

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

4-2022

Schwerpunkt:

Hybride Lebenswelten unter Mediatisierungsbedingungen

- Peergroup und Schule in einer Kultur der Digitalität
- Zum Verhältnis von Smartphone und Schule
- Umgang von Jugendlichen mit algorithmischen Empfehlungssystemen
- Medienbezogene Verselbstständigungsprozesse in stationären Kinder- und Jugendeinrichtungen
- Alltagsbewältigung junger Geflüchteter in hybriden Lebenswelten

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

- Generationenbeziehungen sozial benachteiligter Familien am Übergang Schule-Beruf
- Kindliche Spielarrangements unter Dreijähriger im Kita-Alltag
- Beziehungen, Aktivitäten und Wohlbefinden luxemburgischer Kinder in der Pandemie

Kurzbeitrag

- Langzeitfolgen einer COVID-19-Infektion bei Kindern und Jugendlichen

Rezension



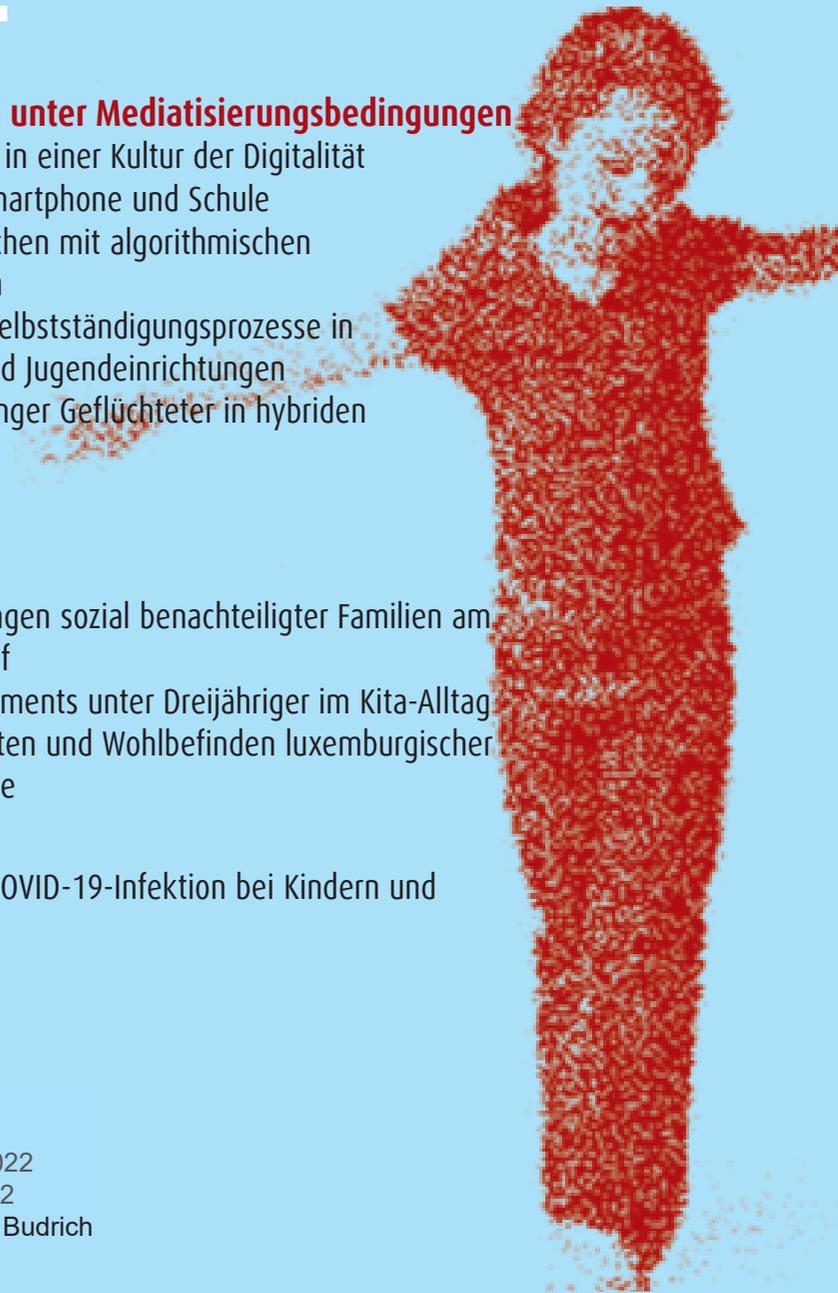
77411

17. Jahrgang

4. 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. 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, Voralberg;
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München; Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Hildesheim; Prof. Dr. Ludwig Stecher, Gießen.

Beirat:

Prof. Dr. Hans Bertram, Berlin; Dr. Carole Bloch, Kapstadt; Prof. Dr. Ralf Bohnsack, Berlin; Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger, Wuppertal; Dr. Sebastian Dippelhofer, Gießen; Prof. Dr. Nicola Döring, Ilmenau; Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Leiden; Klaus Farin, Berlin; Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg; Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Salzburg; 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, Universität 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 Winkhofer, 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. Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

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

Satz:

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

Printed in Europe

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

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 4

Inhalt

Schwerpunkt

Hybride Lebenswelten unter Mediatisierungsbedingungen

Cathleen Grunert, Dagmar Hoffmann

Hybride Lebenswelten unter Mediatisierungsbedingungen – Editorial 405

Michaela Kramer, Jane Müller

Peergroup und Schule in einer Kultur der Digitalität – Digitale (Bild-)Praxis als Grenzbearbeitung zwischen zwei Lebenswelten? 409

Andrea Kleeberg-Niepage, Anton Perzy

Zum Verhältnis von Smartphone und Schule. Die Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive von Jugendlichen in Deutschland 424

Maximilian Schober, Laura Cousseran, Achim Lauber, Niels Brügger

„Und das war dann schon immer sehr gruselig“ – Umgang von Jugendlichen mit algorithmischen Empfehlungssystemen und Kompetenzanforderungen in hybriden Lebenswelten 437

Angela Tillmann, André Weßel

Medienbezogene Verselbstständigungsprozesse junger Menschen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe 452

Michi S. Fujii, Nadia Kutscher

Alltagsbewältigung junger Geflüchteter in hybriden Lebenswelten 467

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Karolina Siegert

Zur Bedeutung von Generationenbeziehungen sozial benachteiligter Familien am Übergang Schule-Beruf. Explizite und implizite Delegationsaufträge 479

Steffen Loick Molina, Lena Sophie Weilmayer

Doing things together? Kindliche Spielarrangements unter Dreijähriger im Kita-Alltag 491

Claudine Kirsch, Sascha Neumann

„Ich will mein altes Leben zurück“ – Einblicke in die veränderten Beziehungen, Aktivitäten und das Wohlbefinden luxemburgischer Kinder in der Pandemie 506

Kurzbeitrag

Marion Baldus

„Als wenn Gewichte an Armen und Beinen hängen würden.“ Langzeitfolgen einer COVID-19-Infektion bei Kindern und Jugendlichen 527

Rezension

Beat Manz

Robert Langnickel (2021). Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger Riss in der Sonderpädagogik 535

Autor:innen 537

Hybride Lebenswelten unter Mediatisierungsbedingungen

Cathleen Grunert, Dagmar Hoffmann

Wie sich Kinder und Jugendliche ihre Lebenswelten erschließen, als Sozialräume gestalten und aneignen, ist eine Forschungsthematik, die sowohl durch Strukturveränderungen einer modernen Gesellschaft als auch durch medientechnologischen Wandel stets aktuell bleibt. In den jeweiligen sozialräumlichen Zugängen, Modellen und Konzepten werden digitale Medien in unterschiedlicher Weise berücksichtigt, wenngleich davon auszugehen ist, dass in nahezu allen sozialökologischen Zonen (Dallmann et al., 2017), Inseln (Zeiber & Zeiber, 1998) und Lebenswelten (u.a. Schütz & Luckmann, 2017; Thiersch, 2020) Medien(technologien) eine bedeutsame Funktion zukommt. Man denke etwa an ubiquitäre Austauschmöglichkeiten, Formen der sozialen Kontrolle durch permanente Erreichbarkeit, Bild- und Fotopraktiken in familialen, schulischen und außerschulischen Kontexten. Orte, die vormals eher getrennt voneinander aufgesucht wurden, sind nunmehr weniger separiert, formale und informelle, private und öffentliche Lebensräume konvergieren durch digitale Vernetzungen. Familiäre kommunikative Figurationen verändern sich und damit auch das Doing Family (u.a. Paus-Hasebrink, 2021), Sozialisationsinstanzen/-kontexte setzen sich anders in Beziehung, überlappen und hybridisieren sich. Zudem werden auch Einrichtungen sozialer Hilfen sowohl auf der institutionellen als auch auf der Ebene der unmittelbaren Beratung der Adressat:innen mit Mediatisierungsphänomenen konfrontiert.

Die Funktionen und nicht zuletzt die Akzeptanz und Aneignung von digitalen Medien(technologien) sind in den jeweiligen Lebenswelten verschieden. Zugleich sind die Medienkompetenzanforderungen an die beteiligten Akteure situations- und kontextspezifisch andere: In Peerkontexten sind andere Medienkompetenzen gefragt als in Bildungseinrichtungen, in Familien wiederum machen andere Nutzungs- und Aneignungsweisen bestimmte Kompetenzen erforderlich – z.B. bei der Hausaufgabenbetreuung oder bezogen auf den Jugendmedienschutz, aber auch im Hinblick auf den Schutz der Privatsphäre und überhaupt persönlicher Daten, die konsumpraktisch automatisch generiert werden und nicht immer für die Nutzenden transparent, verfügbar und verständlich sind.

In den verschiedenen Sozialisationskontexten haben sich – vor allem durch die Etablierung des Smartphones – Kommunikation und Interaktion verändert (z.B. Verbreitungskulturen, Fotopraktiken, Musikhören/-tausch, Spielen, Shoppen). Es gibt kaum noch Orte, an denen man nicht online und mit anderen verbunden ist, was unter anderem als

„connected presence“ (Licoppe, 2004), „always on“ (Chen, 2011) oder „permanently online, permanently connected“ (POPC) (Vorderer, 2015) bezeichnet wird. Dieser Zustand hat Konsequenzen nicht nur für soziale Beziehungen, Interaktionen und Inszenierungen, sondern auch für das eigene kreative Handeln und für Selbstbildungsprozesse. Bestimmte Teile des Lebensalltags haben sich ins Netz verlagert, sind ans Netz gebunden und davon abhängig. Für eine Reihe von Heranwachsenden findet das Leben zu einem großen Teil ‚im Netz‘ statt, was sie mitunter für Beeinflussung zugänglicher macht, aber was auch vielfältige neue Ausdrucksformen, Erlebnisse und Erfahrungen ermöglicht, die von biografischer Relevanz sein können. Nicht zuletzt fungieren digitale Medien(technologien) als erweiterte Körperteile, da Wahrnehmungen und Handlungsweisen immer direkter an diese Medientechnologien gebunden sind.

In diesem Zusammenhang ist von Interesse, wie sich in diachroner und synchroner Perspektive Medienpraktiken in sich verändernden, mediatisierten Lebenswelten für Kinder und Jugendliche darstellen und zwar mit welchen Folgen für Kommunikations- und Beziehungsarrangements, Identitätskonstruktion (als „Meta-Entwicklungsaufgabe“, Hoffmann, 2011) sowie prinzipiell für die Sozialisation. Entgrenzungen durch digitale Medien – Technologien und Anwendungen – in zeitlicher, räumlicher, sozialer Hinsicht werfen zudem methodologische Fragen im Hinblick auf ihre Erforschung auf (u.a. Kammerl, 2018; Hoffmann et al., 2017). Die folgenden Beiträge nehmen diesen übergeordneten Forschungsauftrag an und widmen sich aus ihrer jeweiligen Disziplin heraus der Grenzbearbeitung zwischen verschiedenen Lebenswelten, der Konvergenz und nicht zuletzt den sich daraus ergebenden Entwicklungsbewältigungen, Verselbstständigungsprozessen und Kompetenzanforderungen.

Der Beitrag von Michaela Kramer und Jane Müller konzentriert sich auf die Entgrenzungen zwischen Peerkontexten und schulischer Lebenswelt, die sich durch Digitalisierung und Mediatisierung ergeben. Ausgehend von den Grundannahmen der „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2021), die sich auf zeitdiagnostische Phänomene der Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität beziehen, arbeiten die Autorinnen heraus, inwieweit sich damit zusammenhängende Entgrenzungen in informellen Peer- und formalen Schulkontexten wiederfinden lassen. Dabei konzentrieren sie sich auf peerkulturell höchstbedeutsame digitale Bildpraktiken. Aufgezeigt wird, dass es zwischen der ‚Peerwelt‘ und der Schule nach wie vor Grenzen gibt. Gleichwohl plädieren sie dafür, das Thema der Entgrenzung praxeologisch stets als Grenzbearbeitungspraxis zwischen zwei Lebenswelten zu betrachten. Der forschende Blick richtet sich darauf, inwiefern Jugendliche und Lehrer:innen die Grenzen zwischen den Lebenswelten selbst aktiv bearbeiten. Bei der Erforschung der sozialen Praxis der Grenzbearbeitung ist ihnen die Integration jugend-, schul- und medienbezogener Perspektiven wichtig. Im Fazit wird ausführlich die Notwendigkeit der Berücksichtigung dieser Schnittfelder in theoretischen Analysen und empirischen Untersuchungen begründet. Außerdem gilt es aus Sicht der Autor:innen, die aktive Bearbeitung der Grenzen durch Jugendliche in pädagogischen Settings anzuerkennen.

Der Beitrag von Andrea Kleeberg-Niepage und Anton Perzy nimmt genau diese Grenzbearbeitung über die Frage nach dem Verhältnis von Smartphones und Schule in den Blick. Dabei stellen sie heraus, dass Smartphones in schulischen Kontexten sowohl von Lehrer:innen als auch Eltern eher ein negativer Einfluss auf Lernprozesse unterstellt wird und beleuchten die Positionierungen der Schüler:innen zu diesem Verhältnis. Die dem Beitrag zugrundeliegenden offenen Fragen einer Fragebogenerhebung mit über 500 Schüler:innen

werden in Anlehnung an die Reflexive Thematic Analysis nach Braun und Clarke (2021) daraufhin ausgewertet, wie die Jugendlichen selbst das Verhältnis von Smartphone und Schule bewerten. Dabei können die Autor:innen zeigen, dass Jugendliche die Potentiale digitaler Medien für schulische Lernprozesse sehr differenziert und durchaus kritisch betrachten, dass ihre Positionen in schulischen Kontexten aber kaum aufgerufen werden. Schule wird dabei zu einem Ort der Diskreditierung der Smartphonennutzung, ohne gleichzeitig ein Ort des Erwerbs eines verantwortungsvollen Medienumgangs zu sein.

Maximilian Schober, Laura Cousseran, Achim Lauber und Niels Brügger beschäftigen sich mit der kritischen Reflexion des eigenen Medienhandelns von Kindern und Jugendlichen. Dabei geht es insbesondere um die Konfrontation und den Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen, mit denen Heranwachsende in unterschiedlicher Weise konfrontiert sind. Die Autor:innen berichten Ergebnisse aus einer qualitativen Studie und stellen anhand konkreter Nutzungssituationen spezifische Kompetenzanforderungen heraus. Gefragt wird, inwieweit Kinder und Jugendliche algorithmische Empfehlungssysteme als Eingriff in die Selbstbestimmung und als Beeinträchtigung ihres Mediennutzungsverhaltens wahrnehmen. Neu sich ergebende Kompetenzanforderungen verlangen auch theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklungen, die die empirische Erforschung des kommunikativen (Medien-)Handelns nicht nur gegenstandsangemessen, sondern auch in Bezug auf zugehörige Subjektivierungsprozesse ermöglicht.

Ein weiterer empirischer Beitrag von Angela Tillmann und André Weßel rekonstruiert im Rahmen einer Grounded-Theory-Studie die Digitalisierung in stationären Erziehungshilfeeinrichtungen erstmals aus einer (medien-)sozialisatorischen und subjektorientierten Perspektive. Es wird danach gefragt, wie sich junge Menschen im Kontext der Heimunterbringung mit Bezug auf und über Medien verselbstständigen. Wie stehen die verschiedenen Mikrosysteme wie Familie, Peers und Heim zueinander? Die Relevanz digitaler Medien(technologien) im Kontext von Verselbstständigungsprozessen ist in der Heimerziehungsforschung bislang kaum zum Thema gemacht worden. Die Studie verweist darauf, dass Jugendliche in der Regel digitale Medientechnologien nutzen, um sich der Eltern und früherer Freundschaften zu vergewissern oder sich auch aus problematisch erlebten Beziehungen zu lösen. Jugendliche in stationären Hilfeeinrichtungen haben den Eindruck, dass sie die Beziehungen jedoch nicht selbstverantwortlich ausgestalten können, da ihr Medienalltag doch stark reguliert wird. Medienbezogene Verselbstständigungsprozesse der jungen Menschen vollziehen sich praktisch relational zur Umwelt in wechselseitig aufeinander bezogenen ko-konstruktiven Aktivitäten innerhalb eines komplexen sozialräumlichen Bedingungsgefüges, wobei digitale Medienumgebungen sie herausfordern und ihnen Kompetenzen abverlangen, über die sie nur bedingt verfügen.

Michi S. Fujii und Nadia Kutscher widmen sich schließlich in ethnographischer Perspektive der Bedeutung digitaler Medien für die Alltagsbewältigung junger Geflüchteter. Sie werfen anhand dreier Situationen den Blick auf die hybride Verschränkung materieller, sozialer und institutioneller Dimensionen in der Hervorbringung von Praktiken der Alltagsbewältigung. Sie verweisen dabei auf die Komplexität von Alltagssituationen, in denen Hybridität als konstitutives Element von Praxis sichtbar wird. Für junge Geflüchtete ergeben sich daraus multiple Koordinierungsleistungen, die vor dem Hintergrund einer neuen Sprache, neuer Orte oder unbekannter behördlicher Regulierungspraxen erbracht werden müssen. Deutlich wird, dass es zwischen dem Verfügungswissen, das digitale wie auch analoge Artefakte bereitstellen, und dem mitgebrachten Erfahrungswissen der jun-

gen Geflüchteten optimalerweise Vermittlungspersonen und -praktiken bedarf, um nachhaltig Handlungswissen aufzubauen und Alltagsbewältigung zu ermöglichen.

Die Beiträge veranschaulichen, wie die Hybridisierung der Lebenswelten Heranwachsender durch komplexe Mediatisierungsprozesse voranschreitet und – damit verknüpft – wie etablierte sozialisations- und bildungstheoretische Ansätze auf den Prüfstand gestellt und eine Weiterentwicklung sowie Modifizierungen bewährter Forschungszugänge erforderlich werden.

Literatur

- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2021). *Thematic analysis. A practical guide*. London: Sage.
- Chen, Brian X. (2011). *Always On: How the iPhone Unlocked the Anything-Anytime-Anywhere Future – and Locked Us In*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Dallmann, Christine, Vollbrecht, Ralf & Wegener, Claudia (2017). Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive. In Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz & Wolfgang Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*. (S. 197-210). Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, Dagmar (2011). Aufwachsen und Heranreifen in mediatisierten Lebenswelten – Ein Plädoyer für eine phänomenologische Betrachtung von Medienaneignungsprozessen im Jugendalter. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 35 (2), 51-71.
- Hoffmann, Dagmar, Krotz, Friedrich & Reißmann, Wolfgang (Hrsg.) (2017). *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kammerl, Rudolf (2018). Mediatisierung relationaler Ordnungen als Bedingung und Bezugspunkt von (Medien)Bildungsprozessen und (medien-)pädagogischer Theoriebildung. In Manuela Pietraß, Johannes Fromme, Petra Grell & Theo Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 14. Jahrbuch Medienpädagogik*. (S. 95-109). Wiesbaden: Springer VS.
- Licoppe, Christian (2004). ‘Connected’ Presence: The Emergence of a New Repertoire for Managing Social Relationships in a Changing Communication Technoscape. *Environment and Planning D: Society and Space*, 22 (1), 135-156.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2021). (Medien-)Sozialisationsprozesse aus praxeologischer Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41 (4), 366-382.
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (2017). *Strukturen der Lebenswelt*. 2., überarbeitete Aufl. Konstanz/München: UTB.
- Stalder, Felix (2021). *Kultur der Digitalität*. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Thiersch, Hans (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Vorderer, Peter (2015). Der mediatisierte Lebenswandel. Permanently online, permanently connected. *Publizistik*, 60 (3), 259-276.
- Zeiher, Hartmut J. & Zeiher, Helga (1998). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. 2. Aufl. Weinheim & München: Juventa.

Peergroup und Schule in einer Kultur der Digitalität – Digitale (Bild-) Praxis als Grenzbearbeitung zwischen zwei Lebenswelten?

Michaela Kramer, Jane Müller

Zusammenfassung

Peergroup und Schule sind zwei bedeutsame Lebenswelten Jugendlicher, deren Verhältnis zueinander im Zuge fortschreitender Mediatisierung dynamischen Wandlungsprozessen unterliegt. Die sich dabei vollziehenden Entgrenzungsprozesse theoretisch zu fassen und empirisch zu erforschen, stellt eine Herausforderung für die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung dar, der mit einer stärkeren gegenseitigen Bezugnahme von medien-, schul- und peerbezogenen Forschungssträngen begegnet werden kann. In dieser Stoßrichtung verfolgt der Beitrag das Ziel, den sich wandelnden Verhältnissen der mediatisierten Lebenswelten nachzugehen. Hierzu wird einerseits Stalders (2021) „Kultur der Digitalität“ herangezogen, um die bereits erforschten Phänomene der Entgrenzung gesellschaftsanalytisch einzuordnen. Andererseits wird mit einem Fokus auf digitale Bildpraxis im Schnittfeld von Peerkultur und Schule diskutiert, wie die Grenzen als relationale Konstrukte von den Akteur*innen selbst bearbeitet werden.

Schlagwörter: Mediatisierte Lebenswelten, Peergroup, Schule, Entgrenzung, digitale Bildpraxis

Peergroup and School in a Culture of Digitality – Digital (Pictorial) Practice as Negotiating of Boundaries between Two Life Worlds?

Abstract

Peer groups and schools are two important life worlds of young people. Their relationship to each other is subject to dynamic processes of change in the course of ongoing mediatisation. In the course of mediatisation processes of blurring boundaries are taking place. To grasp these processes theoretically and to research them empirically represents a challenge for youth research in educational science. This challenge can be met with a stronger mutual reference of media-, school- and peer-related research strands. In this direction, the article pursues the goal of investigating the changing conditions of mediatised life worlds. To this end, we use Stalder's (2021) "Culture of Digitality" to classify the phenomena of the blurring boundaries, which have already been researched. Furthermore, we are focusing on digital pictorial practices at the intersection of peer culture and school to discuss how the boundaries can be understood as relational constructs that are negotiated by the actors themselves.

Keywords: Mediatized life worlds, peer group, school, blurring of boundaries, digital pictorial practices

1 Mediatisierte Lebenswelten Jugendlicher

Jugend und jugendliche Lebenswelten unterliegen fortwährenden Wandlungsprozessen. So verdeutlichen historische Betrachtungen von Jugend, wie sie als eigengesetzliche Lebensphase, Moratorium und Möglichkeitsraum erst aus Modernisierungsprozessen hervorging (Ecarius, 2020; King, 2013). Aktuelle Veränderungen von Jugend werden einerseits im Spiegel gegenwärtiger Gesellschaftsanalysen – etwa des unternehmerischen Selbst (Bröckling, 2019) oder der zeitlichen Beschleunigung (Rosa, 2020) – sichtbar gemacht. Andererseits werden sie als Teil der großen Metaprozesse gesellschaftlicher Transformation theoretisiert, wobei derzeit einiges für eine Betrachtung sich wandelnder Lebenswelten vor dem Hintergrund einer tiefgreifenden Mediatisierung spricht. So ist insbesondere für Jugendliche die Digitalisierung „kein Gegenstand der Thematisierung, sondern konstitutiver, unhintergebar Hintergrund für das Erscheinen von Lebenswelt“ (Jörissen et al., 2020, S. 65) geworden. Jugendliche Alltagswelten können kaum mehr losgelöst von digitalen Medien verstanden werden, die sich in ihr Handeln einschreiben und an der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit grundlegend beteiligt sind (Hepp, 2018). Inzwischen sind nahezu alle 12- bis 19-Jährigen im Besitz eines internetfähigen Smartphones, welches sie zeitintensiv, räumlich flexibel und für vielfältige Zwecke nutzen (mpfs, 2021). Social-Media-Dienste wie WhatsApp, Instagram, TikTok oder Youtube bilden dabei Dreh- und Angelpunkte von Peerkommunikation und bieten Räume für Identitätsbildung und Individuation (boyd, 2014; Tillmann, 2014). In der erziehungswissenschaftlichen Jugendmedienforschung werden Entwicklungen wie diese gemeinhin unter dem Begriff der mediatisierten Lebenswelten gefasst (Hugger, 2020). Dabei geht es jedoch nicht allein darum, die skizzierte tiefgreifende Durchdringung jugendlicher Lebenswirklichkeit durch digitale Medien zu *beschreiben*, sondern Mediatisierung als sozialen und kulturellen *Wandel* in den Blick zu nehmen. Es wandeln sich einerseits die Sozialisationskontexte Familie, Peergroup oder Schule. Andererseits – und dies steht im Fokus unseres Beitrags – sind gerade auch die Verhältnisse zwischen diesen sozialen Domänen im dynamischen Wandel zu begreifen.

Was wir soeben im Sinne eines vagen Konzepts (Hepp & Hasebrink, 2017) als soziale Domänen bezeichnet haben, verdeutlicht, dass sich Menschen in verschiedenen sinnhaft voneinander abzugrenzenden Bereichen bewegen, die wiederum in unterschiedlicher Weise durch Mediatisierungsprozesse beeinflusst sind. Eine damit verbundene soziale oder auch kulturelle Differenzierung von Phänomenen auf einer gesellschaftlichen Meso-Ebene hat im sozialwissenschaftlichen Diskurs bereits lange Tradition. Dies wurde in verschiedenen Denkschulen theoretisch ausgearbeitet sowie verschiedentlich für medienbezogene Fragestellungen fruchtbar gemacht. Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben differenzieren wir im Folgenden diesbezüglich drei einschlägige Ansätze:

1.) Der Terminus Medienwelt(en) wird bereits seit vielen Jahrzehnten in der Medien- und Kommunikationswissenschaft (Altheide & Snow, 1991) und der Medienpädagogik (Baacke et al., 1990) genutzt, um zu veranschaulichen, dass vielfältige Bereiche des Alltagslebens durch medienvermittelte Kommunikation und Interaktion geprägt sind. In ähnlicher Formulierung entwickelten Hepp und Krotz (2012) das Konzept der mediatisierten Welten, welches sie auf sozialphänomenologische und symbolisch interaktionistische Theorietraditionen rückbeziehen. Im Anschluss an Luckmann (1970) wird dabei auf das Zerfallen bzw. die Segmentierung der Alltagswelt in mehrere „kleine Lebens-Welten“ (S. 581) hin-

gewiesen. Diese können als „strukturierte Fragmente von Lebenswelten mit verbindlichen intersubjektiven Wissensvorräten, spezifischen sozialen Praktiken und kulturellen Verdichtungen“ (Hepp & Krotz, 2012, S. 13) beschrieben werden. Durch diese Konzeption einer Meso-Ebene sozial konstruierter „Teil-Zeit-Wirklichkeiten“ (Hitzler & Honer, 1984, S. 67) wird in der Mediatisierungsforschung ein handhabbarer Zugang zum Meta-Prozess eröffnet.

2.) Die Mediensozialisationsforschung hingegen arbeitete theoretische Anschlüsse zum sozialökologischen Ansatz (Bronfenbrenner et al., 1981) aus. Dieser zielte ursprünglich auf die Verschachtelung und gegenseitige Beeinflussung von Systemen der Umwelt ab und wurde schließlich dafür beansprucht, Überschneidungen von Sozialräumen bei der Medienaneignung zu erfassen (Vollbrecht, 2010). Vor dem Hintergrund inzwischen hybrid gewordener Online- und Offline-Welten wird jedoch die Zeitgemäßheit des Konzepts zunehmend in Frage gestellt (Hugger & Tillmann, 2020) bzw. es werden theoretische Modifikationen diskutiert (Dallmann et al., 2017).

3.) Den bis hier erörterten mediatisierungs- und sozialisationstheoretischen Perspektiven stehen Konzepte gegenüber, die auf Bildungs- oder Lernprozesse fokussieren. Hierbei wird etwa zwischen Bildungskontexten (informell, non-formal, formal) differenziert, um zu verdeutlichen, dass sich die sozialen, räumlichen, zeitlichen und materialen Kontextbedingungen, in denen Bildung und Lernen mit und über digitale Medien stattfindet, in ihrem Maß an Formalität unterscheiden (Aßmann, 2013).

Unabhängig davon, ob im jeweiligen Diskursfeld die Rede von Welten, Räumen oder Kontexten ist, in einem besteht Konsens: Die unterschiedlichen sozialen Domänen jugendlicher Alltagswelt nähern sich immer mehr an, überlappen sich, werden konvergenter oder durchlässiger. Hierbei kommt der Mediatisierung eine bedeutende Rolle zu, indem sie mobile, zeitlich und räumlich flexible sowie vernetzte Praktiken begünstigt. Die sich dadurch dynamisch wandelnden Verhältnisse zwischen den Domänen zu fassen, stellt aus unserer Sicht eine Herausforderung für Theorie und Empirie dar, die zu bewältigen noch der Klärung vieler Fragen bedarf. Wir verfolgen daher mit diesem Beitrag das Ziel, Fragen nach Veränderungen oder auch Beharrungen mediatisierter Lebenswelten Jugendlicher – womit wir unsere Argumentation begrifflich im ersten der zuvor skizzierten Ansätze verorten – weiter nachzugehen. Dabei legen wir den Fokus auf *Peergroup* und *Schule* als zwei Lebenswelten, die – sowohl bezogen auf das Leben Jugendlicher als auch bezogen auf dessen wissenschaftliche Betrachtung – zugleich eng verwoben und strikt getrennt erscheinen. Um die Grenzen und Entgrenzungen zwischen diesen beiden Lebenswelten wird es im folgenden Abschnitt gehen. Diese werden zunächst allgemein, sodann in Konfrontation mit Grundannahmen der „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2021) diskutiert. Anschließend wird konkreter auf die peerkulturell höchstbedeutsame digitale Bildpraxis eingegangen, wobei neben den Entgrenzungen auch die bestehenden Grenzen zur Schulkultur deutlich werden. Wir schlagen daran anknüpfend vor, den forschenden Blick vor allem darauf zu lenken, inwiefern die Akteur*innen (Jugendliche und Lehrer*innen) selbst die Grenzen zwischen den Lebenswelten aktiv bearbeiten. Die Erforschung dieser sozialen Praxis der Grenzbearbeitung gewinnt dabei durch die Integration jugend-, schul- und medienbezogener Perspektiven. Ein abschließendes Resümee begründet die Notwendigkeit diese Schnittfelder stärker in theoretischen Analysen und empirischen Untersuchungen zu berücksichtigen sowie die aktive Bearbeitung der Grenzen durch Jugendliche in pädagogischen Settings anzuerkennen.

2 Grenzen und Entgrenzungen zwischen Peers und Schule in einer Kultur der Digitalität

2.1 Peergroup und Schule – Ambivalenzen und blinde Flecken

Neben der Familie sind für Jugendliche die Peergroup und die Schule zentrale Lebenswelten. Die Peergroup wird als Gruppe von etwa gleichaltrigen Heranwachsenden verstanden, die freiwillig und ohne den Einfluss von Erwachsenen zustande kommt. Sie ist gekennzeichnet durch gemeinsame Interessen und Freizeitbeschäftigungen. Zudem kann sie Unterstützungsressource sein, aber auch Devianz und riskante Verhaltensweisen begünstigen (Ecarius et al., 2011). Während die Peergroup wissenschaftlich konsensuell als Lebenswelt bezeichnet wird, so werden Schule und Lebenswelt häufig als Gegensatzpaar gegenübergestellt, wenn es bspw. um die Lebensweltorientierung als Erfolgsfaktor schulischen Lernens geht (Knaus & Bohnet, 2019). Die Perspektive auf Schule als Lebenswelt wird nur vereinzelt eingenommen, birgt jedoch für die Fragestellung unseres Beitrags in zweifacher Hinsicht Potential: Einerseits wird hiermit „die Kultur und die Organisation der Schule“ (Mack, 2011, S. 90) ins Zentrum gerückt, womit theoretische Anschlüsse an die Kultur der Digitalität (s.u.) möglich werden. Andererseits lassen sich dadurch schulische und außerschulische Lebenswelten auf einer Ebene verorten und damit auch deren Verhältnisse besser analysieren.

Das Verhältnis von Peergroup und Schule wird vielfach als ein Spannungs- oder Ambivalenzverhältnis gefasst (Helsper, 2010; Hummrich & Kramer, 2017). Dies lässt sich auf verschiedenen Ebenen verstehen. Zunächst entstehen Peergroups oftmals über die Ausweitung des Schulbesuchs (Ferchhoff & Hugger, 2010), wobei es sich bei der Schulklasse jedoch nicht durchgängig um Freund*innen handelt, sondern um diejenigen, „auf die man sich tagtäglich beziehen muss, zu denen man sich in ein Verhältnis setzen muss und an denen man sich in alltäglicher Interaktion orientiert“ (Breidenstein, 2020, S. 1). Zudem können Peers sowohl Ausgleich gegenüber der Schule als auch eine Unterstützungsressource in der Schule darstellen (Hummrich & Helsper, 2011). Mit Blick auf Wandlungsprozesse dieses Ambivalenzverhältnisses wird sowohl von einer „Scholarisierung der Freizeit“ als auch einer „Entscholarisierung von Schule“ (Soremski & Stecher, 2020, S. 1) gesprochen. Besonders anschaulich kann dies im Fall von Ganztagschulmodellen beobachtet werden, durch die das Peerleben zeitlich und räumlich stärker in die Schule verlagert ist (Helsper, 2020; Hugger et al., 2020). Diese und weitere Entwicklungen im Verhältnis schulischer und außerschulischer Lebenswelten werden vielfach als Entgrenzung gerahmt. Der Begriff der Entgrenzung wird dabei zur Beschreibung diverser Veränderungsprozesse genutzt, die das Brüchigwerden, Verschieben oder Auflösen bislang als klar empfundener Einteilungen umfassen (Ebner-Zarl, 2021). Handlungswirksam werden diese Prozesse sowohl für die Schule als Bildungsinstitution als auch für die Jugendlichen (Soremski & Stecher, 2020) in ihrer Doppelrolle als Peer und Schüler*in (Boer, 2009).

Vor diesem Hintergrund, dass sich Peergroup und Schule somit auf spezifische und sich verändernde Weise aufeinander beziehen, liegt es nahe, dass auch die Forschung diese Lebenswelten nicht getrennt, sondern umfassend in ihrem Zusammenspiel betrachtet. Dies wird jedoch bislang noch nicht ausreichend eingelöst. Forschungsperspektiven, deren Ausgangspunkt vom Selbstverständnis her bei der Schule zu verorten sind und solche,

die sich Jugend, Jugendkultur(en) und Peergroups widmen, greifen ihre Theorieentwicklungen gegenseitig noch zu wenig auf. Ähnlich formulierte Kritik findet sich bereits für das Verhältnis von Schulkultur- und Peerkulturforschung (Bennewitz et al., 2015) sowie von Jugend(kultur)forschung und schulbezogener empirischer Bildungsforschung (Grunert & Pfaff, 2020; Helsper, 2020). Der Anspruch an die Wissenschaft (und auch die pädagogische Praxis) wird hierbei noch komplexer, wenn man in Betracht zieht, dass die bereits skizzierten Entgrenzungsprozesse in gesellschaftliche Entwicklungen der Mediatisierung und Digitalisierung eingebettet sind. So führt die Durchdringung der Lebenswelten mit digitalen Medien zu einer zeitlichen, räumlichen und sozialen Neustrukturierung von Kommunikation und damit auch zum Wandel von Kultur (Krotz, 2007). Insbesondere diese Transformationsprozesse sind ausschlaggebend dafür, dass die Grenzen zwischen den Alltagswelten diffundieren und Schule sich als „entgrenzte Institution“ (Aßmann, 2016, S. 517) begreifen muss. Um solche Veränderungen genauer in den Blick zu nehmen, werden im Folgenden die mediatisierten Lebenswelten im Spiegel der Theorie der „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2021) diskutiert.

2.2 Phänomene der Entgrenzung im Spiegel der Kultur der Digitalität

Im Anschluss an den Schweizer Medien- und Kulturwissenschaftler Stalder (2021, S. 16) kann Kultur als geteilte soziale Bedeutung verstanden werden. In seiner Theorie der „Kultur der Digitalität“ beschreibt er die Veränderung und Vervielfältigung kultureller Möglichkeiten sowie deren Verlagerung in die Mitte der Gesellschaft: „Eigenes zu kommunizieren, [...] wird von immer breiteren Schichten der Gesellschaft verlangt“ (Stalder 2021, S. 93). Zentrale Charakteristika der Kultur der Digitalität sind für Stalder *Referentialität*, *Gemeinschaftlichkeit* und *Algorithmizität*. Dabei meint Referentialität die Herstellung und Aushandlung von Bedeutung in Form von Verweisen – auch durch bloße Aufmerksamkeit. Klare Gewissheiten durch Expert*innenwissen erodieren und es entsteht die Notwendigkeit der Bedeutungszuweisung für beinahe jeden Menschen. Die Vielfalt verfügbarer Informationen kann dabei durch Einzelne – Jugendliche aber auch Lehrer*innen ebenso wie den Rest der Bevölkerung – nicht mehr allein bewältigt werden. Daran schließt die Entstehung neuer gemeinschaftlicher Formationen an, welche Informationen selektieren, Sinn stiften und so Bedeutung produzieren. Diese gemeinschaftlichen Formationen etablieren jeweils eigene Interpretations- und Handlungsrahmen und finden auf „große Fragen [...] eingeschränkt verbindliche [...] Antworten“ (Stalder 2021, S. 155). So entstehende kulturelle Zonen positionieren sich teilweise nebeneinander, überlagern sich oder befinden sich in Konkurrenz zueinander. Darüber hinaus tragen Algorithmen dazu bei, die unüberschaubare Informationsmenge zu strukturieren und zu kanalisieren. Algorithmizität verweist auf die Entwicklung neuer Algorithmen, die auf durch bestehende Algorithmen vorsortierten Informationen aufsetzen. Sie wird u.a. problematisch, durch ökonomische Interessen der Anbietenden solcher Verfahren auf der einen Seite und durch ihre Zwanghaftigkeit auf der anderen.

Wie lassen sich diese Merkmale nun auf bereits erforschte Phänomene der Entgrenzung beziehen? Ein erster Phänomenbereich kann als Verschwimmen der Grenzen zwischen Informations- und Unterhaltungsangeboten in den jugendlichen Medienrepertoires gefasst werden. Dieses manifestiert sich auf drei Ebenen: Bedeutsam ist erstens der Einsatz nicht-/teil-professioneller Lern- und Informationsangebote beispielsweise in Form

von YouTube-Erklärvideos im Unterricht. Dorgerloh und Wolf (2020) diskutieren entsprechende Videos u.a. bezogen auf ihre Bedeutung für die Entstehung einer neuen Lernkultur. Aber auch Gamification, also spielerische Elemente, finden immer häufiger Eingang in den Unterricht (Graham et al., 2011). Zweitens unterstützen Schüler*innen eigene Lernprozesse mittels entsprechender Angebote. Dabei kommt sozialen Medien und über diese agierenden Influencer*innen eine besondere Bedeutung zu (mpfs, 2021). Sie fungieren als Online-Intermediäre, indem sie für die Jugendlichen relevante Informationen algorithmusbasiert bündeln (Schmidt et al., 2017). Drittens informieren sich Jugendliche zu für sie relevanten Themen – etwa um persönliche Probleme zu lösen (Tillmann, 2017) –, aber auch zu aktuellen gesellschaftlichen Fragen (mpfs, 2021). Gelegentlich organisieren sie sich in (peer-)communities of practice (Bagdy et al., 2018; Marlatt, 2020). Sie werden damit selbst zum*r Expert*in für eigene Fragestellungen und übernehmen Aufgaben, die traditionell vielfach Lehrer*innen inne hatten (Schorb, 2013). Referentielle Praktiken, wie sie Stalder hervorhebt und die in den dargestellten Studien in unterschiedlicher Weise beleuchtet werden, können theoretisch alle verfügbaren Informationen einbeziehen. Somit tragen sie dazu bei, dass institutionell vorgegebene Inhalte in ihrer Bedeutung abnehmen. Bereitgestellte Informationen aus schulischen Lernkontexten stehen mehr denn je in Konkurrenz zu einer unüberblickbaren Vielfalt anderer, weiterer, z.T. widersprüchlicher Informationen. Lehrer*innen, aber auch die Schule als Organisation insgesamt verlieren als Autoritäten der Wissensbereitstellung an Bedeutung. Auch für Lehrpersonen ist die Masse an verfügbaren Informationen nicht mehr zu überblicken – eine Ausgangssituation, die neben Referentialität zusätzlich durch Algorithmizität charakterisiert ist.

Daneben befassen sich eine Reihe von Autor*innen mit der Rolle des Smartphones in schulischen Kontexten (zweiter Phänomenbereich). Während die Forderung nach generellen Verboten privater mobiler Endgeräte in den Schulen bis zuletzt Unterstützung erfuhr (etwa infas, 2019), stellt sich die Frage, ob auf diese Weise an außerschulische Lebenswelten der Schüler*innen wirklich angeknüpft werden kann. Demgegenüber führt die Erlaubnis der Benutzung von Smartphones in Unterricht und/oder Pausen jedoch zu einer Beschleunigung von Entgrenzungsprozessen, da traditionell linear gestalteter und von einer „allwissenden Lehrperson“ ausgehender Unterricht „[d]urch die Integration digitaler Medien und die Hypertextstruktur des Internets [...] aufgeweicht“ wird (Friedrichs-Liesenkötter & Karsch, 2018, S. 119). Zudem finden private Inhalte und Relevanzrahmen immer dann den Weg in die Schulen, wenn via bring your own device (BYOD) die persönlichen Mobilgeräte der Jugendlichen im Unterricht dabei sind (Friedrichs-Liesenkötter & Karsch, 2018, S. 120). Doch auch unabhängig davon, ob Smartphones auf dem Schulgelände genutzt werden dürfen, kommen immer häufiger entsprechende Medienpraktiken beim Bearbeiten schulischer Aufgaben zum Einsatz, beispielsweise dann, wenn sich Schulklassen (oder dazugehörige Eltern) in WhatsApp-Chatgruppen organisieren und auf diesem Weg etwa auch Hausaufgaben gemeinsam erledigt werden (können) (Grabensteiner, 2021; Rummler et al. 2021). Darüber hinaus zeigen sich Entgrenzungsprozesse ebenfalls deutlich, wenn Lehrer*innen potentiell oder tatsächlich an Chatkommunikation mit Schüler*innen teilnehmen (Karsch, 2022). Gerade diese gemeinschaftlichen Formierungen (Jugendlicher, aber auch ihrer Eltern) lassen die Grenzen zwischen Peergroup und Schule aufweichen.

Ein dritter Phänomenbereich ergibt sich aus den Phasen des Homeschoolings und hybriden Lernens während der ersten beiden Jahre der COVID-19-Pandemie. Die beschriebenen Entgrenzungstendenzen wurden durch die rasante Bedeutungszunahme digi-

taler Kommunikation in dieser Zeit verstärkt. Das Verbot Freund*innen während des ersten Lockdowns zu treffen, stellte für die Schüler*innen einen (von vielen) tiefgreifenden Einschnitt(en) dar. So beschreiben Jennings und Caplovitz (2022) eine generelle Zunahme der Mediennutzung Jugendlicher während der bisherigen Pandemie und führen dies auf die Beschulung über digitale Angebote, aber auch auf das Bedürfnis nach sozialer Interaktion mit der Peergroup zurück. Neben den Eltern waren die Peers mehr denn je Kontaktpersonen für schulische Belange (Langmeyer et al., 2020, S. 97).

2.3 Grenzen am Beispiel von Bildpraxis in der Kultur der Digitalität

Während die im vorigen Kapitel skizzierten Phänomene auf eine zunehmende Entgrenzung hinweisen, wird im Folgenden am Beispiel der peerkulturell bedeutsamen digitalen Bildpraxis auf einen Bereich eingegangen, in dem Grenzen (noch) deutlich zu erkennen sind. Die Omnipräsenz von Bildern im digitalen Zeitalter ist inzwischen unbestritten. Vor allem für Jugendliche nehmen sie über alltägliche und zumeist unbewusste Prozesse der visuellen Biografiearbeit eine zentrale Rolle für die Entwicklung von Identität ein (Kramer, 2020). Wichtiges Moment der Bildpraxis Jugendlicher ist dabei das Zeigen und Teilen derselben über soziale Medien (Lobinger & Schreiber, 2017). Es sind hierdurch neue Formen des Erzählens entstanden, für die digitale Medien Instrumente, Bühnen und Gegenstände darstellen (Schachtner, 2016). Während jedoch die Erwartungen eines partizipativen und kollaborativen Potentials in den jungen Jahren sozialer Medien hoch waren, haben sich diese Versprechen einige Jahre später nur teilweise bestätigen können. Anstelle einer „participatory culture“ gehen wir daher von einer „culture of connectivity“ (van Dijck, 2013, S. 5) aus, durch die Konnektivität als Ambiguität von „(human) connectedness and (automated) connectivity“ (van Dijck, 2013, S. 12) ins Zentrum rückt. Zum einen fördern soziale Medien menschliche Verbundenheit durch vielfältige (visuelle) Kommunikationsmöglichkeiten. Zum anderen entstehen algorithmische Verbundenheit und damit einhergehend das Sammeln von Daten durch große Medienkonzerne (siehe auch Stalder, 2021). Insgesamt haben die zunehmende Visualität und Digitalität der Kommunikation somit zu einem Wandel von Gemeinschaftsformen in der Jugendphase geführt.

In der Peergroup werden digitale Bildpraktiken relevant zur Bestärkung enger Freundschaften (strong ties) und der Ausweitung loser Bindungen (weak ties) (Schmidt et al., 2011). Für Jugendkulturen, die sich durch ein geteiltes thematisches Interesse auszeichnen und inzwischen (in unterschiedlichem Ausmaß) als *digitale* Jugendkulturen zu verstehen sind (Hugger, 2014), können Bildpraktiken zur Erweiterung der Möglichkeiten körpergebundener Selbststilisierung beitragen (Reißmann, 2014). In Bezug auf Freundschaftsgruppen kann das (teil-)öffentliche Zeigen von Fotografien gemeinsamer Erlebnisse sowie die darauffolgende Anschlusskommunikation einer Stärkung des Wir-Gefühls, der Abgrenzung nach außen und der wechselseitigen Bestätigung von Zugehörigkeit dienen (Autenrieth, 2014). Zudem werden Freundschaftsbeziehungen ikonisch hervorgebracht, indem es sich bei ihrer Konstitution um eine „zutiefst körperliche Praxis“ (Schreiber, 2015, S. 257) handelt. Neben diesen Potenzialen digitaler Bildpraxis ergeben sich jedoch auch spezifische Herausforderungen und Problemlagen. So kann die Allgegenwart von Körperbildern in sozialen Medien bei Jugendlichen einen erlebten Zwang zur Sichtbarkeit evozieren. Die vielfach wiederholte Nachahmung von marktkonform inszenierten

Körperposen der Influencer*innen führt hierbei zu einer schleichenden Angleichung und Normierung der visuellen Selbstpräsentationen (Götz, 2020; Neumann-Braun, 2017). Insbesondere von jungen Mädchen wird darüber hinaus eine Abweichung von den Körperbildern Anderer oftmals negativ verarbeitet (Mascheroni et al., 2015).

Dieser zentralen Rolle von digitaler Bildpraxis in der Peergroup steht ein Umgang mit Bildern in der Lebenswelt Schule gegenüber, der weitaus weniger auf Omnipräsenz und Konnektivität basiert, sondern bereits als eine „pädagogische Marginalisierung des Bildes“ (Missomelius 2017, S. 228) bezeichnet wurde. Digitale Bilder spielen zwar gewiss in den Didaktiken einiger Schulfächer eine Rolle; von einer Bildpraxis, die Verbindungen zur Kultur der Digitalität und damit zu Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmität herstellen lässt, ist jedoch wenig erkennbar. In der Geschichtsdidaktik sind Bilder als zeitgeschichtliche Quelle verankert, in naturwissenschaftlichen Fächern dienen sie der Dokumentation von Experimenten und im Kunstunterricht stehen ihre ästhetische Rezeption und Produktion im Zentrum der Auseinandersetzung. Experimentelle und offenere Unterrichts- und Schulentwicklungskonzepte, die sich beispielsweise kritisch-reflexiv mit den Gestaltungsmitteln und Mechanismen der Smartphone-Fotografie auseinandersetzen, sind eher im Sinne einzelner Best Practice Projekte zu finden. Aus einer allgemeinen fotodidaktischen Perspektive wird in Bezugnahme auf das Multiliteracies-Konzept Fotografie prinzipiell als ein geeignetes Ausgangsmittel für Brückenschläge zum linguistischen, gestischen, räumlichen und auditiven System angesehen (Holzbrecher, 2013). Durch Multimodalität – welche von der Kultusministerkonferenz (KMK 2017) auch als Qualitätskriterium für Bildungsmedien genannt wird – vermögen Lernende, „an ihren Vorstellungsbildern, an Welt- und Selbst-Bildern zu arbeiten, ihnen eine Struktur zu geben und durch Sprache Bedeutungen zu erschließen“ (Holzbrecher 2013, S. 3-4). Zumeist steht jedoch beim schulischen Einsatz von Bildern – im Gegensatz zur peerkulturellen Bildpraxis – ein konkretes Lernziel im Vordergrund, das erreicht werden soll. Dass Bilder selbst eine wahrnehmungsformende Funktion inne haben, bleibt tendenziell eher unbeachtet (Missomelius, 2017).

Wie bis hier deutlich wurde, ist die Rede von Grenzen und Entgrenzungen vor dem Hintergrund der Mediatisierung nicht ganz trivial. Zur weiteren Diskussion der Verhältnisse von digitaler (Bild-)Praxis in Peergroups und Schule schlagen wir im Folgenden vor, die Bearbeitung von Grenzen zwischen den Lebenswelten praxeologisch zu betrachten und die interaktive Grenzbearbeitung von Jugendlichen und weiteren Akteur*innen in den Blick zu nehmen.

3 Grenzbearbeitung zwischen zwei Lebenswelten als soziale und digitale Praxis

Praxeologische Perspektiven werden derzeit in der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung als „metatheoretischer Konvergenzpunkt“ (Krüger & Grunert, 2020, S. 29) angesehen. Grundannahme dieser Theoriefamilie ist, dass dezidiert danach gefragt wird, *wie* etwas getan wird. Handlungen werden dabei jedoch nicht als intentionale Akte verstanden, sondern gelten als Bestandteile übergreifender Sinnzusammenhänge sozialer Praktiken, die in Kultur- und Lebensformen verortet werden müssen (Schmidt, 2018). Damit geht ein Verständnis von Agency einher, das Handlungsfähigkeit „nicht als ein internes

Vermögen des Selbst fasst, sondern dessen Eingebundenheit in soziale Interaktionen und materielle Settings betont“ (Krüger & Grunert, 2020, S. 24). Prozesse der Entgrenzung zwischen schulischen und außerschulischen Lebenswelten, wie sie sich im Zuge gesellschaftlicher Mediatisierung räumlich, zeitlich und sozial-situativ vollziehen (Krotz, 2007), können in praxeologischer Perspektive als Grenzbearbeitungspraxis (Witte et al., 2014) gewendet werden. Zentral ist hierfür einerseits, dass ‚Grenze‘ nicht als statischer Begriff gefasst und andererseits ‚Entgrenzung‘ nicht per se als Aufhebung begrenzender Elemente angesehen wird. Denn auch wenn sich Schule immer weniger als abgrenzbare Sozialisationsinstanz begreifen kann, so sind doch nicht jegliche Formen der Grenzziehung obsolet geworden. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die Kultur der Digitalität zwar für die medienkulturelle Praxis von Jugendlichen in der Peergroup allgegenwärtig und handlungsleitend ist, visuelle Medienkulturen allerdings nur wenig Beachtung in der Schulpädagogik finden (Missomelius, 2017) und Schulkultur im Gegensatz zu Peerkultur nicht auf Netzwerkpraktiken basiert, sondern Einzelarbeit in den Vordergrund stellt (Schiefner-Rohs, 2017).

Der Grenzbegriff kann als Ausdruck vorherrschender Machtverhältnisse (Heite et al., 2013) sowie als Manifestation von Inklusion und Exklusion verstanden werden. Sie werden – in ihren räumlichen, sozialen und kulturellen Dimensionen – durch Interaktion (re)konstruiert (Witte et al., 2014). Entgrenzungsprozesse umfassen dann immer auch Veränderungen dieser Machtverhältnisse bzw. Machtbalancen (Elias, 2009). Entgegen einer Vorstellung von Grenzen als fixierte Strukturen gehen wir daher davon aus, dass ihnen die Möglichkeit der Bearbeitung durch beteiligte Akteur*innen inhärent ist. Diese Prozesse sind somit zugleich als machtvolle Mechanismen zu verstehen, durch die soziale Ordnungen hergestellt werden (Elias, 2009). Im Anschluss an dieses grundlegende Theorieverständnis scheint uns der Blick auf die Praktiken der Grenzbearbeitung fruchtbar für die Diskussion um Entgrenzungsprozesse zwischen Schule und Peergroup. Zugleich ergeben sich mit der praxeologischen Perspektive Anchlüsse an die Kultur der Digitalität, in der Praktiken „in Artefakten, Institutionen und Lebenswelten [...] handlungsleitend und gesellschaftsformend“ (Stalder, 2021, S. 16) wirken.

Akteur*innen – womit sowohl die Jugendlichen in ihren Rollen als Peer und Schüler*in als auch die Lehrpersonen gemeint sind – tragen durch ihre alltägliche digitale Praxis dazu bei, die Grenzen zwischen Schule und Peergroup auszugestalten. Wo und wie sich Grenzen manifestieren oder verschieben hängt somit nicht allein vom intentionalen Einsatz digitaler Medien (bspw. Bilder in multimodalen Bildungsmedien) durch die Lehrpersonen ab, sondern ergibt sich aus dem Zusammenspiel aufeinander bezogener und unintendierter Interaktionen mehrerer Personen. So zeigen beispielweise Friedrichs-Liesenkötter und Karsch (2018) in ihrer Studie zum didaktischen Einsatz des Smartphones im Unterricht, dass dies von Schüler*innen nicht zwingend positiv angenommen wird. Vielmehr fand auf Seiten der Jugendlichen eine Irritation statt, da sie andere Formen schulischer Ordnung (bspw. Frontalunterricht, klare Notenorientierung etc.) jahrelang internalisierten, die nun schwer mit den an visuellen Netzwerkpraktiken orientierten Elementen in Einklang zu bringen waren. Angelehnt an eine grenzanalytische Typologie von Witte und Kolleg*innen (2014) können Praktiken der *Grenz(re)produktion*, *Grenzirritation* und *Grenzverflechtung* unterschieden werden. Damit Grenzen zwischen den Lebenswelten nicht nur reproduziert oder irritiert werden, sondern sich eine wirkliche Verflechtung von Elementen der Peer- und Schulkultur unter dem Dach der Kultur der Digitalität vollzieht, die das Entstehen von etwas Neuem ermöglicht, bedarf es der Offenheit auf beiden Seiten.

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzte an der Schnittstelle vormals deutlicher zu unterscheidender Lebenswelten Jugendlicher an, der Schule und der Peergroup. Wir arbeiteten heraus, dass beide Bereiche durch unterschiedliche wissenschaftliche Fachdisziplinen intensiv theoretisch bearbeitet und empirisch beleuchtet worden sind. Wir zeigten weiterhin, dass neben der Perspektive auf beide Lebenswelten als getrennte Felder ein wachsendes Feld der Überlagerung beider Bereiche existiert und plädieren dafür, dieses neue Feld in den angrenzenden Forschungsdisziplinen stärker zu berücksichtigen. In der weiteren Argumentation des Beitrags widmeten wir uns den mediatisierten Lebenswelten Jugendlicher. Mit Stalders theoretischem Modell der Kultur der Digitalität ergab sich ein Analysezugang, welcher die zunehmende Entgrenzung schulischer und peerbezogener Lebenswelten innerhalb des so beschriebenen gesellschaftlichen Transformationsprozesses einordnet. Am Beispiel digitaler Bildpraxis zeigten wir jedoch auch, dass es nach wie vor Grenzen gibt und Schule (noch) keine Schulkultur der Digitalität aufweist. Daran anknüpfend diskutierten wir, wie das Thema der Entgrenzung praxeologisch als Grenzbearbeitungspraxis zwischen zwei Lebenswelten adressiert werden kann.

Der Beitrag zeigt jedoch nicht nur Perspektiven für die Bearbeitung interdisziplinärer Forschungsfelder auf. Die Darstellung bereits existierender empirischer Arbeiten verweist darüber hinaus auf Implikationen für den Umgang der Bildungspraxis mit den beschriebenen Entwicklungen, welche vor allem auf drei Ebenen bezogen sind:

1. Zuerst kann das Ziel formuliert werden, jugendliche Lebenswelten in ihrer Komplexität wahr- und ernst zu nehmen. Diese Idee umfasst heute auch den Anspruch, das Verschwimmen vormals (deutlich) getrennter Bereiche zu berücksichtigen. Ein Weg der Umsetzung auf der Ebene der Schulentwicklung kann dabei über das Zulassen und (bewusste) Einbinden jugendlicher Praktiken der Grenzbearbeitung sein. Dabei begegnen Pädagog*innen jedoch auch Herausforderungen, denn nicht immer wird der Einbezug peerkultureller (Bild-) Praxen im Unterricht durch die Jugendlichen positiv aufgefasst. Hier braucht es ein feines Gespür und die Rückkopplung eigener Lehr- und Schulentwicklungspraktiken an die Peerkultur, um den schmalen Grat zwischen Anerkennung und Grenzüberschreitung nicht zu verlassen. Herausfordernd ist ein entsprechender Zugang aber auch für die Jugendlichen, welche nun (bewusst) Grenzen setzen oder auflösen müssen. Gelingt dieser Schritt für beide Seiten, so können über Reflexionsanlässe Brücken zwischen verschiedenen Lebenswelten (Peers, Familie, Schule) und Bildungskontexten (informelle, formale) geschlagen werden.
2. Die in der Medienpädagogik bereits seit vielen Jahren bearbeiteten Fragen nach einer Notwendigkeit, Medienkompetenz zu fördern, zeigen sich erneut im Horizont der hier dargestellten Situation. Gerade vor dem Hintergrund der beschriebenen Bedeutungsabnahme traditioneller Hierarchien in einer Kultur der Digitalität benötigen Schüler*innen eine umfassende (Medien-)Kritikfähigkeit, die es ihnen erlaubt die Belastbarkeit von Informationen und deren Quellen zu beurteilen. Auch stellt sich ihnen die Aufgabe, hinter von ihnen genutzten Angeboten liegende (ökonomische) Strukturen zu erkennen und diese in ihrer Bedeutung für die eigenen Medienpraktiken zu reflektieren. Zugleich benötigen auch Lehrpersonen Fähigkeiten, um den neuen Herausforderungen professionell zu begegnen. Zieht man das Konzept medienpädagogischer Kompetenz heran (Blömeke, 2000), so wird die Verschränkung der Bildungskontexte

durch Digitalität sowohl für den medienerzieherischen als auch für den mediendidaktischen Kompetenzbereich relevant. Das heißt, sowohl die medienbezogenen Unterrichtsinhalte als auch die im Unterricht eingesetzten Medien bieten das Potenzial bzw. das Erfordernis, Grenzen zwischen schulischen und peerkulturellen digitalen Praktiken gemeinsam auszuhandeln. Ebenso bedarf es sozialisationsbezogener Kompetenzen der Pädagog*innen, um die Diversität der einzubeziehenden außerschulischen Medienerfahrungen Jugendlicher wahrnehmen und berücksichtigen zu können. Und nicht zuletzt ist es Bestandteil der Schulentwicklungscompetenz, durch bildungskontextverbindende Konzepte die Rahmenbedingungen zu schaffen.

3. Der Verweis auf die Notwendigkeit einer breiten Medien- bzw. medienpädagogischen Kompetenz muss jedoch vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Transformationsprozesse unweigerlich auch die Grenzen der Kompetenz Einzelner reflektieren. So sind allgegenwärtige Prozesse, wie die Datafizierung der Lebenswelten (Hepp & Hasebrink, 2017) oder die Algorithmizität (Stalder, 2021), nicht sichtbar, strukturieren und prägen jedoch inzwischen nahezu alle Bereiche menschlichen Zusammenlebens. Sie sind zudem verknüpft mit ökonomischen Verwertungsinteressen und somit geeignet die Möglichkeiten jugendlicher Selbstbestimmung einzuschränken. Schließlich sind sie daran anknüpfend mit der Bewertung der erhobenen Daten verbunden und können Ursache für Diskriminierungsprozesse oder Ausgangspunkt für einen Zero Level Digital Divide sein (Verständig et al., 2016). Erstrebenswert sind demgegenüber für die Bildungspraxis ein Angebot geschützter Hard- und Software sowie die Thematisierung der existierenden Grenzen für die Souveränität (nicht nur) jugendlicher Medienpraktiken.

Literatur

- Altheide, David L. & Snow, Robert P. (1991). *Media worlds in the postjournalism era. Communication and social order*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351328883>
- Aßmann, Sandra (2013). *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: doing connectivity*. Wiesbaden: Springer VS.
- Aßmann, Sandra (2016). Informelles Lernen mit digitalen Medien in der Schule. In Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 515-527). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Autenrieth, Ulla P. (2014). *Die Bilderwelten der Social Network Sites: Bildzentrierte Darstellungsstrategien, Freundschaftskommunikation und Handlungsorientierungen von Jugendlichen auf Facebook und Co.* Baden-Baden: Nomos.
- Baacke, Dieter, Sander, Uwe & Vollbrecht, Ralf (1990). *Medienwelten Jugendlicher: Lebensgeschichten sind Mediengeschichten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bagdy, Lauren M., Dennen, Vanessa P., Rutledge, Stacey A., Rowlett, Jerrica T. & Burnick, Shannon (2018). Teens and Social Media. In ACM (Ed.), *ACM Other conferences, Proceedings of the 9th International Conference on Social Media and Society* (pp. 241-245). New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/3217804.3217920>
- Bennewitz, Hedda, Breidenstein, Georg & Meier, Michael (2015). Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 285-305). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Blömeke, Sigrid (2000). *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: KoPäd Verlag.
- Boer, Heike de (2009). Lernen im Spannungsfeld von Peersein und Schüler/innensein. In Heike de Boer (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 105-119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- boyd, danah (2014). *It's Complicated. the social lives of networked teens*. New Haven & London: Yale University Press.
- Breidenstein, Georg (2020). Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bröckling, Ulrich (2019). *Das unternehmerische Selbst*. Berlin, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, Urie, Lüscher, Kurt & Cranach, Agnes von (Hrsg.) (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente* (A. von Cranach, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta. <http://d-nb.info/810346788>
- Dallmann, Christine, Vollbrecht, Ralf & Wegener, Claudia (2017). Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive: Ansatzpunkte einer theoretischen Neujustierung. In Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz & Wolfgang Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation: Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 197-210). Wiesbaden: Springer.
- Dorgerloh, Stephan & Wolf, Karsten D. (2020). *Lehren und Lernen mit Tutorials*. Weinheim: Julius Beltz.
- Ebner-Zarl, Astrid (2021). *Die Entgrenzung von Kindheit in der Mediengesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ecarius, Jutta (2020). Jugend: Moderne und spätmoderne Generationsmuster. In Cathleen Grunert, Karin Bock, Nicolle Pfaff & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung: Ein Aufbruch* (1. Aufl., S. 35-52). Wiesbaden: Springer VS.
- Ecarius, Jutta, Köbel, Nils & Wahl, Katrin (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elias, Norbert (2009). *Was ist Soziologie? Grundfragen der Soziologie* (11. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Ferchhoff, Wilfried & Hugger, Kai-Uwe (2010). Zur Genese und zum Bedeutungswandel von Gleichaltrigengruppen. Lokale, de-lokalisierende und virtuelle Tendenzen. In Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (S. 89-101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike & Karsch, Philip (2018). Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone-Einsatz an weiterführenden Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 31, 107-124. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.30.X>
- Götz, Maya (2020). The self-presentation of influencers on Instagram and its significance for girls – Summary of findings of a series of studies. *TelevIZion digital*, (E), 9-12.
- Grabensteiner, Caroline (2021). Die vernetzte Schulklasse. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 16 (Jahrbuch Medienpädagogik), 79-107. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.13.X>
- Graham, Connor, Laurier, Eric, O'Brien, Vincent & Rouncefield, Mark (2011). New visual technologies: shifting boundaries, shared moments. *Visual Studies*, 26 (2), 87-91.
- Grunert, Cathleen & Pfaff, Nicolle (2020). Jugendforschung zwischen Jugendkulturforschung und Schulforschung – disziplin-kritische Beobachtungen. In Anja Gibson, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung* (S. 77-94). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heite, Catrin, Pomey, Marion & Spellenberg, Charlotte (2013). Ein- und Ausschlusspraktiken als Konstituierung von Grenzen. *Soziale Passagen*, 5 (2), 245-257. <https://doi.org/10.1007/s12592-013-0143-5>
- Helsper, Werner (2010). Schulkulturen und Jugendkulturen – Einblicke in ein Ambivalenzverhältnis. In Birgit Richard & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Inter-cool 3.0: Jugend Bild Medien: ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung* (S. 209-230). Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Helsper, Werner (2020). Jugend und Schule. In Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1-41). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hepp, Andreas (2018). Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In Jo Reichertz & Richard Bettmann (Hrsg.), *Kommunikation – Medien – Konstruktion* (S. 27-45). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Hepp, Andreas & Hasebrink, Uwe (2017). Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 65 (2), 330-347.
<https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>
- Hepp, Andreas & Krotz, Friedrich (2012). Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze – Zur Einleitung. In Friedrich Krotz & Andreas Hepp (Hrsg.), *Mediatisierte Welten* (S. 7-23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, Ronald & Honer, Anne (1984). Lebenswelt – Milieu – Situation. Terminologische Vorschläge zur theoretischen Verständigung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 36 (1), 56-74.
- Holzbrecher, Alfred (2013). Fotografie - Bildungsmedium und Forschungsperspektive. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, (23), 1-18.
- Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2014). *Digitale Kultur und Kommunikation: Bd. 2. Digitale Jugendkulturen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Hugger, Kai-Uwe (2020). Erziehungswissenschaftliche Jugendmedienforschung. Entwicklung, Diskussionsfelder und Perspektiven der Forschung zu Jugend und Medien. In Cathleen Grunert, Karin Bock, Nicolle Pfaff & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung* (S. 113-128). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hugger, Kai-Uwe & Tillmann, Angela (2020). Kindheit und Jugend im Wandel. In Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1-18). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hugger, Kai-Uwe, Tillmann, Angela, Kasper, Kai, Züchner, Ivo, Gapski, Harald, Bühner, Alena, Groen, Maïke, Schäfer, Franziska, Meier, Jennifer, Jäkel, Hannah & Klann, Sonja (2020). Medienbildung in der Ganztagschule. In Kai Kasper, Sandra Hofhues, Daniela Schmeinck, Michael Becker-Mrotzek & Johannes König (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 408-413). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Hummrich, Merle & Helsper, Werner (2011). Zwischen Verschulung und der Ermöglichung von Peerbeziehungen: Theoretische Bestimmungen zum Verhältnis von Peers und (Ganztags-)Schule. In Regina Soremski, Michael Urban & Andreas Lange (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Familie, Peers und Ganztagschule* (S. 42-56). Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2017). Was ist schulische Sozialisation? In Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulische Sozialisation* (S. 7-27). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- infas – Institut für angewandte Sozialforschung (2019). *Das Deutsche Schulbarometer: Elternbefragung 2019 – Ergebnispräsentation*. Bonn: infas.
- Jennings, Nancy A. & Caplovitz, Allison G. (2022). Media use and Coping in Tweens during the COVID-19 Pandemic. *Journal of child and family studies*, 31 (6), 1511-1521.
<https://doi.org/10.1007/s10826-022-02252-x>
- Jörissen, Benjamin, Schröder, Martha K. & Carnap, Anna (2020). Postdigitale Jugendkultur: Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In Susanne Timm, Jana Costa, Claudia Kühn, & Annette Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 61-77). Münster: Waxmann.
- Karsch, Philip (2022). *Schule und digitale Kommunikationskultur* (Vol. 49). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- King, Vera (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [6. Oktober 2022].
- Knaus, Thomas & Bohnet, Nastasja (2019). *Lernen mit Kopf, Herz und Handy*. Vorab-Onlinepublikation (Medienimpulse, 57 (4)).
- Kramer, Michaela (2020). Visuelle Biografiearbeit. Smartphone-Fotografie aus medienpädagogischer Perspektive. Baden-Baden: Nomos.

- Krotz, Friedrich (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen (2020). Historische Entwicklung und zukünftige Herausforderungen der Kindheits- und Jugendforschung. In Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1-45). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Langmeyer, Alexandra, Guglhör-Rudan, Angelika, Naab, Thorsten, Urlen, Marc & Winklhofer, Ursula (2020). *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Kindsein_Corona_Ergebnisbericht_2020.pdf [6. Oktober 2022].
- Lobinger, Katharina & Schreiber, Maria (2017). Photo Sharing. Visuelle Praktiken des Mit-Teilens. In Katharina Lobinger (Hrsg.), *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung* (S. 1-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Luckmann, Benita (1970). The Small Life-Worlds of Modern Man. *Social Research*, 37 (4), 580-596.
- Mack, Wolfgang (2011). Schule als Lebenswelt. Perspektiven für gelingende Kooperationen von Bildungsakteuren. In Florian Mindermann, Marlen Wippler, Peter Bleckmann & Volker Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle* (S. 88-97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marlatt, Rick (2020). Capitalizing on the Craze of Fortnite: Toward a Conceptual Framework for Understanding How Gamers Construct Communities of Practice. *Journal of Education*, 200 (1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/0022057419864531>
- Mascheroni, Giovanna, Vincent, Jane & Jimenez, Estefanía (2015). "Girls are addicted to likes so they post semi-naked selfies": Peer mediation, normativity and the construction of identity online. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9 (1), Artikel 5.
- Missomelius, Petra (2017). Medienpädagogische Aufgabenfelder hinsichtlich der Visualität im digitalen Zeitalter. Desiderate im Umgang mit visuellen Medienkulturen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, (27), 226-238. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.27.X>
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2021). *JIM-Studie 2021. Jugend – Information – Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf [6. Oktober 2022].
- Neumann-Braun, Klaus (2017). Selfies. Oder: kein fotografisches Selbstporträt ohne den Anderen. In Thomas Eberle (Hrsg.), *Fotografie und Gesellschaft: phänomenologische und wissenssoziologische Perspektiven* (S. 343-348). Bielefeld: Transcript.
- Reißmann, Wolfgang (2014). Bildhandeln und Bildkommunikation in Social Network Sites: Reflexionen zum Wandel jugendkultureller Vergemeinschaftung. In Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Digitale Kultur und Kommunikation: Bd. 2. Digitale Jugendkulturen* (2. Aufl., S. 89-103). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosa, Hartmut (2020). *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne* (12. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rummler, Klaus, Müller, Jane, Kamin, Anna-Maria, Richter, Lea, Kammerl, Rudolf, Potzel, Katrin, Grabensteiner, Caroline & Schneider-Stingelin, Colette (2021). Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 42, 63-84. <https://dx.doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.10.X>
- Schachtner, Christina (2016). *Das narrative Subjekt – Erzählen im Zeitalter des Internets*. Bielefeld: transkript.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2017). Medienbildung in der Schule. Blinde Flecken und Spannungsfelder in einer Kultur der Digitalität. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 27, 153-172. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.10.15.X>
- Schmidt, Jan-Hinrik, Merten, Lisa, Hasebrink, Uwe, Petrich, Isabelle & Rolfs, Amelie (2017). *Zur Relevanz von Online-Intermediären für die Meinungsbildung. Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts: Nr. 40*. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.

- Schmidt, Jan-Hinrik, Paus-Hasebrink, Ingrid & Hasebrink, Uwe (2011). Entwicklungsaufgaben im Social Web. In Jan-Hinrik Schmidt, Ingrid Paus-Hasebrink & Uwe Hasebrink (Hrsg.), *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (2. Aufl., S. 265-274). Berlin: Vistas.
- Schmidt, Robert (2018). Praxistheorie. In Ralf Bohnsack, Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl., S. 200-204). Opladen & Toronto: Budrich.
- Schorb, Bernd (2013). *Jugend – Information – Medien: Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung von Information durch 12- bis 19-Jährige*. Leipzig. Verfügbar unter: https://www.landkreis-coburg.de/files/2013-dez_studie_medienkonvergenz_bernd_schorb.pdf [6. Oktober 2022].
- Schreiber, Maria (2015). Freundschaftsbilder – Bilder von Freundschaft. Zur körperlich-ikonischen Konstitution von dyadischen Beziehungen in Fotografien. In Ralf Bohnsack, Burkhard Michel & Aglaja Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 241-261). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Soremski, Regina & Stecher, Ludwig (2020). Schule und Freizeit. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-19). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stalder, Felix (2021). *Kultur der Digitalität* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Tillmann, Angela (2014). Selfies: Selbst- und Körpererkundungen Jugendlicher in einer entgrenzten Gesellschaft. In Jürgen Lauffer & Renate Röllecke (Hrsg.), *Lieben, Liken, Spielen* (S. 42-51). München: kopaed.
- Tillmann, Angela (2017). Informationsverhalten von Kindern und Jugendlichen in digital-vernetzten Welten. *Bundeszentrale für politische Bildung*, 116-125. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/medienkompetenz-schriftenreihe/257603/informationsverhalten-von-kindern-und-jugendlichen-in-digital-vernetzten-welten/> [6. Oktober 2022].
- van Dijck, José (2013). *The culture of connectivity: a critical history of social media*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Verständig, Dan, Klein, Alexandra & Iske, Stefan (2016). Zero-Level Digital Divide – neues Netz und neue Ungleichheiten. *Siegen:Sozial (SI:SO)*, 21 (1), 50-55.
- Vollbrecht, Ralf (2010). Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation. In Dagma Hoffmann & Lothar Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien* (S. 93-108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witte, Matthias D., Schmitt, Caroline, Polat, Serpil & Niekrenz, Yvonne (2014). Praktiken der Grenzbearbeitung in den Lebensgeschichten der „DDR-Kinder aus Namibia“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9 (4), 481-495. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v9i4.17294>

Zum Verhältnis von Smartphone und Schule. Die Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive von Jugendlichen in Deutschland

Andrea Kleeberg-Niepage, Anton Perzy

Zusammenfassung

Digitale Medien und besonders die Nutzung des Smartphones gehören für Jugendliche in Deutschland zur täglichen Routine. Zunehmende Nutzungszeiten sind für Erwachsene häufig Grund zur Besorgnis. Studien weisen auf Zusammenhänge zwischen intensivem Medienkonsum und psychischen Auffälligkeiten sowie Gesundheits- und Lernschwierigkeiten hin. Obwohl die Digitalisierung von Schule und Lernen vorangetrieben wird, ist gerade die Smartphonennutzung an Schulen oft untersagt. Wie Jugendliche ihre Nutzung digitaler Medien bewerten und wie sie sich zu den Bedenken Erwachsener positionieren ist bislang nur selten Gegenstand der Forschung. Auf Basis einer qualitativen Fragebogenerhebung von über 500 Jugendlichen in Deutschland werden in diesem Beitrag die Bedeutsamkeit ihrer Perspektiven im gesellschaftlichen Diskurs um die Nutzung digitaler Medien und die Notwendigkeit einer intergenerationalen Verständigung über eine reflektierte Mediennutzung im Sinne einer angestrebten Medienmündigkeit diskutiert.

Schlagwörter: digitale Medien, Smartphone, Perspektiven von Jugendlichen, Medienmündigkeit

On the relationship between smartphones and school. The use of digital media from the perspective of young people in Germany

Abstract

Digital media and in particular the use of smartphones are part of young people's daily routine in Germany. Many adults are concerned about the increase in usage time. Numerous studies point to links between intensive media consumption and psychological problems as well as health and learning difficulties. Although digitalizing school and learning is being promoted, the use of smartphones is often prohibited in schools. How young people evaluate their use of digital media and how they position themselves in relation to the concerns of adults has rarely been the subject of research so far. Based on a qualitative questionnaire survey of over 500 young people in Germany, this article discusses the significance of their perspectives in the social discourse on the use of digital media as well as the need for a cross-generational understanding of how to deal with media in a meaningful way in the sense of aspired media maturity.

Keywords: digital media, smartphone, young people's perspectives, media maturity

1 Einleitung

Regelmäßige Studien zum Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zeigen, dass viele von ihnen mehrere Stunden am Tag digitale Medien verwenden. Das Smartphone spielt dabei eine besondere Rolle: Fast alle Jugendlichen besitzen eines, und es bietet bei geringer Größe eine ortsunabhängige Vielfalt an Nutzungsmöglichkeiten.

Die intensive Nutzung digitaler Geräte durch Kinder und Jugendliche wird oft mit Sorge betrachtet, z.B. hinsichtlich möglicher Entwicklungsstörungen, negativer Auswirkungen auf schulische Lernprozesse oder Gefahren für die psychische Gesundheit. Zugleich wird diskutiert, wie sie an eine *kompetente* Mediennutzung herangeführt werden können und wer dafür verantwortlich ist – Elternhaus oder Schule.

Den Bedenken steht die klare Befürwortung digitaler Medien in Schule und Unterricht – zumindest seitens der Bildungspolitik – gegenüber. Dadurch verspricht man sich effizientere schulische Abläufe und Lernprozesse und eine Reduktion sozialer Ungleichheit (BMBF, 2020; Kleeberg-Niepage, 2020).

Inwiefern die Diskussionsstränge miteinander verbunden sind – schließlich erhöht eine schulische Nutzung digitaler Medien die Nutzungszeiten weiter bzw. eine außerschulische Nutzung könnte auch dem Lernen dienen – bleibt unklar. Gemeinsam ist ihnen, dass Kinder und Jugendliche zwar beforscht werden, aber kaum die Möglichkeit bekommen, ihre Sicht auf die eigene Mediennutzung und die Bedenken Erwachsener zu äußern – was angesichts der langjährigen Bemühungen der interdisziplinären Childhood Studies um den Einbezug von Kindern und Jugendlichen in den Forschungsprozess (z.B. James & Prout, 2015) bemerkenswert erscheint.

Unser Beitrag bezieht sich auf ein Forschungsprojekt, das den Blick von Kindern und Jugendlichen auf digitale Medien und ihre eigene Nutzung in den Mittelpunkt stellt. Über offene Fragen in einer Fragebogenerhebung wurden rund 500 SchülerInnen (12 bis 20 Jahre alt) mit typischen Bedenken Erwachsener zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen konfrontiert und um ihre Meinung dazu gebeten.

Im Folgenden geht es um das Verhältnis von Smartphone und Schule. Während in Deutschland mittlerweile 98 Prozent der 12-19-Jährigen ein eigenes Smartphone besitzen (mpfs, 2020), spielt es in Schule und Unterricht kaum eine Rolle – und nicht selten wird seine Nutzung auf dem Schulgelände untersagt. Unterstellt wird ein schädlicher Einfluss auf Lernprozesse und schulische Leistungen. Wie die Jugendlichen selbst diese Zusammenhänge konstituieren, wie sie die Sorgen Erwachsener bewerten und was sich daraus über die Gestaltung des Verhältnisses von Smartphone und Schule ableiten lässt, das ist Gegenstand dieses Beitrags.

Nach einem Überblick über den Forschungsstand (2) und der Beschreibung des methodischen Vorgehens (3) werden die drei aus den Antworten der Jugendlichen entwickelten Themen – *Smartphone versus Schule, Verantwortung: Wer, wenn nicht ich?* und *Smartphone und Schule: So kann es gehen* – vorgestellt (4) und zusammenführend diskutiert (5).

Ziel ist es, einen Beitrag zur intergenerationalen Verständigung über eine reflektierte Nutzung digitaler Medien und über die Ausgestaltung einer – über digitale *Kompetenzen* hinausgehenden – Medienmündigkeit (Bleckmann, 2020; Chwalek, 2021; Hübner, 2019; Lankau, 2021) zu leisten.

2 Jugend und digitale Medien

Regelmäßig befassen sich entsprechende Forschungsarbeiten mit Geräteverfügbarkeit, Nutzungszeiten sowie Inhalten und Formaten in Bezug auf digitale Medien. Daraus geht z.B. hervor, dass die Zeit, die Jugendliche im Alter zwischen 12 und 19 Jahren pro Tag mit digitalen Medien resp. online verbringen, in der letzten Dekade – von 117 Minuten 2008 auf 214 Minuten 2018 (mpfs, 2018)¹ – deutlich angestiegen ist, vor allem Spiele und Unterhaltung trugen zu diesem Anstieg bei. Die große Verbreitung des Smartphones unter Jugendlichen sowie der fast lückenlose Zugang zu W-Lan-Netzen und preisgünstigen mobilen Datenpaketen spiegelt sich in der täglichen Nutzung wider: Smartphone- und Internetnutzung sowie Musik hören und Videos schauen (oft ebenfalls mittels Smartphone) sind für Jugendliche tägliche Routine, für über 70 Prozent ist das Smartphone gar der bevorzugte Internetzugang (mpfs, 2018, 2020).

Die zunehmenden Nutzungszeiten sowie spezifische Inhalte und Formate, wie Computerspiele oder Social-Media-Kanäle, sind ebenfalls Gegenstand von Studien, die sich mit den Auswirkungen der Nutzung digitaler Medien auf die Entwicklung und psychische Gesundheit befassen. In der Regel werden problematisierende Hypothesen geprüft und Zusammenhänge zwischen der Nutzung und – negativen – Auffälligkeiten hinsichtlich des Verhaltens, schulischer Fertigkeiten oder der psychischen Gesundheit postuliert (BMG, 2017; Knop & Hefner, 2018; Przybylski, & Weinstein, 2017). Insinuiert wird, dass die Mediennutzung die Auffälligkeiten verursacht, obwohl sich dies aus den vorliegenden Korrelationen oft nicht ohne Weiteres ableiten lässt. Zudem werden generelle Aussagen zu den Effekten auf Gesundheit und Entwicklung u.a. dadurch erschwert, dass in den Studien unterschiedliche Geräte oder Formate in den Blick genommen und Begriffe wie *problematische* oder *exzessive* Mediennutzung unterschiedlich definiert werden (Kleeberg-Niepage & Degen, 2022). Ein Forschungsüberblick von Schønning et al. (2020) zu Zusammenhängen zwischen Social-Media-Nutzung und mentaler Gesundheit und Wohlbefinden zeigt, dass 75 Prozent der Studien *negative* Folgen der Mediennutzung fokussieren und mehr als 40 Prozent der Arbeiten nicht spezifizieren, *welche* Plattformen untersucht wurden.

Positive Fragestellungen und Annahmen zu den Effekten der Mediennutzung sind deutlich seltener, was sich in die traditionelle Besorgtheit über Auswirkungen von Bildschirmmedien auf Kinder und Jugendliche einzureihen scheint (Wartella & Robb, 2008).

Zum Thema digitale Medien und Schule finden sich diverse Werke (Schaumburg & Prasse, 2019; Tulodziecki et al., 2021). Welche Rolle das Smartphone – jenseits von Reflexionen über Potenziale und Gefahren oder einen sachkundigen Umgang damit – hierbei spielen könnte² und ob dies für Jugendliche eine attraktive Lernoption wäre, wird vergleichsweise selten gefragt (Bock & Macgilchrist, 2019; Friedrichs-Liesenkötter & Karsch, 2018). Dabei zeigt sich, dass Schulen dazu tendieren, die Smartphonennutzung in der Schule zu limitieren und dass SchülerInnen eine Nutzung im Unterricht weniger enthusiastisch sehen, als Erwachsene dies oft erwarten.

Das Forschungsfeld ist vorrangig durch quantitative Befragungen geprägt, die zudem häufig an die Eltern der Kinder und nicht an die Kinder selbst adressiert sind. Studien, welche auf die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen abzielen, was u.E. ein qualitatives methodisches Vorgehen nahelegt, finden sich kaum. In den wenigen diesbezüglichen Arbeiten zeigen sich indes die Potenziale eines solchen Zugangs für das Verstehen und

Sichtbarmachen ihrer Perspektiven auf digitale Medien, die u.E. für eine intergenerationale Verständigung über eine mündige, d.h. eine reflektierte und selbstbestimmte Nutzung dieser Medien erforderlich sind. Sowohl Betts & Spenser (2016) als auch Kleeberg-Niepage & Degen (2022) zeigen die aus Sicht der Jugendlichen positiven Aspekte digitaler Mediennutzung genauso wie ihre differenzierten Abwägungsprozesse hinsichtlich der Art und Weise der Nutzung (z.B. passiv vs. aktiv) und des wahrgenommenen sozialen Drucks zur Nutzung, der oft im Kontrast zum Bedürfnis nach Privatsphäre und Selbstschutz steht (z.B. im Kontext von Cybermobbing). Koch & Brandt (2020) machen am Beispiel vulnerabler Kinder deutlich, welche wichtige Rolle das Kommunizieren über digitale Medien spielen kann, um diesen die Möglichkeit zu geben, sich auszudrücken und mit den Erwachsenen zu ihren eigenen Bedingungen in Kontakt zu treten.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Erhebung

Im Frühjahr 2019 wurden 508 SchülerInnen der Klassenstufen 7 bis 13 (12 bis 20 Jahre alt) an fünf Sekundarschulen in Norddeutschland zur ihrer Mediennutzung befragt³. Im Sample enthalten waren vier staatliche und eine Privatschule, an allen Schulen kann der Realschulabschluss, an dreien auch das Abitur abgelegt werden. Vier Schulen befinden sich im städtischen, eine im ländlichen Raum. 229 Befragte waren Jungen, 226 Mädchen, 53 TeilnehmerInnen gaben kein Geschlecht an. Mittels eines Fragebogens wurde im ersten Teil nach vorhandenen Geräten, Nutzungszeiten und Inhalten gefragt (geschlossene Fragen)⁴. Im zweiten Teil wurden mit sechs offenen Fragen die Perspektiven der Jugendlichen auf häufige Bedenken von Erwachsenen – insbesondere zur Nutzung von Smartphones – und auf ihre Zukunftserwartungen erhoben. In diesem Beitrag fokussieren wir die erste Frage, die von 484 TeilnehmerInnen beantwortet wurde und in der das Verhältnis von Smartphone-nutzung und Schule angesprochen wird⁵:

Erwachsene wie Eltern oder Lehrer sagen manchmal, dass die Benutzung des Smartphones sich schlecht auf den schulischen Erfolg auswirkt. Wie siehst Du das?

Die Befragungen fanden während des Unterrichts an den Schulen statt. Von allen minderjährigen Befragten wurde das Einverständnis der Erziehungsberechtigten eingeholt, unabhängig davon konnten sich alle auch gegen die Teilnahme entscheiden bzw. sie jederzeit abbrechen. Anonymität und Vertraulichkeit wurden gewährleistet und auftretende Fragen vom Erhebungsteam beantwortet.

3.2 Auswertung

Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die *Reflexive Thematic Analysis* nach Braun & Clarke (2013, 2022). Hierbei steht nicht die in anderen inhaltsanalytischen Verfahren zentrale Reduktion des Datenmaterials im Mittelpunkt, was angesichts der kurzen Datensätze in unserem Fall wenig zielführend erschien. Vielmehr werden *Themen* konstruiert, in denen sich – über das gesamte Material hinweg – wiederkehrende Bedeutungen

bezüglich der Forschungsfrage als *Muster* bündeln: “Pattern-based analysis rests on the presumption that ideas which recur across a dataset capture something psychologically or socially meaningful” (Braun & Clarke, 2013, p. 223). Bei der Auswertung qualitativer Fragebogendaten besteht die besondere Herausforderung darin, sich bei der Themenkonstruktion von den gestellten Fragen zu lösen (Braun & Clarke, 2013, p. 227).

Die Reflexive Thematic Analysis erfolgt in sechs Schritten: 1. Transkription der verbalen Daten (in unserem Fall die Übertragung der handschriftlichen Daten in ein digitales Format), 2. Generierung erster Codes, 3. Suche nach Themen, 4. Überprüfung der Themen, 5. Definition und Benennung der Themen und 6. Erstellung des Berichts (Braun & Clarke, 2006). Diese stellen ein systematisches Vorgehen sicher, gleichwohl eine gute Analyse für Braun & Clarke (2013, p. 201) nicht vorrangig das Ergebnis befolgter Regeln ist, sondern das Resultat analytischer Sensibilität. Darunter verstehen sie die Fähigkeit zur theoriebasierten Dateninterpretation, sowie zur Rekonstruktion von Bedeutungen jenseits des Offensichtlichen und deren Kontextualisierung.

Der Analyseprozess orientierte sich an den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung wie Regelgeleitetheit, Transparenz, Gegenstandsangemessenheit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Steinke, 2010; Mayring, 2015). Zunächst wurden aus im Rahmen einer Zufallsstichprobe ausgewählten 20 Prozent aller Antworten – induktiv – in mehreren Schritten Codes entwickelt, mit denen dann alle Antworten in MAXQDA codiert wurden. Beispielhafte Hauptcodes waren *relevante Personen* (z.B. Jugendliche, Eltern oder LehrerInnen), *Einflussfaktoren* (z.B. Zeit oder Selbstkontrolle), *Modus* (z.B. man oder ich-Form, Behauptung mit oder ohne Begründung) und *Wertungen* (z.B. Vor- oder Nachteile der Smartphonennutzung).

Anschließend wurden die Codierungen gesichtet und Vorschläge für bedeutungstragende Themen erarbeitet. Aus diesen wurden unter Berücksichtigung der expliziten (semantischen) wie impliziten (latenten) Bedeutungsebene⁶ drei codeübergreifende Themen konstruiert, welche wiederkehrende Bedeutungsmuster repräsentieren: I. *Smartphone versus Schule*, II. *Verantwortung: Wer, wenn nicht ich?* und III. *Smartphone und Schule: So kann es gehen*. Für die Themen I und II wurden jeweils zwei Unterthemen entwickelt, alle werden im Folgenden vorgestellt (4) und zusammenführend diskutiert (5).

4 Ergebnisse

4.1 Smartphone versus Schule

Bei diesem Thema wird deutlich, dass die Jugendlichen die Bedeutung des Smartphones für die Schule bzw. den schulischen Erfolg vor allem am eigenen Umgang damit *außerhalb* der Schule bemessen. Mit den beiden Unterthemen kommen zwei dabei zutage tretende Spannungsfelder zum Ausdruck: Einerseits zwischen den Potenzialen und den Gefahren des Smartphones im Hinblick auf schulisches Lernen (I.1 Smartphone: Hilfsmittel oder Ablenkung) und andererseits zwischen der eigenen Mediennutzung, die eher unproblematisch gesehen wird, und der durch Andere, welche die Möglichkeiten und Risiken weniger gut ausbalancieren könnten (I.2 Betroffen sind immer die Anderen).

I.1 Smartphone: Hilfsmittel oder Ablenkung

Bei den Potenzialen des Smartphones für den schulischen Erfolg beziehen sich die Befragten einerseits auf die Bewältigung außerschulischer Lern- und Hausaufgaben und benennen z.B. Recherchen, ergänzende Erklärvideos, Vokabeltrainings oder den Austausch mit MitschülerInnen als positiv und unterstützend. Hierbei wird das Smartphone zum wichtigen Hilfsmittel für den schulischen Erfolg deklariert:

Ich persönlich stimme dem nicht zu, da die Schüler beim Lernen schneller auf Informationen zugreifen können oder sich mit ihren Freunden über Aufgaben austauschen können. (Fall 79, 15, w)

Andererseits wird das Smartphone als mögliche Quelle für Ablenkungen von den (außer)schulischen Verpflichtungen, teilweise auch als Zeitverschwendung und damit gefährlich für den schulischen Erfolg charakterisiert:

Ich finde, dass es stimmt. Ich werde manchmal von meinem Handy abgelenkt, wenn ich eigentlich gerade Hausaufgaben machen wollte. (Fall 159, 16, m)

Das mit der Frage verbundene Statement, dass die Benutzung des Smartphones sich schlecht auf den schulischen Erfolg auswirkt, wird häufig vehement zurückgewiesen:

Ich denke, es ist Schwachsinn, man kann ja auch Sachen für die Schule googlen und lernt neue (vielleicht bessere) Wege, etwas zu lösen. Es gibt einfach mehr Perspektive. (Fall 405, 14, m)

Dennoch werden die negativ bewerteten Aspekte des Smartphones deutlich stärker thematisiert als die Potenziale.

I.2 Betroffen sind immer die Anderen

Problematische Nutzungsweisen und daraus resultierende Konsequenzen betreffen allerdings vorrangig *Andere* und nicht die eigene Person:

Bei mir persönlich kann ich keinen Unterschied merken, kann mir es aber bei heute jüngeren Schülern vorstellen. (Fall 229, 15, w)

Insbesondere SchülerInnen, die jünger sind als die Befragten selbst, und jene, die der Anziehungskraft des Smartphones nicht widerstehen können, sind aus Sicht der Befragten den mit dem Smartphone verbundenen Ablenkungen ausgesetzt.

Zugleich nennen die Jugendlichen vor allem von ihnen selbst zu erfüllende Bedingungen dafür, dass die Smartphonennutzung ihr Potenzial entfalten kann:

Ich glaube, die Nutzung direkt schadet dir nicht, solange man seine Nutzungszeit selbst unter Kontrolle zu haben scheint. (Fall 113, 15, m)

Neben der Kontrolle und Regeln für die zeitliche Nutzung wird die eigene Fähigkeit zur Selbstkontrolle betont, wobei unklar bleibt, wie diese zu erwerben wäre. Inwiefern das Smartphone den schulischen Erfolg beeinflusst, bemisst sich für die Jugendlichen somit daran, ob sie selbst es beim Lernen von sich fernhalten oder gewinnbringend nutzen können.

4.2 Verantwortung: Wer, wenn nicht ich?

Hinsichtlich der Schaffung einer schuldienlichen Balance der Smartphonennutzung zwischen Ablenkung und Unterstützung adressieren die Befragten zwei Gruppen, die durch die beiden Unterthemen abgebildet werden: Zum einen werden die Erwachsenen, insbesondere die Eltern, in die Pflicht genommen (II.1 Wo sind die Erwachsenen?) und zum anderen rekurrieren die Jugendlichen auf eine für nötig erachtete Selbstdisziplin und damit auf ihre eigene Verantwortung (II.2 Selbstdisziplin als Lösung).

II.1 Wo sind die Erwachsenen?

Mit Blick auf Erwachsene werden primär die Eltern für eine verträgliche Mediennutzung ihrer Kinder verantwortlich gemacht:

(...) Es liegt allerdings in erster Linie in der Verantwortung der Eltern, wenn sie ihrem Kind ein Handy kaufen, ihm einen vernünftigen Umgang damit beizubringen. Andererseits, wenn man, wie die meisten unserer Generation, daran gewöhnt ist, lernt man Schule und Handys zu koordinieren. (Fall 184, 17, w)

Zugleich wird hier auf von den Eltern unabhängige, eigene Lernprozesse rekurriert, die deren Verantwortung zu relativieren scheint. Überdies werden sie teils harsch kritisiert – „Aber viele Eltern/Lehrer haben auch Vorurteile zu den Medien.“ (Fall 178, 13, m) oder „Die sind dann meistens Helikoptereltern.“ (Fall 468, 14, w) – und *Einmischungen* strikt zurückgewiesen. Begründet wird dies mit dem Umstand, dass die Eltern selbst meist nicht mit dem Smartphone aufgewachsen sind, sich nicht damit auskennen und entsprechende Vorurteile haben.

LehrerInnen kommen interessanterweise in den Antworten kaum explizit vor, was mit der vorwiegenden Verhandlung einer außerschulischen Smartphonennutzung durch die Jugendlichen korrespondieren könnte. Nur ausnahmsweise wird die Verantwortung für die Vermittlung einer schuldienlichen Mediennutzung bei der Schule gesehen:

Es stimmt – meistens. Es liegt bloß generell an dem Schulsystem. Da muss sich etwas ändern. Den richtigen Umgang muss man erlernen. Einfach wegnehmen bringt nichts. In Kommunikation bleiben. (Fall 164, 16, w)

Hier wird auf notwendige Auseinandersetzungen auf Augenhöhe und jenseits von Vorurteilen im Zuge der Entwicklung einer verantwortlichen Mediennutzung verwiesen. Letztere stellt sich offenbar weder von selbst noch durch Verbote ein.

II.2 Selbstdisziplin als Lösung

Im Zentrum der Überlegungen, wie die Balance zwischen den Potenzialen und Risiken der Smartphonennutzung zu schaffen wäre, stehen allerdings die Jugendlichen selbst:

Es muss nicht so sein. Wenn man sich selbst Grenzen setzen kann, dann passiert da auch nichts. Klar gibt es einige Leute, die dafür keine Kontrolle haben, aber es heißt nicht, dass es bei allen so ist! (Fall 342, 16, m)

Sich Grenzen setzen zu können und im Interesse schulischer Leistungen die Mediennutzung zurückzustellen, liegt somit in der Verantwortung der Jugendlichen. Offen bleibt, wie Jugendliche sich diese Fähigkeiten aneignen können, wer sie ihnen vermittelt und warum manche Jugendliche *darüber keine Kontrolle haben*.

Bei jüngeren Schülern, die ihren Medienkonsum nicht so selbstständig kontrollieren können, stimme ich der Aussage zu. Mit dem Alter sollte dieses aber kein Problem sein. (Fall 121, 19, o.A.)

Ältere Befragte nennen hierfür allgemein das Älterwerden bzw. Entwicklungsprozesse, was eigene Erfahrungen widerspiegeln könnte. Allerdings sehen sich unsere jüngeren Befragten selbst bereits als kompetente NutzerInnen, so dass mit „*jüngeren Schülern*“ offenbar (Grundschul-)Kinder gemeint sind.

4.3 Smartphone und Schule: So kann es gehen

Mit der Vermeidung einer Ablenkung durch das Smartphone bei schulischen Aufgaben – durch Abschalten oder Konzentration – sowie der Regulation der Nutzungszeit einerseits und der Nutzung der vielfältigen Kommunikations-, Recherche- und Übungsmöglichkeiten des Geräts für schulische und Lernzwecke andererseits benennen die Jugendlichen Elemente einer aus ihrer Sicht verantwortlichen Mediennutzung:

Absoluter Schwachsinn! Das Handy/PC sollte nur in ‚Maßen‘ benutzt werden, d.h., wenn es nicht zu viel ist, ist es okay. (Fall 14, 14, m)

Während die Potenziale des Smartphones teilweise detailliert aufgelistet werden, sind die Überlegungen hinsichtlich schuldienlicher Nutzungszeiten meist allgemein und vage. Ab wann man es *übertreibt*, was *zu viel* oder *in Maßen* bedeutet, wird nicht konkretisiert, ebenso wenig, wie dies gelingen könnte:

Sehe ich nicht so, da es einem helfen kann. Man muss bloß wissen, wie man sich nicht davon ablenken lässt und in welchen Maßen man es benutzt. (Fall 66, 14, w)

Diese Unschärfen könnten mit der allgemeinen Unsicherheit bezüglich genauer schul- und gesundheitsdienlicher Nutzungszeiten bei Kindern und Jugendlichen korrespondieren sowie Ausdruck einer fehlenden Vision von der gesellschaftlichen Rolle digitaler Medien sein. Zwar verfügen die Jugendlichen über diverse Fertigkeiten und Wissensbestände hinsichtlich einer – für die Schule – nützlichen Verwendung des Smartphones. Mit der Frage, wie diese Fertigkeiten und Wissensbestände in einer umfassenden Medienmündigkeit aufgehen könnten und was diese jenseits zeitlicher Beschränkungen noch enthalten müsste, stehen sie allerdings offenbar allein da.

Es kann von z.B. Hausaufgaben oder jeglichen anderen Aufgaben ablenken. Allerdings ist es in der heutigen Zeit schwer geworden, mit Freunden oder, oder... zu kommunizieren ohne diese sozialen Netzwerke. (Fall 153, 16, m)

Es wird schlechter und man will nur noch ans Handy. Alle sitzen zu Hause und nur am Handy. Man wird irgendwann mal süchtig. Es macht dumm und man vergisst, was um sich herum passiert. (Fall 300, 15, w)

Der Umgang mit sich verändernden Kommunikationsgewohnheiten gerade unter Gleichaltrigen und dem Druck immer online resp. erreichbar zu sein wäre ebenso Gegenstand einer solchen Mündigkeit wie das Vermeiden von sucht- oder abhängigkeitsähnlichem Verhalten, das die Befragten zumindest bei Anderen vermuten.

5 Digitale Mediennutzung als intergenerationaler Diskurs

In allen drei Themen spiegeln sich die mit der Nutzung digitaler Medien verbundenen alltäglichen Auseinandersetzungen der Jugendlichen – in den Familien und in der Schule – wie auch ihr subjektives Ringen um eine eigene Position und Haltung wider. Die häufigen emphatischen Zurückweisungen der in der Frage enthaltenen Annahmen Erwachsener lässt die Intensität der Aushandlungsprozesse erahnen. Die Jugendlichen beschränken sich nicht auf bloße Ablehnung, sondern setzen sich differenziert, kritisch und selbstkritisch damit auseinander. Hierdurch werden auch die Schwachpunkte der erwachsenen Argumentation deutlich.

Die Verweise auf das Ablenkungspotenzial des Smartphones, die starke Betonung der Selbstkontrolle bei der zeitlichen Nutzung bis hin zur Thematisierung von Sucht und Abhängigkeit erscheinen wie eine Reproduktion der Besorgnis Erwachsener hinsichtlich der Mediennutzung Jugendlicher (vgl. Abschnitt 2). Dies schließt die Ungenauigkeiten und Unsicherheiten dieser Perspektiven mit ein, z.B. hinsichtlich des Sinns und der Ausgestaltung zeitlicher Begrenzungen bzw. überhaupt einer validen Bestimmung oder auch Begründung von entwicklungsdienlichen Nutzungszeiten (Kleeberg-Niepage & Degen, 2022). Ebenso sichtbar wird eine aus dieser Unbestimmtheit resultierende Hilflosigkeit: Man *muss* sich Mühe geben, *darf* sich nicht ablenken lassen, *braucht* eben Selbstkontrolle – wie das zu erreichen wäre, bleibt offen. Die Hoffnung auf eine Entwicklungsdynamik von gefährdeten Kindern, die vor digitalen Medien geschützt und entsprechend reglementiert oder ganz ferngehalten werden müssen, hin zu Jugendlichen, die digitale Medien selbstdiszipliniert nutzen können, verstärkt den Eindruck von Hilflosigkeit noch. Entsprechend spielen die Befragten den Ball an die Eltern zurück, stellen deren eigenen Umgang mit dem Smartphone in Frage und nehmen sie für die Vermittlung einer verantwortungsvollen Mediennutzung in die Pflicht.

LehrerInnen spielen als mögliche RatgeberInnen indes kaum eine Rolle. Dies stimmt mit dem aus den Daten hervorgehenden Eindruck überein, dass die Smartphonennutzung *in* der Schule nicht der Lebenswelt der Befragten entspricht. Dadurch können LehrerInnen gar nicht als mögliche AnsprechpartnerInnen wahrgenommen werden. Das Verhältnis von Smartphone und Schule ist gegenwärtig ein Nicht- oder Ausschlussverhältnis, während das Verhältnis von Smartphone und schulischem Erfolg über die Art und Weise der außerschulischen Nutzung bestimmt wird. Hier betonen die Befragten die Potenziale des Smartphones für die mit einem Schulerfolg verbundenen Lernaktivitäten und Hausaufgaben und zugleich die Notwendigkeit, eine Balance zwischen schuldienlichen und davon ablenkenden Nutzungsaktivitäten zu schaffen.

Hierbei sehen die Jugendlichen Schwierigkeiten, jedoch weniger bei sich selbst als bei *Anderen*, die – abgesehen von Verweisen auf das Alter – nicht näher charakterisiert werden. Damit korrespondiert ein häufig allgemeiner, distanzierter Antwortmodus („man“), bei dem die Jugendlichen – obwohl die Frage direkt an sie adressiert war – nur selten auf das eigene Erleben und Verhalten („ich“, „bei mir“) rekurrieren.

Dies könnte auf eine Limitation unserer Erhebung verweisen, da die Erhebungen im Rahmen des Schulunterrichts stattfanden, was größere Selbstoffenbarungen gehemmt haben könnte. Zudem war weder umfänglich Platz noch Zeit für ausführlichere Einlassungen und in einigen Fällen mögen auch Schreibfertigkeiten oder der Wunsch, die Bearbeitung schnell abzuschließen, ausführlicheren Antworten im Wege gestanden haben.

Andererseits ließe sich ein solcher distanzierender Modus und der Verweis auf Andere auch als Problemabwehr und damit als defensive Position im Diskurs um digitale Mediennutzung interpretieren: Bestimmte Problempotenziale werden zwar nicht bestritten, aber selbstwertdienlich und die eigene Position absichernd auf Andere ausgelagert.

Hinsichtlich der Positionierungen im Diskurs ließe sich ableiten, dass die subjektiven Perspektiven der Jugendlichen – z.B. auf die vielfältigen Vorteile des Smartphones auch für schulische Belange – kein großes Gewicht haben. Eher sehen sie sich zur Defensive genötigt und dem Druck zur Selbstkontrolle ausgesetzt, und damit wiederum bei der Entwicklung einer – Potenziale und Risiken berücksichtigenden – Mediennutzung allein gelassen.

So verwundert es kaum, dass die Jugendlichen über keine klare Vorstellung darüber verfügen, wie sich eine ausbalancierte Mediennutzung erreichen ließe. Vielmehr greifen sie – notgedrungen oder auch pragmatisch – auf die für neoliberale Gesellschaften charakteristische Ideologie des eigenverantwortlichen Selbst zurück (Rose, 1998), dessen alleinige Aufgabe es ist, eine verantwortliche Nutzung digitaler Medien sicherzustellen. Das korrespondiert mit der offenbar wahrgenommenen gesellschaftlichen Leerstelle bei der Konzeption von Medienmündigkeit, die nicht vorrangig auf eine reibungslose Benutzung (Medienkompetenz) abzielt, sondern vielmehr eine selbstbestimmte und emanzipatorische Aneignung (Bleckmann, 2020; Chwalek, 2021; Hübner, 2019; Lankau, 2021) in den Blick nimmt.

Mit einem dem Einzelnen obliegenden und auf nützliche Anwendung zielenden engen Verständnis von Medienkompetenz geraten gesellschaftliche Rahmenbedingungen digitaler Mediennutzung (z.B. beschleunigte Innovationszyklen) aus dem Blick. Ebenso kann ein wie auch immer definiertes *Zuviel* an Mediennutzung dem Subjekt als individuelle Unzulänglichkeit angelastet werden. Dass ein *Zuviel* schädliche Folgen hat, scheint kaum begründungspflichtig. Die Frage, welche *Bedeutung* die Mediennutzung für die Subjekte hat und wie sie deren extensive Nutzung begründen, wird hingegen kaum gestellt.

Für die Jugendlichen ist das Smartphone praktisches Werkzeug beim Lernen und bei Recherchen für die Schule, wie auch zentrales Mittel für soziale Interaktionen und Kommunikation – sowohl für schulische als auch außerschulische Zwecke. Wird von ihnen eine darüberhinausgehende Medienmündigkeit erwartet, wäre deren Ausgestaltung und Implementierung über die Generationen hinweg zu diskutieren.

6 Fazit

Aus den Perspektiven der Jugendlichen auf das Verhältnis von Smartphone und Schule lassen sich relevante Hinweise auf den gegenwärtigen Diskurs um digitale Medien ableiten.

Zum einen findet das Smartphone *in* Schule offenbar kaum statt. Das Verhältnis von Smartphone und Schule ist gegenwärtig bestenfalls ein abgrenzendes und auf die außerschulische Nutzung beschränktes. Dabei ist es Gegenstand intergenerationaler Auseinandersetzungen um eine ausbalancierte Nutzung digitaler Medien, die Vorteile maximiert und potenzielle Schäden, z.B. für schulische Leistungen, minimiert.

Zum anderen spielen die Erfahrungen der Jugendlichen in diesem Diskurs kaum eine Rolle, obgleich sie es sind, die mit digitalen Medien aufwachsen und sie oftmals intuitiv beherrschen und nutzen. Damit befinden sie sich in einer defensiven Diskursposition, die

eine selbstbestimmte Aneignung digitaler Medien und einen verantwortlichen Umgang mit möglichen Gefahren erschwert. Die affektive Aufladung des gegenwärtigen Diskurses und der alltäglichen Auseinandersetzungen (mit den Eltern oder in der Schule) um die Smartphonennutzung provoziert lediglich Abwehr und führt mitnichten automatisch zu ‚vernünftiger‘ oder aneignender Nutzung.

Für eine solche selbstbestimmte Aneignung im Sinne einer umfassenden Medienmündigkeit fehlt die gesellschaftliche Vision und die intergenerationale Verständigung. So werden z.B. im s.g. *DigitalPakt Schule* der Bundesregierung hauptsächlich utilitaristische Kompetenzziele ausgerufen (BMBF, 2020; Kleeberg-Niepage, 2020), während die deutlich differenzierteren und u.a. auf gesellschaftliche Partizipation zielenden Überlegungen der Initiative *Keine Bildung ohne Medien*⁷ bislang wenig Widerhall in bildungspolitischen Überlegungen findet. Eltern werden wiederum vorrangig an ihre Kontrollpflichten hinsichtlich der Mediennutzungszeiten und der genutzten Inhalte erinnert (z.B. Knop & Hefner, 2018), während Lehrkräften noch immer Nachholbedarf bezüglich ihrer digitalen *Kompetenzen* bescheinigt wird (Schmid et al., 2017).

Die Erfahrungen und Begründungen der Jugendlichen in eine gesellschaftliche Idee von Medienbildung im Sinne einer auch kritischen Medienmündigkeit einzubeziehen, würde das gegenseitige Verständnis und die Akzeptanz von aus einer solchen Idee vielleicht auch resultierenden Nutzungsregeln verbessern. Schon aus diesem Grund ist es an der Zeit, das Smartphone verstärkt auch als Gegenstand schulischer Lernprozesse zu thematisieren. Dabei müsste es weniger um die „richtige Bedienung“ als vielmehr um ein kritisch-reflexives Verstehen und Nachvollziehen der auch gesellschaftlichen Funktionsweise digitaler Medien und um Wege einer selbstbestimmten Nutzung gehen.

Anmerkungen

- 1 Im ersten Pandemiejahr stieg die Nutzungszeit nochmals deutlich auf 258 Minuten an (mpfs, 2020).
- 2 Es liegen einige fachbezogene Überlegungen zum expliziten Einsatz des Smartphones im Unterricht vor, z.B. im Sachkundeunterricht an Grundschulen (Nickel, 2021) oder im Physikunterricht an Sekundarschulen (Kuhn & Vogt, 2019).
- 3 Die Erlaubnis des Bildungsministeriums des Landes lag vor.
- 4 Der erste Teil des Fragebogens diente dem Vergleich mit ghanaischen SchülerInnen im Rahmen eines Kulturvergleichs. Die Angaben der deutschen Befragten zu vorhandenen Geräten und Nutzungszeiten unterscheiden sich kaum von den Ergebnissen mehrerer für Deutschland repräsentativer Erhebungen, wie bspw. den JIM- und KIM-Studien, somit scheint kein spezifisches Sample vorzuliegen.
- 5 Für einen Einblick in die Auswertung anderer offener Fragen siehe Kleeberg-Niepage & Degen (2022).
- 6 Braun & Clarke (2006, 2022) unterscheiden zwischen semantischen und latenten Codes respektive Themen: Erstere fokussieren explizit ausgedrückte Bedeutungen, letztere adressieren die implizite Ebene und abstrahieren vom offensichtlichen Inhalt.
- 7 Siehe <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/>

Literatur

- Betts, Lucy R. & Spenser, Karin A. (2016). "People think it's a harmless joke": Young people's understanding of the impact of technology, digital vulnerability, and cyber bullying in the United Kingdom. *Journal of Children and Media*, 11 (1), 20-35.
<https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1233893>

- Bleckmann, Paula (2020). *Medienmündig. Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bock, Annetkatrin & Macgilchrist, Felicitas (2019). Mobile media practices of young people in «safely digital», «enthusiastically digital», and «postdigital» schools. *MedienPädagogik*, 35 (10), 136-156. <https://doi.org/10.21240/mpaed/35/2019.10.23.X>
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles, London, New Delhi: SAGE.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. London: Sage.
- BMG – Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2017). *BLIKK-Medien: Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien*. Verfügbar unter: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Abschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf [03. Februar 2022].
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). *Digitalpakt Schule. Das sollten Sie jetzt wissen*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/_documents/das-sollten-sie-jetzt-wissen [03. Februar 2022].
- Chwalek, Burkard (2021). Lehr-Lernplattformen und Erziehung zur Mündigkeit. In Ralf Lankau (Hrsg.), *Autonom und mündig am Touchscreen. Für eine konstruktive Medienarbeit in der Schule* (S. 185-199). Weinheim: Beltz.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike & Karsch, Philip (2018). Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone-Einsatz an weiterführenden Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. *MedienPädagogik*, 31 (3), 107-124. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.30.X>
- Hübner, Edwin (2019). Entwicklungsorientierte Medienpädagogik im Zeitalter der verschwindenden Schrift. In Paula Bleckmann & Ralf Lankau (Hrsg.), *Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse* (S. 38-53). Weinheim: Beltz Verlag.
- James, Allison & Prout, Alan (Hrsg.) (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (3rd edition). London: Routledge.
- Kleeberg-Niepage, Andrea (2020). Imperativ Digitalisierung: Bedrohung oder Chance. Zu den Widersprüchen des Diskurses um die Digitalisierung von Schule. In Klaus-Jürgen Bruder, Christoph Bialluch, Jürgen Günther, Bernd Nielsen & Raina Zimmering (Hrsg.), *„Digitalisierung“ – Sirenengesänge oder Schlachtruf einer kannibalistischen Weltordnung* (S. 285-304). Frankfurt am Main: Westend.
- Kleeberg-Niepage, Andrea & Degen, Johanna (2022). Between self-actualization and waste of time: young people’s evaluations of digital media time. In Sabina Schutter, Dana Haring and Loretta E. Bass (Eds.), *Children, Youth and Time (Sociological Studies of Children and Youth, Vol. 30)* (pp. 29-47). Bingley: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1537-46612022000030002>
- Knop, Karin & Hefner, Dorothee (2018). Feind oder Freund in meiner Hosentasche? - Zur Rolle von Individuum, Peergroup und Eltern für die (dys)funktionale Handynutzung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67, 204-216. <http://dx.doi.org/10.13109/prkk.2018.67.2.204>
- Koch, Anette B. & Zimmer Brandt, Erika (2020). The use of digital media: To support and enhance vulnerable children’s perspectives, voices and choices. *Children & Society*, 35 (2), 229-243. <https://doi.org/10.1111/chso.12421>
- Kuhn, Jochen & Vogt, Patrik (2019). *Physik ganz smart. Die Gesetze der Welt mit dem Smartphone entdecken*. Berlin: Springer Spektrum.
- Lankau, Ralf (2021). Wenn aus Science-Fiction Realität wird. Digitalisierung statt pädagogischer Konzepte. In Ralf Lankau (Hrsg.), *Autonom und mündig am Touchscreen. Für eine konstruktive Medienarbeit in der Schule* (S. 24-39). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philip (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (Hrsg.) (2018). *JIM-Studie 2018*. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf [03. Februar 2022].

- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (Hrsg.) (2020). *JIM-Studie 2020*. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf [03. Februar 2022].
- Nickel, Stefanie (2021). Räume erschließen mit einem Smartphone im Sachunterricht an einer Grundschule. Möglichkeiten und Herausforderungen. *MedienPädagogik* 16, 161-184. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.16.X>
- Przybylski, Andrew K. & Weinstein, Netta (2017). A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents. *Psychological Science*, 28 (2), 204-215. <https://doi.org/10.1177/0956797616678438>
- Rose, Nikolas (1998). *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaumburg, Heike & Prasse, Doreen (2019). *Medien und Schule. Theorie-Forschung-Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schønning, Viktor, Hjetland, Gunnhild Johnson, Aarø, Leif Edvard & Skogen, Jens Christoffer (2020). Social Media Use and Mental Health and Well-Being Among Adolescents – A Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01949>
- Schmid, Ulrich, Goertz, Lutz & Behrens, Julia (2017). *Monitor digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf [17. März 2020].
- Steinke, Ines (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.) (S. 319-331). Reinbek: Rowohlt.
- Tulodziecki, Gerhard, Herzig, Bardo & Grafe, Silke (2021). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wartella, Ellen & Robb, Michael (2008). Historical and Recurring Concerns about Children's Use of the Mass Media. In Sandra L. Calvert & Barbara J. Wilson (Hrsg.), *The Handbook of children, media, and development* (S. 5-26). Hoboken: Blackwell Publishing.

„Und das war dann schon immer sehr gruselig“ – Umgang von Jugendlichen mit algorithmischen Empfehlungssystemen und Kompetenzanforderungen in hybriden Lebenswelten

Maximilian Schober, Laura Cousseran, Achim Lauber, Niels Brügger

Zusammenfassung

Hybride Lebenswelten sind Ergebnis eines fortschreitenden Mediatisierungsprozesses und zunehmend von Angeboten mit algorithmischen Empfehlungssystemen geprägt. Damit verändern sich nicht nur die Rahmenbedingungen und Kompetenzanforderungen für das (Medien-)Handeln von Kindern und Jugendlichen, sondern auch die Anforderungen an theoretische Konzeptionen, die für die empirische Erforschung des Medien- bzw. kommunikativen Handelns herangezogen werden. Vorgestellt wird eine Betrachtungsweise, die sowohl Handlungsziele als auch Kompetenzen der handelnden Person als Momente der Subjektivierung in den Fokus stellt. Mit ausgewählten Fallbeispielen aus einer Studie wird zudem dargestellt, wie davon ausgehend in konkreten Situationen mit spezifischen Kompetenzanforderungen jeweils unterschiedliche Subjektpositionen hervorgebracht werden. Dabei ist angesichts von algorithmischen Empfehlungssystemen insbesondere von Interesse, inwieweit diese als Eingriff in die Selbstbestimmung wahrgenommen werden.

Schlagwörter: qualitative Forschung, Medienaneignung, Medienkompetenz, Algorithmus, Jugendliche

“And then that was always very creepy.” – Young people’s dealings with algorithmic recommendation systems and competence requirements in hybrid life-worlds

Abstract

Hybrid life-worlds are the result of the progressive mediatisation and are increasingly characterized by media with algorithmic recommendation systems. This not only changes the conditions and competence requirements for (media) activities of children and adolescents but also the requirements for theoretical conceptions that are used for empirical research on media and communicative activities. This paper presents an approach that focusses on both the objectives and the competencies of the acting person as dimensions of subjectification. With selected case examples from an empirical study, it is shown how different subject positions are produced in situations with specific competence requirements. Concerning algorithmic recommendation systems, it is of particular interest to what extent these systems are perceived as an interference with self-determination.

Keywords: media education, qualitative research, media competence, algorithm, teenagers

1 Mediensozialisation in hybriden Lebenswelten

Bei TikTok war es tatsächlich so, wenn ich mit einer Freundin zusammen war und wir waren beide irgendwie auf TikTok und dann hat sie mir zum Beispiel ein TikTok gezeigt und dann hatte ich das so zehn Minuten später auf meiner For-You-Page. Und das war dann schon immer sehr gruselig. (Maja, Pos. 139)

Das Zitat aus einem Interview mit der 16-jährigen Maja verdeutlicht eine Lebensrealität, die Ergebnis eines fortschreitenden Mediatisierungsprozesses ist. Digitale Medien sind in das alltägliche Handeln eingebettet und dies in einer Form, in der die traditionelle Vorstellung von getrennten Sphären beim Medienhandeln und sozialen Handeln nicht mehr haltbar ist. Theoretisch war eine solche Vorstellung schon immer problematisch – dazu später mehr. Angesichts dieser Verwobenheit von medialem und sozialem Handeln stellen sich für die Forschung vielfältige Fragen zur Bedeutung von Medienhandeln für die Sozialisation. So finden mit Plattformen wie TikTok nicht nur von früheren Medien bekannte Medientätigkeiten wie die Inhalterezption (alleine oder gemeinsam) und deren Verarbeitung unter anderem in (meist als face-to-face gemeinter) Anschlusskommunikation statt. Anschlusskommunikation erfolgt darüber hinaus zum Beispiel auch über die Plattform vermittelt in Kommentaren oder Direktnachrichten. Aktuelle Plattformen stellen aber noch auf einer weiteren, für die Nutzer*innen undurchsichtigeren Art und Weise eine Verbindung zwischen dem Umgang mit Inhalten und der sozialen Dimension her: So werten Algorithmen in diesen Angeboten aus, wie einerseits die individuelle Person, aber auch ihre Freund*innen und Kontakte auf der Plattform und insgesamt andere Nutzer*innen mit den Inhalten umgehen. Auf der Basis solcher Auswertungen werden die personalisierten Inhalte zusammengestellt, die auf der Startseite als Empfehlungen oder anderweitig individualisiert zugänglich gemacht werden. Im gegenwärtigen Diskurs über diese Konstellation findet sich oftmals die Vorstellung, dass in diesen Angeboten erstens soziale Bezüge eine größere Bedeutung haben als beispielsweise redaktionelle Entscheidungen in Programmmedien und diese sozialen Bezüge aber zweitens für die Einzelnen nahezu unmöglich nachvollziehbar sind, was mit einer Begrenzung der Selbstbestimmung im Umgang mit derartigen Online-Diensten verbunden wird. So zeigen Befunde aus der empirischen Forschung mit Jugendlichen, dass sie die Konfrontation mit der intransparenten Funktionalität von algorithmischen Empfehlungssystemen (AES) als Erfahrung empfinden, die sie mit dem Adjektiv „gruselig“ beschreiben. Damit verändern sich nicht nur die Rahmenbedingungen für das Handeln von Kindern und Jugendlichen in ihren mit digitalen Medien und Systemen durchdrungenen Lebenswelten, sondern auch die Anforderungen an theoretische Konzeptionen, die für die empirische Erforschung des Medien- bzw. kommunikativen Handelns derselben herangezogen werden. Am Beispiel einer Studie zum Umgang von Jugendlichen mit durch Künstliche Intelligenz gestützten Anwendungen im Alltag wollen wir unsere Überlegungen diesbezüglich darlegen, einzelne Studienergebnisse vorstellen und dies einbetten in den Diskurs darüber, über welche Kompetenzen Jugendliche angesichts dieser Veränderungen in ihrer Lebenswelt verfügen sollten.

1.1 Konzeptionelle Bezüge zur Betrachtung der Mediensozialisation in hybriden Lebenswelten

Dass eine Verbindung zwischen Medienhandeln und allen weiteren Formen des sozialen Handelns besteht ist unstrittig und die Grundlage dafür, dass Medien mittlerweile eine bedeutende Rolle für Sozialisationsprozesse zugeschrieben wird (Hoffmann, 2017; Stehling & Thomas, 2017). Während einige Sozialisationsstheorien Medien als getrennt zu betrachtende Sozialisationsinstanz fassen, muss heute davon ausgegangen werden, dass Medien „quasi quer zu anderen Sozialisationsinstanzen liegen, diese jedoch nicht überdecken oder ablösen“ (Stehling & Thomas, 2017, S. 304). Diese Bedingungen können mit Hans-Dieter Kübler (2010) als hybride Sozialisation bezeichnet werden (Kübler, 2010), woraus sich auch der Begriff der hybriden Lebenswelten ableiten lässt. Hybride Lebenswelten zeichnen sich mithin dadurch aus, dass mediale und soziale Bezüge auf komplexe Weise darin miteinander verwoben sind.

Auch wenn sich Alltag heute nicht „in einen Teil *mit* und einen Teil *ohne* Medien zerlegen lässt“ (Adolf, 2017, S. 54, Hervorhebungen im Original) besteht weiterhin ein Interesse daran, Einblicke in die wechselseitigen Verbindungen sozialer, materieller und insbesondere medialer Einflüsse im Sozialisationsprozess zu erhalten. Ausgangspunkt kann dann jedoch nicht die Vorstellung einer einseitigen Einwirkung von Medien auf die Subjekte (oder umgekehrt) sein. Vielmehr ist von wechselseitigen und dynamischen Prozessen auszugehen, in denen individuelle Voraussetzungen (wie beispielsweise Kompetenzen aber auch Handlungsziele), soziale Faktoren und Interaktionspartner*innen wie auch mediale Rahmenbedingungen miteinander in Verbindung stehen. Gesellschaftliche Normen und damit Handlungserwartungen werden dabei sowohl in der direkten Interaktion mit anderen Menschen wie auch eingeschrieben in mediale Artefakte sowie in Handlungsoptionen, die Medienstrukturen bieten, manifest und erfahrbar. In Auseinandersetzung mit diesen, aber nicht allein in der Übernahme solcher Erwartungen entwickeln sich gesellschaftliche Subjekte, wobei dabei Freiheitsgrade bestehen aber auch „Momente, denen sich Menschen kaum oder gar nicht entziehen können“ (Hoffmann et al., 2017, S. 4). Auf dem Feld der Mediensozialisation ist dementsprechend von Interesse, welche Bedeutung die skizzierte Hybridität der Lebenswelt dann einnimmt – insbesondere, wenn die medialen Strukturen nicht nur unabtrennbar mit der Lebenswelt verwoben sind, sondern diesen auch, wie im Falle von algorithmischen Empfehlungssystemen, eine gewisse Aktivität zugerechnet werden kann, die sich von der eines Buches durchaus qualitativ unterscheidet (ausführlicher dazu unten). Dies legt die Annahme nahe, dass damit auch die Freiheitsgrade für Selbstbestimmung der Subjekte geringer werden könnten.

1.2 Medienaneignung, Kompetenz und Subjektivierung

Gestellt ist mithin die Frage, wie man sich die Subjektkonstitution vorstellen kann in Lebenswelten, in denen Medien nicht nur unhintergebar mit der Lebenswelt verwoben sind, sondern auch ihrerseits über algorithmische Steuerung die wahrnehmbare Lebenswelt mitbeeinflussen, indem beispielsweise Software unter Auswertung individueller und kollektiver Handlungen und damit reaktiv steuert, welche Inhalte im Newsfeed angezeigt werden. Als Grundlage für die Beantwortung dieser Frage ist eine Positionierung notwendig im Spannungsfeld zwischen klassischen Sozialisationsstheorien, die von einer mehr

oder weniger kontinuierlichen (Fort-)Entwicklung oder Entfaltung von im Menschen angelegten Fähigkeiten ausgehen, und solchen, die immer neu stattfindende Subjektkonstitutionen als situationsgebundene Subjektivierungsprozesse annehmen (siehe hierzu Ricken, 2013). Denn je nachdem, wo man sich diesbezüglich verortet, stellen sich unterschiedliche Fragen bezüglich normativer Anrufungen wie Selbstbestimmung.

Zunächst wäre zu fragen, welche Erklärungen vorliegende medienpädagogische Theoriekonzepte zum Medienhandeln und zur Subjektkonstitution in mediatisierten Lebenswelten anbieten und welche begrifflichen und analytischen Begrenzungen dabei deutlich werden. Interaktionstisch grundlegende Konzepte gehen von einem Menschenbild des selbstbewusst handelnden Subjekts aus und dienen der Analyse eines komplex interdependenten Verhältnisses von Subjekt, Gesellschaft und Medien, wobei letztere als historisch gewordene und insofern gesellschaftliche Gegenstände verstanden werden. Für die Erfassung der Interdependenz stellt das Konzept des kontextuellen Verstehens der Medienaneignung begriffliche Differenzierungen bereit (Schorb, 2011; Schorb & Theunert, 2000). Das Erklärungspotenzial des Konzeptes wird maßgeblich durch die differenzierte Beschreibung der sozialen und medialen Kontexte des Handelns von Subjekten deutlich. Das Subjekt erfährt diese Kontexte im Handeln als Anregung, Herausforderung und Beschränkung.

Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung beschreitet damit einen Weg, der weder zu medienzentrierten Annahmen noch zu Vorstellungen einer uneingeschränkten Autonomie handelnder Subjekte beiträgt, sondern eine Bestimmung der Interdependenzen zwischen Subjekten und ihrer gesellschaftlich geprägten Umwelt ermöglichen soll. Wie sich konkret eine Differenzierung oder Verknüpfung individuen- bzw. lebensweltbezogener, medialer und gesellschaftlicher Kontexte in hybriden Lebenswelten darstellt, muss demnach in der Empirie nachvollzogen werden. Mithin stellt sich die Frage, wie ausgehend von einem tätigkeitstheoretisch fundierten Verständnis von Sozialisation und der Modellierung von Medienaneignung als Person-Gegenstands-Konzeption Medien als soziale und materielle Größe neu bestimmt werden können und wie Subjektivierung als Funktion der Medienaneignung in hybriden Lebenswelten verstanden werden kann.

Mit Blick auf (medien-)pädagogische Erkenntnisinteressen, die auf Empowerment, Partizipation und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zielen, sind für die Betrachtung von Prozessen der Mediensozialisation in hybriden Lebenswelten die sich jeweils stellenden Kompetenzanforderungen von Bedeutung:

Kompetenzanforderungen sind konkrete, situations- und gegenwartsbezogene Anforderungen an das Subjekt, um in der mediatisierten und von Digitalisierung geprägten Lebenswelt handeln zu können. Sie zeigen sich im Alltag, wenn konkrete Probleme gelöst werden sollen, die sich dem Subjekt in unterschiedlichen Lebensbereichen (beispielsweise der Schule, der Arbeit oder Freizeit) stellen. (Digitales Deutschland, 2021, S. 7)

Dabei ist zu beachten, dass gerade hinsichtlich digitaler Mediensysteme und hybrider Lebenswelten neben kognitiven und qualifikatorisch-instrumentellen Kompetenzdimensionen auch kreative, soziale, affektive und kritisch-reflexive Dimensionen relevant sein können.

Diese Betrachtungsweise stellt sowohl die Handlungsziele als auch die Kompetenzen der handelnden Person als Momente der Subjektivierung in den Fokus, die jedoch in konkreten Situationen mit spezifischen Kompetenzanforderungen jeweils unterschiedliche Subjektpositionen hervorbringen können. Im Zuge solcher Subjektivierungsprozesse ist

dann von Interesse, was die Subjekte in einer Adaption von Ricken (2013, S. 46) für sich als ihnen *gegeben* (im Sinne wahrgenommener Handlungsoption), ihnen *aufgegeben* (im Sinne einer sich ihnen stellenden Aufgabe) oder aber auch ihnen *entzogen* (im Sinne von problematisierten Handlungsbeschränkungen) verstehen. Wie sich dies konkret im Umgang von Jugendlichen mit algorithmischen Empfehlungssystemen darstellt, wollen wir nachfolgend anhand von fünf ausgewählten Einzelfällen veranschaulichen. Diese Jugendlichen beschreiben die von ihnen wahrgenommene Arbeit der algorithmischen Empfehlungssysteme als „gruselig“. In ihren Aussagen werden veränderte Kompetenzanforderungen und die Bedeutung ebendieser für die Sozialisation in hybriden Lebenswelten besonders deutlich.

2 Hybride Lebenswelten von Jugendlichen: Momente der Selbst- und Fremdbestimmung im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen

Die beschriebene Entwicklung ist im Alltagsleben von Jugendlichen beobachtbar. Im alltäglichen Handeln mit digitalen Angeboten, die mit Hilfe von algorithmischen Empfehlungssystemen Online-Inhalte kuratieren, wird für Jugendliche potenziell erlebbar, was dem Leben und Handeln in einer mediatisierten Welt immanent ist: Menschen und Objekte sind potenziell jederzeit ‚online‘ und erzeugen Daten. Bei der Nutzung von Angeboten, wie TikTok, Instagram, Spotify oder YouTube, sind Jugendliche nicht nur in der Rolle der Rezipierenden, Produzierenden oder Kommunizierenden. Sie steuern in der Regel Daten bei und leisten so einen meist unbewussten Beitrag zu den digitalen Systemen. Zeitgleich zur Nutzung dieser Angebote halten sie sich nicht nur in diesen Systemen auf, sondern handeln mit diesen und verhalten sich zu diesen. Möglichkeiten und Herausforderungen für Jugendliche sind dabei vielfältig. In diesem Artikel möchten wir uns auf den Umgang mit datenverarbeitenden Prozessen fokussieren, da diese Prozesse grundlegend für die oben beschriebene Entwicklung sind. Anhand der fünf ausgewählten Fälle aus einer aktuell durchgeführten qualitativen Studie zum Umgang von Jugendlichen mit KI-basierten algorithmischen Empfehlungssystemen stellen wir beispielhaft vor, was Jugendliche mit Apps, die auf Grundlage algorithmischer Empfehlungssysteme operieren, machen, welche Rolle diese Systeme dabei spielen, wie sie diese bewerten und welchen Umgang sie damit entwickelt haben.

Zur Erforschung dieser Medienaneignung, dem „Prozess der Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medien aus der Sicht der Subjekte unter Einbezug ihrer – auch medialen – Lebenskontexte“ (Schorb & Theunert, 2000, S. 35) wurde der Ansatz des *Kontextuellen Verstehens der Medienaneignung* (Schorb & Theunert, 2000) gewählt. Anliegen der Aneignungsforschung ist es, das subjektiv sinnhafte Handeln von Menschen mit Medien zu verstehen und die jeweils relevanten medialen und nicht-medialen Kontexte für das Handeln zu identifizieren (Theunert, 2013). Mit diesem Ziel wurden leitfadengestützte Einzelinterviews mit sechszehn Jugendlichen in den Altersgruppen 13/14/15 Jahre, 16/17 Jahre und 18/19 Jahre durchgeführt. Um ein Spektrum an unterschiedlichen personalen Ressourcen und Lebenswelten von Jugendlichen berücksichtigen zu können, wurde bei der Akquise auf eine systematische Einbeziehung von unterschiedlichen formalen Bildungshintergründen, eine Gleichverteilung der Geschlechter

sowie auf den Einbezug von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte Wert gelegt. Die Interviews wurden per Audioaufzeichnung dokumentiert. Für jede Erhebung wurde ein Gedächtnisprotokoll verfasst, das relevante Besonderheiten des Erhebungsverlaufs und der Teilnehmenden enthält. Daten, die Rückschlüsse auf die interviewten Personen zulassen könnten, wurden geändert oder herausgenommen. Die für die Darstellung der Einzelfälle genutzten Namen sind Pseudonyme. Auch der Auswertungsprozess folgte dem Ansatz des *Kontextuellen Verstehens der Medienaneignung* (Schorb & Theunert, 2000; Theunert, 2013). Dabei waren Sinnbewahrung und Sinnverstehen zentrale Leitlinien für die Interpretation (Theunert, 2013, S. 143-144). Die transkribierten Interviews wurden demnach zuerst unabhängig und von verschiedenen Forschenden nach Auswertungskategorien codiert. Die Auswertungskategorien wurden in Kombination von deduktiver und induktiver Vorgehensweise gebildet. Inhaltlich relevante Sinnabschnitte wurden den Kategorien zugeordnet, wobei das gesamte Datenmaterial systematisch durchgearbeitet und codiert wurde. Die Codierungen wurden regelmäßig durch die am Forschungsprozess beteiligten Personen diskursiv überprüft und untereinander abgestimmt. Auf Basis der Codierungen wurden anschließend Deskriptionen in Bezug auf Themenfelder erstellt, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant waren. Ebenso wie die Codes wurden auch die Deskriptionen durch verschiedene Forschende durchgeführt und regelmäßig diskursiv validiert. Die auf diese Weise strukturierten Aussagen der Jugendlichen wurden einer sequentiellen Analyse unterzogen und zunächst fallbezogen ausgewertet. Daran schloss sich die fallübergreifende Interpretation mit Blick auf die Fragestellungen an. Durch stetige diskursive Validierung im Forschungsteam wurde die Intersubjektivität der Interpretationen sichergestellt.

Da bereits bei der Konzeption des Forschungsvorhabens antizipiert wurde, dass das Sprechen über algorithmische Empfehlungssysteme nicht alltäglich für Jugendliche ist, wurde im gesamten Forschungsprozess berücksichtigt und reflektiert, inwiefern Schilderungen der Jugendlichen forschungsinduziert sein können. Beispielsweise wurde in den Interviews im Sinn eines „media go-along“ (Jørgensen, 2016) gemeinsam durch die Angebote geklickt, sodass dieses Zeigen einen Raum eröffnete, um altersangemessen und lebensweltnah über Phänomene zu sprechen, die mitunter gesellschaftlich noch nicht sprachlich gefasst sind.

Die im Folgenden vorgestellten Fälle wurden auf Grund ihrer Schilderungen ausgewählt, in denen sie artikulieren, dass sie die algorithmischen Empfehlungssysteme als „gruselig“ empfinden. In ihren Aussagen werden veränderte Kompetenzanforderungen und die Bedeutung ebendieser für die Sozialisation in hybriden Lebenswelten besonders deutlich. Zugleich bieten diese fünf Fälle – über Altersgruppen, Bildungshintergründe und Geschlechtergrenzen hinweg – einen exemplarischen Einblick in Tätigkeiten (2.2), Annahmen (2.3) und Umgangsweisen (2.4) von Jugendlichen bezüglich AES. Vorausgestellt wird diesem Einblick eine Klärung des Gegenstands ‚algorithmisches Empfehlungssystem‘.

2.1 Was sind algorithmische Empfehlungssysteme?

Algorithmische Empfehlungssysteme (AES) sind Technologien, die Nutzer*innen von Online-Angeboten, wie TikTok, Instagram und YouTube, eine Auswahl von Inhalten vorschlagen und dabei Verfahren der Datenverarbeitung anwenden. Die Inhalte werden dabei

angebotsseitig voll automatisch ausgewählt und kuratiert. Ziel ist es, ein möglichst gut auf persönliche Interessen abgestimmtes Angebot zu präsentieren (Personalisierung). Empfehlungssysteme lassen sich aber auch so gestalten, dass Abweichungen in die Empfehlungen einfließen, um Vorhersagbarkeit zu vermeiden und das Interessengebiet der Nutzer*innen zu beeinflussen. Unabhängig davon kann davon ausgegangen werden, dass der Einsatz von AES Nutzungsdauer und User-Engagement (bspw.: Liken, Kommentieren, Reposten) steigern soll (Brüggen et al., 2022, S. 102-104). Über die genaue Funktionsweise von AES ist kaum etwas bekannt. Darüber hinaus unterliegen diese selbstlernenden Systeme ständigen Veränderungen und werden vermutlich stetig weiterentwickelt. Grundlegend kann dennoch von Folgendem ausgegangen werden: AES basieren auf komplexen algorithmischen Verfahren und greifen auf verschiedene Datenquellen zurück. So verwenden sie für Empfehlungen beispielsweise Charakteristika von Inhalten (z.B. die Ähnlichkeit von Texten) sowie Informationen oder Annahmen über die Nutzer*innen (z.B. Daten aus Nutzerprofilen wie Geschlecht, Alter, allgemeine Nutzungsaktivität). AES führen sowohl die Datenerfassung und -analyse als auch die Deutung und Interpretation der Ergebnisse durch. In diese Prozesse können sich gesellschaftliche Ungleichbehandlungen einschreiben. Vorurteile und Diskriminierungen können so bei der algorithmusbasierten Empfehlung von Online-Inhalten potenziell reproduziert werden (Hagendorff, 2019; Kolleck & Orwat, 2020). Die Anwendung von algorithmischen Empfehlungssystemen wird unter den Schlagworten ‚Big Data‘ und ‚Künstliche Intelligenz‘ zudem im Kontext von Überwachung, Kommerzialisierung, Quantifizierung und Normalisierung diskutiert (Gapski, 2015, 2021). So kann AES als dynamisches, komplexes und intransparentes Phänomen beschrieben werden, aus welchem digitale Umwelten emergieren, die sich durch das permanente Online-Sein, die damit einhergehende potenzielle Monetarisierung aller Lebensäußerungen, die Überwachung durch Unternehmen (und potenziell durch Geheimdienste oder Strafverfolgungsbehörden) und die darin immanente Wettbewerbslogik charakterisieren lassen.

2.2 Algorithmische Empfehlungssysteme in der Lebenswelt von Jugendlichen: Nutzungsweisen und -motive

Die Tätigkeiten der befragten Jugendlichen in Angeboten mit algorithmischen Empfehlungssystemen und die Motive diese zu nutzen, sind vielfältig und eng mit ihrem Alltagsleben, Bedürfnissen und Interessen verwoben.

Für Sam (13 Jahre, Realschule) spielen mit Blick auf Apps mit AES insbesondere Spotify und Instagram eine Rolle im Alltag. Das Musikhören mit Spotify begleitet Sam durch den Tag, denn Musik ist für Sam Unterhaltung sowie ein Weg mit Emotionen umzugehen. Zugleich bietet die Nutzung von Spotify auch die Möglichkeit, neue Informationen und Eindrücke von Musik unterschiedlicher Genres zu sammeln und einzuordnen. Instagram nutzt Sam um Content von Freund*innen aber auch von Influencer*innen anzuschauen, die ihm* bereits durch YouTube bekannt sind. Zudem lädt Sam eigenen Content hoch und tauscht sich mit Freund*innen aus. Darüber hinaus nutzt Sam Instagram, um Neues zu entdecken oder andere Meinungen kennenzulernen. Auch Maja (16 Jahre, Gymnasium) nutzt Spotify täglich zur Unterhaltung, aber auch zur Information: Neben Musik hört sie jeden Morgen Nachrichten-Podcasts. Zudem spielt TikTok eine wichtige Rolle in ihrem Alltag. Dort nutzt sie vor allem die „For-You“- und „Folge-Ich“-Seite, um

sich mit den dort personalisierten, algorithmisch kuratierten Inhalten lustvoll die Zeit zu vertreiben. Neben spaßigen Inhalten freut sie sich auch über „*Politisches, also so bezüglich Rassismus und Sexismus [...], aber halt auch so Sachen mit LGBTQ-Community*“ (Maja, Pos. 123). Diese sind dann auch Teil der Kommunikation mit Freund*innen und Familie. Neben Unterhaltung und Information schätzen auch Maria (14 Jahre, Gymnasium) und Katha (17 Jahre, Gymnasium) bei TikTok und Instagram die Möglichkeit, mit Freund*innen in Kontakt zu sein. Nele (19 Jahre, Studentin) hingegen nutzt Instagram sehr bewusst und ausschließlich auf ihrem Smartphone, welches sie neben ihrem hauptsächlich genutzten Tasten-Handy besitzt. Die personalisierten Vorschläge bei Instagram dienen ihr als Quell der Inspiration für Mode, Tattoos und Kochen.

Es zeigt sich: Die Nutzung der erwähnten Angebote mit AES ist für die Jugendlichen eng mit dem Wunsch nach Unterhaltung, Information, Teilhabe und Zugehörigkeit verbunden. Die Angebote werden von den Jugendlichen vor allem rezeptiv genutzt. Beim Anschauen von Bildern und Videos sowie beim Musikhören steht meist das Motiv der Unterhaltung im Vordergrund. Insbesondere in Bezug auf die genannten Social-Media-Plattformen spielen darüber hinaus kommunikative Tätigkeiten eine Rolle: Die Befragten nutzen die Apps, um mit Freund*innen in Kontakt zu sein und sich, auch unmittelbar, über Inhalte auszutauschen. Informations- und wissensorientierte Medientätigkeiten finden vor allem bei Spotify, aber auch bei YouTube, Instagram und TikTok statt. Zudem spielen teilweise auch gestaltend-produzierende Tätigkeiten eine Rolle. Möglichkeiten konsumorientierter Tätigkeiten wie Bestell- und Kaufvorgänge und sonstige Aktivitäten in und um Online-Shops nehmen die befragten Jugendlichen zwar wahr, sie nutzen diese jedoch nicht.

2.3 Die Sicht von Jugendlichen auf algorithmische Empfehlungssysteme

In den Interviews wurden die Jugendlichen auch zu Potenzialen und Risiken in Bezug auf die Nutzung von Angeboten mit AES befragt. Dabei kamen verschiedene Phänomene zur Sprache, die von den Befragten teils unterschiedlich eingeschätzt wurden. Fokussieren wollen wir an dieser Stelle das Phänomen der Personalisierung von Inhalten und den damit einhergehenden Datenverarbeitungsprozessen, die grundlegend für die oben beschriebene Entwicklung und damit verbundene Herausforderungen sind.

Die Jugendlichen beziehen sich bei ihren Schilderungen vor allem auf ihre eigenen Erfahrungen der Nutzung von Angeboten mit AES. Ihre Schilderungen können vor diesem Hintergrund auch als *folk theories* bzw. Alltagstheorien bezeichnet werden (Eslami et al., 2016; Ytre-Arne & Moe, 2021). Bei der Nutzung bemerken sie Funktionsweisen und Datenquellen und übertragen ihre Annahmen auch auf andere Angebote. Und auch der Vergleich der Empfehlungssysteme verschiedener Apps miteinander ist eine bedeutende Erkenntnisquelle für sie. Mit Blick auf die oben beschriebene Intransparenz der anbietenden Unternehmen verwundert dies nicht. In der Zusammenschau der Fälle zeigt sich: Das Wissen über AES basiert großteils auf Handlungserfahrungen und kann als prozedurales Wissen (auch: Handlungswissen) (Lauber & Krapp, 2013, S. 93) beschrieben werden. Andere mediale, soziale oder schulische Wissensquellen spielen eine untergeordnete Rolle.

Allen fünf Befragten ist bewusst, dass die oben genannten Angebote (TikTok, Instagram, YouTube, Spotify) mit algorithmischen Empfehlungssystemen arbeiten und die

Nutzung mit der Freigabe persönlicher Daten einhergeht. Grundlage für die Arbeit von AES ist für die Jugendlichen das angebotsseitige Sammeln von Daten, die sowohl im jeweiligen Angebot (z. B. Klickverhalten, Dauer der Nutzung, Abonnements) als auch außerhalb des Angebots (z. B. Suchmaschinenanfragen oder auf dem Handy gespeicherte Kontakte) oder durch die Vernetzung unterschiedlicher Angebote generiert werden. Teils scherzhaft, teils basierend auf konkreten Erfahrungen vermuten manche Befragten, dass Angebote sogar auf Informationen zurückgreifen, die sie durch das Mithören von Offline-Unterhaltungen von ihnen haben. Insbesondere die Datenerhebung außerhalb der jeweiligen Angebote wird von den Befragten kritisch bewertet oder gar als „gruselig“ beschrieben. Der Eindruck, dass AES auf eigene, auch vermeintlich nicht-mediale Lebenskontexte zugreift, führt auf emotionaler Ebene zur Verunsicherung bei den Jugendlichen, welche durch das eigene, unfreiwillig bruchstückhafte Wissen über Datenbasis und Funktionsweise von AES nicht aufgelöst werden kann. Bezüglich der Funktionsweise stellen sich die Jugendlichen ein rechnendes System vor, welches durch die Nutzung der Angebote immer mehr Informationen bekommt und mit der Zeit dazulernt. Beispielhaft zu erkennen ist dies in der Schilderung von Sam:

Also ich like, kommentiere und interagiere auf irgendeine Art und Weise und dadurch verbessert sich der Content, der Algorithmus, das Profil von mir. Also das Profil, was Instagram von mir hat, was glaubt, was mir gefällt, was mir nicht gefällt, was mir irgendwann mal gefallen hat. Und baut sich dann halt irgendwie Wissen über dich auf und schlägt dir halt immer passendere Sachen vor. Aber es dauert auch Zeit, also es dauert auch Zeit, bis es/ Die sind nicht ganz so schnell, die ganzen Algorithmen. Die brauchen schon ihre Zeit, bis du mal so ein bisschen interagiert hast, ein bisschen was gemacht hast, bis du auch was kriegst, was dir auch irgendwie gefällt. (Sam, Pos. 422)

In diesem Zitat wird die Vorstellung der Jugendlichen deutlich, dass das algorithmische Empfehlungssystem lernt. Es lernt sowohl aus Likes, Kommentaren und anderen Interaktionen der Nutzer*innen als auch „aus Sachen, die man eher unterbewusst macht“ (Sam, Pos. 426), wie beispielsweise Nutzungshäufigkeit oder Verweildauer bei konkreten Beiträgen. Sam beschreibt das Zusammenspiel von Nutzung und AES als Interaktion, durch die die Vorschläge passender werden, und auch andere benennen die Adaption des AES an ihr Nutzungsverhalten. Ausgehend von dieser subjektiven Gegenstandsauffassung nehmen die Jugendlichen an, durch bestimmte Aktivitäten Einfluss auf die durch Algorithmen erstellten Empfehlungen nehmen zu können. Im folgenden Abschnitt 2.4 wird auf ebendiese Aktivitäten näher eingegangen.

Als Grund für die Existenz von AES vermuten manche Befragte kapitalistische Motive der anbietenden Unternehmen: Nutzer*innen sollen möglichst lange in den Angeboten bleiben, Produkte und Inhalte sollen vermarktet und Nutzer*innen zum Konsum oder Kauf ebendieser angeregt bzw. verleitet werden. Katha beispielsweise glaubt, dass sie durch personalisierte Online-Werbung „irgendwie manipuliert wird“ (Katha, Pos. 373). Auch andere Befragte bewerten das ähnlich kritisch.

Die Personalisierung von Inhalten entlang ihrer Interessen und entsprechend ihren Nutzungsmotiven bewerten die Jugendlichen hingegen positiv. Es zeigt sich: Die algorithmischen Empfehlungssysteme erfüllen einen Zweck im Medienhandeln der Jugendlichen und sind in den meisten Fällen den Motiven im Medienhandeln zuträglich. Es gefällt ihnen, wenn das System passende Inhalte vorschlägt, selbst wenn sie Inhalte als Werbung identifizieren. Nicht relevante oder uninteressante Inhalte werden eher als störend beschrieben.

2.4 Umgang der Jugendlichen mit AES: Momente der Selbst- und Fremdbestimmung im Kontext verteilter Handlungsmacht

Der Umgang der Jugendlichen mit den beschriebenen Herausforderungen zeichnet sich durch das Handeln in einem Kontext geteilter Handlungsmacht aus, in dem Momente der Selbst- und Fremdbestimmung nicht konträr, sondern eng miteinander verknüpft sind, in dem sich die Jugendlichen alltäglich selbstverständlich bewegen, und welchen sie für ihre Interessen nutzen oder mal mehr, mal weniger selbst gestalten.

Dies zeigt sich zum einen im Handeln der Jugendlichen, welches darauf ausgerichtet ist, AES intentional zu beeinflussen, um so selbst die Kontrolle über Inhalte zu haben. Sam schildert beispielsweise, wie er* den Algorithmus von TikTok und Instagram manipulieren kann, indem er* Videos liked, in die Kommentare geht und es mehrmals anschaut. Auf die Frage, was er konkret macht, um das AES zu „manipulieren“ schildert er* sein Vorgehen so:

Dann gucke ich mal vielleicht in die Kommentare, like da irgendwas. Weil es ist ja, das weiß ja auch Instagram dann oder schreibe einen Kommentar oder like hier einfach, das ist halt einfach die einfachste Lösung. Aber wenn ich wirklich was wirklich, wirklich, wirklich sehen will, dann interagiere ich halt einfach mit dem Video. (Sam, Pos. 233)

Auch Katha und Maja nutzen ihren Wissensstand über die Funktionsweise von AES, um ihren Feed zu Gunsten ihrer Interessen zu verändern. Wenn Maja beispielsweise eine App mit AES neu installiert oder nach einer Pause wieder beginnt, eine dieser Apps zu nutzen, nimmt sie sich bewusst Zeit Inhalte zu liken oder sie mit nicht interessiert zu markieren, damit ihr in Zukunft passendere Empfehlungen gegeben werden. Die Jugendlichen haben den Eindruck, dass sie mit diesen Handlungen tatsächlich Einfluss auf das AES haben, was ihre Vorstellung einer wechselseitigen Beziehung von Nutzer*innen und AES ausdrückt.

Eine weitere Umgangsweise zeichnet sich durch das Verhindern eines Informationsflusses an das AES aus. Beispielsweise nutzt Maria gelegentlich den Inkognito-Modus von Suchmaschinen oder ‚Cookies ablehnen‘, um Tracking zu vermeiden. Sie ist sich jedoch unsicher, ob das den gewünschten Effekt hat. Und auch Maja sagt, sie würde allen Nutzer*innen empfehlen, möglichst wenige Informationen preiszugeben. In ihrer Argumentation unterscheidet sie jedoch zwischen Informationen, die auf die eigene Identität (Namen, Telefonnummer) hinweisen und Informationen über Interessen. Ihre Interessen teilt sie gerne mit dem AES, damit Inhalte angezeigt würden, die möglichst gut darauf passen.

In Bezug auf die Verarbeitung und Weitergabe von Daten seitens der anbietenden Unternehmen kann aber zugleich auch eine Ohnmachtswahrnehmung bei den befragten Jugendlichen beobachtet werden, die sich in einer fatalistischen Grundhaltung im Umgang mit Daten ausdrückt. Beispielfhaft wird dies in der Schilderung von Katha deutlich:

Aber irgendwie, man denkt jetzt auch, jetzt ist es langsam auch schon ein bisschen zu spät so. Weil alles, was man halt so, WhatsApp, Instagram, Snapchat, alles, die haben ja irgendwie gefühlt alle Daten von einem. Das ist irgendwie egal langsam. Das klingt jetzt blöd. Aber/ (Katha, Pos. 305)

Auch Sam und Maria nehmen die ungewollte Datenfreigabe als unvermeidbar wahr. *„Es gibt halt einfach nicht die Wahl. [...] Also das Nutzen geht immer damit einher, [...] dass die Daten auch gesammelt werden“*, sagt Sam (Pos. 548). Für Maja ist die Datenfreigabe

eine Zwickmühle. So ärgert sie sich, wenn sie unpassende Inhalte angezeigt bekommt und sagt, sie sei auf einen gut funktionierenden Algorithmus angewiesen, um passende Inhalte zu sehen. Andererseits sieht sie es kritisch, dass ihre Daten gesammelt werden. Für sie überwiegt jedoch der Vorteil und sie ist der Meinung, dass es ihr persönlich nicht schaden würde, wenn ihre Daten erfasst werden. Zumal dies auch mit den Daten von Millionen anderen Nutzer*innen getan werde. Nele und Maria spielen mit den Gedanken, Apps mit AES nicht mehr zu nutzen. Maria hat TikTok bereits gelöscht. Mit Instagram und Snapchat überlegt sie selbiges zu tun. Nele nutzt, nachdem sie sich für den Kauf eines Tasten-Handys entschied, nur noch sehr bewusst Angebote. Für beide ist die Nutzung der Apps eng mit der Interaktion mit Freund*innen verknüpft. Eine Nicht-Nutzung würde entgegen ihrem Wunsch nach Teilhabe an Umfeld und Gesellschaft stehen. In der Zusammenschau der Fälle wird deutlich: Für einige Jugendliche scheint die intransparente, mitunter als „gruselig“ empfundene Erhebung und Verarbeitung persönlicher Daten unerlässlich und alternativlos für die interessensgeleitete Nutzung von Angeboten mit AES zu sein. Es scheint für sie die Logik des Internets zu sein. Sie deuten dies als ein Dilemma: Der unerlässlichen und intransparenten Datenerhebung und -verarbeitung würden sie nur eine Nicht-Nutzung entgegensetzen können. Die Jugendlichen schätzen dies jedoch als unrealistische Handlungsalternative ein. Auch der Blick auf die Nutzungsmotive verdeutlicht dies. Denn die Nutzung der Angebote mit AES ist für sie eng mit dem Wunsch der Jugendlichen nach Unterhaltung, Information, Teilhabe und Zugehörigkeit verbunden.

Im Umgang der Jugendlichen mit algorithmischen Empfehlungssystemen zeigt sich, was modernen Gesellschaften immanent ist: In Kontexten geteilter Handlungsmacht finden zugleich und miteinander verwoben Momente der Selbst- und Fremdbestimmung statt. Gilles Deleuze beispielsweise beschreibt dies in seinen Überlegungen zum Kontrollbegriff (Deleuze, 1993; Kammerer, 2011). In den Umgangsweisen der Jugendlichen lassen sich Momente der Selbstbestimmung erkennen, die jedoch nicht als Freiheit oder gar Widerstand gegenüber einer Fremdbestimmung zu lesen sind. Vielmehr werden von den Jugendlichen Möglichkeiten gesucht, im Rahmen der wechselseitigen Interdependenz bspw. durch das Bereitstellen von Daten, selbstgesetzte Handlungsziele zu erreichen. Dabei beziehen sie in ihre Handlungspläne mit ein bzw. nehmen in Kauf, dass sie die Ergebnisse nicht vollständig selbst bestimmen können, bzw. dass das AES dadurch umso besser den Interessen und Motiven entsprechende Inhalte vorschlagen kann. Selbstbestimmung ist in dieser Perspektive also kein gegebenes Prinzip, sondern wird von den Subjekten in ihren medialen und sozialen Kontexten immer wieder neu ausgehandelt.

3 Kompetenzanforderungen in hybriden Lebenswelten

Aus den beschriebenen Erfahrungen und Umgangsweisen von Jugendlichen mit algorithmischen Empfehlungssystemen lassen sich verschiedene Kompetenzanforderungen ableiten. Zum Teil sind diese – mit Blick vor allem auf die deutschsprachige Debatte um Künstliche Intelligenz und Kompetenz – bereits auch in der diesbezüglichen Literatur präsent. Allerdings gibt es auch Aspekte, die bislang weniger im Fokus stehen. Im Diskurs um Medienkompetenz – auch mit Blick auf Künstliche Intelligenz – kommt dem Wissen und der Reflexion von Anwendungen Künstlicher Intelligenz große Bedeutung zu. So markieren Wieland und in der Au (2017) etwa mit Blick auf die algorithmische

Kuratierung von Inhalten auf der Plattform Facebook eine ‚Algorithm Awareness‘ als relevant. Sie stellen fest, dass Awareness nicht unbedingt in tiefgehendes Wissen über Algorithmen münden muss. Vielmehr kann sich ein solches Bewusstsein sowohl in tiefgehendem Wissen als auch in einer vorbeugenden Nutzungsweise zeigen. Marci-Boehncke und Rath (2020) sehen in der Reflexion des wechselseitigen Verhältnisses von Anwendungen Künstlicher Intelligenz und Menschen eine zentrale Kompetenzanforderung. So beschreiben sie es als notwendig, die ständige algorithmische Analyse des Medienhandelns zu erkennen und zu bewerten. Sie konstatieren: „Wer Kinder nicht abhängig machen möchte von unsichtbaren Autoritäten, muss sie in die Lage versetzen, diese Autoritäten zu erkennen“ (Marci-Boehncke & Rath, 2020, S. 31).

Das Wissen über die Funktionsweise von KI-Anwendungen ist eng mit instrumentell-qualifikatorischen Fähigkeiten verbunden, zum Beispiel dem Bedienen von KI-Anwendungen. Ein solches Wissen um die Funktionsweise von KI-Technologien kann dazu beitragen, diese sowie die Konsequenzen des eigenen Handelns in solchen Räumen angemessen einschätzen zu können. Auch Programmierkenntnisse können den Umgang mit Anwendungen Künstlicher Intelligenz unterstützen, sind jedoch dafür keine Voraussetzung (Long & Magerko, 2020; Sūna & Hoffmann, 2021). Hier ergibt sich eine Parallele zu den Aussagen der Jugendlichen. Denn als ein möglicher Faktor, der zu einem Gefühl von Grusel beitragen kann, erscheint die Einsicht, dass das eigene Wissen über algorithmische Empfehlungssysteme beschränkt ist, während die Jugendlichen wahrnehmen, dass durch das AES situativ eine zu große Nähe der Inhalte zu ihren eigenen Lebenskontexten entsteht.

Mit Blick auf das Phänomen, dass die Nutzung algorithmischer Empfehlungssysteme in bestimmten Momenten mit Gefühlen wie Grusel verbunden ist, stellt sich eine weitere Anforderung an Nutzer*innen: nämlich mit diesen Emotionen umzugehen. Kompetenzanforderungen erstrecken sich nicht nur auf den Bereich der kognitiven Verarbeitung, So beinhaltet Medienkompetenz auch eine affektive Dimension, was bedeutet, dass Nutzer*innen Emotionen, die sie im Umgang mit Medien erleben, auch verarbeiten können sollten (Digitales Deutschland, 2021). Unter anderem die Tatsache, dass ein vollständiges Verständnis von algorithmischen Empfehlungssystemen nur schwer zu erreichen ist, macht den Umgang mit aus Unsicherheiten entstehenden Emotionen wichtig. Denn, so lässt sich an den Fallbeispielen sehen, Jugendliche nutzen algorithmische Empfehlungssysteme trotz Augenblicken des Grusels bzw. der Unsicherheit. Diese Gefühle werden sie somit stets begleiten, wodurch die Verarbeitung solcher Emotionen zunehmend als Kompetenzanforderung in hybriden Lebenswelten in den Fokus gerückt wird. Zugleich bergen diese Irritationsmomente aber auch die Chance, Reflexionsprozesse anzustoßen (Schober & Tausche, 2022).

4 Über das Gegebene, Aufgegebene und Entzogene in hybriden Lebenswelten

Medien und digitale Systeme sind untrennbar mit der Lebenswelt von Jugendlichen verwoben. Diese Interdependenz von Subjekt, gesellschaftlichen Normen und Medien erleben Jugendliche alltäglich. Wie sie diese Interdependenz jedoch verstehen, ist auch abhängig von ihrem Wissen über diese Gegebenheit und ihren Fähigkeiten, in dieser Gegebenheit zu handeln.

Differenzieren lassen sich die damit verbundenen Implikate für die Mediensozialisation mit den Begriffen, die Ricken eigentlich für die Analyse von Subjektivierungsformen entwickelt hatte (Ricken, 2013). Übertragen auf die Perspektive der Medienaneignung lässt sich analog fragen, wie die Subjekte ihre eigene Position nach diesen drei Dimensionen einordnen. Offenkundig ist, dass sie die hybride Lebenswelt als gegeben erfahren. Zugleich spielen dabei bereits ihre Wissensbestände über die Funktionsweise von AES hinein. In Verbindung von Wissensbeständen, Handlungszielen und wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten, konstituiert sich dann das Aufgegebene – also die Aufgabe, eine Umgangsweise mit AES zu finden, bei der in der Hybridität dennoch eigene Handlungsziele realisiert werden können. Und schließlich wäre auch zu fragen, was die Subjekte aus der sich so konstituierten Subjektposition heraus als ihnen entzogen wahrnehmen. Mit diesen Begriffen könnte jenseits der Dualität der Begriffe Selbst- und Fremdbestimmung über die Handlungsmöglichkeiten und Aushandlungsprozesse in den sich jeweils nach den genannten Aspekten unterschiedlich gestalteten hybriden Lebenswelten reflektiert werden.

Zugleich ließe sich auch der Begriff der Medienkompetenz damit auf den Bereich der Interaktion mit AES weiterentwickeln (Digitales Deutschland, 2021). Denn deutlich wurde, dass auch die von den Menschen erworbenen Kompetenzen Bedeutung für die Subjektivierungsprozesse haben. Die Datenerfassung und die darüber stattfindende Subjektivierung bleibt zwar wirkmächtig: „Vermisst man Subjekte, so bringt man diese erst hervor“ (Manhart, 2016, S. 60). Diesem Prozess sind aber mit Kompetenzen und Handlungszielen auch auf der Subjektseite Momente gegenübergestellt, die die Wechselseitigkeit und Unterschiedlichkeit solcher Subjektivierungsprozesse besser fassen lassen. Besonders interessant erscheint dabei das Moment des Entzogenen. So mag gruselig erscheinen, wo Resultate außerhalb eines (mit-)gestaltbaren Rahmens liegen und damit in das Entzogene hineinreichen. Solche Erfahrungen könnten im Rahmen der Förderung von Medienkompetenz als Anlass genutzt werden, um „Räume [zu] schaffen, in denen Menschen ein Gespür und eine Sprache dafür entwickeln, dass ihnen das Recht auf das zusteht, was theoretisch unterkomplex und wohl auch irreführend Selbstbestimmung genannt wird“ (Geipel & Mecheril, 2014, S. 52).

Literatur

- Adolf, Marian (2017). Zwei Gesichter der Mediatisierung? Ein Beitrag zur theoretischen Fundierung der Mediatisierungsforschung und ihres Verhältnisses zur Mediensozialisationsforschung. In Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz & Wolfgang Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 41-57). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brüggen, Niels, Dreyer, Stephan, Gebel, Christa, Lauber, Achim, Materna, Georg, Müller, Raphaela, Schober, Maximilian & Stecher, Sina (2022). *Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln*. Aktualisierte und erweiterte 2. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz.
- Deleuze, Gilles (1993). *Unterhandlungen. 1972 - 1990*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Digitales Deutschland (2021). *Rahmenkonzept*. Verfügbar unter: <https://digid.jff.de/rahmenkonzept> [10. Oktober 2022].
- Eslami, Motahhare, Karahalios, Karris, Sandvig, Christian, Vaccaro, Kristen, Rickman, Aimee, Hamilton, Kevin & Kirlik, Alex (2016). First I “like” it, then I hide it. In Jofish Kaye, Allison Druin, Cliff Lampe, Dan Morris & Juan Pablo Hourcade (Eds.), *#chi4good. CHI 2016: San Jose, CA, USA, May 7-12: the 34th Annual CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2371-2382). New York: The Association for Computing Machinery.

- Gapski, Harald (2015). Medienbildung in der Medienkatastrophe – Big Data als Herausforderung. In Harald Gapski (Hrsg.), *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt* (S. 63-79). München: kopaed.
- Gapski, Harald (2021). *Künstliche Intelligenz (KI) und kritische Medienbildung. Reflexionen aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive*. Verfügbar unter: <https://digid.jff.de/kuenstliche-intelligenz-und-kritische-medienbildung-harald-gapski/> [2. Dezember 2021].
- Geipel, Karen, Mecheril, Paul (2014). Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In Bettina Kleiner, Nadine Rose & Judith Butler (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 35-54). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hagendorff, Thilo (2019). Rassistische Maschinen? In Matthias Rath, Friedrich Krotz & Karmasin Matthias (Hrsg.), *Maschinenethik: Normative Grenzen autonomer Systeme* (S. 121-134). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hoffmann, Dagmar (2017). Mediensoziologie. In Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg & Christine Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 308-312). München: kopaed.
- Hoffmann, Dagmar, Krotz, Friedrich, Reißmann, Wolfgang (2017). Mediatisierung und Mediensozialisation: Problemstellung und Einführung. In Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz & Wolfgang Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 3-18). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jørgensen, Kristian Møller (2016). The media go-along: Researching mobilities with media at hand. *MediaKultur: Journal of media and communication research*, 32 (60). DOI: 10.7146/mediekultur.v32i60.22429.
- Kammerer, Dietmar (2011). Das Werden der „Kontrolle“. Herkunft und Umfang eines Deleuze'schen Begriffs. In Nils Zurawski (Hrsg.), *Überwachungspraxen - Praktiken der Überwachung. Analysen zum Verhältnis von Alltag, Technik und Kontrolle* (S. 19-34). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Kolleck, Alma & Orwat, Carsten (2020). *Mögliche Diskriminierung durch algorithmische Entscheidungssysteme und maschinelles Lernen - ein Überblick*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.tab-beim-bundestag.de/de/pdf/publikationen/berichte/TAB-Hintergrundpapier-hp024.pdf> [1. Juni 2022].
- Kübler, Hans-Dieter (2010). Medienwirkungen versus Mediensozialisation. In Ralf Vollbrecht & Claudia Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 17-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lauber, Achim & Krapp, Andreas (2013). Interessengeleitete Medienaneignung. Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung des Konzepts der Medienaneignung auf der Grundlage tätigkeits- und interessentheoretischer Überlegungen. In Anja Hartung-Griemberg, Achim Lauber & Wolfgang Reißmann, (Hrsg.), *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. Festschrift für Bernd Schorb* (S. 89-106). München: kopaed.
- Long, Duri, Magerko, Brian (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. In Regina Bernhaupt, Florian 'Floyd' Mueller, David Verweij, Josh Andres, Joanna McGrenere, Andy Cockburn, Ignacio Avellino, Alix Goguey, Pernille Bjørn, Shengdong (Shen) Zhao, Briane Paul Samson & Rafal Kocielnik (Hrsg.), *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (S. 1-16). New York: ACM.
- Manhart, Sebastian (2016). Pädagogisches Messen. In Andreas Schröer, Michael Göhlich, Susanne Maria Weber & Henning Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 53-61). Wiesbaden: Springer VS.
- Marci-Boehncke, Gudrun & Rath, Matthias (2020). Ein Blick auf die ‚Hinterbühne‘. Ethische und pädagogische Überlegungen zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz. *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 64 (5), 30-35.
- Ricken, Norbert (2013). Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In Norbert Ricken, Andreas Gelhard & Thomas Alkemeyer (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29-47). Paderborn: Brill | Fink.
- Schober, Maximilian & Tausche, Sandrine (2022). „Ziemlich gruselig“: Wie Emotionen von Jugendlichen zu algorithmischen Empfehlungssystemen in der Bildungsarbeit genutzt werden können. Onli-

- ne-Magazin „kompetent. Wissen, Fühlen, Handeln im digitalen Wandel“. Verfügbar unter: <https://digid.jff.de/magazin/emotionen/gruselig/> [7. September 2022].
- Schorb, Bernd (2011). Zur Theorie der Medienpädagogik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 20, 81-94.
- Schorb, Bernd & Theunert, Helga (2000). Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. Ingrid Paus-Hasebrink & Bernd Schorb (Hrsg.), *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch* (S. 33-57). München: kopaed.
- Stehling, Miriam & Thomas, Tanja (2017). Mediensozialisation. In Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg & Christine Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 300-307). München: kopaed.
- Süna, Laura & Hoffmann, Dagmar (2021). *Künstliche Intelligenz und KI-bezogene Kompetenzen. Ein Forschungsüberblick*. Universität Siegen. Verfügbar unter: <https://digid.jff.de/auswertung-ki-kompetenzen/> [7. September 2022].
- Theunert, Helga (2013). Zugänge zum Subjekt. Sinnverstehen durch Kontextualisierung. In Anja Hartung, Achim Lauber & Wolfgang Reißmann (Hrsg.), *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. Festschrift für Bernd Schorb* (S. 129-148). München: kopaed.
- Wieland, Mareike & Au, Anne-Marie in der (2017). Facebook als "Straße durch das Internet": politisches Informieren zwischen Automatisierung und Nutzungsreflexion. *kommunikation@gesellschaft*, 18 (2).
- Ytre-Arne, Brita & Moe, Hallvard (2021). Folk theories of algorithms: Understanding digital irritation. *Media, Culture & Society*, 43 (5), 807-824. DOI: 10.1177/0163443720972314.

Medienbezogene Verselbstständigungsprozesse junger Menschen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

Angela Tillmann, André Weßel

Zusammenfassung

Junge Menschen in stationären Erziehungshilfeinrichtungen sollen dort auf ein selbstständiges Leben vorbereitet werden. Die Relevanz digitaler Medien im Kontext von Verselbstständigungsprozessen wird jedoch bislang in der Heimerziehungsforschung weder reflektiert noch erforscht. Hier knüpft der vorliegende Beitrag an und rekonstruiert im Rahmen einer Grounded-Theory-Studie unter Rückgriff auf Daten aus dem BMBF-Projekt DigiPäd 24/7 – Digitalisierung in Heimen und Internaten erstmals aus einer (medien-)sozialisatorischen und subjektorientierten Perspektive, wie sich junge Menschen im Kontext der Heimunterbringung mit Bezug auf und über Medien verselbständigen. Im Ergebnis bewegen und vollziehen sich die medienbezogenen Verselbstständigungsprozesse der jungen Menschen relational zur Umwelt in wechselseitig aufeinander bezogenen ko-konstruktiven Aktivitäten innerhalb eines komplexen sozialräumlichen Bedingungsgefüges und in Wechselbeziehung zwischen verschiedenen Mikrosystemen wie Familie, Peers und Heim.

Schlagwörter: Mediensozialisation, digitale Medien, Verselbstständigung, stationäre Kinder- und Jugendhilfe, Heimerziehungsforschung

Media-related Processes of Transition to Independence of Young People in Residential Child and Youth Care Institutions

Abstract

Residential child and youth care institutions are supposed to prepare young people for an independent life. However, the relevance of digital media in the context of processes of transition to independence has not yet been reflected or researched in residential child and youth care research. This is where the present article takes its starting point: Drawing from data from the BMBF-funded project DigiPäd 24/7 – Digitalization in Children's and Youth Homes and Boarding Schools, it reconstructs – for the first time from a socializatory and subject-oriented perspective – how young people in residential child and youth care become independent in relation to and via the media. One result of the study, which is based on grounded theory, shows that the media-related processes of transition to independence of young people take place in relation to the environment in mutually interrelated co-constructive activities within a complex socio-spatial conditional framework and in interrelation between different microsystems such as family, peers and care institution.

Keywords: media socialization, digital media, transition to independence, residential child and youth care, residential child and youth care research

1 Einleitung und Fragestellung

Kinder und Jugendliche greifen heute auf ein umfangreiches Medienrepertoire zurück und nutzen digitale Medien zunehmend auch mobil und unterwegs (mpfs, 2021). Die Frage nach der Relevanz von digitalen Medien und digital vermittelter Kommunikation im alltäglichen Handeln und in den verschiedenen Lebenskontexten junger Menschen wurde bisher aus mediensozialisatorischer Perspektive vor allem im Hinblick auf die Lebensphasen Kindheit (z.B. Neumann-Braun et al., 2004; Paus-Hasebrink & Bichler, 2008) und Jugend (z.B. Süß, 2004; Hugger, 2014) sowie soziale und institutionelle Sozialisationskontexte wie Familie (z.B. Wagner et al., 2013) und Schule (z.B. Spanhel, 2010) untersucht. In den Blick genommen wurde im Zuge dessen u.a. auch, wie junge Menschen Medien vermehrt für Identitätsarbeit und Beziehungsmanagement nutzen. Die erfolgreiche Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1972) gilt als hochrelevant für das ‚Erwachsenwerden‘ und die Vorbereitung auf ein selbstständiges Leben.

Zur sozialisatorischen Bedeutung und zu den Nutzungsformen digitaler Medien in institutionellen Kontexten wie stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe liegen bisher sowohl national wie international keine Untersuchungen vor (Kochskämper et al., 2020; Pluto et al., 2021). Dabei finden sich in empirischen Studien bereits – anknüpfend auch an den gesetzlichen Auftrag der stationären Erziehungshilfe (§ 34 Nr. 3 SGB VIII) – erste Hinweise darauf, dass Medien eine besondere Rolle im Kontext von Verselbstständigungsprozessen einnehmen (Behnisch & Gerner, 2014; Witzel, 2015). Auch angesichts der im Zuge der Mediatisierung zunehmenden Durchdringung von Alltags- und Lebenswelten mit digitalen Medien (Krotz, 2001) ist davon auszugehen, dass Verselbstständigung mehr und mehr mit Bezug auf und über Medien stattfindet. Wir gehen davon aus, dass Medien insbesondere auch für Kinder und Jugendliche in öffentlich-stationärer Erziehungshilfe in besonderem Maße bedeutsam werden können, da sie aufgefordert sind, sich in Wechselbeziehung zwischen ihrer Lebenssituation im Heim und verschiedenen anderen Lebenskontexten auf ein eigenverantwortliches und selbst zu gestaltendes Leben außerhalb des Heims vorzubereiten – und dies beschleunigt, weil die Erziehungshilfemaßnahmen in der Regel mit dem Erreichen der Volljährigkeit enden, und, wie die Forschung zu Care Leavern zeigt, anschließend meist kein Sicherheitsnetz mehr zur Verfügung steht (Sievers et al., 2018, S. 30-31). Die Frage ist, in welcher Weise digitale Medien für Verselbstständigungsprozesse im Heimkontext Relevanz entfalten.

An diese Frage knüpft der vorliegende Beitrag an und rekonstruiert erstmals aus einer sozialisatorischen und subjektorientierten Perspektive, wie sich junge Menschen im Kontext der Unterbringung in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe unter besonderer Berücksichtigung des Wechselverhältnisses von Heim, Familie und Peers auch mit Bezug auf und über Medien verselbstständigen. Dabei wird auf Daten aus dem Projekt *DigiPäd 24/7 – Digitalisierung in Heimen und Internaten*, einem Forschungsprojekt der TH Köln und der Universität Hildesheim (Feyer et al., 2020), zurückgegriffen. Theoretisch fundiert und diskutiert wird der Begriff der Verselbstständigung mit Rückgriff auf die aktualisierte Mediensozialisationsforschung (Reißmann & Hoffmann, 2017) sowie auf aktuelle Ansätze der allgemeinen Sozialisationsforschung (Grundmann, 2020), und der sozial- bzw. medienökologischen Forschung (Dallmann et al., 2017).

2 Ausgangslage

In stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen bzw. Heimen oder sonstigen betreuten Wohnformen nach § 34 SGB VIII lebten in Deutschland im Jahr 2020 etwa 127.000 junge Menschen (Statistisches Bundesamt, 2021). Wengleich die Kennzeichnung ‚Heim‘ nicht unumstritten ist, auch da der Begriff historisch belastet ist und es nicht *die* Heimerziehung, sondern eine Vielfalt an Unterbringungsformen (z.B. therapeutische, heilpädagogische, intensivpädagogische und Regelwohngruppen) gibt (Bürger, 2001, S. 632-648), wird in der Forschung und auch im SGB VIII derzeit noch an dem Begriff festgehalten – so auch im Folgenden.

Heime zeichnet aus, dass dort ein organisierter Alltag für jene jungen Menschen gestaltet wird, „die diesen Alltag aus sozialen und politischen sowie familiären, persönlichen und individuellen Gründen nicht in ihren bisherigen familialen Beziehungsstrukturen verbringen sollen oder können“ (Pluto et al., 2021, S. 4). Die erklärte Zielsetzung der Unterbringung bzw. der dort realisierten Hilfen zur Erziehung orientiert sich an den gesetzlich vorgegebenen Rahmenzielen, die entweder die Rückkehr in die eigene Familie, die Erziehung in einer anderen Familie oder die Verselbstständigung vorsehen (§ 34 SGB VIII). Nach Einschätzung der Fachkräfte stellt Verselbstständigung im Kontext der stationären Erziehungshilfen dabei das häufigste Ziel von Hilfemaßnahmen dar (Macsenaere & Arnold, 2013, S. 13-14).

Beim Verständnis dessen, was mit Verselbstständigung gemeint ist, wird u.a. zwischen der praktischen, der kognitiven und der sozialen Ebene unterschieden (Kötters, 2000, S. 4250). Wengleich die Begriffe der Verselbstständigung bzw. Selbstständigkeit im Heimkontext dann auch vielfach Verwendung finden, bleiben sie in der sog. Heimerziehungsforschung theoretisch eher diffus, werden Inhalte und Funktionen von Verselbstständigungsprozessen oftmals nicht genauer definiert (Strahl & Thomas, 2013, S. 5). Dies gilt auch bezogen auf die „Statuspassage Leaving Care“ (Köngeter et al., 2012), in der stärker noch der Übergang in ein eigenständiges Leben in den Mittelpunkt rückt. Einen Versuch, sich dem Begriff der Verselbstständigung theoretisch zu nähern, liefert Wolf (2002, S. 163), indem er Selbstständigkeit als relational hergestellten Prozess beschreibt, der in Wechselbeziehung von spezifischen Lebensverhältnissen und strukturellen Anforderungen hergestellt wird. Bereits hier werden auch Anknüpfungspunkte an das Konzept von Sozialisation erkennbar, wengleich nicht explizit benannt. Aufgezeigt werden in der Heimerziehungsforschung ergänzend dazu Erfolgsindikatoren, die eine gelingende Heimerziehung kennzeichnen. Dazu gehört vor allem auch die selbst gesteuerte Aufrechterhaltung sozialer Bezüge, insbesondere zur Kernfamilie und zu sozialen Netzwerken (Lambers, 2010, S. 55-56). Hier finden sich erste Hinweise, dass das Soziale nicht nur ein wesentliches Konstitutionsmerkmal von Sozialisation (Grundmann, 2020, S. 30), sondern auch grundlegend für Verselbstständigungsprozesse ist.

Hinweise darauf, dass Medien im Sozialisationsprozess junger Menschen insbesondere auch im Hinblick auf das soziale Miteinander eine zentrale Rolle einnehmen (Schmidt et al., 2009; Hugger, 2014), es mitunter aber auch zu Überforderungen kommen kann (Lampert et al., 2012; Paus-Hasebrink & Sinner, 2021), finden sich in der Mediensozialisationsforschung. Rekonstruiert wird die Relevanz von Medien hier auch im Kontext von Familie. Mit dem Konzept des Doing Family wird darauf hingewiesen, dass Medien bezogen auf Alltagsorganisation und -kommunikation eine wichtige Rolle im Kontext der

Herstellung von Familienleben einnehmen (Theunert & Lange, 2012; Lange, 2020). In einer Langzeitstudie über das Aufwachsen junger Menschen in sozial benachteiligten Familien wird zudem deutlich, dass Medien im Kontext der Identitätsgenese als fordernd erlebt werden können, und zwar insbesondere dann, wenn Konflikte in Familien auftreten und es zentralen Bezugspersonen aufgrund ihrer schwierigen sozioökonomischen und sozioemotionalen Lebensbedingungen nicht gelingt, den Kindern genügend Aufmerksamkeit und Unterstützung zuteil werden zu lassen (Paus-Hasebrink & Sinner, 2021, S. 291). Medien gewinnen hier dann als Miterzieher:innen zunehmend an Bedeutung (Paus-Hasebrink, 2013, S. 259-260), auch werden sie als Statussymbol herangezogen, um finanzielle Armut zu verbergen, Anerkennung zu erhalten und Stigmatisierungen zu entgehen (Sinner & Paus-Hasebrink, 2017, S. 106). Wenngleich sich also bereits Hinweise darauf finden, dass Medien für Kinder, Jugendliche und die Familiengestaltung höchst bedeutsam sind, wird deren Relevanz im Prozess der Verselbstständigung in der Heimerziehungsforschung bislang nicht explizit bzw. nur am Rande thematisiert. So weisen Behnisch und Gerner (2014, S. 4) in einer Studie zur Smartphonennutzung in der stationären Erziehungshilfe darauf hin, dass junge Menschen mit ihrem Medienhandeln im Kontext der Aktivierung ihrer Beziehungsnetzwerke außerhalb des Heims auch nach Selbstständigkeit und Autonomie streben. Witzel (2015, S. 124-125) arbeitet ergänzend dazu qualitativ heraus, dass Handys in Heimen vor allem zur Aufrechterhaltung des regelmäßigen Kontakts mit Peers wie auch Familie genutzt werden. Er weist zudem auf die Gatekeeperposition der Fachkräfte beim Zugang zu digitalen Medien hin (Witzel, 2015, S. 126). In einer quantitativen Schweizer Studie zu Medienkompetenz und medienerzieherischem Handeln von Fachkräften in Heimen (Steiner et al., 2017) zeigt sich des Weiteren, dass Medien vorrangig im Kontext von Gefährdungspotenzialen oder Schule thematisiert werden. Zudem wird deutlich, dass die selbst eingeschätzte Medienkompetenz der Fachkräfte Einfluss auf das subjektive Erleben und die Haltung gegenüber digitalen Medien, die Häufigkeit an medienpädagogischen Aktivitäten sowie die Intensität an medienerzieherischer Begleitung nimmt.

Bezogen auf Kinder und Jugendliche, die stationär untergebracht sind, stellt sich angesichts der bisherigen Erkenntnisse die Frage, welche Bedeutung Medien im Kontext der Verselbstständigung entfalten. Zu berücksichtigen ist dabei, dass Kinder und Jugendliche im Heim Teil eines komplexen Netzwerks sind, in dem sowohl Teile der bisherigen Familie als auch Teile der bisherigen Peerbeziehungen auf Distanz und im Wechselspiel mit dem aktuellen Lebenskontext im Heim zu gestalten sind. Zudem sind junge Menschen im Heim in der Regel aufgefordert, einen Umgang auch mit problematischen Beziehungen in Familie (Günder & Nowacki, 2020, S. 215-231; Sievers et al., 2018, S. 38) und im Peersumfeld zu finden. Ferner müssen sie sich in der Zeit des Heimaufenthalts schulisch wie auch beruflich qualifizieren (Sievers et al., 2018, S. 50-55.), um im Anschluss daran möglichst bald eine eigene Wohnung zu beziehen, da es ein Zurück in die Familie für sie in der Regel nicht gibt. Von einer Entgrenzung der Jugendphase (Schröder, 2011) kann bei ihnen somit nur bedingt die Rede sein.

3 Theoretische Rahmung

Wir knüpfen im Rahmen des vorliegenden Beitrags theoretisch an die Mediensozialisationsforschung an, die davon ausgeht, dass sich „Mediensozialisation von ‚allgemeiner‘ Sozialisation empirisch nicht trennen“ lässt (Vollbrecht & Wegener, 2010, S. 9). Mediatisierungsprozesse werden vielmehr als ein Bestandteil des sozialen Wandels betrachtet (Krotz, 2001), sodass sich die Mediensozialisationsforschung verstärkt auch die Frage nach der Relevanz von sich verändernden Formen des Handelns und Zusammenlebens für das Leben von Menschen stellt (Hoffmann et al., 2017). Im Fokus der Forschung steht mit Rückgriff auf das allgemeine Sozialisationsmodell des „produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann, 1983) ein Subjekt, das im Rahmen einer wechselseitigen Beziehung mit den Medien, innerhalb eines komplexen sozialräumlichen Bedingungsgefüges und kombiniert mit anderen Faktoren, wie z.B. Geschlecht oder sozioökonomischem Hintergrund, Medien auswählt und nutzt. Ein Wegbereiter dieser mediensozialisatorischen Perspektive ist der sozialökologische Ansatz, den Baacke (1988) unter Rückgriff auf Bronfenbrenner (1981) für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung weiterentwickelt hat. Wir werden im vorliegenden Beitrag stärker wieder an Bronfenbrenners ursprüngliche Überlegungen anknüpfen, da er insbesondere die Übergänge und Interdependenzen zwischen einzelnen Mikrosystemen, wie z.B. Familie und Schule, im Blick hatte. Je nach Ausgestaltung der sozialen Bezüge können diese den Wechsel zwischen Mikrosystemen in unterschiedlichem Maße erleichtern oder erschweren (Bronfenbrenner, 1981). Diese Perspektive scheint uns vor allem bezogen auf die Heimerziehungsforschung besonders relevant.

In der Mediensozialisationsforschung wird zudem mit Rückgriff sowohl auf ein aktualisiertes Raumverständnis (Löw, 2001), wonach Räume auch als Ergebnis des sozialen Medienhandelns gefasst werden (Tillmann, 2008), als auch die Mediatisierungstheorie eine Neujustierung des sozial- bzw. medienökologischen Ansatzes vorgeschlagen (Dallmann et al., 2017). Dieses Bestreben lässt sich auch gut mit Überlegungen zu einer Neujustierung der Sozialisierungstheorien verbinden, die dafür plädieren, das Soziale als wesentliches Konstitutionsmerkmal von Sozialisation zu betrachten (Grundmann, 2006, 2015; Grundmann & Höppner, 2020).

Anschließend an diese Überlegungen begreifen wir Verselbstständigungsprozesse im Folgenden vor allem als sozial hergestellt – wohlwissend, dass Medien auch in anderer Hinsicht für Kinder und Jugendliche im Heim relevant werden (z.B. im Schulkontext, zur Alltagsorganisation oder zur solitären Freizeitgestaltung). In Anknüpfung an die Sozialisationsforschung legen wir zudem eine Perspektive zugrunde, wonach Verselbstständigungsprozesse keinen Effekt von Sozialisation darstellen, sondern sich vielmehr relational zur Umwelt und permanent, in wechselseitig aufeinander bezogenen ko-konstruktiven Aktivitäten vollziehen (Grundmann, 2020, S. 30) – und dies immer mehr auch mit Bezug auf und über Medien.

4 Methodisches Herangehen

Grundlage der Studie sind Daten von jungen Menschen und Fachkräften aus vier stationären Wohngruppen, die mithilfe eines multimethodischen Ansatzes zwischen August 2019

und Juli 2020 erhoben wurden. Es wurden eine alters- und geschlechtsmäßig gemischte pädagogische Regelgruppe mit Kindern und Jugendlichen, eine heilpädagogische Mädchenwohngruppe ab zwölf Jahren sowie zwei intensivpädagogische Jungenwohngruppen im Alter von neun bis zwölf sowie von zwölf bis sechzehn Jahren eine Woche lang ethnografisch begleitet und befragt. Weiterhin wurden in diesen Wohngruppen gemeinsam mit 22 jungen Menschen qualitative digitale Medientagebücher angelegt, in denen diese über die Dauer von bis zu zwei Wochen mit Tablets und/oder Smartphones ihr alltägliches Medienhandeln vorrangig per Audioaufnahmen festhalten konnten. Nachträglich bewerteten sie ihre Aktivitäten kommentierend über den Einsatz von Emojis. Ergänzend hierzu wurden dreizehn leitfadengestützte Interviews mit den jungen Menschen durchgeführt und parallel dazu zehn Fachkräfte in den vier Wohngruppen ebenfalls leitfadengestützt zu ihren Wahrnehmungen, Erfahrungen und ihrem Umgang mit dem Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen befragt.

Ausgewertet wurden die Daten unter Rückgriff auf die Grounded Theory nach Strauss (1987) sowie Strauss und Corbin (1996). Im Mittelpunkt stand die Rekonstruktion des Medienhandelns der jungen Menschen aus einer subjektorientierten Perspektive; ergänzt wurde diese durch die Perspektive der Fachkräfte. Die Interviews und Medientagebücher wurden transkribiert, in mehreren Stufen kodiert sowie miteinander und mit den Beobachtungsprotokollen in Beziehung gesetzt. Unter Berücksichtigung auch des paradigmatischen Modells (Strauss & Corbin, 1996) erfolgte im Verlauf des Kodiervorgangs die Interpretation auf immer höheren Abstraktionsebenen. Herausgearbeitet wurde somit im Kontext eines iterativ-zyklischen Prozesses und unter Rückgriff auf „sensitizing concepts“ (Bowen, 2006) die im folgenden Kapitel angeführte Schlüsselkategorie, welche die Relevanz von Medien und der entgrenzten Kommunikation zur Ausgestaltung und Bewältigung von Verselbstständigungsprozessen am sozialpädagogischen Ort ‚Heim‘ repräsentiert.

5 Möglichkeiten und Grenzen medienbezogener Verselbständigung junger Menschen im Heimkontext

Unsere Auswertung zeigt, dass Medien bei der Ausgestaltung und Bewältigung der gesellschaftlichen Anforderung der Verselbständigung eine besondere Rolle spielen. Die entwickelte Schlüsselkategorie *medienbezogene Verselbständigung* stellt sich in Auseinandersetzung mit den Daten dabei insbesondere auch als ein zu bewältigender Prozess der ko-konstruktiven Ausgestaltung von familiären und Peerbeziehungen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Bezug auf und über Medien dar. Im Folgenden konzentrieren wir uns analytisch zunächst auf das Wechselverhältnis Familie und Heim sowie anschließend auf Peerbeziehungen und Heim, wobei immer wieder auch Beziehungen zwischen diesen Mesosystemen deutlich werden.

Medienhandeln zwischen Familien- und Heimkontext

In unserer Studie nutzen die befragten jungen Menschen das Smartphone, um alltäglich im Kontakt mit Familie zu sein. Statt eines gemeinsamen Familienalltags, der u.a. auch über das Medienhandeln konstituiert wird, so wie es das Konzept Doing Family be-

schreibt, wird von Seiten der jungen Menschen versucht, einen gemeinsamen Alltag bzw. die Teilhabe am Alltag trotz räumlicher Distanz vor allem über die mobile Kommunikation aufrechtzuerhalten und somit Bindungen zu pflegen.

Omid¹: Und gleich rufe ich auch noch meine Mutter nochmal an. Ja.

Interviewer: Rufst du die jeden Tag an? [...]

O: Ja.

I: Wie lange immer so ungefähr?

O: Paar Minuten. Manchmal auch zweimal am Tag. Eigentlich rufe ich die jeden Tag zweimal an. Einmal wenn ich von der Schule komme, oder ganz frühmorgens am Wochenende halt und einmal im Abendausgang. [...] Ja, und es ist auch schön, ihre Stimme immer wieder zu hören, weil ich meine Eltern halt einfach lieb habe und wieder nach Hause will, deswegen. (Omid, persönliches Interview, August 2019)

Ob ein Doing Family auf Distanz möglich ist, hängt vor allem vom Medienzugang und den Medienregeln der Einrichtung ab. Soweit möglich wird von den jungen Menschen über die mobile Medienkommunikation alltäglich und kontinuierlich Kontakt zur Familie hergestellt, dies sowohl sprach-, text-, als auch bildbasiert. Ist keine oder nur eine begrenzte Smartphonennutzung erlaubt, wird zur Kontaktaufnahme mit den Eltern das Gruppentelefon herangezogen. Hier kritisieren die jungen Menschen allerdings die fehlende Privatsphäre, sodass sie die mobile Medienkommunikation vorziehen. Die Gestaltung der Beziehung zu den Eltern erweist sich unter den geschilderten Rahmenbedingungen eines ‚Kindseins auf Distanz‘ somit als anspruchsvoll, spezifische Aushandlungsprozesse zwischen den Lebenskontexten Familie und Einrichtung sind erforderlich. Um weiterhin in Kontakt zu den Eltern bleiben zu können, werden im Zuge dessen von Kindern und Jugendlichen auch Regeln ignoriert und bewusst umgangen: Sie besorgen sich ein zweites Smartphone oder greifen auf die Geräte ihrer Mitbewohner:innen zurück.

Eigenverantwortlich positionieren müssen sich die jungen Menschen auch bezogen auf den Umgang mit sich teils widersprechenden Medienregeln zwischen den Lebenskontexten Familie und Heim sowie mitunter auch innerhalb der Kontexte. So ist es einigen von ihnen z.B. bei Wochenendaufenthalten zu Hause mit Eltern und Geschwistern erlaubt, Medien ohne zeitliche Begrenzung zu nutzen. Im Unterschied dazu wird der Zugang im Heim bei den befragten jungen Menschen mit Ausnahme der Regelgruppe über sog. Stufenpläne geregelt, die eng begrenzte Medienzeiten und teilweise auch Smartphoneverbote von einer Woche Dauer oder länger vorsehen. Im Kontext des Distanzunterrichts im Rahmen der Covid-19-Pandemie wurden dann unabhängig von den bestehenden Regelungen plötzlich mobile Mediengeräte wie Tablets teils frei zugänglich. Daneben kommt es vor, dass im Heim digitale Spiele nicht gespielt werden dürfen, die im Elternhaus trotz fehlender Passung zu Altersempfehlungen zugänglich sind. Ferner müssen junge Menschen in der Regel selbst entscheiden, ob und wie viel Zeit sie z.B. auf Kommunikation in sozialen Netzwerken, digitalen Spielen oder den Kontakt mit der Familie verwenden. Sie sind aufgefordert, Prioritäten zu setzen und sich gut zu organisieren. Dabei fühlen sie sich teils auch überfordert, so z.B. ein Jugendlicher, der vor dem Heimaufenthalt exzessiv digital gespielt hat. Seine Eltern praktizieren einen Laissez-faire-Stil im Umgang mit dem Spiel, gleichzeitig stößt er im Heim auf Spielbegrenzungen bis hin zum zeitweisen Verbot. Absprachen oder eine Vermittlung zwischen beiden Kontexten finden nicht statt.

An dieser Stelle lässt sich auf Erkenntnisse der Medienforschung mit Familien hinweisen, die zeigen, wie relevant orientierungsstiftende Strukturen und eine klare Kommunikation der Medienregeln insbesondere in Familien sind, in denen eine exzessive Computer- und Internetnutzung vorliegt (Kammerl et al., 2012). Ergänzend dazu finden sich Hinweise, dass insbesondere Eltern, die über wenig Medienkompetenz verfügen, in geringem Maß medienerzieherisch aktiv sind (Steiner & Goldoni, 2011). In unseren Interviews schätzen die Fachkräfte die Medienkompetenz der Eltern ebenfalls als eher gering ein; gleichzeitig zeigt sich, dass auch sie ihre familienergänzende oder -ersetzende Funktion bezogen auf die Medienerziehung sehr einseitig ausfüllen (siehe auch Steiner et al. 2017). Vielmehr lässt sich in erster Linie eine starke paternalistische Schutzorientierung rekonstruieren, die die Fachkräfte mit der Sorge begründen, dass das Medienhandeln sich (weiterhin) kontraproduktiv oder schädigend auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken könne.

Valerie: Wenn wir jetzt sagen, wir stellen den Kindern bestimmte Medien für einen bestimmten Zeitraum am Tag zur Verfügung, dann ja aus dem Gefühl heraus, die sollen auch noch Zeit für was anderes haben und je kürzer der Zeitraum ist, umso weniger Schlimmes oder blöde Sachen können passieren. (Valerie, persönliches Interview, Dezember 2019)

Darüber hinaus weisen die Fachkräfte aber auch auf ihre eigene fehlende Medien- und medienpädagogische Kompetenz sowie ihre offenen Fragen zum Jugendmedienschutz und zur Aufsichtspflicht im Zusammenhang mit dem Medienhandeln junger Menschen in digitalen Welten hin. Aus Sorge, selbst in die Verantwortung genommen zu werden, schränken sie das Medienhandeln präventiv ein. In Reaktion darauf suchen Kinder und Jugendliche ihre eigenen Wege, vor allem unter Peers, indem sie sich gegenseitig im Medienhandeln unterstützen.

Das eigenständige Medienhandeln in Wechselbeziehung zwischen Familie und Heim stellt sich aus Sicht der jungen Menschen damit derzeit vor allem als ein selbstverantwortlich zu gestaltender Prozess jenseits klarer Zielmarken oder Orientierungen dar. Maßnahmen wie Smartphonekontrollen oder -entzug werden von ihnen dabei als unverhältnismäßig, übergriffig und für ihre Entwicklung als hinderlich erlebt.

Heim und verschiedene Peerkontexte

Die Beziehungsarbeit mit Peers gestaltet sich im Heimkontext ebenfalls anspruchsvoll. So gilt es für die jungen Menschen, Peerbeziehungen aus früheren Lebenskontexten zu pflegen, sich teils auch von ihnen zu distanzieren und zu verabschieden sowie neue Beziehungen zu knüpfen und zu intensivieren. Bekannt ist, dass digitale Medien hier neue Möglichkeiten für die Identitätsarbeit und das Beziehungsmanagement eröffnen (Eisentraut, 2016, S. 230-234; Schulz, 2012, 271-276; Weber, 2015, S. 131-134). Dies zeigt sich auch in unserer Studie. Anhand der Auswahl der medialen Kontaktformen verdeutlichen die jungen Menschen, wie wichtig eine Beziehung ist: Ein messengerbasierter Austausch von Fotos wird in der Regel als niedrigschwellige und effiziente kommunikative Aktivität mit mehreren Peers gewählt, während das regelmäßige Chatten und Telefonieren zuvorderst im engeren Freundeskreis stattfinden. Zuneigung und auch Abneigung werden über mediale Praktiken wie das Spammen in Chats signalisiert, wobei z.B. Nachrichten, die aus positiv konnotierten Emojis oder auch verbalen Beleidigungen bestehen, sehr oft hintereinander an die Zielperson gesendet werden. Beziehungsmanagement erfolgt ferner

über die technische Funktion des Blockierens. Hier wird der Kontakt zu Freund:innen oder Partner:innen entweder direkt oder im Anschluss an eine Aufkündigung der Beziehung in Messengern und sozialen Netzwerken unterbunden, wobei dann auch wieder – im Rahmen einer Versöhnung und Wiederaufnahme der Beziehung – entblockiert wird.

Mediales Beziehungsmanagement erfordert allerdings Medienzeit, die die jungen Menschen im Heim aufgrund des stark reglementierten Alltags und der strikten Medienregeln nur begrenzt zur Verfügung haben. Welche Konsequenzen die Regulierung hat, zeigt das folgende Zitat einer Fachkraft, in dem sie davon berichtet, dass sie sich nach einer mehrtägigen Auseinandersetzung mit einem Mädchen über deren Smartphoneentzug über die Folgen des Entzugs aufklären ließ:

Michaela: Also ich hab vor ’nem halben Jahr selber noch gedacht, in der Aufnahmesituation hier, muss man da direkt mit Selbstmord drohen, weil man das Handy wegnimmt? [...] Und jetzt habe ich das mal mit einem Mädchen mitbekommen, die [...] wollte mir mal so zeigen, warum sie immer so schlecht gelaunt ist und warum wir jeden Tag darüber streiten. Da [...] hat sie sich eingeloggt in ihr Insta[gram]. [...] Und hat mir dann gezeigt, wie die Reaktionen in den letzten anderthalb Wochen darauf waren, dass sie nicht online war. Das war schon krass. [...] Also die erste Woche war’s noch so [...] besorgtes Umfeld und dann hat sich das ziemlich schnell gewandelt, dass die ersten eingeschnappt waren und die das Nichtreagieren als Reaktion aufgenommen haben. Und eine Woche später war dann kaum noch eine positive Nachricht dabei. Alle haben ihr geschrieben, dann lass es halt, wenn du dir jetzt zu fein bist. Und ein, zwei Beleidigungen waren auch dabei. Und das einfach nur, weil sie sieben Tage oder neun Tage nicht on war. (Michaela, persönliches Interview, November 2019)

Junge Menschen im Heim erleben insbesondere das Smartphone als existenziell für ihre soziale Anbindung. Dementsprechend suchen sie immer wieder auch einen Ausweg aus der Situation, keine digitalen Endgeräte zur Verfügung zu haben, z.B. indem sie sich, wie bereits erwähnt, Geräte bei Peers ausleihen oder sich ein zweites Smartphone besorgen.

Die Peers werden für sie auch noch in anderer Hinsicht sehr bedeutsam, z.B. bei der Bewältigung sexueller Belästigung im Netz:

Marion: Und dann zum Beispiel ein anderer Chatverlauf. Da hat er mich so angeschrieben, ob ich noch wach bin. Dann habe ich geschrieben: „Wer bist du?“ Dann meinte er so: „Ralf.“ Ich so: „Okay, was ist los mit dir?“ „Nichts. Sende mal Foto von dir!“ „Huhu? Antwort von dir! Antwort? Bist du vergeben?“ Habe ich geschrieben: „Ja.“ „Schade, will auch vergeben sein, wieder. Hallo, ich hole mir immer einen runter auf dich. Ist das schlimm, wenn ich das mache?“ Dann hat eine Freundin von mir geschrieben: „Ey, was willst du von mir? Du solltest erst mal die deutsche Rechtschreibung und Grammatik beherrschen, bevor du mich so billig anmachst. Du bist einfach nur widerlich. Ich bin erheblich jünger als du und glücklich vergeben. Wenn du eine Frau willst, solltest du dir erstmal überlegen, was du hier abziehst. So wirst du ewig Single bleiben. Also lass mich in Ruhe! Sonst werde ich alles meiner Gang sagen und mit meiner Gang vor deiner Tür stehen. Danke“, mit Ausrufezeichen. Und seitdem hat er mir nicht mehr geschrieben beziehungsweise, weil ich ihn blockiert habe. (Marion, persönliches Interview, Dezember 2020)

Da die Jugendlichen Sorge haben, dass Online-Flirts oder Online-Dates nicht erlaubt sind und ihnen das Smartphone aufgrund dessen entzogen wird, teilen sie solcherart Erfahrungen in der Regel nicht mit den Fachkräften.

Weiterhin verhindert die regulierte und begrenzte Medienzeit wertvolle Erfahrungen im Umgang mit der Medienkommunikation, da sich z.B. die Codes unter Peers schwerer erlernen lassen. So zeigen unsere Daten, dass eine sehr wesentliche Form der Beziehungsarbeit und Herstellung von Freundschaft heute in Form von Sharing stattfindet. Hier geht es darum, andere an (der Digitalität) der eigenen Alltags- und Lebenswelt teilhaben zu

lassen und sich über diese auszutauschen, z.B. indem man nebeneinander sitzt und digitale Alltagspraktiken (z.B. Fotos, Chatverläufe) miteinander teilt. Definiert wird Sharing als neuartige kulturelle und soziale Praxis, bei der die Grenzen zwischen den Funktionen der Distribution und des Austauschs verschwimmen (Wittel, 2011). Dabei wird über das Teilen nicht nur über sich selbst Auskunft gegeben, sondern teils auch Intimität hergestellt (Bonitz & Thorhauge, 2020). Die jungen Menschen im Heim können an der Praktik des Sharing aufgrund des begrenzten oder fehlenden Zugangs zu den dafür notwendigen Geräten nur sehr eingeschränkt bzw. gar nicht teilnehmen, was dazu führt, dass die Kontaktaufnahme und -pflege mit Peers erschwert wird und einzelne exkludiert werden:

Fenja: Also seit ich halt nicht mehr mein Handy habe, bleib ich eigentlich die ganze Zeit hier in der Gruppe und mach nix und treffe mich gar nicht mehr mit meinen Freunden, weil die sind jetzt wieder <Stadtbezirk> und ja, sind da am Handy und so. Und ich kann das ja halt dann nicht mehr. Und das ist auch natürlich doof. (Fenja, Medientagebuch, August 2019)

Junge Menschen nehmen die Rolle der Fachkräfte hinsichtlich der Herstellung und Bewältigung von Peerbeziehungen derzeit in erster Linie als hinderlich wahr. Sie erzählen zudem, dass Medien immer wieder auch als Sanktionsmittel eingesetzt werden, um die Überschreitung von Medienregeln oder auch nicht medienbezogenes Fehlverhalten (z.B. Zimmer nicht aufgeräumt, Licht nicht ausgestellt) zu ahnden. Allgemein verspüren die jungen Menschen seitens der Fachkräfte wenig Vertrauen in ihr Medienhandeln und führen teils auch die restriktive Medienerziehung darauf zurück, schätzen diese jedoch als nicht gerechtfertigt ein.

6 Conclusio und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde unter Bezugnahme auf sensibilisierende und aktualisierte Konzepte aus der Sozialisations- und Heimerziehungsforschung anhand einer Grounded-Theory-Studie die *medienbezogene Verselbständigung* als Schlüsselkategorie herausgearbeitet. Deutlich wurde, dass junge Menschen den Medien und insbesondere der digitalen Kommunikation im Heimkontext eine besondere Rolle bei der Ausgestaltung und Bewältigung der Beziehungen zu Familie und Peers zusprechen. Sie nutzen diese in der Regel dazu, sich der Eltern und früherer Freundschaften zu vergewissern, neue Freundschaften zu pflegen oder sich auch aus problematisch erlebten Beziehungen zu lösen – dies nicht immer zu ihrer Zufriedenheit. Insgesamt haben sie den Eindruck, dass sie die Beziehungen nicht selbstverantwortlich mit Bezug auf und über Medien ausgestalten können, da ihr Medienalltag stark reguliert ist. Teils fühlen sie sich auch überfordert, z.B. im Umgang mit Mobbing oder sexueller Belästigung. Aus Sorge vor einem Smartphoneentzug artikulieren sie dies derzeit nicht gegenüber den Fachkräften. Vielmehr versuchen sie sich auch über das gezielte Umgehen der Regeln zunehmend unabhängig von den Fachkräften zu machen. Angesichts dessen, dass den Beziehungen und Netzwerken wie auch der Beteiligung an Entscheidungen im Umfeld ‚Heim‘ eine große Bedeutung hinsichtlich einer ‚gelungenen Heimerziehung‘ zugesprochen wird (Nüsken & Böttcher, 2018), stellt sich somit die Frage, ob derzeit Verselbständigungsprozesse im Heim über die Medienregulierung der Fachkräfte nicht konkretisiert werden.

Mit unserem Ansatz möchten wir nahelegen, Verselbständigung in Anknüpfung an die aktuelle Medien-/Sozialisationsforschung zukünftig als eine relationale Aktivität zur

Umwelt zu verstehen, die sich insbesondere auch in Bezug auf und über Medien in wechselseitig aufeinander bezogenen ko-konstruktiven Aktivitäten innerhalb eines komplexen sozialräumlichen Bedingungsgefüges und in Wechselbeziehung zwischen verschiedenen Mikrosystemen wie Familie, Peers und Heim bewegt und vollzieht. Folgen wir einem solchen Verständnis von Verselbstständigung, stellt diese keinen Effekt von Sozialisation oder Heimerziehung dar – im Sinne eines ‚Zustands‘, der aufgrund nur schwerlich zu bestimmender Ausgangsbedingungen gelingt oder nicht gelingt. Die Prozessperspektive zeigt vielmehr auf, dass sich Verselbstständigung als Teil von Sozialisation ebenfalls in „durch wechselseitig aufeinander bezogene ko-operierende, ko-ordinierende, ko-konstruktive Aktivitäten vollzieht und sich in manifesten Formen von Personen, Bezugsstrukturen, Praktiken“, hier ließe sich nun ergänzen: auch Medienpraktiken „entfaltet“ (Grundmann, 2020, S. 30). Demzufolge ist eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Medienhandeln junger Menschen auch im Heim notwendig. Die Medienpädagogik weist zusätzlich darauf hin, dass Wissen, Können und auch Kreativität im Umgang mit Medien bzw. die Entwicklung von Medienkompetenz eine lebenslange Aufgabe darstellt (Baacke, 1998, S. 2), die eben gerade nicht in der Eigenverantwortung des Menschen allein liegt. Eine pädagogische Begleitung und Unterstützung ist notwendig und erwünscht, dies artikulieren auch die befragten Kinder und Jugendlichen. Derzeit jedoch müssen sie im Vergleich zu jungen Menschen, die in ihren Familien leben, offenkundig stärker noch unter „paternalistischen Autoritätsverhältnissen“ aufwachsen (Ferchhoff & Dewe, 2016, S. 36). Zukünftig zu untersuchen wäre bei einer stärkeren Akzeptanz des Medienhandelns durch die Fachkräfte dann freilich, in welcher Weise Medien bei der Aufrechterhaltung von Beziehungen zu früheren Lebenskontexten für Kinder und Jugendliche den Übergang zwischen verschiedenen Mikrosystemen erleichtern oder erschweren – welche Art von Unterstützung also gewünscht und förderlich ist.

Neben der Perspektive auf das Medienhandeln als konstitutivem Bestandteil von Sozialisation und auf Verselbstständigung als ko-konstruktivem Prozess spielen im Kontext der Verselbstständigung auch alltagspraktische Fähigkeiten eine Rolle. Dazu zählen u.a. ein kritisch-reflektierter Umgang mit Informations- und Unterhaltungsangeboten in digitalen Medien, eine Sensibilisierung für Angelegenheiten des Datenschutzes und der Privatsphäre im Netz, ein angemessener Umgang mit sozialem Druck und Erwartungshaltungen der Kommunikationspartner:innen in sozialen Medien oder auch mit der Angst etwas zu verpassen, wenn den Medien zeitweise keine Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diese Aspekte gilt es ebenfalls zu berücksichtigen – im Hinblick auch auf eine ko-konstruktive Ausgestaltung der Beteiligungsstrukturen im Heim. So erleben sich die jungen Menschen bezogen auf das Medienhandeln derzeit nur begrenzt als Mitgestalter:innen ihrer eigenen Verhältnisse.

Die Ergebnisse lassen Bezüge auch zur Digital-Divide-Forschung und den medienpädagogischen Konzepten der Medienbildung und Medienkompetenz zu, da u.a. deutlich wird, dass Aspekte wie der Medienzugang, die Medienausstattung, die Erfahrung im Umgang mit Medien, der sozioökonomische Hintergrund und auch die genannten Hierarchien im Verhältnis von Adressat:innen und Professionellen Einfluss auf die Herstellung und Bewältigung der Verselbstständigungsprozesse nehmen. So legen unsere Daten nahe, dass derzeit im Heim eher eine Reproduktion und Verstärkung von sozialer Ungleichheit zu beobachten ist.

Weitere Schnittstellen unserer Forschung lassen sich zur sozialökologischen Übergangsforschung (Eßer et al., 2022) erkennen, in der für einen transorganisationalen Zu-

gang zu institutionalisierten Kindheiten plädiert wird und somit dafür, zukünftig stärker die Bezüge zwischen den sowie jenseits der Institutionen der Kindheit in den Blick zu nehmen. Im Hinblick auf Verselbstständigungsprozesse im Heimkontext wäre dann auch die Frage danach zu stellen, wie die Institutionen für junge Menschen zusammenwirken können, um soziales Handeln mit und über Medien bezogen insbesondere auch auf die Gestaltung von Übergängen zu ermöglichen.

Anmerkung

1 Alle in den Zitaten angeführten Namen wurden pseudonymisiert.

Literatur

- Baacke, Dieter (1988). Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung. In Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung* (S. 71-94). Opladen: Leske + Budrich.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-85702-6_5
- Baacke, Dieter (1998). *Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Behnisch, Michael & Gerner, Carina (2014). Jugendliche Handynutzung in der Heimerziehung und ihre Bedeutung für pädagogisches Handeln. *Unsere Jugend*, 66 (1), 2-7.
<https://doi.org/10.2378/uj2014.art02d>
- Bonitz, Mareike & Thorhauge, Anne Mette (2020). Friends, Lovers, Risk and Intimacy: Risk-Taking as a Socially Meaningful Practice. *MedieKultur: Journal of Media and Communication Research*, 36 (67), 37-54. <https://doi.org/10.7146/mediekultur.v36i67.116141>
- Bowen, Glenn A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3), 12-23.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bürger, Ulrich (2001). Heimerziehung. In Vera Birtsch, Klaus Münstermann & Wolfgang Trede (Hrsg.), *Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung*. Münster: Votum.
- Dallmann, Christine, Vollbrecht, Ralf & Wegener, Claudia (2017). Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive. Ansatzpunkte einer theoretischen Neujustierung. In Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz & Wolfgang Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 197-210). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_11
- DigiPäd 24/7 (2022). *Das Recht junger Menschen auf analog-digitale Teilhabe verwirklichen – Empfehlungen für stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Internate*. TH Köln und Universität Hildesheim. <https://dx.doi.org/10.18442/145>
- Eisentraut, Steffen (2016): *Mobile Interaktionsordnungen im Jugendalter. Zur Soziologie des Handygebrauchs*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Eßer, Florian, Schröder, Wolfgang, Krinninger, Dominik & Graßhoff, Gunther (2022). Inklusive Übergänge in der Ökologie der Infrastruktur ‚betreuter Kindheit‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (3), 195-210.
- Ferchhoff, Wilfried & Dewe, Bernd (2016). Entstrukturierung und Entgrenzung der Jugendphase. Prozesse der retroaktiven Erziehung und Sozialisation. In Ulrike Becker, Henrike Friedrichs, Friederike von Gross & Sabine Kaiser (Hrsg.), *Ent-Grenzt Heranwachsen* (S. 31-50). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09793-6_2
- Feyer, Jessica, Kochskämper, Dorothee, Müller, Tom, Rusack, Tanja, Schilling, Carina, Schröder, Wolfgang, Tillmann, Angela, Weßel, André & Zinsmeister, Julia (2020). *Digitalisierung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – nicht nur in Zeiten der COVID-19-Pandemie*. Hildesheim: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.18442/145>.
- Grundmann, Matthias (2006). *Sozialisation: Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UVK.
<https://doi.org/10.36198/9783838527833>

- Grundmann, Matthias (2015). Das Modell der Sozialisation als Beziehungspraxis. In Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann & Sabine Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Aufl. (S. 162-182). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Grundmann, Matthias (2020). Sozialisation reloaded? Zu einer Neujustierung der Sozialisationstheorie. In Matthias Grundmann & Grit Höppner (Hrsg.), *Dazwischen – Sozialisationstheorien reloaded* (S. 16-47). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Grundmann, Matthias & Höppner, Grit (2020). *Dazwischen – Sozialisationstheorien reloaded*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Günder, Richard & Nowacki, Katja (2020). *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe*. 6. Aufl. Freiburg i.B.: Lambertus. <https://doi.org/10.2378/uj2022.art07d>
- Havighurst, Robert J. (1972). *Developmental Task and Education*. New York: McKai.
- Hoffmann, Dagmar, Krotz, Friedrich & Reißmann, Wolfgang (Hrsg.) (2017). *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2014). *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, Klaus (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3 (1), 91-103.
- Kammerl, Rudolf, Hirschhäuser, Lena, Rosenkranz, Moritz, Schwinge, Christiane, Hein, Sandra, Wartberg, Lutz & Petersen, Kay Uwe (2012). *EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien: Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien*. Lengerich: Pabst Science. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.2.134>
- Kochskämper, Dorothee, Rusack, Tanja, Weßel, André, Ehlke, Carolin (2020). *Digitalisierung in Heimen und Internaten – Stand der Forschung*. Hildesheim: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.18442/164>.
- Köngeter, Stefan, Schröer, Wolfgang & Zeller, Maren (2012). Statuspassage: „Leaving Care“ – Biographische Herausforderungen nach der Heimerziehung. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7 (3), S. 261-276.
- Kötters, Catrin (2000). *Wege aus der Kindheit in die Jugendphase*. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97461-7_7
- Krotz, Friedrich (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2002-3-430>
- Lambers, Helmut (2010). Heimerziehungsforschung – eine kleine Bilanz. In Michael Macsenaere, Stephan Hiller & Klaus Fischer, Klaus (Hrsg.), *Outcome in der Jugendhilfe gemessen* (S. 53-60). Freiburg i.B.: Lambertus.
- Lampert, Claudia, Schwinge, Christiane, Kammerl, Rudolf & Hirschhäuser, Lena (2012). *Computerspiele(n) in der Familie. Computerspielesozialisation von Heranwachsenden unter Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte*. Düsseldorf: LfM.
- Lange, Andreas (2020). Doing Family durch Medien und Kommunikationstechnologien – Systematisierungen und Forschungsstand eines interdisziplinären Feldes. In Karin Jurczyk (Hrsg.), *Doing und Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen* (S. 355-375). Weinheim/Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.1515/srsr-2021-0030>
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2021): JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. <https://doi.org/10.5771/0170-5067-2013-6-11>
- Macsenaere, Michael & Arnold, Jens (2013). Verselbstständigung in der Heimerziehung: oft angestrebt, selten erreicht? *Unsere Jugend*, 1 (65), 12-19. <https://doi.org/10.2378/uj2013.art02d>
- Neumann-Braun, Klaus, Hasebrink, Uwe & Aufenanger, Stefan (Hrsg.) (2004). *Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder*. München: kopaed. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2006-1-129>
- Nüsken, Dirk & Böttcher, Wolfgang (2018). *Was leisten die Erziehungshilfen? Eine einführende Übersicht zu Studien und Evaluationen der HzE*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Paus-Hasebrink, Ingrid (2013). Zum Umgang mit Medien in sozial benachteiligten Familien. Eine Langzeitstudie zur Mediensozialisation von Heranwachsenden. In Helmut Gaisbauer, Elisabeth Kapferer, Andreas Koch & Clemens Sedmak (Hrsg.), *Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft* (S. 247-269). Wiesbaden: VS Verlag Springer.
- Paus-Hasebrink, Ingrid & Bichler, Michelle (2008). *Mediensozialisationsforschung – theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligter Kinder*. Wien: Österreichischer Studienverlag. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2009-2-264>
- Paus-Hasebrink, Ingrid & Sinner, Philip (2021). *15 Jahre Panelstudie zur (Medien-)Sozialisation. Wie leben die Kinder von damals heute als junge Erwachsene?* Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748927723>
- Pluto, Liane, Schrapper, Christian & Schröer, Wolfgang (2021). Kindheit und Jugend in sozialpädagogischen Institutionen. Das Beispiel der ‚Heimerziehung‘. In Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_50-1
- Reißmann, Wolfgang & Hoffmann, Dagmar (2017). Mediatisierung und Mediensozialisation. Eine Analyse deutschsprachiger Fachzeitschriften. In Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz & Wolfgang Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation* (S. 59-78). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6>
- Schmidt, Jan-Hinrik, Paus-Hasebrink, Ingrid & Hasebrink, Uwe (Hrsg.) (2009). *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Berlin: Vistas
- Schröer, Wolfgang (2011). Sich an der Lebenslage Jugend orientieren! Ein Aufruf an die Kinder- und Jugendhilfe, die Entgrenzung von Jugend wahrzunehmen. In Sozialpädagogisches Institut (SPI) des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), *Fertig sein mit 18? Dokumentation 8* (S. 6-21). München: Eigenverlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hk7.6>
- Schulz, Iren (2012). *Mediatisierte Sozialisation im Jugendalter. Kommunikative Praktiken und Beziehungsnetze im Wandel*. Berlin: Vistas.
- Sievers, Britta, Thomas, Severine & Zeller, Maren (2018). *Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Ein Arbeitsbuch*. Frankfurt a.M.: IGfH. <https://doi.org/10.2378/uj2016.art06d>
- Sinner, Philipp & Paus-Hasebrink, Ingrid (2017). Herausforderungen und Erfahrungen in der Lebensphase Jugend. In Ingrid Paus-Hasebrink (Hrsg.), *Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender. Lebensphase Jugend* (S. 83-128). Baden-Baden: Nomos.
- Spanhel, Dieter (2010). Mediensozialisation in der Schule. In Ralf Vollbrecht & Claudia Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 208-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Jugendarbeit/Publikationen/Downloads-Jugendarbeit/erzieherische-hilfe-5225112207004.pdf?__blob=publicationFile [30. März 2022].
- Steiner, Olivier & Goldoni, Marc (2011). *Medienkompetenz und medienerzieherisches Handeln von Eltern. Eine empirische Untersuchung von Eltern von 10- bis 17-jährigen Kindern in Basel-Stadt*. Basel: FHNW. <https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.26528.74246>
- Steiner, Olivier, Heeg, Rahel, Schmid, Magdalene & Luginbühl, Monika (2017). *MEKiS. Studie zur Medienkompetenz in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe*. Basel: FHNW.
- Strahl, Benjamin & Thomas, Severine (2013). Care Leavers. Aus stationären Hilfen in die Selbstständigkeit. *Unsere Jugend*, 65 (1), 2-11. <http://dx.doi.org/10.2378/uj2013.art01d>
- Strauss, Anselm L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

- Süss, Daniel (2004). *Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2005-2-3-412>
- Theunert, Helga & Lange, Andreas (2012). „Doing Family“ im Zeitalter von Mediatisierung und Pluralisierung. *merz. medien + erziehung*, 56 (2), 10-20.
- Tillmann, Angela (2008). *Identitätsspielraum Internet. Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt*. Weinheim/München: Juventa.
- Vollbrecht, Ralf & Wegener, Claudia (2010). Einführung. In Ralf Vollbrecht & Claudia Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 9-13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, Ulrike, Gebel, Christa & Lampert, Claudia (Hrsg.) (2013). *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*. Berlin: Vistas. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2014-2-304>
- Weber, Mathias (2015). *Der soziale Rezipient. Medienrezeption als gemeinschaftliche Identitätsarbeit in Freundeskreisen Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wittel, Andreas (2011). Qualities of Sharing and Their Transformations in the Digital Age. *International Review of Information Ethics (IRIE)*, 15 (9), 3-8. <https://doi.org/10.29173/iric218>
- Witzel, Marc (2015). Digitale Medien in der stationären Erziehungshilfe. In Nadia Kutscher, Thomas Ley & Udo Seelmeyer (Hrsg.), *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit* (S. 115-129). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_13
- Wolf, Klaus (2002). *Erziehung zur Selbstständigkeit in Familie und Heim*. Münster: Votum.

Alltagsbewältigung junger Geflüchteter in hybriden Lebenswelten

Michi S. Fujii, Nadia Kutscher

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag rekonstruiert anhand ethnografischer Feldprotokolle die Bedingungen, unter denen sich hybride Praktiken der Alltagsbewältigung junger Geflüchteter unter Beteiligung digitaler Medien vollziehen. Anhand dreier ethnografischer Situationen werden exemplarisch Formen der Alltagsbewältigung zwischen informellen, non-formalen und formalen Arrangements herausgearbeitet. Die Entfaltung vielfach zugeschriebener Potenziale digitaler Medien erweist sich dabei als voraussetzungsvoll und erfordert diverse Einordnungs- und Transferleistungen, die sich vor dem Hintergrund der fluchtmigrationspezifischen Situation als besondere Herausforderungen erweisen. Die Komplexität hybrider Praktiken und Arrangements, die Kontingenz von Bewältigungsgelingen und die Bedeutung institutionalisierter Verbindungskapitals werden dabei deutlich. So ist die Vermittlung zwischen den Optionalitäten digitaler Medien und den Voraussetzungen der Akteur*innen in den jeweiligen durch Hybridität geprägten Situationen besonders bedeutsam.

Schlagwörter: Digitale Medien, Praktiken, Kinder- und Jugendhilfe, Junge Geflüchtete, Ethnografie

Young Refugees' Coping with Everyday Life Hybrid Lifeworlds

Abstract

This article uses ethnographic field protocols to reconstruct the conditions under which hybrid practices involving digital media take place in the everyday lives of young refugees and what significance they have for coping with everyday life. Based on three exemplary ethnographic situations, forms of coping with everyday life between informal, non-formal and formal arrangements are presented. The unfolding of the assumed potentials of digital media proves to be preconditional and requires diverse integration and transfer activities which pose special challenges on the background of the specific situation as a refugee. The complexity of hybrid practices and arrangements, the contingency of coping and the importance of institutionalized linking capital thus become clear. Thus, mediation between the optionality of digital media and the preconditions of the actors in the respective situation characterized by hybridity is highly significant.

Keywords: Digital Media, Practices, Child and Youth Welfare, Young Refugees, Ethnography

1 Einleitung: Hybride Lebenswelten junger Geflüchteter

Digitale Medien sind Bestandteil im Aufwachsen einer „mediatisierte[n] Jugend“ (Hugger, 2020). Anstelle früherer Online-Offline-Dichotomien wird mittlerweile von hybriden Lebens- bzw. Sozialräumen (Unger, 2010) gesprochen, in denen sich mediale und non-mediale Sinnsphären miteinander verschränken (Brüggen et al., 2022). Dabei spielen digitale Medien auch eine Rolle für die Bewältigung des Alltags (Hoffmann, 2018): Damit verbunden ist eine Dimension lebensweltorientierter Bildung (und auch Teilhabe) (Schröer, 2006), indem ein potenziell ressourcenerweiternder Raum zugänglich wird, innerhalb dessen Handlungs- und Orientierungsfähigkeit zur (Um-)Gestaltung der vorliegenden Verhältnisse gewonnen werden kann (Thiersch, 2013).

Besondere Relevanz haben digitale Medien für (junge) Geflüchtete (Leurs & Smets, 2018). So spielt das Smartphone eine besondere Rolle – nicht nur im Aufnahmeland – bei der Alltagsbewältigung (Kutscher & Kreß, 2018). Gleichzeitig werden Hindernisse und Risiken digitaler Mediennutzung diskutiert (Gillespie et al., 2016): Diese kann bei mangelnder Ressourcenverfügbarkeit an sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital mit Benachteiligung und Exklusion einhergehen, sodass vielbeschworene Teilhabeoptionen an Bedingungen gebunden sind (Kutscher, 2019). Insbesondere die Prekarität der Aufenthaltsperspektiven als Kontext bestimmter Bewältigungsanforderungen als auch sprachliche Hürden im Aufnahmeland verstärken die potenziellen Exklusionseffekte.

Es rücken somit strukturelle und institutionelle Bedingungen in den Fokus, die die digitale Mediennutzung durch Organisationsgrenzen überschreitende Bezüge, innerorganisationale Normen und subjektive Voraussetzungen prägen (Kreß & Kutscher, 2020). Dies betrifft junge Geflüchtete in Deutschland besonders, da deren Alltag durch diverse Institutionen und Organisationen faktisch transorganisational geprägt ist (Eßer & Schröer, 2019). Bildungsorte wie die Kinder- und Jugendhilfe stellen Erfahrungsräume dar, die sowohl zur Befähigung im Umgang mit digitalen Medien und über die sich dabei eröffnenden Möglichkeiten zu einem ‚gelingenderen‘ (selbstbestimmtem bzw. eigenständigerem) Leben beitragen, als auch limitierend wirken können (Friedrichs-Liesenkötter & Schmitt, 2018). Die in der empirischen Bildungsforschung häufige Verengung auf jeweils einen Bildungsraum als ‚Container‘ lässt sowohl Organisationen übergreifende Mechanismen und Bezüge als auch relevante Potenziale zur Bewältigung von Passungsproblemen zwischen unterschiedlichen institutionellen Strukturen und Anforderungen und informell verfügbaren Ressourcen aus dem Blick (Kutscher et al., 2022).

Die hybride Durchdringung des Alltags wirft für die Adressat*innen, aber auch die Institutionen Reflexionsbedarfe dazu auf, welche Verschränkungen, wechselseitigen Bedingungen, kompensatorischen oder auch exkludierenden ‚Leistungen‘ digitaler Medien in unterschiedlichen Settings bzw. der Verbindung von physisch-materiellen und virtuell-softwarebasierten Verhältnissen Akteur*innen- und Teilhabebeziehungen (mit) formen (Brüggen et al., 2022): So verkettet sich im Hybriden der Gebrauch analoger und digitaler Artefakte; virtuelle und physische Räumlichkeit verschränken sich; Tätigkeiten beginnen digital über Distanz und setzen sich analog gemeinsam vor Ort (und umgekehrt) fort. Der hier zugrundeliegende Hybriditätsbegriff grenzt sich somit von einem weiten ab, welcher jegliche Praxis als hybrid versteht, da diese „nicht aus einer isolierbaren, quasi reinen Substanz besteht“ (Hillebrandt, 2015, S. 153).

Anhand von ethnografischen Forschungsdaten untersucht der Beitrag vor diesem Hintergrund, unter welchen Bedingungen sich Alltagsbewältigung als Praxis im Alltag junger Geflüchteter hybride vollzieht.

2 Digitale Medien und ihre Bedeutung für (junge) Geflüchtete

Seit 2015 hat Forschung zu Fluchtmigration und digitalen Medien zugenommen. So fokussieren insbesondere „digital migration studies“ (Leurs & Smets, 2018; Smets et al., 2020) als Forschungsfeld die Bedeutung digitaler Medien im Kontext von Fluchtmigration. Hierzu identifiziert wird eine Bandbreite an Forschungsthemen, u.a. digitale Praktiken im Alltag, Chancen und Risiken digitaler Medien während der Flucht, Bedeutung digitaler Medien für die Aufrechterhaltung und Entwicklung sozialer Beziehungen bzw. ihre Potenziale für Selbstermächtigung, Gesundheit, Bildung aber auch digitale Ungleichheit, soziale Inklusion und ökonomische Teilhabe (Mancini et al., 2019).

Häufig wird zwischen drei Phasen von (Flucht-)Migration unterschieden, in denen digitale Medien relevant sind: *Vor der Flucht* für die Generierung von Überblickswissen zur Planung und Organisation einer möglichen Flucht (Emmer et al., 2020), *während der Flucht* zur Kommunikation mit anderen Flüchtenden, Familie und Bekannten, im Austausch mit Schlepper*innen und als Navigationsinstrument für Fluchtrouten, aber auch als potenzielles Überwachungsinstrument (Gillespie et al., 2016; Leurs & Patterson, 2020). Für die Phase *nach der Flucht*, die die Mehrheit der Studien fokussieren, kommt dem Smartphone eine besondere Relevanz für die Alltagsbewältigung im Ankunftsland zu. Dies betrifft u.a. die Bereiche Spracherwerb, Zugang zu Informationen, Bewältigung von Fluchterfahrungen, Wohnungs- und Arbeitssuche sowie die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (zusammenfassend siehe Kutscher & Kreß, 2015). Dabei spielen für den Umgang mit digitalen Medien sowohl Herkunftsregion und Infrastruktur als auch subjektiv verfügbares soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital eine Rolle (Mancini et al., 2019).

Trotz einer großen Zahl an Studien zur Nutzung digitaler Medien im Kontext von Fluchtmigration (Mancini et al., 2019), wird die Relevanz digitaler Medien für Bildung und Teilhabe oftmals nur anhand einzelner ‚isolierter‘ Themen diskutiert, wie Sprachaneignung (Bradley et al., 2017), Informationsbeschaffung (Lloyd & Wilkinson, 2016), Selbstpräsentation bzw. Identität (Witteborn, 2015), Medienkompetenz (Bruinenberg et al., 2019) und Schulbildung (Tauson & Stannard, 2018). Eine praxeographische Forschung zur Bedeutung digitaler Medien für junge Geflüchtete, die einen an Zusammenhängen und Bedingungsgefügen orientierten Blick einnimmt und versucht, die Komplexität der Bewältigungspraktiken zu rekonstruieren, fehlt. Daher wurde in der vorliegenden Studie in und zwischen unterschiedlichen Bildungsorten (formal, non-formal, informell; Rauschenbach et al., 2004) nicht der Perspektive einzelner Subjekte und ihrer Deutungen gefolgt. Stattdessen wurde unter Bezugnahme auf die Vollzüge von Praktiken innerhalb diverser Arrangements, an deren Hervorbringung sowohl menschliche Akteure als auch Artefakte, normative und weitere institutionelle Rahmungen beteiligt sind (Kutscher et al., 2022), die Hybridität dieser Prozesse fokussiert.

3 Ethnografie der Praxis unter Beteiligung digitaler Medien

Der Beitrag basiert auf den Untersuchungen eines Teilprojekts im Rahmen einer BMBF-geförderten dreieinhalbjährigen Verbundstudie. Im Rahmen einer multi-sited ethnography (Falzon, 2009) wurden dreizehn junge Geflüchtete¹ im Alter zwischen 14 und 24 Jahren aus Regionen des Nahen Ostens, Osteuropa und Westafrika in ihrem Alltag über mehrere Feldphasen teilnehmend beobachtend begleitet. Das Feld stellten Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und davon ausgehend die verschiedenen Alltagsbereiche der Teilnehmenden (z.B. Schule, Nachhilfe, sozialpädagogische Familienhilfe und Freizeit) dar.

In der (neo-)praxeologisch (Schatzki, 2016) ausgerichteten Studie wurde Praxis als kontingentes Vollzugsgeschehen menschlichen Tuns verstanden, innerhalb dessen sich (Praktiken als) regelmäßige, übersituative und intelligible Hervorbringungen ereignen. Der Analysefokus richtete sich in einer Mikroperspektive auf die sich in den jeweiligen Situationen vollziehende Praxis und deren (Kontext-)Bedingungen. Um die heterogene und oftmals implizite Beteiligung digitaler Medien und die vielschichtigen Verflechtungen der weiteren Beteiligten (Arrangementbedingungen, menschliche Akteur*innen und weitere Artefakte) zu berücksichtigen, wurde unter einer Dezentrierung der Subjekte weniger nach Handlungsmotiven und -optionen gefragt, als danach, wie verschiedene (menschliche und dingliche) Partizipanden gemeinsam an der Praxis beteiligt sind und welche Bedeutung sie für diese haben (Bollig, 2013). Demnach steht nicht die Rekonstruktion subjektiver Bildungserfahrungen und -prozesse im Fokus, welche auch dem praxeographischen Zugang verschlossen blieben, sondern Formen der Alltagsbewältigung junger Geflüchteter, in denen sich Situationen als herausfordernd oder auch krisenhaft herausstellen und versucht werden zu bewältigen (Wiezoreck, 2016). Diese adressieren einerseits ‚spezifische‘ Aspekte der Alltagsbewältigung, die sich vor dem Hintergrund des Geflüchtetenstatus der jungen Menschen ereignen (z.B. Aufenthaltsperspektive absichern, Sprache im Aufnahmeland aneignen), andererseits werden unabhängig vom Geflüchtetenstatus in den Situationen ‚typische‘ Alltagsanforderungen abgebildet, die sich auch im Jugend- und Erwachsenenalter wiederfinden.

Die erhobenen Daten (über 90 Beobachtungsprotokolle und 65 Interviews mit jungen Geflüchteten bzw. ihren Bezugspersonen sowie Fotos, Artefaktbetrachtungen, Screenshots von Mobiltelefonen und Kommunikationen über Apps) wurden in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology (Strauss & Corbin, 1996) sowie ergänzt durch Artefaktanalyse (Lueger & Froschauer, 2018) und Situationsanalyse (Clarke et al., 2018) fallbezogen und -übergreifend ausgewertet und mit Hilfe des Mehr-Ebenen-Ansatzes (Hummerich & Kramer, 2011) relationiert. Als ‚Fall‘ wurden die jeweiligen Situationen verstanden.

4 Hybride Praxis der Alltagsbewältigung zwischen informellen, non-formalen und formalen Arrangements

Für den Beitrag wurden aus dem Material drei ‚typische‘ Situationen mit unterschiedlichen Formen der Alltagsbewältigung ausgewählt, die sich im Feld im Zuge der Beobachtungen regelmäßig zeigten und an denen die Bedeutung des Hybriden für eine mehr oder weniger erfolgreiche Bewältigung und damit Teilhabermöglichkeit sichtbar wird. In einem *zooming in* werden nachfolgend ausgehend von Feldprotokollen ethnografische Beschreibungen sequenziell analysiert (Breidenstein et al., 2013) und in einem *zooming out* systematisiert.²

4.1 Hybride Navigation zur Krankenkasse: Räumliches Zurechtfinden

Ali sucht mittels Smartphone und Apps den Weg zur Niederlassung seiner bislang nicht aufgesuchten Krankenkasse im Anschluss an einen Termin beim Ausländeramt, da er dort eine Mitgliedsbescheinigung der Krankenkasse nachreichen muss. In der Situation geht es zunächst darum herauszufinden, wo sich eine Niederlassung befindet und wie man dorthin kommt. Der Jugendliche formuliert dazu auf dem Smartphone eine Suchanfrage im Browser Safari zur räumlichen Lage der Krankenkasse. Safari listet allerdings Niederlassungen auf, die in einer anderen Stadt liegen. Nach einem Wechsel zu Google werden drei Niederlassungen in unterschiedlichen Bezirken in Alis Stadt angezeigt. Die Textanzeige der Suchergebnisse wird erweitert durch eine Kartenansicht, welche aus der Vogelperspektive die räumliche Lage der Niederlassungen abbildet. Über Antippen des Kartenausschnitts wechselt Ali von den Suchergebnissen zur Kartenansicht in Google Maps. Für die Auswahl zwischen den drei Niederlassungen werden von Ali die Öffnungszeiten als weitere abrufbare Informationen miteinbezogen. Über Google Maps wird dann der Routenplaner genutzt, um vom aktuellen Standort aus einen Weg zur nächstgelegenen und bald geöffneten Niederlassung auszuwählen. Der Weg dorthin beginnt ohne Einsatz des Smartphones, da sich die Straßenbahnhaltestelle als Startort für den Weg zur Niederlassung in Sichtweite befindet und Ali dieser erste Teil des Weges aus anderen Anlässen vertraut ist. Erst nach der Straßenbahnfahrt wird die Online-Karte mit der zuvor ausgewählten Route wieder genutzt: Im Gehen erfolgt ein ständiger Abgleich zwischen der physischen Umgebung und der digitalen Karte. Auf diese Weise wird der Weg zum Gebäude der Niederlassung, deren Lage unbekannt war, erschlossen. Dort angekommen werden Grenzen von Google Maps sichtbar, da dort nicht zu erkennen ist, wo sich der Gebäudeeingang befindet. Das Gebäude wird dann im Gehen umrundet und nach der Eingangstür gesucht, wobei die Online-Karte als Rückversicherung darüber genutzt wird, dass sich die Krankenkasse weiterhin in unmittelbarer Nähe befindet. Nachdem der Eingang zum Gebäudekomplex gefunden wurde, wird die Verortung der Krankenkasse innerhalb des Gebäudekomplexes durch eine weitere Information im physischen Raum möglich, die der Online-Kartendienst ebenfalls nicht abbildet: eine Beschilderung am Gebäude.

In der Situation besteht die zu bewältigende Alltagsanforderung im räumlich-geographischen Zurechtfinden. Die Praxis vollzieht sich im hybriden Zusammenspiel zwischen dem physischen Raum und der Online-Karte auf dem Smartphone, welche die Umgebung aus der Vogelperspektive erweitert abbildet und mittels derer die Lage eines (spezifischen) Ortes (Krankenkasse) erschlossen wird. Diese Ortserschließung entfaltet sich schrittweise innerhalb eines komplexen Wechselspiels der Beteiligten, bei dem für ein ‚Gelingen‘ Bedingungen und Beiträge der Artefakte, des Akteurs und der räumlichen Umgebung relevant werden. So weist Ali Fähigkeiten im Umgang mit Smartphone und Apps auf, um die Potenzialitäten der digitalen Artefakte routiniert zu nutzen. Die Internetsuche über die Browser-Apps stellt diverse Suchergebnisse überwiegend in Textform zur Krankenkasse bereit, die potenziell auch Informationen über deren räumlich-geographische Lage hinaus enthalten und daher erst eingeordnet werden müssen. Die Datenschutzeinstellungen des Internetbrowsers Safari erweisen sich dabei als implizites Hindernis für die Auflistung eines zum Standort von Ali passenden Suchergebnisses. Demgegenüber ermöglicht – vermutlich um den Preis der Lokalisierungsdatenpreisgabe – die Internetsuche über Google, dass mehrere Krankenkassenniederlassungen in der Stadt angezeigt werden, wodurch ein erster räumlicher Orientierungsgewinn entsteht. Erst mit dem

Wechsel zur Online-Kartenansicht von Google Maps vollzieht sich das räumliche Zurechtfinden in Verschränkung mit den digitalen Artefakten, allerdings in einer Darstellung, die auf spezifische Weise Räumlichkeit abbildet und die weitere Grundlage dafür liefert, einen Bezug zur physischen Umgebung herzustellen. Dabei sind weiterhin Einordnungen Alis zur Auswahl einer Niederlassung erforderlich. So nimmt er über den Abgleich zwischen der jeweiligen Distanz der einzelnen Niederlassungen zu seinem aktuellen Standort und Angaben zu den jeweiligen Öffnungszeiten eine Auswahl vor. Nach dieser – digital gestützten – Entscheidungsfindung wird der Beginn des Weges ohne Zuhilfenahme des Smartphones angetreten, da die unmittelbare Umgebung ihm bekannt ist. Es verlagert sich die Suche von der räumlichen Lage hin zur Wegfindung zum Zielort. Dabei richtet nach der Straßenbahnfahrt Ali seine Bewegung im physischen Raum an der Online-Karte von Google Maps aus und bezieht diese in die räumlichen Suche mit ein, indem der analoge Weg am digitalen ‚Leit-Medium‘ geprüft wird. So ermöglicht es die App, die eigene Position im Verhältnis zur Lage der Niederlassung zu verorten. Ali erbringt hier eine raumbezogene Transfer- bzw. Syntheseleistung, da sich seine Perspektive (auf Straßenebene) und die der Online-Karte (aus Vogelperspektive) voneinander unterscheiden und erst in Relation zueinander gesetzt werden müssen. Informationen der Online-Karte, wie Orts- und Straßennamen, werden durch Ali unter Abgleich mit der physischen Umgebung erschlossen. Informationen zur physischen Umgebung sind auf Ebene der Online-Karte reduziert, sodass die konkrete Beschaffenheit von Gebäuden (und ihren Eingängen) unklar ist: die Identifikation des Gebäudes der Krankenkassenniederlassung erfolgt erst, als Ali gemäß Online-Karte unmittelbar davorsteht. Der Zugang zum Ort wird auf den letzten Metern dann über die Erkundung des physischen Raums erschlossen.

In diesem Beispiel zeigt sich Alltagsbewältigung im räumlich-geographischen Zurechtfinden an einem unbekanntem Ort im informellen Setting. Die Praxis wird dabei unter Beteiligung des Jugendlichen, der digitalen Artefakte (Smartphone, Internetbrowser, Online-Kartendienst) und der physischen Umgebung in Verschränkung von virtueller und physischer Räumlichkeit hervorgebracht, indem der Ort über das Smartphone digital gesucht, dort gefunden und anschließend im physischen Raum unter Anleitung der digitalen Artefakte aufgesucht wird. Die digitalen Artefakte eröffnen dabei räumliche Informationen zur Orientierung, die jedoch nicht 1:1 auf die physische Umgebung übertragbar sind. Erbracht wird die Ortserschließung erst durch Relationierungsleistungen innerhalb des Arrangements.

4.2 Hybride Hausaufgabenhilfe: Klärung der ‚richtigen‘ mathematischen Berechnung

Ali bittet im Anschluss an den Berufsschulunterricht seinen Nachhilfelehrer Herrn Mauser um Hilfe bei der Berechnung einer Mathematikaufgabe, an der er sich in der Schule bereits vergeblich versucht hat. Gemeinsam mit Herrn Mauser, der Ali im Nachhilfeangebot an einem Tisch gegenüber sitzt, wird die Aufgabe gelöst. Versuche zur Klärung des Lösungswegs beginnen mit der Besprechung des Aufgabenblatts und Alis bisheriger Berechnung dazu, die sich laut Herrn Mauser als fehlerhaft erweist, da ein Rechenschritt fehlt. Alis Smartphone mit einem Foto des Rechenvorgangs eines Mitschülers wird von Ali hinzugezogen und gemeinsam betrachtet. Das Foto stellt allerdings, wie Herr Mauser sagt, nur Anhaltspunkte dafür bereit, wie *nicht* zu rechnen ist. Unter Abwendung vom Smartphone und Hinwendung zu verschiedenen Büchern suchen beide blättern nach Lösungen. Mit

dem Ausruf „Aah, hier Mantelzuschnitt“, übergibt Ali sein Buch an Herrn Mauser und wendet sich direkt danach seinem Smartphone zu. Kurz darauf nutzt auch Herr Mauser sein eigenes Smartphone. Während Herr Mausers Smartphone-Nutzung für den Ethnografen nicht einsehbar ist, ist bei Ali ersichtlich, dass sich die Suchbewegung im Buch – das er Herrn Mauser übergeben hat, ohne sich weiter damit zu befassen – nun im Internet fortsetzt. Unter Eingabe des Suchbegriffs, „Mantelzuschnitte von Kissenhüllen“, erfolgt eine Bildersuche bei Google. Diese Internet(-bilder-)suche wird allerdings kurz darauf abgebrochen, wobei die beiden sich wieder zurück zum Buch und anschließend, nach erfolglosem Suchen, dem Foto mit der Rechnung des Mitschülers wenden. Über die erneute gemeinsame Betrachtung des Fotos besprechen Herr Mauser und Ali nochmals den Rechenweg. Mit einem Stift verweist Herr Mauser auf die Rechenschritte des Mitschülers auf dem Foto und erklärt nun, wie vorzugehen ist. Anschließend rechnen beide parallel zueinander, Ali mit dem Taschenrechner, Herr Mauser mit dem Smartphone, wobei beide die Berechnungen mit Stift und Papier dokumentieren. Auf diese Dokumentation beziehen sich beide dann in der weiteren Aufgabenbesprechung nach dem Rechnen zum Vergleichen und Mitvollziehen der einzelnen, vergangenen Schritte. Über weitere Berechnungen von Ali wird die Aufgabe schließlich gelöst und noch einmal nachbesprochen, welche mathematischen Verfahren zur Aufgabenberechnung erforderlich waren.

Die zu bewältigende Anforderung stellt in der Situation die Bearbeitung einer Mathematikaufgabe dar. Sie ist dem formalen Schulalltag zuzuordnen und wird im non-formalen Nachhilfeangebot bewältigt, wo die Aufgabenlösung hybrid über eine Verketzung analoger und digitaler Artefakte hervorgebracht wird. Es entfaltet sich so eine komplexe und im Vergleich zur unterrichtlichen Ordnung in der Schule dezentrale Praxis, in der ein quasi körperlicher ‚Tanz‘ der beiden Akteure um die Artefakte beginnt, über die sie sich immer wieder beugen und zur Aufgabenbearbeitung nutzen (blättern, schreiben, lesen, vergleichen etc.): Zu Beginn werden bisherige Berechnungen Alis auf ihre Korrektheit hin überprüft und ein fehlender Rechenschritt wird festgestellt. Das Smartphone-Foto im Anschluss stellt eine Digitalisierung der Rechnung eines Mitschülers dar, welche sich als Informationsquelle losgelöst vom Ursprungsartefakt und zeitlich wie räumlich transportabel in die Nachhilfe miteinbeziehen lässt und ein weiteres Rechenvorgehen präsentiert, über dessen Richtigkeit sich verständigt wird. Mit der Hinwendung zu den Büchern wird in der Suchbewegung eine weitere Informationsquelle hinzugezogen. Die Bücher enthalten gegenüber den Berechnungen von Ali und seinem Mitschüler potenziell eine Vielzahl an Informationen, bei deren Sichtung es Ali gelingt, das passende Thema, den Mantelzuschnitt, zu identifizieren, jedoch wird dessen weitere Einordnung mit dem Buch an Herrn Mauser übergeben. Alis Suche löst sich dann von dem vor allem für lineare Textlichkeit stehenden analogen Artefakt Buch und vollzieht sich bildbezogen über das digitale Artefakt Smartphone. Die Multifunktionalität des Smartphones ermöglicht, nicht nur das Foto von der Rechnung des Mitschülers anzuzeigen, sondern nun die Suche im Internet. Gegenüber dem linear aufgebauten Buch wird es möglich, den Informationszugang durch die Suchanfrage, „Mantelzuschnitte von Kissenhüllen“, gezielt anzupassen. Die Internet-Informationen sind im Vergleich zu denen im Buch nicht in dessen materieller Beschaffenheit selbst schon strukturiert und ‚festgeschrieben‘, sondern müssen über passende Suchbegriffe erst zugänglich gemacht und in einem nichtlinearen hypertextuellen Raum aufgefunden werden. Die Darstellung der Suchergebnisse in Bildform reduziert dabei zwar den Leseaufwand gegenüber Suchergebnissen in Textform, beinhaltet jedoch das Risiko, dass die Angaben wenig klärend, weil nicht erläuternd und nur bildförmig

aufbereitet sind. Dabei unterscheiden sich Internetsuche und Buch zudem potenziell hinsichtlich ihrer Zuverlässigkeit von Informationen. Während die Informationen der Mathematikbücher aller Wahrscheinlichkeit nach als ‚gesichert‘ gelten können, kann dies je nach Internetquelle nicht zwangsläufig angenommen werden. Damit sind nicht nur Informationen zu sichten und einzuordnen, sondern auch in ihrer Gültigkeit zu überprüfen. Gleichzeitig verspricht die Begriffsbezogenheit der Internetsuche eine höhere Passung zum Suchanliegen, die jedoch in der Situation nicht eingelöst wird. Die Rechnung des Mitschülers, zu der schließlich wieder zurückgekehrt wird, bietet für Herrn Mausers Erklärungen eine Konkretheit, wie sie die Bücher und das Internet nicht bereitstellen. Sie ist eng auf die Unterrichtsaufgabe hin ausgerichtet und in ihrem Informationsgehalt weniger abstrakt, da sie Zahlenwerte und Rechenschritte zur Aufgabe abbildet. Die Informationen der Bücher und des Internets müssen in ihrer Bedeutung hingegen erst auf die Aufgabe bezogen und eingeordnet werden. Herr Mausers Smartphone und Alis Taschenrechner stellen im Anschluss dann zwei unterschiedliche digitale Artefakte dar, die in gleicher Weise daran beteiligt sind, die zuvor besprochenen Rechenwege anzuwenden, während Stift und Papier der Dokumentation dienen. Die parallele Berechnung ermöglicht, die Rechnungen miteinander zu vergleichen. Diese Dokumentation dient in der weiteren Aufgabenbesprechung dem Vergleichen und Mitvollziehen der einzelnen Schritte.

Anhand des Beispiels zeigt sich Alltagsbewältigung für den Bereich Schule über die Berechnung einer Mathematikaufgabe während der Nachhilfe, in der analoge (Bücher, Stifte, Zettel) und digitale (Smartphone, Foto, Internetbrowser, Taschenrechner) Artefakte hybrid miteinander verschränkt sind. So vollzieht sich eine Praxis, in der eine Klärung der ‚richtigen‘ Rechenschritte zur Aufgabenberechnung erfolgt und die durch eine Suchbewegung nach Informationen über unterschiedliche Artefakte hinweg charakterisiert ist. Dabei fällt auf, dass über den Gebrauch der Artefakte selbst (Blättern in den Büchern und Suche im Internet) *nicht* die Klärung hervorgebracht wird. Vor allem sind es die Erläuterungen des Nachhilfelehrers, die es Ali erst ermöglichen, die Aufgabe zu lösen. Der Nachhilfelehrer wird hier zum entscheidend vermittelnden Akteur.

4.3 Hybride Wochengespräche: Bewältigung eines Wohnungsproblems

Ali und sein Betreuer Matteo befassen sich im Rahmen der Hilfen für junge Volljährige über einen Zeitraum von mehreren Monaten mit einem Wasserschaden in Alis Mietwohnung. Die beiden treffen sich dazu wöchentlich zu Gesprächen in einem Café und kommunizieren zwischen den Treffen per E-Mail. Ein gemeinsamer Besuch bei der Verbraucherzentrale klärt zunächst, dass die Vermieterin für die Kostenübernahme des Wasserschadens aufzukommen hat. Per E-Mail informiert Matteo Ali dann darüber, dass er in einem Telefonat mit der Vermieterin deren Forderung zur Kostenübernahme durch Ali zurückgewiesen hat und sie sich daher mit ihrer Versicherung verständigt. In einem Wochengespräch mehrere Wochen später wird dann eine Mängelanzeige zur Ankündigung einer Mietminderung an die Vermieterin erstellt, da diese keinen neuen Boden zur Beseitigung des Wasserschadens in Alis Wohnung verlegen lässt. Die Erstellung der Mängelanzeige knüpft an einen E-Mail-Verkehr zwischen Ali und Matteo mehrere Tage zuvor an, in dem der Betreuer Informationen über Internetlinks zum Thema Mietminderung an Ali mit der Bitte weitergeleitet hat, sich diese im Vorfeld des Wochengesprächs anzusehen, und Ali wiederum per Mail Verständnisschwierigkeiten zu den Internetlinks geäußert

hat. Im Wochengespräch erläutert Matteo dann das Vorgehen rund um die Mietminderung, das die Internetseiten beschreiben. Im Anschluss wird die Mängelanzeige zur Ankündigung der Mietminderung durch Ali ausgefüllt und versendet, woraufhin kurze Zeit später im Auftrag der Vermieterin ein neuer Boden in der Wohnung verlegt wird.

Die Alltagsbewältigung bezieht sich in der Situation auf die Behebung eines Wasserschadens in der Wohnung des Jugendlichen und erfolgt innerhalb des non-formalen Kontexts der Kinder- und Jugendhilfe. Die Praxis entfaltet sich hier hybrid über die Verschränkung von Präsenztreffen in Wochengesprächen und dazwischenliegender digitaler E-Mail-Kommunikation. E-Mails und Wochengespräche verweisen aufeinander und knüpfen aneinander in der Bearbeitung des Mietproblems an: Die E-Mail-Kommunikation transportiert zwischen den Wochengesprächen relevante Informationen und hat die Funktion, (auch unter dem Aspekt der Zeitersparnis) den Jugendlichen in einen Kenntnisstand zu versetzen, mit dem er sich selbst vorbereiten kann, und um sich im Vorfeld über Fragen und Inhalte zu verständigen. Ali erhält damit auch ‚Arbeitsaufträge‘ (z.B. Internet-Links ansehen) von Matteo. Das Internet dient hier als digitale Infrastruktur für den Zugang zu wichtigen Informationen und die versendeten Links ‚docken‘ Ali an diese Infrastruktur mit an. Durch diese Informationsübergabe eröffnet sich für Ali die Potenzialität, den eigenen Beteiligungs- und Mitgestaltungsgrad zu erweitern. Die asynchrone Schriftform ermöglicht unabhängig von der Gesprächssituation Informationen verfügbar zu haben und nachzulesen. Die Links allein verweisen allerdings auch auf Grenzen digitaler Informationsquellen für die Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten: Ohne Erläuterungen und Einordnungen durch Matteo können die Informationen von Ali nicht hinreichend erschlossen werden. So nimmt der Betreuer im Wochengespräch eine Vermittlungsposition ein, als er die ausgedruckt vorliegenden Internetinformationen in ihrer Bedeutung einordnet, auf Alis Fragen antwortet, Vorschläge zur Umsetzung der formalen Verfahrensschritte gibt und zwischen den Informationen aus dem Internet und Ali vermittelt.

Anhand des Beispiels zeigt sich Alltagsbewältigung in Form einer gelingenden Durchsetzung eigener Rechte als Mieter. Im Zusammenspiel von menschlichen Akteuren (Ali und Matteo), digitalen (Smartphone, Internet-Seiten mit rechtlichen Informationen, E-Mails, E-Mail-App und Dateispeicher) und analogen Artefakten (Papierausdrucken) vollzieht sich in der Kommunikation per E-Mail und face-to-face eine Praxis, in der die Bewältigung des Wohnproblems schrittweise hybrid erarbeitet wird. Sichtbar wird auch hier, dass die Verfügbarkeit von Informationen Praxisvollzüge des Erklärens, Verstehens, Einordnens braucht, die sich wiederum in den non-formalen face-to-face-Treffen (Wochengespräche, Besuch bei der Verbraucherzentrale) ereignen.

5 Hybridität in der Alltagsbewältigung

Der Beitrag zeigt exemplarisch anhand von drei Situationen auf, wie sehr Hybridität in der Praxis von Alltagsbewältigung präsent ist. Dabei konnten über den praxeographischen Zugang die vielschichtigen Koordinierungsleistungen im Zusammenspiel digitaler wie analoger Artefakte und menschlicher Akteure in den jeweiligen Situationen herausgearbeitet werden, welche das Gelingen der Bewältigungsleistung als etwas Brüchiges, Fragiles und letztlich von vielfältigen Beiträgen der Beteiligten Abhängiges sichtbar machen. So stellen die digitalen Artefakte in den jeweiligen Praxisvollzügen Informationen für die Orientie-

rung zur Verfügung, die von Akteur*innen erst eingeordnet werden müssen. Hybridität wird damit als ein konstitutives Element der Praxis sichtbar; eine faktische Ermöglichung eines ‚gelingenderen‘ Alltags hängt jedoch von komplexen Bedingungen in der Praxis ab.

Im Kontext des dargestellten hybriden räumlich-geographischen Zurechtfindens wird der digitale Raum mit dem physischen verknüpft. Dabei erweisen sich für die Ortserschließung gerade die Transferleistungen der Akteur*innen zwischen der digitalen und physischen Umgebung als notwendig. Nicht nur, aber insbesondere auch junge Geflüchtete, die sich nach Ankunft im Aufnahmeland zumeist in einer unbekanntem Umgebung befinden, stehen in der prekären Situation des Ankommens (Regelungs- und Klärungsanforderungen mit der Ausländerbehörde, Botschaften, Jobcenter, Schule, Jugendhilfe etc.) vor der Aufgabe, immer wieder spezifische Orte aufzusuchen. Während diese Praxis in Bezug auf Schule und Wohnen ‚gewöhnliche‘ Themen der Übergangsphase beschreibt, stellen die Sicherung des Aufenthaltsstatus über einen Ausbildungsplatz, die Kommunikation mit verschiedenen Behörden oder auch die Bewältigung von sprachlichem Verstehen spezifische Anforderungen für junge Geflüchtete in der Aufnahmegesellschaft mit existenzieller Relevanz dar.

In dem obigen Fallbeispiel zeigt sich hinsichtlich der Bearbeitung der Aufgabe in der Nachhilfe, dass die Suche nach Informationen über Bücher und Internet allein nicht zwangsläufig zur Klärung über das notwendige mathematische Vorgehen beiträgt. Digitale und analoge Artefakte stellen hier zwar ein „Verfügungswissen“ (Mittelstraß, 2019), also ein Wissen über Wirkung, Mittel und Ursachen bereit, welches jedoch in seiner Unübersichtlichkeit erst passungsfähig gefunden, eingeordnet und somit ‚nutzbar‘ gemacht werden muss. Mit Blick auf die Bewältigung des Mietproblems stellt sich heraus, dass selbst unter Verfügbarkeit passender Informationen aus dem Internet dadurch nicht grundsätzlich Handlungsfähigkeit erlangt werden kann. Zwar ist das Verfügungswissen (in Form der recherchierten Links zum Mietrecht per E-Mail) schon digitalisiert bereitgestellt, jedoch kann es nicht erschlossen werden, da das „Orientierungswissen“ (Mittelstraß, 2019), also das Wissen um begründete Zwecke und Ziele zum Umgang mit dem Verfügungswissen, nicht hergestellt werden kann. Dabei spielen auch begrenzte Deutschsprachkenntnisse junger Geflüchteter eine Rolle, die das Erschließen von Texten erschweren. Erst im Präsenz-Austausch im Rahmen des Wochengesprächs wird über die Vermittlungsleistung des Betreuers, der über das notwendige Orientierungswissen und hinreichende Deutschsprachkenntnisse verfügt, das Verfügungswissen vermittelt, sodass Alltagsbewältigung gelingen kann.

Deutlich wird über diese verteilten Praxen zur Alltagsbewältigung, dass die Vermittler*innenrolle zwischen den Optionalitäten der Artefakte und den Voraussetzungen der Akteur*innen sowie der jeweiligen durch Hybridität geprägten Situation hoch bedeutsam ist. Damit ergeben sich Konsequenzen für die Gestaltung von pädagogischen bzw. unterstützenden Arrangements – nicht nur, aber auch in – der Kinder- und Jugendhilfe: Verfügungswissen, das über digitale Artefakte oder auch in hybriden Settings prinzipiell vorhanden und auch technisch zugänglich ist, bedarf je nach Voraussetzungen der Adressat*innen Arrangements, in denen es über Vermittler*innen verfü- und aneignungsbar gemacht werden kann. In den analysierten Situationen haben Nachhilfelehrer*innen und Sozialpädagog*innen (aber darüber hinaus auch andere Akteur*innen, wie Peers) diese Funktion. Mit Blick auf das gesamte Datenmaterial im Projekt nehmen diese Rolle vor allem Sozialpädagog*innen ein, gerade an den institutionellen Schnittstellen. Das Gelingen, die faktisch realisierte Teilhabe, ist somit eng verknüpft mit dem institutionalisierten „Verbindungs-kapital“ (Sztreter & Woolcock, 2004), das über diese Akteur*innen auch in

hybriden Arrangements bereitgestellt wird und die in den Praktiken und Arrangements beteiligten Elemente in einem (bildungsteilhabe-)förderlichen Verhältnis relationiert.

Danksagung

Wir danken besonders den jungen (geflüchteten) Menschen für ihre Teilnahme an der Studie sowie auch den Institutionen, die uns den Zugang ermöglicht haben.

Anmerkungen

- 1 Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte kontrastierend u.a. nach Herkunftsland, Aufenthaltsstatus, Geschlecht, Sprachkenntnisse, Familien- und Bildungshintergrund sowie Medienerfahrungen.
- 2 Sämtliche Namensangaben sind pseudonymisiert. Im Sinne einer praxistheoretischen Subjektdezentrierung wird auf biographische Angaben verzichtet.

Literatur

- Bollig, Sabine (2013). *Entwicklungs-kindheit als Beobachtungsprojekt*. Bielefeld. Verfügbar unter: https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/21055/1/DISSERTATION%20Sabine%20Bollig%20GESAM_T_final.pdf [11. Oktober 2022].
- Bradley Linda, Lindström, Nataliya & Hashemi, Saylvana (2017). Integration and Language Learning of Newly Arrived Migrants Using Mobile Technology. *Journal of Interact Media in Education*, 1 (3), 1-9.
- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2013). *Ethnografie*. Stuttgart: UTB.
- Bruinenberg, Hemmo, Sprenger, Sanne & Omerović, Leurs Koen (2019). Practicing critical media literacy education with/ for young migrants. *International Communication Gazette*, 83 (1), 26-47.
- Brüggen, Niels, Müller, Eric & Rösch, Eike (2022). Medien. In Fabian Kessl & Reutlinger Christian (Hrsg.), *Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit* (S. 585-595). Wiesbaden: Springer.
- Clarke, Adele, Friese, Carrie, & Washburn, Rachel (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn (2nd ed.)*. London: SAGE.
- Emmer, Martin, Kunst, Marlene & Richter, Carola (2020). Information seeking and communication during forced migration. *Global Media and Communication*, 16 (2), 167-186.
- Eßer, Florian & Schröder, Wolfgang (2019). Infrastrukturen der Kindheiten – ein transorganisationaler Zugang. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39 (2), 119-133.
- Falzon, Mark-Anthony (Ed.) (2009). *Multi-Sited Ethnography*. Farnham: Ashgate.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike & Schmitt, Caroline (2018). Digitale Medien als Mediatoren von Agency. *Medienimpulse*, 55 (3).
- Gillespie, Marie, Ampofo, Lawrence, Cheesman, Margaret, Faith, Becky, Iliadou, Evgenia, Issa, Ali, Osseiran, Souad & Skleparis, Dimitris (2016). *Mapping Refugee Media Journeys*. Paris: The Open University.
- Hillebrandt, Frank (2015). Die hybride Praxis. In Thomas Kron (Hrsg.), *Hybride Sozialität - Soziale Hybridität* (S. 151-170). Weilerwist: Velbrück.
- Hoffmann, Dagmar (2018). Kinder, Jugend und Medien. In Anders Lange, Herwig Reiter, Sabina Schutter & Christine Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 681-692). Wiesbaden: Springer.
- Hugger, Kai-Uwe (2020). *Zur gegenwärtigen Bedeutung von digitalen Medien in jugendlichen Lebenswelten*. Verfügbar unter: <https://www.bkj.de/internationales/jkaglobal/wissensbasis/beitrag/zur-gegenwaertigen-bedeutung-von-digitalen-medien-in-jugendlichen-lebenswelten/> [09. April 2022].

- Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2011). Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. In Jutta Ecarius & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Triangulation in der qualitativen Forschung* (S. 109-134). Opladen: Barbara Budrich.
- Kreß, Lisa-Marie & Kutscher, Nadia (2020). Digitalisierung im Handlungsfeld der Arbeit mit geflüchteten Menschen. In Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann & Isabel Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 575-583). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kutscher, Nadia & Kreß, Lisa-Marie (2015). *Internet ist gleich mit Essen. Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Projektbericht in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderhilfswerk*. Verfügbar unter: <http://bit.ly/1OAnwtI> [11. Oktober 2022].
- Kutscher, Nadia & Kreß, Lisa-Marie (2018). Das Smartphone als Schlüsselmedium – Transnationale und lokale Teilhabe unbegleiteter geflüchteter Jugendlicher. *Migration und Soziale Arbeit*, 40 (4), 325-330.
- Kutscher, Nadia (2019). Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis*, 111 (4), 379-390.
- Kutscher, Nadia, Hüttmann, Jana, Fujii, Michi S., Engfer, Niko & Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2022). Educational participation of young refugees in the context of digitized settings. *Information, Communication & Society*, 25 (4).
- Leurs, Koen & Smets, Kevin (2018). Five Questions for Digital Migration Studies. *Social Media + Society*, 4 (1), 1-16.
- Leurs, Koen & Patterson, Jeffrey (2020). Smartphones: Digital Infrastructures of the Displaced. In Peter Adey, Janet C. Bowstead, Katherine Brickell, Vandana De-sai, Mike Dolton, Alasdair Pinkerton, & Ayesha Siddiqi (Eds.), *The Handbook of Displacement* (pp. 583-597). Cham: Palgrave Macmillan.
- Lloyd, Annemaree & Wilkinson, Jane (2016). Knowing and learning in everyday spaces (KALiEds). *Journal of Information Science*, 42 (3), 300-312.
- Lueger, Manfred & Froschauer, Ulrike (2017). *Artefaktanalyse*. Wiesbaden: Springer.
- Mancini, Tiziana, Sibilla, Federica, Argiropoulos Dimitris, Rossi Michele & Everri Marina (2019). The opportunities and risks of mobile phones for refugees' experience. *PLoS ONE*, 14 (12).
- Mittelstraß, Jürgen (2019). Bildung in einer Wissensgesellschaft. *heiEDUCATION Journal*, 2 (3), 21-36.
- Rauschenbach, Thomas, Leu, Hans Rudolf, Lingenauber, Sabine, Mack, Wolfgang, Schilling, Matthias, Schneider, Kornelia, & Züchner, Ivo (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Berlin: BMBF.
- Schatzki, Theodor (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie* (S. 29-44). Bielefeld: transcript.
- Schröer, Wolfgang (2006). Bildung und Lebensbewältigung. In Werner Lindner (Hrsg.), *1964-2004: Vierzig Jahre Kinder und Jugendarbeit in Deutschland* (S. 193-205). Wiesbaden: VS Verlag.
- Smets, Kevin, Leurs, Koen, Georgiou, Myria, Witteborn, Saskia & Gajjala, Radhika (Eds.) (2020). *The SAGE Handbook of Media and Migration*. London: SAGE.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory*. Weinheim: Beltz.
- Szreter, Simon & Woolcock, Michael (2004). Health by association? *International Journal of Epidemiology*, 33 (4), 650-667.
- Tauson, Michaelle & Stannard, Luke (2018). *EdTech for Learning in Emergencies and Displaced Settings*. London: Save The Children.
- Thiersch, Hans (2013). AdressatInnen der Sozialen Arbeit. In Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency* (S. 17-32). Wiesbaden: Springer.
- Unger, Alexander (2010). Virtuelle Räume und die Hybridisierung der Alltagswelt. In Petra Grell, Winfried Marotzki & Heide Schelhow (Hrsg.), *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume* (S. 99-117). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiezorek, Christine (2016). Bewältigung. Bildung. Sozialisation? In John Litau, Andreas Walther, Annegret Warth & Sophia Wey (Hrsg.), *Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung* (S. 181-202). Weinheim: Juventa.
- Witteborn, Saskia (2015). Becoming (Im)Perceptible. *Journal of Refugee Studies*, 28 (3), 350-367.

Zur Bedeutung von Generationenbeziehungen sozial benachteiligter Familien am Übergang Schule-Beruf. Explizite und implizite Delegationsaufträge

Karolina Siegert

Zusammenfassung

Der Beitrag betrachtet die Bedeutung von Generationenbeziehungen von als sozial benachteiligt geltenden Eltern und Jugendlichen im Kontext der Übergangsgestaltung von der Schule ins nachschulische Leben. Mittels eines biografischen Forschungsansatzes wird danach gefragt, welche (un-)bewältigten biografischen Themen der Eltern sich in expliziten oder impliziten Delegationsaufträgen niederschlagen und wie diese die Übergangsgestaltung ihrer Kinder beeinflussen.

Schlagwörter: Adoleszenz, Biografie, Delegation, Generativität, soziale Ungleichheit, Übergänge

On the Importance of Generational Relationships of Socially Disadvantaged Families in the Transition from School to Work. Explicit and implicit delegating processes

Abstract

This article examines the importance of generational relationships between parents and adolescents who are considered socially in the context of transitions from school to post-school life. Using a biographical research approach, I ask which (un-)mastered biographical issues of parents influence the transition of their children and how these are reflected in explicit or implicit delegation orders.

Keywords: Adolescence, biography, delegation processes, generativity, social inequality, transitions

1 Einleitung

Eltern spielen eine große Rolle, wenn es um die Übergangsgestaltung von Jugendlichen geht; in verschiedenen Studien werden sie als relevante Bezugsgröße adressiert (Beinke, 2006; Neuenschwander, 2020). Es ist jedoch wenig sowohl über die Art und Weise elterlicher Einflussnahme als auch über die subjektive Bedeutungszuschreibung durch die Jugendlichen selbst bekannt. Ausgehend von meiner Studie (Siegert, 2021), in der es auf Basis eines biografischen Forschungszugangs vorrangig um die Rekonstruktion biografischer Bewältigungsstrategien von benachteiligten Jugendlichen ging, liegt der Fokus dieses Beitrags auf den ebenfalls erhobenen Elternperspektiven und der Bedeutung der Generationenbeziehung für die Übergangsgestaltung. Das Ziel ist es dabei, die komplexe Übergangsgestaltung, die sowohl durch die soziale Position als auch aus der vor diesem

Hintergrund stattfindenden Generationenbeziehungen konstituiert ist, aus subjektorientierter Perspektive zu analysieren.

Die Zielgruppe meiner Studie sind Familien, deren Lebenslagen durch Arbeitslosigkeit, prekäre Beschäftigungen, geringes ökonomisches Kapital und/oder Migrationserfahrungen geprägt sind. Sie werden oftmals aus einer Defizitperspektive betrachtet und als Risiko oder schlechtes Vorbild für eine erfolgreiche Übergangsgestaltung angesehen (Stauber, 2014). Benachteiligung wird Solga (2005, S. 293) folgend als durch institutionelle Rahmenbedingungen in zweifacher Weise hervorgebracht verstanden: „(a) als relationale Bestimmung geringer Bildung in einem (Aus-)Bildungssystem und (b) als institutionelle Mechanismen, durch die Personenmerkmale im Bildungsprozess soziale Relevanz erhalten.“

Zunächst wird das Forschungsfeld unter Berücksichtigung von Generationenbeziehungen im Zuge der beruflichen Orientierung skizziert (2), wodurch das dem Beitrag zugrundeliegende Forschungsdesiderat konkretisiert wird. Die Annahme, dass Generationenbeziehungen sich durch Ambivalenzen auszeichnen, wird anschließend beschrieben (3), worauf eine Darstellung des methodischen Vorgehens (4) sowie die Ergebnisdarstellung (5) folgen. Abschließend werden Schlussfolgerungen gezogen, die auf die Bedeutung von Generationenbeziehungen für die Übergangsgestaltung verweisen (6).

2 Die Berücksichtigung von Eltern am Übergang Schule-Beruf

Puhlmann (2014, S. 147) fragt pointiert danach, wie die elterliche Rolle am Übergang von der Schule in den Beruf zu beschreiben ist – „Schicksal? Störfaktor? Förderer?“ – und verweist damit auf deren ambivalente Position und Bewertung. Unterschiedliche Studien greifen die Relevanz der Eltern auf, sodass dahingehend Einigkeit besteht, sie als wesentlichen Faktor zu betrachten (Beinke, 2006; Kracke, 2002; Neuenschwander, 2020). Jedoch liegt wenig Wissen darüber vor, *wie* Eltern diese Prozesse im Sinne der Generationenbeziehung beeinflussen und wie dies wiederum von den Jugendlichen bewertet wird.

In quantitativen Untersuchungen wird die Position der Eltern als *Einflussgröße* auf die berufliche Orientierung ihrer Kinder betrachtet, sodass Daten zum Bildungsniveau und beruflichen Status der Eltern erhoben werden, auf deren Grundlage Relationen zwischen beruflichen Orientierungsprozessen und (Aus-)Bildungsentscheidungen der Jugendlichen hergestellt werden (Eberhard et al., 2013). Am Ausbildungs- und Berufsstand der Eltern wird das kulturelle Kapital der Familie insgesamt bemessen; entsprechend werden Rückschlüsse über Sozialisationsbedingungen gezogen und gefragt, „inwieweit Kinder durch ihre Eltern beim Übergang Unterstützung erfahren (können)“ (Eberhard et al., 2013, S. 55). Die Autor:innen sprechen davon, dass ungeachtet der sozialen Herkunft, Eltern darauf „achten [können], dass sich diese [Jugendlichen], für die Schule anstrengen“ (Eberhard et al., 2013, S. 55). Weitere Studien zeigen auf, dass ein Erziehungsstil, der durch Unterstützung gekennzeichnet ist und gleichzeitig Autonomieentwicklung fördert, sich positiv auf berufliches Explorationsverhalten Jugendlicher auswirkt: „child-centred parenting predicts an intensification of exploration across time“ (Kracke, 2002, p. 26). So wird deutlich, dass ein „Maßstab für ‚richtiges‘ elterliches Verhalten“ (Puhlmann, 2014, S. 149) besteht, welches bspw. in Elterntrainingskursen erlernt und unterstützt werden soll (Baum & Wagner, 2014, S. 203). Laut der Studienergebnisse von Mayhack (2011) soll

die Kooperation von Elternhaus und Schule intensiviert und eine Elternbeteiligung etabliert werden, was wiederum zur Folge hat, berufliches Orientierungs- und Entscheidungsverhalten der Jugendlichen positiv zu beeinflussen. So wird deutlich, dass Eltern ‚optimale‘ Rahmenbedingungen für berufliche Explorationen und Entscheidungsfindungen schaffen sollen.

Neuenschwander und Rösselet (2016, S. 40) identifizieren daran anschlussfähig auf Basis von Literaturrecherchen und Expert:innenbefragungen vier zentrale Aufgaben von Eltern im Zuge der Übergangsgestaltung: Bereitstellen der erforderlichen finanziellen und materiellen Ressourcen, emotionale Unterstützung bieten, Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, Unterstützung weiterer Akteur:innen nutzen. Für sozial benachteiligte Eltern konstatieren die Autoren „Einschränkungen, die ihnen die Aufgabenerfüllung erschweren“ (Neuenschwander & Rösselet, 2016, S. 40). Eltern, die einem mittelschichtsbezogenen und dominanzgesellschaftlichen Maßstab entsprechen, werden somit als Norm stilisiert (Bourdieu, 2001).

Die skizzierten Studien verweisen insgesamt auf eine hohe elterliche Bedeutung und arbeiten die Relevanz sozialer Herkunft heraus, indem auf Korrelationen zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der beruflichen Exploration ihrer Kinder hingewiesen wird. Eine Leerstelle der vorgenommenen Operationalisierungen bildet die „Komplexität und Subtilität familialer Dynamiken“ (King & Koller, 2018, S. 104), die den Hintergrund von Übergangsgestaltungen darstellen.

Eine nähere Betrachtung der Beziehungsdynamik und -muster wird in qualitativen Studien verfolgt, indem auch Elternperspektiven berücksichtigt werden. Küllchen (1997), die in ihrer Studie Berufsorientierungsprozesse von Abiturientinnen nachzeichnet, fragt aus einer Retrospektive nach dem elterlichen Einfluss auf den Berufsorientierungs- und Berufswahlprozess, der sich bei den befragten Frauen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich bewegt. Aus den Daten erkennt sie eine Mischform, die aus den Polen „Unterstützung“ und „Behinderung bzw. Mangel an elterlicher Unterstützung“ besteht. Eltern verhalten sich „unterstützend und verhindernd zugleich“ (Küllchen, 1997, S. 129-130). Maschetzke (2009, S. 188-189) differenziert in ihrer Studie den Pol des „Mangels“ aus und unterscheidet diesbezüglich zwischen einer desinteressierten und kontrollierenden Haltung von Eltern. Datengrundlage sind dabei ebenfalls Interviews mit den jugendlichen Kindern, woraus der Elterneinfluss rekonstruiert wird. Bei diesen Mustern gilt es jedoch immer die „Kontextabhängigkeit elterlicher Erwartungen verstärkter in den Blick zu nehmen, um eine mögliche Fehlinterpretation zu vermeiden“ (Maschetzke, 2009, S. 224). Aus den Analysen geht hervor, dass es sich um *Aushandlungsprozesse* zwischen Eltern und ihren Kindern handelt, bei denen die unterschiedlichen Ansprüche der Eltern von ihren Kindern ambivalent erlebt werden. Goltz et al. (2002, S. 53-54) betrachten sich verändernde Familienbeziehungen im Zuge verlängerter Übergangsprozesse und identifizieren familiäre Unterstützungsleistungen. Dabei werden familiäre Ressourcen und Bewältigungsstrategien *beider* Generationen berücksichtigt, da Übergangssituationen innerhalb der Generationenbeziehung als Anlässe für Entwicklungs- und Umgestaltungsprozesse verstanden werden (King et al., 2011, S. 584), sodass beide Seiten dazu aufgefordert sind, sich zur Übergangsgestaltung zu verhalten. Somit ist ein Desiderat der Übergangsforschung zu identifizieren, die zumeist nicht auf Familiendynamiken eingeht (Fasching, 2017; Stauber & du Bois-Reymond, 2006, S. 218).

Ecarius (2014, S. 80-87) arbeitet auf Basis biografisch-narrativer Interviews mit Jugendlichen vier verschiedene Übergangstypen heraus, aus denen drei familiäre Erfah-

rungsmuster in ihrer biografischen Relevanz identifiziert werden können. Deren Kennzeichen ist, dass sie sich nicht als eindeutig ‚positiv‘ oder ‚negativ‘ zuordnen lassen können. Dabei zeichnen sich drei Muster ab: „Addition schwieriger Lebenssituationen“, „Sinn- und Interaktionsmuster, die sich grundlegend widersprechen“ und „undefinierte latente prekäre Sinn- und Interaktionsmuster“ (Ecarius 2014, S. 80). Elterninterviews dienen im Rahmen der Studie als Vertiefung zu den Interviews mit den Jugendlichen, um deren „biografische Problematiken“ (Ecarius, 2014, S. 85) erklären zu können.

Resümierend lässt sich festhalten, dass sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Studien eine hohe Relevanz der Eltern verdeutlichen. Eine Gemeinsamkeit, die sich abzeichnet, ist eine ambivalente Position der Eltern, die auch das Kennzeichen der Generationenbeziehung ist (Lüscher & Liegle, 2003). Es zeigt sich, dass eine differenzierte Perspektive des Übergangsgeschehens notwendig und keine dichotome Einteilung möglich ist.

3 Generationenbeziehungen in der Lebensphase Jugend

Während aus entwicklungspsychologischen oder sozialisations- und entwicklungstheoretischen Perspektiven auf die Jugendphase die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben im Fokus stehen, kommen intergenerationale Überlegungen (Ecarius, 2012), wie bspw. Kings (2020) Konzept der erweiterten Generativität, weniger zur Geltung. Dieses beleuchtet die Bedeutung und den Beitrag der älteren Generation für die zu bewältigenden Anforderungen. Somit wird auch relevant, wie die Eltern ihre Jugendphase erlebt haben und wie sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen ihre Kinder unterstützen (können). Damit ist keineswegs eine individualisierende Perspektive gemeint, sondern vielmehr eine für soziale Ungleichheiten sensibilisierende Sichtweise. Die Möglichkeit und Zeit, die eigene (Bildungs-)Geschichte sowie familiäre Muster zu bearbeiten, ist durch das soziale Milieu des Aufwachsens geprägt. „Soziale Ungleichheiten vermitteln sich insofern gerade auch über die Gestaltungschancen oder -hindernisse der Adoleszenz“ (King, 2009, S. 33).

Bei der Beschreibung von Generativität greift King auf das Verständnis von Lüscher und Liegle (2003, S. 287-296) zurück, die Ambivalenz als das Charakteristikum dieser Beziehung sehen. Diese darf keineswegs als lediglich negativ konnotiert verstanden werden, sondern beschreibt das Auftreten von *sowohl* positiven *als auch* negativen Gefühlen gegenüber Personen oder Tätigkeiten. Bezogen auf die Generationenbeziehung findet sich hier ein Spannungsfeld zwischen Innovation und Reproduktion wieder, das Jugendliche und ihre Eltern in komplexen Neujustierungsprozessen aushandeln. So unterscheiden die Autoren vier unterschiedliche Typen, wenn es um den Umgang mit Ambivalenzen geht, die von Verdrängung bis hin zur Explikation selbiger reichen. Ein analytisches Verständnis von Ambivalenz ermöglicht es, dass Elterneinfluss keiner vorschnellen Dichotomisierung unterliegt, sondern vor dem Hintergrund der Beziehungsdynamik und der sozialen Lage interpretiert wird.

Im Kontext beruflicher Orientierung erhält die Beziehungsdynamik deshalb eine besondere Bedeutung, weil deutlich wird, inwiefern Eltern ambivalente Generationenverhältnisse ausagieren und ihren Kindern Zukunftspläne ermöglichen, ohne dabei über die Inhalte im Sinne beruflicher Vorstellungen zu bestimmen (King, 2013, S. 146). Ergeben

sich Konstellationen, in denen Jugendliche biografisch unerfüllte Themen der Eltern fortführen, ist die Rede von Delegationen (Stierlin, 1973). Der Begriff geht ursprünglich auf die systemische Familienforschung und -therapie zurück. Dabei wird hervorgehoben, dass es bei Delegationen vorrangig um Wünsche der Eltern oder eines Elternteils geht, die das Kind befriedigen soll. Ohne in diesem Rahmen vollständig auf Stierlins Implikationen eingehen zu können, kann der Begriff auf Konstellationen hindeuten, bei denen Eltern Lebensthemen der Kinder besetzen und Letztere diese stellvertretend umsetzen sollen. Der Begriff lässt jedoch mehr Abstufungen zu, denn Stierlin selbst akzentuiert, dass das Eltern-Kind-Verhältnis immer bis zu einem Grad einem Delegationsverhältnis entspricht. Jedoch führt das Verhältnis idealiter zu einer „liberating dialectic“ (Stierlin, 1973, p. 254), die relative Autonomiebestrebungen zulässt. Elterliche Delegationen werden auch als Ausdruck der sozialen Lage aufgefasst, indem einerseits eine Verbesserung der beruflichen Situation für die Kinder im Vordergrund steht oder andererseits auch Muster fortgeführt werden sollen.

Ausgehend von der These, dass sich unterschiedliche Facetten von Delegationsaufträgen¹ rekonstruieren lassen, gehe ich in diesem Beitrag der Frage nach, wie explizit oder implizit sie sich innerhalb der Generationenbeziehungen zeigen und wie die Jugendlichen im Zuge der Übergangsgestaltung darauf Bezug nehmen.

4 Methodische Umsetzung: Erhebung von Perspektiven von Jugendlichen und ihren Eltern

Meine Studie verfolgt das Erkenntnisinteresse, biografische Bewältigungsstrategien und berufliche Selbstpräsentationen benachteiligter Jugendlicher und ihrer Eltern am Übergang Schule-Beruf zu rekonstruieren. Für diesen Beitrag wird der Fokus auf die Elternperspektive gelegt, die ebenfalls erhoben worden ist.

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. Der Erhebungsprozess hat zunächst an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung begonnen, an der keine Eltern für ein Interview gewonnen werden konnten, sodass eine weitere Schule hinzugezogen wurde. An der zweiten Schule, einer Haupt-, Förder- und Realschule, konnten insgesamt fünf Elterninterviews (vier Mütter und ein Vater) durchgeführt werden. Die Interviews fanden entweder bei den Familien zu Hause oder in der Schule statt.

Der Akquiseprozess der Elterninterviews lässt sich als herausfordernd zusammenfassen, was Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung betraf (Wagner, 2017). Die Lehrkräfte betonten zu Beginn meiner Hospitationszeit im Feld die schwere Erreichbarkeit mancher Eltern und verdeutlichten ihre Vorbehalte mir gegenüber, sie für ein Interview gewinnen zu können (Stauber, 2014). Die Teilnahme der Jugendlichen an den Interviews genehmigten mir die Elternteile uneingeschränkt, die eigene Beteiligung fiel jedoch ge-

ringer aus. Die Kontaktaufnahme verlief über Informationsschreiben, die über die Jugendlichen an ihre Eltern übermittelt worden sind, direkten Kontakt bei Schulfesten, persönliches Kennenlernen und die Vorstellung meines Vorhabens. Eine Hypothese für die geringere Beteiligung der Eltern kann die Verbindung meiner Person mit einer Vertreterin des pädagogischen Hilfesystems sein, mit dem die Eltern schon langjährige und nicht immer positive Erfahrungen haben, was aus den Daten hervorgeht. Die Absage kann daher als Weg verstanden werden, sich vor stigmatisierenden Zuschreibungen zu schützen und die sozial benachteiligte Position zu bewältigen (Solga, 2005).

Die Elterninterviews ermöglichen eine Einsicht in die Wahrnehmung der Lebensphase ihrer Kinder vor dem Hintergrund ihrer eigenen Biografie. Außerdem wird ein vertiefter Einblick in Generationenbeziehungen sowie in soziale Milieus der Familien ermöglicht, wobei Momente sozialer Benachteiligung und deren Bewältigungsmuster generationsübergreifend deutlich werden (King & Koller, 2018). Biografische Themen der Eltern werden insbesondere dahingehend sichtbar, worin das biografisch Unbewältigte und unerfüllte Bildungs- und Berufswünsche bestehen.

Die Datenauswertung² 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. Dabei werden die Texteinheiten sequenziell, also in der Abfolge ihres Entstehens interpretiert. Die Bedeutung einzelner Passagen wird aus dem Gesamtzusammenhang des Interviews geschlossen, sodass die Frage nach der *Funktion des Dargestellten* rekonstruiert werden kann (Rosenthal et al., 2006).

5 Fallanalyse von Elternperspektiven im Zuge der Übergangsgestaltung: Explizite und implizite Delegationsaufträge

In der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse zeigen sich differente Selbstpräsentationen der von mir interviewten Eltern. Deutlich werden unterschiedliche Aushandlungsprozesse zwischen ihnen und ihren jugendlichen Kindern, die mit expliziten und impliziten Delegationsaufträgen umschrieben werden können.

Implizite Delegationsaufträge, die im Rahmen des Beitrags kursorisch dargestellt werden sollen, bestehen bspw. einerseits darin, dass Elternteile große Parallelen zwischen ihnen und ihren Kindern darstellen und damit bestimmte, i.S.v. den Eltern ähnliche Berufsorientierungen angenommen werden. Andererseits lassen sich implizite Delegationen durch Fürsorgeverhältnisse, die sich insbesondere zwischen Jugendlichen und ihren Müttern herausgebildet haben, analysieren. Dabei wird die psychische Gesundheit der Mütter mit einer gelingenden Bildungs- und Berufsorientierung in Verbindung gebracht und nahezu als Voraussetzung für erstere dargestellt.

Zur Verdeutlichung eines expliziten Delegationsauftrags wird die Fallanalyse von **Nadine Nowak**³ und ihrer Tochter **Vivi** dargestellt. Das Interview mit Nadine Nowak (*1983) findet während der Sommerferien 2018 in der Wohnküche der Familie statt. Vivi stößt nach circa einer halben Stunde dazu und nimmt aktiv an der Interviewsituation teil, was als fallimmanent interpretiert wird: Sie spricht biografische Aspekte für ihre Mutter an und expliziert Sachverhalte – dazu gehört insbesondere der Delegationsauftrag.

Nadine Nowak, die wenig über ihre Kernfamilie und ihr Aufwachsen erzählt, wird im Alter von 17 Jahren mit ihrer Tochter Vivi schwanger. Aufgrund des Zeitpunkts der Schwangerschaft kommt es zu Streitigkeiten mit ihrer Mutter, sodass sie zu ihrer Großmutter mütterlicherseits zieht, die als Altenpflegerin arbeitet; „dann hab ich bei meine Oma gelebt (.) war auch viel besser ((lacht))“. Über Nadine Nowaks Mutter liegen keine weiteren Informationen vor; ihr eigener Vater hat die Familie kurz nach ihrer Geburt verlassen.

Von dem leiblichen Vater ihrer Tochter Vivi, der alkohol- und drogenabhängig und zum Zeitpunkt der Geburt inhaftiert ist, trennt sie sich während der Schwangerschaft. Danach lernt sie ihren aktuellen Ehemann kennen, der auch bei Vivis Geburt anwesend ist und mit dem sie im Laufe der Zeit noch zwei weitere Kinder bekommt.

Nach Vivis Geburt absolviert Nadine Nowak den Realschulabschluss und beginnt eine Ausbildung als Fleischereifachverkäuferin. Ihre Großmutter sieht sie in dieser Zeit als

Bezugsperson für mich (.) meine Mutter ja gar nicht und die hat dann auch immer gesagt: ‚Mensch es ist gut dass du das jetzt durchgezogen hast auch mit Vivi‘ Wir haben uns dann viel untereinander geholfen ne?

Nach Ausbildungsende arbeitet sie nicht in dem Bereich weiter, sondern geht unterschiedlichen Beschäftigungen in einer Bäckerei, der Altenpflege und weiteren Aushilfstätigkeiten nach. Den Bereich der Altenpflege, in dem sie schließlich gearbeitet hat, verlässt Nadine Nowak, weil „mein Körper nicht mehr mitgemacht hat und gesagt hat ich darf nicht mehr arbeiten sonst (...) hab ich jahrelang gearbeitet wichtig ist für mich immer Arbeit aber jetzt darf ich nicht“. Zum Zeitpunkt des Interviews geht Nadine Nowak keiner Tätigkeit nach, da sie sich im Prozess einer Arbeitsunfähigkeitsfeststellung befindet. Ihre Selbstpräsentation ist geprägt davon, sich selbst als immer arbeitend darzustellen: „Ich hab immer gearbeitet ich hab immer was gemacht“. Damit kann sie einerseits als Rollenbeispiel für ihre Tochter wahrgenommen werden und eine normalbiografische Orientierung (Kohli, 2017) vermitteln; andererseits wird auch deutlich, dass Arbeit als Notwendigkeit wahrgenommen wird.

Ihren ursprünglichen Berufswunsch erfahre ich durch Vivis Zwischenbemerkung:

Vivi: Sie wollte eigentlich Rettungssanitäterin werden bis ich dazwischen geplatzt bin

Frau Nowak: ich hab aber immer gearbeitet und ich hab mich für dich entschieden und nicht für jemand anderen

Vivi: Hab ich doch grade gesagt dass d/

Frau Nowak: Ja das willst du nicht hören ((lacht))

Vivi: Ja du hast deinen Job nicht gemacht aber deswegen mach ich ihn weiter

Frau Nowak: Ja hoffen wir’s

Vivi: Bin doch schon gut dabei

Aus der Sequenz wird einerseits die beschriebene Selbstpräsentation Nadine Nowaks erkenntlich, und andererseits wird auch deutlich, dass die Zeit der Schwangerschaft und deren Umstände eine konfliktbehaftete Zeit für sie gewesen sein könnte, die mit Entbehrungen für sie verbunden war. Der Delegationsauftrag gründet demnach in den für Nadine Nowak unerfüllt gebliebenen beruflichen Zielen und Aspirationen: Vivi soll den Beruf der Rettungssanitäterin ergreifen, weil Nadine Nowak diesem – laut Vivis Aussage – auf-

grund der Schwangerschaft nicht nachgehen konnte. Vivi formuliert den Auftrag aus ihrer Perspektive deutlich, den Nadine Nowak in der Wir-Form validiert, sodass das Nachgehen des Berufes eine Funktion für *beide* Frauen hat. Dies wird durch den aktuellen Prozess der Arbeitsunfähigkeitsfeststellung nochmals intensiviert.

Hinsichtlich Vivis Berufsorientierungsprozess zeigt Nadine Nowak sich involviert und weiß um institutionelle Anforderungen. Vivi wechselt nach den Sommerferien in die zehnte Klasse, in der ein Betriebspraktikum absolviert werden soll, wofür sie gemeinsam einen Platz suchen. Aufgrund der bisherigen Absagen schätzt Nadine Nowak die Erfolgsquote jedoch als gering ein. Sie erklärt, dass es *„heutzutage sehr sehr schwierig [ist] einen Beruf zu kriegen ... damals war es halt so: ‚Mensch kommste hin kriechste was‘“*. So beschreibt sie einerseits strukturelle Veränderungen und benennt andererseits Vivis Freund als eine mögliche Ablenkung für die berufliche Exploration ihrer Tochter, da seit Beziehungsbeginn *„alles bissel eingeschränkt“* ist. Sie bezieht sich dabei auf Vivis ehrenamtliche Tätigkeit bei der freiwilligen Feuerwehr, bei der sie sich an Erste-Hilfe-Kursen für Kinder beteiligte. Nadine Nowak steht dem Vorhaben ihrer Tochter einerseits zuversichtlich gegenüber: *„ich denke mal sie wird das durchziehen mit oder ohne Abschluss“*. Andererseits betont sie auch: *„es ist schwierig es ist wirklich schwierig (...) Ich hoffe dass sie am Ball bleibt also das hoff ich nur dass sie ja am Ball [bleibt] und wirklich das durchzieht“*. Danach gefragt, woher Vivis Berufsmotivation rührt, antwortet Nadine Nowak mit einem überdauernden Interesse, gar einer Berufung: *„Sie wollte halt Mä/Mädch/ach Mädchen sag ich schon immer Leute re/retten und so ne? das ist so ihr Ding gewesen“*.

So bleiben die Unternehmungen und Vorstellungen von Nadine Nowak eher vage und ihre Rolle im Rahmen der beruflichen Orientierung ist vor allem durch das Delegationsverhältnis gekennzeichnet. Für die „Bildungsmission“ (Rosen, 2013, S. 151), mit der Vivi ausgestattet wird, ist charakteristisch, dass sie zwar mit einem „Auftrag entsendet [wird], aber [sie] erhält für diesen Weg nicht das passende Kartenmaterial zur Orientierung“ (Rosen, 2013, S. 155). Vivi versucht ihrerseits den Auftrag zu erfüllen, indem sie mittels einer außerfamilialen Beziehungsorientierung ein Netzwerk aufbaut, das aus Freund:innen besteht, mit denen sie ihre berufliche Orientierung und ihre Zielsetzungen verfolgen möchte. So werden Freundschaften stets mit beruflichen Zielen verknüpft. Die familialen Beziehungen verlieren keineswegs an Bedeutung und Vivi versucht – teilweise mühevoll – eine Übereinstimmung mit einem „Familiensinn“ (Bourdieu, 1998, S. 131) zu erreichen.

Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten trägt sich eine inhaltliche Veränderung hinsichtlich Vivis beruflicher Orientierung zu: Vivi präsentiert circa 13 Monate später nahezu eingestehend, dass sie dem Beruf der Rettungssanitäterin nicht mehr nachgehen wird:

ich hab auch immer behauptet ich werd das durchziehen und so und ähm ich wollt das immer mit meiner besten Freundin zusammen durchziehen und jetzt ähm wo sie weg is (...) ähm weiß ich nich ob ich das verkräften könnte

Vivi beschreibt, dass sie in dieser Zeit familialen Druck verspürt hat, den sie noch immer zu spüren scheint: *„ich werd eher u/unter Druck gesetzt ne? ähm (5) egal was ich mache damals war alles falsch“*. Sie entscheidet sich alternativ für die Ausbildung zur Bäckerreifeverkäuferin – ein Beruf, dem Nadine Nowak ebenfalls nachgegangen ist und der daher familial anerkannt ist: *„mein Vater⁴ hat auch gesagt er glaubt das is der richtige Beruf für mich so dass meine Mutter hat ja früher auch Konditorin gelernt“*. Die Thema-

tik des Delegationsauftrags bleibt weiterhin zentral in Vivis Biografie. Die berufliche Alternative stellt eine Option dar, einen Familienberuf fortzuführen, aber sich gleichzeitig auch teilweise von dem expliziten Delegationsauftrag zu distanzieren.

Abschließend kann festgehalten werden, dass berufliche Orientierungsprozesse vor dem Hintergrund der Generationenbeziehungen stattfinden. Familiäre Generationenbeziehungen können in ihrer ambivalenten Bedeutung berücksichtigt werden und daher gleichzeitig sowohl als Ressource als auch als Herausforderung für die biografische Verarbeitung angesehen werden. Unabhängig davon, wie Delegationsaufträge von den Eltern vermittelt werden, können Jugendliche die Haltung entwickeln, *mit* oder *für* ihre Eltern erfolgreich sein zu müssen, um Erfahrungen der Eltern stellvertretend zu bearbeiten (King, 2009, S. 34).

6 Schlussfolgerungen

Die vorgestellte Fallanalyse zeigt, dass berufliche Orientierungen in hohem Maße in Einstimmung bzw. Aushandlung in der Generationenbeziehung stattfinden und damit auch explizite und implizite Delegationsaufträge, die der Beziehungskonstellation eingelagert sind, einhergehen. Dabei lässt sich keine kategorische Zuordnung von ‚positivem‘ oder ‚negativem‘ Elterneinfluss vornehmen, sondern es bedarf vielmehr ein Verständnis im Sinne der Generationenbeziehung, das die Gleichzeitigkeit von Ressourcen und Herausforderungen beinhaltet. Durch die Berücksichtigung der Generationenbeziehung vor dem Hintergrund des sozialen Milieus wird es möglich, einerseits die Komplexität der Beziehung zu verdeutlichen und andererseits – im Kontrast zur eher defizitorientierten Darstellung – die in als benachteiligt geltenden Familien bestehenden Bildungserwartungen aufzuzeigen, die teilweise als Veränderungspotential der sozialen Position der Familie formuliert werden.

Die im Forschungsstand erwähnten Maßnahmen zur Elternarbeit verfolgen die Zielsetzung, Eltern auf die „heutigen Anforderungen an ihre elterliche Rolle im Rahmen der Berufsorientierung“ (Puhlmann, 2014, S. 157) vorzubereiten. Eine ähnliche Beschreibung der Elternposition findet sich auch bei Neuenschwander (2020), der von einem „Aufbau von Verhaltensregeln und -weisen“ spricht und damit Tugenden wie „Pünktlichkeit, Anstand, Fleiß, angenehmer Umgang, Teamfähigkeit usw.“ (Neuenschwander, 2020, S. 299) meint, was den Ausbildungsreife-kriterien (BA, 2009; kritisch dazu Thielen & Handelman, 2021) entspricht. Damit wird die komplexe Bedeutung familialer Beziehungen für den Prozess der beruflichen Orientierung auf die Funktion einer erzieherischen Anpassung der Eltern und Jugendlichen an die Normalitätserwartungen des Ausbildungssystems reduziert. Dabei gilt es jedoch kritisch zu berücksichtigen, dass

Familie in ihrer legitimen Definition (...) ein Privileg [ist], das zu allgemeinen Norm erhoben wurde. (...) Wer das Privileg hat, eine der Norm entsprechenden Familie zu haben, ist in der Lage, dies auch von allen anderen zu verlangen, ohne die Frage nach den Voraussetzungen (...) zu dem stellen zu müssen, was er als ein Universelles verlangt. (Bourdieu, 1998, S. 131)

So bedarf es einer kritischen Reflexion der normativen Zielsetzungen von Konzepten der Elternarbeit am Übergang Schule-Beruf, da diese dazu führen können, dass negative Zuschreibungen gegenüber Eltern in benachteiligten Lebenslagen reproduziert werden und somit neue Ungleichheitsdimensionen entstehen.

Durch die Berücksichtigung von Generationenbeziehungen wird es möglich, die Schnittstelle von Übergangs- und Jugendforschung mit Familienforschung (Stauber & du

Bois-Reymond, 2006) in den Blick zu nehmen und sie aus einer subjektorientierten Perspektive zu beleuchten. Im Sinne einer reflexiven Übergangsforschung (Walther et al., 2020) gilt es hier sowohl die Perspektiven von Fachkräften auf Eltern als auch die der Forschenden selbst kritisch zu prüfen und danach zu fragen, wie spezifische Perspektiven auf untersuchte Zielgruppen hergestellt und reproduziert werden.

Für eine vertiefende Analyse des Verhältnisses von Generationenbeziehungen und Übergangsgestaltung erscheint eine longitudinale Perspektive interessant, die einen Wandel der Beziehungsdynamik von Eltern und Jugendlichen im Zeitraum der Berufsorientierung abbilden kann, woraus unterschiedliche Aushandlungs- und Umgangsweisen mit Ambivalenzen in der Generationenbeziehung und deren Bedeutung für die Übergangsgestaltung analysiert werden können.

Anmerkungen

- 1 Der Begriff wird in Anlehnung an Rosen (2013) verwendet, die diesen synonym zu Bildungsmission oder -auftrag sowie Delegationen verwendet.
- 2 Für eine ausführliche Erläuterung des methodischen Vorgehens, eine Reflexion des Forschungsprozesses sowie der Subjektivität der forschenden Person siehe Siegert (2021, S. 125-130).
- 3 Alle Namen sind geändert.
- 4 Gemeint ist der Ehemann von Nadine Nowak, Kristian Nowak, der nicht Vivis leiblicher Vater ist, aber mit dem Nadine Nowak zum Zeitpunkt der Geburt Vivis zusammen ist.

Literatur

- Siegert, Karolina (2021). *Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adolescenten am Übergang Schule-Beruf*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
<https://doi.org/10.35468/5878>
- Baum, Simone & Wagner, Bianca (2014). Kooperation mit Eltern am Übergang Schule-Beruf. In Nicole Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf* (S. 187-207). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19060-0_11
- Beinke, Lothar (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA.
- BA – Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterien zur Ausbildungsreife*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
https://doi.org/10.1007/978-3-540-78668-9_4
- Eberhard, Verena, Beicht, Ursula, Krewerth, Andreas & Ulrich, Joachim Gern (2013). *Perspektiven beim Übergang Schule-Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Ecarius, Jutta (2012). ‚Generationenordnung‘ der Jugendphase: Zum Wandel von Jugendkonzeptionen und gegenwärtigen Sozialisationskontexten. In Jutta Ecarius & Marcel Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz* (S. 27-50). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92088-7_2
- Ecarius, Jutta (2014). Biographische Risiken und schulpädagogische Maßnahmen. In Daniela Ahrens (Hrsg.), *Zwischen Reformeifer und Ernüchterung* (S. 75-94). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-01296-0_4
- Fasching, Helga (2017). Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In Helga Fasching, Corinna Geppert, Elena Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge* (S. 17-28). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Goltz, Jutta, Stauber, Barbara, Walther, Andreas & Menz, Simone (2002). *Families and Transitions in Germany*. Tübingen: Institut für Regionale Innovation und Sozialforschung.
- King, Vera (2009). Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In Vera King & Hans-Christoph Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung* (2. Aufl.) (S. 27-46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6_2
- King, Vera (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01350-9_7
- King, Vera (2020). Familie und Generativität. In Jutta Ecarius & Anja Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 1-19). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19416-1_54-1
- King, Vera, Koller, Hans-Christoph, Zölch, Janina & Carnicer, Javier (2011). Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (4), 581-601. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0242-z>
- King, Vera & Koller, Hans-Christoph (2018). Intergenerationale rekonstruktive Bildungsforschung. Erkenntnisperspektiven und methodische Zugänge. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 95-107). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_7
- Kohli, Martin (2017). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. Neuveröffentlichung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69 (1), 495-524. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0417-6>
- Kracke, Bärbel (2002). The role of personality, parents and peers adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25 (1), 19-30. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0446>
- Küllchen, Hildegard (1997). *Zwischen Bildungserfolg und Karriereskepsis*. Bielefeld: Kleine.
- Lüscher, Kurt & Liegle, Ludwig (2003). *Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Maschetzke, Christiane (2009). Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In Mechtild Oechsle, Helen Knauf, Christiana Maschetzke & Elke Rosowski (Hrsg.), *Abitur und was dann?* (S. 181-228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91750-4_6
- Mayhack, Kerstin (2011). *Gemeinsam auf dem Weg zur Zukunft*. Erfurt: Dissertation.
- Neuenschwander, Markus P. (2020). Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In Tim Brüggemann & Sylvia Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl.) (S. 291-302). Münster: Waxmann.
- Neuenschwander, Markus P. & Rösselet, Stephan (2016). Sozial benachteiligte Eltern und Berufswahl. *Soziale Sicherheit CHSS*, 2, 39-43. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-661>
- Puhlmann, Angelika (2014). Bedeutung der Eltern für die Berufsorientierung heute. In Carolin Kunert & Angelika Puhlmann (Hrsg.), *Die praktische Seite der Berufsorientierung* (S. 147-158). Bielefeld: Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg37.6>
- Rosen, Lisa (2013). Biographische Konstruktionen im Spannungsfeld von Familie, Schule und Migration. In Thomas Geisen, Tobias Studer & Erol Yildiz (Hrsg.), *Migration, Familie und soziale Lage* (S. 145-165). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94127-1_8
- Rosenthal, Gabriele (1995). *Erzählte und erlebte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biografischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Rosenthal, Gabriele, Köttig, Michaele, Witte, Nicole & Blezinger, Anne (Hrsg.) (2006). *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0043-z>
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283-293.
- Solga, Heike (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/93809407>
- Stauber, Barbara (2014). Herkunftsbezogene Zuschreibungsprozesse in der professionellen Begleitung von Bildungsverläufen und Berufsorientierungsprozessen. *Sozialer Fortschritt*, 4 (5), 102-107. <https://doi.org/10.3790/sfo.63.4-5.102>

- Stauber, Barbara & du Bois-Reymond, Manuela (2006). Familienbeziehungen im Kontext verlängerter Übergänge. Eine intergenerative Studie aus neun europäischen Ländern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (2), 206-221.
- Stierlin, Helm (1973). The Adolescent as Delegate of his Parent. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 7 (3), 249-256.
- Thielen, Marc & Handelsmann, Antje (2021). ‚Fit machen‘ für die Ausbildung. *Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wagner, Dominik (2017). *Familientradition Hartz IV?* Opladen: Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.3224/84742042>
- Walther, Andreas, Stauber, Barbara, Rieger-Ladich, Markus & Wanka, Anna (Hrsg.) (2020). *Reflexive Übergangsforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx>

Doing things together? Kindliche Spielarrangements unter Dreijähriger im Kita-Alltag

Steffen Loick Molina, Lena Sophie Weihmayer

Zusammenfassung

Ausgehend von der Frage, wie Kinder unter drei Jahren ihren Alltag in Kinderkrippen verbringen und (mit)gestalten, werden im vorliegenden Beitrag unter Einbezug einer praxistheoretischen Agency-Perspektive kindliche Spielarrangements in diesem institutionellen Kontext beleuchtet. Die Ethnografie als Forschungsstrategie ermöglicht es hierbei, den Verlauf und die körperliche Koordination von Spielarrangements von unter Dreijährigen in situ teilnehmend zu beobachten, zu erfassen und ihre Praktiken zum Gegenstand der Analyse zu machen. Anhand ausgewählter Protokollauschnitte werden Peerinteraktionen analysiert und so Erkenntnisse im Hinblick auf kindliche Spielarrangements der Kinder in Bezug auf beobachtbare Handlungsmöglichkeiten aber auch Begrenzungen relational dazu herausgearbeitet.

Schlagerwörter: Agency, Kinderkrippe, Peerinteraktionen, Ethnografie

Doing things together? Young children's play arrangements in everyday life in crèches

Abstract

Based on the question of how children spend and participate in their everyday life in crèches, the present article examines children's play arrangements, considering practical-theoretical agency. Ethnography as a research strategy allows to observe and record the course of play arrangements of under three-year-old children in situ and to make their practices the object of analysis. Based on selected sections of ethnographic protocols, peer interactions among the children are analyzed and thus insights into their play arrangements are elaborated regarding child participation in terms of observable possibilities for action but also limitations in relation to them.

Keywords: agency, crèche, peer interaction, ethnography

1 Einleitung

Einhergehend mit dem seit 2013 geltenden gesetzlichen Anspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr in der Kindertagesbetreuung (SGB VIII § 24) werden immer mehr Kinder unter drei Jahren kontinuierlich früher institutionell betreut. Folglich nimmt die Institution der Kinderkrippe eine wachsende gesellschaftliche Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern in Deutschland ein. Die Lebensphase Kindheit

formiert sich so insgesamt institutionell neu (Rauschenbach & Borrmann, 2010). Zudem rückt parallel dazu, ausgehend von der UN-Kinderrechtskonvention von 1989, der Subjektstatus von Kindern immer mehr in den Fokus der Diskurse. Die Kinderrechte schreiben Kindern einen Subjektstatus als vollwertige Gesellschaftsmitglieder zu, die ein Recht auf u.a. Partizipation und Beteiligung haben, ebenso wie das Recht darauf, Gehör zu finden (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2018, S. 1). Ausgerichtet auf das Kindeswohl, werden kindliche Teilhabe und aktive Mitgestaltung ihrer Lebenswirklichkeit als wesentlich dafür interpretiert (Bertram, 2016, S. 270). Der Institution Krippe wird unter anderem der Mehrwert zugeschrieben, dass junge Kinder hier schon früh die Möglichkeit haben, regelmäßig mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen, mit diesen zu interagieren und Peerbeziehungen auszubilden (Schneider-Andrich, 2011). Mit Titeln wie „Kinder brauchen Kinder“ (Di Hammes-Bernardo & Speck-Hamdan, 2010) wird dieser Aspekt im fachlichen Diskurs als grundlegend relevant für die kindliche Entwicklung verhandelt. Petra Schneider-Andrich (2021) bestärkt dies in einem Resümee der bestehenden Forschungsstände zu frühen Peerbeziehungen und spricht Kindertageseinrichtungen das Potenzial zu, den Kindern Gelegenheit zu geben, in Gruppen zu interagieren und diese spezifische Erfahrung machen zu können.

Der vorliegende Beitrag setzt an den peerkulturellen Beziehungen junger Kinder im Kontext der institutionellen Betreuung an. Die empirische Basis dafür sind Ergebnisse des ethnografischen Forschungsprojekts „Kindliche Praktiken im Kita-Alltag“ am Deutschen Jugendinstitut, welches kindliche Praktiken¹ in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren rekonstruiert und die damit verknüpften Konstitutionsbedingungen kindlicher Agency im Krippenkontext empirisch explorativ in den Blick nimmt (Engel et al., 2022). Durch den Fokus auf die Praktiken der Kinder werden hierbei Formen von Handlungsfähigkeit und -beschränkung von Kindern herausgearbeitet und aufgezeigt, welche Bedingungen, Interaktionen und Gelegenheiten im institutionellen Kontext der Kinderkrippe Kinder zu eigensinnigem (im eigenen Sinne) Handeln befähigen und der Entfaltung kindlicher Praktiken Raum geben.

Als ein zentrales Ergebnis des Projekts konnten verschiedene Praxismodi dazu rekonstruiert werden, wie Unterdreijährige Spielarrangements entwickeln und über wiederkehrende Zeitpunkte und -räume koordinieren (Engel et al., 2022). Dabei wurde herausgearbeitet, dass Kinder in Abhängigkeit ihrer jeweilig individuellen und körperlichen Voraussetzungen aufeinander bzw. über Artefakte als Mittler Bezug nehmen und so Spielarrangements als Teil des Kita-Alltags selbst auch eigensinnig mitgestalten und auf Basis der materialen Umgebung hervorbringen. Konzeptionell wurden diese im Sinne der Praxistheorie als „Social Sites“ (Schatzki, 2002) gerahmt. Insgesamt konnten drei unterschiedliche Praxismodi beschrieben werden, die sich erstens auf Artefakte, zweitens auf die Bearbeitung lebensweltlicher Themen und drittens auf gemeinsame Aufführungen als Social Sites beziehen. Es zeigten sich hierbei sowohl verbale wie nonverbale kindliche Praktiken, anhand derer Facetten kindlicher Akteurschaft nachgezeichnet werden konnten. Zwar stellte sich ein großer Teil der rekonstruierten Spielarrangements als verbal vermittelt dar, es wurden demgegenüber aber auch Praxislogiken beobachtet, die größtenteils nonverbal über körperliche Praktiken von Kindern mit u.a. nur geringem oder noch keinem (verbal)sprachlichen Ausdrucksvermögen vollzogen wurden. Damit deutet sich an, dass bereits diese sehr jungen Kinder gemeinsam innerhalb Peerinteraktionen Spielarrangements entwickeln und sich nonverbal aufeinander beziehen. Die beobachteten Spielarrangements lassen sich so spezifische Formen kindlicher Peerinteraktionen fassen, die vor dem Hintergrund gegen-

wärtiger (institutionalisierter) früher Kindheiten Aufschluss über die sozialen Lebenswelten der Kinder geben.

Während im Forschungsprojekt die Dimensionen relationaler (kindlicher) Agency (Eßer, 2014) im Zentrum standen, soll im vorliegenden Beitrag fokussiert werden, wie Kinder unter drei Jahren *gemeinsam* mit anderen Kindern in Spielarrangements einmünden, diese koproduzieren aber auch modifizieren. Damit einhergehend wird exemplarisch aufgezeigt, welche Praktiken sich in den beobachteten Spielarrangements von Kindern beschreiben lassen und wie Kinder hierbei Formen von relationaler Agency entfalten. Anhand von Auszügen ausgewählter Beobachtungsprotokolle wird ein ethnografischer Einblick in von uns ausgewählte Facetten der kindlichen Peerinteraktionen in artefaktbezogenen Spielarrangements im Kita-Alltag gegeben und exemplarisch dargestellt, wie sich strukturell und organisational bedingte Handlungsspielräume sehr junger Kinder, die z.T. noch nicht sprechen, generieren können.

Hierfür erfolgt zunächst eine kurze Einführung in den Forschungsstand und Diskurse zu Peerinteraktionen von Kindern unter drei Jahren. Daraufaufgehend werden die konzeptionellen Zugänge der praxistheoretischen Agency sowie das Konzept der Social Sites als theoretischer Bezugsrahmen vorgestellt. Im Ergebnisteil wird den aufgeworfenen Fragen empirisch nachgegangen und abschließend die Befunde und die damit verknüpften Potenziale der ethnografischen Forschung zur Differenzierung des kindlichen Alltags in gegenwärtigen Betreuungsinstitutionen und den dort verorteten kindlichen Praktiken in einem Fazit diskutiert.

2 Forschung und Diskurse zu Peerinteraktionen unter Dreijähriger

Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass Peerinteraktionen als grundlegend für die kindliche Entwicklung und den Erwerb von Wissen über sich selbst zu betrachten sind (Wertfein & Reichert-Garschhammer, 2017, S. 154). Peerinteraktionen von Kindern stellen ein Thema mit langer Tradition in der Kindheitsforschung und Frühpädagogik dar (Schröder, 2017, S. 15-18), wobei verschiedene Schwerpunkte, wie bspw. die Sprachentwicklung (z. B. Schröder, 2017; Licandro & Lüdtker, 2013) oder das Beziehungsverhalten (z.B. Fürstaller et al., 2014), auszumachen sind. Studien, bei denen dezidiert Kinder im Alter von null bis drei Jahren berücksichtigt werden, stellen hierbei einen jüngeren Forschungsstrang dar (u.a. Schneider-Andrich, 2021; Schröder & Lindmeier, 2016, S. 18), mit Ausnahme einer frühen Studie von Susanne Viernickel (2000) zum Thema Spiel, Streit und Gemeinsamkeiten von unter Zweijährigen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, erste Peerinteraktionen unter Dreijähriger zu beleuchten und zu zeigen, wie sich im Kontext von formalisierten Betreuungssettings gemeinsam Spielarrangements entwickeln können. Daher werden im Folgenden Erkenntnisse der Forschung und Diskurse zu Peerinteraktionen von unter Dreijährigen (sofern diese Eingrenzung möglich ist) skizziert.

Schon im ersten Lebensjahr werden Interaktionen unter Kindern beobachtet, die im zweiten Lebensjahr stark zunehmen und sich ausdifferenzieren (Schneider-Andrich, 2011). Peerinteraktionen werden hierbei als „kontingente Abfolge von gegenseitig aneinander gerichteten sozialen Verhaltensweisen zweier oder mehrerer Kinder“ (Viernickel, 2000, S. 19) bezeichnet. Laut Susanne Viernickel (2000, S. 21) sind Peerinteraktionen von Kleinkindern gleichermaßen motiviert durch das Bedürfnis, Wissen über die Folgen

des eigenen Verhaltens zu erlangen, wie auch durch das mit der Interaktion intendierte Ziel (bspw. das Spielzeug zu ergattern). So sind ihr zufolge Interaktionen zwischen Kleinkindern von Interaktionen von Kindern mit Erwachsenen oder von Peerinteraktionen älterer Kinder zu unterscheiden. Einerseits bergen sie höhere Anforderungen an die Kinder, andererseits liegt das Potential dabei nicht nur in der Aushandlung von Ideen und Lösungen, sondern auch im Prozess der Interaktion selbst (Viernickel, 2000, S. 22). In diesen Prozessen sind laut Petra Völkel (2010, S. 8) die Kinder in der Interaktion gleichermaßen gefordert, um bspw. einerseits Ideen zu entwickeln und andererseits diese dem Gegenüber auch verständlich zu machen. James Youniss (1994) führt hierzu aus, dass Kinder symmetrische Beziehungen zueinander eingehen, da diese entgegen der Beziehungen zu Erwachsenen auf einem gleichen Niveau an Wissen und Erfahrungsschatz sowie verfügbarer Macht basieren. Symmetrische Peerbeziehungen werden als Ergänzung zu den asymmetrischen Beziehungen zu Erwachsenen betrachtet, die als wesentlich für das wechselseitige Lernen von- und miteinander gelten (Wertfein & Reichert-Garschhammer, 2017, S. 153). Interaktionen gleichaltriger Kleinkinder weisen folglich elementare Formen der Reziprozität auf – kurz gesagt: die Kinder beziehen sich in ihren Interaktionen aufeinander (Youniss, 1994).

Laut Karin Wehner (2016) entstehen Peerinteraktionen in den ersten Lebensjahren vor allem in Alltags- und Spielsituationen, wobei diejenigen zu Interaktionspartner*innen werden, die gerade in der Nähe oder bedeutsam sind. Petra Völkel und Petra Büker (2015, S. 90) zufolge nehmen dabei Spielobjekte als „Mittler sozialer Kontakte“ einen hohen Stellenwert ein. Parallelspiel, Imitationen und häufige Wiederholungen werden als prägende Interaktionsformen beschrieben (Wertfein & Reichert-Garschhammer, 2017, S. 154). Herauszustellen ist dabei, dass Kleinkinder entgegen früherer Diskurse als prosoziale Wesen beschrieben werden, die nicht nur in Konfliktfällen miteinander in Interaktion treten (Becker, 2017). In der Wiener Krippenstudie nimmt das Thema Peerinteraktionen einen Schwerpunkt in der Betrachtung der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Krippe ein (u.a. Fürstaller et al., 2014). Es wurde gezeigt, dass hierbei Peers eine zentrale Bedeutung im Gelingen der Eingewöhnung einnehmen und dazu beitragen, dass ein Wir-Gefühl, eine Kita-Gemeinschaft, entstehe.

An diese Aspekte anknüpfend zeigt William Corsaro (2011, 2012; Corsaro & Eder, 1990), dass kindliche Peerkulturen innerhalb von Peerinteraktionen entstehen: „I define children’s peer culture as a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers“ (Corsaro, 2011, p. 120). Dabei arbeitet er anhand von Ethnografien in Kindertageseinrichtungen heraus, dass Kinder anders als Erwachsene ihr Handeln und ihre Praktiken nicht unter dem Maßstab des Lernens und Entwickelns betrachten, sondern aus ihrem Dasein als Kind an genau diesem Ort und genau zu dieser Zeit heraus entfalten. Auch wenn es aus der Erwachsenen-Perspektive schwer zu verstehen sei, warum Kinder durch das Herstellen oder die Teilnahme an einfachen Wiederholungsspielen eine starke emotionale Befriedigung erfahren würden, gehe es in der Beteiligung am Spiel anderer vor allem darum, etwas gemeinsam zu tun („doing things together“; Corsaro, 2011, p. 156). Gunvor Løkken (2000, p. 531) beschreibt die Interaktionen von Kleinkindern dabei auf nonverbalen, körperlichen Praktiken („expressive bodily actions“) beruhend, die als „toddling style“ bezeichnet werden. Dies gründe in der Annahme, dass die Kinder sich selbst und ihre Umwelt über körperliche Praktiken begreifen, über deren Durchführung sie weder nachdenken noch reden müssten:

[...] toddling may be seen as one- and two-year-old children trying to arrive at an understanding of themselves and the world, in being perceptive, expressive bodies of intentional motion and meaningful action, with a natural bond to other human beings and the world. (Lokken, 2000, p. 532)

Nach Schneider-Andrich (2021, S. 70) wurden in bisheriger Forschung Eigensinn und Eigendynamik von Interaktionen in Kindergruppen noch ungenügend betrachtet. Ebenso bleibt nach Sichtung der Forschungsstände offen, wie unter Dreijährige relationale Agency innerhalb Peerinteraktionen entfalten. Somit besteht eine Leerstelle hinsichtlich der strukturellen Einbettung der Peerinteraktionen in institutionelle Settings, wie auch in der Frage, wie Kinder unter drei selbst Spielarrangements in Interaktionen hervorbringen.

3 Theoretische Rahmung: Praxistheoretische Agency und Social Sites

Um zu beschreiben, wie Kinder in Peerinteraktionen in der Kinderkrippe Handlungsfähigkeit entfalten und zu zeigen, wie sie am Krippenalltag teilnehmen, spielt das Konzept der „childhood agency“ (James et al., 1998) eine zentrale Rolle. Der *Agency*-Begriff entstammt der Suche nach Zugängen, die soziale Handlungsfähigkeit nicht als gegeben voraussetzen, sondern in ihrer sozialen Bedingtheit analysieren (Homfeldt et al., 2008). Die aktuelle *Agency*-Forschung setzt eine Akteurschaft von Kindern nicht einfach als Prämisse voraus, sondern fragt nach der Variabilität von kindlichem Handlungsvermögen je nach Kontext (Prout, 2003). Hierfür ist der Einbezug konkreter Lebenswelten nötig, in denen sich Kinder gegenwärtig befinden und die sich auch durch einen hohen Grad an Institutionalisierung auszeichnen (Homfeldt et al., 2008; Raithelhuber, 2011). Vor allem in institutionellen Settings wie der Kindertagesbetreuung spielt sich der Alltag von Kindern in einem (von Erwachsenen) vorstrukturierten Rahmen ab, auf den sich Kinder in ihrem Handeln beziehen und sich so darin Kindheit für sie konstituiert (Engel et al., 2020).

Im Forschungsprojekt wird eine praxistheoretische Perspektive auf die situierte Agency eingenommen, der es nicht nur darum geht, dass Kinder aktiv an ihrem Alltag partizipieren. Der Blick wird auf soziale Praktiken als Analyseeinheit gerichtet, insbesondere stehen die alltäglichen Routinen in ihrem Zusammenspiel mit Körpern, Gegenständen (Artefakten) und raum-zeitlichen Arrangements dabei im Mittelpunkt (Reckwitz, 2003) und haben analog zu menschlichen Akteur*innen den Status der Partizipanden von Praktiken (Hirschauer, 2004). Diese Perspektive sieht die Agency nicht mehr in den Subjekten, sondern in Prozessen, Situationen, Praktiken und Aktivitäten verankert (Engel et al., 2022; Raithelhuber, 2013, S. 11).

Im Zentrum des Beitrags stehen Formen der kindlichen Akteurschaft in Peerinteraktionen. Die Beobachtungen im Feld zeigen, dass die gemeinsamen und aufeinander bezogenen Aktivitäten während des Freispiels oftmals durch Interaktionen und Kontaktsuche zu anderen Kindern geprägt sind, die häufig in gemeinsame Spielarrangements münden. Diese entstehen durch eine kollektive Fokussierung und Ausrichtung der Kinder auf ein spezifisches Tun. Die gegenseitige Bezogenheit variiert dabei und es entwickeln sich facettenreiche Spieldynamiken, die Kinder sowohl durch verbale wie nonverbale Praktiken und Interaktionen gestalten (Engel et al., 2022).

Mit Blick auf Peerinteraktionen in Spielarrangements soll daher ergänzend zu den bisherigen theoretischen Überlegungen das von Theodor Schatzki (2002) entwickelte

Konzept der „Social Site“ herangezogen werden. Social Sites definiert er als „specific context of human coexistence: the place where, and as part of which social life inherently occurs“ (Schatzki, 2002, p. XI). Es handelt sich dabei also um spezifische Kontexte, an denen durch menschliche Koexistenz Sozialität entsteht und diese infolge von Praktiken und Ordnungen der Akteure – „practice-order bundles“ (Schatzki, 2002, S. 162) – hergestellt werden. Übertragen auf die Spielarrangements von unter Dreijährigen können Social Sites also als Orte des Kita-Alltags verstanden werden, an denen von Kindern generierte Sozialität entsteht, wobei mehrere Kinder sich durch Praktiken und Ordnungen zu einem spezifischen Thema, Platz oder Artefakt interaktiv in Beziehung setzen. In dieser Dynamik entstehen in der Folge sog. „event[s] of places“ (Massey, 2005, p. 141), wobei die Spielarrangements der Kinder nicht als statische Lokalitäten zu fassen sind, sondern vielmehr als Ereignisse, die durch Peerinteraktionen hervorgerufen werden.

4 Method(olog)isches Vorgehen

Die folgenden empirischen Einblicke entstanden im Zuge des von 2018 bis 2020 durchgeführten o.g. Forschungsprojekts „Kindliche Praktiken im Kita-Alltag“. Ziel des Projekts war es, Praktiken von Kindern unter drei Jahren in Settings der Kindertagesbetreuung in Deutschland zu rekonstruieren und hinsichtlich der kindlichen Akteurschaft zu explorieren (Engel et al., 2022).

Die Frage nach den frühkindlichen Peerinteraktionen und das damit verknüpfte Erkenntnisinteresse an der Handlungsfähigkeit der Kinder in Kindertageseinrichtungen erfordern einen methodologischen Zugang zu der Mikroebene der Praktiken, der die Bedingungen und Kontexte ihrer Genese zum Gegenstand hat. Um die Alltagsaktivitäten und damit verknüpfte Formen von Handlungsfähigkeit und -beschränkung der jungen Kinder in Betreuungseinrichtungen beschreiben zu können, wurde daher ein ethnografischer Forschungsansatz gewählt. Dieser setzte daran an, die kindlichen Praktiken vor Ort in situ teilnehmend zu beobachten und über mehrmalige, mehrwöchige Feldaufenthalte an den Orten ihres Vollzugs zu erfassen (Breidenstein et al., 2015). Ein damit verknüpftes Potenzial der Ethnografie liegt in dem Prinzip der forschungspragmatischen Offenheit, welches es ermöglicht, den Relevanzen der Akteur*innen sukzessive im Feld zu folgen und die Bedingungen ihrer Handlungen in den jeweiligen Settings aufzudecken. Dementsprechend führt das zirkuläre Forschungsvorgehen aus mehreren Erhebungs- und Analysephasen zu einer zunehmenden Fokussierung. Diese hat das Ziel einer „dichten Beschreibung“ (Geertz, 1994) des Forschungsgegenstands.

Die teilnehmende Beobachtung begründet das Kernstück der ethnografischen Forschungsmethodik (Breidenstein et al., 2015). Insbesondere mit Blick auf die im Rahmen dieser Studie fokussierte Altersgruppe der unterdreijährigen Kinder erwies sich diese Strategie als nahezu unumgänglich, da neben ersten Sprachäußerungen vor allem nonverbale Ausdrucks- und Interaktionsmodi für die Gruppe von Kindern relevant sind. Die körperlichen Praktiken, etwa in der Exploration von Räumen und der Koordination von Spielgegenständen, aber auch der kommunikativen Mimik und Gestik der Kinder, werden erst durch die Beobachtung und Beschreibung als Forschungsgegenstand sichtbar. Aufgespürt werden können darüber die im Handlungskontext implizit vorhandenen Wissensbestände, bereits entwickelte Anwendungsfähigkeiten und kollektive Muster. Diese sind als

inkorporiertes Wissen der Kinder nur über die Beobachtungen zugänglich (Deckert-Peaceman, 2014), womit letztlich der Akteurstatus, auch der sehr jungen Kinder als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion ihrer Lebenswelten angenommen und gegenüber den Deutungen und Interpretationen von Erwachsenen in den Vordergrund gerückt wird.

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen wurden zunächst Feldnotizen angefertigt, die im Verlauf der Beobachtungen zu fokussierten Beobachtungsprotokollen ausgearbeitet wurden. Daneben spielen für die Studie im Sinne der Methodenpluralität (Hünersdorf, 2008; Lüders, 2003) weitere Erhebungsmethoden wie Audioaufnahmen eine Rolle, welche die sprachlichen Elemente der Kinder während des Alltags festhalten und zudem die akustische Atmosphäre der Einrichtung insgesamt wiedergeben.

Insgesamt wurden vier Einrichtungen mit unterschiedlicher Gruppenstruktur und konzeptioneller Ausrichtung von jeweils einer Forscherin bzw. einem Forscher besucht: eine offen arbeitende Kinderkrippe ohne Gruppenstruktur, zwei teiloffene Kinderkrippen mit festen Gruppen sowie eine Kindertageseinrichtung mit altersgemischten Gruppen von null bis sechs Jahren.

5 Empirische Einblicke in kindliche Spielarrangements im Krippenalltag

Im Folgenden wird ein exemplarischer Auszug aus dem Datenmaterial vorgestellt. Die Auswahl der Beispiele erfolgte entlang unterschiedlicher Kriterien: Zum einen soll ein Einblick in möglichst verdichtete Spielsituationen ermöglicht werden, in denen mehrere Kinder verschiedener Peergroups interagieren. Zum anderen war für die Auswahl entscheidend, dass die Szenen stellvertretend für mehrere beobachtete Situationen im Feld stehen und es sich somit nicht nur um singuläre Ereignisse, sondern vielmehr um wiederkehrende Phänomene handelt, die an dieser Stelle exemplarisch rekonstruiert werden.

5.1 Das Flaschenspiel

Die nachfolgende Szene ereignet sich in einer offen arbeitenden Kinderkrippe, in der insgesamt 60 Kinder zwischen acht Monaten und vier Jahren betreut werden. Das sogenannte ‚Freispiel‘ wird in dieser Einrichtung nicht explizit als spezifische Phase des Tagesablaufs oder als pädagogische Methode gerahmt. Es handelt sich hier um ein allgemeines, an die kindliche Selbsttätigkeit angelehntes Organisationsprinzip der Alltagsgestaltung. Der Beobachter sitzt während dieser Zeitphase neben dreireihigen Regalen, die in Kleinkindhöhe angebracht sind, auf dem Boden. In den Regalen stehen die jeweiligen Wasserflaschen der Kinder, die mit einem entsprechenden Namensetikett versehen sind. Eines der Kinder krabbelt energisch in die Richtung des Flaschenregals und zieht sich daran hoch:

Mit beiden Händen fest an der Regalvorrichtung positioniert, steht Merit² zunächst ruhig vor dem Regal und wippt dann mit den Beinen leicht auf und ab. Sichtlich erfreut greift sie nach einer Flasche mit zwei Seitengriffen vor ihrer rechten Hand, während sie sich mit der linken Hand weiter festhält. Sie führt die Flasche für zwei Sekunden an ihren Mund und scheint daran zu saugen. Anschließend streckt sie den Arm aus und schaut zu, wie Wassertropfen aus der Flasche auf ihren Arm tropfen. Sie schüttelt die Flasche, sodass weiteres Wasser ausläuft und lässt sie dann abrupt neben

sich auf den Boden fallen. Als Nächstes greift sie nach einer Metallflasche, die ebenfalls in der ersten Regalreihe steht, schüttelt diese kurz und lässt sie dann neben die andere Flasche auf den Boden fallen. Immer wieder gibt Merit vergnügte Geräusche von sich und nimmt eine weitere Flasche, saugt daran und wirft sie dann hinter sich auf den Boden. (Kinderkrippe Tintenklecks)

Die Aktivität, in der Merit sich an den individuellen Flaschen bedient und diese dann neben sich fallen lässt, wiederholt sich im Verlauf der Sequenz einige Male. Der Anfang der Szene gibt also Aufschluss über die Gebrauchsweise eines Kindes im Verhältnis zu dem zur Selbstbedienung auffordernden Flaschenregal. Tatsächlich nimmt sich Merit Flaschen, folgt dabei jedoch nicht der Logik individualisierter Zugehörigkeit zu nur einer Flasche. Dadurch, dass Merit sich an mehreren Flaschen bedient, sie sich leiblich-explorativ zu Nutze macht und dann auf den Boden wirft, praktiziert sie das Prinzip der Allgemeinverfügbarkeit. Das Flaschenregal steht dabei als materiales Artefakt in Relation zu dieser spezifischen Form eines ‚Gebrauchs der Dinge‘ und der Art und Weise, wie das organisationale Prinzip der Selbstversorgung in dem räumlichen Arrangement der Einrichtung vorgesehen ist.

Im Fortgang der Szene nehmen dann weitere Kinder auf Merits Aktivität am Flaschenregal Bezug, womit sich der Charakter der Social Site (Schatzki, 2002), der nachfolgend beschrieben wird, entfaltet (hierzu auch Engel et al., 2022). Es verdeutlichen sich im Zusammenspiel mit der lokal gewachsenen Logik einer ‚so vorgesehenen‘ Befähigung zur Selbstversorgung zunächst weitere Modi der Bezugnahme durch die Kinder Paul und Selma.

Paul nähert sich dem Geschehen und läuft in die Nähe des Regals, an dessen Seite er stehenbleibt. Er schaut neugierig auf Merit und sagt in lautem Tonfall: „Ohoh!“ Er nähert sich ihr ein Stück weit und schaut in ihr lachendes Gesicht [...]. Er geht in die Hocke und greift eine Flasche vom Boden auf und hält sie mit verschränkten Armen vor dem Bauch fest. Er schaut mich dabei an und sagt mehrmals: „Da, da.“ Merit steht weiter wippend vor dem Regal, dreht sich mit dem Oberkörper leicht zurück, winkt in die Luft und zieht dann eine weitere Flasche an sich heran, die sie auf den Boden fallen lässt. Währenddessen krabbelt auch Selma erfreut an das Regal heran und zieht sich daran hoch. Sie lacht und schaut Merit an, streicht ihr dann über den Kopf und greift nach einer der letzten beiden Trinkflaschen aus der unteren Reihe und nuckelt daran. (Kinderkrippe Tintenklecks)

An der Herstellung des Spielarrangements um das Flaschenregal als ein „event of places“ (Massey 2005, p. 141) durch verschiedene Kinder verdeutlicht sich im interaktiven Verlauf die innere Logik der Social Site, in der Kinder gegenseitig über ihre Praktiken Bezug aufeinander nehmen: Während Paul Aufmerksamkeit für Merits Aktivität herstellt, indem er sein Wissen zu einer von ihm geteilten Gebrauchsweise gegenüber dem Beobachter anzeigt („Ohoh“), und eine der Flaschen für sich in Anspruch nimmt, greift Selma die angezeigte Praxislogik des Flaschenspiels auf ähnliche Weise wie sie von Merit vollzogen wird auf. Pauls Wissen zur Gebrauchsweise der Flaschen scheint den von den beiden anderen Kindern vollzogenen Praktiken zu widersprechen. Merit und Selma koproduzieren dabei ein soziales Arrangement: Das Spielobjekt erweist sich in dieser Hinsicht im Sinne Völkels und Büker (2015, S. 90) als „Mittler sozialer Kontakte“. Selma schließt an das Spielarrangement an, indem sie einerseits nonverbal mit Merit interagiert, sie anlächelt und sie berührt und andererseits ihre Praktiken reproduziert, sich eine Flasche aus dem Regal greift. Auf der Ebene des beobachteten Geschehens liegt die innere Logik der sich daraus entfaltenden Social Site also neben der Selbstversorgung in dem – wie es William Corsaro (2011, S. 156) beschrieben hat – ‚gemeinsam etwas zu tun‘ – nämlich mit den Flaschen zu hantieren und sie auf den Boden zu befördern.

Im folgenden Verlauf wird sichtbar, wie das Flaschenregal als materialisiertes Element zur Selbstversorgung eine weitere Varianz in den kindlichen Praktiken bedingt. Wie Paul zuvor erzeugt auch Lara eine Abgrenzung zu der situativ angezeigten Praxislogik des Flaschenspiels – sie appelliert hingegen dafür, die organisationale Norm der passgenauen Zuordnung von individuellem Kind und Trinkflasche wiederherzustellen.

Nun läuft Lara an den beiden vorbei und blickt empört wirkend. Sie tritt an die auf dem Boden verteilten Trinkflaschen heran und hebt eine auf, die sie in der Hand mit sich fort in die Mitte des Raumes zu Anne trägt. Sie tippt Anne an den Arm und sagt: „Anne, du welche ist deine?“ Anne schaut sie fragend an, dann auf die Flasche und erwidert: „Das ist nicht meine.“ Derweil stehen Merit und Selma weiter vergnügt vor den Regalen und beginnen damit, gemeinsam die zweite Reihe an Flaschen auf den Boden zu werfen. Merit lacht und schaut Selma an, die eine Flasche zu den anderen in die Wasserpfütze wirft. Auch Merit greift nach oben und zieht mit etwas Mühe eine Metallflasche herunter, die sie mir dann freudig hinhält. Sie sagt: „Ba“, und lässt die Flasche fallen. Als Nächstes setzt sich Selma in die Pfütze, auf den Po, und streckt die Beine vor sich aus – strampelt so einige Flaschen von sich weg, die dann in den Raum rollen. (Kinderkrippe Tintenklecks)

Lara bezieht Anne in ihre Abgrenzungspraktik mit ein, indem sie sie im Sinne des Ordnungsvollzugs adressiert. Selma und Merit hingegen entwickeln ihr Spiel mit den Flaschen weiter und halten damit ihre Social Site aufrecht. Sie werfen gemeinsam die zweite Reihe der Flaschen auf den Boden – nehmen in ihrem gemeinsamen Tun also Bezug aufeinander und interagieren nonverbal. Merit lacht und versichert sich durch Blicke der Reaktion Selmas – diese reproduziert weiter die Praktik des Flaschenspiels, was als eine Art Bestätigung interpretiert werden kann. Am Beispiel lässt sich folglich aufzeigen, wie das organisationale Artefakt des Flaschenregals und die darin befindlichen Flaschen von bestimmten Kindern in Peerinteraktion aufgegriffen und über das gemeinsame Tun für sich genutzt werden. Die Kinder Selma und Merit zeigen in dieser Hinsicht durch ihre sozialen Praktiken mit den Flaschen an, die organisationale Norm der Einrichtung nicht zu kennen bzw. nicht anzuerkennen. Es lässt sich folgern, dass sie in der Entfaltung des Spielarrangements dadurch nicht begrenzt sind. Im Kontext normativer organisationaler Praxis gibt die Aktivität jedoch anderen Kindern Anlass, die als allgemeingültig anerkannte Norm des Gebrauchs zu verhandeln.

Deutlich wird, wie die Akteurschaft der Kinder dabei über die pädagogisch-materiale Ordnung des Kita-Settings vermittelt ist – diese jedoch zugleich eigensinnig interpretiert und von den kindlichen Praktiken aktionistisch mitbestimmt wird. Die sich darin entfaltenden Möglichkeiten und Begrenzungen der Akteurschaft der Kinder sind somit relational zur Anerkennung der Norm gefasst. Anhand einer weiteren Szene lässt sich dazu eine Konstellation aufzeigen, in der die Peerinteraktionen sehr junger Kinder ebenfalls über ein Artefakt (Igelball) strukturiert sind und sich dieses selbst als Mittler der kindlichen Interaktionen erweist.

5.2 Der Igelball

Die folgende Szene ereignet sich in der Kinderkrippe Kunterbunt, in der in sechs Gruppen jeweils 10-12 Kinder von sechs Monaten bis vier Jahren betreut werden. Jeden Vormittag findet eine Phase der teilweisen oder vollständigen Öffnung der Gruppenzimmer statt, während derer die Kinder die geöffneten Bereiche des Hauses nutzen können.

Marinus und Peter verbleiben während der Öffnung der Krippengruppen am Vormittag im Raum. Eine Fachkraft beaufsichtigt diesen Gruppenraum. Nachdem sie für Mari-

nus aus der Nachbargruppe einige kleine, weiche Spielbälle geholt und in Reichweite für ihn abgelegt hat, setzt sie sich neben der Matratzenlandschaft auf den Teppich in der Kuschecke. Währenddessen ist Peter neben Marinus zur Matratze gerobbt.

Zwischen den beiden Jungen liegt eine Kissenrolle auf dem Boden vor der Matratze. Diese dient normalerweise als Lehne auf der Matratze an der Wand. Peter liegt seitlich auf der Rolle und beobachtet Marinus, der vor der Rolle sitzt und mit einem Ball spielt. Peter lacht freudig, folgt dem Ball in Marinus' Hand mit seinem Blick und strampelt aufgeregt mit Füßen und Armen. Marinus, der Peter gegenüber auf der anderen Seite der Kissenrolle sitzt, wirft einen Igelball in Richtung Peter. Der Ball landet neben Peter, der ihn sich greift und bäugt. Er nimmt den Ball in den Mund, schüttelt die Hand mit dem Ball darin und schaut ihn aufgeregt an. Marinus nimmt einen anderen Ball in die Hand und untersucht diesen vertieft mit beiden Händen. (Kinderkrippe Kunterbunt)

Diese Szene beschreibt, wie zwei sehr junge Kinder in der thematisch als Kuschecke gerahmten Raumanordnung mit Kissen und Matratzen agieren. Die von einer Fachkraft bereitgestellten Bälle dienen den beiden Jungen als Spielmaterialien, die sie zunächst getrennt voneinander erkunden. Die Eigenschaften der aus unterschiedlichen Materialien bestehenden Bälle ergründend, nähern sich die Kinder immer stärker körperlich an, zunächst noch, ohne direkt aufeinander Bezug zu nehmen. Während anfänglich die kleinen Bälle im Fokus des jeweiligen Spiels stehen, formiert sich im Verlauf eine gegenseitige Bezugnahme im Sinne eines gemeinsamen Tuns und damit eine Peerverständigung im sog. „toddling style“ (Løkken, 2000). Beide Kinder bäugen und erkunden die Bälle getrennt voneinander, was als eine leiblich-explorative Aneignung der Dinge beschrieben werden kann. Dann erfolgt eine gegenseitige Bezugnahme, die in Form beobachtender Blicke als erste Interaktion sehr junger Kinder erkennbar ist und als Peerinteraktion gedeutet werden kann. Dieser Modus der explorativen, dinglichen Aneignung wird jedoch im weiteren Verlauf der Szene verlagert.

Währenddessen klettert Peter ohne den Igelball in der Hand über die Kissenrolle hinüber zu Marinus. Er hangelt sich über das flexible Element, sodass er auf Marinus' Schoß landet, die Beine noch auf der Kissenrolle ruhend und den Oberkörper über Marinus' Beine ausgestreckt. Peter wendet sich und versucht mit dem Oberkörper wieder auf die Kissenrolle zu gelangen, Marinus rudert aufgeregt mit den Armen, lacht und lässt Peter über seinen Schoß klettern. Peter schafft es, sich über die Kissenrolle zu ziehen. Er liegt mit dem Bauch auf der Rolle, Kopf und Arme zwischen Matratze und Rolle positioniert, die Beine in der Luft hängend. Marinus sitzt hinter ihm und beobachtet, wie Peter mit dem Igelball, der zwischen Matratze und Kissenrolle lag, spielt. In seiner Position verharrend, beschäftigt sich Peter mit dem kleinen Ball. Marinus beginnt nun, Peter freudig auf den Rücken und Hintern zu klopfen, zieht an seiner Hose, sodass diese über den Hintern rutscht und wedelt vergnügt mit den Armen. Peter bäugt währenddessen vertieft den Ball und bleibt ruhig in seiner Position liegen. Marinus' Spiel scheint ihn dabei nicht zu stören. Marinus klopft erneut auf Peters Hintern, diesmal auf die Strumpfhose, beide machen freudige Geräusche und strampeln mit den Beinen, Marinus hüpfert sitzend mit dem Oberkörper auf und ab. Dann wirft Peter den Ball seitlich an die Matratze und beginnt, ihm hinterher zu klettern, Marinus bleibt sitzen. (Kinderkrippe Kunterbunt)

Peters Spiel mit dem Igelball, den er wirft und ihm dann folgt, führt ihn zu Marinus am anderen Ende der Kissenrolle. Marinus ist in seiner Bewegung stärker eingeschränkt und nimmt den zufällig in seine Richtung rollenden Ball auf. Peter bewegt sich auf den Ball zu, muss dabei verschiedene Hindernisse, wie die Kissenrolle, aber auch Marinus' Körper, bzw. dessen Beine, die seinen Weg zum Igelball kreuzen, überwinden. Durch die Beschaffenheit der Kissenrolle, die als flexibles Element eine Art Eigendynamik aufweist und in Folge von Peters Bewegungspraktik wegrutscht, landet er auf dem Schoß von Marinus. Diese zunächst unbeabsichtigte körperliche Annäherung wird im weiteren Verlauf

des Agierens der beiden Jungen für Marinus ein Spiel mit Peter, dessen Körper nun gut für Marinus zu erreichen ist. Während Peter sich dem Igelball zuwendet und diesen seiner explorativen Erkundungslogik folgend betrachtet, widmet sich Marinus dem anderen Kind. Bei genauer Betrachtung von Marinus' Praktik kann interpretiert werden, dass er hierbei der gleichen Logik wie Peter folgt, der den Körper des anderen als eine Art zu überwindenden Gegenstand adressiert hat. Bezugnehmend auf Peters Praktik folgt Marinus ihm in einer „[k]ontingente[n] Abfolge von gegenseitig aneinander gerichteten sozialen Verhaltensweise[n]“ (Viernickel, 2000, S. 21): Er richtet sein Tun im Situationsverlauf an dem des anderen aus und exploriert den Kinderkörper in derselben Weise, wie zuvor die Artefakte. Aus den zunächst parallelen Praktiken der beiden Kinder entwickelt sich ein ‚gemeinsames Tun‘ (Corsaro, 2011), vermittelt durch das Artefakt, wie auch die unmittelbare körperliche Nähe. Peter lässt Marinus zunächst gewähren und nimmt dann in seinen verbalen und körperlichen Praktiken (er macht freudige Geräusche und strampelt) Bezug auf Marinus' Äußerungen. Dabei zeigt sich, wie die beiden Kinder sich einander zuwenden und ihre Körper in das Spiel einbeziehen. Diese Peerinteraktionen lassen sich folglich in dem Spiel mit dem Körper des einen und das Zulassen des anderen als eine Art „toddling style“ (Løkken, 2000) beschreiben. Es wird sichtbar, wie die Kinder innerhalb dieser Praktiken Agency entfalten. Insbesondere für Marinus eröffnen sich hier Handlungsmöglichkeiten – die Beschäftigung mit dem Körper des anderen –, die ihm sonst aufgrund seiner Immobilität verwehrt bleiben. Folglich ist die beobachtete Peerinteraktion dieser Kinder eingebettet in die pädagogisch-organisationalen Strukturen der Kinderkrippe, in der solche Artefakte für Kinder mit Sinnbezügen durch Erwachsene bereitgehalten werden. Der in dieser Hinsicht zur körper-leiblichen Exploration vorgesehene Ball mit kleinen Noppen dient in der Situation als Artefakt der Kontaktherstellung bzw. Mittler kindlicher Interaktion.

Diese Annäherungen aneinander im organisationalen Kontext der Kinderkrippe zeigen also erste Peerinteraktionen unter sehr jungen Kindern auf, die in u.a. auch nur kurzen Abfolgen von Praktiken ein gemeinsames und aufeinander bezogenes Tun sichtbar machen. Über diese Peerinteraktion bildet sich eine kurzfristige Social Site, bei der die Kinderkörper selbst zum „event of places“ (Massey, 2005, p. 141) werden.

6 Diskussion und Fazit

In der Analyse zeigt sich, wie Kinder unter drei Jahren miteinander in Peerinteraktion treten, aufeinander Bezug nehmen und über aufeinander bezogene kindliche Praktiken eine Social Site entwickeln. Dies gelingt den Kindern über nonverbale Praktiken, die füreinander als intuitiv verständlich (Løkken, 2000) und als Interaktion gedeutet werden können, die aus dem gleichen Tätigkeitsmodus heraus entstehen. Wobei sich in dieser Interaktion eine peer culture (Corsaro & Eder, 1990) andeutet, der, wie das Beispiel des Flaschenspiels zeigt, nicht alle Kinder der Einrichtung folgen: Das Handtieren mit den Flaschen zeigt jenseits der von anderen Kindern geteilten Praxislogik im Kontext des normativen Praxisspektrums der Einrichtung eine situative Erweiterung an Gebrauchsweisen an. Indem demnach nicht alle Kinder die innerorganisationale Norm stützen und anerkennen, sondern im eigenen Sinne dem gemeinsamen Tun folgen, enactieren sie relational zur Norm ihre Zweckbezüge.

Bezogen auf die Frage nach der Agency von unter Dreijährigen in der Krippe lohnt sich in dieser Hinsicht also der ethnografische Blick, da er die Gegenhorizonte in den kindlichen Interessen sowie zwischen dem organisational Vorgesehenen und den kindlichen Praxislogiken sichtbar zu machen vermag. Das Scheitern und das Gelingen der kindlichen Handlungsbefähigung, wie sie mit pädagogisch aufgeladenen Praxiselementen, wie dem auf Kleinkindhöhe angebrachten Flaschenregal, von Erwachsenen vorgesehen wurde, zeigt sich eng miteinander verknüpft. Agency ergibt sich hier zum einen als Effekt der lokalen und materialen Ordnung, aber auch aus der (bildlichen) Unordnung (wie für Merit und Selma) zugleich. Zum anderen werden das scheinbare Misslingen und der erfolgreiche Vollzug einer ‚so vorgesehenen‘ Selbsttätigkeit von den Kindern mitgetragen und selbst reguliert. Das gewachsene Element der Befähigung ‚Flaschenregal‘ setzt somit sozial differenzierende Praktiken unter den Kindern in Gang. Das zweite Beispiel verdeutlicht, wie über die spielerische Verwendung des Artefakts ‚Igelball‘ erste Spielsituationen entstehen können, die durch gegenseitige Bezugnahme geprägt sind und sich auch auf die Exploration des fremden Kinderkörpers beziehen.

Es lässt sich an den nur knapp skizzierten Beispielen aus der ethnografischen Empirie also einiges über die lokalen Praxisstrukturen der Kinder erfahren. Das, was sich für die einen Akteure als ‚Missbrauch der Dinge‘ und damit als Aushandlungsprozess zur normativen Praxis darstellt – lässt sich mit Blick auf die Leiblichkeit, die in den Protokollen geschildert wird, als Gelingensbedingung der Peerinteraktion zwischen zwei Kindern und so als zentral für die Entfaltung der Akteurschaft dieser interpretieren. Genauso kann die nonverbale, leiblich-explorative Aneignung von Artefakten und Körpern als erste Interaktion in der spielerischen Annäherung gedeutet werden. Für den U3-Bereich erweist sich insofern die ethnografische Beobachtungsstrategie, insbesondere mit Blick auf die nonverbale Teilhabestruktur vor dem Hintergrund ihrer raum-zeitlichen Ordnungen an der Social Site, als gewinnbringend. So lässt sich das oben aufgegriffene Konzept eines altersspezifischen „toddling style“ (Løkken, 2000) vor dem Hintergrund der Interaktionsmuster sehr junger Kinder im materialen Kontext der Krippen ausdifferenzieren, durch den auch die hier beobachteten Modi vermittelt sind.

Agency ‚unter Drei‘ – stellt ein komplexes Verhältnis dar, das mit Blick auf die recht neue Entwicklung von „Krippenkindheiten“ (Neumann, 2018) noch wenig empirisch ausgeleuchtet ist. Zusammengenommen lässt sich hier anknüpfend der Ertrag der ethnografisch angelegten Studie in der Ausdifferenzierung der sozialen Gefüge verorten, in dem auch bereits sehr junge Kinder über ihre Aktivitäten geteilte Bedeutungen miteinander konstruieren. Denn das, was die ethnografische Beschreibung im Kleinen erst sichtbar macht, verweist im weiteren Sinne auf die sozialen Kontextbedingungen des Aufwachsens. Diese sind nach individualisierten sowie gruppenbezogenen Alterszugehörigkeiten stets innerhalb lokaler und materialer Kontexte – in diesem Fall der organisationale Kontext der Kinderkrippe – geordnet. In dieser Hinsicht lassen sich die Praktiken der Kinder in ihrem Gegenwartsbezug als gewichtiger sozialer Kontext beschreiben, in dem sich auch pädagogische Konzepte von Selbsttätigkeit, Partizipation oder Freispiel reflektieren lassen. Damit geht die Chance einher, Einblicke in den Kita-Alltag unterdreijähriger Kinder und deren Praktiken zu gewinnen und so die Möglichkeit die pädagogische Praxis weiterzuentwickeln: Die Analyse der Beobachtungen zu den Praktiken der Kinder und deren Spielarrangements vermag Aufschluss über die verschiedenen Ebenen der lokalen Vollzugslogik geben. Diese verhalten sich jedoch auch zu dem im größeren Rahmen gewachsenen ‚Vorgesehenen‘, das sich als Konstitutionsbedingung der kindlichen Agency

darstellt. Die ethnografische Forschung mit Kindern trägt insofern dazu bei, den U3-Diskurs um die Altersdifferenzierung und den Blick auf kindliche Akteurschaften zu erweitern. Indem Agency in Bezug zu den konkreten Bedingungen der Betreuung und mit dem Fokus auf die kindlichen Praktiken beschrieben wird, lassen sich altersbezogene theoretisch-normative Setzungen und davon abgeleitete pädagogische Handlungserfordernisse, z.B. hinsichtlich der Peerinteraktionen im Freispiel, aber auch andere Bereiche des Kita-Alltags wie Fürsorge und pädagogische Angebote schärfen.

Anmerkungen

- 1 Wir beziehen uns mit den Konzepten ‚Praktik(en)‘ und ‚Praxislogik‘ auf ein praxistheoretisches Begriffsrepertoire (vgl. Reckwitz, 2016, 2009; Schatzki, 2000). Demnach besteht die soziale Praxis als wiederkehrendes Muster aus sozialen Praktiken. Diese stellen im Sinne des praxeologischen Erkenntnisinteresses die kleinste Analyseeinheit dar: „Eine Praktik lässt sich als ein Typus von Aktivitäten verstehen: Praktiken des Sprechens und des Handwerkens [...] Praktiken in diesem Sinne verstanden, haben zwei zentrale Kennzeichen: zum einen werden sie zusammengehalten und ‚organisiert‘ durch ein bestimmtes implizites Wissen, zum anderen haben sie materiale Träger, nämlich menschliche Akteure als körperlich-mentale Einheiten und Artefakte, die an den Praktiken partizipieren“ (Reckwitz, 2016, S. 38).
- 2 Sämtliche Namen aus der Beobachtung wurden anonymisiert. Zugunsten der analytischen Unvoreingenommenheit wurde auf eine genaue Altersangabe der einzelnen Kinder verzichtet.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2018). *Partizipation im Kontext von Kinder- und Jugendarbeit – Voraussetzungen, Ebenen, Spannungsfelder: Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe*. Verfügbar unter: https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2018/Partizipation_im_Kontext_von_Kinder-_und_Jugendarbeit.pdf [3. November 2021].
- Becker, Catharina (2017). Peers in der Krippe: Eine Analyse sozialer Interaktionen von Kleinkindern. *Betrifft Kinder*, (3), 6-11.
- Bertram, Hans (2016). Kindliches Wohlbefinden: Von Kinderarmut und Fürsorge zur kindlichen Teilhabe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (3), 269-285. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.2>
- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (2. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Corsaro, William A. (2011). *The sociology of childhood* (3. Ed.). Los Angeles: Sage/Pine Forge Press.
- Corsaro, William A. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 4 (4), 488-504. <https://doi.org/10.1177/090756829300100202>
- Corsaro, William A. & Eder, Donna (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16 (1), 197-220. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>
- Deckert-Peaceman, Heike (2014). Ethnographie in der Kindheitsforschung. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Stünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 309-320). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Di Hammes-Bernardo, Eva & Speck-Hamdan, Angelika (2010). *Kinder brauchen Kinder: Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft*. Weimar: Verl. Das Netz.
- Engel, Juliane, Frank, Carola, Loick Molina, Steffen & Weilmayer, Lena Sophie (2020). Zwischen stand-by und action – Zur Akteurschaft von Kindern unter drei Jahren im Freispiel. In Dörte Weltzien, Heike Wadepohl, Iris Nentwig-Gesemann & Marjan Alemzadeh (Hrsg.), *Materialien zur Frühpädagogik: Bd. 24. Forschung in der Frühpädagogik XIII: Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben* (S. 89-114). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.

- Engel, Juliane, Frank, Carola, Loick Molina, Steffen & Weihmayer, Lena Sophie (2022). *Kindliche Praktiken zwischen Freispiel, Sorge und pädagogischen Angeboten: Akteurschaften unter Dreijähriger im Kita-Alltag*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Eßer, Florian (2014). Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 34 (3), 233-246.
- Fürstaller, Maria, Hover-Reisner, Nina, Datler, Wilfried & Datler, Margit (2014). Frühe Beziehungserfahrungen und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls in der Kindertagesstätte (Kita). Ein Beitrag aus der Wiener Kinderkrippenstudie. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 39, 236-248. <https://doi.org/10.13109/zind.2014.39.3.236>
- Geertz, Clifford (1994). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirschauer, Stefan (2004). Praktiken und ihre Körper: Über materielle Partizipanden des Tuns. In Karl H. Hörning & Julia Reuter (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73-91). Bielefeld: transcript Verlag.
- Homfeldt, Hans G., Schröder, Wolfgang & Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2008). *Vom Adressaten zum Akteur: Soziale Arbeit und Agency*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hünersdorf, Bettina (2008). Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In Bettina Hünersdorf, Christoph Maeder & Burkhard Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft: Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 29-48). Weinheim, München: Juventa.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Licandro, Ulla & Lüdtke, Ulrike (2013). *Peer-Interaktionen. Sprachbildung in der und durch die Gruppe*. Osnabrück: Nifbe. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/peeronline.pdf> [18. Januar 2022]
- Løkken, Gunvor (2000). The playful quality of the toddling "style". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13 (5), 531-542. <https://doi.org/10.1080/09518390050156440>
- Lüders, Christian (2003). Beobachten im Feld und Ethnographie. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 384-401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Massey, Doreen B. (2005). *For space*. Los Angeles: Sage.
- Neumann, Sascha (2018). Krippenkindheit: Eine feldtheoretische Annäherung. In Tanja Betz, Sabine Bolwig, Magdalena Joos & Sascha Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit: Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 163-180). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Prout, Alan (2003). Kinder-Körper: Konstruktion, Agency und Hybridität. In Heinz Hengst & Helga Kelle (Hrsg.), *Kindheiten: Bd. 23. Kinder – Körper – Identitäten: Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel* (S. 33-50). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Raithelhuber, Eberhard (2011). *Übergänge und Agency: Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts* (1. Aufl.). Opladen: Budrich UniPress.
- Raithelhuber, Eberhard (2013). „Extending agency. Sozialtheoretische und sozialanthropologische Bezüge“: Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Soziologie der Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Soziologie an der Stiftung Universität Hildesheim – „Kinder als Akteure – Agency und Kindheit“. Unveröffentlichtes Skript. Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Rauschenbach, Thomas & Borrmann, Stefan (2010). Wenn die Privatsache Kinderbetreuung öffentlich wird: Zur neuen Selbstverständlichkeit institutioneller Kindertagesbetreuung. In Peter Cloos & Britta Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt: Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 11-25). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301. <https://doi.org/10.1515/zfsocz-2003-0401>
- Reckwitz, Andreas (2009). Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In Fritz Böhle & Margit Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 169-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91674-3_11

- Reckwitz, Andreas (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Schatzki, Theodore R. (2000). Introduction: praxis theory. In Theodore R. Schatzki, Karin Knorr Cetina & Eike von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 10-23.). London: Routledge.
- Schatzki, Theodore R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, PE: Pennsylvania State University Press.
- Schneider-Andrich, Petra (2011). *Entwicklung und Themen von Peerbeziehungen. KiTa Fachtexte*. Verfügbar unter:
https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_schneider_andrich_2011.pdf
[3. November 2021]
- Schneider-Andrich, Petra (2021). Frühe Peerbeziehungen und Kindergruppen: Ein Überblick zum Forschungsstand. *Frihe Bildung*, 10 (2), 65-72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000516>
- Schröder, Claudia (2017). „Spielst du mit mir?“. *Sprache und Interaktion zwischen Kindern im dritten Lebensjahr in Krippe und Großtagespflege*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schröder, Claudia, Lindmeier, Bettina (2016). Peer-Interaktionen von Kindern unter drei Jahren. Eine Video-Fallstudie zu einem sprachentwicklungsgefährdeten Jungen in der Krippe. *Frühförderung interdisziplinär*, 35 (1), 18-27. <https://doi.org/10.2378/fi2016.art02d>
- Viernickel, Susanne (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit: Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Völkel, Petra (2010). Wie und was Kinder von- und miteinander lernen: Die Bedeutung der Interaktion zwischen den Kindern. *Kindergarten heute*, 40 (8), 8-13.
- Völkel, Petra & Büker, Petra (Hrsg.) (2015). *Entwicklung, Lernen und Förderung der Jüngsten*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Wehner, Karin (2016). Der Beginn: Gleichaltrigenbeziehungen im Kindergarten. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 397-412). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Barbara.
- Wertfein, Monika & Reichert-Garschhammer, Eva (2017). Peer-Interaktionen in den ersten Lebensjahren. In Monika Wertfein, Andreas Wildgruber, Claudia Wirts & Fabienne Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen: Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog* (S. 153-165). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702259>
- Youniss, James (Hrsg.) (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

„Ich will mein altes Leben zurück“ – Einblicke in die veränderten Beziehungen, Aktivitäten und das Wohlbefinden luxemburgischer Kinder in der Pandemie

Claudine Kirsch, Sascha Neumann

Zusammenfassung

Die Covid-19-Pandemie hat den Alltag grundlegend verändert. Dieser Beitrag stellt diese Veränderungen mit Blick auf Wohlbefinden, Beziehungen und Alltagsbeschäftigungen aus der Sicht von Sechs- bis Zwölfjährigen aus Luxemburg vor. Die Daten stammen aus qualitativen Interviews, die im Jahr 2020 durchgeführt wurden, sowie aus standardisierten Befragungen mit Kindern in Luxemburg in den Jahren 2020 und 2021. Die Ergebnisse zeigen, dass sich alle Kinder von der Pandemie betroffen fühlten, diese jedoch unterschiedlich erlebten. Viele Kinder äußerten schon zu Beginn der Pandemie ausgeprägte Ängste und Sorgen. Solche negativen Emotionen nahmen mit der Zeit zu. Bei ihren Alltagsbeschäftigungen kam es zu einer Verschiebung von außerhäuslichen zu eher häuslichen Aktivitäten während der Pandemie, die sich auch als Ausdruck einer zwischenzeitlichen „Verhäuslichung von Kindheit“ interpretieren lassen. Die Befragung im Sommer 2021 bestätigt, dass viele Veränderungen auch mittelfristig bestehen blieben.

Schlagwörter: Aktivitäten, Alltag, Beziehungen, Wohlbefinden, Covid-19-Pandemie

"I want my old life back" – Insights into the changed relationships, activities and well-being of Luxembourgish children during the pandemic

Abstract

The Covid-19 pandemic has changed children's lives. This paper presents the changes of children's well-being, relationships, and everyday activities from the perspective of six to twelve-year-olds in Luxembourg during the pandemic. The data draw on interviews carried out in 2020 and standardised surveys in 2020 and 2021. The results show that all children were affected by the pandemic but experienced it differently. Many children expressed fears and worries right at the beginning of the pandemic and these emotions intensified over time. Their leisure time activities shifted from more outside to more domestic activities during the pandemic which in our view corresponds to an intermediate "domestication of childhood". The survey in the summer of 2021 confirms that many of these changes remained or intensified.

Keywords: activities, everyday life, relationships, well-being, Covid-19 pandemic

1 Einleitung

„*Alles ass anescht*“ (Alles ist anders) meinte eine Siebenjährige drei Monate nachdem die Regierung einen Lockdown für Luxemburg beschlossen hatte, um die Ausbreitung der Infektionen mit dem Virus Sars-Cov-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome) einzudämmen. Für Kinder in Luxemburg waren Schulen, Betreuungsstrukturen und Orte für organisierte Freizeitaktivitäten ab dem 16. März 2020 für mehrere Monate geschlossen. Schon sehr früh warnten Weltgesundheitsorganisation und UNESCO, dass die weitreichenden Maßnahmen der physischen und sozialen Distanzierung negative Auswirkungen auf die Kinder haben könnten. Soziale Beziehungen sind wesentlich für das kindliche Wohlbefinden und beeinflussen die psychische Gesundheit (Li & Xu, 2020). Studien aus verschiedenen Ländern zeigten schon sehr früh, dass die Einschränkungen die mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigten (Viner et al., 2021). Jedoch wurden zu diesem Zeitpunkt sehr wenige Studien mit jüngeren Kindern (z.B. im Grundschulalter) durchgeführt, da Kinder aufgrund des Lockdowns schwer zu erreichen waren, zu Beginn der Pandemie noch kaum Erfahrungen mit Online-Befragungen von jüngeren Kindern vorlagen und es in der Kindheitsforschung auch an entsprechend erprobten Instrumenten für die Befragung jüngerer Kinder fehlte. Das erklärt auch, warum mit Blick auf das Wohlbefinden von Kindern gerade zu Beginn der Pandemie überwiegend Eltern über ihre Kinder befragt wurden (vgl. Langemeyer et al., 2020; Knauf, 2021).

Dieser Beitrag stellt die Veränderungen der Beziehungen und Alltagsbeschäftigungen von Kindern seit Beginn der Covid-19-Pandemie aus der Sicht von Sechs- bis Zwölfjährigen aus Luxemburg dar. Dem Beitrag zugrunde liegen Daten aus den so genannten COVID-Kids Studien (vgl. Kirsch et al., 2020a, 2022). Die COVID-Kids Studien untersuchten das subjektive Wohlbefinden von Kindern und ihre Erfahrungen auf der Basis einer standardisierten Befragung und mit Hilfe qualitativer Interviews – sowohl im Frühjahr/Sommer 2020 als auch im Sommer 2021, also zu Beginn sowie mehr als ein Jahr nach Beginn der Pandemie. Die Ausführungen im Folgenden beziehen sich auf die *qualitativen* Daten der beiden Studien, die im Frühling/Sommer 2020 und im Sommer 2021 anhand von halbstrukturierten Interviews mit Kindern im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren erhoben sowie im Rahmen offener Fragen bei den standardisierten Befragungen in den Jahren 2020 und 2021 gewonnen wurden (vgl. zum Design der Studie Kirsch et al., 2020a, 2022).

Die beiden COVID-Kids Studien verorten sich im internationalen Feld von Untersuchungen zum kindlichen Wohlbefinden, die sowohl in der Kindheitsforschung als auch in der sozialpolitischen Berichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern seit geraumer Zeit enorm an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Ben-Arieh, 2010). Unabhängig von der Vielfalt methodischer und theoretischer Zugänge zum kindlichen Wohlbefinden, eint diese Untersuchungen, dass sie eine ganze Palette an Aspekten kindlicher Lebensbedingungen und eine Bandbreite an kindlichen Erfahrungsräumen mit einbeziehen und sich darüber hinaus an den subjektiven Sichtweisen der Kinder selbst orientieren, statt einseitig an vermeintlich „objektiven“ Lebensbedingungen bzw. den Perspektiven von Lehrkräften, Eltern oder politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern ausgerichtet zu sein (Bradshaw et al., 2013). Auch wenn im Kontext der Forschung zum *child well-being* bis zum Ausbruch der COVID19-Pandemie keine spezifischen Untersuchungen dazu vorlagen, wie sich pandemische Gesamtlagen auf das kindliche Wohlbefinden auswirken, so

eröffnet der Fokus auf das kindliche Wohlbefinden dennoch eine aufschlussreiche Perspektive, die es ermöglicht, gesellschaftlich bedingte Veränderungen von Lebensumständen (Pandemie) mit individuell spürbaren Veränderungen und subjektiven Erfahrungen von Kindern zu relationieren.

Theoretisch orientierten sich die COVID-Kids Studien aus den Jahren 2020 und 2021 an dem sozialökologisch akzentuierten Modell des kindlichen Wohlbefindens (*child well-being*) der UNICEF *report card 16* (UNICEF, 2020). Um die verschiedenen Bedingungen des kindlichen Wohlbefindens zu erfassen, schlägt UNICEF ein Modell aus konzentrischen Kreisen vor: das Wohlbefinden als *outcome* (im Zentrum) wird beeinflusst von der „Welt des Kindes“ (z.B. Beziehungen und Aktivitäten), der „Welt um das Kind herum“ (Netzwerke und Ressourcen der erwachsenen Bezugspersonen, insbesondere der Eltern) und der „Welt insgesamt“ (z.B. Wirtschaft, Gesellschaft, Umwelt und öffentliche Maßnahmen betreffend Gesundheit, Bildung und Familie). Das Modell umfasst einerseits mehrere Ebenen von Bedingungsfaktoren (Aktivitäten, Beziehungen, Bildungssystem, gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen usw.) und unterscheidet andererseits bei den *outcomes* zwischen den Dimensionen mentales Wohlbefinden (z.B. Lebenszufriedenheit), physisches Wohlbefinden sowie kognitiven und sozialen Fähigkeiten (z.B. Lesekompetenz, die Fähigkeit Freundschaften zu schließen). Kindliches Wohlbefinden bzw. *child well-being* wird also in diesem Modell wie in der internationalen Fachdiskussion üblich als ein *multidimensionales Konstrukt* verstanden (Minkkinen, 2013). Zugleich wurde im Rahmen der COVID-Kids Studie die subjektive Perspektive der Kinder auf ihr Wohlbefinden ins Zentrum gerückt, d.h. im Mittelpunkt standen die Sichtweisen, Erfahrungen und Einschätzungen der Kinder, die als „Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt“ (Andresen & Neumann, 2018, S. 35) selbst befragt wurden. Dieser Beitrag bezieht sich entsprechend auf die Äußerungen, welche die Kinder aus ihrer Perspektive und bezogen auf die Erfahrungen in ihrer jeweiligen Lebenswelt gemacht haben. In der Terminologie des sozialökologischen Modells aus der UNICEF *report card 16* geht es also um die „Welt des Kindes“, und zwar im Lichte der eigenen subjektiven Einschätzungen der Kinder.

2 Stand der Forschung zum kindlichen Wohlbefinden im Kontext der Pandemie: Eine veränderte Welt

Während der unterschiedlichen Wellen der Pandemie veränderte sich nicht nur der Alltag der Kinder, sondern es veränderten sich auch die Lebensumstände und Arbeitsbedingungen der Eltern. Viele Eltern waren im Homeoffice, andere in Kurzarbeit, wieder andere hörten ganz auf zu arbeiten (Andresen et al., 2020; Mangiacavacchi et al., 2020). Letzteres führte zu finanziellen Belastungen für viele Familien (Knauf, 2021). Außerdem gibt es empirische Belege, dass sich die Haushaltsarbeit vermehrte (Akın et al., 2021) und dass viele Eltern neben dem Homeoffice viel Zeit für die Betreuung ihrer Kinder aufbrachten, weil Betreuungs- und Bildungsinstitutionen aufgrund des Gesundheitsschutzes ganz oder zeitweise nicht zur Verfügung standen. Das Gleiche galt für Freizeiteinrichtungen, Vereins- und Kursangebote. Auch in Luxemburg brach von einem Tag zum anderen die Unterstützung von wichtigen Institutionen weg. In der Studie COVID-Kids I von 2020 gaben 90% der Kinder an, dass ein Familienmitglied zu Hause sei und sie viel Zeit mit der Familie verbrachten.

Für die Pandemie konnten empirische Studien zeigen, dass das Wohlbefinden der Kinder mit der Qualität der Beziehungen in der Familie stieg und eng mit den Belastungen der Eltern zusammenhing (Wang et al., 2021). Auch der 2022 publizierte nationale Kinderbericht für Luxemburg kommt auf der Basis einer repräsentativen Befragung von Kindern im Alter von zehn und zwölf Jahren zu dem Befund, dass Kinder, die positiv über das Familienklima während der Pandemie berichteten, insgesamt ein höheres Wohlbefinden aufwiesen (Bousselin, 2022). Ebenso hebt der luxemburgische Kinderbericht hervor, dass die Wahrnehmungen von Kindern und Eltern zu pandemiebedingten Belastungen und Veränderungen durchaus unterschiedlich sind, was wiederum unterstreicht, wie wichtig es ist, Kinder selbst zu befragen (a.a.O., S. 89). Studien aus anderen nationalen Kontexten zeigen auch seitens der Eltern differentielle Wahrnehmungen hinsichtlich der Belastungssituation: Während einige Eltern von der „schönen Zeit zu Hause“ berichteten, in der ihre Kinder einfühlsamer und selbständiger wurden, empfanden andere diese Zeit als sehr belastend (Akin et al., 2021; Knauf, 2021). Die neuen Rollen und vermehrten Aufgaben äußerten sich teilweise in Erschöpfung, Übermüdung und Stress (Akin et al., 2021; Andresen et al., 2020; Langmeyer et al., 2020). In einer Studie aus den USA berichteten viele Eltern schon in der ersten Welle bezogen auf sich selbst von einem hohen Maß an Ängstlichkeit, Depressionssymptomen und Sorgen, Wut und Frustration, was bei einigen auch zu Konflikten mit ihren Kindern führte (Kerr et al., 2021). Diese negativen Gefühle betrafen besonders alleinerziehende Erwerbstätige, sogenannte „bildungsferne“ Eltern aus sozial schwächeren Schichten und Frauen (Knauf, 2021).

Im Hinblick auf die Zielsetzung dieses Beitrags lassen sich die hier angesprochenen Forschungsergebnisse dahingehend pointieren, dass gerade die Situation und die Erfahrungen der Eltern auf Beeinträchtigungen für das kindliche Wohlbefinden hindeuten, da die Lebenssituation der Eltern und ihre mentale Gesundheit auch einen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder haben. Jedoch lassen sich aus der Befragung von Eltern allein nicht schon unmittelbar Schlüsse auf die Veränderungen beim Wohlbefinden sowie bei den Beziehungen und Alltagserfahrungen der Kinder ableiten. Im Folgenden werden entsprechend die Erfahrungen und Einschätzungen der in Luxemburg befragten Kinder selbst dargestellt und im Zusammenhang mit Studienergebnissen aus anderen Ländern diskutiert.

3 Methodik und Datengrundlage der COVID-Kids Studien

Die an der Universität Luxemburg durchgeführten COVID-Kids Studien von 2020 und 2021 untersuchten das subjektive Wohlbefinden von Kindern und ihre Erfahrungen im Kontext der COVID19-Pandemie sowohl auf der Basis einer standardisierten Online-Befragung von Kindern zwischen sechs und sechzehn Jahren als auch mittels qualitativer halbstrukturierter Interviews. Die Datenbasis der nachfolgenden Ausführungen bilden zum einen die Antworten der sechs- bis zwölfjährigen Kinder auf die offenen Fragen der Surveys von 2020 und 2021 und zum anderen die qualitativen Interviews mit Kindern aus dem Jahr 2020.

3.1 Die Instrumente

Standardisierte Befragungen 2020 und 2021

Der standardisierte Online-Fragebogen der COVID-Kids Studie aus dem Jahr 2020 wurde von Claudine Kirsch, Pascale Engel de Abreu und Sascha Neumann in den Sprachen Luxemburgisch, Deutsch, Französisch, Englisch und Portugiesisch entwickelt (Kirsch et al., 2020b) und im Sommer 2021 nochmals auf die veränderte Situation seit Beginn der Pandemie angepasst (Kirsch et al., 2022). Bei der Erstellung des Instruments orientierte sich das interdisziplinäre Forschungsteam an gängigen Befragungsinstrumenten für diese Altersgruppe aus Studien zum Wohlbefinden von Kindern im Bereich der internationalen Kindheitsforschung (vgl. z.B. Rees et al., 2020; World Vision, 2018), fügte aber auch Fragen hinzu, die sich konkret auf die Perspektive und die Einschätzungen der Kinder im Hinblick auf die Pandemie beziehen. Die Fragebögen wurden vom Ethikkomitee der Universität Luxemburg begutachtet und freigegeben. Mit den Fragebögen wurden neben allgemeinen Informationen über die teilnehmenden Kinder (z.B. die Berufe der Eltern) insbesondere auch Einschätzungen zur Zufriedenheit der Kinder mit ihrem Leben vor und seit Beginn der Pandemie generell wie auch in bestimmten Bereichen (z.B. Schule) erhoben, ebenso wurde auf jeweilige Alltagserfahrungen differenziert eingegangen. Die Kinder wurden überdies gefragt, ob sie oder jemand aus der Familie „aufgrund von Corona“ erkrankte. Außerdem enthielten die Fragebögen zwei offene Fragen, mit denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten wurden, „das Schlimmste“ und „das Beste“ während der Coronazeit zu notieren. Die Daten aus den beiden offenen Fragen stehen im Zentrum der Ausführungen in diesem Beitrag.

Die qualitativen Interviews

Der Leitfaden des halbstrukturierten qualitativen Gruppeninterviews basierte auf einer angepassten Version eines Interviewleitfadens, der im Frühling 2020 von Forschenden des internationalen Forscherinnen- und Forscher-Netzwerks „Children’s Understandings of Well-being – global and local Contexts“ entwickelt und erprobt wurde, um die Folgen der COVID-19 Pandemie für Kinder und ihr subjektives Wohlbefinden zu untersuchen.¹

Der im Projekt COVID-Kids verwendete Leitfaden bestand aus mehreren Teilen: der Beschreibung eines typischen Tages während der Pandemie, den Erfahrungen mit dem Unterricht zu Hause, Fragen zu den Gefühlen im Zusammenhang mit der Pandemie und den von den Kindern vermissten Menschen und Institutionen. Spezifische Fragen lauteten:

- Kannst du mir einen normalen Tag während dieser Pandemie beschreiben? Inwiefern ist dein Tag jetzt anders als zu Beginn der Covid-19-Pandemie im letzten Jahr?
- Wie ist dein Verhältnis zu deinen Eltern oder Geschwistern im Vergleich zu vor der Pandemie?
- Kannst du mir etwas über deine derzeitige Freizeitgestaltung erzählen? Was machst du? Was ist jetzt anders als im letzten Jahr?
- Machst du dir Sorgen wegen Covid und wenn ja, kannst du mir etwas über deine Sorgen erzählen?

Die Interviews dauerten im Schnitt 45 Minuten und wurden Mitte Mai 2020 von der Erstautorin dieses Beitrags auf Englisch oder Luxemburgisch über die Plattformen Zoom und Webex durchgeführt.

3.2 Samples der standardisierten und der qualitativen Befragung

Die standardisierte Befragung

Die erste standardisierte Befragung wurde vom 6. Mai bis zum 14. Juli 2020 durchgeführt und stützte sich auf eine Convenience-Stichprobe (Kirsch et al., 2020a).² Da die Kinder zu diesem frühen Zeitpunkt der Pandemie aufgrund der Schließung von Schulen und schulergänzenden Betreuungseinrichtungen nicht über die üblichen Institutionen angesprochen werden konnten, wurde zur Beteiligung an der Online-Befragung in Tageszeitungen, Rundfunkmedien, sozialen Medien, aber auch über persönliche Netzwerke und Kontakte aufgerufen. Die zweite Befragung fand zwischen dem 14. Juni und 7. Juli 2021 statt und richtete sich an insgesamt mehr als 2.000 Kinder aus schulergänzenden Betreuungsstrukturen. Die Beantwortungszeit umfasste im Schnitt zwischen 25 und 30 Minuten (Kirsch et al., 2022).

An der ersten Befragung im Jahr 2020 nahmen 477 Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren teil, bei der zweiten Befragung im Jahr 2021 waren es 129. Um den sozioökonomischen Status zu berechnen, benutzten wir die Internationale Standardklassifikation der Berufe (ISCO). Die Berufe der Eltern wurden mit ISCO umgewandelt und in drei Niveaus eingeteilt: hoch (ISCO 1-37), mittel (38-63) und niedrig (64-89). Die meisten Kinder kamen laut ISCO aus bildungsnahen Familien. Die *Tabelle 1* gibt einen Überblick über die beiden Samples 2020 und 2021.

Tabelle 1: Demographische Details der befragten sechs- bis zwölfjährigen Kinder

	Befragung 2020	Befragung 2021
Sample	477	129
Mittleres chronologische Alter	8,75 Jahre (SA = 1,97)	9,97 (SA = 1,81)
Prozent Mädchen	53%	51%
SES berechnet		
ISCO 1-37 (hoch)	77%	64%
ISCO 38-63 (mittel)	16%	20%
ISCO 64-89 (niedrig)	7%	16%
Erkrankungen aufgrund von Corona	11%	25%

Da es sich jeweils um nicht-repräsentative Stichproben handelt sowie im Falle der Online-Befragung im Jahr 2020 auch um eine Convenience-Stichprobe, ist von einer limitierten Aussagekraft der Daten auszugehen. Auch handelt es sich nicht um eine longitudinale Untersuchung, da 2020 und 2021 nicht die gleichen Kinder befragt wurden. Die Limitation ergibt sich unter anderem daraus, dass vor allem Kinder erreicht wurden, die aus sogenannten „bildungsnahen“ bzw. sozioökonomisch gut ausgestatteten Familienhaushalten kommen. Der Fall war dies insbesondere 2020, weswegen bei der Auswahl der Teilnehmenden für die Befragung 2021 auf ein sozioökonomisch ausgeglicheneres Sample geachtet wurde (siehe *Tabelle 1*). Im Jahr 2020 war dies aufgrund der mangelnden Erreichbarkeit der Kinder über Schulen und Betreuungseinrichtungen schlicht nicht möglich. Da sich inzwischen in einigen Untersuchungen herauskristallisiert hat, dass insbesondere Kinder aus

sozioökonomisch benachteiligten Kontexten besonders von den negativen Folgen der Pandemie betroffen sind (Wang et al., 2021), ist davon auszugehen, dass die Einschätzungen und Aussagen der Kinder im Vergleich zur Grundgesamtheit sogar eher eine positiv verzerrte Sicht auf die Situation wiedergeben. Auch Schlussfolgerungen dazu, inwieweit die Situation von den Kindern 2021 anders wahrgenommen wurde als 2020, lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Stichproben in bei beiden Befragungen nicht eindeutig ableiten.

Der folgende Beitrag bezieht sich auf die Auswertungen der beiden offenen Fragen aus den Befragungen von 2020 und 2021. Im Jahr 2020 füllten 91 Prozent der Kinder die Frage „Was ist das Schlimmste an der Coronazeit?“ und 48 Prozent die Frage „Was ist das Beste an der Coronazeit?“ aus. Im Jahr 2021 waren es 63 Prozent und 95 Prozent.

Qualitative Interviews

Zur Beteiligung an den qualitativen Interviews wurden die Kinder über die sozialen Medien aufgerufen. Selektionskriterien waren unterschiedliche sprachliche, kulturelle und sozioökonomische Hintergründe und unterschiedliche Schulen. Gleichzeitig sollte die Stichprobe der Grundschul Kinder eine ähnliche Anzahl von Jungen und Mädchen aufweisen und Kinder eines ähnlichen Alters zusammenbringen. Deshalb wurden sechs Jungen und fünf Mädchen im Alter von elf Jahren für die Interviews ausgewählt. Acht Kinder hatten Geschwister und zwei lebten im Haushalt ihrer Mutter, weil die Eltern geschieden waren. Zum Zeitpunkt der Befragung in 2020 waren ihre Schulen noch geschlossen und die Lehrkräfte gaben ihnen Aufgaben, die sie zu Hause erledigen sollten.

3.3 Datenanalyse

Die Antworten auf die offenen Fragen in der standardisierten Befragung und die Aussagen der Kinder bei den qualitativen Interviews wurden mit Hilfe der reflexiven thematischen Analyse (Braun & Clarke, 2006) ausgewertet. Vorrangiges Ziel der reflexiven thematischen Analyse ist nicht die Reduktion des Datenmaterials, sondern das Ausfindigmachen von Bedeutungsmustern, die sich zu übergeordneten Themen bündeln lassen. In Anlehnung an Braun & Clarke (2006) erfolgte die Analyse in sechs Schritten. Der erste Schritt bestand in der Transkription der Interviews. Die Daten in portugiesischer Sprache wurden nach der Transkription von einem portugiesisch-sprechenden Kollegen aus dem Forschungsinstitut zur Mehrsprachigkeit ins Englische übersetzt. Die mehrsprachigen Forscherinnen (Deutsch, Französisch, Englisch, Luxemburgisch), die die Aussagen codierten (2. Schritt) entschieden sich gegen weitere Übersetzungen, um etwaige Bedeutungsverluste bzw. -verschiebungen aufgrund uneinheitlicher Interpretationen zu vermeiden. Der Prozess des Codierens war induktiv und deduktiv, d.h. sowohl literaturgeleitet als auch datengestützt. Die Forscherinnen codierten die Aussagen zuerst nach dem Inhalt, je nachdem, ob die Kinder *Gefühle* mitteilten, über *Personen* sprachen, eine *Einschränkung* aufgrund einer Covid-19-Vorschrift erwähnten oder Angaben zu *Erlebnissen* und *Aktivitäten* machten. Unter der Kategorie „Gefühle“ wurden 10 Codes gruppiert, u.a. Angst und Einsamkeit. In den Antworten der Kinder schwingen nicht klar benannte Gefühle mit, letztere wurden allerdings nur als solche codiert, wenn die Kinder explizit ein Gefühl ansprachen. Der meistgebrauchte Code der Kategorie „Covid-Einschränkungen“ waren Masken. Codiert wurden auch Aktivitäten wie z.B. Spielen und Sport sowie Perso-

nen (z.B. Familie, Freundinnen und Freunde). Bei der Triangulation der Interviews und der standardisierten Befragungen ergaben sich identische Codes, was die Validität der generierten Codes bestätigte. Deshalb wurden die Datensätze für die nächsten drei Schritte (4.-6. Schritt) der thematischen Analyse zusammengelegt: das Identifizieren, Überprüfen und Definieren von bedeutungstragenden Themen. Aufgrund der Häufigkeit der Codes erarbeiteten die Forscherinnen wiederkehrende Themen, wie „Normalität“, „Beziehungen“ und „Verhäuslichung“, die sich jeweils auf die Vielfalt der Veränderungen und die Erlebnisse zu Hause und in der Freizeit bezogen. Die herausgearbeiteten Themen wurden mit Expertinnen und Experten aus den Bereichen Kindheitsforschung, Erziehungswissenschaft und psychologisch-therapeutischer Praxis aus Luxemburg, Deutschland und England diskutiert und kommunikativ entlang der Einsichten und Erfahrungen dieser Expertinnen und Experten validiert. Sowohl bei der Analyse als auch beim Schreiben des Berichts (6. Schritt) wurden die Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung berücksichtigt: Das Forschungsteam war stets darauf bedacht, gegenstandsangemessen und regelgeleitet vorzugehen, den Prozess der Analyse und Dokumentation transparent und nachvollziehbar zu gestalten und die Reichhaltigkeit der vorliegenden Daten im Blick zu behalten (Steinke, 2008).

Wie wichtig es den Kindern war, sich mitzuteilen sieht man an der Vielzahl der Antworten auf die beiden offenen Fragen der jeweiligen Fragebögen. Die *Tabellen 2* und *3* geben einen Überblick über den Inhalt und die Anzahl der Aussagen. Einige Kinder machten mehrere Aussagen. Die Prozentsätze in den *Tabellen 2* und *3* beziehen sich auf den Anteil der Kinder, welche die beiden offenen Fragen beantworteten.

Tabelle 2: Überblick über die Kategorien und den Prozentsatz der Aussagen in den offenen Fragen 2020

N = 477	Das Schlimmste		Das Beste	
Kategorie „Covid-Einschränkung“	23	5,3%	0	0%
Kategorie „Person“	220	50,7%	145	54,3%
Kategorie „Aktivität“	111	25,6%	104	39,0%
Kategorie „Gefühle“	87	20,0%	24	9,0%
Anzahl der Kinder, die die Frage beantworteten	434		267	
Anzahl der Aussagen	497		297	

Tabelle 3: Überblick über die Kategorien und den Prozentsatz der Aussagen in den offenen Fragen 2021

N = 129	Das Schlimmste		Das Beste	
Kategorie „Covid-Einschränkung“	36	44,4%	6	4,9%
Kategorie „Person“	41	50,6%	51	41,8%
Kategorie „Aktivität“	23	28,4%	67	54,9%
Kategorie „Gefühle“	32	39,5%	34	27,9%
Anzahl der Kinder, die die Frage beantworteten	81		122	
Anzahl der Aussagen	184		227	

In einer nächsten Etappe wurden alle Datensätze zusammengeführt und nach Ähnlichkeiten untersucht. Die Erstautorin dieses Beitrags verglich die Antworten der beiden offenen Fragen miteinander sowie die Aussagen der beiden Fragebögen und Interviews, gruppierete Kategorien und suchte nach wiederkehrenden Mustern. So fiel z.B. auf, dass Kinder häufig häuslich situierte Beschäftigungen wie „sich ausruhen“ angaben.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zunächst Veränderungen durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie auf das Leben der Kinder nachgezeichnet und ihre Gefühle beleuchtet. Anschließend werden die Sichtweisen der Kinder zu ihren veränderten Beziehungen und Alltagsbeschäftigungen detaillierter dargestellt sowie Einblicke in ihr Wohlbefinden gegeben.

4.1 Alles ist anders

Schon wenige Monate nach dem Inkrafttreten der Hygienemaßnahmen und Verhaltensregeln in 2020 fanden Kinder, dass ihr Leben „anders“ und „nicht normal“ sei. 23 von 434 Kindern (5%) gaben in der Befragung von 2020 als das Schlimmste die neuen Hygiene- und Verhaltensregeln an. In 2021 stieg dieser Prozentsatz auf 44 Prozent. Die meisten Kinder wiesen explizit auf Regeln zur physischen und sozialen Distanzierung hin und sprachen die Maskenpflicht an. Laut ihren Angaben trugen sie Masken, um sich und andere zu schützen. In den qualitativen Interviews bestätigten die Kinder, Masken seien wichtig, erklärten aber auch, wieso sie diese nicht mögen: sie können nicht gut atmen und Personen nicht gut erkennen.

Die Aussagen der Kinder zu den offenen Fragen und in den Interviews zeigten, dass sich viele Kinder das „alte“ Leben zurückwünschten, wo sie ihre Mitmenschen „richtig“ und „echt“ sehen konnten. Die folgenden, auf Deutsch übersetzten, exemplarischen Aussagen zeigen, wie viele Facetten ihres Lebens von den Veränderungen betroffen waren. Auf die Frage, was das Schlimmste in der Pandemie sei, antworteten Kinder z.B.:

Dass wir nicht mehr normal leben dürfen. (Junge, 9, 2020)

Dass ich nichts Normales darf. In den Park zum Spielplatz. Und dass ich nicht mit anderen Kindern richtig spielen darf. (Mädchen, 7, 2020)

Dass man fast niemanden in „echt“ sehen kann. (Mädchen, 10, 2020)

Ich kann nicht zu meiner Familie in Ungarn in Ferien fahren. (Mädchen, 10, 2020)

Dass wir in der Schule zu viert sitzen müssen und die Masken die ganze Zeit tragen müssen. (Junge, 11, 2021)

Du musst immer aufpassen, dass du dich nicht mit dem Virus ansteckst, immer daran denken, die Hände zu waschen und nicht zu nahe zu kommen. Es ist etwas, woran man immer denkt. (Isabella, 11, 2020)

Der häufige Gebrauch der Verben „können“, „dürfen“ und „müssen“ verdeutlicht, wie sehr Kinder sich mit den Einschränkungen und den damit zusammenhängenden Vorschriften auseinandersetzen. Dass die Welt 2021 aus Sicht der Kinder immer noch anders ist, zeigt sich in der Befragung von 2021 ebenfalls an der Häufigkeit von Vergleichen zwischen dem jetzigen und einem früheren Zeitpunkt: fast ein Drittel der Kinder (34%) benutzen die Adverbien „mehr“ und „weniger als“ in ihren Aussagen. Außerdem waren Tod und Krankheit ein wichtiges Thema bei einem Viertel der Kinder (28%). Tote, Sterben und Angst vor Krankheit wurden häufig in der Frage nach dem Schlimmsten in der Coronazeit thematisiert, während die Tatsache, *nicht* krank oder gestorben zu sein, in der Frage nach dem Besten Erwähnung fand. Schlussendlich beantwortete ein Viertel der Kinder im Jahr 2021 die Frage „was ist das Beste an der Coronazeit?“ sinngemäß mit Ausdrücken wie

„nichts“. In der Befragung 2020 hingegen gaben nur 10 Prozent an, dass „nichts gut“ oder „alles schlecht“ sei.

Die „Normalität“ ein Stück weit zu verlieren, ohne zu wissen, wie es weitergeht, löste starke Gefühle aus. Sowohl in den Befragungen als auch bei den Interviews im Jahr 2020 und 2021, aber besonders im Jahr 2020, wurde das Gefühl der Einsamkeit häufig angesprochen. Kinder fühlten sich isoliert, allein, sogar eingesperrt. „Es ist wie in einem Gefängnis“, schrieb eine Neunjährige in 2020 und „In der Wohnung eingesperrt zu sein [ist das Schlimmste]“ ein siebenjähriges Mädchen 2021. Angst und Unsicherheit wurde von 32 Kindern in der Befragung von 2020 erwähnt. Eine Sechsjährige schrieb, sie wisse nicht „wie es weiter geht“ und viele drückten die Angst aus, dass das Virus nicht verschwinde. Im Jahr 2021 schwang die Angst vor dem Virus immer mit, z.B. wenn Kinder über Krankheit und Tod schrieben. Angst kann lähmend wirken, wie Shai (11) im Interview mitteilte.

Du hast Angst. Du möchtest dich nicht anstecken und den Virus nicht auf andere übertragen. Du hast also wirklich Angst und bleibst zu Hause. Du gehst nicht raus. (Shai, 2020)

Wie in anderen Ländern auch nahmen die Kinder in Luxemburg die Einschränkungen ernst (Andresen et al., 2021), fühlten sich aber auch belastet. In 2020 zeigte eine Studie des Kinderhilfswerks World Vision, dass der Umgang mit den Maßnahmen der physischen und sozialen Distanzierung im ersten Lockdown für 75 Prozent der Teilnehmenden aus 13 Ländern eine mentale und emotionale Herausforderung darstellte (Cuevas-Parra & Stephano, 2020). Die COPSY-Studie in Deutschland stellte heraus, dass 71 Prozent der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen sich im Mai 2020 belastet fühlten. Zum Jahresende stieg dieser Prozentsatz sogar auf 83 Prozent (Ravens-Sieberer et al., 2021). Einige Kinder entwickelten emotionale Störungen. In der vom Kinderhilfswerk World Vision beauftragten Studie äußerten 91 Prozent der Kinder Ängstlichkeit, Sorgen und Wut zu Beginn der Pandemie (Cuevas-Parra & Stephano, 2020). Ravens-Sieberer et al. (2021) stellten heraus, dass 30 Prozent der Kinder und Jugendlichen im Dezember 2020/Januar 2021 Angststörungen hatten. Im Februar 2021 waren es in Österreich laut Pich et al. (2021) 47 Prozent der Jugendlichen.

4.2 Verringerte Häufigkeit und qualitative Veränderungen bei den Kontakten, ambivalente Einschätzungen zum Familienklima während der Pandemie

Das Schlimmste: weniger Kontakt mit Verwandten und Freunden

In der Frage nach dem Schlimmsten in der Coronazeit erwähnten 34 bzw. 61 Prozent der Kinder in den Befragungen 2020 und 2021, dass sie Verwandte und Freundinnen und Freunde nicht mehr sehen oder treffen konnten (siehe „nicht zusammen sein“ in den *Abbildungen 1* und *2*). Einige vermissten auch die physische Nähe, die aufgrund der Covid-Einschränkungen untersagt war. Im Gegensatz zu 2020 vermissten die Kinder allerdings weniger oft ihre Freundinnen und Freunde, vielleicht, weil sie diese in der Schule sahen, die sie seit September 2020 wieder besuchten. Die folgenden exemplarischen Antworten aus den offenen Fragen und den qualitativen Interviews geben einen Einblick in die Einschätzungen zur Situation und den Sichtweisen der Kinder darauf während der Pandemie 2020. Als „schlimmste“ Einschnitte wurden etwa benannt:

Nicht mit deinen Lieben Zeit zu verbringen. (Mädchen, 12, 2020)

Nicht mir der Oma schmusen können. (Junge, 6, 2020)

Man nicht zu den Großeltern darf, weil so oft Kontakt mit Positiven in der Schule. (Mädchen, 11, 2021)

Nicht mit deinem Freund physisch zusammen sein. (Noel, 11, 2020)

Das Schlimmste ist, dass ich meine Freunde nicht wie im wirklichen Leben sehen kann, [nur] am Computer. (Sheela, 11, 2020)

Angesprochen wird nicht nur, dass die Kontakte abgenommen haben oder schwieriger geworden sind, auch hat sich die Qualität der Kontakte verändert bzw. sie sind anders als im „wirklichen Leben“, nicht „direkt“ und nicht „physisch“, sondern laufen über den Computer. Während an den Aussagen erkennbar wird, dass die Kinder offenbar das persönliche Zusammentreffen bzw. die persönliche Kommunikation bevorzugen, berichteten alle der 11 Kinder aus den qualitativen Interviews, dass sie den Kontakt zu ihren Bekannten und Freundinnen und Freunden über soziale Medien aufrechterhalten. Der Drang sich mit Freundinnen und Freunden „richtig“ auszutauschen, zeigte sich ebenfalls in den Antworten auf die Frage in den qualitativen Interviews, was die Kinder als Erstes nach dem Lockdown tun würden. So wiederholte z.B. Sheela (11 Jahre) dreimal, sie würde mit Freundinnen sprechen und sie umarmen, denn das habe sie seit drei Monaten nicht mehr gemacht.

Auch Forschungsergebnisse aus anderen Ländern zeigen, dass Kinder es schwierig fanden, weniger Zeit mit Peers zu verbringen und darunter litten. Im ersten Lockdown fühlten sich viele einsam und isoliert (Cuevas-Parra & Stephano, 2020; Langmeyer et al., 2020), im zweiten sogar noch mehr als im ersten (Andresen et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2021). In der Online-Befragung der COVID-Kids Studie im Jahr 2020 sagen die Kinder aus Luxemburg am häufigsten (37% der Kinder), dass es Freundinnen und Freunde sowie außerhalb des Haushalts lebende Familienangehörige sind, die sie am meisten vermissen (Kirsch et al., 2020, S. 7).

Das Beste: mehr Zeit mit der Familie

Die Frage nach dem Besten in der Coronazeit beantworteten 54 Prozent der Kinder im Sommer 2020 mit „Zeit mit der Familie“. Auch in den Daten von 2021 kommt der Begriff „Zeit mit der Familie“ insgesamt in 53 Prozent aller Aussagen zur Frage nach dem „Besten“ vor. Sechs Kinder merkten explizit an, dass die Eltern im Homeoffice waren und eines, dass die Eltern deshalb weniger gestresst gewesen seien. Hier einige exemplarische Aussagen:

Dass Mama und Papa immer zu Hause sind. (Junge, 10, 2020)

Spielen mit meiner Schwester. (Mädchen, 7, 2020)

Mehr Zeit mit der Familie. (Mädchen, 8, 2021)

Mit meiner Familie zu Hause sein. (Junge, 11, 2021)

Die permanente Nähe schien allerdings auch problematisch für einige Kinder zu sein. Dies wurde besonders in der Befragung von 2020 deutlich. Elf Kinder bezeichneten es als das Schlimmste, ständig bei den Eltern zu hocken oder von Geschwistern „genervt“ zu werden. Mit Ausnahme von zwei Aussagen – „Spaß mit der Familie“ und „Schmusen mit der Mutter“ – gaben die Aussagen wenig Hinweise auf die besondere Qualität der Fami-

lienzeit. Die Erfahrungen variierten allerdings mit den Arbeitsverhältnissen der Eltern und der Größe des Familienhaushalts. Manche Aussagen der Kinder verdeutlichen, dass es nicht immer leicht für sie war, wenn ihre Eltern zu Hause arbeiteten. Ein paar merkten an, dass sie ständig still sein mussten, damit sie nicht störten. Shai erklärte z.B. wie er und sein jüngerer Bruder sich allein beschäftigten, weil sie Rücksicht auf die Eltern nehmen mussten.

Mein Vater arbeitet zu Hause (...) und man muss leise sein. Und man muss an die anderen denken. Bis letzte Woche machte meine Mutter eine Ausbildung zum Programmieren, die sie von zu Hause aus machen musste. Meine Eltern haben also beide an ihren Computern gearbeitet und mein Bruder und ich haben normalerweise gespielt oder versucht, unsere Hausaufgaben allein zu machen. (Shai, 11, 2020)

Aufgrund der Arbeit der Eltern, wurden viele Kinder anders ins Familienleben eingebunden und bekamen neue Rollen. So gab die Mehrheit an, ihr Zimmer aufräumen oder beim Abwaschen helfen zu müssen. Vier andere Kinder mussten sich zeitweise um jüngere Geschwister kümmern, was nicht immer auf positive Resonanz stieß, wie Sheela erklärte:

Ich kümmere mich gerne um sie, aber die Hälfte der Zeit, sag ich dir, fühle ich mich nicht wohl dabei. (Sheela, 11, 2020)

Der auffälligste Unterschied zwischen Kindern in größeren Familien (Vater, Mutter, Geschwister) und solchen in kleineren Familien (geschiedene Eltern, Einzelkind) war die Bedeutung, die Kinder der zusätzlichen Familienzeit beimaßen. Kinder in größeren Familien empfanden die Zeit im Allgemeinen als positiv und erklärten, dass sie häufiger miteinander redeten und manchmal Brettspiele spielten, sich gemeinsam Filme ansahen, zusammen spazieren gingen oder Fahrrad fahren. Dabei lief es nicht immer ganz harmonisch ab, besonders bei den acht Kindern in den qualitativen Interviews 2020, die Geschwister haben. Sie waren sich einig, dass sie mehr mit den Geschwistern stritten, zum Teil „über sinnlose Dinge“ (Elise, 11), dass dies jedoch unvermeidlich sei und es die Geschwister vielleicht sogar näherbringe. Shai (11) fand, er und sein jüngerer Bruder würden „sich jetzt mehr wie Brüder fühlen“. Die drei Einzelkinder erwähnten ebenfalls Augenblicke, wo sie Zeit mit ihren Eltern verbrachten, z.B. Mahlzeiten zubereiteten und Joggen gingen. Im Gegensatz zu den anderen Kindern beklagten sie sich jedoch über Einsamkeit und Langeweile.

Manchmal fühle ich mich ein bisschen einsam, weil ich mit niemanden streiten kann oder so. Ich versuche mit meinen Freunden zu reden und streife durch das Haus und versuche etwas zu finden, was ich tun kann. (Bianca, 11, 2020)

Die einzigen Menschen, die ich im Leben sehe, sind meine Eltern. Das ist also ziemlich langweilig. (Isabella, 11, 2020)

Die Aussagen der Kinder zeigen, dass die Zeit in der Familie nicht immer und nicht für alle Kinder einfach und schön war. Auch der im Frühjahr 2022 erschienene Bericht zur Situation der Kinder in Luxemburg zeigt auf der Basis einer repräsentativen Befragung von über 2.000 Kindern im Frühsommer 2021 ähnliche Ambivalenzen bei der Wahrnehmung des Familienklimas durch die Kinder nach über einem Jahr der Pandemie: Über die Hälfte der befragten zehnjährigen Kinder gab an, dass ihre Eltern angespannter und besorgter sind bzw. häufiger streiten. Es sagten aber auch über Dreiviertel der Kinder, dass ihre Familie enger zusammensteht als vor der Pandemie und dass sie es schätzen, mehr Zeit mit der Familie zu verbringen (Neumann, 2022, S. 22). Mehr Zeit mit der Familie verbringen kann positive Auswirkungen haben, wie z.B. mehr Familienzusammenhalt (Fegert et al., 2020),

eine verbesserte Eltern-Kinder Beziehung (Mangiavacchi et al., 2020) und mehr Verständnis (Knauf, 2021). Die erhöhte Quantität beim Zeitverbringen geht allerdings nicht immer mit einer verbesserten Qualität einher. Dieses Ergebnis geht auch aus der Studie von Huber et al. (2020) hervor. Von den teilnehmenden Kindern waren 16 Prozent nicht oder nur zum Teil mit der Aussage einverstanden, es sei sehr gut, mehr Zeit mit der Familie zu verbringen. Das Wohlbefinden hängt u.a. von den Belastungen und den Arbeitsverhältnissen der Eltern ab (Akın et al., 2021; Knauf, 2021). Eine amerikanische Studie zeigte, dass Eltern, die ihren Arbeitsplatz aufgrund der Krise verloren hatten, mehr Konflikte mit den Kindern hatten, was zu mehr negativen Emotionen der Kinder führte. Dagegen brachten Eltern, die zuhause arbeiteten, den Kindern mehr Wärme entgegen, was sich wiederum in häufigeren positiven Emotionen der Kinder äußerte (Wang et al., 2021).

4.3 Veränderungen bei den Alltagsaktivitäten: Verhäuslichung

Aus Teil 4.2 geht hervor, dass viele Kinder Verwandte und Freundinnen und Freunde vermissen, allerdings erwähnten nur wenige Kinder in den Befragungen, was sie konkret mit Familienmitgliedern oder Bekannten seit Beginn der Pandemie taten. Die am meisten benutzten Verben waren „sein“, „sehen“ und „verbringen“, was unter „zusammen sein“ kodiert wurde.

Abbildung 1: Das Schlimmste und Beste in 2020
(Prozentsatz der angegebenen Aktivitäten)



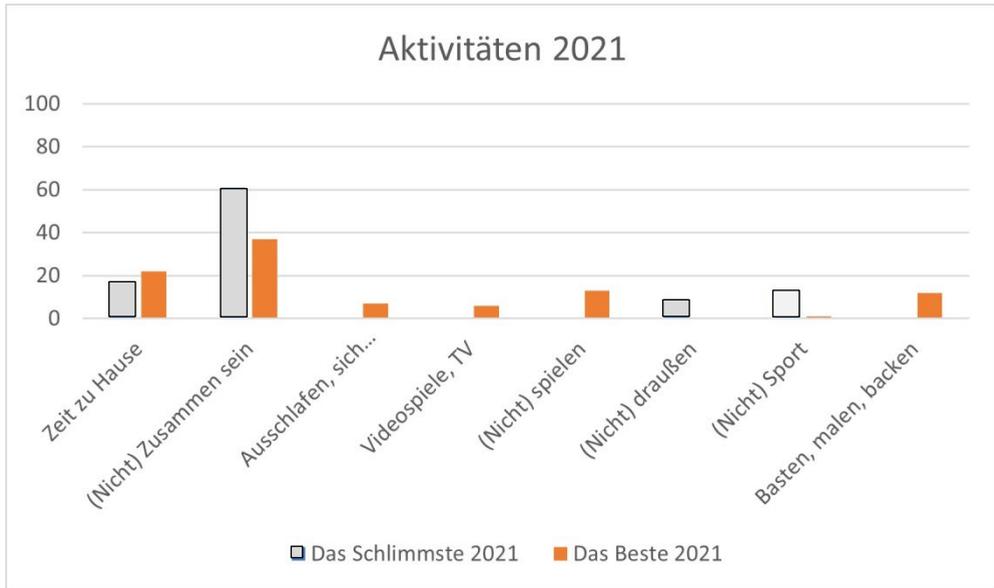
Abbildung 1 veranschaulicht die unterschiedlichen Freizeitbeschäftigungen der Kinder sowie deren Häufigkeit im Jahr 2020. Das Wort „nicht“ in Klammern bezieht sich auf Beschäftigungen, die Kinder nicht mehr ausüben konnten. Sie beklagten sich z.B. darüber nicht draußen sein zu dürfen, nicht zu spielen, keinen Sport zu treiben und an ihren Vereinsangeboten nicht mehr teilnehmen zu können. Die Prozentwerte beziehen sich auf die

Anzahl der Äußerungen eines bestimmten Typs (z.B. Spielen) im Vergleich zu allen Aussagen aus der Kategorie Aktivität (siehe *Tabelle 3*).

In 50 der 111 Aussagen zum Schlimmsten in der Coronazeit während des ersten Lockdowns wurde „die Zeit zu Hause“ genannt (45%). Die Kinder gaben an, sie müssen „daheim hocken“, „können nichts tun“ bzw. „keine „Aktivitäten machen“. 14 schrieben, es sei sehr schlimm, nicht rausgehen zu können, weil Spielplätze, Schwimmbäder und Kinos geschlossen waren. Diese Kinder wollten scheinbar körperlich aktiv sein, empfanden aber auch die Tatsache, nichts mit Anderen gemeinsam tun zu können als „schlimm“. Im Gegensatz dazu schienen 11 Kinder die Zeit zu Hause zu mögen. Hinter einigen dieser Aussagen versteckten sich Ängste und der Wunsch nach Sicherheit. Kinder schrieben, dass „keine Gefahr zu Hause droht“ und „man sich da nicht ansteckt“. Anderen Kindern hingegen schien es zu gefallen, „nicht raus zu müssen“ (14%) und „nichts zu tun“. Wie in Kapitel 4.2 erwähnt, fanden es fast 100 Kinder sehr positiv, bei den Eltern zu Hause oder mit ihnen im Garten oder Park „zu sein“ (99%). Viele Aussagen drücken Wohlbefinden im Sinne der Freude an der „freien Zeit“ aus. Kinder notierten, sie „genießen die Zeit“, haben „Zeit zum Chillen“ und „keinen stressigen Alltag“. Nicht früh aufstehen zu müssen, lange zu schlafen, keinen Wecker zu stellen und zu „relaxen“ wurde bei nahezu einem Viertel der Aussagen als das „Beste“ benannt. Spielen wurde im Sommer 2020 ebenfalls häufig erwähnt. Einerseits vermissten 22 Prozent der Kinder das Spielen, hauptsächlich mit anderen, andererseits gaben 37 Prozent an, das Beste sei *zu Hause* zu spielen. Sechs Kinder gaben an, dies mit den Eltern zu tun, sieben mit Geschwistern und vier mit Haustieren. Videospiele und Fernsehen wurden in 10 Prozent der Aussagen erwähnt. Vier Kinder schrieben (4%), das Beste seien sportliche Aktivitäten gewesen, wobei meistens Fahrradfahren genannt wurde. Dagegen geht aus 16 Prozent der Aussagen hervor, dass es „am Schlimmsten“ war, keinen Sport zu treiben und nicht in den Sportverein zu gehen.

Die Analyse der offenen Fragen zu den Freizeitbeschäftigungen in 2020 zeigt zum einen, dass die Kinder die Pandemie sehr unterschiedlich erlebten (Andresen et al., 2020; Huber et al., 2021; Knauf, 2021) und zum anderen, dass es zu einer Verschiebung von außerhäuslichen zu häuslich verorteten Aktivitäten und Beschäftigungen kam: die Kinder verbrachten mehr Zeit mit der Familie, ruhten sich mehr aus und spielten häufiger Videospiele. In diesem Sinne kann man davon sprechen, dass die Pandemie zeitweilig zu einer starken „Verhäuslichung“ (Zinnecker, 1990) des kindlichen Alltags geführt hat, wobei das Zuhause dort, wo Kinder dies als positiv empfanden, vor allem mit einem sicheren Ort assoziiert wurde. Im Zuge dessen zeigt sich auch eine Tendenz „weniger Sport – mehr Bildschirmzeit“, wie sie auch Studien aus anderen Ländern im ersten Lockdown aufgewiesen haben (Pieh et al., 2021; Rajmil et al., 2021). Diese Tendenz blieb im zweiten Lockdown bestehen, obschon wieder außerhäusliche Freizeitaktivitäten möglich waren (Kirsch et al., 2022; Wößmann et al., 2020, 2021). Dies manifestiert sich auch in den Daten aus der Befragung der Kinder in Luxemburg im Sommer 2021 (*Abbildung 2*).

Abbildung 2: Das Schlimmste und Beste in 2021
(Prozentsatz der angegebenen Aktivitäten)



An den Antworten auf die offenen Fragen wird deutlich, dass es vielen Kindern am besten gefällt, etwas Kreatives zu gestalten und zu spielen, oder aber sich auszuruhen, fernzusehen und sich die Zeit mit Videospiele zu vertreiben. Die Aussagen in den Kategorien „Zeit zu Hause“ und „nicht zusammen sein“, beinhalten meistens die Verben „sein“ oder ähnliche Ausdrücke. Physische Aktivitäten, wie draußen etwas machen oder Sport treiben, werden bei einigen Kindern vermisst und deshalb fast ausschließlich in der Frage nach dem Schlimmsten in der Coronazeit genannt. Wößmann et al. (2020, 2021) zeigten auch für Deutschland, dass bewegungsorientierte Aktivitäten wie Spazierengehen im ersten Lockdown 2020 zwar leicht anstiegen, im zweiten jedoch wieder abnahmen.

Die Aussagen der Kinder in den qualitativen Interviews spiegeln die der standardisierten Befragung wider. Sie sprachen oft die flexible Nutzung der Zeit und des Raumes und dementsprechend die neu hinzu gewonnene Eigenständigkeit an, die sie mit Wohlbefinden verbanden. Kayden (11) erklärte, er könne so lange schlafen wie er wolle, und Isabella (11) freute sich darüber, „so viel Zeit zu haben, andere, so viele, viele andere Dinge zu tun.“ Bianca (11) verband ihre Autonomie und die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen, direkt mit ihrem Wohlbefinden.

Eines der besseren Sachen, z.B. ist, generell, alle Sachen, die machen, dass es dir gut geht, wie aufwachen zu jeder Stunde und anziehen, was immer du möchtest (Bianca, 11, 2020).

Ein weiteres Thema in den qualitativen Interviews war die erhöhte Bildschirmzeit durch das häufige Benutzen von Handys, Computern und Spielkonsolen. Alle Teilnehmenden bei den Interviews gaben an, mehr digitale Geräte während des Lockdowns zu benutzen, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Während fünf (der sechs) Jungen hauptsächlich Online- und Videospiele spielten, nutzten alle Mädchen soziale Netzwerke zum Chatten. Die Kinder waren sich durchaus ihrer veränderten Verhaltensmuster und der Gefahr einer

möglichen Abhängigkeit von solchen Medien bewusst. So meinte Sandra (11), sie benutze ihren Computer, ihr Handy und „alles, was man sich vorstellen kann“ jeden Tag, weil „elektronische Geräte abhängig machen“. Sie fügte hinzu, dass ihre Eltern (wie Eltern aus drei anderen Familien) die Internetnutzung der Kinder regulierten. Soziale Medien spielten eine wichtige Rolle in der Pandemie, weil sie den Kindern ermöglichten, mit Freundinnen und Freunden und Bekannten in Kontakt zu bleiben. Andere Studien konnten aufzeigen, dass die Kinder im Durchschnitt 1 bis 1,5 Stunden mehr Zeit mit dem Internet verbrachten als vor der Pandemie (Mangiavacchi et al., 2020). Einige Studien zeigen sogar, dass die Kinder mehr Zeit mit Online-Spielen und mit der Nutzung sozialer Netzwerke zubrachten als sie für die Schularbeiten aufwendeten (Huber et al., 2020; Wößmann et al., 2020).

5 Schlussbetrachtung

Die Pandemie hat zu einschneidenden Veränderungen im Alltag der Kinder geführt, von denen alle Lebensbereiche, die Kindheit ausmachen, stark betroffen waren (Familienalltag, Freundschaften, Freizeitaktivitäten usw.). Die Beziehungen und Alltagsbeschäftigungen variierten je nach Kind, seiner familiären Situation und den Arbeitsverhältnissen der Eltern. Viele Aussagen der Kinder zeigen, dass Kinder Verantwortung in dieser neuen Situation tragen konnten und wollten. Nach Andresen et al. (2021) waren Kinder solidarisch, nahmen alle Restriktionen an und hielten sich an die Regeln. Auch der nationale Kinderbericht für Luxemburg kommt zu dem Ergebnis, dass sich gerade in der Sorge der Kinder um die Gesundheit ihrer Angehörigen eine altruistische Einstellung manifestiert (Bousselin, 2022, S. 88). Vor diesem Hintergrund lässt sich sagen, dass die Pandemie selbst eine Art Sozialisations- und Lernkontext darstellt, der auch aus der Sicht der Kinder mit jeweils eigenen Anforderungen an verantwortungsvolles soziales Verhalten verbunden ist. Kinder lernten dabei, sich selbst sowie andere zu schützen, aber auch eigene Entscheidungen über die Strukturierung des Alltags zu treffen. Die Kinder mussten dabei einiges auf sich nehmen und waren zeitweise hoch belastet, weil die gewohnte Lebensführung rasch an die neue Situation angepasst werden musste. Dass dies auch mit Beeinträchtigungen des subjektiven Wohlbefindens einherging, demonstrieren die Aussagen der befragten bzw. interviewten Kindern auf eindrückliche Weise. Sie machen schlaglichtartig deutlich, wie sich gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, wie sie eine Pandemie mit sich bringt, im subjektiven Wohlbefinden und den Einschätzungen von Kindern widerspiegeln. Damit leisten Studien dieser Art auch einen wichtigen Beitrag zur Forschung zum *child well-being*, denn sie können zeigen, wie genau sich makrostrukturelle Entwicklungen in kindlichen Lebenswelten und Sichtweisen niederschlagen und die Handlungsmöglichkeiten und die Verhaltensweisen von Kindern bedingen.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse aus den Erhebungen im Rahmen der COVID-Kids Studien in den Jahren 2020 und 2021, dass sich der Alltag der Kinder und ihre Aktivitäten im Vergleich zur vorpandemischen Zeit deutlich vom außerhäuslichen Bereich in das eigene Zuhause verlagert haben. Aus einer kindheitstheoretischen Perspektive kann man hier von einer (zwischenzeitlichen) „Verhäuslichung von Kindheit“ sprechen, wie sie von Jürgen Zinnecker Anfang der 1990er Jahre als Tendenz und Folge von Urbanisie-

rungs- und Industrialisierungsprozessen im 19. und 20. Jahrhundert beschrieben und benannt worden ist. Zentrales Merkmal der Verhäuslichung im Kontext des „Zivilisationsprozesses“ ist laut Zinnecker (1990, S. 142), dass die Handlungsräume der Kinder „eingegrenzt“ und in „geschützte Räume hineinverlagert“ werden. Die Ergebnisse der COVID-Kids Studie zeigen zudem, dass es im Zuge der ausgedehnten Zeit, die Kinder in geschlossenen Räumen verbringen, zu einer Abnahme von bewegungsassoziierten Aktivitäten sowie einer Zunahme von Tätigkeiten gekommen ist, die mit mehr Bildschirmzeit verbunden sind. Während Spielen, besonders draußen Spielen, und Sport nachweislich eine starke positive Wirkung auf das Wohlbefinden von Kindern haben, fällt der positive Einfluss der sozialen Medien auf das Wohlbefinden von Kindern geringer aus (UNICEF, 2020). Die nicht eindeutig positiven oder negativen, sondern eher ambivalenten Einschätzungen der befragten bzw. interviewten Kinder lassen ferner vermuten, dass die gestiegene Zeit, die Kinder in der Familie verbrachten, nicht unbedingt immer die Qualität der Interaktionen und Beziehungen verbesserte, besonders dann, wenn Eltern gleichzeitig arbeiteten und Kinder betreut werden mussten.

Die Ergebnisse illustrieren zudem, dass die Kinder schon zu Beginn der Pandemie sehr ausgeprägte Ängste und Sorgen äußerten, die sich mit der Zeit intensivierten. Positiv äußerten sich die Kinder in unserer Befragung wiederum mit Blick auf die Zufriedenheit mit der eigenen Sicherheit, mit der Gesundheit und der Selbständigkeit, und insbesondere zeigten sie sich zufrieden damit, mehr eigene Entscheidungen treffen zu können. Entscheidungen treffen und Autonomieerleben sind eng mit Partizipationsmöglichkeiten verbunden, was wesentlich für kindliches Wohlbefinden ist (vgl. Hekel & Neumann, 2022).

Allein die Unterschiede in den Einschätzungen der Kinder in den beiden COVID-Kids Studien geben Grund genug für die Annahme, dass nicht alle Kinder in gleichem Maße von den negativen Folgen der Pandemie betroffen waren bzw. diese unterschiedlich gut bewältigen konnten. Wie Daten aus vielen Studien in anderen Ländern zeigen, sind es vor allem Kinder aus sogenannten „bildungsfernen“ bzw. soziökonomisch benachteiligten Familien, deren Wohlbefinden, Schulleistungen und mentale Gesundheit im Zuge der Pandemie gelitten hat (Andrew et al., 2020; Bonal & González, 2020; Wang et al., 2021). Auch waren sie häufiger krank, ängstlicher und besorgter als Kinder aus weniger benachteiligten Familien (Wang et al., 2021). Ebenso ist bereits abzusehen, dass Kinder aus benachteiligten Familien länger brauchen werden, um sich von den negativen Begleiterscheinungen der Pandemie zu erholen (Fothergill & Peek, 2015). In Zukunft sind daher weitere Analysen angezeigt, die präzise Aufschluss darüber geben können, welche Gruppen von Kindern in welchem Alter und mit welchem Geschlecht und sozialem Hintergrund in welcher Weise bzw. in welchem Ausmaß – nicht zuletzt auch langfristig – von den sozialen Folgen der Pandemie betroffen sind.

Danksagung

Die Autoren möchten sich bei den Kolleginnen und Kollegen Pascale Engel de Abreu, Cyril Wealer, Anne-Sophie Genois und Laura Colucci für ihre Kommentare und die fantastische Teamarbeit bedanken.

Finanzierung

Die Studie COVID-Kids II wurde finanziert von Œuvre Nationale de Secours Grand-Duchesse Charlotte.

Anmerkungen

- 1 Siehe <http://www.cuwv.org/>
- 2 Um möglichst weitgehend sicherzustellen, dass in der Online-Befragung 2020 auch tatsächlich die Kinder selbst geantwortet haben, wurden die Antworten jener Teilnehmenden aus der Analyse ausgeschlossen, die ein Alter höher als 16 Jahre angegeben haben und deren Antwortzeit unterhalb von sieben Minuten lag. Zudem wurden Fragebögen nicht berücksichtigt, in denen mehr als die Hälfte der Fragen nicht beantwortet wurden.

Literatur

- Andresen, Sabine & Neumann, Sascha (2018). Die 4. World Vision Kinderstudie: Konzeptionelle Rahmung und thematischer Überblick. In World Vision Deutschland (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie* (S. 35-53). Weinheim, Basel: Beltz.
- Akın Işık, Rabiye, Bora Güneş, Nebahat & Kaya, Yunus (2021). Experiences of children (ages 6-12) during COVID-19 pandemic from mothers' perspectives. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 35 (2), 142-149. <https://doi.org/10.1111/jcap.12355>
- Andresen, Sabine, Lips, Anna, Möller, Renate, Rusack, Tanja, Schröer, Wolfgang, Thomas, Severine & Wilmes, Johanna (2020). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCO*. Hildesheim: Universitätsverlag. <https://dx.doi.org/10.18442/121>
- 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.
- Andrew, Alison, Cattan, Sarah, Costa-Dias, Monica, Farquharson, Christine, Kraftman, Lucy, Krutikova, Sonya, Phimister, Angus & Sevilla, Almudena (2020). Inequalities in children's experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41 (3), 653-683.
- Ben-Arieh, Asher (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. In Sheila B. Kamerman, Shelley Phipps & Asher Ben-Arieh (Eds.), *From Child Welfare to Child Well-Being: An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making* (pp. 9-22). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3377-2_2
- Bradshaw, Jonathan, Martorano, Bruno, Natali, Luisa & de Neubourg, Chris (2013). *Children's Subjective Well-being in Rich Countries, Working Paper*, UNICEF Office of Research. Florence, Italy.
- Bonal, Xavier & González, Sheila (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66, 635-655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Bousselin, Audrey (2022). Le bien-être des enfants: ce qu'en disent les enfants – Résultats d'une enquête représentative. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (Ed.), *Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg: Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg* (pp. 75-103). Luxembourg: MENJE.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3 (2), 77-101.
- Cuevas-Parra, Patricio & Stephano, Mario (2020). *Children's voices in the time of COVID-19. Continued child activism in the face of personal challenges*. World vision. Retrieved from: <https://www.wvi.org/publications/report/child-participation/childrens-voices-time-covid-19-continued-child-activism>.

- Fegert, Jörg M., Vitiello, Benedetto, Plener, Paul L. & Clemens, Vera (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14 (20). <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>
- Fothergill, Alice & Peek, Lori (2015). *Children of Katrina*. Austin: University of Texas. Retrieved from: <https://utpress.utexas.edu/books/fothergillpeekchildrenofkatrina>.
- Hekel, Nicole & Neumann, Sascha (2022). Den Alltag mitgestalten: Partizipation und Inklusion von Kindern in Strukturen der non-formalen Bildung in Luxemburg. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (Hrsg.), *Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg: Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg* (S. 45-73). Luxembourg: MENJE.
- Huber, Stephan G., Günther, Paula S., Schneider, Nadine, Helm, Christoph, Schwander, Marius, Schneider, Julia A. & Pruitt, June (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4216> [19. September 2022].
- Kerr, Margaret, Rasmussen Hannah F., Fanning, Kerrie A. & Sarah M. Braaten (2021). Parenting During COVID-19: A Study of Parents' Experiences Across Gender and Income Levels. *Family Relations*, 70, 1327-1342.
- Kirsch, Claudine, Engel de Abreu, Pascale M.J., Neumann, Sascha, Wealer, Cyril, Brazas, Kris & Hauffels, Isabelle (2020a). *Subjective well-being and stay-at-home-experiences of children aged 6-16 during the first wave of the COVID-19 pandemic in Luxembourg: A report of the project COVID-Kids*. Luxembourg: University of Luxembourg
- Kirsch, Claudine, Engel de Abreu, Pascale M.J. & Neumann, Sascha (2020b). *The Luxembourg COVID-Kids questionnaire*. Esch-sur-Alzette: University of Luxembourg.
- Kirsch, Claudine, Vaiouli, Potheini, Bebić-Crestany, Džoen, Andreoli, Francesco, Peluso, Eugenio & Hauffels, Isabelle (2022). *The impact of the Covid-19 pandemic in Luxembourg in 2021: Children aged 6-16 share their subjective well-being and experiences. First findings of the project COVID-Kids II*. Esch-sur-Alzette: University of Luxembourg.
- Knauf, Helen (2021). „Es war o.k., aber es hätte, ehrlich gesagt, auch nicht viel länger noch so gehen dürfen“. Familie während der Kita- und Schulschließung infolge der COVID-19-Pandemie. *Bielefeld Working Paper*, 4. <https://doi.org/10.25656/01:22436>
- Langmeyer, Alexandra, Guglhör-Rudan, Angelika, Naab, Thorsten, Urlen, Marc & Winklhofer, Ursula (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona*. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/themen/familie/kindsein-in-zeiten-von-corona-studienergebnisse.html> [19. September 2022].
- Li, Shifeng & Xu, Qingying (2020). Family support as a protective factor for attitudes toward social distancing and in preserving positive mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of health psychology*, 27 (4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1359105320971697>
- Mangiavacchi, Lucia, Piccoli, Luca & Pieroni, Luca (2020). Fathers Matter: Intra-Household Responsibilities and Children's Wellbeing during the COVID-19 Lockdown in Italy. *Economics & Human Biology*, 42 (101016).
- Minkinen, Jaana (2013). The Structural Model of Child Well-Being. *Child Indicators Research*, 6 (3), 547-558. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9178-6>
- Neumann, Sascha (2022). Zusammenfassung: Konzeption, Hintergründe und zentrale Ergebnisse des Kinderberichts. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (Hrsg.), *Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg: Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg* (S. 13-23). Luxembourg: MENJE.
- Pieh, Christoph, Plener, Paul L., Probst, Thomas, Dale, Rachel & Humer, Elke (2021). *Mental Health in Adolescents during COVID-19-Related Social Distancing and Home-Schooling*. <https://ssrn.com/abstract=3795639> or <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3795639>
- Rajmil, Luis, Hjern, Anders, Boran, Perran, Gunnlaugsson, Geir, Kraus de Camargo, Olaf & Raman Shanti (2021). Impact of lockdown and school closure on children's health and well-being during

- the first wave of COVID-19: a narrative review. *BMJ Paediatrics Open*.
<https://doi.org/10.1136/bmjpo-2021-001043>
- Ravens-Sieberer, Ulrike, Kaman, Anne, Erhart, Michael, Devine, Janine, Hölling, Heike, Schlack, Robert, Löffler, Constanze, Hurrelmann, Klaus & Otto, Christiane (2021). *Quality of Life and Mental Health in Children and Adolescents during the First Year of the COVID-19 Pandemic: Results of a Two-Wave Nationwide Population-Based Study*. Retrieved from:
<https://ssrn.com/abstract=3798710> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3798710>.
- Rees, Gwyther, Savahl, Shazly, Lee, Bong Jo & Casas, Ferran (Eds.) (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19*. Children's Worlds Project (ISCWeB). Retrieved from:
<https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>.
- Steinke, Ines (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst v. Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-330). Reinbek: Rowohlt.
- UNICEF (2020). *Worlds of influence. Understanding what shapes child well-being in rich countries*. Retrieved from:
<https://www.unicef.org/reports/worlds-influence-what-shapes-child-well-being-rich-countries-2020>.
- Viner, Russell, Russell, Simon, Saule, Rosella, Croker, Helen, Stansfeld, Claire, Packer, Jessica, Nicholls, Dasha, Goddings, Anne-Lise, Bonell, Chris, Hudson, Lee, Hope, Steven, Schwalbe, Nina, Morgan, Anthony, Minozzi, Silvia (2021). *Impacts of school closures on physical and mental health of children and young people: a systematic review*. <https://doi.org/10.1101/2021.02.10.21251526>
- Wang, Ming-Te, Henry, Daphne A., Del Toro, Jua., Scanlon, Christina L. & Schall, Jacqueline D. (2021). COVID-19 Employment Status, Dyadic Family Relationships, and Child Psychological Well-Being. *Journal of Adolesc Health*, 69 (5), 705-712.
- Wößmann, Ludger, Freundl, Vera, Grewenig, Elisabeth, Lergetporer, Philipp, Werner, Katharina & Zierow, Larissa (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo-Schnell-dienst*, 73 (9), 25-39.
- Wößmann, Ludger, Freundl, Vera, Grewenig, Elisabeth, Lergetporer, Philipp, Werner, Katharina & Zierow, Larissa (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo-Schnell-dienst*, 74 (5), 36-52.
- World Vision Deutschland (Hrsg.) (2018). *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim: Beltz.
- Zinnecker, Jürgen (1990). Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. In Imke Behnken (Hrsg.), *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation* (S. 142-162). Opladen: Leske + Budrich.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-95539-5_8

→ TRANSFER TALKS ←

Der Podcast zur
Kinder- und
Jugendhilfe
nach Corona



Hört rein!
www.agj.de/transfer-talks

Gefördert von:



Im Rahmen des Aktionsprogramms



deutsches Arbeits-
und Jugendinstitut

AUF!leben

ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR
KINDER- UND JUGENDHILFE **AGJ**



Familienintegrative Ansätze für die Jugendhilfe

2022 • 209 S. • Kart.
29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2447-5



Youth Work in Europa

2022 • 108 S. • Kart.
19,90 € (D) • 20,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-2600-4



Jungen in Bildungskontexten

2022 • 324 S. • Kart.
64,90 € (D) • 66,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2534-2

Verlag Barbara Budrich

Jetzt bestellen unter shop.budrich.de

„Als wenn Gewichte an Armen und Beinen hängen würden“

Langzeitfolgen einer COVID-19-Infektion bei Kindern und Jugendlichen

Marion Baldus

1 Einleitung

Auch Kinder und Jugendliche sind von Langzeitfolgen einer COVID-19 Infektion betroffen. Wie groß die Belastung dieser Altersgruppe ist, gilt es allerdings noch zu erforschen. Die Datenlage zur Prävalenz, Symptomatik, Dauer und Krankheitsverlauf ist bislang uneindeutig. Ein Grund dafür liegt darin, dass einige Symptome, die mit Long COVID oder Post COVID assoziiert werden, unspezifisch sind und auch im Kontext anderer Erkrankungen oder allein aufgrund von psychischen Belastungen auftreten können. Gerade diese Symptome lassen sich schwer von „Belastungssymptomen im Zusammenhang mit der Pandemie unterscheiden“ (Expert*innenrat der Bundesregierung zu COVID-19, 2022). Hier genau herauszufiltern, welche Symptome ursächlich mit einer COVID-19-Infektion zusammenhängen und eindeutig als Langzeitfolgen klassifiziert werden können, ist eine erste Herausforderung, vor der die Forschung steht. Um verlässliche Daten zu generieren, sind systematische Studien nötig – Studien, die mit Kontrollgruppen arbeiten und nicht auf die Selbstangabe von Symptomen setzen, sondern klinische Parameter erheben, die mit Symptomen korreliert werden können. An systematischer Forschung, bestenfalls als Longitudinalforschung angelegt, fehlt es jedoch bisher weitgehend.

Eine zweite Herausforderung bisheriger Studien besteht darin, dass eine einheitliche, international vereinbarte Definition von Long COVID bei Kindern und Jugendlichen fehlte. Forschende konnten sich in der Vergangenheit daher nicht auf einen gemeinsamen Standard beziehen, sondern orientierten sich an unterschiedlichen Leitlinien. Dies hat mit dazu beigetragen, dass Schätzwerte zur Prävalenz in der Altersgruppe von null bis 18 Jahren extrem variieren. Nach Stephenson, Allin et al. (2022, p. 1) liegt die Streuung der ermittelten Werte zwischen einem und 51 Prozent; einige Studien mit kleineren Kohorten gelangten sogar zu noch höheren Werten. Studien, die mit Kontrollgruppen arbeiten - also einer Kohorte von positiv getesteten Kindern eine Kohorte von negativ getesteten gegenüberstellen - zeichnen ein differenzierteres Bild. Beispielhaft dafür seien die dänische Studie von Borch et al. (2022) und die englische CloCk -Studie von Stephenson, Pinto Pereira et al. (2022) genannt, die eine Prävalenz von unter einem respektive von 13 Prozent ermittelten.

Wie die Situation in Deutschland aussieht, wird derzeit an mehreren Standorten (Erlangen, Hannover, Jena, Regensburg) erforscht. In dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten interdisziplinären Verbundprojekt „LongCOCID“ (Long COVID in Children) arbeiten Forschende mit niedergelassenen Kinderärzt*innen zu-

sammen. Sie ermitteln die Krankheitslast von Kindern nach einer SARS-CoV-2-Infektion und werten Ergebnisse bildgebender und funktioneller Organuntersuchungen aus. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen helfen, spezielle Behandlungen für Kinder und Jugendliche sowie deren Rehabilitation zu etablieren. Koordiniert wird die Studie von dem Gründer der bundesweit ersten Long-COVID-Ambulanz für Kinder am Uniklinikum Jena, Dr. Daniel Vilser (Deutsches Ärzteblatt, 2022).

2 WHO-Definition für die Forschung

Seit Anfang 2022 liegt eine erste Forschungsdefinition für Long COVID bei Kindern und Jugendlichen vor. Sie ergänzt die WHO-Definition für Long COVID bei Erwachsenen. Generiert wurde sie in einem mehrphasigen Konsensus-Prozess zwischen 120 Expert*innen. Im Sinne des „Patient and Public Involvement“ waren an diesem Prozess auch Vertreter*innen der Altersgruppe von elf bis 17 Jahren beteiligt, die selbst von Langzeitfolgen betroffen sind. Die Definition lautet wie folgt:

„Post-COVID-19 condition occurs in young people with a history of confirmed SARS-CoV-2 infection, with at least one persisting physical symptom for a minimum duration of 12 weeks after initial testing that cannot be explained by an alternative diagnosis. The symptoms have an impact on everyday functioning, may continue or develop after COVID infection, and may fluctuate or relapse over time“ (Stephenson, Allin et al., 2022, p. 6).

Der Begriff Post-COVID-19 bezieht sich streng genommen auf den Zeitraum ab zwölf Wochen nach einer nachgewiesenen Infektion. Von Long-COVID-19 spricht die Fachwelt, wenn Symptome länger als 30 Tage nach einer bestätigten Infektion bestehen; das beinhaltet auch Beschwerden, die mit einer zeitlichen Verzögerung zur eigentlichen Infektion erstmalig auftraten. Im allgemeinen Sprachgebrauch werden beide Begriffe synonym verwendet bei einer Priorisierung des stärker etablierten Begriffs Long COVID.

3 Beobachtungen aus der Praxis

Dem Mangel an robustem Wissen über Prävalenz, Symptomatik und Ursache-Wirkungs-Relationen von Long COVID in der Forschung steht in der Praxis ein akuter Versorgungsbedarf gegenüber. Long COVID bei Kindern ist in der Praxis längst angekommen:

„Die Belastung der Familien und Patienten existiert aber real, auch bei Kindern, auch wenn es oft sehr schwierig ist, das Krankheitsbild einzuordnen und abzugrenzen“ (Kabesch, zit. n. Deutsches Ärzteblatt, 2022)

Wie real und vielfältig die Belastung ist, zeigt auch ein Blick auf Homepages von Selbsthilfegruppen wie zum Beispiel dem in der Schweiz gegründeten Verein „Altea Long COVID Network“ (<https://www.altea-network.com/de/blog/54-mein-kind-hat-long-covid/>) oder der international operierenden Organisation „Long Covid Kids“ (<https://www.longcovidkids.org/>). Porträts und Fallgeschichten betroffener Kinder und inzwischen auch ganze Serien von Abbildungen persistierender oder intermittierender Symptome, die mit Long-COVID-19 assoziiert werden, lassen sich dort einsehen. Unter der Rubrik „Symptomgalerie“ (<https://de.longcovidkids.org/long-covid-kids-symptom-gallery>) sind Fotos erkrankter Haut-

bereiche – an Händen, Füßen, Zunge und Rumpf – hinterlegt. In Selbstberichten, auf Plakaten und in Graphiken werden zudem Listen von nicht-sichtbaren Symptomen gepostet (ebd.). Auswirkungen sowohl auf die physische als auch psychische Gesundheit werden skizziert. Zu den typischen, auch in der Fachliteratur beschriebenen, Symptomen gehören unter anderem (Buonsenso et al., 2022, übersetzt d.d. Verf.):

- Fatigue
- Belastungsintoleranz (Post Exertional Malaise - PEM)
- Herzrasen
- Druck auf der Brust
- Entzündung des Herzmuskelgewebes
- Gelenk- und Muskelschmerzen
- Schmerzen im Verdauungstrakt, Übelkeit
- Neuropsychiatrische Symptome
- Chronische Kopfschmerzen
- Konzentrationsschwierigkeiten
- Hirnnebel (Brain fog)

Folgt man den klinischen Manifestationen, so resultiert daraus, Long COVID als ein relevantes Problem für davon betroffene Kinder und Jugendliche zu begreifen, das Auswirkungen auf ihre gesamte Lebensqualität und ihre soziale und gesellschaftliche Teilhabe hat. Auch, wenn es nur eine kleine Prozentzahl betreffen sollte, stellt Long COVID eine Herausforderung für die Gesellschaft dar. Behandlungsansätze sollten holistisch angelegt sein, das gesamte Familiensystem in den Blick nehmen und alle Entwicklungsbereiche und Entwicklungsaufgaben der Kinder adressieren. Maßgeblich ist das Ziel, Betroffene dabei zu unterstützen, in ihr „normales Leben“ (Buonsenso et al., 2022) zurückzukehren und gewohnte Aktivitäten in Schule und Freizeit wieder aufzunehmen. Interdisziplinäre Ansätze, die Medizin, Psychologie, Pädagogik und Soziale Arbeit zusammen denken und bündeln, werden gebraucht. Erkenntnisse aus der Forschung zu chronischen Krankheiten in Kindheit und Jugend können direkt fruchtbar gemacht werden: Die wechselseitige Beeinflussung von physiologischen Outcome-Parametern und der psychosozialen Situation der betroffenen Kinder und Jugendlichen gilt als belegt (Lange & Ernst, 2018). In einem multimodalen Behandlungsansatz werden das Bewältigungshandeln, mögliche Selbsthilfestrategien und im Sozialgesetzbuch (SGB VIII, SGB XII) sowie im neu verabschiedeten Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG, § 35a) geregelte Maßnahmen berücksichtigt.

Fallvignette: „Als wenn Gewichte an Armen und Beinen hängen würden“

Wie sich eine tiefe Erschöpfung, ein chronischer Schmerz oder ein Druck auf der Brust anfühlen und beschrieben werden, hängt unter anderem vom subjektiven Krankheitserleben und individuellen Krankheitskonzepten ab. Auch Kinder und Jugendliche entwickeln subjektive Krankheitskonzepte (Lohaus, 2013, S. 18). Eine wichtige Rolle spielen hierbei Informationen, die sie aus ihrem direkten sozialen Umfeld – der Familie – erhalten. Sind mehrere Familienmitglieder von Long COVID betroffen, ist von Übertragungseffekten im Krankheitserleben und der Symptomatik auszugehen. Haddad et al. (2022) beobachteten in ihrer jüngst veröffentlichten Studie Cluster von Symptomen in Familien und empfehlen „family-level therapeutic interventions“ (p. 12). Bei neu auftretenden Syndromen ist es

zudem wichtig zu reflektieren, wie stark das subjektive Krankheitserleben mit gesellschaftlich geprägten Krankheitskonzepten intermittiert. Besonders interessant ist in diesem Kontext die Frage, wie sich Subjektperspektiven von Kindern und Jugendlichen bei Long COVID materialisieren und welche Sprache bzw. Sprachbilder sie entwickeln, um ihrem Umfeld oder bei Arztbesuchen zu erklären, wie es sich anfühlt, Wochen nach durchgestandener Infektion noch krank zu sein.

Mit den Worten „Als wenn Gewichte an Armen und Beinen hängen würden“ beschreibt ein 16-jähriges Mädchen ihre Situation. Sie berichtet über gelegentliche Schmerzen am linken Ellenbogen, das Gefühl schlecht Luft zu bekommen, wenn sie auf der Seite liegt, über schnell auftretende Übelkeit bei Autofahrten, dauerhafte Erschöpfung und Schwindelgefühle. Diese Symptome persistieren auch noch Wochen nach der Erstvorstellung in einer Long-COVID-Ambulanz. Trotz Ruhe und Schonung habe sich ihr Gesamtzustand nicht verbessert. Zustände der Erschöpfung und Müdigkeit verstärkten sich schon bei geringer Anstrengung. Die Jugendliche fühle sich nicht leistungsfähig, sei vom Schulbesuch seit Wochen befreit. Beobachtbar seien zudem kognitive Einschränkungen, eine Minderung der Konzentrationsfähigkeit und Wortfindungsstörungen. Ihre Tochter, so berichtet die Mutter, verbringe viel Zeit im Liegen und habe sich von sozialen Kontakten zurückgezogen. Freund*innen zu treffen, strenge sie zu sehr an. Die Eltern machen sich große Sorgen.

In dieser Fallvignette verdichtet sich eine als typisch zu bezeichnende Anamnese-Situation an der Long-COVID-Ambulanz der Universitätsklinik Jena (Vilser via E-Mail-Kommunikation vom 02.04.2022).

4 Vernetztes Handeln

Long COVID greift, wie dargelegt, an vielen Schnittstellen in das Leben von Kindern und Jugendlichen ein, auch das Sozialleben und das Schulleben sind tangiert. Angesetzt werden muss daher auch an diesen verschiedenen Schnittstellen: Neben einer pädiatrischen, psychologischen und ggf. kinderpsychiatrischen Betreuung benötigen die Betroffenen Unterstützung und Solidarität in den für sie wichtigen Lebensbereichen wie Sport, Freizeit, Soziales und Bildung. Hilfreich bei der Krankheitsbewältigung sind Akteur*innen, die Betroffene darin unterstützen, trotz unsicherer Prognose eine positive Zukunftsaussicht zu entwickeln (Lange & Ernst, 2018). Dazu kann Schule aktiv beitragen. Abschließend soll daher Schule als eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen in den Blick genommen werden. Gefragt wird danach, welcher Handlungsbedarf sich aus dem derzeit noch schwer greifbaren Phänomen Long COVID für das System Schule ableiten lässt.

Handlungsbedarf im System Schule

Deutschland hat sich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten. Kindern und Jugendlichen ist unabhängig von einer Behinderung und/oder chronischen Erkrankung ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Teilhabe zu ermöglichen (Baldus & Müller, 2016). Der Inklusionsauftrag bezieht sich folglich auch auf Langzeitfolgen bei Kindern nach einer COVID-Infektion.

Eine individuell angepasste Teilnahme am Schulalltag bei Symptomen wie Fatigue, Konzentrationsschwäche, Kopfschmerz, Belastungsintoleranz etc. zu ermöglichen, ist eine Aufgabe der Schulen. Entscheidungsträger*innen können sich dabei auf Handreichungen wie „Chronische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen mit Auswirkungen auf den Schulalltag“ (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2016) beziehen, die über konkrete Handlungsmöglichkeiten wie z.B. die Gewährung von Nachteilsausgleichen informieren. Der Umgang mit Fehlzeiten, die Beantragung von Hausunterricht, Aspekte der Leistungsmessung, reduzierter Unterricht, verlängerte Erholungsphasen und letztendlich auch Entscheidungen über die Versetzung in eine nächst höhere Klassenstufe sind Faktoren, die sich auf den zukünftigen Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Long COVID auswirken.

Schule ist mehr als eine Bildungsinstitution. Sie ist Lebensraum, Sozialraum und Sozialisationsinstanz. Dem Schulklima kommt ein hoher Stellenwert zu. Schulen als „sichere Orte“ (Baldus, 2017, S. 209) zu gestalten, heißt auch, für erkrankte Kinder angemessene Vorkehrungen zu treffen, so dass sie den Anschluss an Bildung und soziale Teilhabe nicht verlieren, sondern sich als anerkannte Mitglieder der Schulgemeinschaft erleben.

In den USA hat das „Office for Civil Rights“ zusammen mit dem „Office of Special Education and Rehabilitative Services“ bereits 2021 klargestellt, dass Long COVID unter die Section 504 und den sogenannten „Individuals with Disabilities Education Act“ (IDEA) fällt (United States Department of Education, 2021). Geregelt werden in dem Dokument Modifikationen und Anpassungen für den gesamten Bildungsbereich, auch den Hochschulsektor (United States Department of Education, 2021).

An Schulen wäre eine Infrastruktur ideal, die nicht nur multidisziplinäre Teams aus Lehrkräften, Heilpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen vorhält, sondern auch Schulgesundheitsfachkräfte umfasst. In den USA werden „nurse practitioners“ oder „school (health) nurses“ schon lange an Schulen beschäftigt. In Deutschland ist ein erstes Modellprojekt in zwei Bundesländern mit 37 Standorten in 2017 an den Start gegangen (Maulbecker-Armstrong & Meier-Gräwe, 2021). Im Kontext von Fragen des schulischen Umgangs mit Long COVID wären diese Schulgesundheitsfachkräfte kompetente Anlaufstellen.

5 Ausblick

In Long-COVID-Ambulanzen, Kinderarztpraxen und Rehabilitationseinrichtungen sind Kinder und Jugendliche mit Long COVID längst Realität. Dennoch wird die Existenz von Langzeitfolgen mitunter angezweifelt (Gebhardt, 2022). Konträr dazu stehen die Erfahrungen von Familien sowie Expert*innen, die an der Weiterentwicklung von Diagnose- und Behandlungsmodellen arbeiten: „Long Covid gibt es auch bei Kindern. Die Beweise dafür kann man nicht wegdiskutieren“ (Vilser, zit. n. Gebhardt, 2022).

Unberührt lassen einen auch nicht die Selbstberichte in Foren von Selbsthilfegruppen und Tageszeitungen. Berichtet wird von einer 13-Jährigen, die nicht mehr stehen kann (Müller, 2022), einer 14-Jährigen, die zu schwach ist, um zu laufen (Pflüger-Scherb, 2022) oder einem Zwölfjährigen, der in Folge von COVID-19 ein Chronisches Fatigue Syndrom entwickelt hat (Schwarz, 2022), um nur einige Beispiele zu nennen. Sich so fühlen als hätte „jemand ein Feuer angezündet und dann meine Hände hineingeworfen“

(Harden, 2022, übersetzt d.d. Verf.), ist ein Krisenmoment, der Betroffene aus der Kindheit katapultiert und sie mit Fragen nach Sinn, Ursache und Schuldgefühlen konfrontiert (Lohaus, 2018). Im Sinne der Kinder und des Kindeswohls ist zu wünschen, dass sich zukünftig nicht nur die Datenlage verbessert, sondern Betroffenen der Weg zurück in ein Leben mit Freund*innen, Freizeit, Schule und Sport gelingt. Ein Leben, das befreit ist von dem Gefühl „als wenn Gewichte an Armen und Beinen hängen würden“.

Literatur

- Altea Long COVID Network (2022). Blog „Mein Kind hat Long Covid – was nun? Diese Liste hilft.“ Verfügbar unter:
<https://www.altea-network.com/de/blog/54-mein-kind-hat-long-covid/> [11. September 2022].
- Baldus, Marion (2017). „A safe place is only as safe as it feels“ – Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12 (2), 209-223.
<https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.06>
- Baldus, Marion & Müller, Katharina (2016). Inklusive Schule. In Rainer Kilb & Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule*, 2. Aufl. (S. 145-151). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Borch, Luise, Holm, Mette, Knudsen, Maria, Ellermann-Eriksen, Svend & Hagstroem, Soeren (2022). Long COVID symptoms and duration in SARS-CoV-2 positive children — a nationwide cohort study. *European Journal of Pediatrics*, 181, 1597-1607.
<https://doi.org/10.1007/s00431-021-04345-z>
- Buonsenso, Danilo, Di Gennaro, Leonardo, De Rose, Cristina, Morello, Rosa, D' Illario, Federico, Zampino, Giuseppe, Piazza, Michele et al. (2022). Long-term outcomes of pediatric infections: from traditional infectious diseases to long Covid. *Future Microbiology*.
 Online First: <https://doi.org/10.2217/fmb-2022-0031>
- Deutsches Ärzteblatt (2022). Erste Ergebnisse zu Spätfolgen bei Kindern mit COVID-19 aus Deutschland. *Deutsches Ärzteblatt*. Verfügbar unter:
<https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/132039/Erste-Ergebnisse-zu-Spaetfolgen-bei-Kindern-mit-COVID-19-aus-Deutschland>. [11. September 2022].
- Gebhardt, Ulrike (2022). Long Covid bei Kindern – gibt es das überhaupt? *Riffreporter* vom 29.03.2022. Verfügbar unter:
<https://www.riffreporter.de/de/wissen/corona-longcovid-kinder-haeufigkeit-omikron> [11. September 2022].
- Haddad, Anneke, Janda, Aleš, Renk, Hanna, Stich, Maximilian, Frieß, Pauline, Kaier, Klaus, Florens Lohrmann et al. (2022). *Long COVID symptoms in a prospective cohort of exposed and infected children and adolescents and their parents one year after SARS-CoV-2 infection*. Online First:
<https://doi.org/10.2139/ssrn.4048831>
- Harden, Kari D. (2022). The kids are not alright: Data suggests 10% of children with COVID-19 become long-haulers“. *Salon*. Verfügbar unter:
<https://www.salon.com/2022/01/22/the-kids-are-not-alright-data-suggests-10-of-children-with-19-become-long-haulers/> [11. September 2022].
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2016). *Förderung gestalten. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung. Modul E – Chronische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen mit Auswirkungen auf den Schulalltag*. Aktual. Neuauflage. Stuttgart. Verfügbar unter:
https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/unterricht_materialien_medien/handreichungen/handreichungsreihe-foerderung-gestalten/fg-e.pdf [11. September 2022].
- Lange, Karin & Ernst, Gundula (2018). Psychologische und pädagogische Elemente der Langzeitbehandlung bei Kindern und Jugendlichen mit chronischen Erkrankungen. In Olaf Hiort, Thomas Danne & Martin Wabitsch (Hrsg.), *Pädiatrische Endokrinologie und Diabetologie* (S. 1-21). Berlin, Heidelberg: Springer. Online First: https://doi.org/10.1007/978-3-662-52794-8_8-1

- Lohaus, Anne (2013). Kindliche Krankheitskonzepte. In Martin Pinquardt (Hrsg.), *Wenn Kinder und Jugendliche körperlich chronisch krank sind* (S. 17-32). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Long Covid Kids (2021). *Symptongalerie*. Verfügbar unter: <https://de.longcovidkids.org/long-covid-kids-symptom-gallery> [11. September 2022].
- Müller, Birte (2022). Long Covid bei Kindern: Sie kann nicht mehr alleine stehen. *TAZ* vom 16.03.2022. Verfügbar unter: <https://taz.de/Long-Covid-bei-Kindern/!5838421/> [11. September 2022].
- Pflüger-Scherb, Ulrike (2022). Long Covid: Jugendliche aus Kassel konnte nach Corona-Infektion nicht mehr laufen. *HNA e-paper*. Verfügbar unter: <https://www.hna.de/kassel/kassel-corona-infektion-long-covid-maedchen-kann-nicht-laufen-91227097.html> [11. September 2022].
- Schwarz, Elisa (2022). Hermann und ich. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/politik/long-covid-bei-kindern-von-einer-krankheit-die-keiner-sieht-e149468/> [11. September 2022].
- ExpertInnenrat der Bundesregierung zu COVID-19 (2022). *Siebte Stellungnahme des ExpertInnenrates der Bundesregierung zu COVID-19. Zur Notwendigkeit einer prioritären Berücksichtigung des Kindeswohls in der Pandemie*. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/2006266/d1318a353eb55a3f1d396b444423b357/2022-02-17-siebte-stellungnahme-expertenrat-data.pdf?download=1> [11. September 2022].
- Stephenson, Terence, Pereira, Snehal P, Roz, Shafran, de Stavola, Bianca L., Rojas, Natalia, McOwat, Kelsey, Simmons, Turh et al. (2022). Physical and mental health 3 months after SARS-CoV-2 infection (long COVID) among adolescents in England (CLOcK): a national matched cohort study. *Lancet Child Adolescent Health*, 6, 230-239. Online First: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00022-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00022-0)
- Stephenson, Terence, Allin, Benjain, Nugawela, Manjula D, Rojas, Natalia, Dalrymple, Emma, Pereira, Snehal P., Soni, Manas, et al. (2022). Long COVID (post-COVID-19 condition) in children: a modified Delphi process. *Archives of Disease in Childhood*, 107, 674-680. Online First: <https://doi.org/10.1136/archdischild-2021-323624>
- United States Department of Education – Office for Civil Rights, Office of Special Education and Rehabilitative Services (2021). *Long COVID under Section 504 and the IDEA: A Resource to Support Children, Students, Educators, Schools, Service Providers, and Families*. Verfügbar unter: <https://sites.ed.gov/idea/files/ocr-factsheet-504-20210726.pdf> [11. September 2022].



Michael Obermaier, Amelie Bernal-Copano, Miriam Schilling

Grundbegriffe der Kindheitspädagogik

Eine Einführung für das Studium der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit

Der Band bietet Studierenden einschlägige Grundlagentexte und eine wissenschaftliche Einführung in die wichtigsten Begriffe der Kindheitspädagogik. Dabei sollen die im Studienbuch aufgeführten Texte die Studierenden für theoretisch fundiertes, kritisch-reflexives Denken, Diskutieren und Handeln im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit sensibilisieren. Didaktisch verbindet die Publikation analoges Lernen im Seminkontext (Kontaktzeit) mit Selbstlernphasen im digitalen Raum (Selbststudium) und ist von der inhaltlichen Architektur an den Semesterverlauf angepasst.

Schriften der katho NRW, Band 40
2023 • ca. 200 S. • kart. • ca. 24,90 € (D) / 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-2497-0 • eISBN 978-3-8474-1641-8



Jann Schweitzer

Sexuelle Bildung und soziale Ungleichheit

Rekonstruktionen sexueller Sozialisationsprozesse junger Erwachsener

Wie erleben junge Erwachsene ihre Sexualität? Welche Bedeutung besitzen dabei soziale Ungleichheitsverhältnisse? Wie wird die schulische Sexualerziehung aus der Perspektive von jungen Erwachsenen bei der Auseinandersetzung mit ihrer Sexualität empfunden? Die qualitativ empirische Studie rekonstruiert die sexuelle Sozialisation von jungen Erwachsenen und ihre sexuellen Einstellungs- und Handlungsmuster im Kontext sozialer Ungleichheit.

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 14
2023 • ca. 220 S. • kart. • ca. 29,90 € (D) / 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2639-4 • eISBN 978-3-8474-1801-6

Robert Langnickel (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger Riss in der Sonderpädagogik*

Rezension von Beat Manz

Das Buch Robert Langnickels ist in der „Schriftenreihe Psychoanalytische Pädagogik der DGfE“ erschienen und steht somit in der über 100-jährigen Tradition der Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik. Es hat den Siegfried-Bernfeld-Preis 2021 gewonnen. In einer Hinsicht geht es allerdings über diese Tradition hinaus und schafft damit eine eigene Aktualität: Es untersucht, inwiefern die Weiterentwicklung der Freudschen Psychoanalyse, wie sie durch den französischen Psychoanalytiker Jacques Lacan (1901-1981) und seiner Schule vollzogen worden ist, die sog. strukturelle Psychoanalyse, in der Pädagogik, Sonderpädagogik und Pädagogik bei Verhaltensstörungen nutzbar gemacht werden kann. Es geht dabei um einen dreifachen Nutzen: für die sonderpädagogische Interventionspraxis, Theoriebildung und Forschung.

Langnickel referiert, welche neueren Publikationen sich im deutschen Sprachraum bereits mit diesem Thema befasst haben. Er stellt fest, dass der Ansatz der strukturalen Psychoanalyse sowohl in der Psychoanalytischen Pädagogik als auch in der Sonderpädagogik marginal geblieben ist. Nicht so hingegen in Frankreich. Zwei Institutionen zeugen mustergültig für die fruchtbare interdisziplinäre Zusammenarbeit von strukturaler Psychoanalyse und Pädagogik: Die Experimentalschule in Bonneuil sur Marne für psychotische und geistig zurückgebliebene Kinder und Jugendliche, gegründet von Maud Mannoni, und das „Maison Verte“, eine Begegnungsstätte von Eltern mit ihren Kleinkindern in Paris, inauguriert von Françoise Dolto. Langnickel stellt einige weitere, nach diesen Vorbildern gegründete Einrichtungen im deutschen Sprachraum vor und erklärt, weshalb sie erfolgreich sind.

Langnickel versteht seine Arbeit als „Prolegomena“, als Einführung in dieses neue, interdisziplinäre Arbeitsgebiet. Seine Untersuchungsmethode ist hauptsächlich hermeneutisch: Er definiert die zentralen Begriffe Lacans und führt überzeugend aus, wie sie auf die wichtigen Aufgaben der Sonderpädagogik und Pädagogik bei Verhaltensstörungen übertragen werden können. Er untersucht die Emotionen von Liebe und Hass, die Phantasien von Macht und Ohnmacht in der familiären und institutionellen Erziehung, zudem

Robert Langnickel (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger Riss in der Sonderpädagogik*. – Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 260 Seiten, ISBN: 978-3-8474-2553-3.

die dem gesellschaftlichen Wandel unterzogenen Elternbilder und Elternfunktionen, deren förderlichen oder hemmenden Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen (aufgezeigt an Fallbeispielen). Wie eine sonderpädagogische Institution verhindern kann, dass die ihr anvertrauten Heranwachsenden nicht einfach an die Normen angepasst werden, sondern ihr eigenes Begehren nach Autonomie und Erfüllung entdecken und ihm folgen können, erklärt er am Beispiel der Experimentalschule Mannonis und deren Konzept der „gesprengten Institution“. Hierbei zieht er die Dispositivanalyse als weitere Methode heran. Schliesslich untersucht er das Spiel in seinen verschiedenen Varianten und Funktionen mit Bezug auf Doltos Entwicklungstheorie der „symboligenen Kastrationen“. Er empfiehlt, es in der Sonderpädagogik als Mittel zur Entwicklungsförderung zu nutzen.

In der Auffassung der strukturalen Psychoanalyse wird der Mensch hauptsächlich durch drei Einflüsse bestimmt: durch das Symbolische: die Sprache und allem, was mit ihr zusammenhängt – also auch die verwandtschaftliche und soziale Ordnung, die eigene Geschichte und das eigene Unbewusste; durch das Imaginäre: die Bildhaftigkeit der Wahrnehmung und Vorstellung, mit ihren Effekten der Faszination, der Illusion von Ganzheit, Sinn und Ideal; und durch das Reale – dem Wirklichen vor jeder symbolischen und imaginären Zuschreibung. Die erlebte Wirklichkeit wird durch das Zusammenspiel dieser drei Register gebildet. Je nach Situation dominiert das eine oder das andere.

Pädagogisches Arbeiten mit der Erkenntnis um die eigene Gespaltenheit in Bewusstsein und Unbewusstes, mit der Einsicht, dass die Vorstellungen über die eigenen pädagogischen Fähigkeiten manchmal über die eigenen Schwachstellen hinwegtäuschen, mit dem Wissen um die eingeschränkte Möglichkeit, die anderen zu verstehen und zu lenken, und mit der Erfahrung, dass man mit dem klärenden und helfenden Gespräch andere erreichen und ihr Begehren anerkennen kann, muss gewagt werden. Das ist die überzeugend begründete Hauptthese des Buchs.

Das Buch ist ein durch Thesen, Zitate und Belegstellen verdichteter Text, der von einer intensiven Auseinandersetzung des Autors mit den verschiedenen Themen zeugt. Langnickel führt die Leser:innen argumentativ lebendig und wissenschaftlich fundiert durch die verschiedenen Fragestellungen. Diese wohnen einem Diskurs bei, der das Pro und Kontra der verschiedenen Thesen abwägt und die Folgerungen gut nachvollziehen lässt.

Langnickels Buch wurde für Fachleute geschrieben, die in den Bereichen der Psychoanalytischen Pädagogik, der Sonderpädagogik und der Pädagogik von Verhaltensstörungen tätig sind.

Es ist eine wichtige und gelungene Einführung in die Anwendung der strukturalen Psychoanalyse auf die Pädagogik, Sonderpädagogik und Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Es zeigt, dass Lacans Begriffe und Formeln das Verständnis für die Herausforderungen, die durch die Integration der Triebhaftigkeit des Menschen in ein Leben gesellschaftlicher Ansprüche entstehen, in erhellender Weise fördern.

Marion Baldus, Prof. Dr., Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen. *Forschungsschwerpunkte*: Pränataldiagnostik, Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder, Long Covid bei Kindern (im Rahmen des BMBF-Projekts LongCOCid).

Anschrift: Hochschule Mannheim, Paul-Wittsack-Str. 10, 68163 Mannheim

E-Mail: m.baldus@hs-mannheim.de

Niels Brügggen, Dr., JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. *Forschungsschwerpunkte*: Medienaneignung von Jugendlichen, Mediatisierung von Jugendarbeit.

Anschrift: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, Arnulfstraße 205, 80634 München

E-Mail: niels.brueggen@jff.de

Laura Cousseran, M.A., JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. *Forschungsschwerpunkte*: Medienaneignung von Kindern und Jugendlichen, Digitalisierung und Medienkompetenzkonzepte.

Anschrift: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, Arnulfstraße 205, 80634 München

E-Mail: laura.cousseran@jff.de

Michi S. Fujii, M.A., Universität zu Köln, Lehrstuhl Erziehungshilfe und Soziale Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: (Medien-)Bildung, Flucht(-migration), Digitale Ungleichheit, Macht- und subjekttheoretische Perspektiven auf Erziehungsverhältnisse, Ethnographie, Praxistheorie.

Anschrift: Universität zu Köln, Lehrstuhl Erziehungshilfe und Soziale Arbeit, Klosterstr. 79b, 50931 Köln

E-Mail: michi.fujii@uni-koeln.de

Cathleen Grunert, Prof. Dr., Universität Halle, Institut für Pädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Professionsforschung, Wissenschaftsforschung.

Anschrift: Universität Halle, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, D-06099 Halle

E-Mail: cathleen.grunert@paedagogik.uni-halle.de

Dagmar Hoffmann, Prof. Dr., Universität Siegen, Philosophische Fakultät. *Forschungsschwerpunkte*: Mediensozialisation, digitale Medienpraktiken, informationelle Selbstbestimmung und Partizipationsforschung.

Anschrift: Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, Herrengarten 3, D-57072 Siegen

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

Claudine Kirsch, Prof. Dr., Universität Luxemburg, Institut für Mehrsprachigkeit. *Forschungsschwerpunkte*: das Lernen und Lehren von mehreren Sprachen, Translanguaging, Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften, Wohlbefinden der Kinder.

Anschrift: Universität Luxemburg, Maison des Sciences Humaines, Porte des Sciences 11, L-4366 Luxemburg

E-Mail: claudine.kirsch@uni.lu

Andrea Kleeberg-Niepage, Prof. Dr., Europa-Universität Flensburg, Abteilung Psychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Selbst- und Identitätsentwicklung im Kindes- und Jugendalter und im Kulturvergleich, subjektive Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf die Nutzung digitaler Medien, Zukunftsvorstellungen und inklusive pädagogische Settings sowie die Weiterentwicklung qualitativer Forschungsmethoden, z.B. visuelle Methoden.

Anschrift: Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg

E-Mail: andrea.kleeberg-niepage@uni-flensburg.de

Michaela Kramer, Jun.-Prof. Dr., Universität zu Köln, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt digitale Medien in der Bildung. *Forschungsschwerpunkte*: Medienpraktiken und digitale Bildpraktiken Jugendlicher, Identität und Sozialisation in sich wandelnden Medienumgebungen, Schnittstellen formaler und informeller Bildungskontexte.

Anschrift: Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Str. 10, 50931 Köln

E-Mail: michaela.kramer@uni-koeln.de

Nadia Kutscher, Prof. Dr., Universität zu Köln, Lehrstuhl Erziehungshilfe und Soziale Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: Digitalisierung und Digitalität in der Sozialen Arbeit und im Kontext von Kindheit, Jugend und Familie, Digitale und bildungsbezogene Ungleichheit, Fluchtmigration, Ethisch-normative Fragen professionellen Handelns.

Anschrift: Universität zu Köln, Lehrstuhl Erziehungshilfe und Soziale Arbeit, Klosterstr. 79b, 50931 Köln

E-Mail: nadia.kutscher@uni-koeln.de

Achim Lauber, M.A., JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisation in der mediatisierten Gesellschaft, Medienaneignung von Kindern und Jugendlichen, Jugendmedienschutz.

Anschrift: Büro Berlin des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, Braunschweiger Str. 8, 12055 Berlin

E-Mail: achim.lauber@jff.de

Steffen Loick Molina, Dr., wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut e.V., München. *Forschungsschwerpunkte*: Soziologie des Körpers und der Kindheit, Geschlechtersoziologie, praxis- und diskurstheoretische Zugänge, Ethnografie, qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: loick@dji.de

Beat Manz, Dr., Kinder- und Jugendpsychologe und Psychotherapeut.

Anschrift: Aeulegraben 8, FL-9495 Triesen/Liechtenstein

E-Mail: beat.manz@adon.li

Jane Müller, Dr., Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Digitale Souveränität, Sozialisation in sich wandelnden Medienumgebungen, Kindheit und Jugend in digitalen Bildungswelten, Relationale Zugänge in der Medienpädagogik.

Anschrift: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg

E-Mail: jane.mueller@fau.de

Sascha Neumann, Prof. Dr., Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitsforschung, Pädagogik der frühen Kindheit, Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik.

Anschrift: Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-28, D-72074 Tübingen

E-Mail: sascha.neumann@uni-tuebingen.de

Anton Perzy, Dr., Europa-Universität Flensburg, Abteilung Psychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Psychologische Aspekte von Entwicklung unter Betonung der Subjektperspektive und mit Bezug auf pädagogisch relevante Themen, wie u.a. subjektive Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf die Nutzung digitaler Medien, Gelingensbedingungen inklusiver pädagogischer Settings sowie Fragen der Studienmotivation.

Anschrift: Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg

E-Mail: anton.perzy@uni-flensburg.de

Maximilian Schober, M.A., JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. *Forschungsschwerpunkte*: Medienaneignung von Jugendlichen, Bildung und Soziale Arbeit im Kontext von Digitalisierung.

Anschrift: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, Arnulfstraße 205, 80634 München

E-Mail: maximilian.schober@jff.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

Angela Tillmann, Prof.in Dr., Technische Hochschule Köln, Institut für Medienforschung und Medienpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Mediensozialisation, Medienbildung und Medienkompetenz, Digitalisierung und Soziale Arbeit, Medien und Geschlecht.

Anschrift: Technische Hochschule Köln, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Ubierring 48, 50678 Köln

E-Mail: angela.tillmann@th-koeln.de

Lena Sophie Weihmayer, M.A., wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e.V., München. *Forschungsschwerpunkte*: Qualitative Sozialforschung im Feld der Kindheitssoziologie, Gender Studies, Delinquenz im Jugendalter, Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: weihmayer@dji.de

André Weßel, M.A., Technische Hochschule Köln, Institut für Medienforschung und Medienpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Digitalisierung und Soziale Arbeit, Digitale Teilhabe, Medienbildung und digitale Spielkultur.

Anschrift: Technische Hochschule Köln, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Sachsenring 2-4, 50678 Köln

E-Mail: andre.wessel@th-koeln.de



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



Anja Frank, Anna F. Scholz

Islamismus in der Jugendphase

Eine rekonstruktive Studie zu Radikalisierungsprozessen

In diesem Buch gehen die Autorinnen anhand autobiografischer Erzählungen den folgenden Fragen nach: Wie eignen sich junge Menschen islamistische Orientierungen an, wie hängen sie mit biografischen Erfahrungen zusammen und welche Funktion erfüllen sie in den Biografien? Sie zeigen, dass die Orientierungen in jugendphasenspezifische Probleme von Grenzziehung, Handlungskontrolle, sozialer Positionierung und Vergemeinschaftung eingebunden sind und diese Probleme auf verschiedene Weise gelöst werden: Islamismus übernimmt dabei die Funktion der starken Grenze, die Funktion der starken Ordnung oder die Funktion der starken Gemeinschaft.

Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Band 22

2022 • 206 S. • kart. • 49,90 € (D) • 51,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-2510-6 • eISBN 978-3-8474-1657-9



Björn Milbradt, Anja Frank, Frank Greuel, Maruta Herding (Hrsg.)

Handbuch Radikalisierung im Jugendalter

Phänomene, Herausforderungen, Prävention

Prozesse der Radikalisierung hin zum gewaltorientierten Extremismus stellen eine der großen Herausforderungen für demokratische Gesellschaften dar. Das Buch versammelt Beiträge von Expert*innen der Forschung zu und Prävention von Radikalisierung im Jugendalter. Thematisiert werden die unterschiedlichen Phänomene Rechtsextremismus, islamistischer Extremismus und Linksextremismus mit besonderem Bezug auf jugendspezifische Aspekte. Der Sammelband bietet eine problemorientierte Aufbereitung des Forschungsstandes und eine Grundlage für die Praxis der Radikalisierungsprävention.

2022 • 376 S. • geb. • 46,00 € (D) • 47,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-2559-5 • eISBN 978-3-8474-1706-4

www.shop.budrich.de



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

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 über das Open Journal System (OJS) unter: <https://ojs3-2.ojs3.budrich-academic.de/index.php/diskurs/login> ein.

Review-Verfahren (bei Schwerpunkt- und freien Beiträgen)

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

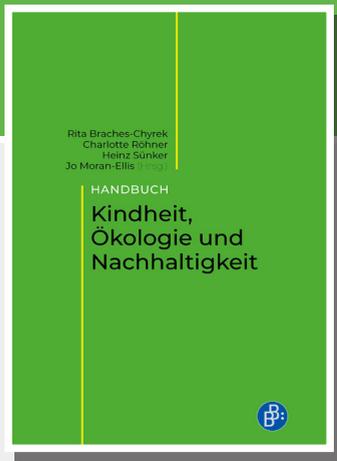
Auch das Literaturverzeichnis folgt den Richtlinien der American Psychological Association (APA), allerdings werden die Vornamen ausgeschrieben. Das Literaturverzeichnis ist nach Autorennamen alphabetisch geordnet (innerhalb eines Autors chronologisch – mit ältester Quelle zuerst). Ihre eigenen geblindeten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



R. Braches-Chyrek / C. Röhner
H. Sünker / J. Moran-Ellis (Hrsg.)

Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit

2023 • ca. 500 Seiten • geb. • 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