

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

1-2015

Schwerpunkt: Kindheit, Jugend, Migration: von transnational zu translokal

- Transnational Migrant Children's Language Practices in Translocal Spaces
- Childhood, Emotions and the Labour of Transnational Families
- Grenzbearbeitungen junger Erwachsener im Kontext von Generation und Migration
- Bildungsmigration und Translokalität im postsowjetischen Raum

Freie Beiträge

- Inklusive Frühpädagogik in Kitas
- Freizeitaktivitäten jugendlicher Hauptschüler/-innen und berufliche Zielorientierung

Kurzbeiträge

Rezensionen

Zehn Jahre Diskurs Kindheits- und Jugendforschung



77411

10 Jahrgang

1. Vierteljahr 2015

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 10 Heft 1

Inhalt

In eigener Sache

Zehn Jahre DISKURS Kindheits- und Jugendforschung 3

Schwerpunkt

Kindheit, Jugend, Migration: von transnational zu translokal

Christine Hunner-Kreisel, Doris Bühler-Niederberger

Editorial 5

Naomi Tyrrell

Transnational Migrant Children's Language Practices in Translocal Spaces 11

Kanwal Mand

Childhood, Emotions and the Labour of Transnational Families 25

Kathrin Klein-Zimmer

Inter- und intragenerationale Vergemeinschaftungen im (Trans)Lokalen:
Grenzbearbeitungen junger Erwachsener im Zusammenspiel der
Erfahrungskontexte Generation und Migration 41

Doris Bühler-Niederberger, Christine Hunner-Kreisel, Jessica Schwittek

Bildungsmigration und Translokalität: Biographische Entwürfe Jugendlicher und
junger Erwachsener im postsowjetischen Raum 55

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Regine Schelle, Tina Friederich

Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch inklusive Frühpädagogik:
Eine Analyse der Schlüsselprozesse in Kitas 67

Karen Hemming, Birgit Reißig

Freizeitaktivitäten jugendlicher Hauptschüler/-innen und ihr Einfluss auf berufliche Zielorientierungen und den Übergang in Ausbildung und Beruf 81

Kurzbeiträge

Ludwig Bilz, Wilfried Schubarth, Juliane Ulbricht

Der Umgang von Lehrkräften mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt 99

Jutta Croll

‘Parents, please supervise your children closely at all the times’? Kinder- und Jugendschutz im Internet als „Intelligentes Risikomanagement“ 107

Rezensionen

Sebastian Dippelhofer

Klaus Hurrelmann, Tanjev Schultz (Hrsg.) (2014): Wahlrecht für Kinder? Politische Bildung und die Mobilisierung der Jugend 113

Barbara Scholand

Evelyn Kauffenstein, Brigitte Vollmer-Schubert (Hrsg.) (2014): Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders? 115

Harry Friebel

Jürgen Budde (2014): Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung 118

Friederike von Gross

Sabine Maschke, Ludwig Stecher, Thomas Coelen, Jutta Ecarius, Frank Gusinde (2013): Appsoolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben 120

Autorinnen und Autoren 122

Danksagung 124

Zehn Jahre DISKURS Kindheits- und Jugendforschung

In den modernen Gesellschaften wachsen Kinder und Jugendliche unter zuvor nie gekannten, komplizierten Bedingungen auf. Der Übergang in die technisch und kommunikativ entgrenzte Wissensgesellschaft sowie die fortschreitende ökonomische und kulturelle Globalisierung fordern Heranwachsende heraus. Neue verschärfte Anforderungen an Lernen und Bildung verändern Kindheit und Jugend.

Diese Diagnose und die Überzeugung, dass die Wissenschaft – letztlich auch als ein Anwalt der heranwachsenden Generation – gefordert ist, diesen Wandel forschend zu begleiten, standen vor zehn Jahren am Anfang des *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. Mitte der 2000er Jahre gab es nur wenige Zeitschriften in diesem Bereich, und die neue Zeitschrift machte es sich zur Aufgabe, die vielschichtige Forschung zu bündeln und ihr neue Impulse zu geben.

Aus der Einsicht, dass die moderne Kindheits- und Jugendforschung nicht auf eine einzige Leitdisziplin und auf den engen nationalen Rahmen beschränkt sein kann, war der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* von Beginn an interdisziplinär und international ausgerichtet. In den zehn Jahren ihres Bestehens ist die Zeitschrift zu einem der wichtigsten deutschsprachigen Fachmedien in diesem Feld geworden.

An diesem Erfolg haben viele mitgewirkt. Zur Initiativgruppe der Gründung zählten die viel zu früh verstorbene Sibylle Hübner-Funk, Klaus Wahl, heute im Beirat, Heinz-Hermann Krüger und Wolfgang Schröder, beide weiterhin im Herausgeber/-innengremium. Als erster Geschäftsführender Herausgeber setzte sich Heinz Reinders, seit neuestem im Beirat, mit großem Engagement für die Unternehmung ein. Nachfolgend übernahmen Ludwig Stecher und Dagmar Hoffmann für jeweils drei Jahre die Geschäftsführung der Zeitschrift.

Mit dem Jubiläumssymposium „*Aufwachsen im Blick der Wissenschaft – Zehn Jahre Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*“, am 3. Juli dieses Jahres im Harnack-Haus der Max-Planck-Gesellschaft in Berlin-Dahlem, möchten sich Herausgeberinnen, Herausgeber und Verlag bei allen Beteiligten bedanken und zu einer aktuellen Reflexion der Kindheits- und Jugendforschung einladen. Zugleich wird mit dem Symposium Heinz-Hermann Krüger, einer der Gründungsherausgeber der Zeitschrift, für sein Lebenswerk geehrt. Er steht wie kaum ein anderer für die Kindheits- und Jugendforschung der vergangenen Jahrzehnte.

Für das Symposium konnten namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gewonnen werden, die über den Stand der Kindheits- und Jugendforschung berichten. Den Abschluss des Symposiums bildet eine moderierte Podiumsdiskussion, die sich mit der Frage beschäftigt, welche Veränderungen sich für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen abzeichnen und welche Herausforderungen sich daraus für die Kindheits- und Jugendforschung ergeben.

Symposium „Aufwachsen im Blick der Wissenschaft – Zehn Jahre „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“

Eröffnung und Begrüßung

Prof. Dr. Bernhard Kalicki und Edmund Budrich

Keynote:

Prof. Dr. Hans Bertram, Berlin

Kindliches Wohlbefinden: Von Kinderarmut und Fürsorge zur kindlichen Teilhabe

Fachvortrag I:

Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger, Wuppertal

Kindheit und Ungleichheit – zwischen Aufmerksamkeit und Ausblendung

Laudatio für Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München

Festvortrag

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Halle

Bilanz und Zukunft der Kindheits- und Jugendforschung

Fachvortrag II:

Prof. Dr. Nicolle Pfaff, Duisburg-Essen

Kindheit, Jugend und Migration – Forschungspraktische Etikettierung als Problem

Fachvortrag III:

Prof. Dr. Tanja Betz, Frankfurt/M.

Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen eines erfolgreichen Konzepts

Zehn Jahre Diskurs, eine Zeitreise

„Die Zukunft der Kindheits- und Jugendforschung“

ein moderiertes Gespräch mit den Herausgeberinnen, Herausgebern und Gästen

Kindheit, Jugend, Migration: von transnational zu translokal

Christine Hunner-Kreisel, Doris Bühler-Niederberger

Das vorliegende Schwerpunktheft präsentiert vier Beiträge zu den Migrationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen. Den Beiträgen gemeinsam ist der Fokus auf die Verhandlungsprozesse von Migrationserfahrungen zwischen den Generationen. Dabei wird die Perspektive der nachwachsenden Generation eingenommen und entweder der Umgang mit eigenen Migrationserfahrungen oder aber – wenn es sich um Angehörige der zweiten Generation handelt – der Umgang mit der Migrationsgeschichte der Familie thematisiert. Die empirischen Befunde machen klar, dass es meist nicht so einfach zu bestimmen ist, wer als Migrant/-in zu bezeichnen ist. Auch in Fällen, in denen die Eltern und nicht die Kinder von der realen Wanderungsgeschichte her als Migranten/-innen gelten, zeigen die Interviews, die den Beiträgen zugrunde liegen, dass auch die Kinder Erfahrungen verhandeln, die unverkennbar in einen Migrationszusammenhang zu stellen sind (s. die Beiträge von *Klein-Zimmer* und *Mand* in diesem Heft).

Übergreifend lassen sich zwei Aspekte ausmachen, die im vorliegenden Schwerpunkt in allen vier Beiträgen auf unterschiedliche Art und Weise aufgegriffen werden. Zum einen ist es das Interesse an den Migrationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen selbst. Lange Zeit war es keine Selbstverständlichkeit, dass ihre Perspektiven wissenschaftliche Aufmerksamkeit fanden. Vielmehr wurden sie häufig unter die Familie subsumiert und erst seit ca. einem Jahrzehnt werden sie als eigenständige Akteur/-innen in Migrationsprozessen sichtbar und zu ihren Erfahrungen befragt (vgl. *Tyrrell* u.a. 2013; *Punch* 2007; *Whitehead/Hashim/Iversen* 2007; *Orellana* u.a. 2001). Zum zweiten beinhalten die Beiträge eine Herausforderung an die Migrationsforschung, wie sie erstmalig über die in den 1980er Jahren aufgekommene Transnationalisierungsforschung sichtbar gemacht wurde. Mit dem „transnational turn“ (*Vertovec* 2009, S. 6) in der Migrationsforschung wurde die Erkenntnis zentral, dass Migrationsprozesse niemals eindimensional sind und sich damit der forschende Blick über die Ankunfts- und Herkunftsgesellschaft hinaus auch auf sich neu konstituierende Räume (*spatiality*) richten muss. In diesen, bezüglich ihres theoretischen Mehrwerts durchaus kritisch hinterfragten „transnationalen“ sozialen Räumen (vgl. *Pries* 2002; kritisch dazu *Bommes* 2003) werden, den Annahmen der Transnationalisten zufolge, nationale, kulturelle und politische Grenzen überschritten und kollektive und individuelle Identitäten sowie auch Konzepte von Kindheit und Ju-

gend, von Aufwachsen und Familie in hybriden Formen neu zusammengefügt (vgl. *Bailey* 2009; *Brettell* 2008; *Fürstenau/Niedrig* 2007). Die Transnationalisierungsforschung hat mit ihrem ganzheitlichen Blick, den sie einzunehmen beansprucht, auch mehr oder weniger explizit darauf verwiesen, dass Migrationsprozesse nicht notwendigerweise physische Mobilität voraussetzen. Diejenigen, die zurückbleiben (*left/stay behind*), wie beispielsweise Heranwachsende im Rahmen der sog. *global care chains* (vgl. *Salazar Parreñas* 2005); oder diejenigen, die bspw. „nur“ über Migrationserfahrungen aus zweiter Hand durch ihre Geschwister oder andere enge Verwandte bzw. Peers verfügen (vgl. *Hunner-Kreisel* 2013; *Huijismans* 2006), sind insbesondere über das neue Migrationsverständnis der Transnationalisierungsforschung überhaupt erst in den Fokus wissenschaftlichen Interesses geraten.¹ Bereits in diesem knappen thematischen Aufriss zeigt sich die Spannweite eines noch weitgehend durch Desiderate gekennzeichneten Forschungsfeldes, das auch im vorliegenden Schwerpunkt nur im Ansatz abgedeckt werden kann.

Der hier gewählte und den vier Beiträgen zugrunde gelegte konzeptionelle Rahmen drückt sich in der Formulierung aus, wie sie für die Überschrift gewählt wurde: „von transnational zu translokal“. Das Schwerpunktheft wird damit als Versuch verstanden, einige der Kritiken, denen die Transnationalisierungsforschung im letzten Jahrzehnt ausgesetzt war, zu bearbeiten. Angesprochen war bereits das Konzept des transnationalen sozialen Raumes. Nach *Pries* (2002), dem Autor dieses Konzepts, nehmen die Akteur/-innen ihre Lebenswirklichkeiten aufgrund von Migrationsprozessen verändert war und bilden darüber neue soziale Praktiken aus, die den transnationalen sozialen Raum konstituieren. Dieser ist nicht territorialisiert und damit geographisch bzw. nationalstaatlich verortbar, sondern als ein ortsungebundener sozialer Raum zu verstehen. Insbesondere *Bommes* kritisiert diese konzeptionelle Zentralstellung des Raumes, da sie geradezu ein Verhaften der Transnationalisierungsforschung an nationalstaatlichen Kategorien bedeute (vgl. *Bommes* 2003, S. 91), wo doch gerade die Überwindung eines methodologischen Nationalismus der Migrationsforschung das zentrale Anliegen des *transnational turn* darstellt (vgl. *Amelina* u.a. 2012; *Wimmer/Glick Schiller* 2003). *Bommes* sieht keinen zusätzlichen theoretischen Erkenntnisgewinn in einer Transnationalisierungsforschung, die glaubt, nationalstaatliche Kontexte ausblenden zu können (vgl. auch *Dahinden* 2009, S. 1383). Allerdings anerkennt er, die Transnationalisierungsforschung habe sichtbar gemacht, dass ein nationalstaatlicher Bezugsrahmen nicht automatisch relevant gesetzt werden könne. Es ginge vielmehr um eine „Beschreibung von sozialen Strukturen (...) unter Bedingungen der Globalisierung“ (ebd., S. 102). Dabei müsse die Frage angegangen werden, inwiefern „transnationale Strukturbildungen (...) auch Folge der spezifischen Struktur des Umgangs von nationalen Wohlfahrtsstaaten mit Migranten und ihres politischen Einbezugs bzw. Ausschlusses sein können“ (ebd.).

Dementsprechend wird in der gegenwärtigen Transnationalisierungsforschung u.a. diskutiert, welche analytische Gültigkeit die Existenz von grenzüberschreitenden sozialen Räumen und diesen zugrunde gelegten sozialen Praktiken tatsächlich hat: Handelt es sich um ein Phänomen, das quasi automatisch mit Migrations-, Mobilitäts- und auch allgemeinen Globalisierungsprozessen zum Bestandteil der lebensweltlichen Erfahrungen aller betroffenen Akteur/-innen wird (vgl. *Dahinden* 2009, S. 1366)? Was sind die Voraussetzungen für das Entstehen und das „Leben“ in transnationalen sozialen Räumen und inwiefern müssen Spielräume zur Verwirklichung einer transnationalen Lebensführung im Zusammenhang mit sozialen Ungleichheiten analytisch in den Blick genommen werden (vgl. *Dahinden* 2012, S. 87)?²

Eine weitere Kritik am Transnationalitätskonzept, die auch den thematischen Ausgangspunkt für das Schwerpunktheft bildet, moniert die Vernachlässigung des Lokalen als dem Ort, an dem sich der *transnational space* materialisiert (vgl. den Beitrag von *Tyrrell* in diesem Heft; *Greiner/Sakdapolrak* 2013, S. 2)³. Unter anderem wird dabei ein „more grounded transnationalism“ (*Brickell/Datta* 2011, S. 3) gefordert, der die Kontextverbundenheit der sozialen Praktiken und die Zugehörigkeiten der Akteur/-innen (vgl. *Schmitz* 2013; *Anthias* 2008) – ihre Verortungen in kontextualisierten sozialen (Wissens-) Ordnungen – in Rechnung stellt (vgl. auch *Olivier* 2013, S. 181). Die vier Schwerpunktbeiträge versuchen, das Konzept Translokaliät fruchtbar zu machen, um die Einschreibungen des transnationalen Raumes auf lokaler Ebene besser zu begreifen. Dabei unterscheidet sich das Verständnis dieses Konzepts sowohl hier als auch je nach Autor/-in (vgl. *Greiner/Sakdapolrak* 2013; *Smith* 2011).

Im vorliegenden Schwerpunkt wird das Konzept Translokaliät als analytischer Fokus herangezogen, mit dem auf die lokalen sozialen Strukturen geblickt wird, in denen die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen ihre Migrationserfahrungen inter- und intragenerational verhandeln. Der analytische Blick richtet sich auf den alltäglichen Raum und die in diesem stattfindenden face-to-face Begegnungen (vgl. *Hannerz* 2008, S. 246). Es geht darum, wie sich die im transnationalen Raum gemachten Erfahrungen auf lokaler Ebene ausdrücken und welche Strukturen und (bspw. Identitäts-)Konzepte durch sie vor Ort bearbeitet werden, sich dabei ggf. verändern und translokal werden (vgl. *Smith* 2011, S. 185). Es geht des Weiteren um die Frage, unter welchen Voraussetzungen sich eine transnationale Lebensführung, im Sinne einer gelungenen Transformation der eigenen relevanten Kontexte und Strukturen, an einem oder auch an mehreren Orten gleichzeitig verwirklichen lässt (s. den Beitrag von *Bühler-Niederberger/Hunner-Kreisel/Schwitek* in diesem Heft). Nicht zuletzt ist bedeutsam, unter welchen Umständen das nicht gelingt und wann und in welcher Form sich auf lokaler Ebene Ausschlüsse manifestieren und diese eine transnationale Lebensführung verunmöglichen oder – im Umkehrschluss – notwendig machen, weil vor Ort echte Zugehörigkeit verhindert wird (s. auch *Klein-Zimmer* in diesem Heft).

Mit diesen und weiteren Fragen befassen sich die vier Beiträge von *Naomi Tyrrell* (University of Plymouth/UK), *Kanwal Mand* (University of Brighton/UK), *Kathrin Klein-Zimmer* (Johannes Gutenberg-Universität Mainz/Deutschland) und von *Doris Bühler-Niederberger*, *Jessica Schwitek* und *Christine Hunner-Kreisel* (Bergische Universität Wuppertal sowie Universität Vechta/Deutschland).

Der Schwerpunkt beginnt mit dem Beitrag von *Naomi Tyrrell*, die einleitend an den konzeptionellen Rahmen „Translokaliät“ anknüpft. In diesen bettet sie ihre Studie über migrierte Kinder und deren alltäglichen Sprachgebrauch sowie deren inter- und intragenerationale Sprachpraktiken. Aufgrund von familiären Migrationsprozessen sprechen die Kinder zwei oder mehr Sprachen. *Tyrrell* zeigt anhand von empirischen Befunden, wie die Kinder die Sprache in Abhängigkeit vom Ort (Schule/Zuhause) bzw. in Abhängigkeit von der Person situativ auswählen. Dabei geht es ihr darum, die Reflexionsprozesse der Kinder sichtbar zu machen, die diesen Auswahlprozessen zugrunde liegen. Einen besonderen Fokus legt sie auf die Hoffnungen und Zukunftserwartungen der Kinder. Gleichzeitig thematisiert *Tyrrell*, mit welchen Strategien, Absichten und Motiven die Kinder zu welchem Zeitpunkt welche Sprache mit wem sprechen. In den Interviews mit den Eltern teilen kritisieren diese teilweise eine fehlende aktive Förderung der Vielsprachigkeit ihrer Kinder in den Schulen, was implizit auf eine noch nicht stattgefundene translokale Durchdringung der jeweiligen Bildungsinstitutionen verweist.

Der zweite Beitrag von *Kanwal Mand* thematisiert spezifische Konsequenzen der Einwanderung von Bangladesch nach London für die Kinder der zweiten Generation. Thematisch stellt *Mand* die Reisen der Kinder nach Bangladesch und die dort stattfindenden Aufenthalte bei Verwandten in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses. In ihren Analysen fokussiert sie die Emotionsarbeit, die durch die in Bangladesch gemachten Erfahrungen notwendig wird und die die Bearbeitung von transnationalen, sprich plurilokalen Seins-Weisen und Zugehörigkeiten beinhaltet. Emotionsarbeit bzw. Ambivalenz als ihr konstitutives Merkmal wird dabei, so schlussfolgert *Mand*, zum integralen Bestandteil von transnationaler Kindheit. Im Idealfall resultiert aus dem Umgang mit den Ambivalenzen, die sich aufgrund von generationalen, aber auch sozioökonomischen und in die Genderordnungen eingeschriebenen Asymmetrien in den transnationalen Netzwerken ergeben, ein sogenannter „Bangladeshi Habitus“ (vgl. auch *Zeitlyn* 2012).

Mit dem Beitrag von *Kathrin Klein-Zimmer* verschiebt sich die Perspektive des Schwerpunktheftes – zumindest alters- jedoch nicht generationenperspektivisch – von Kindern auf Jugendliche bzw. junge Erwachsene. *Klein-Zimmer* nimmt ihren Beitrag zum Anlass, die Transnationalitätsforschung mit dem Lokalen zu verbinden. Sie macht dabei in ihrem einführenden Teil des Beitrags ein theoretisches Defizit von „urbanen Lokalitäten als Kontexte[n] transnationaler Praktiken“ (ebd.) aus und nimmt dabei die Frage nach dem „Verhältnis von Lokalität und Transnationalität in der Aushandlung eines ‚Zweite-Generations-Seins‘“ theoretisch in den Blick. In der Fruchtbarmachung des Konzepts des konjunktiven Erfahrungsraumes zeigt sie anhand ihrer empirischen Befunde wie ein konjunktives Wissen zwischen den Akteur/-innen hergestellt wird, das lokal situiert und zugleich grenzüberschreitend ist, da es vor mehreren national gedeuteten Bezugsrahmen ausgehandelt wird.

Im letzten Beitrag des Schwerpunktheftes präsentieren *Doris Bühler-Niederberger*, *Christine Hunner-Kreisel* und *Jessica Schwittek* die ersten empirischen Befunde zu einem Forschungsprojekt, das sich für die inter- und intragenerationalen Aushandlungsprozesse von jungen Bildungsmigrant/-innen in Kirgistan und Aserbaidschan interessiert. Ziel des Beitrags ist es anhand von zwei empirischen Fällen ein heuristisches Modell auszuloten, mit dem die Dimensionen dieser generationalen Aushandlungsprozesse von Bildungs(rückkehr)migrant/-innen analytisch gefasst werden können und mit dem in der Verbindung mit einem Konzept von Translokalisierung die Möglichkeiten und Grenzen der lokalen Nutzbarmachung von Bildungskapital untersucht werden können.

Anmerkungen

- 1 Zusammen mit dem veränderten Blick auf das Kind und die Kindheit der neuen soziologischen Kindheitsforschung (vgl. *James/Jenks/Prout* 1998).
- 2 *Dahinden* (2009, S. 1367) zeigt bspw. in einer Studie den Zusammenhang zwischen den sozialen Positionierungen von Migrant/-innen und Nicht-Migrant/-innen und den Ausprägungen von Transnationalisierungen in deren Lebensführungen auf. Dieser Zusammenhang manifestiert sich für die Akteur/-innen entlang von Extremen, entweder von Privilegien oder von Marginalisierungen und gesellschaftlichen Exklusionen (vgl. hierzu auch *Fürstenau/Niedrig* 2010, S. 257).
- 3 *Greiner/Sakdapolrak* (2013) geben einen Überblick zur Kritik am Konzept Transnationalisierung und präsentieren als Weiterführung ihr Verständnis eines Konzepts von Translokalisierung.

Literatur

- Amelina, A./Nergiz, D. D./Faist, T./Glick Schiller, N.* (Eds.) (2012): *Beyond Methodological Nationalism: Research Methodologies for Cross-Border Studies*. – New York/London.
- Anthias, F.* (2008): Thinking through the lens of translocational positionality: an intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change*, 4, 1, pp. 5-20.
- Bailey, A.* (2009): Transnational Mobilities and Childhoods. In: *Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M. S.* (Eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. – London, pp. 408-422.
- Bommes, M.* (2003): Der Mythos des transnationalen Raumes. Oder: Worin besteht die Herausforderung des Transnationalismus für die Migrationsforschung? In: *Thränhardt, D./Hunger, U.* (Hrsg.): *Leviathan*, Sonderheft 22, S. 90-116.
- Brettell, C. B.* (2008): Theorizing Migration in Anthropology: The Social construction of Networks, Identities, Communities, and Globalscapes. In: *Brettell, C. B./Hollifield, J. F.* (Eds.): *Migration Theory: Talking across Disciplines*. – London/New York, pp. 113-161.
- Brickell, K./Datta, A.* (2011): Introduction: Translocal Geographies. In: *Brickell, K./Datta, A.* (Eds.): *Translocal Geographies. Spaces, Places, Connections*. – Farnham, pp. 3-23.
- Dahinden, J.* (2012): Von den transnationalen Migrationsstudien zu einer Transnationalisierung der Sozialtheorie: Plädoyer für einen integrativen Ansatz. In: *Pusch, B.* (Hrsg.): *Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei*. – Wiesbaden, S. 83-97.
- Dahinden, J.* (2009): Are we all transnationals now? Network transnationalism and transnational subjectivity: the differing impacts of globalization on the inhabitants of a small Swiss city. *Ethnic and Social Studies*, 32, 8, pp. 1365-1386.
- Fürstenau, S./Niedrig, H.* (2010): Jugend in transnationalen Räumen: Bildungslaufbahnen von Migrant*innenjugendlichen mit unterschiedlichem Rechtsstatus. In: *Geisen, T./Riegel, C.* (Hrsg.): *Jugend, Partizipation und Migration: Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung*. – Wiesbaden, S. 239-261.
- Fürstenau, S./Niedrig, H.* (2007): Hybride Identitäten? Selbstverortungen jugendlicher Transmigrant*innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 3, S. 247-262.
- Greiner, C./Sakdapolrak, P.* (2013): Translocality: Concepts, Applications and Emerging Research Perspectives. *Geography Compass*, 7, 5, pp. 373-384.
- Hannerz, U.* (2008): 'Nigerian Kung Fu, Manhattan fatwa' and 'The Local and the Global: Continuity and Change'. In: *Khagram, S./Levitt, P.* (Eds.): *Transnational Studies Reader: Intersections and Innovations*. – New York/London, pp. 235-250.
- Huijismans, R.* (2006): *Children, Childhood and Migration*. 2006. Working Papers Series No. 427. June 2006. Institute of Social Studies. – The Hague, Netherlands.
- Hunner-Kreisel, C.* (2013): „They say, girls are migrants ...“: Vorstellungen vom guten Leben bei einer jungen Aserbaidzhanerin und familiale Begrenzungen. In: *Hunner-Kreisel, C./Stephan, M.* (Hrsg.): *Neue Räume, neue Zeiten. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. – Wiesbaden, S. 153-168.
- James, A./Jenks, C./Prout, A.* (1998): *Theorizing Childhood*. – London.
- Olivier, C.* (2013): Brain Drain oder Brain Clash: Implizites transnationales Wissen im Kontext von Rückkehr-Migration. In: *Bender, D./Duscha, A./Huber, L./Kein-Zimmer, D.* (Hrsg.): *Transnationales Wissen und Soziale Arbeit*. – Weinheim/Basel, S. 181-205.
- Orellana, M. F./Thorne, B./Chee, A./Lam, W. S. E.* (2001): Transnational Childhoods: The participation of children in processes of family migration. *Social Problems*, 48, 4, pp. 573-592.
- Pries, L.* (2002): Transnationalisierung in der sozialen Welt? *Berliner Journal für Soziologie*, 11, 2, S. 263-272.
- Punch, S.* (2007): *Migration Projects: Children on the Move for Work and Education*. Paper presented on the Workshop on Independent Child Migrants: Policy Debates and Dilemmas. Online verfügbar unter: http://www.childmigration.net/files/Punch_migration_paper.pdf, Stand: 31.10.2012.
- Salazar Parreñas, R.* (2005): *Children of Global Migration: Transnational Families and Gendered Woes*. – Stanford.
- Schmitz, A.* (2013): *Transnational leben: Bildungserfolgreiche (Spät-)Aussiedler zwischen Deutschland und Russland*. – Bielefeld.

- Smith, M. P.* (2011): Translocality: A Critical Reflection. In: *Brickell, K./Datta, A.* (Eds.): *Translocal Geographies: Spaces, Places, Connections.* – Farnham, pp. 181-199.
- Tyrell, N./White, A./Ni Laoire, C./Carpena-Méndez, F.* (2013): Conclusion: Future Directions in Research on Transnational Migration and Childhood. In: *Tyrell, N.* (Eds.): *Transnational Migration and Childhood.* – London, pp. 133-139.
- Vertovec, S.* (2009): *Transnationalism.* – London/New York.
- Whitehead, A./Hashim, I./Iversen, V.* (2007): Child Migration, Child Agency and Inter-generational Relations in Africa and South Asia. Working Paper T 24. Online verfügbar unter: http://www.migrationdrc.org/publications/working_papers/WP-T24.pdf, Stand: 31.10.2013.
- Wimmer, A./Glick Schiller, N.* (2003): Methodological nationalism, the social science, and the study of migration: An essay in historical epistemology. *International Migration Review*, 37, pp. 576-610.
- Zeitlyn, B.* (2012): Maintaining transnational social fields, the role of visits to Bangladesh for British Bangladeshi children. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38, 6, pp. 953-968.

Transnational Migrant Children's Language Practices in Translocal Spaces

Naomi Tyrrell

Abstract

Recent research on transnational migration has supported the inclusion of children's voices and emphasised the significance of migration in children's lives. A children-inclusive approach to transnational migration research allows us to explore transnational migrant children's everyday lives. Currently, little is known about the ways in which they reflect on, evaluate and reflexively practice their language usage in European contexts, or how their language usage is informed by their identities in European migrant-receiving countries. This paper analyses data from interviews with Spanish-speaking migrant children and parents in England to examine their intergenerational and intragenerational language practices in translocal family and school spaces, and spaces they consider that they may inhabit in the future.

Keywords: Migrant, Children, Language, Transnational, Translocal

Kinder als transnationale Migrant/-innen und ihre Sprachpraktiken im translokalen Raum

Zusammenfassung

Die aktuelle Forschung zu transnationaler Migration spricht sich für die Berücksichtigung der Stimme von Kindern aus und macht deutlich, wie bedeutsam Migration im Leben von Kindern ist. Ein solcher Forschungsansatz, der Kinder in die transnationale Migrationsforschung einschließt, bietet die Möglichkeit das Alltagsleben von Kindern, die transnationale Migrant/-innen sind, zu untersuchen. Gegenwärtig wissen wir noch wenig darüber, wie diese Kinder ihren Sprachgebrauch in europäischen Kontexten reflektieren, evaluieren, (reflexiv) praktizieren und welche Rolle dabei die Identitätskonstruktionen der Kinder in den europäischen Einwanderungsländern spielen. Dieser Beitrag präsentiert die Analyse empirischer Daten, die in Interviews mit spanischsprachigen Kindern und deren Eltern in England erhoben wurden. Ziel der Datenerhebung war es, die inter- und intragenerationalen Sprachpraktiken in Familie und Schule zu erheben, sowie Orte, die die Befragten als zukünftige Lebensräume in Betracht ziehen.

Schlagworte: Migrant, Kinder, Sprache, Transnational, Translokal

1 Introduction

Transnational migrant children's lives and experiences have received increased attention in the last decade. Often within the context of the 'new' social studies of childhood, it has become recognized that migrant children's lives are not only worthy of study in and of

themselves but that their experiences can reveal new and hitherto unrealized aspects and nuances of processes of migration (cf. *Gardner* 2012; *Ni Laoire* et al. 2011). This Special Issue addresses a key and emerging part of the developing body of work focused on transnational migrant children's everyday experiences: how transnational spaces materialize locally.

Translocality has emerged from calls for greater attention to be paid to the grounded, localized aspects of migrants' transnationalism. *Greiner* (2010) defines translocality as multidirectional and overlapping networks – created by migration – that facilitate the circulation of resources, practices and ideas, with the capacity to transform localities. He describes it as connecting the social spaces of migrants' origins and destinations. In this paper, I discuss the shift in emphasis from the transnational lives of migrant children to the ways in which they live translocal lives in interconnected and multi-scalar social spaces. As *Ehrkamp/Leitner* (2006) point out, migrant children are embedded in, identify with, and participate in multiple communities, and are not anchored in one national context. Hence the theoretical framework of translocality is likely to be fruitful in expanding our understandings of migrant children's lives.

In this paper I focus on migrant children's intergenerational and intragenerational language practices in translocal social spaces – family (home), school and the spaces children (and parents) imagine for their futures. I examine the ways in which migrant children reflect on their language choices, exploring the relationships between language practices and identity work in translocal spaces. Before concluding the main findings of the study, and accepting that migrant children's experiences are important not only in the context of their future adulthoods (cf. *Haikkola* 2011; *White* et al. 2011), I briefly consider the future spaces that these migrant children may inhabit. This is because children highlighted their reflexive capabilities when discussing the ways in which their translocal childhoods, incorporating multiple language practices, were preparing them for adulthood in an increasingly mobile world.

2 Migrant Children's Lives: From Transnational to Translocal

Transnationalism refers to the practices involved in maintaining contact with the migrant sending context whilst living in the receiving context. Often migrants refer to the sending context as 'home' but the idea that migrants can have multiple lived homes also has received attention (cf. *Mason* 2007). What transnationalism shows is that social, economic and cultural practices can transcend national borders – migrants can be located here, there and in in-between spaces without necessarily feeling caught between cultures or struggling to 'integrate'. Research on the experiences of transnational migrant families and children has burgeoned in recent years (for a summary cf. *Samuel* 2010). Some of this research has been inclusive of children in families (what I call a children-inclusive approach) and this work in particular highlights the ways in which migration can be a catalyst for changing family forms and practices. For example, first or second generation migrant children may: become 'para-phrasers' or translators for parents in the receiving country (cf. *Orellana/Dorner/Pulido* 2003; *Orellana* 2009; *Tse* 1995; *Tyrrell/Guijarro-Fuentes/Blandon* 2014); introduce parents to customs and practices of the receiving country (cf. *Ni Laoire* et al. 2011); transform extended family ties across borders (cf. *Haikkola*

2011); become more active decision-makers in their families (cf. *Hutchins* 2011); and/or assist parents in learning the language of the new country (cf. *Tyrrell/Guijarro-Fuentes/Blandon* 2014).

Al-Ali/Black/Koser (2001) draw distinction between transnational activities – which can be observed and measured – and transnational capabilities, which encompass the willingness and ability of migrant groups to engage in activities that transcend national borders. In transnational migrant families, it must be recognised that *children* are active agents, not only parents or adult extended family members. Often, children have not been valued as active agents in the formation of social capital (cf. *Holland/Reynolds/Weller* 2007), or for their ability to build their own social networks. However, children’s capabilities in situations of migration may be similar or different to adults’ capabilities at different times, and a focus on children experiences and practices can be particularly revelatory (cf. *Gardner* 2012).

We can consider children to have a strong sense of the local in their everyday lives – recognising that their activities, routines and experiences often are grounded in a local context. Indeed, much work in the expanding sub-field of ‘children’s geographies’ has focused on children’s lives played out in local places. Children’s experiences also transcend the local scale however, and with the increase in ‘global’ childhood culture and Information Communication Technologies (ICTs), it is not only *migrant* children who can be considered to experience transnationalism (cf. *Tyrrell/Kallis* forthcoming). However, critiques of the transnational migration literature have suggested that it often overlooks migrants’ situatedness or rootedness at a local scale because of its fixation with the national scale (cf. *Brickell/Datta* 2011). In response, scholars such as *Conradson/McKay* (2007) and *Brickell/Datta* (2011) have developed the term ‘translocal’ to describe the lives of migrants who experience a ‘simultaneous situatedness’ across different spaces. *Conradson/McKay* (2007) focus on the multiple-located senses of the self of those who experience transnationalism, whilst *Brickell/Datta* (2011) draw attention to the local being situated across different scales – the body, home, urban, regional or national. The grounded experiences and everyday lives of migrant children living across borders can be understood within this developing theoretical framework of translocality – the translocal spaces of home, school and other social (including virtual) spaces.

Brickell/Datta (2011) highlight how local connections at a variety of scales are important in understanding the material and embodied practices of migrants; language practices are one such embodied practice through which people make emotional connections to each other and develop belonging. In-depth explorations of children’s own feelings towards, and experiences of, using languages in migratory contexts is lacking, however (cf. *Valentine/Sporton/Bang-Nielsen* 2008). Therefore, although research on migrant children’s social, educational and environmental experiences have been burgeoning in recent years, the ways in which migrant children use their agency in relation to language practices in migrant sending and receiving countries has not been the focus of much research to date in Europe. *Butcher* (2009) suggests that migrants’ spaces of belonging are demarcated in part by social relationships and *Jeffrey* (2012) reminds us that young people’s agency is social and interdependent; they are enabled to endure situations like migration because they form social bonds and networks. Language practices are one of the ways in which they do this.

Bassani (2007) emphasises the importance of studying the interactions between the various groups and institutions that children are members of (family, school, friendship groups, community), rather than examining them in isolation, and I have argued the im-

portance of this in my research on children in family migration (cf. *Bushin* 2009). In applying this principle to research on migrant children's language usage, *Anthias'* (2008) notion of translocational positionality is useful. She suggests that locations are social spaces produced within contextual, spatial, temporal and hierarchical relations around the intersections of social divisions and identities. For the migrant children in this paper, it is useful to focus on spaces where many of them spent a large amount of time – family and school spaces – as this clearly reveals the 'relations, divisions and identities' (*Anthias* 2008, p. 9) which are pertinent to their lives.

Family spaces (often home spaces but not always) have received less attention than school spaces with regard to migrant children's language usage but they are important for children for many reasons. When children migrate, their family is often their immediate context – during the migration itself and when arriving in a new place. Studies show that many children migrate with one or more family members (cf. *Unicef* 2009). Therefore parents, siblings, grandparents, aunts, uncles, and cousins may all be important for children during processes of migration and settlement. Transnational research has shown the ways in which some migrant children live their social lives across borders (cf. *deHanas* 2013; *Ni Laoire* et al. 2011), keeping in contact with close and extended family members through Information Communication Technologies (ICTs) and visits 'home'. Therefore migrant children's family spaces are not necessarily single sites but may be comprised of multiple sites across a range of scales.

Much research on migrant children's language use (heritage and subsequently learned languages) has focused on the space of the school (particularly in North America), often as a site of language learning, with other spaces often being overlooked. However, the social spaces within children's schools, and the ways in which children's reflective language practices transcend the boundaries of school spaces, require further attention. In addition, the future spaces transnational migrant children are likely to inhabit (both in childhood and adulthood) are important to consider but have received little consideration in the literature thus far. In this 'age of migration' (*Castles/Miller* 2010) and an increasingly mobile world the question can be asked: in what ways does transnational migration in childhood influence individuals' future lives and decisions? There has been a focus on migrant children's contemporary lives – in the here-and-now – for good reason (cf. *Ni Laoire* et al. 2011) as they were unnecessarily neglected until quite recently. However, a focus on the ways in which transnational migrant children reflect on their language practices in translocal spaces can give insights into their hopes for the future, hopes which may often involve further migration.

3 Methodology

The data presented in this paper are from a small-scale study focused on Spanish-speaking migrant children who had migrated to England with their families. The study was interdisciplinary in design and conduct; the research design, data collection and analysis involved a human (social) geographer, a psycho-linguist and an anthropologist. The study used multiple-methods to explore Spanish speakers' intergenerational heritage language practices in London and the South West of England, UK (although it is the analysis of the interview data that forms the basis of this particular paper). In the study, both chil-

dren and parents were interviewed when possible. Informed consent of children and parents in families was sought; it was received from six children (three females, three males) and fifteen parents (five males, ten females). The research participants were then interviewed. Participant children were aged seven or more, in line with the ethics policy of the funder (Plymouth University). Families' countries of origin were Spain, Mexico, Columbia and Chile. Interviews took place in participants' homes, cafes, or the researchers' offices, depending on where was preferred by the interviewee. Interviewees were given the choice of their preferred interview language when possible.

In the following sections I draw on the interview data from the study to explore the children's translocal language practices. Within the 'new' social studies of childhood, including children's geographies, children can be viewed as 'beings' rather than 'becomings', and it is now the norm to include them in research (rather than attaining their views from adults by proxy). However, this is unusual in studies of intergenerational heritage language practices (e.g. *Brown* 2008; *Guardado* 2006; *Marzo/Ceuleers* 2011; *Nesteruk* 2010) which tend to focus on parents' or teachers' views on children's language use. I discuss the children's relationships with language – their heritage language(s) and the language of the country they resided in at the time of interview – in family, school and future spaces. The children's reflections on their language relationships and interactions are highlighted, as are their conscious adaptations and reflexive language usage in the context of their hopes for their lives in the future. A grounded theory approach to analysing and coding the interview data has been taken, allowing themes to emerge from the data rather than theories being applied beforehand.

4 Migrant Children's Language Practices in Translocal Family Spaces

The space of the family often is regarded as the space of the home, with *Blunt/Varley* (2004) suggesting that the home 'is invested with meanings, emotions, experiences and relationships that lie at the heart of human life' (p. 3). As *Brooks/Simpson* (2013) point out, theorizations of belonging, memory and identity are closely aligned with theorizations of home. Research on home spaces and experiences of migration suggests that it is within the home that: 'points of similarity and difference, conformity and conflict, are negotiated and resolved, where family values and cultural practices are transmitted, contested and transformed, and where national, transnational and/or hybrid identities evolve' (*Chamberlain* 1998, p. 8). Therefore family spaces are often synonymous with home spaces and can be considered important sites for migrant children's experiences.

Children, particularly those at younger ages, often spend a large amount of time in home and family spaces although these are not necessarily single sites. For example, children may be cared for by parents, grandparents or other relatives in a plethora of home spaces. The home can be seen as a space of multiplicity, sometimes being stretched across borders, with language transforming children's senses of identity, feelings of belonging and relationships with family members. Ideas concerning the social geography of the home have changed over time, shifting from a space of residential fixity and stable belonging (cf. *Harvey* 1989) to ideas of multiple lived homes (cf. *Mason* 2007).

Brooks/Simpson (2013) suggest that home is not necessarily about nationality or territory but shift to attention to home being multiple spaces of the self, and is this way we can consider homes as translocal spaces. Exploring the ways in which children reflect on their language practices in home spaces – their lived homes – is helpful in revealing multiple dimensions of the self that children reflexively embody. Children discussed speaking different languages with each member of their immediate families (parents and siblings) in family spaces. Sometimes they spoke their heritage language inter-generationally, i.e. with parents and grandparents, and spoke English intragenerationally, i.e. with siblings and/or cousins.

Interviewer: What languages do you speak or understand?

Girl: I mostly speak English. But I speak Spanish with my dad at home all the time. With my brother I speak English.

Interviewer: Always?

Girl: Sometimes. He also speaks Spanish.

(Age 8; speaks English and Spanish)

Their language practices were sometimes taken-for-granted, described as ‘Just what we do’, but other times they were consciously decided upon and reflected their situated simultaneity in translocal home spaces. For example, some children had more than one heritage language – their parents did not share the same heritage language – which meant that the children spoke two or more languages intergenerationally within the home:

Girl: At home, I speak sometimes English also German and Spanish. I speak Spanish with my mother and German with my father.

(Age 10; speaks German, Spanish and English)

Children's reflections on their language choices in the research interviews often indicated their taken-for-granted ways of relating to family members verbally. At one level, this seems straightforward: children's language practices become internalised dispositions overtime and they follow regular, particular language pathways with individual members of their family. This could suggest that children's agency in relation to their language usage is limited, particularly in early childhood, being determined by parents (and other adults) when they are beginning to learn to speak. Indeed, the interviews with parents revealed the language decisions that they themselves had made with regard to language interactions when children when they were first born. However, the children demonstrated considerable agency when recounting their language practices

Processes of family migration were shown to impact upon children's language practices on family spaces, with intragenerational language usage differing according to sibling language knowledge and preferences. For example, siblings may migrate at different times, being reunited in the receiving country months or even years after the first sibling's migration. This can have an impact on siblings' language knowledge and practices:

Interviewer: What language do you speak at home, with your parents and with your siblings?

Girl: [With my parents] Spanish only, with my brother Spanish only, and with my youngest sister, I speak mostly Spanish, because sometimes, since she is bilingual, she starts speaking to me in English, and try to keep up, but then we reverse back to Spanish. But in general, I would say that I speak 90% Spanish at home.

(Age 15; speaks Spanish and English)

Blended families (not only migrant families) comprising of half-siblings or step-siblings, as well as step-parents, also can mean that migrant children's language proficiencies and practices differ intragenerationally.

Work with Spanish speaking families in the USA (cf. *Orellana/Dorner/Pulido* 2003; *Orellana* 2009) discusses ‘para-phrasing’ in public space – children speaking for parents in certain social situations, such as visiting a doctor or in parent-teacher meetings. This research has shown that traditional generational roles within migrant families can be altered with children taking on what would usually be considered to be ‘adult’ roles (cf. *Telles/Ortiz* 2008; *Tyrrell/Guijarro-Fuentes/Blandon* 2014). *Eksner/Orellana* (2012) discuss the co-construction of knowledge between children and adults, and the importance of the social context, when examining practices of ‘para-phrasing’. Further to the ‘formal’ language work that migrant children carry out that has been documented, this study revealed that language could become a point of intergenerational contention within families, between parents and children. By exploring children’s reflections on their wider, everyday language practices we discover occasions when children seek to co-construct family language practices and times when they seek to subvert them. Children’s situated language practices and their reflexive decisions over which languages to use did not always cohere with their parents’ wishes or demands. In addition, rather than children’s superior linguistic abilities always being ‘useful’, they could prompt intergenerational conflict within the home, as parents and children disagreed about the specificities of a language practice:

Mother: Sometimes, my daughter and I have some linguistic arguments.
(Spanish speaker; child Spanish, German and English speaker)

Some children preferred to use English in family spaces, as their familiarity and comfort with it increased:

Boy: I mostly speak English with my parents because now I am getting very used to English I don’t talk much in Spanish
(Age 8; speaks English, Spanish, French, German, Chinese, Polish)

As children’s lived homes – the local spaces they describe as home – can be in more than one place, they can inhabit multiple family spaces. It is important to recognize that this is the case not only for transnational migrant children (cf. *Holdsworth* 2013) but offers a point of similarity for children who are translocal at different scales and for a range of reasons (e.g. parental separation, grandparent care etc.). However, language may become particularly pertinent for transnational migrant children when their families are translocated. Language is personal, intimately tied to identity and belonging, and can foster emotional connections within a family. For example, *King-O’Rian’s* (2014) study of transnational migrant families’ use of Skype suggests that it can facilitate intergenerational emotional connections (in her case between grandparents and their grandchildren) that would be difficult otherwise due to the geographic distance.

Children discussed maintaining contact with family members through ICTs, hence performing kinship and nurturing emotional connections translocally:

Girl: I speak with my dad almost every other day, with some friends daily and with other three times a week, but it is difficult [to remain emotionally connected].
(Age 15; speaks English and Spanish)

Some children were living apart from some close family members, e.g. a parent or sibling. These children discussed the frequent communications they had with their family members across national borders, showing the ways in which translocal home spaces can be stretched across space. Different time-zones had to be taken into account in these interac-

tions, as well as trying to track down family members on social media in order to communicate with them at times that suited the children. These communications were very different to traditional images of children sitting in a living room of a family home and discussing the day's events with parents and/or siblings. However, using ICTs and social media was a strategy for 'doing' family when it was stretched across space, with children's heritage languages being integral to the ways in which they experienced family spaces translocally.

Language was an important part of translocal connections between children and their family and friends; they were able to speak their heritage language(s) in ways which were not always possible in their immediate locales. These translocal language connections have implications not only for migrant children's linguistic capabilities in the future but also for their emotional wellbeing and senses of self in the present. *Eksner/Orellana* (2012) suggest that migrant children use their linguistic and cultural skills to achieve things in the social world. We have explored how children do this in family spaces; it is interesting also to examine the ways in which children exert linguistic agency in the social spaces of the school.

5 Migrant Children's Language Practices in Translocal School Spaces

As discussed above, the home space was often, but not always, the space of children's heritage language(s), particularly with parents. Children sometimes chose to speak different languages with different family members, depending on the occasion or purpose of the conversation. In contrast, school spaces often were spaces of English, particularly in formal interactions such as subject lessons. Children's reflexivity in their migratory situations was demonstrated in their reflections on their language usage in school spaces, as they described and demonstrated the ways in which they consciously selected which language to use during social interactions in school. Children used language as a marker of identity and/or belonging in different spaces and could subvert English language dominance in their own local conversations in the classroom (e.g. if they were sitting next to someone who spoke their heritage language).

Some children did not encounter many children in school who were from the same country and/or spoke the same heritage language(s) which meant that they had to communicate with their friends in English:

Girl: I only speak English with my friends here.

(Age 8; speaks English and Spanish)

Interviewer: What language do you use to speak with your friends?

Girl: Well, obviously I speak in English to them, not perfectly, of course, but I try as much as I can.

(Age 15; speaks English and Spanish)

This necessity to speak English could be challenging for children, particularly if they had only arrived in England recently, and as one mother commented:

It has had a great emotional impact for her, but at the same time, it has been an enormous challenge.

The first two weeks of school she will come back home to cry her eyes out in frustration.

(Mother Spanish-speaker; children Spanish and English)

Just as a minority of children preferred speaking English to siblings in family spaces, a minority of children also preferred speaking English to siblings and friends in school spaces. Sometimes children suggested that their preference for speaking English to their siblings and friends was a direct result of being embedded in the space of the school.

Girl: I think I speak English a bit better than the other ones [languages] because I speak it at school and because I learn it at school also.

(Age 10; speaks English, Spanish and German)

Some children found it ‘easy’ to switch between languages in school spaces, using English for formal (teacher) interactions and Spanish with their friends. Their language practices in school spaces are examples of their embodied selves in each moment, integral to their identities as friend (Spanish) and pupil (English), and reveal their translocal realities. Therefore a brief examination of migrant children’s reflections of their language practices in school shows that their social practices in these spaces are not always anchored in one national collectivity (cf. *Ehrkamp/Leitner* 2006); rather, a focus on language practices reveals that their everyday lives in school spaces are translocal and that they are active agents in grounded transnationalism.

6 Migrant Children’s Translocal Language Practices and Future Spaces

Research from the USA suggests that parents feel that if children develop and/or retain a high level of proficiency in their heritage language it enables them to keep their heritage identity which in turn, bestows a number of social, cultural, personal and economic advantages (cf. *Cho* 2011; *Man Park/Sarkar* 2008). This is in addition to seeing children as preservers of families’ cultural heritage. Also childhood migration may offer an advantage to children, enhancing their reflexivity – a requirement of postmodernity – in this hyper-mobile, postmodern age (cf. *Holdsworth* 2013). Indeed, reflexivity may become ‘second nature’ (*Sweetman* 2003) to children in situations of migration.

Thus far in this paper I have shown some ways in which children reflect on their language usage when living translocal lives in home and school spaces, and the ways in which they assert agency in their language practices. When examining children’s language practices (English and heritage languages) in the context of possible future translocal spaces they would inhabit, the phenomenon of reflexivity became more apparent. Language was a key part of children’s social and cultural practices and was considered by them to be an essential part of their capabilities for navigating the future. For example, children (and parents) considered migration to England to have provided a good opportunity for learning the English language and/or to improve their English. This was considered in the context of their future employment with language being regarded as part of, and language abilities as enhancing, their social and cultural capital.

Interviewer: How do you feel living here?

Girl: I feel scared, although I think it is good, it is exciting, the idea of learning a new language, it might give me loads of advantages in the future.

(Age 15; speaks English and Spanish)

For some families, the possibility of learning English and being immersed in an English speaking culture (including schooling for children) was a significant factor which motivated their migration as a family, i.e. the children in the family did not get 'left behind' in the country of origin but migrated too. Some parents described having more hope for children's futures because of the possibilities open to children through migration, translocality and language practices. Children also reflected on these possibilities:

Girl: I think speaking different languages is an advantage because you can go to many countries and understand.

(Age 10; speaks English, Spanish and German)

Some parents felt that practising heritage languages in translocal spaces was very difficult and did not present the same language opportunities as the heritage context, despite frequent contact through ICTs and visits 'home'.

Father: I think if they were to go back now, they will feel out of place, they will find it more difficult to communicate, simply because they haven't had the opportunity to practice the language in the place.

(Spanish-speaker; children speak English and Spanish)

The English school system was criticised by some children and parents for not placing enough emphasis on language-learning which they thought was a disadvantage when it came to maintaining and advancing their heritage languages. Discussions such as these reflected parents' wider concerns about children being of mixed heritage, and could lead to reflexive commentaries about their children's senses of their future selves. Often these were mentioned in the context of parents' own experiences of migration and being multi-lingual.

My son's childhood is going to be very different from [mine from] the linguistic point of view. I grew up speaking three languages, supported by my parents and the school system. Here in England, I don't think there is the educational support for children to learn languages properly.

(Spanish-speaker; baby)

Mother: I think the opportunity of living in different countries helped me to define myself as a person, and if my daughter decides to live in a different country – as an adult – I will support that without a doubt. I think is a very valuable experience. Because it shows you other perspectives, it helps you question what, if you stay still, you take for granted.

(Spanish-speaker; child speaks Spanish, English and German)

Children's and parents' discussions of children's future selves highlighted that rather than being non-discursive, their reflective language practices are intimately connected to the project of the self. This suggests that children (and parents) are both reflective and reflexive in relation to their language practices in different social spaces, with this being apparent in discussions of future selves. This suggests that there is benefit in studies that focus on migrant children's translocal lives – their multidirectional and overlapping social networks at different scales – including research on children's future adulthoods, without seeking to diminish children's agency and reflexivity in the present.

7 Conclusion

The discussion presented in this paper, largely based on migrant children's own reflections on their language practices with some additional reflections from parents, gives insight into the ways in which they develop translocal social capital, with language being an integral part of their social relationships in family and school spaces that are multi-scalar. Analysis of children's reflections suggests that they experienced 'simultaneous embeddedness' (cf. *Brickell/Datta* 2011) in more than their immediate locale, whether it was the family space or school space, at any particular given time. Children's reflections sometimes hinted at the ways in which they reflexively made language choices within and across generations in family and school spaces, reflecting the complexities of identities and belongings in translocal spaces.

Migrant children's language usage is often taken to be a straightforward indicator of integration, i.e. 'host' language capability being seen as a proxy for integration – a scale ranging from staying the same as the sending culture to being transformed into the receiving culture (cf. *de Haan* 2011). In some ways transnational migrant children have been shown to be at a disadvantage in receiving countries because their social and cultural capital may be limited – often arriving from beyond the dominant cultural norm and social networks (cf. *Haikkola* 2011; *Olwig* 2007) – and they may be socially isolated in school spaces (cf. *Hernández et al.* 2014). However, this paper has shown that children can be both reflective and reflexive in their language practices in different social spaces, considering their future possibilities. This suggests that transnational migrant children's language practices are much more nuanced than has hitherto been revealed and an increased focus on the translocality of migrant children's lives offers a fruitful avenue for further research.

Acknowledgements

I wish to thank *Claudia Blandon*, *Pedro Guijarro-Fuentes* and *Nichola Harmer* for their very valuable assistance with the study.

References

- Al-Ali, N./Black, R./Koser, K.* (2001): The limits to transnationalism: Bosnian and Eritrean refugees in Europe as emerging transnational communities. *Ethnic and Racial Studies*, 24, 4, pp. 578-600.
- Anthias, F.* (2008): Thinking through the lens of translocational positionality: an intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change*, 4, 1, pp. 5-20.
- Bassani, C.* (2007): Five Dimensions of Social Capital Theory as they pertain to Youth Studies. *Journal of Youth Studies*, 10, 1, pp.17-34.
- Blunt, A./Varley, A.* (2004): Geographies of home. *Cultural Geographies*, 11, pp. 3-6.
- Brickell, K./Datta, A.* (2011): Introduction: Translocal Geographies. In: *Brickell, K./Datta, A.* (Eds.): *Translocal Geographies. Spaces, Places, Connections.* – Farnham, pp. 3-22.
- Brooks, A./Simpson, R.* (2013): *Emotions in Transmigration.* – London.
- Brown, N. A.* (2008): Language Shift or Maintenance: An Examination of Language Usage Across Four Generations as Self-reported by University Age Students in Belarus. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29, 1, pp. 1-15.

- Bushin, N.* (2009): Researching Family Migration Decision-Making: A Children-in-Families Approach. *Population, Space and Place*, 15, pp. 429-443.
- Butcher, M.* (2009): Ties that bind: The strategic use of transnational relationships in demarcating identity and managing difference. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35, 8, pp. 1353-1371.
- Castles, S./Miller, M.* (2010): *The Age of Migration*. – London.
- Chamberlain, M.* (1998): *Caribbean Migration: Globalised Identities* – London/New York.
- Cho, G.* (2011): The role of heritage language in social interactions and relationships: reflections from a language minority group. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 24, 4, pp. 369-384.
- Conradson, D./McKay, D.* (2007): Translocal Subjectivities: Mobility, Connection and Emotion. *Mobilities*, 2, 2, pp. 167-174.
- de Haan, M.* (2011): The Reconstruction of Parenting after Migration: A Perspective from Cultural Translation. *Human Development*, 54, pp. 376-399.
- deHanas D. N.* (2013): Of Hajj and home: Roots visits to Mecca and Bangladesh in everyday belonging. *Ethnicities*, 13, pp. 457-474.
- Ehrkamp, P./Leitner, H.* (2006): Rethinking immigration and citizenship: new spaces of migrant transnationalism and belonging. *Environment and Planning A*, 38, 9, pp. 1591-1597.
- Eksner, J. H./Orellana, M. F.* (2012): Shifting in the Zone: Latina/o Child Language Brokers and the Co-construction of Knowledge. *Ethos*, 40, 2, p. 196-220.
- Gardner, K.* (2012): Transnational migration and the study of children: an introduction. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38, 6, pp. 889-912.
- Greiner, C.* (2010): Patterns of translocality: migration, livelihoods and identity in northwest Namibia. *Sociologus*, 60, 2, pp. 131-161.
- Guardado, M.* (2006): Loss and maintenance of first language skills: case studies of Hispanic families in Vancouver. *Canadian Modern Language Review*, 58, 3, pp. 341-363.
- Haikkola, L.* (2011): Making connections: Second-Generation Children and the Transnational Field of Relations. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37, 8, pp. 1201-1218.
- Harvey, D.* (1989): *The Condition of Postmodernity*. – Oxford.
- Hernández, M./Robins, R./Widaman, K./Conger, R.* (2014): School Belonging, Generational Status, and Socioeconomic Effects on Mexican-Origin Children's Later Academic Competence and Expectations. *Journal of Research on Adolescence, Early View*.
- Holdsworth, C.* (2013): *Family Life and Intimate Mobilities*. – London.
- Holland, J./Reynolds, T./Weller, S.* (2007): Transitions, Networks and Communities: The Significance of Social Capital in the Lives of Children and Young People. *Journal of Youth Studies*, 10, 1, pp. 97-116.
- Hutchins, T.* (2011): 'They told us in a curry shop': Child-Adult Relations in the Context of Family Migration Decision-Making. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37, 8, pp. 1219-1236.
- Jeffrey, C.* (2012): Geographies of children and youth II: Global youth agency. *Progress in Human Geography*, 36, pp. 245-253.
- King-O'Riain, R. C.* (2014): Transconnective Space, Emotions and Skype: The Transnational Emotional Practices of Mixed International Couples in the Republic of Ireland. In: *Benski, T./Fisher, E.* (Eds.): *Internet and Emotions*. – New York, pp. 131-143.
- Man Park, S./Sarkar, M.* (2008): Parents' attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: A case study of Korean-Canadian immigrants. *Language, Culture and Curriculum*, 20, 3, pp. 223-235.
- Marzo, S./Ceuleers, E.* (2011): The use of Citétaal among adolescents in Limburg: the role of space appropriation in language variation and change. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32, 5, pp. 451-464.
- Mason, V.* (2007): Children of the 'Idea of Palestine': Negotiating Identity, Belonging and Home in the Palestinian Diaspora. *Journal of Intercultural Studies*, 28, 3, pp. 271-285.
- Nesteruk, O.* (2010): Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31, 3, pp. 271-286.
- Ni Laoire, C./Carpena-Mendez, F./Tyrrell, N./White, A.* (2011): *Childhood and migration in Europe: Portraits of mobility, identity and belonging in contemporary Ireland*. – Farnham.
- Olwig, K. F.* (2007): *Caribbean Journeys: An Ethnography of Migration and Home in Three Family Networks*. – Durham, NC.

- Orellana, M. F. (2009): *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language, and Culture*. – New Brunswick, NJ.
- Orellana, M. F./Dorner, L./Pulido, L. (2003): Accessing assets: immigrant youth's work as family translators or 'para-phrasers'. *Social Problems*, 50, 4, pp. 505-524.
- Samuel, L. (2010): South Asian Transnationalism in Canada: Effects on Family Life. In: Hallman, B. C. (Ed.): *Family Geographies: The Spatiality of Families and Family Life*. – Canada.
- Sweetman, P. (2003): Twenty-First Century Dis-Ease? Habitual Reflexivity or the Reflexive Habitus?. *The Sociological Review*, 51, 4, pp. 528-549.
- Telles, E. E./Ortiz, V. (2008): *Generations of Exclusion: Mexican Americans, Assimilation & Race*. – New York.
- Tse, L. (1995): Language brokering among Latino adolescents: Prevalence, attitudes, and school performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17, pp. 180-193.
- Tyrrell, N./Guijarro-Fuentes, P./Blandon, C. (2014): Intergenerational Heritage Language Practices: A Case Study of Spanish-Speaking Families in Britain. *Applied Linguistics Review*, 5, 2, pp. 307-328.
- Tyrrell, N./Kallis, G. (forthcoming): Children in Transnational Migration. *Geographies of Children, Youth and Families: Mobilities, Movements and Journeys*.
- UNICEF (2009): *Children in Immigrant Families in Eight Affluent Countries: Their Family, National and International Context*. Available at: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/i_immig_families.pdf, date: 01/13/2015.
- Valentine, G./Sporton, D./Bang-Nielsen, K. (2008): Language use on the move: sites of encounter, identities and belonging. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 33, 3, pp. 376-387.
- White, A./Ni Laoire, C./Tyrrell, N./Carpena-Méndez, F. (2011): Children's roles in transnational migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37, 8, pp. 1159-1170.

Eltern im Dialog



Sigrid Tschöpe-Scheffler (Hrsg.)

Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe

Qualitätsfragen, pädagogische
Haltung und Umsetzung

2014. 183 Seiten. Kart. Format B5.
19,90 € (D), 20,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-0167-4

In Einrichtungen, wie Kindertagesstätten oder Familienzentren werden Eltern zusehends mit eingebunden. Treffen zwei Systeme aufeinander, entstehen jedoch oftmals Missverständnisse und Unsicherheiten. Die AutorInnen zeigen auf, wie eine gelingende Zusammenarbeit aussehen könnte und welche positiven Auswirkungen sich daraus – besonders für die Kinder – ergeben. Im Zentrum des Bandes steht ein Katalog mit Qualitätsfragen zur Zusammenarbeit mit Eltern, den Einrichtungen in der täglichen Arbeit praktisch nutzen können.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers**
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Childhood, Emotions and the Labour of Transnational Families

Kanwal Mand

Abstract

This paper focuses on children of Bangladeshi heritage who are born in London and are mobile between the (trans) localities of East London and their ancestral home land of Sylhet (a district of Bangladesh). 'Being there' in Sylhet is intimately related to children's membership of transnational families and most of them recorded 'being there' on two occasions by the age of 11. The paper demonstrates that while there has been considerable attention on South Asian first and second generation transnationalism, comprising a focus on marital strategies, remittances, cultural productions and roots tourism, little is known about young children's transnational experiences or practices. The omission of children in part reflects a broader trend, wherein children until recently have been marginal in migration research, but more specifically stems from an emphasis on socialization. Hence South Asian children are constructed as passive members of transnational families. In this paper, I draw from a broader literature that highlights transnational ways of being to involve gendered labour which includes emotions and, I argue, this is necessary to locate children as active agents in the context of familial transnationalism.

Keywords: Childhood, Families, South Asian transnationalism, Labour, Emotions.

Kindheit und Emotionsarbeit in transnationalen Familien

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit Kindern, die in London geboren sind, deren familiärer Herkunftsort Bangladesch ist und die zwischen den beiden (Trans)Lokalitäten East London und Sylhet (einem Distrikt in Bangladesch) mobil sind. Das „Dort-Sein“ in Sylhet ist eng verknüpft mit ihrer Zugehörigkeit zu einer transnationalen Familie. Meistens berichten diese Kinder, mit elf Jahren bereits zweimal dort gewesen zu sein. Während Transnationalisierungsprozesse in der ersten und zweiten Generation der Einwanderer/-innen aus Südasien in der Forschung viel Aufmerksamkeit fanden – so etwa die Heiratsstrategien, der Rücktransfer von Gütern und Kulturproduktionen sowie der Heimattourismus – ist über die transnationalen Erfahrungen und Praktiken der Kinder nur wenig bekannt. Das Übersehen von Kindern spiegelt eine allgemeine Tendenz in der Migrationsforschung, die Kinder bis vor kurzem nur am Rande thematisiert hat. Diese Entwicklung ist nicht zuletzt dem hohen Stellenwert geschuldet, der Sozialisationsprozessen zugemessen worden ist und innerhalb derer Kinder als passive Mitglieder in transnationalen Familien konzeptionalisiert wurden. Der vorliegende Beitrag stellt die bestehende Literatur zu transnationalen Zugehörigkeiten in einen Zusammenhang zu geschlechtsspezifisch markierter Emotionsarbeit. Nur über diesen Zusammenhang, so wird hier argumentiert, kann die Bedeutung von Kindern als eigenständigen Akteur/-innen in familiären Transnationalisierungsprozessen herausgearbeitet werden.

Schlagworte: Kindheit, Familien, Südasiatischer Transnationalismus, Arbeit, Emotionen

1 Introduction

A transnational perspective on movement allows us to explore the continuing social, economic and political ties that migrants maintain and create between ‘there’ (where they have left, the sending society) with ‘here’ (point of arrival, the host society) (cf. *Grillo/Riccio/Salih* 2000; *Vertovec* 1999). Such a focus on migration has been significant for understanding the lived experiences of individuals or groups such as families (cf. *Basch/Glick-Schiller/Szanton-Blanc* 1994; *Bryceson/Vuorela* 2002). Prior understandings of migration have failed to address ‘the continuing interaction between migrants and their homelands and the importance of this interaction for successive migrant generations’ (*Skrbis* 2007, p. 262). Rather than assume that familial ties dissolve as a result of migration a transnational perspective reveals that families are dynamic and responsive to being stretched across place (see various contributions to *Grillo/Gardner* 2002). In South Asia decisions about migration are said to occur in the context of the household (cf. *Gardner* 1995) and much of the emphasis has been on ethnicity and kinship for the creation and maintenance of transnational ties (cf. *Ballard* 1994). Furthermore, there is an increasing recognition of gender and the intersection with the life course for the experiences of transnationalism (cf. *Gardner* 2002; *Mand* 2005). A gendered analysis has been of enhanced significance given the emphasis in early studies of South Asian migration (reflecting an empirical reality), on South Asian male (labour) migrants, resulting in a marginalisation of women’s experiences. Instead, there is now a more nuanced understanding for the transformation migration brings to gender norms and practices within families (cf. *Mand* 2002; *Mand* 2005; *Gardner* 2002; *Gamburd* 2000; for a broader overview see *Mahler/Pessar* 2001).

The focus on marriage migration (including rituals) (cf. *Mand* 2002; *Charsley* 2012), remittances (cf. *Gardner* 1995), and roots tourism amongst the second generation (cf. *Kaur/Hutnyk* 1999; *De Hanas* 2013) has been key for understanding South Asian transnationalism. Within this literature there has been a focus on different generations, namely in terms of cohorts (i.e. first or second generation) and ensuing issues such as intergenerational negotiations specifically around marriages, integration and settlement. Less attention has been paid to the ways in which children are involved in intergenerational negotiations, or their experiences of transnationalism. As *Levitt/Waters* (2002) argue the ‘concept of transnational migration, and its theoretical elaboration, must grapple with the question whether it extends beyond the immigrant generation’ (p. 3). Although, there is growing recognition in the wider literature on the role children play in familial migration strategies (cf. *Laoire/Carpena-Méndez/White* 2010; *Orellana* et al. 2001), South Asian children’s experiences and practices have been non-existent (exceptions are *Gardner/Mand* 2012; *Zeitlyn* 2012)¹.

This paper draws from the experiences of 11 year old British born children whose parents are Bangladeshi and maintain transnational ties between east London, namely the borough of Tower Hamlets and Sylhet, a north eastern district of Bangladesh. The research sought to address the omission of children in South Asian transnationalism, bringing to the fore their experiences and representations, and to ask how these can contribute to theorisations around migration, diaspora and identities. The paper illustrates that despite their invisibility children are active members of transnational families and, argues for a focus on emotional labour to address them as actively engaging with ‘transnational

ways of being' and 'transnational ways of belonging' (*Glick-Schiller* 2004). The paper critiques an overt emphasis on socialisation when addressing childhood mobility and suggests children are social actors whose emotional labour is an integral part of a transnational familial habitus. However, the degree and impact of children's agency in effecting change in the practices of familial transnationalism is difficult to claim, owing to their positions within Bangladeshi intra- and intergenerational norms and, as we shall discuss, their emplacement in schools on account of their British citizenship (cf. *Tidall/Punch* 2012). Nonetheless, the paper argues for a focus on the emotional labour performed by children to understand the nature of their agency as they actively invest in transnational families. The lens of emotions highlights power relations amongst transnational kin networks within which children experience transnational mobility and the significance of wider socio-economic inequalities between London and Sylhet (cf. *Gardner/Mand* 2012; *De Hanas* 2013).

2 Locating childhood and emotions

Emotions can be approached through several lenses; they can be seen as embodied or discursive. The emphasis can be on materiality and on the role culture plays (cf. *Lutz/White* 1986). Emotions are a way through which we can explore agency and rather than assume they are by product, emotions 'involve an active engagement with the world and intimate connection with self and culture' (*Williams/Bendelow* 1998, p. xvi). Constructs of children as irrational, being driven by emotions, as unruly and necessitating control lends itself to locating them as being closer to nature, in stark contrast to 'adult' rationality (*Williams/Bendelow* 1998). Notions about childhood based on nature were popular during the era of Romanticism, which followed and were in contrast to Puritanical depictions of children as morally corrupt (cf. *Montgomery* 2003). Emotions are at the base of dualist constructs about childhood; for example Dionysian children are considered as unruly, devil like, irrational and emotional, whilst Apollonian children are, angelic, innocent, contained and emotionally stable (cf. *Jenks* 1996).

Locating social constructions about childhood is key feature of the 'new social studies of childhood' paradigm, wherein childhood was re-conceptualized as a social and discursive construct, the experience of which is embodied according to space and in which children are active agents (cf. *James/Prout* 1997). The emphasis on children as agents had been an important intervention, however there have been calls to address how, where and to what effect can we understand childhood agency (cf. *Tisdall/Punch* 2012). Drawing from *Mayall's* (2002) work, we can note that there is a distinction between an actor who simply can do something and an agent, whereby the latter's actions brings about a *difference* in negotiation with others. *Tisdall/Punch's* (2012) review outlines varying suggestions for understanding childhood agency in a more nuanced manner. These include addressing agency as part of a continuum, as dynamic, as constrained (much like adults) and how perceptions about agency are contextual. As we shall see, children are active through emotional labour although the overarching socialization framework within which their experience of familial transnationalism is understood overshadows their agency. At the same time, emotions are an important aspect of familial life, and are a 'constitutive part of the transnational family experience itself' not least owing to the 'existence of emotional

ties that inevitably link families' across geographic place. Transnationalism 'is a process that dissociates [and reunites] individuals from their family and friendship networks, as well as other socially significant referents *that have strong emotional connotations*' (Skrbis 2008, p. 236, emphasis mine). Nonetheless, there has been no dedicated exploration of understanding childhood and emotions in the context of migration (cf. Murray/Mand 2013). By locating children as active agents and moving away from addressing emotions as part of an inherent unconscious nature posits children as sentient actors. The sentient actor is responsive, emotional, alert and dynamic (cf. Hochschild 1975).

3 A note on methodology

The research took place over the course of three years in the London borough of Tower Hamlets where large numbers of Bangladeshis reside, amongst whom there is a higher than national average number of children (cf. *Population Key Facts* 2013). Access to children was through a primary school, and initial contact occurred when they were approximately eight years old. Of the forty eight children in the cohort 90% were of Bangladeshi background. With the exception of two, all the children of Bangladeshi heritage were born in London and most recorded having been to Bangladesh twice by the age of ten. One of the aims of the research was to develop creative and innovative ways of conducting migration research, and the broader ethos of the research design was to be child centred (cf. Mand 2011).

A host of research methods were deployed over the course of time, starting with observations in the classroom and mapping and ranking activities with the children in the playground, to more formal semi-structured interviews, diary writing, and arts based participatory methods by the end of the project. Participatory research practices have their basis in the field of development studies and aim to be more inclusive, hence the approach relies less on scribal and more on representation (using accessible materials in rural areas like sticks, beans) and in this research children undertook artwork (cf. McTaggart 1997). With regards to children this approach has been increasingly popular given the emphasis on child rights enabling children's 'voices' (i.e. *United Nation Conventions; Tisdall/Punch* 2012). Ideals inherent within participatory approaches and giving 'voice' were problematic during this research (cf. Mand 2011). As part of this research, alongside the lead researcher, the children also worked with two practicing artists producing art work of both a two and three dimensions which was then exhibited at the local Museum (cf. Mand 2011). Owing to the different methods used over the course of the research, we generated visual, scribal as well as oral data. For the purposes of this paper, children's interviews were analysed thematically and close attention was paid to the descriptions of, and sentiments about being in Bangladesh.

4 Legacies of familial transnationalism

There is a historical precedent amongst Bangladeshis of maintaining familial ties between London and Sylhet. Prior to the 1980s, pioneer male migrants took up employment in the

UK leaving behind wives and children, all the while maintaining social relations through visits and sending remittances (cf. *Gardner* 1995). At the same time, wives left behind sent pickles and homemade food stuffs that symbolically connected male migrants to the nourishment of 'home'. Amongst the first generation, geographic places were thought of as imbuing particular capitals. Hence *desh* loosely translated as 'home' referring to Bangladesh where the male migrant would ultimately return, held spiritual capital whilst *bidesh* (England) was where economic capital could be gained (*Gardner* 1993). Amongst this generation it was male migrants who moved between England and Bangladesh, the former place being thought of as not suitable for women and children on account of perceived moral dubiousness. By the late 1980s, the process of family reunification in the UK, amongst the Bangladeshis was underway leading to the establishment of a second generation (cf. *Gardner* 1993, 1995). Broadly speaking, generational cohorts can describe migrants and their descendants (cf. *Rumbaut* 2004). For example one can identify the 'first' generation as Bangladeshi men who arrived as economic migrants when Britain was experiencing an economic boom and their offspring as second generation. However, the notion of generational cohorts does not reflect the reality of Bangladeshi transnationalism. For example, many of the children, from this research, recorded one or both parents to be born (and raised, indeed the second generation) in the UK, whilst a few stated one parent as a first generation migrant to the UK.

All bar a few, of the children had been to Bangladesh as part of familial visits, which are carefully planned for events requiring considerable material and social resources (cf. *Gardner/Mand* 2012; *Zeitlyn* 2012). Visits made to family members in Bangladesh involve attending a variety of events such as wedding and religious festivals, and visiting kin in different parts of the district. In some cases, children described cousins in London being in Bangladesh at the same time, underlying the different functions, literal and symbolic, that visits entail (cf. *Olwig-Fog* 2002 for a Caribbean account). From a parent's point of view, visits are necessary for they provide opportunities for acculturation and developing familial bonds, as one mother Rashida, explained in relation to her 10 year old son:

'I want him to know his granddad, his aunts and uncles ... they are all there ... [if in] ten years' time ... he wants to do something for himself and he thought maybe [an] investment in Bangladesh ... he needs to be able to talk because he doesn't really know his way around in Bangladesh'.

4.1 Intergenerational differences and feelings about a place

We have heard how amongst an older generation of Bangladeshi migrants, the *desh* has been constructed as a site of spiritual substance. In contrast, children's accounts illustrate both Bangladesh and London to be part of 'home' and a key factor is the social relationships that glue home (and by extension belonging) in both places (cf. *Mand* 2010). A significant aspect of children's accounts about being in Bangladesh was the leisure activities that 'being there' afforded them. These include being able to play out in fields, shopping as well as trips to tourist sites and fun fairs (cf. *Mand* 2010; *Gardner/Mand* 2012). While there are differences in how children relate to place, the family is an important mode through which they envisage their relationship to place. Some of this was apparent in my observations of and interviews with Mad Max².

Mad Max's father migrated to London following his marriage to a British born Bangladeshi woman. His memories of 'being there' are infused with memories of the past and activities undertaken whilst on visits to the 'homeland'. One such visit was filmed on Digital Video Device (DVD) and shown to me when I went to visit Mad Max at his London home. The DVD depicted a feast that was held in honour of their return to Sylhet and several members of the extended family were said to be present. The father pointed to an adjoining piece of walled land next to the family homestead, which he described in detail and his hopes to construct a new house upon it. As I watched the video with the adults (parents), Mad Max went to his room periodically returning to see what we were doing. When I asked what he thought of the video he mentioned the bathing pond and street dogs, and his sadness at the death of one of the dogs.

Different experiences of place are apparent between Mad Max and his father, and yet Bangladesh is framed in familial terms, albeit possibly invented as this account by Mad Max about a picture of a waterfall (in Bangladesh) suggests:

Mad Max: My dad's been in a waterfall, ...but I never went there.

I: No? How do you know your dad's been?

Mad Max: Ah, there's a picture of it.

I: What, is it a waterfall like this?

Mad Max: Yeah. It's a waterfall like that. There's a little rock there. He's standing on the rock.

'Being there' is necessary for Mad Max's parents as it presents an opportunity to reconnect and to make present day investments, while in the case of Rashida it is for future social and material investments. Paying attention to children's accounts, however, highlights 'being there' as raising emotional states and these need to be read in light of parental expectations of connectivity. In the espousals of parents, children are expected to follow familial practices and it is within such constraints that their agency, as expressed through feelings needs to be addressed. As we shall see through Tamana's account (below), strong feelings exist about the different kin networks in the context of local and trans-local hierarchies within which children are moving. Additionally, 'being there' also raises emotions about being in and out of place based on the environment. Following Tamana's explanation the paper addresses the labour involved in familial transnationalism often spoken about in terms of 'adult' practices, which nonetheless is performed by children through emotional investments. Another example of this is the expectation that being in Bangladesh will mean that children will learn to communicate appropriately and the underlying assumption that they will maintain future connectivity between 'here' and 'there'. The labour performed by children to acquire the right cultural and social capital to be part of a Bangladesh transnational habitus (cf. *Zeitlyn* 2012) is immense. This is overlooked as visits are naturalized to be part of their socialization as children. Let us turn to what we know about children's visits so far.

4.2 'Being there' and ambivalence

Zeitlyn's (2012) focus on 'the visit' by children from north London to family members in Bangladeshi, is described as a period when children are socialized into a transnational habitus, albeit one that is gendered. *Zeitlyn* (2012) observed the encouragement of girls to be with other female kin, to learn traditional cooking practices and the ideals of Bangla-

deshi womanhood. During these visits *Zeitlyn* (2012) suggests children learn ‘what being Sylheti means; the extent to which they accept or resist socialization...varies.... Their disorientation and unease in Bangladesh creates ambivalent reaction to aspects of their visits’ (p. 954). Ambivalence is a key motif in Bangladeshi ways of being, and telling troubles (cf. *Wilce* 1998) and as *Gardner* (1993, 2002) suggests is a part of the cultural contradictions of Bangladeshi transnationalism. For children, *Zeitlyn* accounts that ambivalence is a result of the limitations of their London based cultural capital in Sylhet, leading to bafflement and discomfort in ‘being there’. Nevertheless, *Zeitlyn* underlines that through repetitious instructions on how to behave, the gendered emplacement of children within particular spaces leads them to ‘learn to value and exchange correct forms of capital in the British Bangladeshi social field’ (*Zeitlyn* 2012, p. 963). Whilst *Zeitlyn* (2012) draws attention to emotional experiences, notably children’s discomfort leading to ambivalence, the overarching framework of seeing the visit largely as socialization fails to unravel emotions that make up children’s ambivalence, and which reflect the nature of transnational familial ties. Indeed, one of the key aspects of ‘being there’ is the expectations on children to hold positive regard for family members located in Bangladesh. In the proceeding section I explore children’s placement within trans-local networks governed by kinship norms, which form the context of them ‘being there’. I suggest that a closer consideration of emotions brings to the fore the significance of structural (social and economic) constraints, through which we can explore the nature of children’s agency in transnational families.

Like adults children are part of transnational families within which actors ‘work out the nature of their relationships to other family members’. These relationships are inherently dynamic as there is a ‘continual revision of one’s role and family identity through the individual’s life cycle’ (*Bryceson/Vuorela* 2002, p. 15). Transnational familial ties ‘aim at welfare and mutual support and provide a source of identity’, but are nonetheless operating within power relations based on gender and generation (cf. *Bryceson/Vuorela* 2002, p. 7; *Gamburd* 2000; *Mand* 2005). Viewing families as being made up of positioned members according to gender and generational norms, which also alter owing to transnationality, brings to the fore the power dynamics in the ‘inner workings’ of families (cf. *Bryceson/Vuorela* 2002).

As part of transnational familial workings, visits children make are to maternal and paternal kin who more often than not live in different localities within Bangladesh. The eminence and numbers of maternal or paternal kin is dependent on the specificity of familial migration histories. In some cases, it was clear to see that children spent time with a particular parent’s kin, in Bangladesh, as there were no counterparts from the other parent. On the whole, however, children spoke of visiting (at times in a confused manner) two sets of kin (maternal and paternal) and the experiences of being with these different groups of kin were not uniform. For example, Tamana, spoke about three visits she had made to the village in Sylhet, where she has an Uncle (father’s younger brother) and his three sisters. During these visits less time was spent with her mother’s sister (who lived at a distance from her father’s kin), while other members of her mother’s family (her grandmother, grandfather, three aunts and one uncle) live close to Tamana’s home in Tower Hamlets. The majority of her time, in Sylhet, was spent at her uncle’s house consisting of two rooms where her uncle, his wife and children lived alongside two aunts (father’s sisters). Tamana described the living situation and social relations in the following manner:

Tamana: Yeah a corridor. If you go through the corridor you'll see a big, big room and then there's a bed there, a bed there and then my dad's sister sleeps there and my other dad's sister sleeps there. They are my dad's sisters and poor ... very poor. The first one ... she was really poor and the next one, she's all brown and she's really, really poor too. The other one is a little bit poor and we went to their house ... cos we never went to my other one [third sister's house] ... he's [third sister's husband] is really black!

In contrast, Tamana said 'if you go to my mum's sister's house ... if you go to that house you might get lost ... there are so many rooms inside the house ...' The (maternal) aunt's house has fewer residents, with only a quiet and accomplished teenager residing there, in contrast to her (paternal) uncle's home where there are many cousins who are 'rude and one day they gave [them] bad food and then we had tummy aches'.

Tamana's experience highlights children's transnational visits to involve movement between different socio-economic statuses within and between trans-localities. For example, between London and Sylhet children move between different socio-economic realities owing to wider global economic inequality. Therefore, in Sylhet they are part of an elite group referred to as *Londonis* on account of their access to what London represents (materially and symbolically) whilst in London they are members of the city's poorest communities (cf. *Gardner/Mand* 2012). At the same time, this is replicated within a locality (Bangladesh) moving between kin who in turn hold different socio-economic positions. For example, Tamana's description of one of the aunts and her husbands as 'really black' depicts them as impoverished while reference to skin colour (perhaps) implies them to be labouring under the sun. A socio-economic perspective on the visit enables an analysis of Tamana's feelings about being in, and part of, different houses and social relations which translate to being upset, hurt and bewildered. Furthermore, being on the move between an impoverished uncle's home and an affluent aunt is resented as the Bangladeshi norms of patrilocal residence mean she spends the majority of her time begrudgingly at her uncles (father's brother). The discomfort and unease that gives rise to ambivalence about 'being there' is based on incongruities of place and people relative to what the ideals of transnational families are. A focus on visits as a time for socialization, whilst a truism in that children are instructed into language and ways of engaging with the world, nevertheless should not preclude analyzing this in the context of adult-child power relations (cf. *Alanen* 1988) and one could add relations amongst trans locally and nationally located kin.

Therefore, aunts and uncles (adults) who one 'must' love and respect are experienced with suspicion (of making *Londoni* families ill) and disdain. It is the senses (feeling ill) which are the 'generators of affect, whether through interactions with the environment or other people' (*McKay* 2005, p. 78), that inform children's emotions. This can be as a result of the physical discomfort associated with travel (ear ache; upset stomachs), being in a particular geographic environment (heat, dust, dirt, space) or on the technical aspects (loss of passports, overweight suitcases (cf. *Murray/Mand* 2013). Moreover, in children's accounts of mobility the senses are elevated and these are relayed through emotions about space and place (cf. *Murray/Mand* 2013). Furthermore, the trope of bodies is significant in Tamana's account suggesting a closer examination of the connections between senses and emotions in children's account of transnational families (cf. *Mand* forthcoming). When asked the question as to where she felt rich or poor, Tamana's response exhibited anger and frustration at the nature of transnational kinship practices:

I: So why are you poor in Bangladesh?

Tamana: Because Bangladesh IS poor and ... every time we have to be poor ... sometimes in London we are poor because Bangladesh people ... they just ... if their uncle is very stupid ... he says to me ... NOT me ... my dad ... 'Give me money, give me money, I want to make more houses!' We don't like that. When we give all that money they just eat it all'.

[...]

I: Who do you feel close to in Bangladesh, who do you feel is very important to you there? Your aunt?

Tamana: Yeah my aunt ... she is very kind to me and when I was sick she always feeded me because my mum went to Sylhet and everybody went there and me and my little sister, we were in her house ... I didn't want to eat and then my mum said 'Keep her safe'

I: She kept you safe?

Tamana: Mum trusted her ... that's her sister.

Getting ill is an experience of being in Bangladesh, for Bangladesh is so poor that even the rich get poor. However, Tamana links poverty to bodily depletion, through the demands of kin (in Bangladesh) for money and by extension nourishment. There is a cost of the geographic inequality within which children are mobile, comprehended through the senses which make local kin 'immune to 'bad food' in contrast to making them (from London) become poorly. In their study of a transnational family reunion, based on the account of Marcela (who is one of the authors), *Ramirez/Skrbis/Emmison* (2007) draw attention to positive emotional experiences in visiting kin living in the diaspora, due to the relative socio-economic equality in migration destinations. This is in contrast to the reunion in El Salvador, the 'home land' where the emotional dynamics of visits are uncomfortable owing to socio-economic structural factors that 'shape(d) the course of interaction' amongst family members (*Ramirez/Skrbis/Emmison* 2007, p. 427; *Svasek/Skrbis* 2007).

5 Emotional work and labour: Children's investments in transnational families

A distinction is often made between child labour and child work, the latter denoting activities that are considered domestic tasks and are non-hazardous (cf. *James/Jenks/Prout* 1998). Explorations about childhood labour tends to be predominantly on their labour in the public sphere as workers in the global South, where children are often perceived to be exploited. Child labour more explicitly, denotes that children have an exchange value (cf. *Hochschild* 1983); although at times there is a slippage between their work and labour (for example see *Unicef* 2014). Drawing from the literature on child labour is useful because, as critics point out, the notion that child labour in the global South is exploitative per se, and the need to abolish it, presents a legitimate arm for interventions by the global North. These interventions are based on a construction of childhood as a period of vulnerability and dependency (*Morrow* 1996; *Nieuwenhuys* 2010). Furthermore, *Nieuwenhuys* (1996) highlights that the interventionist agenda negates children are active agents and draws them into dependency on the State and the family.

Dependency on the State and the family is a feature of childhood in England, where since the late 19th century children's presence has shifted from the factory floor to the classroom. Historically, the growth in technological advancements in the textile industry, where children were employed, fused with changing ideologies about childhood. In par-

ticular children, and especially working class children, were positioned as needing civilizing best achieved through schooling (cf. *Morrow 1996*). Today, in the UK, attending school is compulsory and a plethora of legislation exists nationally to regulate children's employment, with local bylaws governing the hours, conditions and places of work suitable for children. The overarching context for children is school, which as *Bendelow/Mayall (2002)* suggest are spaces that regulate, survey and aim to civilize children into adult agendas within which children learn to become productive citizens of a nation. The movement away from factory to classroom excludes children from gaining access to economic resources and related agency, and over time adults have 'become their [children's] protectors and nurturers and they have become our primary love objects, our human capital and our future' (*Jenks 1996*, p. 4). Hence, whilst their labour in the public sphere of factories is defunct in the global North, children's labour in spaces such as schools and families is unrecognized. This oversight is bolstered by the dominance of the socialization thesis which relates to childhood as a vulnerable phase and, children as passive receivers, hence the flow is from adult to child. As a result little attention is paid to children as 'love objects', performing for the emotional satisfaction of adults or at the very least recognition of the interdependency between adults and children (cf. *Alanen 1988*).

These constructions around childhood mean that children are 'emplaced' socially and physically according to notions of suitability decided by adults (cf. *Olwig-Fog/Gullov 2003*). In the global North children are legally emplaced in schools or families and these in turn determine what childhood is and what children can do. The notion of emplacement aids our understanding of the relationship between children's labour and citizenship, as it structures children's ways of being transnational. For example, children's emplacement as British citizens in British educational institutions means an emphasis on learning in the context of school. Hence travel to and from places (Bangladesh) occurs within particular windows of time. Not adhering to local authority rules concerning term-time absenteeism led, in the case of one child following an extended visit to Bangladesh, to losing his place at the State run school.

In the following section I explore how we can look at children's labour on account of them being emplaced in institutional contexts such as the workplace, schools and families. Although there is a wider literature that explores domestic work as labour (cf. *Oakley 1974*), the ideological underpinnings of what childhood is, makes children's domestic labour invisible. *Morrow (1996)* explains that children's work in the domestic sphere in the United Kingdom, consisting of cooking cleaning and care work, is negated as a result of the dominant perception that they are dependents. Instead, through her analysis, *Morrow (1996)* illustrates there to be interdependency between adults and children in familial life. Furthermore, she notes that although feminists highlight the gendered implications of domestic work, whereby girls perform tasks indoors and boys outdoors, the emphasis tends to be about role learning, rather than the actual (physical) labour and contribution children make (cf. *Morrow 1996*).

Let us now turn to an example of children's labour within transnational families:

Nasreen: 'he's my, he's a new born baby and, and I want to meet him and I always want, I always love Bangladesh and my mum said we might go in the summer holidays ...when I go cause like, we need to see the baby and we have say, to see everyone there and, and, and I need to see my grandma cause she's really ill...? [she will take him her] favourite little teddy bear and give it to my, the ba-

by, the new born baby...he might like it... [when] he grows up, he can come when he gets married, when, he'll come and visit me, in London'.

The labour that children like Nasreen, Tamana and Mad Max perform are based on feelings which, as *Hochschild* (1975) suggests, occur within rules deemed normative and appropriate and which are frames of expression targeted for particular (political) ends. Nasreen's account of being part of, and apart from, family members induces feelings of longing and expressions of care appropriate for her gendered identity and age (gift of a teddy bear). Nasreen's feelings can be approached through the lens of 'language socialisation' which is common practice in Bangladeshi villages and 'stresses the active role of novices [children] in the socialization process' (*Wilce* 1998, p. 106). Therefore, her repeated symbolic claims of the baby being hers and gendered expressions of attachment enables an understanding of her agency. Nasreen's declaration that she '(I) want' to give the gift of a teddy bear reveals her to be a sentient actor and her ways of telling indicate how 'Bangla language socialization trains children to act selfhood in hierarchically bonded relationships' (*Wilce* 1998, p. 115). Furthermore, she demonstrates 'feeling rules' such as it is appropriate for females to seek to care for and, in being older, to want to look after younger and frail kin.

Children, much like the adults, through the emotion of 'longing for and missing people and places' are involved in 'kinship work' (*Baldassar* 2008, p. 250) The notion of 'kinship work' outlined by *Alicea* (1997), in her study of Puerto Rican transnationalism draws from *di Leonardo's* (1992) exploration of the role that women's labour, unpaid, plays in the sustenance of transnational ties. This labour includes amongst other things: 'ritual celebration of cross household kin ties, including visits, letters, telephone calls, presents, and cards to kin; the organisation of holiday gatherings; the creation and maintenance of quasi kin relations; decisions to neglect or intensify particular ties; the mental work of reflection about all these activities; and the creation and communication of altering images of family and kin vis-à-vis the images of others, both folk and mass media' (*di Leonardo* 1992, p. 248).

Whilst not specified, *di Leonardo's* (1992) 'kinship work' is akin to *Hochschild's* (1983) notion of 'emotional work' which is unpaid and occurs within the private sphere and which holds use value notably in families. However in contrast to 'emotional work', 'emotional labour' for *Hochschild* (1983) is paid, occurs in the public sphere involves face to face interactions and necessitates management. Emotional labour is likely to be utilised for commercial ends and hence involves exchange value necessitating the management of feelings (cf. *Hochschild* 1975, 1983). The rigid distinction made between the public and private sphere makes it difficult to locate gendered and generational shifts and the blurring of boundaries in a transnational context. For example, *Mand* (2002) found that during the time of Sikh marriages in Tanzania older women were involved in the more domestic/local practices whilst men were involved in the public events such as organising immigration documents and transportation that mirrored patriarchal structures in the Tanzanian context. Nevertheless what remained central was the significance of both men's work and women's work for the maintenance of status as part of families and communities.

Additionally, inflexibility between the public/ private sphere and notions of labour/work unwittingly marginalises the agency of children and the roles that they perform in a transnational social field. In this respect it is useful to consider *Bolt* (2001) who addresses

emotional labour performed by nurses. *Bolt* (2001) draws from Goffman's 'presentations of the self' thesis to illustrate the many faces nurses have and how they present their competency as social actors performing in 'situated activity' (*Bolt* 2001, p. 87-88). In doing so *Bolt* underlines a related concept from Goffman, of the competent actor which 'provides the necessary 'conceptual connecting tissues' between the private and public worlds of emotion management and emphasising actors' multiple identities' (*Bolt* 2001, p. 88). Children are competent actors, as Nasreen indicates, where they present 'faces' that deliver an acceptable gendered performance of feelings of longing and care for others elsewhere. At the same time, children like Tamana are involved in managing difficult feelings in account of social relations and the shifting positions that they occupy in different trans-localities. Being mobile between places and experiencing contradictory feelings *is further* enhanced by the onus on them to acquire the right capitals for being part of a transnational habitus. The inability to translate capitals, as *Zeitlyn's* (2012) describes, creating feelings of ambivalence.

6 Conclusion

Ambivalence is a key emotion attributed to transnational lives, however a closer inspection of the ways in which children narrate bodily sensations of being in and out of places, and by extension social relationships, allows us to address the emotional labour children perform as competent social actors in transnational families. Emotions are an integral part of being mobile, and children express these with an emphasis on the body and associated senses. These embodied experiences are part of a British Bangladeshi habitus, as their bodies move through places and associated social relations creating embodied knowledge acquired through labour. Children like Nasreen are overtly involved in emotional labour and through her emotions of 'longing' she maintains connectivity from the past, present and into the future. The baby is imagined as older, by Nasreen and, like her, mobile, collapsing spatial and temporal distinctions. In contrast, keeping trans-local kin relations is not desirable for Tamana as transnational alliances can and do result in loss (of resources and by extension health). Nonetheless, feelings of suspicion and disdain are contextual, for Tamana illustrates differing emotions depending on which family members she is with.

In this paper, I have illustrated functional understandings of the 'visit' children make to Sylhet, as occasions for socialization fail to account for the emplacement of children in generational structures. Therefore, although the (adult) rationale for being in Bangladesh structures children's presence and experiences of 'being there', the lens of emotions allows us to comprehend children's labour as agency (cf. *James/Prout* 1997). It rests on children to be adaptable to achieve the right capital for a British Bangladeshi habitus and to manage being part of/moving between different socio-economic realities and social relations. Such management occurs at the level of emotions and is imbued with feeling, whether these are ambivalent or not, nevertheless requires a closer look at emotions and childhood.

A necessity for understanding children's labour is to explore their positions in transnational kin networks. To suggest that children passively occupy positions fails to locate their agency, as social actors involved in performing labour within particular spaces. Indeed, as

indicated earlier, children are in a process of labouring in schools and families although predominant ideological underpinnings around childhood fail to recognise this. Being in Bangladesh is rationalised by adults, for purposes of socialisation, into appropriate social relations and language. It nevertheless involves labour/agency to become competent members of, as *Zeitlyn* (2012) names it, a British-Bangladeshi habitus. These visits, involve labour which occurs in a transnational social field that is at once public as it is private. For, while visits take place in the context of families, they nevertheless encompass public displays of British- Bangladeshi mobility. In this paper, we have seen that a focus on emotions allows us to explore children's practices and experiences of transnationalism and further our understanding of British Bangladeshi transnational families.

Notes

- 1 Work undertaken by Mand, Gardner and Zeitlyn on Bangladeshi children is interconnected and is based on an Arts and Humanities Research Council funded project under the Diaspora, Migration and Identities scheme (2006-2010, A/HE508863/1). Zeitlyn was a doctoral student. I would like to thank the anonymous reviewers of this paper for their constructive comments.
- 2 Children chose their own pseudonyms.

References

- Alanen, L.* (1988): Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*, 31, 1, pp. 53-67.
- Alicea, M.* (1997): 'A Chambered Nautilus': The contradictory nature of Puerto Rican women's role in the social construction of a transnational community. *Gender and Society*, 11, 5, pp. 597-626.
- Ballard, R.* (Ed.) (1994): *Desh Pardesh: The South Asian Presence in Britain*. – London.
- Basch, L./Glick-Schiller, N./Szanton-Blanc, C.* (Eds.) (1994): *Nations Unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments, and deterritorialized nation-states*. – New York.
- Bendelow, G./Mayall, B.* (2002): Children's Emotional Learning in Primary Schools. *European Journal of Psychotherapy, Counselling and Health*, 5, 3, pp. 291-304.
- Baldassar, L.* (2008): Missing Kin and Longing to be Together: Emotions and the Construction of Co-presence in Transnational Relationships. In: *Svašek, M.* (Ed.): *Transnational Families and Emotions, Special Issue, Journal of Intercultural Studies*, 29, 3, pp. 247-266.
- Bolt, S.* (2001): Changing faces: nurses as emotional jugglers. *Sociology of Health and Illness*, 23, 1, pp. 85-100.
- Bryceson, D./Vuorela, U.* (Eds.) (2002): *The Transnational Family. New European Frontiers*. – Oxford.
- Charsley, K.* (Ed.) (2012): *Transnationalism, Migration and Marriage*. – Oxon.
- De Hanas, D. N.* (2013): Of Hajj and home: Roots visits to Mecca and Bangladesh in everyday belonging. *Ethnicities*, 13, 4, pp. 457-472.
- di Leonardo, M.* (1992): The female world of cards and holidays: women, families and the work of kinship. In *Thorne, B./Yalom, M.* (Eds.): *Rethinking the Family: Some Feminist Questions*. – Boston.
- Gamburd, R.* (2000): *The Kitchen Spoon's Handle: Transnationalism and Sri Lankan Migrant Housemaids*. – Ithaca/London.
- Gardner, K.* (1993): Desh and bidesh: Sylheti images of home and away. *Man*, 28, 1, pp 1-15.
- Gardner, K.* (1995): Global migrants, local lives: Travel and transformation in rural Bangladesh. – Oxford.
- Gardner, K.* (2002): *Narrative, Age and Migration: Life history and the Life Course Amongst Bengali Elders*. – London.
- Gardner, K./Mand, K.* (2012) 'My Away is Here': Place, Emplacement and Mobility amongst British Bengali Children. In: *Gardner, K./Mand, K.* (Eds.): *Through Children's Eyes: Transnational Migration Reconsidered. Journal of Ethnic and Migration*, 38, 6, pp. 969-986.

- Glick Schiller, N. (2004): Transnationality. In: *Nugen, D./Vincent, J.* (Eds.): *A Companion to the Anthropology of Politics*. – Malden, MA, pp. 448-467.
- Grillo, R. B./Ricci, R./Salih, R. (2000): Here or There? Contrasting experiences of transnationalism: Moroccans and Senegalese in Italy. – Brighton.
- Grillo, R. B./Gardner, K. (2002): Transnational households and rituals: an overview. *Global Networks*, 2, 3, pp. 179-190.
- Hochschild, A. R. (1975): The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities. *Sociological Inquiry*, 45, pp. 280-307.
- Hochschild, A. R. (1983): *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. – Berkeley.
- James, A./Jenks, C./Prout, A. (1998): *Theorizing Childhood*. – London.
- James, A./Prout, A. (Eds.) (1997): *Reconstructing Childhood*. – Basingstoke.
- Jenks, C. (1996): *Childhood*. – London.
- Kaur, R./Hutnyk, J. (Eds.) (1999): *Travel Worlds. Journeys in Contemporary Cultural Politics*. – London/New York.
- Laoire, C./Carpena-Méndez, F./Tyrrell, N./White, A. (Eds.) (2010): *Childhood. A Journal of Global Child Research*, 17, pp. 273-287.
- Levitt, P./Waters, M. C. (2002): *The Changing Face of Home: the transnational Lives of the Second Generation*. – New York.
- Lutz, C./White, M. (1986): The Anthropology of Emotions. *Annual review of Anthropology*, 15, pp. 405-436.
- McKay, D. (2005): Migration and the Sensuous Geographies of Re-emplacement in the Philippines. *Journal of Intercultural Studies*, 26, 1-2, pp. 75-91.
- McTaggart, R. (Ed.) (1997): *Participatory action research: International Contexts and Consequences*. – Albany, NY.
- Mahler, V./Pessar, S. (2001): Gendered Geographies of Power: Analyzing Gender Across Transnational Spaces. *Identities: Global studies in Culture and Power*, 7, 4, pp. 441-460.
- Mand, K. (2002): Place, gender, power in transnational Sikh marriages. *Global Networks*, 2, 3, pp. 233-248.
- Mand, K. (2005): Marriage and migration at the end stages. *Indian Journal of Gender Studies*, 12, 2/3, pp. 407-425.
- Mand, K. (2010): 'I've got two houses, one in Bangladesh, one in London. Everybody has!' Home, locality and belonging(s) in the east End. In: *Laoire, C./Carpena-Méndez, F./Tyrrell, N./White, A.* (Eds.): *Childhood. A Journal of Global Child Research*, 17, pp. 273-287.
- Mand, K. (2011): Innovative methods and creative research with children in transnational families. *The International Journal of Social Research Methods*, 15, 2, pp. 149-160.
- Mand, K. (forthcoming, 2016): The body in (e)motion: Diasporic childhoods and global/local. *Ethnologia Fennica*.
- Mayall, B. (2002): *Towards a Sociology of Childhood: Thinking from Children's Lives*. – Buckingham.
- Morrow, V. (1996): Rethinking Childhood Dependency: Children's Contribution to the Domestic Economy. *The Sociological Review*, 44, 1, pp. 58-77.
- Montgomery, H. (2003): Major themes in Western constructions of childhood. In: *Woodhead, M./Montgomery, H.* (Eds.): *Understanding Childhood. An interdisciplinary Approach*. – Milton Keynes, pp. 61-67.
- Murray, L./Mand, K. (2013): Travelling near and far: researching children's mobile emotions. *Emotions, Space and Society*, 9, pp. 72-79.
- Nieuwenhuys, O. (1996): The paradox of child labour and anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 25, pp. 237-251.
- Nieuwenhuys, O. (2010): Keep asking: Why childhood? Why children? Why global? *Childhood*, 17, 3, pp. 231-296.
- Oakley, J. (1974): *The sociology of Housework*. – London.
- Olwig-Fog, K. (2002): A wedding in the Family: home making in a global kin network. *Global Networks*, 2, 3, pp. 205-218.
- Olwig-Fog, K./Gullov, E. (Eds.) (2004): *Children's Places*. – London.
- Orellana, M. F./Thorne, B./Chee, A./Lam, W. S. E. (2001): Transnational Childhoods: The participation of children in processes of family migration. *Social Problems*, 48, 4, pp. 573-592.

- Population Key facts* (2013): A profile of the population of Tower Hamlets. Available at: http://www.towerhamlets.gov.uk/lgs/901-950/916_borough_profile/research_and_briefings/demography.aspx, date accessed: 16/12/14.
- Ramirez, M./Skrbis, Z./Emmison, M.* (2007): Transnational Family Reunions as Lived Experience: Narrating an El Salvadoran Ethnography. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 14, 3, pp. 411-431.
- Rumbaut, R. G.* (2004): Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38, 3, pp. 1160-1205.
- Skrbis, Z.* (2008): Transnational Families: Theorising Migration, Emotions, and Belonging. *Journal of Intercultural Studies*, 29, 3, pp. 231-246.
- Svasek, M./Skrbis, Z.* (2007): Passions and Powers: Emotions and Globalisation. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 14, 3, pp. 367-383.
- Tidall, K. E./Punch, S.* (2012): Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10, 3, pp. 249-264.
- Vertovec, S.* (1999): Conceiving and Researching Transnationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 22, 2, pp. 447-462.
- Unicef* (2014): Understanding Children's Work. Available at: <http://www.ucw-project.org>, date accessed: 16/12/14.
- Wilce, J.* (1998): *Eloquence in Trouble. The Poetics and Politics of Complaint in Rural Bangladesh.* – Oxford.
- Williams, S./Bendelow, G.* (Eds.) (1998): *Emotions in Social Life: Critical Themes and Contemporary Issues.* – London.
- Zeitlyn, B.* (2012): Maintaining transnational social fields, the role of visits to Bangladesh for British Bangladeshi children. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38, 6, pp. 953-968.

Sabine Reh, Hans-Peter Füssel (Hrsg.)


Recht und moderne Schule

Beiträge zu ihrer Geschichte

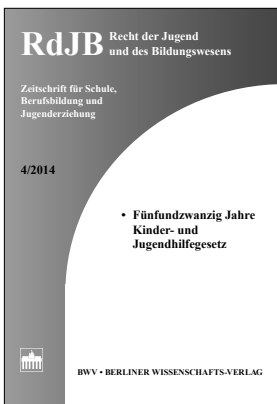
Fragen des Rechts und dessen Bedeutung bei der Entwicklung der Schule bis hin zu jener Form, die sie heute hat, haben im bildungshistorischen Diskurs eine eher nachrangige Rolle gespielt. Mit Unterstützung von Heinz-Elmar Tenorth sind für die Zeitschrift „Recht der Jugend und des Bildungswesens“ zu diesem Themenfeld eine Reihe von bemerkenswerten Aufsätzen erschienen, die die historische Entwicklung in ihrer Breite nachzeichnen und ein Spektrum einzelner Fragestellungen vertiefen. Sie werden hiermit noch einmal und für ein breites Fachpublikum bestimmt vorgelegt.

Gewidmet ist dieser Band Heinz-Elmar Tenorth.

2014, 338 S., kart., 24,90 €, 978-3-8305-3415-0

 **Book PDF** 19,99 €, 978-3-8305-2025-2

RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens



RdJB ist die Fachzeitschrift für Fragen des Rechts und der Verwaltung im Bereich der Schule, der beruflichen Bildung und der Jugendhilfe.

RdJB versteht sich als Forum für den Meinungsaustausch und die gegenseitige Information von Wissenschaftlern und Praktikern, von Juristen und Pädagogen, von Lehrern und Erziehern über erziehungs- und sozialwissenschaftliche sowie rechts- und bildungspolitische Entwicklungen.

**Das aktuelle Heft 4/2014 befasst sich
im Schwerpunktteil mit dem Thema
„25 Jahre Kinder- und Jugendhilfegesetz“.**

Erscheinungsweise: Vierteljährlich mit ca. 120 Seiten Umfang pro Heft.

Jahresabonnement: Printausgabe 107,- €, Onlineausgabe 107,- €,

Print- und Onlineausgabe 159,- €,

Einzelheft: 28,- €.

Preise der Print- und Onlineausgabe für Institutionen mit IP-Zugang auf Nachfrage beim Verlag.

Alle Preise inkl. MwSt., zzgl. Portokosten bei den Printausgaben.

Abbestellungen vierteljährlich zum Jahresende, Mindestabonnementdauer: 1 Jahr

ISSN 0034-1312



BWV • BERLINER WISSENSCHAFTS-VERLAG

Markgrafenstraße 12–14 • 10969 Berlin • Tel. 030 / 841770-0 • Fax 030 / 841770-21

E-Mail: bwv@bwv-verlag.de

Inter- und intragenerationale Vergemeinschaftungen im (Trans)Lokalen: Grenzbearbeitungen junger Erwachsener im Zusammenspiel der Erfahrungskontexte Generation und Migration

Kathrin Klein-Zimmer

Zusammenfassung

Kinder migrantischer Eltern sind nicht nur passive Teilnehmer/-innen im familialen Migrationsprojekt. Im Übergang zum Erwachsenenalter verhandeln sie die elterliche Migrationsgeschichte, indem sie grenzüberschreitende Handlungs- und Zugehörigkeitspraktiken lokal und transnational herstellen. Das wechselseitige Verhältnis von Lokalität und Transnationalität wird mit Bezug auf physische wie soziale Lokalitäten untersucht. Hierfür diskutiert der Artikel das wissenstheoretische Konzept der „konjunktiven Erfahrungsräume“ (Mannheim 1964) unter einer grenzanalytischen Perspektive. Es wird gefragt, wie die jungen Erwachsenen in der Überlagerung migrations- und generationspezifischer Erfahrungsräume Grenzen bearbeiten, d.h. verhandeln, herstellen und transformieren.

Schlagworte: Junge Erwachsene, Migration, Generation, Lokalität, Transnational Studies

Inter- and intragenerational community-building in (trans)local spaces: Cross-border practices of young adults in the interplay of the dimensions of generation and migration

Abstract

The children of migrant parents are indeed not only passive members in the whole migration process. In the transition from childhood to adulthood they negotiate the parental migration history by constructing cross-border practices and belongings locally and transnationally. The relation of locality and transnationality will be worked out addressing locality as physical space and in the meaning of social locations. Therefore the article discusses the theoretical concept of ‘conjunctive spaces of experiences’ (Mannheim 1964) from a border-sensitive perspective. The article asks how the young adults negotiate, produce and transform borders in the interplay of migration and generation oriented spaces of experiences.

Keywords: Young Adults, Migration, Generation, Locality, Transnational Studies

1 Einleitung

Junge Erwachsene, deren Eltern über Migrationserfahrungen verfügen, scheinen unweigerlich Teil eines familialen Migrationsprojektes zu sein, auch wenn sie selbst nicht migriert sind. Qua familial-genealogischer Zugehörigkeit als Kind von Migrant/-inneneltern und qua historisch-gesellschaftlichem Verortet-Werden als so genannte „zweite (Mig-

rant/-innen) Generation“⁴¹ partizipieren sie an einem migrationsspezifischen Erfahrungsraum, den sie selbst mitgestalten, in dem sie sich positionieren und positioniert werden. Zugleich erfolgt die Auseinandersetzung mit der elterlichen Migrationserfahrung vor dem Hintergrund im Ankunftsland der Eltern geboren und aufgewachsen zu sein. Im Sinne der *transnational studies*, die grenzüberschreitende Prozesse innerhalb und jenseits des nationalen Containers untersucht (vgl. *Basch/Glick Schiller/Szanton Blanc* 1994; *Pries* 2010), können die jungen Erwachsenen als Akteur/-innen einer transnationalen Lebenssituation bezeichnet werden. Während sie in dem Land, in dem sie leben, sozialisiert werden – Bildungsinstitutionen besuchen, Freundschaften aufbauen, berufliche Karrieren starten – haben sie zugleich Zugang zu sozialen Netzwerken und Ideen aus dem elterlichen Herkunftsland (vgl. *Levitt* 2009; *Wessendorf* 2013).

In welcher Weise beeinflusst dieser potentielle Zugang die Lebensentwürfe der jungen Erwachsenen? Von welchen Gelegenheitsstrukturen (wie familiäre Einbettung, Milieuzugehörigkeit, Lokalität des Aufwachsens) ist eine grenzüberschreitende Ausrichtung der Biographie abhängig?

Diesen Fragen möchte ich nachgehen und eine grenzanalytische Perspektive auf die Selbst- und Fremdkonstruktion eines „zweite Generation-Seins“ einnehmen. Damit rücken junge Erwachsene mit Migrationsgeschichte als Akteur/-innen in den Blick, die in der Überlagerung von generations- und migrationsspezifischen Erfahrungsräumen Grenzen bearbeiten, d.h. aus- und verhandeln, herstellen und transformieren. Bezogen auf den Erfahrungsraum Migration werden natio-ethno-kulturelle Grenzziehungen bearbeitet. Bezogen auf den Erfahrungsraum Generation finden Grenzbearbeitungen entlang von Generationenbeziehungen (Ablösung von den Eltern; Vergemeinschaftungen innerhalb der Peer-Gruppe) statt. Welche Rolle dabei der Dimension des Lokalen zukommt und wie sich die Bedeutung des Lokalen verändert, wenn sich junge Erwachsene an multiplen geographischen Lokalitäten verorten bzw. diese Lokalitäten durch transnationale Prozesse gekennzeichnet sind (vgl. *Guarnizo/Smith* 1998), ist Gegenstand der nachstehenden Ausführungen.

Das Verhältnis von Lokalität und Transnationalität wird zunächst mit Blick auf empirische Bezugspunkte innerhalb der *transnational studies* untersucht. Über das wissenschaftstheoretische Konzept der „konjunktiven Erfahrungsräume“ (*Mannheim* 1964) wird diskutiert, wie die Dimension der Lokalität innerhalb der *transnational studies* nicht nur als physischer Raum, sondern als soziale Lokalität mitgedacht werden kann (2). Auf der Grundlage eigener empirischer Befunde wird gezeigt, wie junge Erwachsene ein „zweites Generation-Sein“ inter- und intragenerational herstellen, wobei physische wie soziale Lokalitäten als Aushandlungsorte fungieren (3). Abschließend wird sich in der Diskussion der Ergebnisse für eine Perspektive der „Grenzbearbeitung“ ausgesprochen, die den alleinigen Fokus auf das „Grenzüberschreitende“ (Trans) in Frage stellt (4).

2 Junge Erwachsene als transnationale Akteur/-innen qua Generationenzugehörigkeit

Die Generation der Kinder von Migrant/-innen treten in erster Linie in Relation zur Elterngeneration als Akteur/-innen im familialen Migrationsprojekt auf. Innerhalb der *transnational studies*, die Migrationsphänomene mehrdimensional betrachten und Ver-

flechtungen zwischen nebeneinander existierenden nationalen Containern in den Blick nehmen (vgl. u.a. *Levitt/Glick Schiller* 2004), wird das Akteur-Sein der „zweiten Generation“ widersprüchlich diskutiert. *Portes* (2001, S. 190) hält fest, dass es sich gemessen an den wiederkehrenden transnationalen Aktivitäten wie physische Mobilität zwischen Ankunfts- und Herkunftsland, Anzahl an Rücküberweisungen oder Anzahl grenzüberschreitender sozialer Beziehungen, um ein „one-generation phenomenon“ handelt. Hingegen zeigen insbesondere qualitative Studien, dass sich die transnationalen Aktivitäten im Vergleich zur Elterngeneration zwar unterscheiden, jedoch einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Lebensentwürfe von jungen Erwachsenen haben (vgl. *Fouon/Glick Schiller* 2002; *Levitt/Lucken/Barnett* 2011). Das von *Levitt/Glick Schiller* (2004) entworfene Konzept des „transnationalen sozialen Feldes“ – als ein „set of multiple interlocking networks of social relationships through which ideas, practices, and resources are unequally exchanged, organized, and transformed“ (S. 1009) – umfasst alle Akteur/-innen, die Teil dieses sozialen Feldes sind, ohne dass sie selbst physisch nationale Grenzen überschritten haben müssen. Durch diese theoretische Perspektivenerweiterung rücken junge Erwachsene ohne unmittelbare Migrationserfahrung als Akteur/-innen in den Fokus. Zudem kommt der Dimension des Lokalen als Ort, an dem das Transnationale lokalisiert und das Lokale transnationalisiert wird, neue Bedeutung zu (vgl. *Guarnizo/Smith* 1998; *Anthias* 2008; *Wessendorf* 2013).

Transnationale Studien zur zweiten Generation halten fest, dass transnationale Orientierungen der jungen Erwachsenen nicht nur vom Zeitpunkt der Migration, den Einstellungen der Eltern oder dem sozioökonomischen Status abhängen, sondern auch innerhalb des Lebenslaufs variieren (vgl. *Levitt* 2009). Transnationale Praktiken können sich zudem auf bestimmte soziale Arenen oder biographische Ereignisse wie beispielsweise die Bildungs- und Berufsbiographie, Religion oder Heirat beschränken (vgl. *Levitt* 2009). Innerhalb der Transnationalitätsforschung werden dabei zum einen gezielt Praktiken der physischen Grenzüberschreitung von jungen Erwachsenen untersucht, wie z.B. transnationale Bildungsbiographien (vgl. *Apitzsch/Siouti* 2008; *Siouti* 2013; *Fürstenau* 2004) oder „Rückkehr“-praktiken (vgl. *Wessendorf* 2013; *King/Christou* 2011). Zum anderen werden Transnationalisierungsprozesse im Lokalen beobachtet. Dabei kommen vor allem urbane Lokalitäten als Kontexte transnationaler Praktiken in den Blick, ohne jedoch eine differenzierte Theorie zur Lokalität vorzulegen (vgl. *Glick Schiller/Caglar* 2006). So zeigen *Kasinitz/Mollenkopf/Waters* (2004) in ihrer stadtsoziologischen Untersuchung „Becoming New Yorker“, dass sowohl der lokale Bezugsrahmen als auch das Bewusstsein Teil eines transnationalen Raumes zu sein als Identifikationsfolien fungieren. Ebenso konstruiert *Römhild* (2003) die Großstadt Frankfurt als Ort des Transnationalen, demnach die Jugendlichen ein lokales Zugehörigkeitsgefühl zur Stadt als einer Örtlichkeit in einem transnationalen Raum entwickeln. Auch *Wessendorf* (2013) betont in ihrer Studie zu „second generation Italians“ in der Schweiz die Gleichzeitigkeit lokaler und transnationaler Bezüge, die sie entlang unterschiedlichster alltäglicher translokaler Praktiken in der Kindheit und Jugend ihrer Interviewten rekonstruiert. Transnationale und lokale Aushandlungsprozesse ihres „belongings“ zeichnet die Wissenschaftlerin u.a. über Jugendkulturen der „second generation Italians“ nach (vgl. *Wessendorf* 2013, S. 58ff.).

Wie kann das Verhältnis von Lokalität und Transnationalität in der Aushandlung eines „zweite Generation-Seins“ theoretisch konkretisiert werden?

Mit Blick auf die nachstehenden empirischen Ergebnisse möchte ich vorschlagen auf die wissenssoziologischen Überlegungen *Karl Mannheims* zurückzugreifen, der mit sei-

nem Generationenkonzept den Begriff der „konjunktiven Erfahrungsräume“ prägte. Er geht davon aus, dass Generationenangehörige über gemeinsame biographische und kollektivbiographische „Erlebniszusammenhänge“ miteinander verbunden sind (Mannheim 1964, S. 271). Gemeinsam stellen sie eine Erlebnisgemeinschaft dar, die über ein bestimmtes „konjunktives Wissen“ verfügt. Dieses konjunktive Wissen hat jedoch keine Allgemeingültigkeit. Es gestaltet sich vielmehr perspektivisch und gilt nur für diesen Erfahrungsraum und ist auch nur für die an diesem Erfahrungsraum Partizipierenden zugänglich (z.B. Familienmitglieder; Peer-Gruppe). Mannheim unterscheidet hier zwischen einem *konjunktiven* und einem *kommunikativen* Wissen. Ersteres ist ein implizites Wissen, das nicht explizit abgefragt werden kann.² Letzteres hingegen ist ein Wissen, das über die kommunikative Verständigung ausgetauscht wird. Für junge Erwachsene mit Migrationsgeschichte kann folglich untersucht werden, ob über die Auseinandersetzung mit der elterlichen Migration eine Erlebnisgemeinschaft hergestellt wird, die über ein gemeinsames konjunktives Wissen verfügt, wodurch zugleich ein unmittelbares Verstehen möglich ist. Bezogen auf das Verhältnis von Lokalität und Transnationalität wäre dann zu fragen, wo das gemeinsame konjunktive Wissen produziert wird, ob hierfür reale oder imaginierte Räume zur Verfügung stehen, welche Rolle in der Wissensgenese den physischen wie sozialen Lokalitäten (u.a. Gender, Generation, Milieu, Migration) zukommt und wie sich der migrationspezifische Erfahrungsraum auch jenseits nationaler Containergebilde aufspannen kann.

Konjunktive Erfahrungsräume ergeben sich aus den jeweiligen kontextuellen Situiertheiten von Personen, wofür Mannheim (1985) auch den Begriff der sozialen Lokalitäten gebraucht. So unterscheidet sich das konjunktive Wissen nicht nur nach geschlechts-, adoleszenz-, generations-, migrations- oder bildungsspezifischen Erfahrungsräumen (soziale Lokalitäten) und deren wechselseitiger Überlagerung, sondern auch nach den unterschiedlichen physisch-lokalen Verortungen von Personen (Stadt/Dorf, Nachbarschaft, Stadtteil, Bildungsinstitutionen, etc.) (vgl. Bohnsack/Schäffer 2002). Innerhalb des Transnationalitätsdiskurses hat Anthias (2008) die Überlagerung unterschiedlicher Erfahrungsräume in seiner grenzüberschreitenden Bedeutung untersucht und daraus das Begriffs-konstrukt „translocational positionality“ entwickelt. Angelehnt an die Intersektionalitätsforschung verweist sie auf die Überlagerung (*trans*) unterschiedlicher sozialer Kontexte (*social locations*) wie gender, class, generation und ethnicity zu einem bestimmten Punkt in Zeit und Raum (vgl. Anthias 2002, S. 498) sowie auf die Verschiebungen von Lokalitäten im Leben von Personen aufgrund von physischen Bewegungen.

Weiterführend für die nachstehende Analyse sind zudem ihre Überlegungen zum Wechselspiel zwischen sozialer Position (Ergebnis/Struktur) und sozialer Positionierung (Prozess/Agency). Diese relationale Beziehung aus Struktur (Grenze) und eigenem Handeln im Sinne der Positionierung (Bearbeitung) soll nachstehend mit dem Begriff der „Grenzbearbeitung“ konturiert werden (vgl. Mangold 2013; Klein-Zimmer/Mangold/Wrulich 2014). So bearbeiten die jungen Erwachsenen innerhalb des „zweite Generation-Seins“ Grenzen u.a. in Bezug auf die Kontexte Generation (Erwartungen der Eltern) und Migration (Zuschreibungen durch die dominante Gesellschaft) und befinden sich dabei in einem Spannungsfeld, das sie in ihren biographischen Entwürfen gestalten müssen (vgl. auch Nohl 2001).

Die nachstehende Analyse greift nunmehr die sozialen Lokalitäten Migration und Generation heraus, da sie – so die Annahme – die zentralen Bezugsrahmen im Aushandeln des „zweite Generation-Seins“ darstellen und zeigt, wie die jungen Erwachsenen durch

Gemeinsamkeiten der erlebnismäßigen Herstellung von Wirklichkeit ähnlich gelagerte Erfahrungsräume konstruieren, wie diese an konkreten physischen Lokalitäten materialisiert werden und dabei eine nationale Grenzen überschreitende Ausrichtung erfahren.

3 Methodische Anlage

Die empirischen Daten, auf die der Artikel zurückgreift, wurden im Zeitraum 2008-2010 im Rahmen meines Dissertationsprojekts erhoben. Es handelt sich um eine qualitative Studie zu Zugehörigkeitspraktiken junger Erwachsener aus Deutschland, deren Eltern in den 1960er und 1970er Jahren aus Indien migriert sind (vgl. *Klein-Zimmer* 2015). Das Sample umfasst, entsprechend der Vielfalt an Einwanderungsgeschichten aus Indien (vgl. *Schmalz-Jacobsen/Hansen* 1997), junge Erwachsene, deren Eltern aus Kerala, Punjab oder West-Bengalen migriert sind und als Krankenschwester, Krankenpfleger, Ingenieur oder Arzt arbeiten. Die Familien leben einen christlichen, hinduistischen oder muslimischen Glauben und die dominierenden Kommunikationssprachen, neben Deutsch und Englisch, sind Malayalam, Bengali oder Hindi. Die jungen Erwachsenen sind in unterschiedlichen Großstädten innerhalb Deutschlands geboren, sie sind zwischen 23 und 30 Jahre alt und können überwiegend als bildungserfolgreiche junge Erwachsene bezeichnet werden, die das Bildungssystem über das Abitur bis zum Hochschulabschluss durchlaufen haben.

Die Datenerhebung und -auswertung ist an der „Rekonstruktiven Sozialforschung“ (*Bohnsack* 2010) orientiert. Der Datenkorpus besteht aus 26 biographisch-narrativen Interviews (vgl. *Schütze* 1983; *Nohl* 2006) sowie teilnehmenden Beobachtungen, die im Zuge der Begleitung der jungen Erwachsenen in ihrem Alltag in Deutschland und Indien angefertigt wurden. Dieser mehrdimensionale biographisch-ethnographische Zugang der Untersuchung zielt auf einen ganzheitlichen Einblick in die subjektiven Sinnwelten der Akteur/-innen. Ausgewertet wurde das Material mit der dokumentarischen Methode (vgl. *Mannheim* 1964, weiterentwickelt durch *Ralf Bohnsack*), die auf die Darstellung praktischer Erfahrungen und Orientierungen von Einzelpersonen oder Gruppen zielt (vgl. *Bohnsack* 2003; *Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl* 2007). Konstitutiv für die dokumentarische Methode ist der Wechsel „von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, zur Frage danach, wie diese in der Praxis hergestellt wird“ (*Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl* 2007, S. 12). Damit geht zugleich die Annahme einher, dass eine Äußerung nur zu verstehen ist, wenn der dazugehörige Erfahrungsraum bekannt ist. Folglich ist der Vergleich mit anderen empirischen Fällen ein zentraler Verfahrensschritt der dokumentarischen Methode.

Im Prozess der Auswertung wurden vier Interviews als Kernfälle für die Feinanalyse identifiziert. Diese wurden sequentiell ausgewertet und vergleichend analysiert. Im Rahmen der Gesamtstudie wurden vier Erzähllinien induktiv ermittelt, wobei die Erfahrungsräume der Migration (Aushandlung der elterlichen Migrationsgeschichte) und Generation (Ausgestaltung der Generationenbeziehungen) den Rahmen markieren, innerhalb dessen die grenzüberschreitenden Zugehörigkeitspraktiken der jungen Erwachsenen rekonstruiert werden können. Für den vorliegenden Artikel fokussiere ich auf die Erzähllinie des „inter- und intragenerationalen Community-Building“.

4 „Community-Building“: Inter- und intragenerationale Vergemeinschaftungen als Herstellungsorte des „zweite Generation-Seins“

Die Migration und somit die national-geographische Grenzüberschreitung der Eltern stellt den Ausgangspunkt dar, weshalb die von mir interviewten jungen Erwachsenen als potentielle Akteur/-innen eines transnationalen Settings beschrieben werden können. Folgt man den biographischen Verläufen der jungen Erwachsenen, so können verschiedenste transnationale Praktiken nachgezeichnet werden, die bereits in der Kindheit über die Eltern vermittelt (mehrsprachiges Aufwachsen, regelmäßige Verwandtenbesuche in Indien, Teilnahme an Veranstaltungen der „indischen Community“ im lokalen Nahraum) oder aber erst im Ablösungsprozess von den Eltern eigenständig initiiert wurden (Studienaufenthalte und Praktika in Indien, Aufbau eines nationale Grenzen überschreitenden sozialen Netzwerks, Teilnahme an Veranstaltungen der zweiten Generation). Während hierbei in erster Linie die physische Grenzüberschreitung das transnationale bzw. translokale Moment markiert (vgl. auch *Wessendorf* 2013), zeigt sich ebenso auf der Ebene der subjektiven Zugehörigkeitskonstruktionen wie national gedeutete Bezugsrahmen miteinander verflochten werden (vgl. *Levitt/Glick Schiller* 2004). So handeln die jungen Erwachsenen das „zweite Generation-Sein“ sowohl über konkrete Praktiken an spezifischen Lokalitäten als auch über identifikative Positionierungen in der Verschmelzung unterschiedlicher Erfahrungsräume aus.

Vergemeinschaftungen³ werden von den hier interviewten jungen Menschen auf sehr unterschiedlichen Ebenen hergestellt. Sie beziehen sich auf die Familie, das soziale Umfeld der Familie (z.B. Freunde der Eltern), aber auch auf die eigenen Peers (z.B. Schulfreund/-innen, Kommiliton/-innen und Arbeitskolleg/-innen). Weiterhin benennen die jungen Erwachsenen Zugehörigkeiten zu unterschiedlichsten Interessensgemeinschaften wie Kultur- und Sportvereine, Internetplattformen oder Musikgruppen. Eine Spezifik für die Migrationsgeneration der jungen Erwachsenen zeigt sich darin, dass über die Vergemeinschaftungspraktiken auch der Erfahrungsraum der Migration (soziale Lokalität) ausgehandelt wird, indem z.B. in unterschiedlicher Art und Weise eine Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zur so genannten „indischen Community“ konstruiert wird. Diese Aus- und Verhandlungsprozesse im Sinne von Grenzbearbeitungen lassen sich sowohl auf der intergenerationalen als auch intragenerationalen Ebene nachzeichnen, d.h. entlang von generationsspezifischen und generationsüberschreitenden Erfahrungsräumen. Zudem finden die Aushandlungsprozesse an konkreten und weniger konkreten Lokalitäten statt, die als exklusive Räume für das „Community-Building“ fungieren.

4.1 „Son Hauch von Indien hier in Deutschland“: Intergenerationales Vergemeinschaften an physischen Lokalitäten

Neben anderen Bezugsrahmen (z.B. Familie, Peers, lokaler Nahraum) beschreiben die jungen Erwachsenen ihr Aufwachsen in Deutschland als eingebettet in ein soziales Umfeld, das mit dem Begriff „indische Community“⁴ gelabelt wird. Die „indische Community“ wird als imaginäre und als reale Gemeinschaft konstruiert und es wird sich auf sie explizit als auch implizit in den biographischen Narrationen bezogen. Zunächst sei hier eine

Narration von Otze Phedrick angeführt, der die „indische Community“ im Rückblick auf seine Kindheit in erster Linie als Ort der gemeinsamen Zusammenkunft im Sinne eines „get togethers“ erinnert:

„also was das Umfeld in A-Stadt angeht würd ich eigentlich auch noch gerne erwähnen [...] oder ich beobachtet habe, dass es eben in den ganzen Städten in Deutschland so indische Communities gibt, die lokal sehr aktiv sind. In A-Stadt gibt es die Durga Puja Gruppe also Durga Puja iss en indisches religiöses Fest zu Ehren einer der Göttin Durga [...] das ist sozusagen der ich sag es mal überspitzt der Indienersatz für uns gewesen für die Zeit, die wir nicht in Indien gewesen sind und es war sehr wichtig, weil eben die Personen, die an diesem Fest teilgenommen haben was ja auch mehr ein get-together is [...]“

(Interview Otze Phedrick)

Otze reflektiert hier zunächst die persönliche Beobachtung, dass es „in den ganzen Städten in Deutschland so indische Communities gibt, die lokal sehr aktiv sind“. Dabei stellt er sich als Beobachter von Aktivitäten der „indischen Communities“ dar, ohne einen persönlichen Bezug zu formulieren. Er konkretisiert diese, in dem er von einer „Durga Puja Gruppe“ – ein Kollektiv von Personen, die sich in seiner Geburtsstadt aktiv sozial engagieren – berichtet. In seiner Rolle als Wissender und Wissen Vermittelnder erklärt er, dass es sich bei „Durga Puja“ um ein indisches religiöses Fest handelt, welches zu Ehren der Göttin Durga gefeiert wird. In der weiteren Erzählung misst Otze dieser sozialen Aktivität eine zunehmend persönlichere Bedeutung bei. Die jährliche Feierlichkeit erhält für ihn und seine Familie („uns“) die Zuschreibung eines „Indienersatz(es)“. Das Fest fungiert als Ersatz für einen Zeitraum, indem die Familie nicht nach Indien reisen konnte. Die Feierlichkeit und das gemeinsame „get-together“ bieten für Otze somit einen Möglichkeitsraum, während seines Aufwachsens in einer norddeutschen Großstadt, eine größere Nähe zu „Indien“ herzustellen.

Es ist jedoch weniger das religiöse Ereignis, was Otze mit diesem Fest verbindet als vielmehr die Eigenschaft des „get-togethers“. Der Indienbezug wird über das Zusammenreffen von Personen und das Gefühl des gemeinsamen Feierns hergestellt. Otze generiert die „indische Community“ als ein Teil seines sozialen Bezugsrahmens, wobei das Zusammenspiel von als „indisch“ und „deutsch“ markierten Bezugspunkten zentraler Bestandteil seines Aushandlungsprozesses ist. Es ist ein indisch-religiöses Fest, welches durch die „indische Community“ organisiert und an einem geographischen Ort innerhalb des national-geographischen Flächenraums Deutschland ausgetragen wird.

Die „indische Community“ – in Form einer Materialisierung (Aktivitäten) an einer physischen Lokalität – wird hier als Teil der biographischen Sozialisation konstruiert und als von den Eltern vermittelt dargestellt. Vor diesem Hintergrund schreibt Otze den „indisch“ konnotierten „get togethers“ auf der einen Seite zwar einen besonderen Stellenwert zu, auf der anderen Seite nimmt er die distanzierte Haltung eines außenstehenden Beobachters ein. So handelt es sich zwar um eine wiederkehrende lokalisierte transnationale Praktik („ways of being“) in seinem biographischen Geworden-Sein. Eine Zugehörigkeit im Sinne eines „ways of belonging“ wird jedoch nicht formuliert. Indem Otze die „get-togethers“ als „Indienersatz“ labelt, konstruiert er eine Schnittstelle zwischen den nationalen, sozialen und kulturellen Kontexten „Indien“ und „Deutschland“. Zugleich nimmt er darüber Grenzziehungen zwischen national gedeuteten Kontexten vor. Über die Charakterisierung als „get-togethers“ setzt hier ein weiterer Grenzbearbeitungsprozess ein, innerhalb dessen von den Eltern Vermitteltes und über eigene Erfahrungen Angeeignetes zueinander in Bezug gesetzt und verhandelt wird. Der migrationsspezifische Erfahrungsraum

konstituiert sich hier über die Teilnahme an Aktivitäten der „indischen Community“ an einer konkreten physischen Lokalität.

Auch auf der intragenerationalen Ebene kann das Wechselspiel von Erfahrungsräumen beobachtet werden. Ich möchte dies entlang von Vergemeinschaftungspraktiken aufzeigen, die als „Räume der zweiten Generation“ (Goel 2011) in Deutschland bezeichnet werden können.

4.2 „gelbe Tupperwarendosen“: Peer-to-peer-Vergemeinschaftungen als grenzüberschreitende konjunktive Erfahrungsräume

Ein „zweite Generation-Sein“ wird von den jungen Erwachsenen über die Differenzsetzung zu einer „ersten Generation“ hergestellt. Das Unterscheidungsmerkmal bezieht sich sowohl auf die genealogische Zuordnung in Elterngeneration und Kindergeneration als auch auf das Vorhandensein von unmittelbaren und mittelbaren Migrationserfahrungen. Die jungen Erwachsenen unterscheiden hier begrifflich zwischen einem „gekommen“ nach Deutschland (Elterngeneration) und einem „geboren“ in Deutschland (Kindergeneration). Mit dieser Differenzierungspraxis (eine Form der Grenzbearbeitung) positionieren sich die jungen Erwachsenen zugleich gegenüber der gesellschaftlichen Zuschreibung als Migrant/-in, die aufgrund ihres „Geboren-Seins in Deutschland“ nicht zutrifft.

Anhand einer Narration von Sonja kann eine Erfahrungsgemeinschaft auf der peer-to-peer Ebene rekonstruiert werden, für die ein gemeinsam hergestelltes Wissen zur Erfahrung „Kind indischer Eltern in Deutschland“ zu sein konstitutiv ist. Sonja nimmt in ihrer Kindheit an regelmäßigen Treffen einer Gruppe teil, die sie als „indische Community“ bezeichnet. Diese Treffen sind als Familienzusammenkünfte konzipiert, jedoch bieten sie zugleich einen exklusiven Raum für einen gemeinsamen Erfahrungsaustausch unter jungen Erwachsenen, deren Eltern aus Indien migriert sind:

„sind einfach mit Gleichgesinnten wie die das sehen hier in dieser Welt oder was für Probleme sie haben. Also es gab ganz interessante Tagungen oder so wo dann zweite Generationsinder sich getroffen haben auch mit Eltern [...] in Tagungsstätte wo man dann gewohnt hat, gegessen hat, Sport zusammen gemacht hat, abends Kulturprogramm gemacht hat [...] Aber es gab auch ganz andere Tage, wo man Gemeinsamkeiten diskutiert hat von so zweite Generationsindern, zum Beispiel, ach wisst ihr doch unsre Dosen oder so, da ist doch immer, die sind doch immer gelb oder so. Das stimmt eigentlich wenn man überlegt, die Dosen, die Tupperwarendosen, die sind immer gelb bei Indern, weil sie oft Curry irgendwie transportiert ham oder immer mitgegeben ham ja, ne? [...] und so Kleinigkeiten wo man dann sofort von Lichtlein hochgeht und wo man denkt ach Gott das ist bei uns genauso und so was einfach auszutauschen“

(Interview Sonja Mitra)

Innerhalb dieser Erzählpassage werden gleich zwei Ebenen von Vergemeinschaftungsprozessen angesprochen. Sonja verweist zum einen auf eine konkrete Handlungsebene (ways of being): die jungen Erwachsenen treffen sich zu gemeinsamen Veranstaltungen, die exklusive Räume des Austauschs von „Gemeinsamkeiten von so zweite Generation-Indern“ ermöglichen. Zum anderen dokumentiert sich über das Wie der Beschreibung zu den gemeinsamen Treffen und die darüber ermöglichten Austauschprozesse („unsere Dosen“) ein Zugehörig-Sein (ways of being). So kann sich Sonja mit dieser realen, für einen bestimmten Zeitpunkt existierenden Gruppe identifizieren, da alle Teilhabenden auf einen ähnlichen Erfahrungshorizont zurückgreifen, der sich entlang der Dimensionen Generation und Migration entwickelt. Über die lokal situierten Interaktions- und Kommunikati-

onsprozesse wird ein gemeinsames konjunktives Wissen hergestellt (vgl. Mannheim 1964). Die gemeinsame Erfahrung („wisst ihr doch unsere Dosen“) zeigt sich in der gelben Farbe der Tupperwarendosen, die durch den Transport von Curries (z.B. als Pausenbrot in der Schule), entstanden ist. Das Gewürz Kurkuma (Gelbwurzel), als wesentlicher Bestandteil der Curries, hat die Eigenschaft bestimmte Materialien einzufärben, wie u.a. auch Gefäße aus Plastik. Dabei handelt es sich um ein ‚in-group‘-Wissen, das allen Teilhabenden implizit zugänglich ist und über das Gemeinsamkeit symbolisiert wird („das ist bei uns genauso“). Dieses konjunktive Wissen erhält zugleich ein grenzüberschreitendes Charakteristikum, indem es vor mehreren national gedeuteten Bezugsrahmen ausgehandelt wird. Denn erst vor dem Erfahrungsraum in Deutschland aufgewachsen zu sein, erhält die Gelbfärbung ihre Spezifik und wird als „typisch indisch“ konstruiert. Gleiches gilt für das Begriffskonstrukt der „zweiten Generationsinder“. Hiermit wird zudem eine Relation und Abgrenzung zur Elterngeneration vorgenommen.

Wiederum bildet eine spezifische physische Lokalität und die dort stattfindenden lokal situierten Interaktions- und Kommunikationsprozesse den Ausgangspunkt für die Vergemeinschaftung (s. 4.1) und die Aushandlung national gedeuteter Bezugsrahmen. Zugleich konstruiert Sona einen konjunktiven Erfahrungsraum, der durch die Verschmelzung der sozialen Lokalitäten Generation und Migration charakterisiert ist. Dabei nimmt sie Grenzziehungen zwischen „indisch“ und „deutsch“ sowie zwischen „erster Generation“ und „zweiter Generation“ vor und bearbeitet diese in der gemeinsamen Erfahrung der „gelben Tupperwarendosen“, indem sie die nationalen wie generationalen Kategorien zueinander in Bezug setzt.

4.3 „also sprich alle, die sich für Indien interessieren“: Das Thema Indien als gemeinsamer Nenner hybrider Vergemeinschaftungen im virtuellen Raum

Neben diesen konkreten physischen Lokalitäten, in denen ein „zweite Generation-Sein“ auf der peer-to-peer-Ebene ausgehandelt wird, greifen die jungen Erwachsenen auch auf das Internet als medialen Ort des Erfahrungs- und Interessensausstauschs zurück. Virtuelle Interessensgemeinschaften stellen hier sozial-räumliche Rahmungen dar, über die die jungen Erwachsenen gleichzeitig die migrantische Herkunft der Eltern und das Aufwachsen als „Andere“ in Deutschland verhandeln und sich somit in ihren hybriden Zugehörigkeitsformen verorten können (vgl. Hugger 2009). Bezogen auf das vorliegende Material geht es jedoch nicht nur um Identifikationsmöglichkeiten. Die jungen Erwachsenen nutzen die virtuellen Vergemeinschaftungsräume auch, um ein Interesse und Informationen nach außen zu transportieren und darüber Teil der Öffentlichkeit zu sein. Am Beispiel der biographischen Narration von Otze Phedrick möchte ich eine solche Form der Vergemeinschaftung vorstellen:

„zu einem zentralen Anlaufpunkt oder Plattform für einerseits die indische Diaspora also Inderinnen und Inder sowohl der ersten wobei hauptsächlich der zweiten Generation hier in Deutschland sich entwickelt hat aber eben auch für alle Indieninteressierten also ich sach jetzt mal Nicht-Inder also sprich alle, die sich für Indien interessieren und das sind oder das ist die Zielgruppe eigentlich dieses Portals und das eigentlich mit den Nutzerinnen und Nutzern lebt“

(Interview Otze Phedrick)

Die von Otze konstruierte Gemeinschaft setzt sich aus unterschiedlichen Personengruppen zusammen. Zunächst die „indische Diaspora“, worunter er „Inderinnen und Inder“ der „ersten und zweiten Generation“ zählt. Neben der Differenzierung in unterschiedliche Generationen, hergeleitet über die genealogische Bedeutung des Begriffs (Eltern-Kind) und über die migrationspezifische Einordnung (mit/ohne Migrationserfahrung), konstruiert Otze über die nationale Zuschreibung als „Inderinnen und Inder“ und die konkrete Lokalisierung „hier in Deutschland“ zentrale Gemeinsamkeiten zwischen den Generationen. Mit der Betonung des lokalen Bezugs übernimmt Otze jedoch auch gleichzeitig die Perspektive der „ersten Generation“, für die das „hier“ vor der Migration nicht Deutschland war. Beide Untergruppen werden somit in Bezug zum Migrationskontext hergestellt. Es sind Inderinnen und Inder, lokalisiert in Deutschland, die unterschiedlichen Migrationsgenerationen angehören und somit auch unterschiedliche Altersstrukturen aufweisen. Des Weiteren kristallisiert er „Indieninteressierte“ als eine zweite Gruppe heraus. Mit dieser Formulierung, bei der es sich um eine Addition zur vorherigen Gruppe handelt, umfasst Otze alle „Nicht-Inder“ und somit alle Personen, „die sich für Indien“ interessieren. Das Interesse an Indien steht hier für einen gemeinsamen Bezugspunkt, der von verschiedenen Seiten hergestellt wird und über den sich die virtuelle Gemeinschaft formiert.

In dem Wie des Gesagten wird eine Community konstruiert, die sich über ein gemeinsames Interesse an Indien auszeichnet, aber in sich heterogen ist und sich ausdifferenziert. Unter dem Schirm des Indieninteresses und somit eines Interesses, das national konnotiert ist, werden unterschiedliche Subgruppen subsumiert, wodurch unterschiedliche Grenzbearbeitungsmomente entlang der oben genannten Kategorien beobachtet werden können. National-territoriale Grenzziehungen werden transzendiert, indem Personen jenseits einer nationalen Herkunft inkludiert werden. Migrationspezifische Grenzen werden überschritten, indem „Inder und Nicht-Inder“ partizipieren. Generationale Grenzen werden miteinander verflochten, indem das Forum grundsätzlich für alle Generationen und Altersgruppen geöffnet ist. Diese Subgruppen bilden eine Art Hybridkonstruktion, wonach es primär um das gemeinsame Interesse an Indien geht und nicht um die Erfahrung der Migration oder einer zugeschriebenen nationalen Zugehörigkeit qua Geburt. In der Art und Weise der Beschreibung dieser Vergemeinschaftungsform stellt Otze einerseits nationale Grenzziehungen mit her und verstärkt sie, andererseits werden sie aber auch transzendiert und allgemeineren Kategorien subsumiert. Die hier von Otze konstruierte Online-Community kann somit auch als Herstellungsort transnationaler Prozesse gesehen werden, wo nationale Zuschreibungen und damit einhergehende Essentialisierungen zwar konstitutiv für die Gemeinschaftsbildung sind, diese in der Konstruktion der Vergemeinschaftung jedoch wieder überschritten werden. Diese virtuelle Interessensgemeinschaft stellt einen Möglichkeitsraum dar, einen Ort der Hybridität, an dem „Indien“ auf sehr unterschiedliche Weise und von unterschiedlichen Personen konstruiert wird. Auf der subjektiven Ebene fungiert die virtuelle Interessensgemeinschaft zugleich als Ort, wo Otze seine „natio-ethno-kulturelle Hybrididentität“ (Hugger 2009, S. 269) verarbeiten und sich seiner Zugehörigkeit vergewissern kann.

5 „Doing Second-Generationness translocally and transnationally“: Grenzbearbeitungen junger Erwachsener

Auf der Ebene der konkreten Handlungspraktiken im Sinne eines „ways of being“ (vgl. *Levitt/Glick Schiller* 2004) zeigt sich, dass die jungen Erwachsenen in vielfältige translokale wie transnationale Praktiken eingebettet sind – zum einen über die Vermittlung durch die Eltern und zum anderen, indem sie diese auf der peer-to-peer Ebene selbst aktiv gestalten. Im Hinblick auf das wechselseitige Verhältnis von Lokalität und Transnationalität zeigen z.B. die hier dargestellten Aktivitäten der „indischen Community“ und die Deutung dieser durch die jungen Erwachsenen, dass räumliche Begrenzungen von Lokalitäten – hier im Sinne von physischen Orten – überschritten werden, wenn die Akteur/-innen grenzüberschreitend mobil sind, soziale Beziehungen jenseits national-geographischer Grenzen existieren oder Kommunikationspraktiken grenzüberschreitend ausgeweitet werden. Versteht man Lokalität im Verhältnis zur Sozialität (vgl. *Massey* 1994), d.h. in den Worten von *Nieswand* (2008) „als ein sozial strukturierter Lebensraum, der leibliche Kopräsenz und komplexe sinnliche Wahrnehmung ermöglicht“ (S. 84), dann verändern transnationale Prozesse lokale Strukturen (vgl. Arbeiten zur Transnationalisierung städtischer Alltagswelten, u.a. *Caglar* 2001), ebenso wie Lokalitäten und ihr spezifischer Charakter Einfluss auf Praktiken von Akteur/-innen nehmen. So eröffnen insbesondere urbane Strukturen (z.B. durch den höheren Anteil an Migrant/-innen) Möglichkeiten des Erfahrungsaustauschs unter jungen Erwachsenen mit Migrationsgeschichte. Neben den physischen Lokalitäten beeinflussen zugleich soziale Lokalitäten die grenzüberschreitenden Handlungs- und Zugehörigkeitskonstruktionen der jungen Erwachsenen (vgl. *Mannheim* 1985; *Anthias* 2008). So bewegen sich die jungen Menschen (bzw. alle Menschen) in unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen, die jeweils perspektivisch – basierend auf gemeinsamen Erfahrungs- und Wissensstrukturen – soziale Wirklichkeit konstruieren (vgl. *Mannheim* 1964). Für das Aushandeln und Herstellen eines selbst- wie fremdzugeschriebenen „zweite Generation-Seins“ ist dabei die Verflechtung von generations- und migrationspezifischen Erfahrungsräumen handlungsleitend. So positionieren sich die jungen Erwachsenen als Kind von Eltern wie als Kind von Eltern mit Migrationsgeschichte.

Grundsätzlich gilt jedoch und dies sei abschließend konstatiert, dass es nicht ausreicht lediglich die Praktiken des Überschreitens (Trans) in den Blick zu nehmen. Vielmehr zeigt sich in den Aushandlungsprozessen des „zweite Generation-Seins“ ein Wechselspiel aus Grenzsetzungen, Grenzaushandlungen und Grenzüberschreitungen, und zwar sowohl in Bezug auf den nationalen („indisch“/„deutsch“) wie generationalen (erste Generation/zweite Generation) Kontext. Das heißt, innerhalb und in der Überlagerung verschiedenster Erfahrungsräume (hier wurde nur auf die Kontexte Migration und Generation Bezug genommen) bearbeiten die jungen Erwachsenen Grenzen. Bearbeiten heißt, in Anlehnung an *Kessl/Maurer* (2010), dass Grenzen von den Akteur/-innen in Praktiken hervorgebracht, neu verhandelt und transzendiert werden. „Erst diese konkreten Grenzbearbeitungspraktiken sind es, die die Grenzen bestätigen (Reproduktion), verändern (Verschieben) oder auch in Frage stellen (Delegitimation)“ (*Kessl/Maurer* 2010, S. 157). Grenzbearbeitung verweist somit nicht nur auf ein Transzendieren von Grenzen, sondern zugleich auf ein re-imaginieren, re-erzeugen und neu- und umgestalten von Grenzen. Mit der Metapher der Grenzbearbeitung kann zum einen das Wechselspiel von Strukturebene (Gren-

ze) und Handlungsebene (Bearbeitung) aufgegriffen werden, zum anderen ermöglicht der Begriff eine Vielzahl von Grenzen sowie Bearbeitungsmodi zu diskutieren.

Für die jungen Erwachsenen eröffnet die Bearbeitung von Grenzen zentrale Handlungsspielräume, sie birgt aber auch die Gefahr des Scheiterns. So zeigen beispielsweise die Vergemeinschaftungspraktiken „gelbe Tupperwarendosen“ oder „virtuelle Interessensgemeinschaft“ wie über die national gedeutete Kategorie „Indien“ ein gemeinsamer Nenner entsteht. Dieser manifestiert sich mit Bezug auf eine gemeinsam geteilte mittelbare Migrationserfahrung, über gemeinsam geteilte Interessen, die mit dem Label „indisch“ markiert sind oder über die gemeinsame Erfahrung in einem sozialen Umfeld aufzuwachsen, das „indisch“ geprägt ist. Das gemeinsame Interesse, die gemeinsame Erfahrung (auch wenn es sich dabei möglicherweise nur um geglaubte gemeinsame Erfahrungen handelt) und die gemeinsamen Orientierungen sind die Grundlage dafür, dass diese Vergemeinschaftungen wesentliche Identifikationsräume der jungen Erwachsenen bilden. Zudem ist es über diese generational und transnational hergestellten Vergemeinschaftungen möglich, bestimmte Interessen und Positionen nach außen zu tragen und gegenüber der Mehrheitsgesellschaft zu vertreten (s. „virtuelle Interessensgemeinschaft“). Für andere junge Erwachsene wiederum geht die Vergemeinschaftung über die „indische Community“ mit Exklusionserfahrungen einher, da nicht dem Bild eines „typischen Inders“ entsprechen werden kann. *Kessl/Maurer* (2009) halten diesbezüglich fest, dass „Grenze auch vom Trennenden zum verbindenden Moment werden [kann], zu einem Ort der Begegnung, und sei es als konflikthafte Konfrontation“ (S. 94).

Anmerkungen

- 1 Auch wenn das Label „zweite Generation“ einem Problemdiskurs entstammt und vielfach kritisch diskutiert wird (vgl. u.a. Hamburger 2011; Goel 2011), kann das Neu-Besetzen dieses Begriffskonstrukts durch die als „zweite Generation“ Angesprochenen – und darauf fokussiert der folgende Artikel – mit Subjektivierungsprozessen und der Möglichkeit einer positiven Selbstdefinition einhergehen. Gleichzeitig müssen die kritischen Implikationen des Generationenkonstrukts, wie z.B. die Unterstellung, dass „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten eine biologische Tatsache ist, die von einer Altersklasse zur nächsten weitergegeben wird“ (Goel 2011, S. o.S.), mit reflektiert werden.
- 2 Hierbei muss es sich jedoch nicht um eine Realgruppe handeln, auch die imaginierte Gemeinschaft entwickelt ein „in-group“-Wissen.
- 3 Ich greife an dieser Stelle auf den Begriff von Weber (1976) zurück, der mit Vergemeinschaftung eine „soziale Beziehung“ aufgreift, dessen soziales Handeln „auf subjektiv gefühlter (affektuellem oder traditionaler) Zusammengehörigkeit der Beteiligten beruht“ (S. 21).
- 4 Bei den national gedeuteten Gruppenbezeichnungen kann es sich nur um „geglaubte Gemeinsamkeiten“ (Weber 1976, S. 237), nicht aber um Gemeinschaften handeln. Die geglaubte Gemeinsamkeit, gefasst in den Kategorien des „ethnischen“ oder „nationalen“, kommt jedoch als „erleichterndes Moment“ für Vergemeinschaftungsprozesse in Frage (ebd., vgl. hierzu die Kritik am Nationenbegriff von Anderson (2006) und seine konzeptionellen Überlegungen zu „imagined communities“).

Literatur

- Anderson, B.* (2006 [1983]): *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism.* – London.
- Anthias, F.* (2008): Thinking through the lens of translocational positionality: an intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change*, 4, 1, pp. 5-20.

- Anthias, F.* (2002): Where do I belong? Narrating collective identity and translocational positionality. *Ethnicities*, 2, 4, pp. 491-514.
- Apitzsch, U./Siouti, I.* (2008): Transnationale Biographien. In: *Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C.* (Hrsg.): Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. – Weinheim/Basel, S. 97-111.
- Basch, L./Glick Schiller, N./Szanton Blanc, C.* (1994): Nations Unbound. Transnational Projects, Post-colonial Predicaments, and Deterritorialized Nation States. – London et al.
- Bohnsack, R.* (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. – Opladen.
- Bohnsack, R.* (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 4, S. 550-570.
- Bohnsack, R./Schäffer, B.* (2002): Generation als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine empirische Analyse generationsspezifischer Medienpraxiskulturen. In: *Burkart, G./Wolf, J.* (Hrsg.): Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen. – Opladen, S. 249-273.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.* (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Opladen.
- Caglar, A. S.* (2001): Constraining metaphors and the transnationalisation of spaces in Berlin. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27, 4, pp. 601-613.
- Fouron, G. E./Glick Schiller, N.* (2002): The Generation of Identity: Redefining the Second Generation Within a Transnational Social Field. In: *Levitt, P./Waters, M. C.* (Eds.): The Changing Face of Home. The Transnational Lives of the Second Generation. – New York, pp. 168-208.
- Fürstenau, S.* (2004): Transnationale (Aus)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, S. 33-57.
- Glick Schiller, N./Caglar, A./Guldbrandsen, T. C.* (2006): Jenseits der ethnischen Gruppe als analytischer Kategorie. In: *Berking, H.* (Hrsg.): Die Macht des Lokalen in einer Welt ohne Grenzen. – Frankfurt, S. 105-144.
- Goel, U.* (2011): Räume der „Zweiten Generation“. *Migrazine* 2011/2. Online verfügbar unter: <http://www.migrazine.at/artikel/r-ume-der-zweiten-generation>, Stand: 07.08.2014.
- Guarnizo, L. E./Smith, M. P.* (1998): The locations of transnationalism. In: *Smith, M. P./Guarnizo, L. E.* (Eds.): Transnationalism from Below. – New Brunswick, pp. 3-34.
- Hamburger, F.* (2011): Die zweite Generation. In: *Eckert, T.* u.a. (Hrsg.): Bildung der Generationen. – Wiesbaden, S. 87-96.
- Hugger, K.-U.* (2009): Junge Migranten Online. Suche nach Sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit. – Wiesbaden.
- Kasinütz, P./Mollenkopf, J. H./Waters, M. C.* (Eds.) (2004): Becoming New Yorkers. Ethnographies of the new second generation. – New York.
- Kessl, F./Maurer, S.* (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: *Kessl, F./Plößler, M.* (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. – Wiesbaden, S. 154-169.
- Kessl, F./Maurer, S.* (2009): Kritische Soziale Arbeit als „Grenzbearbeitung“. *Kurswechsel*, 3, S. 91-100.
- King, R./Christou, A.* (2011): Of Counter-Diasporic and Reverse Transnationalism: Return Mobilities to and from the Ancestral Home. *Mobilities*, 6, 4, pp. 451-466.
- Klein-Zimmer, K.* (2015, im Erscheinen): TRANSformationen. Lebenswelten junger Erwachsener im Kontext von Generation und Migration: Eine biographisch-ethnographische Studie. – Weinheim/Basel.
- Klein-Zimmer, K./Mangold, M./Wrulich, A.* (2014): Jugend als Grenzbearbeiterin – Zur Produktivität einer Metapher im Kontext der Forschung und Diskurse um Transnationalität. *Neue Praxis*, 6, S. 546-564.
- Levitt, P.* (2009): Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35, 7, pp. 1225-1242.
- Levitt, P.* (2002): The Ties That Change: Relations to the Ancestral Home over the Life Cycle. In: *Levitt, P./Waters, M. C.* (Eds.): The Changing Face of Home. The Transnational Lives of the Second Generation. – New York, pp. 123-144.
- Levitt, P./Lucken, K./Barnett, M.* (2011): Beyond Home and Return: Negotiating Religious Identity across Time and Space through the Prism of the American Experience. *Mobilities*, 6, 4, pp. 467-482.

- Levitt, P./Glick Schiller, N.* (2004): Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *International Migration Review*, 38, 3, pp. 1002-1039.
- Mangold, K.* (2013): Inbetweenness. Jugend und transnationale Erfahrungen. – Weinheim/Basel.
- Mannheim, K.* (1985 [1929]): Ideologie und Utopie. – Frankfurt a.M.
- Mannheim, K.* (1964 [1928]): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. – Berlin/Neuwied.
- Massey, D. B.* (1994): Place, Space and Gender. – Cambridge.
- Nieswand, B.* (2008): Ethnografie im Spannungsfeld von Lokalität und Sozialität. *Ethnoscripts* 10, 2, S. 75-103.
- Nohl, A.-N.* (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. – Wiesbaden.
- Nohl, A.-N.* (2001): Migration und Differenz Erfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich. – Opladen.
- Portes, A.* (2001): Introduction: the debates and significance of immigrant transnationalism. *Global Networks*, 1, 3, pp. 181-193.
- Pries, L.* (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. – Wiesbaden.
- Römhild, R.* (2003): Welt Raum Frankfurt. In: *Bergmann, S./Römhild, R.* (Hrsg.): Global Heimat. Ethnographische Recherchen im transnationalen Frankfurt. – Frankfurt a.M., S. 7-19.
- Schmalz-Jacobsen, C./Hansen, G.* (Hrsg.) (1997): Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland. – München.
- Schütze, F.* (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, S. 283-293.
- Siouti, I.* (2013): Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Untersuchung über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten. – Bielefeld.
- Weber, M.* (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. – Tübingen.
- Wessendorf, S.* (2013): Second-Generation Transnationalism and Roots Migration. *Cross-Border Lives*. – Farnham, Surrey.

Bildungsmigration und Translokaliät: Biographische Entwürfe Jugendlicher und junger Erwachsener im postsowjetischen Raum

*Doris Bühler-Niederberger, Christine Hunner-Kreisel,
Jessica Schwittek*

Zusammenfassung

Der Beitrag fragt danach, wie Jugendliche und junge Erwachsene in postsowjetischen Ländern ihre biographischen Pläne entwerfen und realisieren können. Spannend ist das, wenn sie sich an Idealen von individueller Freiheit orientieren oder internationale Karrieren anstreben. Solche Pläne, die durch Bildungsmigration Auftrieb erhalten, müssen gegen die Barrieren einer generationalen Ordnung verhandelt werden, die von der jungen Generation Gehorsam und Leistungen der Pflege/Unterstützung verlangt. Der Beitrag entwirft einen konzeptuellen Rahmen zur Erfassung solcher Verhandlungen und spielt ihn am Beispiel von zwei Bildungsmigrant/-innen aus Kirgisistan und Aserbaidschan durch.

Schlafworte: Bildungsmigration, Generationale Ordnung, Translokaliät, Biographie, Post-Sowjetstaaten

Educational Migration and Translocality: Biographical drafts of juveniles and young adults in the post-soviet region

Abstract

In this contribution the authors tackle the question, how young people in post-soviet countries design and realize their biographical plans. Conflicts may arise when the young actors follow the idea of individual freedom and/or pursue an international career. Such plans, which are further promoted by educational migration, need to be negotiated against the barriers imposed by the 'generational order' which contains expectations towards young people to pay high amounts of obedience, services and support to the elders. This article proposes a conceptual framework for the analysis of such negotiation processes and exemplifies it by presenting two case stories of educational migrants from Kyrgyzstan and Azerbaijan.

Keywords: Educational migration, Generational order, Translocality, Biography, Post-soviet societies

1 Einleitung und Fragestellung

Der Beitrag ist aus einer Kooperation der Autorinnen entstanden, in der theoretische Perspektiven aus den Disziplinen Erziehungswissenschaften, Ethnologie und Soziologie verbunden wurden. Zentral ist die Fragestellung nach biographischen Leistungen junger Bildungsmigrant/-innen und den Verhandlungen in den privaten Zusammenhängen, die sie erfordern. Im Hinblick auf ein gemeinsames Forschungsprojekt, das diese Prozesse systema-

tisch untersuchen soll, wurde bereits vorliegendes Datenmaterial aus früheren resp. laufenden Erhebungen der Autorinnen gesichtet. Die jeweiligen theoretischen Kernkonzepte wurden aufeinander bezogen; in dieser Weise ergibt sich ein heuristisches Modell. Zwei Fallbeispiele illustrieren diesen konzeptuellen Aufriss, wie er einer geplanten Studie zugrunde gelegt werden soll. Diese stammen aus Aserbaidschan und Kirgisistan. Dabei können Charakteristika dieser Länder hier einstweilen keine Berücksichtigung finden, vielmehr interessiert deren Gemeinsamkeit: das Vorhandensein einer generationalen Ordnung, die hohe Anforderungen an die jungen Bildungsmigrant/-innen richten, die aber – das zeigen die Ausführungen – dennoch verhandelbar sind. Es handelt sich also um das Paradox einer traditional begründeten, generationalen Ordnung, die zwar dem Anspruch nach beständig ist, jedoch in Verhandlungen zwischen den Generationen stets (re-)konturiert wird. Es interessiert nun die Frage, wie die Akteur/-innen diese Verhandlungen im Zuge biographischer Prozesse führen können und eigene Ansprüche allenfalls durchsetzen können. Das heuristische Modell hält (vorläufige) Dimensionen solcher Verhandlungsprozesse fest.

2 „Das Ausland“ als Raum der Imagination: Multiple lokale Bezüge

Fragt man Jugendliche und junge Erwachsene in Kirgisistan/Bischkek und in Aserbaidschan/Baku nach ihren Vorstellungen von einem guten Leben, nach ihren Wünschen und Träumen und nach den von ihnen wahrgenommenen Barrieren in Familie und Gesellschaft, erhält man Einblick in eine Vielfalt von Ideen und Angeboten (vgl. *Hunner-Kreisel* 2013; *Kasymova* 2013; *Kirmse* 2012; *Schwittek* 2014; *Stephan* 2013). Evident wird ein Spannungsfeld verschiedener Referenzpunkte in den Orientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener. Darin erscheint als Metapher „das Ausland“. Dieses steht für das Versprechen, das „gute Leben“ verwirklichen zu können, für gute Bildung, aber auch für die Freiheit, eigene Pläne und Ansprüche in Gegenwart und Zukunft und in allen möglichen Belangen (Beruf, Partnerschaft, Lebensstil, politische Freiheit etc.) zu realisieren. „Das Ausland“ wird dem, was dem Herkunftskontext zugeschrieben wird, kategorisch als ein „anderer Ort“ gegenübergestellt.

Die Verflechtung solch multipler lokaler Zuweisungen in der Deutung der eigenen Situation, in der Begründung eigener Wünsche und biographischer Pläne bezeichnen wir an dieser Stelle als *Translokaliät*. Dabei sind wir uns im Klaren, dass dieser Begriff bei verschiedenen Autor/-innen durchaus unterschiedliche Bedeutungen annimmt (vgl. *Greiner/Sakdapolrak* 2013; *Smith* 2011). Die Migrationsforschung hat eine Debatte darüber geführt, inwiefern ein solches Konzept eine Erweiterung ihrer Perspektive (und gegebenenfalls die Überwindung eines methodologischen Nationalismus) darstellt (vgl. *Amelina* u.a. 2012). Wir verstehen es als einen Zugang zu den Interpretationen resp. Beständen an Alltagswissen der Beteiligten, die in Interaktion mit dem Ausland oder dem, was diesem zugeschrieben wird, erworben wurden und die notwendigerweise mit den unmittelbaren Interaktionspartner/-innen in lokalisierten face-to-face Begegnungen zu verhandeln sind (vgl. *Olivier* 2013, S. 183; *Smith* 2011, S. 185-187; *Hannerz* 2008, S. 246). Die These von *Freitag* (2005) – „wenn Akteure zurückkehren, wenden sie sich veränderten Orten als veränderte Personen erneut zu“ (S. 7) – entspricht dieser prozessualen Perspektive auf Migration und dient als Ausgangspunkt unserer Forschung.

Das Zustandekommen eines multilokalen Bezugsrahmens kann aus unterschiedlichen Erfahrungen resultieren: eigener Bildungs- oder Arbeitsmigration, Erzählungen von Verwandten oder Freunden, sozialen Medien sowie Praktika in örtlichen internationalen Organisationen. Bildungsmigration im akademischen Kontext stellt ein besonders interessantes Untersuchungsfeld dar. Wer in dieser Weise migriert, ist in hohem Maße aufgefordert, seine biographischen Pläne (beispielsweise schon im Bewerbungsverfahren bei den entsprechenden Organisationen) darzulegen, sich über sich selbst also Rechenschaft abzugeben und darüber Auskunft zu geben. Es handelt sich damit um eine Untersuchungsgruppe, die Einblick in entsprechende Prozesse der Interaktion mit sich selbst und den Ansprüchen verschiedener Bezugsgruppen gibt.¹

3 Bildungsmigration und biographische Pläne

Bildungsmigration verspricht Aufstiegschancen und hat sich in den letzten Jahrzehnten weltweit verzehnfacht (vgl. *Varghese* 2008; *Spring* 2009). Entscheidungen zur Bildungsmigration sind biographische Weichenstellungen, resultieren sie doch in einem erheblichen Teil der Fälle (je nach Aufnahmeland in zwanzig bis vierzig Prozent) in einem Verbleib in diesem Land auch nach Abschluss des Studiums (vgl. *Sachverständigenrat* 2012) oder führen zu weiteren Wanderungsbewegungen. Im privaten Bereich bringen solche Bildungsentscheidungen die Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen mit anderen Familienmitgliedern mit sich. Dies gilt umso mehr für Gesellschaften, die Unterstützungsleistungen an die ältere Generation vorsehen und die die Bildungsentscheidungen der einzelnen Kinder unter Umständen auch von Beiträgen oder dem Vorhandensein anderer Geschwister abhängig machen (vgl. *Punch* 2001), die insgesamt jedenfalls auf eine Ökonomie des privaten Kollektivs abstellen (müssen). Die Auswirkungen von Bildungsmigration auf die privaten Beziehungen haben noch wenig wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren. Soweit sich die Forschung mit der Verarbeitung dieser Migrationsprozesse durch die Beteiligten befasst, thematisiert sie die Motivationen zum Studium, die Fremdheitserfahrungen im Studienland resp. deren Bewältigung und die politische Verarbeitung durch die Studierenden (vgl. *González Barea/Dietz* 2008; *Brooks/Waters* 2011; *Acharya* 2013; *Wang* 2013; *Boltovskaja* 2014). Betrachtet man die Bildungsmigration als ein Geschehen mit unterschiedlichen Phasen, so wird gerade für die Phase der (vorübergehenden oder endgültigen) Rückkehr in das Herkunftsland eine solche Bearbeitung ihrer Lebenssituation durch die Beteiligten von der Forschung fast ganz ignoriert. Zwar hat die bisherige Forschung die Push- und Pullfaktoren herausgearbeitet, welche von unterschiedlichen Migrantengruppen für eine „Rückkehr“ genannt werden (vgl. z.B. *Aydin* 2010; *Heß* 2009; *Schmitz* 2013), jedoch liegen kaum Studien vor, die die (generational geordneten) privaten Aushandlungsprozesse zwischen dem/der Rückkehrenden und den (daheimgebliebenen) Familienmitgliedern in Bezug auf die eigenen biographischen Pläne systematisch in den Blick nehmen (mit Ausnahme einer vergriffenen Untersuchung durch *Martin* (2005) für ghanaische Bildungsmigrant/-innen, einer Einzelfallstudie von *Schröder* (2013) über eine kirgisische Bildungsmigrantin sowie einer Studie von *Olivier* (2013) zur Verhandlung von implizitem Wissen im Kontext von (Bildungs-)Rückkehr-Migration). In einem Überblick über die Konzeptionalisierung von „return“ in den Migrationstheorien weist *Cassarino* (2004) darauf hin, dass der (empirischen) Komplexität und Diversität von

Rückkehrprozessen auch die Erweiterung analytischer Kategorien folgen sollte. Unser Forschungsinteresse zielt auf solch einen erweiterten theoretischen Deutungsrahmen, in dessen Mittelpunkt wir zunächst das Konzept der Translokaliät gestellt haben.

4 Generationale Ordnungen als Begrenzung: Zwischen Starrheit und Verhandlung

Das ethnologische Konzept der Translokaliät verknüpfen wir mit dem soziologischen Begriff der generationalen Ordnung. Wenn junge Leute in Kirgisistan und Aserbaidschan über Barrieren berichteten, die ihren Wünschen und ihren Vorstellungen von einem guten Leben entgegenstehen, so resultierten diese daraus, dass sie als junge Menschen der Generation ihrer Eltern unterstellt und zu Leistungen verpflichtet sind. Das trifft für die jungen Männer wie die jungen Frauen gleichermaßen zu. Dieses Gefüge aus Verpflichtungen, Berechtigungen, Regeln der Hierarchie und Reziprozität wird hier mit dem Konzept der „generationalen Ordnung“ gefasst. Das Konzept fasst eine solch alterskategoriale Struktur der Gesellschaft in Analogie zum Konzept der Geschlechterordnung (vgl. *Alanen* 2009; *Bühler-Niederberger* 2011; *Bühler-Niederberger/Schwitek* 2014). Dabei haben diese an Alterskategorien gebundenen Regeln einen eigenartigen Doppelcharakter. Sie werden in besonderem Maße als Tradition, ja als Kernstück vieler weiterer Traditionen betrachtet und damit als robust gegen Neuerungen. Das mag auf einer normativen Ebene auch so gelten.² Auf der anderen Seite aber sind sie Bestandteil täglicher Routinen, und als solche müssen sie in die Dynamiken des Familienlebens eingepasst sein. Zu diesen Dynamiken gehören Geburt, Reifung, Altern, Krankheit, Sterben von Familienmitgliedern, Vorgänge also, die einen absolut unvermeidlichen Wandel der Familien als konkretem Beziehungszusammenhang mit sich bringen. Dazu gehören aber auch die Unregelmäßigkeiten, die im Zusammenleben von Menschen geschehen, wie Streit und Aufkündigung von Zusammenhalt. Dynamiken des Familienlebens werden schließlich auch bedingt durch wirtschaftliche Schwankungen. So werden also die generationalen Ordnungen, wie sie in konkreten Familien gelten, auch beständig neu verhandelt und an die individuellen Bedürfnisse und situativen Erfordernisse angepasst. Beides – der Bedarf nach Neuverhandlung und die Betonung der Tradition – wird besonders sichtbar unter Bedingungen sozialen Wandels im öffentlichen und wirtschaftlichen Bereich, wie sie gerade auch für den postsowjetischen Raum anzunehmen sind. Familien sind unter solchen Bedingungen ein enormes und manchmal das einzige Potential der Adaptation, während wirtschaftliche und staatliche Organisationen möglicherweise längere Zeit starr und überfordert bleiben. Das verlangt dann allerdings unter Umständen, dass Familien ihre Generations- und Geschlechtsordnungen rasch und grundlegend neu verhandeln. Das hat schon die klassische Studie von *Angell* (1936) festgestellt, die untersuchte, wie es einigen Familien besser oder schlechter gelang, in der Zeit der Weltwirtschaftskrise über die Runden zu kommen. Generationale Ordnungen sind also keineswegs per definitionem (nur) statisch und traditional, wenngleich das Berufen auf Traditionen – und damit zusammenhängend wohl auch das Abwehren von (prinzipiell unerlässlichen) Verhandlungen – eines ihrer wesentlichen Elemente darstellt.

Man tut gut daran, sich diesen Doppelcharakter generationaler Ordnungen zwischen traditionaler Legitimation und stetem Verhandlungsbedarf klar zu machen. Wenn nämlich

die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Kirgisistan und Aserbaidschan auf enge Grenzen ihrer generationalen Ordnung stoßen und in Verhandlungen eintreten, dann tun sie nicht etwas, was einzig und allein dem Kontext von Migrationsprozessen und der Bezugnahme auf Ideen des „Auslands“ geschuldet wäre. Sie tun aber etwas, was nun gehäuft in diesem Rahmen gedeutet wird, von ihnen selbst, aber auch von der älteren Generation. Das dürfte den prinzipiellen Spannungscharakter der generationalen Ordnung zwischen Tradition und konstantem Anpassungsbedarf noch unterstreichen oder gar verstärken.

5 Empirische Basis

Für den vorliegenden Beitrag haben wir zwei Fälle rekonstruiert, über die wir in früheren resp. anderen laufenden Studien Informationen gesammelt haben. Wir nutzen diese Fälle im Sinne einer Vorstudie für eine geplante Erforschung von Bildungsmigrant/-innen aus diesen beiden Ländern. Mit Absicht haben wir zwei maximal kontrastierende Fälle ausgewählt, die dennoch das Gemeinsame zeigen sollen: die Relevanz und die (prinzipielle) Verhandelbarkeit der Anforderungen einer generationalen Ordnung und die positiven Zuschreibungen an ein „Ausland“, die in der Auseinandersetzung mit der generationalen Ordnung eine Rolle spielen. In ihrer Variation zeigen sie jedoch auch die unterschiedlichen Strategien, Verläufe und vorläufigen Ausgänge von Verhandlungen. Die Fallauswahl berücksichtigt auch die Heterogenität der Ausgangsbedingungen junger Bildungsmigrant/-innen in Bezug auf Geschlecht, Alter und soziale Herkunft.

Die früheren resp. laufenden Untersuchungen, aus denen diese Fälle stammen, sind (1) eine laufende Untersuchung in Baku, der Hauptstadt Aserbaidschans, basierend auf einem ethnographischen Zugang mit Teilnehmender Beobachtung in Familien und narrativ angelegten Interviews bzw. Gruppendiskussionen. Interviews und Gruppendiskussionen fanden 2007 und 2013 mit insgesamt 30 Personen im Alter zwischen 15 und 40 Jahren statt. Sie waren entweder selbst migriert (für unterschiedlich lange Zeitspannen) oder aber sogenannte „stayers“ (vgl. *Huijismans* 2010; *Anthias* 2008, S. 6), die sich aber als enge Verwandte oder Freunde durch die Erzählungen der Heimkehrenden von den „Migrationserfahrungen zweiter Hand“ deutlich beeinflusst zeigten (vgl. *Hunner-Kreisel* 2013). (2) Für Kirgisistan lag Material aus einer Erhebung mit 20 jungen Bildungsmigrant/-innen im Alter von 20 bis 30 Jahren (vgl. *Schwittek* 2014) aus städtischen und ländlichen Regionen zu biographischen Entscheidungen und Plänen vor. Es handelte sich um qualitative Interviews, die zwischen 2010 und 2012 durchgeführt worden waren. Zusätzlich wurden 2012 zehn Gruppeninterviews mit Jugendlichen (15- bis 20-jährig) in verschiedenen Schulformen (von privaten Eliteschulen bis zu Berufsschulen für benachteiligte Jugendliche) geführt, die nach konkreten Plänen, Zukunftserwartungen und -wünschen und eingeschätzten Realisierungschancen fragten.

Auf dieses Material wird hier im Weiteren kein Bezug genommen. Wir haben daraus aber die Anregung gewonnen, für eine weitere Untersuchung der biographischen Pläne und Möglichkeiten von Bildungsmigrant/-innen die generationale Ordnung in den Mittelpunkt zu stellen. Es gab kaum ein Interview, in dem solche Anforderungen und deren beständige Verhandlung nicht zumindest am Rande erwähnt wurden. Erkennbar wurde die hohe Relevanz solcher Aushandlungsprozesse als Teil der Biographisierungsleistungen dieser Gruppe.

6 Taasil aus Kirgisistan und Emil aus Aserbaidshan: Zwei Porträts

Taasil, eine junge Kirgisin, Anfang dreißig, wuchs in einem städtischen Gebiet als ältestes von zehn Geschwistern auf. Wir interviewten sie mehrere Male im Rahmen des früheren Forschungsprojekts (vgl. *Schwittek* 2014). Damit können Taasils Verhandlungen über einen längeren Zeitraum rekonstruiert werden: von ihrem Studienbeginn, bis hin zu einer Zeit, in der sie bereits einigermaßen etablierte Wissenschaftlerin ist. Taasils Eltern waren Lehrer/-innen und genossen während der Sowjetzeit gewisse Privilegien wie beispielsweise kostenfreie Elektrizität und Heizung. Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion lebte die Familie von subsistenzwirtschaftlichen Aktivitäten wie Viehzucht und Gemüseanbau. Gemeinsam mit dem verbleibenden geringen Einkommen der Eltern konnte die Familie so ihre Unkosten decken, den Unterhalt der zwei ältesten Töchter während der Universitätsausbildung eingeschlossen.

Ihre erste Begegnung mit dem „Ausland“ hatte Taasil während ihres Studiums am Fremdspracheninstitut. Dort wurde sie von Lehrer/-innen aus den USA und Europa unterrichtet und nahm an Konversationskursen mit Muttersprachler/-innen teil. Nach der Beendigung ihres Studiums arbeitete Taasil an ihrer Universität als Englischlehrerin, bevor sie sich für ein Stipendium für ein Masterprogramm bewarb. Unter vielen Bewerber/-innen wurde sie ausgewählt, um an einer privaten Universität im Mittleren Osten zu studieren. Ihre Eltern, besonders ihr Vater, waren zunächst dagegen, dass Taasil ins Ausland ging, handelte es sich doch um ein sehr religiöses Land, das darüber hinaus auch noch weit von zu Hause entfernt lag. Ihr Vater war besorgt, dass sich Taasil in Schwierigkeiten bringen und ihre gerade begonnene akademische Karriere in Kirgisistan aufs Spiel setzen könnte. Angesichts dieser Opposition des Vaters bat Taasil ihre Tanten und Onkel um Rat und Hilfe. Einer ihrer Onkel, selbst im akademischen Feld tätig, legte den Eltern seine eigene Situation an einer der kirgisischen Universitäten dar, mit allen finanziellen und beruflichen Schwierigkeiten. Dies überzeugte die Eltern schließlich, Taasil gehen und ihren Traum verfolgen zu lassen, eine der wenigen Wissenschaftlerinnen in ihrem Feld mit guten internationalen Referenzen zu werden.

Nach ihrem Masterstudium wurde Taasil von ihrer Universität, an der die Verkehrssprache Englisch war, eine Stelle als Nachwuchswissenschaftlerin angeboten, auf der sie fünf Jahre blieb. Anschließend wurde sie für ein Doktorandenprogramm angenommen und zog in die USA, wo sie ihren Unterhalt mit Stipendien, Forschungs- und Lehraufträgen bestritt. Diesmal, so Taasil, sei es nicht schwierig gewesen, die Eltern von einem erneuten Umzug in ein anderes Land zu überzeugen, denn mittlerweile war ihr Erfolg als internationale Wissenschaftlerin sichtbar: Sie hatte in englischer Sprache publiziert, geforscht und gelehrt, und sich einen guten Ruf als Nachwuchswissenschaftlerin erworben. Auch führte Taasil in ihrer Heimatstadt eine Studie durch und gewährte ihren Eltern Einblicke in ihre Berufstätigkeit, indem sie sie in die Forschungsaktivitäten einbezog.

Als wir Taasil nach ihrem Erfolgsrezept für ihre vielen Stipendien und Förderungen fragten, meinte sie, sie wisse viel über die Entscheidungskriterien und zeige Geduld bei der Suche nach Fördermöglichkeiten, es seien aber auch ihre akademischen Qualitäten, die ihr die Zusagen eingebracht hätten. Darüber hinaus habe sie stets viel Arbeit in die Bewerbungen investiert, diese mit Fachkolleg/-innen diskutiert und von Muttersprachler/-innen korrigieren lassen. Dennoch seien alle Förderungen, die sie erhalten habe, solche gewesen, bei denen sich die Ausschreibungen explizit an Frauen aus Entwicklungsländern

gerichtet hätten. Bei breiter angelegten Ausschreibungen sei sie nie in die engere Auswahl gekommen.

Mit ihren Auslandsaufenthalten – so Taasil – habe sie ihre akademische Karriere vorantreiben wollen. Eine Reduktion sozialer Kontrolle sei weniger das Thema gewesen, da sie in Kirgisistan bereits einen eigenen Haushalt und ein autonomes Leben geführt habe. Sie habe ja auch während ihres ersten Auslandsaufenthalts in einem streng religiösen Land mehr Sexismus als in Kirgisistan erlebt; von einem „freieren“ Lebensstil könne hier also nicht die Rede sein. Einen Grund für ihren anschließenden Umzug in die USA sei ihr politisches und soziales Engagement gewesen. Sie habe sich gewünscht, einmal in einem kapitalistischen und post-industriellen Land zu leben, wo sie sich radikalen sozialen Bewegungen anschließen und Erfahrungen der Solidarität im Widerstand gegen Kapitalismus und Kolonialismus machen könne. In den post-sowjetischen und postkolonialen Ländern, in denen sie bis dahin gelebt hätte, sei dies in dieser Form nicht möglich gewesen.

Taasil plant, ihre Karriere für weitere vier oder fünf Jahre im Ausland fortzusetzen und dann in die Heimat zurück zu kehren. Ihr Ziel ist es, durch ihre wissenschaftliche Arbeit einen Beitrag zur kirgisischen Gesellschaft zu leisten und dort eine Gruppe gleichgesinnter, an sozialem Wandel interessierter Nachwuchswissenschaftler/-innen aufzubauen. Da sie dazu in der Hauptstadt leben muss, schließt sie es aus, eines Tages zurück zu den Eltern zu ziehen, welche nun wieder im Dorf leben. Traditionell fällt diese „Aufgabe“ ohnehin dem jüngsten Sohn, also ihrem Bruder, zu. Da Taasil solche sozialen Normen aber ablehnt, bot sie an, die Eltern bei sich in ihrer Stadtwohnung aufzunehmen. Dieses Angebot wurde dankend ausgeschlagen, da es die Eltern vorziehen, in ihrer gewohnten dörflichen Umgebung und im Kreise ihrer Bekannten und Freund/-innen wohnen zu bleiben.

Emil ist ein 22 Jahre junger Mann aus Baku, der sich sofort zu einem Interview bereit erklärte. Im Interview stellte sich heraus, dass er bereits zweimal (länger) im Ausland gewesen war und als Schüler mit seinen Eltern für den Zeitraum eines halben Jahres in Saudi-Arabien gelebt und dort eine türkische Schule besucht hatte. Seine Eltern, die beide Ärzte sind, wollten dort arbeiten, aber weil es Schwierigkeiten mit der Arbeitserlaubnis seiner Mutter gab und weil es dieser schwer fiel, einen Gesichtsschleier zu tragen oder alternativ zu Hause zu bleiben, kehrten sie nach Baku, Aserbaidschan, zurück. Im gleichen Jahr sei er mit seinen Eltern für einen Monat nach Frankreich gereist. Im Interview kontrastiert Emil diese beiden Länder vor dem Hintergrund einer emphatischen Betonung von „Freiheit“: Während in dem einen Land (Frankreich) alles möglich sei, sei in dem anderen (Saudi-Arabien) nichts möglich gewesen („es gibt Freiheit, du kannst alles machen und ... in dem anderen kannst du gar nichts machen“).

Als radikale Veränderung in seinem Leben, als Einschnitt in seine vorherige Weltanschauung, beschreibt er die Teilnahme an einer Sommerschule in Deutschland im Jahr 2011. Nach dieser Reise habe er „sein altes Leben beendet“. Diese Wende macht er an einer veränderten Haltung zu den, wie er es nennt, „national-aserbaidschanischen Traditionen“ fest. Durch seine Bildungsreise sei ihm klar geworden, dass dort, „im Ausland“, die eigene Person und die eigenen Lebensvorstellungen als Referenzgröße für die biographische Gestaltung herangezogen würden – und nicht die „Traditionen“: Dies interpretiert er als Ausdruck von größerer Freiheit. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass er mit den „national-aserbaidschanischen Traditionen“ die lokale soziale Ordnung benennt, die für ihn über die Anforderungen und Erwartungen seiner Eltern relevant wird.

Denn die Eltern wünschen eine baldige Heirat und die Geburt eines Enkelkinds. Diesem Anspruch setzt Emil sein Verständnis von Freiheit entgegen: Er will selbstbestimmt leben und selbst entscheiden, ob er heiratet und wann und wen. Als zentrales Kriterium für eine Heiratsentscheidung nennt er gegenseitigen Respekt und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person. Dabei distanziert er sich gleichzeitig von üblichen „aserbaidtschanischen“ Heiratspraktiken, da sprächen die Eltern der einen Familie mit den Eltern der anderen Familie „... okay, unsere Kinder werden heiraten“, das sei eine Tradition.

Im Interview betont Emil den Bruch, zu dem es aufgrund seiner neuen Haltung sowohl zu seinen Eltern als auch im Verhältnis zu seinen alten Freund/-innen gekommen sei. Nach seiner Rückkehr habe er sich eine „neue Gemeinschaft“ von Freund/-innen erarbeitet, die wie er selbst im Ausland gewesen seien. Im Gegensatz zu seinen vorherigen Freund/-innen teilten sie also seine Weltsicht. Zusammen mit diesen liest er Autoren wie Plato und Nietzsche und diskutiert zentrale philosophische Fragen, wie die nach der Verfasstheit der idealen Gesellschaft.

7 Dimensionen generationaler Anforderungen und Verhandlungen

Aus diesen beiden Fällen wird herausgearbeitet, welche generationalen Verpflichtungen bestehen und wie die beiden Porträtierten damit umgehen. Drei Dimensionen von Verpflichtungen werden identifiziert. Diese können je in bestimmter Weise verhandelt werden, und es gibt spezifische Konstellationen, die die Verhandlungen darüber begünstigen oder erschweren.

Eine erste Dimension generationaler Reziprozitätsmuster bilden die „materiellen“ Erwartungen: Erwartungen der Eltern an die Jungen hinsichtlich Fürsorge, Gesellschaft (ein Haus voller Kinder und Enkel) und teilweise auch Geld. Taasil ist sich dieser Sorgepflichten bewusst, kann den Anspruch an Fürsorge und Gesellschaft aber an den jüngsten Bruder übertragen. Was das Geld betrifft, so übernimmt sie die Kosten für ihre Bildung, für die zunächst ihre Eltern aufkommen, bald einmal selbst. Sie übernimmt sogar teilweise die Versorgung der jüngeren Schwester; das alles verschafft ihr Freiräume. Im Gegensatz dazu hat Emil diesbezüglich eine schwache Ausgangsposition: Er will die Erwartung der Eltern nach einem Enkelkind nicht (ohne weiteres) erfüllen, kann aber auch nicht hoffen, dass andere Geschwister den Mangel wettmachen, denn er ist das einzige Kind. Es gibt für ihn auch keine Möglichkeit, über Geldzuwendungen andere Ansprüche zu kompensieren: Seine Eltern sind finanziell gut gestellt, und ohnehin hat er kein eigenes Einkommen oder dergleichen zu bieten.

Eine zweite Dimension generationaler Reziprozität bilden die Erwartungen an den Gehorsam der jüngeren Generation (vgl. *Bühler-Niederberger/Schwitek* 2014): Kinder zeigen Gehorsam gegenüber den Eltern, Jüngere gegenüber Älteren. Diese Gehorsamsforderungen haben hohe normative Verbindlichkeit und werden – durchaus nicht nur von Mitgliedern der älteren Generation – nachdrücklich betont, oft mit der Begründung, die Tradition verlange nach dieser Art des „Respekts“ gegenüber Älteren. Taasil stellt diese Anforderung von allem Anfang an in Rechnung. Sie weiß die generationale Hierarchie zu instrumentalisieren: Im Rahmen von konfliktreichen Aushandlungsprozessen schafft sie es, dass ein Onkel sich für ihre Belange einsetzt und die Eltern überzeugt. Dieser Onkel

verfügt innerhalb der Familie über Ansehen, denn er ist selbst Wissenschaftler, er ist aber auch älter als der Vater: Die altershierarchische Ordnung des Respekts bleibt gewahrt. Wie Taasil ist auch Emil nicht bereit, die Erwartung „gehorsam“ zu sein und zu heiraten, zu erfüllen. Zum Zeitpunkt des Interviews hat er aber noch keine wirkliche Lösungsstrategie gefunden. Er verharrt in der Auseinandersetzung, die er selbst sogar als einen „Kampf“ bezeichnet. Er setzt auf Zeit: Er entscheidet sich für ein Ingenieursstudium, nicht so sehr, weil er sich besonders für dieses Fach interessieren würde, sondern um gute Aussichten auf ein Auslandsstipendium zu haben. Diese Rechnung geht auf, kurz nach dem Interview verlässt Emil Aserbaidshans Richtung Europa. Damit wird ihm vorderhand keine Lösung oktroyiert; noch muss er keine Tatsachen schaffen bezüglich der von ihm erwarteten Statuspassagen. Emil ist also nicht nur starrsinnig auf die Durchsetzung seiner Interessen orientiert: Er hätte lieber ein anderes Studium gewählt, opfert nun aber ein Stück berufliche Entfaltung für etwas mehr private Freiheit oder zumindest einen Aufschub in dieser Hinsicht.

Eine dritte Dimension generationaler Verpflichtungen schließlich besteht darin, Ansehen und „Ehre“ der Familie zu wahren und zu mehren. Die Bildungsmigration kann das gefährden (vgl. auch *Stephan* 2013). Taasil beispielsweise erfüllt den Anspruch nicht, Anfang zwanzig zu heiraten und Kinder zu gebären – was durchaus von der Tochter einer ehrenwerten Familie zu erwarten wäre. Über eine junge Frau, die sich diesem Anspruch widersetzt, wird in der Nachbarschaft geredet. Sie ist jedoch erfolgreich, wird sogar über ihre Arbeiten bekannt, und über ihren Erfolg kann sie in anderer Weise Ansehen für die Familie generieren. Emil hingegen bietet seiner Familie nur einen beschränkten Ausgleich. Dass er seinen „Kampf“ mit den Eltern sogar im Beisein von Verwandten und Bekannten austrägt, wie er berichtet, vergrößert die Schiefelage. Allerdings dürfte die Tatsache, dass er sich für ein prestigeträchtiges Stipendium im Ausland aufhält, die Situation auch für die Eltern immerhin etwas entschärfen. Für alle Beteiligten ermöglicht dies zumindest vorübergehend eine befriedigende Erklärung der Situation.

8 Diskussion und Fazit

Die porträtierten jungen Menschen sehen sich beide damit konfrontiert, ihre jeweils eigenen Pläne mit den Anforderungen und Vorstellungen ihrer Eltern resp. ihrer Verwandtschaft abzustimmen. Die beiden Fälle erlauben es, Dimensionen solch generationaler Verpflichtungen zu bestimmen und zu zeigen, dass die Verhandlungen darüber in sehr unterschiedlichen Konstellationen stattfinden können. Die Konstellation bei Taasil ist günstig: Geschwister zu haben und den Eltern materiell von Nutzen sein zu können, ist ihr „Kapital“, auf dessen Grundlage sie sich weitere Vorteile erarbeitet. Es ist aber nicht nur die Konstellation von Bedingungen, die Taails Verhandlungen begünstigt. Sie ist auch ganz zu Beginn ihrer Verhandlungen – und als sie noch keinen Erfolg zu bieten hat – taktisch geschickt. Nicht nur die Verhandlungsposition bestimmt über Verlauf und Ausgang der Verhandlungen, sondern auch das Verhandlungsgeschick. Emils Verhandlungen werden weder durch Ausgangsposition noch durch Geschick begünstigt. Seine auslandserfahrenen Peers und seine „Philosoph/-innen“ mögen ihm den Rücken in seinem „Kampf“ stärken; sie helfen ihm aber einstweilen nicht, die generationale Bürde leichter zu machen. Im Gegenteil, diese Frontenstellung mag die Schärfe seiner Auseinandersetzung

noch erhöht haben. Jedenfalls zeigt er sich in Verhandlungen wenig strategisch. So ist der bisherige Verlauf nicht besonders erfolgreich: Er muss seine beruflichen Pläne zum Teil opfern und kann nur auf Zeit setzen.

Interessant sind die beiden Fälle auch, weil sie hinsichtlich bildungsbegünstigender Statuskonfigurationen – den Ausgangspositionen, die identifiziert werden konnten – irritieren. Taasil ist eine Frau aus ländlichen und ärmlichen Verhältnissen. Orientiert man sich an allgemeinen Erkenntnissen zu Bildungschancen resp. sozialer Ungleichheit, so müsste man dies als ungünstig bezeichnen. In ihrem Falle scheint diese Konfiguration günstig: Eigene Programme für diese Gruppe werden von internationalen Institutionen aufgelegt; sie ver helfen Taasil zu Ressourcen, die sie gegenüber ihrer Familie geschickt geltend macht. In der geplanten Studie sollen solche Konstellationen sozialer Ungleichheit ermittelt werden; das entspräche dann auch einer Forderung, wie sie *Dahinden* (2012) formuliert, dass nämlich durch die unterschiedlichen Formen der Migration ausgelöste gesellschaftliche Prozesse auch sozialtheoretisch, z.B. im Hinblick auf Ungleichheit, zu fassen seien.

Das eigentliche Anliegen dieser Vorstudie aber war die Verbindung zweier theoretischer Begriffe: Kreuzt man die Konzepte von Translokaliät und generationaler Ordnung, wie es hier versucht wurde, ermöglicht eine solche Perspektive Einblick in eine Varietät biographischer und interaktiver Prozesse. In diesen arbeiten junge Leute in Gesellschaften, in denen diese multiplen lokalen Bezüge gehäuft geltend gemacht werden, ihre biographischen Entscheidungen aus. In der Addition einzelner Biographien verhandeln sie darüber nicht nur neue Verbindlichkeiten des Privaten, sondern auch die Möglichkeiten und Grenzen der lokalen Nutzarmachung von Bildungskapital. Verschiedene verhandlungsbeeinflussende Faktoren kamen dabei ins Blickfeld. Ihre systematische Analyse im Hinblick auf ihr Gewicht und Zusammenspiel verspricht gewinnbringende Einsichten in die individuelle und interaktive Bearbeitung globalisierter sozialer Welt.

Anmerkungen

- 1 Mit einer solchen Annahme nehmen wir Bezug auf die Vorstellung „signifikanter Anderer“ und „generalisierter Anderer“ in Prozessen der Konstituierung eines sozialen Selbst (vgl. *Mead* 1968; *Strauss* 1974).
- 2 Verpflichtungen gegenüber der älteren Generation wurden in Kirgisistan neuerdings sogar in die Verfassung aufgenommen (vgl. *Bühler-Niederberger/Schwitek* 2014).

Literatur

- Alanen, L.* (2009): Generational Order. In: *Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M. S./Valentine, G.* (Eds.): *Palgrave Handbook of Childhood Studies*. – Basingstoke, pp. 159-174.
- Acharya, K. P.* (2013): *Student Migration to Foreign Countries for Higher Education*. – Saarbrücken.
- Amelina, A./Nergiz, D. D./Faist, T./Glick-Schiller, N.* (Eds.) (2012): *Beyond Methodological Nationalism: Research Methodologies for Cross Border Studies*. – London/New York.
- Angell, R. C.* (1936): *The Family Encounters the Depression*. – New York.
- Anthias, F.* (2008): Thinking through the lens of translocational positionality: An intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations*, 4, 5-20. Online verfügbar unter: http://www.dcu.ie/imrstr/volume_4_issue_1/Vol_4_Issue_1_Floya_Anthias.pdf, Stand: 01.12.2014.
- Aydin, Y.* (2010): Der Diskurs um die Abwanderung Hochqualifizierter türkischer Herkunft in die Türkei. In: *Hamburgisches WeltWirtschaftsinstitut* (HWWI). Online verfügbar unter: http://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Diskurs_um_Abwanderung_von_Tuerken.pdf, Stand: 01.12.2014.

- Boltovskaja, S.* (2014): Bildungsmigranten aus dem subsaharischen Afrika in Moskau und St. Petersburg. Selbst- und Fremdbilder. – Herbolzheim.
- Brooks, R./Waters, J.* (2011): Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education. – New York.
- Bühler-Niederberger, D.* (2011): Lebensphase Kindheit. – München.
- Bühler-Niederberger, D./Schwittek, J.* (2014): Young Children in Kyrgyzstan – Agency in Tight Hierarchical Structures. *Childhood*, 21, pp. 502-516.
- Cassarino, J. P.* (2004): Theorising Return Migration: The Conceptual Approach to Return Migrants Revisited. *International Journal on Multicultural Societies*, 6, 2, 253-279. Online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001385/138592E.pdf#page=60>, Stand: 01.12.2014.
- Dahinden, J.* (2012): Von den transnationalen Migrationsstudien zu einer Transnationalisierung der Sozialtheorie: Plädoyer für einen integrativen Ansatz. In: *Pusch, B.* (Hrsg.): *Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei*. – Wiesbaden, S. 83-97.
- Freitag, U.* (2005): Translokaliät als ein Zugang zur Geschichte globaler Verflechtungen. Online verfügbar unter: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2005-06-001>, Stand: 01.12.2014.
- González Barea, E./Dietz, G.* (2008): Transnationale Bildungsverläufe marokkanischer Jugendlicher in Spanien. In: *Hunner-Kreisel, C./Schäfer, A./Witte, M. D.* (Hrsg.): *Jugend, Bildung und Globalisierung*. – Weinheim/München, S. 129-144.
- Greiner, C./Sakdapolrak, P.* (2013): Translocality: Concepts, Applications and Emerging Research Perspectives. *Geography Compass* 7, 5, 373-384.
- Hammerz, U.* (2008): “Nigerian Kung Fu, Manhattan fatwa” and “The Local and the Global: Continuity and Change”. In: *Khagram, S./Levitt, P.* (Eds.): *Transnational Studies Reader: Insections and Innovations*. – New York/London, pp. 235-250.
- Heß, B.* (2009): Bleiben hochqualifizierte Zuwanderer in Deutschland? Befragungsergebnisse des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. soFid: Nürnberg. Online verfügbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/fachinformationen/servicepublikationen/sofid/Gesamtdateien/Migration_und_ethnische_Minderheiten/Migration_09-02_GD.pdf, Stand: 01.12.2014.
- Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C.* (2008): *Soziale Arbeit und Transnationalität: Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs*. Weinheim/München. – Juventa.
- Huijismans, R. D. C.* (2010): *Migrating children, Households, and the Post-Socialist State: An ethnographic study of migration and non-migration by children and youth in an ethnic Lao village.* (Unpublished doctoral thesis). Department of Geography. – Durham.
- Hunner-Kreisel, C.* (2013): „They say, girls are migrants ...“: Vorstellungen vom guten Leben bei einer jungen Aserbaidschanerin und familiäre Begrenzungen. In: *Hunner-Kreisel, C./Stephan, M.* (Hrsg.): *Neue Räume, neue Zeiten. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. – Wiesbaden, S. 153-168.
- Kasymova, S. R.* (2013): Geschlechterspezifische Kindheiten im Kontext tadschikischer Arbeitsmigration nach Russland. In: *Hunner-Kreisel, C./Stephan, M.* (Hrsg.): *Neue Räume, neue Zeiten*. – Wiesbaden, S. 107-125.
- Kirmse, S.* (2012): In the Marketplace for Styles and Identities: Globalization and Youth Culture in Southern Kyrgyzstan. In: *Kirmse, S.* (Ed.): *Youth in the Former Soviet South: Everyday Lives Between Experimentation and Regulation*. – London, pp. 9-24.
- Martin, J.* (2005): „Been-To“, „Burger“, „Transmigranten“? Zur Bildungsmigration von Ghanaern und ihrer Rückkehr aus der Bundesrepublik Deutschland. – Münster.
- Mead, G. H.* (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft*. – Frankfurt am Main.
- Olivier, C.* (2013): Brain Drain oder Brain Clash: Implizites transnationales Wissen im Kontext von Rückkehr-Migration. In: *Bender, D./Duscha, A./Huber, L./Kein-Zimmer, D.* (Hrsg.): *Transnationales Wissen und Soziale Arbeit*. – Weinheim/Basel, S. 181-205.
- Punch, S.* (2001): Household Division of Labour: Generation, Gender, Age, Birth Order and Sibling Composition. *Work, Employment and Society*, 15, pp. 803-823.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* (Hrsg.) (2012): *Mobile Talent? The Staying Intention of International Students in Five EU-Countries*. – Berlin.
- Schmitz, A.* (2013): *Transnational leben: Bildungserfolgreiche (Spät-)Aussiedler zwischen Deutschland und Russland*. – Bielefeld.
- Schröder, P.* (2013): Ainuras Amerikanische Karriere. Räumliche und Soziale Mobilität einer jungen Kirgisin. *Zeitschrift für Ethnologie*, 138, 2, S. 235-258.

- Schwittek, J.* (2014): "Submit, exit or change": Strategies of coping with generational order(s) in a transition society. Paper presented at the XVIII ISA World Congress of Sociology, 13.-19. July 2014 – Yokohama.
- Smith, M. P.* (2011): Translocality: A Critical Reflection. In: *Brickell, K./Datta, A.* (Eds.): *Translocal Geographies: Spaces, Places, Connections.* – Farnham, pp. 181-199.
- Spring, J.* (2009): *Globalization of Education.* – New York/London.
- Stephan, M.* (2013): Duschanbe – Moskau – Kairo: Transnationale religiöse Erziehungspraktiken tadschikischer Familien in der Migration. In: *Hunner-Kreisel, C./Stephan, M.* (Hrsg.): *Neue Räume, neue Zeiten.* – Wiesbaden, S. 125-141.
- Strauss, A.* (1974): *Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität.* – Frankfurt am Main.
- Strauss, A./Corbin, J.* (1990): *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques.* – Newbury Park/London/New Delhi.
- Varghese, N. V.* (2008): *Globalization of Higher Education and Cross-Border Student Mobility.* International Institute for Educational Planning, UNESCO. – New York.
- Wang, Ch.-M.* (2013): *Transpacific Articulations.* – Honolulu.

Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch inklusive Frühpädagogik: Eine Analyse der Schlüsselprozesse in Kitas

Regine Schelle, Tina Friederich

Zusammenfassung

Inklusion ist eine der Herausforderungen, die sich zukünftig allen Kindertageseinrichtungen in Deutschland stellt. Darin liegt die Chance, Kindertageseinrichtungen so zu verändern, dass Teilhabebarrrieren beseitigt werden und jedes Kind wohnortnah betreut und individuell gefördert werden kann. Die individuumszentrierte Perspektive kommt nicht nur den Kindern zugute, sie kann auch zur Steigerung der pädagogischen Qualität der Einrichtungen insgesamt beitragen. Der Beitrag zeigt auf, welche Zusammenhänge zwischen der Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität und einem inklusiven Entwicklungsprozess in Kindertageseinrichtungen bestehen. Auf der Basis frühpädagogischer Schlüsselprozesse wird dargelegt, wie es gelingen kann, Qualitäts- und Inklusionsentwicklung zu verbinden.

Schlagworte: Inklusion, Pädagogische Qualität, Frühpädagogik, Kompetenzen der Fachkraft

Developing pedagogical quality through inclusive education: An analysis of key processes in child care institutions

Abstract

Inclusive education of young children is a future challenge for all childcare centres in Germany. But in promoting inclusion in the centres there is a chance to change centres. The aim is to provide access to childcare close to home, individual support and participation. Children benefit from individual appropriate support, but in achieving this aim, the quality of the whole centre is increasing. The article shows, how the improvement of quality is connected to developing inclusive settings in childcare. On behalf of key processes in early childhood education we illustrate the relationship between the development of quality and inclusion.

Keywords: Inclusion, Quality, Early childhood education, Competence profile

1 Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Idee der Inklusion in Deutschland einer breiten Öffentlichkeit bekannt geworden (vgl. *Vereinte Nationen* 2006). Das Konzept der Inklusion zielt auf die Schaffung einer inklusiven Gesellschaft. Inklusiv bezieht sich jedoch nicht nur auf Menschen mit Behinderung, sondern schließt

alle Menschen ein (vgl. *UNESCO* 1994). Das Bildungssystem als wichtiger Teilbereich der Gesellschaft, der den Erwerb von Kulturgütern ermöglicht, muss demnach im Sinne der Inklusion verändert werden. Kindertageseinrichtungen, als erste Stufe des Bildungssystems, stehen damit ebenso vor der Herausforderung, inklusive Pädagogik zu realisieren. Neben der politischen Verpflichtung, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen, sprechen auch fachliche Gründe für die Entwicklung inklusiver Konzepte in Kindertageseinrichtungen. Das gemeinsame Lernen aller Kinder in einer Einrichtung entspricht dem Grundrecht auf Bildung. Dieses Grundrecht spiegelt sich in einem pädagogischen Modell wider, das „die Aufnahme aller Kinder in eine Einrichtung sowie uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit auch innerhalb der Einrichtung vorsieht“ (*Prengel* 2010, S. 19). Die Idee der Inklusion verweist auf Normen und Werte, die bereits in den Menschenrechten verankert sind und auf die Anerkennung der Unterschiede von Menschen zielen (vgl. *Prengel* 2010). In Kindertageseinrichtungen werden Teilhabechancen für alle Kinder geschaffen, die nachhaltige Effekte auf deren gesamte Bildungskarriere nach sich ziehen können (vgl. *Kron* 2011).

Positiv wirkt sich die Teilhabe an frühkindlichen institutionellen Bildungsangeboten aber nur dann aus, wenn die pädagogische Qualität in den Kindertageseinrichtungen hoch ist (vgl. *Anders* 2013). Inwiefern sich durch die Umsetzung inklusiver Konzepte die Teilhabe aller Kinder erreichen lässt, und wie sich diese Konzepte auf die pädagogische Qualität der Einrichtungen auswirken, wurde bislang kaum thematisiert. Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob eine inklusive Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen auch zur Steigerung ihrer pädagogischen Qualität beitragen kann. Im folgenden Abschnitt wird zunächst das Konzept Inklusion und seine Bedeutung für die Frühpädagogik geklärt, daran anschließend folgen Überlegungen zu den Auswirkungen der Umsetzung inklusiver Konzepte in Kindertageseinrichtungen auf die pädagogische Qualität auf unterschiedlichen Ebenen. Den Abschluss bilden Stolpersteine und ein Ausblick, die sich mit Chancen und Grenzen einer inklusiven Weiterentwicklung in Kindertageseinrichtungen auseinandersetzen sowie zukünftige Herausforderungen skizzieren.

2 Begriffsverständnis: Inklusion in der Frühpädagogik

Sulzer/Wagner (2011) konstatieren, dass „in der Fachdebatte [...] noch nicht umfassend entwickelt [ist], was eine Frühpädagogik ausmacht, die an den Merkmalen von Inklusion orientiert ist, die Mehrfachzugehörigkeiten von jungen Kindern berücksichtigt und Barrieren zur Teilhabe in Kindertageseinrichtungen systematisch in den Blick nimmt“ (*Sulzer/Wagner* 2011, S. 12). *Prengel* (2010) hat mit ihrer Publikation „Inklusion in der Frühpädagogik“ einen ersten theoretischen Zugang geschaffen und Anknüpfungspunkte an bereits bestehende Konzepte aufgezeigt. Sie führt aus, dass eine inklusive Frühpädagogik an die Integrationsforschung anschließen kann, die Prozesse in den Blick nimmt, die „Einigungen zwischen widersprüchlichen, innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen“ (*Klein* u.a. 1987, S. 37f.) beinhalten (vgl. *Prengel* 2010). Damit stellt sie die Heterogenität von Individuen und ihre „Einigungen“ untereinander in den Mittelpunkt ihres Inklusionsverständnisses. Ausgangspunkt ist die vorbehaltlose Anerkennung von Heterogenität. Sie definiert Heterogenität als „verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein“ (ebd., S. 20). Diese egalitäre

Sichtweise auf Heterogenität ist nur eine unter vielen Bedeutungsvarianten, jedoch im Hinblick auf Inklusion besonders zielführend. Die Anerkennung von Heterogenität als Grundlage inklusiver Pädagogik hat zur Konsequenz, dass Unterschiede von Kindern nicht zu Benachteiligungen im Bildungssystem führen dürfen.

Studien zur Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung zeigen, dass bestimmte Gruppen von Kindern (z.B. Kinder mit Migrationshintergrund oder mit Behinderung) seltener Kindertageseinrichtungen besuchen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2012; *Bock-Famulla/Lange* 2013). Die Vermutung liegt nahe, dass es Zugangsbarrieren gibt, die zum Ausschluss führen. Aber selbst wenn Kinder eine Tageseinrichtung besuchen, können sie von institutionellen Bildungsprozessen ausgeschlossen sein. *Prengel* (2010) benennt eine Reihe von Heterogenitätsmerkmalen, die Diskriminierung zur Folge haben können, wie z.B. Religion, Gender, sexuelle Orientierung, Region, Alter und Kultur bzw. Ethnie. Durch die Beachtung der spezifischen Merkmale von Individuen in der pädagogischen Arbeit sollen sowohl institutionelle als auch individuelle Barrieren identifiziert werden, die der Teilhabe und Bildung im Wege stehen. Ziel einer inklusiven Frühpädagogik ist es, diese Barrieren auf allen Ebenen abzubauen (vgl. *Sulzer/Wagner* 2011).

Prengel (2010) führt aus, dass eine Analyse auf institutioneller, beziehungs-, didaktischer und professioneller Ebene notwendig ist, um die Barrieren auf den verschiedenen Ebenen zu identifizieren und beseitigen. Insbesondere die *Ebene der Interaktion* ist von großer Bedeutung für die Bildungsprozesse von Kindern. Es wird ein differenzsensibles Miteinander gefordert, indem alle Kinder und Erwachsene die Möglichkeit zur Interaktion haben. Je heterogener die Gruppe ist, desto mehr müssen sich die Kinder mit ihren Unterschieden auseinandersetzen. Davon profitieren letztlich alle Kinder, weil ihnen schon früh bewusst wird, wie verschieden Menschen sein können und dabei gleichermaßen wertgeschätzt und anerkannt werden. In „der Entwicklungslogik ist es widersinnig, Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen als Jugendliche oder Erwachsene zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren“ (*Kron* 2011, S. 194). Voraussetzung für die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung von Individuen ist jedoch die explizite Auseinandersetzung mit der Heterogenität und die Entwicklung von Sensibilität für exkludierende Situationen. Eine solche Auseinandersetzung und gemeinsame Interaktionen im Alltag möglich zu machen, ist Aufgabe der frühpädagogischen Fachkräfte. Sie müssen darauf achten und gezielt eingreifen, damit alle Kinder, unabhängig von ihren persönlichen Voraussetzungen, miteinander interagieren können. Die Analyse der *professionellen Ebene* nimmt daher das Handeln der Fachkräfte in den Blick. Sie benötigen sowohl für die Arbeit mit den Kindern als auch für die Kooperation mit anderen inklusive Kompetenzen. Denn Inklusion bedeutet auch, dass den Kindern die Aufmerksamkeit zukommt, die sie benötigen, an dem Ort, an dem sie sind. Entsprechend werden die „multiprofessionelle Kooperation, Teamarbeit und Supervision, aber auch die enge Zusammenarbeit mit Eltern, Beobachtung und Dokumentation, Entwicklungs- und Leistungsinterpretation sowie die Fortbildung“ (*Prengel* 2010, S. 35) zu zentralen Elementen einer inklusiv arbeitenden professionellen Fachkraft.

Die *Wegweiser Weiterbildung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* greifen auf das von *Prengel, Sulzer* und *Wagner* erarbeitete frühpädagogische Inklusionsverständnis zurück und spezifizieren anhand ausgewählter Heterogenitätsmerkmale Anforderungen an die Fachkräfte (vgl. *Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungs-*

initiative Frühpädagogische Fachkräfte 2013a, 2013b, 2014). Das Herausgreifen einzelner Merkmale ist jedoch nicht unproblematisch: Damit wird suggeriert, dass es sich um „benachteiligte“ Gruppen handelt, die dadurch stigmatisiert werden könnten. Der Ansatz von Inklusion ist jedoch, weitgehend auf Etikettierungen zu verzichten, um das Einzigartige eines jeden Menschen zu betonen. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass alle Kinder verschiedenen Gruppierungen angehören und somit nicht unabhängig von ihrem Umfeld und Kontext gesehen werden dürfen. Die Fachkräfte stehen damit vor einem Dilemma. Die Vielschichtigkeit der Zugehörigkeiten der Kinder und die notwendige Sensibilität hierfür erfordern eine explizite Benennung der Merkmale, jedoch gleichzeitig einen reflektierten, sensiblen Umgang, um Stigmatisierungen zu vermeiden. Für diesen Widerspruch gibt es keine schnelle Auflösung. Es kann als zentrale Aufgabe inklusiver Pädagogik gesehen werden, Widersprüche auszuhalten und an Dilemmata zu arbeiten (vgl. *Prenzel* 2010).

Auch wenn die Ausformulierung einer inklusiven Frühpädagogik noch aussteht, zeigt sich bereits, dass es sich nicht um ein völlig neues Konzept handelt, sondern vielmehr eine Weiterentwicklung bereits vorhandener Aspekte einer frühpädagogischen Bildungsidee darstellt, wie sie z.B. im Situationsansatz, der Reggio- oder der Montessoripädagogik formuliert ist. Wie die Prozesse auf der praktischen Ebene im Einzelnen aussehen und welche Zusammenhänge sich zwischen einer inklusiven Entwicklung und einer Steigerung der pädagogischen Qualität ergeben, wird der folgende Abschnitt zeigen.

3 Pädagogische Qualität in (integrativen) Kindertageseinrichtungen

Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen kann als mehrdimensionales Konstrukt verstanden werden, welches sich aus verschiedenen pädagogischen Qualitätsbereichen zusammensetzt, deren Zusammenspiel letztlich Qualität bestimmt. Die Qualitätsbereiche sind die Orientierungsqualität, die Struktur- und Prozessqualität, die Outcomes, die Qualität der Organisation und des Managements sowie die Qualität des Kontextes der Einrichtung. Gute pädagogische Qualität ist also dann gegeben, wenn alle Qualitätsbereiche „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf die Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen.“ (*Tietze* 2008, S. 17)

Aktuelle Ergebnisse der Studie *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUBBEK) bestätigen, was schon 1998 die Untersuchung von *Tietze* u.a. (1998) als Ergebnis der Überprüfung der Qualität in Kindergärten ergeben hat: Das Niveau der pädagogischen Qualität in deutschen Kindertageseinrichtungen ist nur mittelmäßig, bei aktuell bemerkenswerten Anteilen von Gruppen mit unzureichender Qualität (vgl. *Tietze* u.a. 2012; *Tietze* u.a. 1998). Kann die Weiterentwicklung zur inklusiven Kindertageseinrichtung ein Motor sein, der die Verbesserung pädagogischer Qualität auf allen Ebenen anstößt?

Empirische Forschungsergebnisse, die diese Frage eindeutig beantworten können, gibt es (noch) nicht. Einzig erste positive Erfahrungsberichte von Kindertagesstätten, die die Weiterentwicklung zur inklusiven Einrichtung mittels des *Index für Inklusion*

(Booth/Ainscow/Kingston 2013) angestoßen haben, liegen vor (vgl. Dilk/Dupuis 2011). Fehlende empirische Befunde liegen vermutlich darin begründet, dass die Entwicklung zur inklusiven Frühpädagogik noch am Anfang steht. Forschungsaufgabe wäre es zunächst, geeignete Instrumente zur Qualitätsmessung inklusiver Tagesstätten im deutschsprachigen Raum zu entwickeln, die Inklusion als Querschnittsaufgabe in allen unterschiedlichen Dimensionen pädagogischer Qualität berücksichtigen. Denn bewährte Bewertungsgrundlagen, wie die Kindergartenskala KES-R (vgl. Tietze u.a. 2001) oder der nationale Kriterienkatalog für pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder (vgl. Tietze/Viernickel 2003) greifen nur in einzelnen Kriterien inklusive Aspekte auf. Soukakou (2012) ist eine solche Entwicklung für den englischsprachigen Raum mit dem Messinstrument *Inclusive Classroom Profile* (ICP) gelungen.

Will man auf der Basis empirischer Arbeiten erste Rückschlüsse auf mögliche Steigerungen der pädagogischen Qualität durch Inklusion ziehen, muss man Ergebnisse aus der Integrationsforschung heranziehen. Bei diesen Studien steht zwar allein die Heterogenitätsdimension „Behinderung“ im Mittelpunkt des Interesses, jedoch befassen sich die Studien im Kern mit heterogenen Lerngruppen und deren Auswirkungen auf die unterschiedlichen Dimensionen der Qualität des Betreuungsangebots. Beispielhaft seien hier die Münchner Studien *Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindergärten der Landeshauptstadt München* (QUINTE) sowie *Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen* (QUINK) erwähnt (vgl. Heimlich/Behr 2008, 2005). Beide Studien, die die KES-R als Instrument nutzen, weisen darauf hin, dass die Umsetzung integrativer Konzepte die pädagogische Qualität steigern lässt: „Es zeigt sich nämlich, dass die pädagogische Qualität in integrativen Kindertageseinrichtungen in der Regel weiter entwickelt ist als in nicht integrativen“ (Heimlich 2012a, S. 3). Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine Studie im österreichischen Bundesland Salzburg sowie in der Stadt Salzburg, bei der 32 unterschiedliche Konzepte integrativ arbeitender Kindergartengruppen unter Verwendung der Kindergartenskala untersucht wurden. Die Qualität mit einem KES-Mittelwert von 4.8 kann als gut bewertet werden. Die Qualität von etwa 30 Prozent der untersuchten Kindergärten konnten sogar mit „ausgezeichnet“ beurteilt werden. Diese Ergebnisse zeigen, dass Integrationsgruppen gegenüber Formen der Einzelintegration höhere Mittelwerte erreichen (vgl. Zettl/Wetzel/Schlipfinger 2001). Smidt (2008a) differenziert diese Ergebnisse mit seiner Studie weiter aus. Er vergleicht die Qualität von jeweils 15 Regelgruppen direkt mit der Qualität von 15 Integrationsgruppen und bewertet mittels der KES-R die Qualitätsdimensionen. Ergebnis dieses Vergleichs war, dass die integrativen Gruppen insgesamt gegenüber den Regelgruppen eine höhere pädagogische Gesamtqualität aufweisen. Er weist darauf hin, dass diese Bewertung vor allem deswegen zustande kommt, weil die Integrationsgruppen im Bereich der „räumlich-materialen Ressourcen“ deutliche Vorteile gegenüber den beobachteten Regelgruppen aufweisen. Entscheidend sind aber nicht nur die Ausstattung mit Materialien, die Gruppengröße oder die Raumgestaltung, sondern auch, dass die Kinder in den untersuchten integrativen Gruppen diese Ausstattung nutzen können und diese in die Interaktion und die pädagogische Arbeit einfließen (vgl. hierzu auch Smidt 2008b).

Die Verknüpfung der Ergebnisse der Integrationsforschung mit den theoretischen Grundlagen einer inklusiven Frühpädagogik lässt die Schlussfolgerung zu, dass sich eine erfolgreiche inklusive Weiterentwicklung einer Kindertageseinrichtung positiv auf deren pädagogischen Qualität auswirkt.

Angelehnt an das „ökologische Mehrebenenmodell der Integrationsentwicklung“ (Heimlich/Behr 2005) können für die unterschiedlichen Dimensionen pädagogischer Qualität Schlüsselprozesse einer Frühpädagogik benannt werden, deren Qualität sich durch die Umsetzung inklusiver Konzepte verbessert. Schlüsselprozesse sind Arbeitsabläufe, die einen entscheidenden Beitrag zur Erreichung konzeptioneller Ziele leisten und damit die pädagogische Qualität auf allen Ebenen maßgeblich beeinflussen. Anhand dieser Schlüsselprozesse wird im nächsten Abschnitt gezeigt, wie sich die Umsetzung inklusiver Konzepte in der Frühpädagogik auf die pädagogische Qualität auswirkt.

4 Qualitätssteigerung der frühpädagogischen Schlüsselprozesse durch Inklusion

4.1 Schlüsselprozess 1: Individuelle Bildungs- und Lernprozesse

Die Begleitung und Unterstützung der individuellen Bildungsprozesse des Kindes ist eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. Dieser Schlüsselprozess ist daher Grundlage für eine hohe pädagogische Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen.

Die Verankerung inklusiver Werte und der damit verbundenen didaktischen Prinzipien unterstützt die Fachkräfte maßgeblich bei der Umsetzung dieser Aufgabe. Denn Ziel inklusiver Frühpädagogik ist es, *jedem* Kind die Entwicklung seiner einzigartigen Identität zu ermöglichen, es dabei zu unterstützen und zu begleiten. Dazu muss jedes Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen, Ressourcen und Kompetenzen in Zusammenhang mit seiner jeweiligen Lebenssituation wahrgenommen werden. Die Unterschiede der Kinder bezüglich ihrer Interessen, des Wissens, des familiären Hintergrunds, der Begabung oder Beeinträchtigung, der Sprache im Elternhaus etc. werden dabei von den Fachkräften als Potenzial für die Förderung von Lernen und Spiel genutzt (vgl. Booth/Ainscow/Kingston 2013).

Die Interessen und Bedürfnisse des Kindes sind Anknüpfungspunkt für die Gestaltung pädagogischer Angebote. Dabei ist es für die pädagogischen Fachkräfte eine Herausforderung, die Balance zwischen den individuellen Themen des Kindes und den differenzierten Bildungsbereichen der Bildungs- und Orientierungspläne der Länder herzustellen. Entscheidender Impuls einer inklusiven Frühpädagogik ist bei diesem Balanceakt die Forderung, ausgewählte Elemente eines Kerncurriculums stufenförmig aufzufächern. Solch eine Ausdifferenzierung bietet „für jedes Kind auf jeder Stufe, von den elementarsten bis hin zu sehr weit ausdifferenzierten Lernniveaus, eine Einstiegsmöglichkeit“ (Prengel 2012b, S. 24). Folge davon sind passgenaue pädagogische Angebote, die es dem Kind ermöglichen, an Bekanntes anzuknüpfen und Neues zu entdecken. Von diesem Fokus auf die individuelle Entwicklungsbegleitung profitieren dann auch die Kinder, „deren Spiel, Lernen oder Partizipation ursprünglich nicht im Mittelpunkt des Interesses standen“ (Booth/Ainscow/Kingston 2013, S. 15).

Ein Verfahren, das Pädagoginnen und Pädagogen sowohl im Elementar- als auch Primarbereich unterstützen will, mit heterogenen Gruppen zu arbeiten, ist „ILEA T“ (Individuelle Lern-Entwicklungs-Analysen im Übergang/Transition). Aufbauend auf diesem diagnostischen Verfahren können Pädagoginnen und Pädagogen gezielt die Themen und Interessen der Kinder, deren bio-psychosoziale Gesamtsituation sowie die individuellen

Lernvoraussetzungen im Bereich „Literacy“ und „Numeracy“ analysieren. Ein solcher vertiefter Blick in den Entwicklungsstand des Kindes soll auch dazu dienen, die Bildungsprozesse (hier besonders in der Übergangszeit) zu unterstützen, indem passgenaue Angebote gemacht werden (vgl. *Geiling/Liebers/Prengel* 2014).

Basis jeder individuellen Entwicklungsbegleitung bleibt eine stabile Beziehung zwischen Fachkraft und Kind. Diese stabile Beziehung ist die Grundlage für gelingende Bildungsprozesse (vgl. *Ahnert* 2006) und damit ein Kriterium für hohe pädagogische Qualität. Ein inklusives Konzept bietet eine besonders gute „Voraussetzung für die Pflege einer Halt gebenden langfristigen Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson für alle Kinder, vor allem aber für Kinder in psychischen oder physischen Notlagen, weil sie nicht von Institution zu Institution wechseln müssen, um Hilfsmaßnahmen in Anspruch nehmen zu können“ (*Prengel* 2012b, S. 25).

4.2 Schlüsselprozess 2: Kooperative Bildungs- und Lernprozesse

Pädagogische Prozessqualität hängt neben der individuellen Bildungsbegleitung auch von der Gestaltung der Gruppenprozesse ab sowie davon, ob es gelingt, die Kompetenzen der einzelnen Kinder hierfür zu nutzen. Entscheidender Indikator für Qualität ist also nicht nur die Interaktion zwischen Pädagogin bzw. Pädagogen und Kind, sondern vor allem auch die Kind-Kind-Interaktion (vgl. *Seitz/Scheidt* 2012). Peer-Beziehungen sind eine entscheidende Entwicklungsressource für Kinder, auch bereits für Kinder unter drei Jahren (vgl. *Ahnert* 2005). Fiktive Spiel-Szenarien ermöglichen den Kindern, an der Alltagswirklichkeit anderer teilzuhaben und Erfahrungen auszutauschen. Vor allem Konflikte bilden eine „einzigartige kognitive Entwicklungsressource“ (*Ahnert* 2005, S. 27). Das Erlernen sozialen Verhaltens erfordert es, Perspektiven zu wechseln und andere Sichtweisen und Vorstellungen kennenzulernen (vgl. *Kron* 2011). Dies wird umso mehr gefördert, wenn die Peer-Gruppe sich wie in inklusiven Kindertageseinrichtungen durch vielfältige Merkmale unterscheidet.

Solche positiven Auswirkungen einer heterogenen Lerngruppe auf die Prozessqualität ergeben sich aber nicht automatisch, nur weil sich die Kinder der Gruppe durch verschiedene Heterogenitätsmerkmale unterscheiden. Ergebnisse einer Beobachtungsstudie von *Ytterhus* (2011) in integrativen Kindertageseinrichtungen zeigt etwa, dass die Interaktionsstruktur zwischen Kindern sehr instabil ist und sich eine Situation zufällig zu einer ausgrenzenden oder inkludierenden Situation entwickeln kann. Entscheidend ist es daher, dass kompetente Fachkräfte die Peer-Interaktion beobachten und begleiten, Anregung geben und moderieren und die Dynamik nicht den Kindern allein überlassen bleibt (vgl. *Kron* 2011; *Prengel* 2010; *Wagner* 2013). Die Gestaltung einer „integrativen Spielsituation“, wie *Heimlich* (2012a) gelingende kooperative Bildungs- und Lernprozesse benennt, ist daher zentrale Aufgabe der Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen.

4.3 Schlüsselprozess 3: Zusammenarbeit mit Eltern

Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen für die Kinder und haben einen weitaus nachhaltigeren Einfluss auf deren Bildung als es Institutionen haben (vgl. *NICHD Early Child Care Research Network* 2005). Entsprechend kommt der Zusammenarbeit mit der Familie eine hohe Bedeutung in der Frühpädagogik zu. Forschungsergebnisse über die Zusam-

menarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund (vgl. *Sulzer* 2013) zeigen, dass sich Fachkräfte auf die Kooperation mit diesen Eltern oft nicht gut vorbereitet fühlen und ihre Motivation dazu geringer ist als für die Zusammenarbeit mit Eltern ohne einen solchen Hintergrund. Vor allem bei Mehrfachbelastungen in Familien sehen die Fachkräfte die Grenzen ihrer Verantwortung erreicht. Die Umsetzung inklusiver Konzepte kann solchen eher konfliktbehafteten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern entgegenwirken. Denn Fachkräfte, die die Lebenssituation der Kinder zu einem wichtigen Ausgangspunkt ihres pädagogischen Handelns machen, können auch die Familien und deren Lebensentwürfe differenzierter wahrnehmen. Inklusive Frühpädagogik setzt Interesse gegenüber heterogenen Familienkulturen und den damit verbundenen unterschiedlichen Einstellungen gegenüber Kindheit und Erziehung sowie unterschiedlichen Lebenslagen bzw. Lebensentwürfen und deren Wertschätzung voraus. Die Erwartungen, Bedürfnisse und Interessen der Eltern werden ernstgenommen und gemeinsam maßgeschneiderte Formen der Beteiligung und Kooperation entwickelt. Ziel einer inklusiven Kindertageseinrichtung ist es nicht nur, die Barrieren für Kinder abzubauen, sondern auch Barrieren für die Teilhabe der Eltern und Familien sollen erkannt und systematisch verringert werden (vgl. *Sulzer* 2013). Die Chance auf eine „echte“ Erziehungspartnerschaft steigt mit diesen Voraussetzungen ebenso wie die Chance auf die Konzipierung von Unterstützungsangeboten, die tatsächlich passgenau die heterogenen Bedürfnisse der Familien aufgreifen.

4.4 Schlüsselprozess 4: Zusammenarbeit im Team

Die pädagogische Qualität einer Kindertageseinrichtung wird entscheidend von der Zusammenarbeit im Team beeinflusst. Abhängig von der Art der Zusammenarbeit im Team ist zum Beispiel, mit welcher Qualität das jeweilig gültige Bildungsprogramm in der Einrichtung umgesetzt werden kann (vgl. *Viernickel* u.a. 2013). Dieser Schlüsselprozess gewinnt durch die Umsetzung inklusiver Konzepte zusätzlich an Bedeutung. Denn eine ausdifferenzierte Gestaltung des Alltags einer inklusiven Kindertageseinrichtung sowie der pädagogischen Angebote kann nur gelingen, wenn alle relevanten Themen auf der institutionellen, didaktischen sowie interaktiven Ebene systematisch im Team geplant, umgesetzt und reflektiert werden (vgl. *Heimlich* 2012a; *Prengel* 2010). Ziel inklusiver Frühpädagogik ist dabei nicht nur die Wertschätzung der Heterogenität der Kinder und Familien, sondern auch die der Teammitglieder selbst. Ein damit verbundener offener Diskurs im Team über die Unterschiedlichkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und das Erleben dieser Unterschiede als Bereicherung verstärkt die fachliche Reflexion und regt damit die Professionalisierung des pädagogischen Handelns an (vgl. *Viernickel* u.a. 2013). Zusätzlich eröffnet eine solche inklusive Teamarbeit auch für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Teilhabemöglichkeiten. Bei multiprofessionellen Teams in inklusiven Kindertageseinrichtungen werden das spezielle Wissen oder auch Diagnosekompetenzen als Basis für die individuelle Entwicklungsbegleitung der Kinder genutzt. Die Umsetzung inklusiver Konzepte braucht Kompetenzen verschiedener Professionen wie etwa der Sonderpädagogik, „allerdings kommt das sonderpädagogische Fachwissen zum Kind, das im Kreis der anderen Kinder lernt“ (*Prengel* 2010, S. 36).

4.5 Schlüsselprozess 5: Konzeption und Organisation weiterentwickeln

„Eine Konzeption ist ein handlungsleitendes, gedankliches Grundgerüst, das Ziele, Strukturen und Verfahren zu einem spezifischen Leistungsprofil einer Einrichtung ordnet“ (Diller/Schelle 2009, S. 84). Diese Verschriftlichung der pädagogischen Zielsetzungen und Abläufe ist als Orientierungsqualität ein wichtiger Baustein für pädagogische Qualität. Die Umsetzung inklusiver Konzepte ist sehr eng an die Entwicklung einer bewussten inklusiven Haltung der Fachkräfte sowie einer inklusiven Kultur innerhalb der gesamten Einrichtung gebunden (vgl. für den Schulkontext Dyson 2010). Notwendig ist also nicht nur eine grundlegende Überarbeitung der schriftlichen Konzeption, damit sich das gesamte pädagogische Konzept an dem Leitbild der Inklusion orientiert (vgl. Heimlich 2012a). Voraussetzung ist es vor allem auch, die pädagogischen Grundhaltungen im Team gemeinsam zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Solche Reflexionen erleben Fachkräfte meist als sehr positiv, da Zeit und Raum bleibt, die eigene Arbeit in einen größeren, gemeinsamen Zusammenhang zu stellen.

Schlüsselprozess für die pädagogische Qualität einer Kindertageseinrichtung ist es aber vor allem, das Leistungsprofil der Einrichtung stets weiterzuentwickeln, da sich auch das Umfeld und die Rahmenbedingungen der Einrichtung in einem steten Wandlungsprozess befinden. Die Umsetzung inklusiver Konzepte erfordert eine systematisch wiederkehrende Überarbeitung der schriftlichen Konzeption, da diese in hohem Maße von Veränderungen im Umfeld abhängig ist. Zum Beispiel wirken sich veränderte gesetzliche Vorgaben oder auch der stete Wandel im familiären Zusammenleben sowie im Sozialraum auf die Lebensbedingungen der Kinder und Familien aus. Hinzu kommt, dass jährlich neue Kinder in die Einrichtung aufgenommen werden, die wiederum andere individuelle Bedürfnisse haben. Stets muss also geprüft werden, ob die Angebote und Ziele auch wirklich „passgenau“ sind, damit eine individuelle Entwicklungsbegleitung überhaupt gelingen kann.

Darüber hinaus muss sich auch die Organisationsstruktur der Einrichtung, die in der Qualitätsdimension „Organisation und Management“ ihren Niederschlag findet, an die Umsetzung inklusiver Konzepte anpassen. Der *Index für Inklusion* (Booth/Ainscow/Kingston 2013) zeigt deutlich auf, dass eine Weiterentwicklung zur inklusiven Kindertageseinrichtung mit einer Organisationsentwicklung gleichzusetzen ist, da alle Ebenen und Aufgabenbereiche einer Einrichtung einbezogen werden. Die Offenheit für heterogene Bedürfnisse muss sich auch in einer flexiblen Einrichtungsstruktur widerspiegeln, um auch gegebenenfalls kurzfristig Arbeitsabläufe an die pädagogischen Erfordernisse anzupassen. Die Umsetzung inklusiver Konzepte rückt daher die Prozesse der Organisationsentwicklung deutlicher in den Mittelpunkt des Geschehens in Kindertageseinrichtungen, als das bislang der Fall ist.

Die Weiterentwicklung der strukturellen Voraussetzungen für die pädagogisch-inhaltliche Arbeit kann nur gelingen, wenn sich auch der Träger der Kindertageseinrichtung für die Umsetzung eines inklusiven Konzepts verantwortlich fühlt. Der Träger muss sich die Verwirklichung inklusiver pädagogischer Werte als neues Ziel setzen und dies auch in seinem Leitbild verankern. Hierbei ist die Kooperation zwischen Einrichtung und Träger entscheidend. In letzter Konsequenz verändert sich durch die Umsetzung inklusiver Konzepte auch das Leistungsangebot der Einrichtungen eines Trägers, um den heterogenen Bedarfen gerecht zu werden und so maßgeschneiderte Angebote zu konzipieren (vgl. auch Wiesner 2012).

4.6 Schlüsselprozess 6: Zusammenarbeit im Sozialraum

Die Vernetzung mit sowie die Zusammenarbeit im Sozialraum ist als „Kontextqualität“ bedeutender Teil der pädagogischen Qualität einer Kindertageseinrichtung: Zum einen, weil Angebote nur dann passgenau und somit effektiv sind, wenn sie an die Bedarfe und bereits vorhandene Infrastruktur anknüpfen; zum anderen aber auch, weil die komplexen und spezifischen Bedarfslagen der Kinder und Familien meist nur mit externen Kooperationspartnern zu befriedigen sind. Nach wie vor wird die Zusammenarbeit mit dem Sozialraum oft als zusätzliche Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte verstanden, die nur für die Kita-Leitung Priorität hat. Eine inklusive Weiterentwicklung gibt der Zusammenarbeit eine zentrale Bedeutung für die Qualität einer Einrichtung und ist daher zentrale Anforderung an alle Fachkräfte.

Der Sozialraum und die darin ansässigen externen Unterstützungssysteme wie Therapeutinnen und Therapeuten, Fachdienste etc. sind eine wichtige Ressource für die Umsetzung einer inklusiven Frühpädagogik. Die Einbeziehung psychologischer, diagnostischer sowie therapeutischer Kompetenzen ermöglicht es, den heterogenen Bedürfnissen der Kinder und Familien gerecht zu werden. Die Familien können an diese Institutionen wohnortnah verwiesen werden, oder die Therapeutinnen und Therapeuten nutzen zum Beispiel die Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung. In beiden Fällen ist eine enge Zusammenarbeit mit den Fachkräften in der Einrichtung wichtig (vgl. *Heimlich* 2013).

Darüber hinaus endet der (zumeist noch selbstgesetzte) Auftrag der Verwirklichung inklusiver Bildung nicht an der Eingangstür. Inklusion kann nur dann verwirklicht werden, wenn sich auch andere Bildungsinstitutionen – wie z.B. die Schule – den damit verbundenen Werten verpflichten. Auf der Grundlage örtlicher Gegebenheiten sind „eine systematische Bedarfsplanung, Strukturen und Verantwortungsbereiche, Kooperationsmöglichkeiten, Zugänge und Verfahrensweisen“ erforderlich (*Thalheim/Jerg/Schumann* 2008, S. 108). Im Rahmen von regionalen Arbeitskreisen ist es Aufgabe der Einrichtung und des Trägers, darauf hinzuwirken, dass Barrieren für Bildungsteilhabe abgebaut werden und ein auf die heterogenen Bedürfnisse der Kinder und Familien abgestimmtes Angebot vor Ort entsteht.

Nach *Kobelt-Neuhaus/Refle* (2013) zeichnet sich ein inklusiver Sozialraum durch folgende Faktoren aus:

- Jedes Kind hat Zugang zu verschiedenen, passgenauen Angeboten, die ausgewählt und abgestimmt sind.
- Jede Familie hat Zugang zu den notwendigen/gewünschten Unterstützungsleistungen.
- Institutionen öffnen sich gegenüber den Kindern und Familien.
- Die Leistungsträger stellen sicher, dass alle notwendigen Unterstützungsleistungen erbracht werden können.

Die Entwicklung eines solchen inklusiven Sozialraums ist nicht allein Aufgabe der Kindertageseinrichtung, die dabei ein beteiligter Akteur unter vielen ist. Sie kann jedoch durch ihr Beispiel einen Beitrag leisten. Darüber hinaus sind neben einem klaren politischen Willen auch der Auftrag sowie entsprechende Entscheidungen von Verantwortungsträgern auf der politischen Ebene wichtige Voraussetzungen.

In der Analyse von Schlüsselprozessen hat sich gezeigt, dass sich eine inklusive Weiterentwicklung einer Kindertageseinrichtung positiv auf zentrale, frühpädagogische Quali-

tätsmerkmale auswirken kann. Dabei sind diese positiven Auswirkungen auf den unterschiedlichen Ebenen keineswegs selbstverständlich, sondern setzen bestimmte Bedingungen voraus.

5 Stolpersteine auf dem Weg zur Inklusion

Inklusion im Bildungssystem ist ein sehr langfristiger Prozess, der noch am Anfang steht. Auf dem Weg zu einer flächendeckenden Umsetzung inklusiver Konzepte im Elementarbereich zeigen sich einige Stolpersteine.

Auf der konkreten Umsetzungsebene in der Einrichtung ist es zunächst entscheidend, dass Inklusion nur dann zu einer Steigerung der pädagogischen Qualität führen kann, wenn das Konzept von allen Beteiligten (Kita-Fachkräfte, Eltern, Träger, Kinder) getragen wird. Inklusion kann nicht von oben „verordnet“ werden, sondern bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis als fröhpädagogische Fachkraft, mit dem Bild vom Kind, mit der Haltung zu Bildungsungerechtigkeiten etc. (vgl. *Platte* 2010). Um hohe Qualität durch Inklusion zu erreichen, braucht es einen gemeinsamen Aushandlungsprozess im Team, wie und aus welchen fachlichen Gründen heraus inklusive Frühpädagogik umgesetzt werden soll. Eltern, Kinder und Träger müssen bei dieser Aushandlung aktiv einbezogen werden.

Bei der Darstellung der Schlüsselprozesse ist deutlich geworden, dass Inklusion nicht nur Teil eines Organisationsentwicklungsprozesses ist, sondern in hohem Maße von der Kompetenz der einzelnen Fachkräfte abhängt. Die Anforderungen, die an die Fachkräfte dabei gestellt werden, sind sehr umfangreich und komplex (vgl. *Sulzer/Wagner* 2011). Daher ist es erforderlich, den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit zu eröffnen, durch geeignete Qualifizierungsmaßnahmen ihre inklusiven Kompetenzen (weiter-) zu entwickeln. Vernachlässigt man diese Qualifizierungsmaßnahmen (auch für Personen aus der Bildungsverwaltung oder -forschung) kann Inklusion nicht umgesetzt werden, weil dann zu viele „die Essentials nicht verstanden haben“ (*Prengel* 2012, S. 27).

Ein weiterer Stolperstein auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem kann der Anspruch sein, eine „vollkommene Inklusion“ in einer Kindertageseinrichtung zu erreichen. Denn die Entwicklung einer inklusiven Kultur ist ein Prozess, der nie abgeschlossen sein wird. Nach *Booth/Ainscow/Kingston* (2013) ist es ein Prozess, der sich durch reflexive Weiterentwicklungen stets wiederholen muss. Entscheidender Faktor ist, dass für Austausch, Reflexion und Planung im Team ausreichend Zeit bleibt. Problematisch sind jedoch häufig die Rahmenbedingungen, die nur wenig Zeit für den fachlich-kollegialen Austausch lassen. Zudem erschweren hohe Arbeitsbelastungen, Personalmangel oder auch Personalfuktuation den Austausch im Team. Die Bedingungen für eine Diskussion über handlungsleitende Orientierungen und damit für die Entwicklung einer gemeinsamen Organisationskultur sind oft nicht gegeben (vgl. *Viernickel* u.a. 2013). Eine inklusive Weiterentwicklung kann unter solchen Rahmenbedingungen nur schwer angeregt werden.

Alle Bemühungen, die pädagogische Qualität durch Inklusion zu verbessern, scheitern auch dann, wenn „Inklusion“ als Deckmantel genutzt wird, Einsparungen durchzusetzen, z.B. die Streichung teurer Sonderpädagogikstunden. Inklusiver Frühpädagogik kann ohne entsprechende finanzielle Ressourcen und personelle Ausstattung nicht qualitativ umgesetzt werden, im Gegenteil: In solch einem Fall sinkt die Qualität für alle

Kinder und Familien in der Einrichtung. Erste Vorschläge, wie ein inklusives Bildungssystem finanziert werden könnte, um den Anforderungen an eine individuelle Sichtweise auf Individuen gerecht zu werden, liegen vor und müssen weiter entwickelt und diskutiert werden (vgl. *Wocken* 2010).

Die Umsetzung einer inklusiven Frühpädagogik steht noch am Anfang und bedarf auf allen Ebenen rechtlicher, aber auch fachpolitischer Diskussionen. Gesellschaftspolitische Diskussionen über die Erwartungen an den Bildungsort „Kita“ und die Ziele einer frühkindlichen Bildung müssen diese begleiten (vgl. *Wiesner* 2012). Die Leitidee der Inklusion ist für das deutsche Bildungssystem herausfordernd, da dieses bislang vorrangig durch Differenzierung, Separierung und Homogenisierung gekennzeichnet ist. Qualitätsentwicklung in Richtung einer inklusiven Leitidee „bedarf tiefgreifender Veränderungen in bildungspolitischen Strukturen und pädagogischen Grundhaltungen“ (*Platte* 2010, S. 5).

6 Fazit und Ausblick

Die Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen ermöglicht eine breit angelegte Diskussion über Qualität in Kindertageseinrichtungen und liefert einen Grund mehr, nach der Quantität nun die Qualität der Einrichtungen in den Blick zu nehmen. Die Ausführungen haben gezeigt, wie inklusive Interaktionen und hochwertige Bildungsprozesse zusammenhängen und wie inklusive Konzepte die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen auf unterschiedlichen Ebenen steigern können. Noch fehlt es an Forschungsergebnissen, die grundlegende Aussagen zu den Veränderungen durch inklusive Praxis in Kindertageseinrichtungen zulassen. Solche Studien müssen die bereits vorliegenden Ergebnisse der Integrations-, Bildungs- und Qualitätsforschung konsequent mit inklusiven pädagogischen Prozessen verknüpfen und die Bedingungen für pädagogische Qualität in inklusiven Settings ergründen (vgl. hierzu für den Schulkontext *Wild/Lütje-Klose* 2014). Mit Hilfe der aus unterschiedlichen Perspektiven gewonnenen Erkenntnisse bietet sich die Chance für einen enormen Qualitätsschub im Elementarbereich. Auch wenn noch viele Fragen ungeklärt sind, kann der Elementarbereich mit einer inklusiven Ausrichtung zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft beitragen und somit Vorbild für weitere Bildungsbereiche sein.

Literatur

- Ahnert, L.* (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: *Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht* (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren – München, S. 9-54.
- Ahnert, L.* (2006): Anfänge der frühen Bildungskarriere. Familiäre und institutionelle Perspektiven. *Frühe Kindheit*, 6, S.18-23.
- Anders, Y.* (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 2, S. 237-275.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2012): Bildung in Deutschland 2012. – Bielefeld.
- Bock-Famulla, K./Lange, J.* (2013): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. – Gütersloh.
- Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D.* (2013): Index für Inklusion. Tageseinrichtungen für Kinder. Deutschsprachige Ausgabe. 7. Aufl. – Frankfurt am Main.

- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.) (2013a): Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5. – München.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.) (2013b): Inklusion – Kinder mit Behinderung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 6. – München.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.) (2014): Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. – München.
- Diller, A./Schelle, R.* (2009): Von der Kita zum Familienzentrum. – Freiburg/Basel/Wien.
- Dilk, A./Dupuis, A.* (2011): Auf dem Weg zu einer inklusiven Kindertagesstätte. Berichte aus und für die pädagogische Praxis. – Frankfurt am Main.
- Dyson, A.* (2010): Die Entwicklung inklusiver Schulen: der Perspektiven aus England. DDS-Die Deutsche Schule, 2, S. 115-129.
- Geiling, U./Liebers, K./Prenzel, A.* (Hrsg.) (2014): Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. – Halle/Wittenberg.
- Heimlich, U.* (2012a): Qualität in integrativen Einrichtungen – Wann ist Integration gelungen? Online verfügbar unter: www.kita-fachtexte.de, Stand: 12.02.2014.
- Heimlich, U.* (2012b): Inklusion und Qualität in Kindertageseinrichtungen – ein dialogischer Entwicklungsprozess. In: *Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S.* (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. – Freiburg/Basel/Wien, S. 107-114.
- Heimlich, U.* (2013): Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 33. – München.
- Heimlich, U./Behr, I.* (2005): Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. – Münster.
- Heimlich, U./Behr, I.* (2008): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK) – Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 4, S. 301-316.
- Klein, G./Kreie, G./Kron, M./Reiser, H.* (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. DJI-Materialien, Reihe Integration behinderter Kinder. – Weinheim/München.
- Kobelt-Neuhaus, D./Refle, G.* (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 37. – München.
- Kron, M.* (2011): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: *Kreuzer, M./Ytterhus, B.* (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 2. Aufl. – München/Basel, S. 190-200.
- NICHD Child Care Research Network* (2005): Child Care and Child Development. Results of the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. – New York.
- Platte, A.* (2010): Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik. Zeitschrift für Inklusion, 3. Online verfügbar unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/124/124, Stand: 16.06.2014.
- Prenzel, A.* (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogischen Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 5. – München.
- Prenzel, A.* (2012a): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Bildungsgerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: *Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N./Scheidt, K.* (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. – Bad Heilbrunn, S. 9-31.
- Prenzel, A.* (2012b): Inklusion als unabschließbare Demokratisierung der Frühpädagogik. In: *Heinrich Böll Stiftung* (Hrsg.): Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. – Berlin, S. 19-29.
- Seitz, S./Scheidt, K.* (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. Zeitschrift für Inklusion, 1/2, 2012. Online verfügbar unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62, Stand: 16.6.2014.
- Smidt, W.* (2008a): Pädagogische Qualität in integrativen Kindergärten und Regelkindergärten. Empirische Pädagogik, 22, 4, S. 537-551.
- Smidt, W.* (2008b): Welche pädagogische Qualität bieten integrative Kindergärten im Vergleich zu Regelkindergärten? KiTa BY, 1, S. 13-15.

- Soukakou, E. P.* (2012): Measuring quality in inclusive preschool classroom: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, pp. 478-488.
- Speck, O.* (1999): Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. – München/Basel.
- Sulzer, A.* (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 34. – München.
- Sulzer, A./Wagner, P.* (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. – München.
- Thalheim, S./Jerg, J./Schumann, W.* (2008): Inklusion im Kindergarten. Qualität durch Qualifikation. – Reutlingen.
- Tietze, W.* (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: *Klieme, E./Tippelt, R.* (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. – Weinheim u.a., S. 16-35.
- Tietze, W.* (1998) (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur Qualität in deutschen Kindergärten. – Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Tietze, W./Viernickel, S.* (Hrsg.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 2. Aufl. – Weinheim/Basel/Berlin.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G.* (2001): Kindergarten Skala. Revidierte Fassung (KES-R). 2. Aufl. – Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G /Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B.* (Hrsg.) (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. – Berlin.
- UNESCO* (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. Online verfügbar unter: www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf, Stand: 17.01.2014.
- Vereinte Nationen (VN)* (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung). Online verfügbar unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf, Stand: 12.02.2014.
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L.* (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. – Berlin.
- Wagner, P.* (2013): Inklusion und ethisch-kulturelle Vielfalt – Beobachtungen in der Kita-Praxis. In: *Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S.* (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. – Freiburg/Basel/Wien, S. 37-50.
- Wiesner, R.* (2012): Von der Integration zur Inklusion: Die „große Lösung“ – eine Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen? *Jugendhilfe*, 5, S. 257-265.
- Wild, E./Lütje-Klose, B.* (2014): Kurzzusammenfassung erster Befunde aus dem BiLieF-Projekt. Online verfügbar unter: www.uni-bielefeld.de/inklusion/kurzberichtMai2014, Stand: 13.05.2014.
- Wocken, H.* (2010): Architektur eines inklusiven Bildungssystems. Eine bildungspolitische Skizze. *Gemeinsam leben*, 3, S. 167-178.
- Ytterhus, B.* (2011): „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: *Kreuzer, M./Ytterhus, B.* (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 2. Aufl. – München/Basel, S. 112-131.
- Zettl, M./Wetzel, G./Schlipfinger, V.* (2001): Qualität der Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf im Kindergarten. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* Nr. 3/4/2001. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-4-01-wetzel-qualitaet.html>, Stand: 18.06.2014.

Freizeitaktivitäten jugendlicher Hauptschüler/-innen und ihr Einfluss auf berufliche Zielorientierungen und den Übergang in Ausbildung und Beruf

Karen Hemming, Birgit Reißig

Zusammenfassung

Die Übergänge in Ausbildung (1. Schwelle) und Beruf (2. Schwelle) werden als wichtige Weichenstellungen im Lebensverlauf verstanden. Im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen müssen sich junge Menschen neuen Herausforderungen stellen, die dazu führen, dass diese Übergänge in der Lebensphase Jugend immer unsicherer werden. Um die gestiegenen Anforderungen dieser Übergänge zu bewältigen, gewinnen Bildungsprozesse, die in non-formalen Freizeitsettings stattfinden, an Bedeutung: Sie können nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden fördern, sondern auch Qualifikationen für den Einstieg in den Arbeitsmarkt vermitteln. Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit Vereinsaktivitäten und kulturelle Aktivitäten von Hauptschüler/-innen am Ende ihrer Schulzeit ihre berufliche Zielorientierung und Übergänge in Ausbildung und Beruf positiv beeinflussen. Dazu wird das *Ressourcenmodell der Lebensbewältigung* als theoretische Grundlage herangezogen und eine Sekundäranalyse mit dem *Übergangspanel* des Deutschen Jugendinstituts durchgeführt. Drei Messzeitpunkte gehen in logistische Regressionsmodelle ein: 1) Baselineerhebung im letzten Pflichtschuljahr ($N=3922$), 2) Erhebung ein halbes Jahr nach letztem Pflichtschuljahr (1. Schwelle; $N=1701$), und 3) Erhebung fünf Jahre nach letztem Pflichtschuljahr (1. und 2. Schwelle; $N=873$). Erwartungsgemäß lassen sich geringe Zusammenhänge zwischen Freizeitaktivitäten und beruflicher Zielorientierung nachweisen. Für den Übergang an 1. Schwelle finden sich keine Effekte der Freizeitaktivitäten. Allerdings wird der Übergang in Ausbildung und Beruf an 1. und 2. Schwelle fünf Jahre später in geringem Maß positiv durch Vereinsaktivitäten beeinflusst. Dabei zeigen sich die Zusammenhänge auch unter Kontrolle von sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund und Geschlecht.

Schlagworte: Hauptschüler/-innen, Freizeitaktivitäten, Berufliche Ziele, Übergang in den Beruf, Jugend, Ressourcenmodell

Effects of leisure activities on vocational goal orientation and the transition into vocational training and work among lower secondary school pupils

Abstract

Transitions from school to vocational training or studies and work seem to be major junctions in lifespan. In the course of societal changes these transitions are getting increasingly insecure and challenge adolescents. For coping with those high demands educational processes taking place in non-formal leisure activities become more important: They are able to promote personal development and moreover impart qualifications useful for the labor market. The current paper aims to answer the question whether organized leisure activities and cultural activity at the end of compulsory schooling affect vocational goal orientation and transitions from school to vocational training and work positively. Therefore the *Resource Model of Coping with Life* was applied as theoretical framework. A secondary data analysis was

conducted using the *Transition Panel* of the German Youth Institute. Three measuring points were integrated in logistic regression modeling: 1) Baseline-survey at the end of compulsory school ($N=3922$), 2) survey half a year after compulsory school ($N=1701$), 3) survey five years after school ($N=873$). As expected small relationships between leisure activities and vocational goal orientation were found. No effects of leisure activities could be found for the transition half a year after school. Hence for the transition five years after compulsory schooling little positive effects could be found for organized leisure activities. The effects persist while controlling for socio economic status, migration background and sex.

Keywords: Lower secondary school pupils, Leisure activities, Vocational goals, School to work transition, Youth, Resource model

1 Einleitung

Jugendliche stehen in der späten Adoleszenz vor der Herausforderung, eine berufliche Orientierung zu finden und den Übergang in Ausbildung und Beruf zu bewältigen (vgl. *Hurrelmann 2010; Oerter/Dreher 2008*). Dabei sind in den letzten Jahrzehnten Entstandardisierungsprozesse zu beobachten, die teilweise mit erhöhten Anforderungen an individuelle Biografiegestaltung einhergehen (vgl. *Olk 1985; Heitmeyer/Olk 1990; Schröder 2013*). Übergangsprozesse sind generell mit Unsicherheiten verbunden (vgl. *Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010; Walther/Stauber 2013*) und verkörpern neuralgische Punkte in der Biografie, an denen für bestimmte Gruppen die Gefahr sozialer Exklusion besonders groß sein kann. Der Übergang in den Beruf erfolgt idealtypisch in zwei Etappen: (1) Übergang in Ausbildung oder Studium nach Abschluss einer allgemeinbildenden Schule (1. Schwelle) und (2) Übergang in den Beruf nach Ausbildung oder Studium (2. Schwelle). Beide Übergänge gelten als wichtige Entscheidungen im Lebensverlauf (vgl. *Leven u.a. 2010; Stuhlmann 2009*), denn die Ausübung einer Erwerbsarbeit übernimmt eine Schlüsselfunktion für soziale Integration (vgl. *Kreher 2009*).

Die Jugendphase als Moratorium ist seit einigen Dekaden neuen gesellschaftlichen Herausforderungen unterworfen. Dies geht u.a. einher mit der Aufweichung linearer Übergänge von der Jugend in die Erwachsenenphase. Entsprechend wird argumentiert, dass die Chancen auf eine erfolgreiche Berufseinmündung immer unsicherer werden (vgl. u.a. *Albert/Hurrelmann/Quenzel 2010; Tillmann/Beierle 2012*). Die Jugendlichen können sich laut *Stauber/Walther (2013)* auf eine „normalbiografische Verknüpfung zwischen Bildung und Beschäftigung“ immer weniger verlassen (S. 276). Jugendliche mit niedrigen Bildungsabschlüssen sind dabei stärker von Unsicherheiten betroffen als ihre Altersgenossen in höheren Bildungsgängen (vgl. *Albert u.a. 2010*).

Um gestiegene Anforderungen beim Übergang in den Beruf zu bewältigen, können Bildungsprozesse, welche in non-formalen Freizeitsettings stattfinden, eine unterstützende Rolle spielen: Studien belegen positive Zusammenhänge zur Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden (vgl. *Blomfield/Barber 2011; Larson 2000; Mahoney u.a. 2005*) sowie zur Qualifikationsvermittlung für den Berufseinstieg (vgl. *Düx u.a. 2008; Kreher 2009; Neuber u.a. 2010; Tully/Wahler 2008*). Bislang fehlt es allerdings an Studien, die diese Zusammenhänge als tatsächliche Sozialisierungseffekte der Freizeitaktivitäten bestätigen können (vgl. *Brettschneider/Kleine 2002; Gerlach/Brettschneider 2013; Knigge 2012*). Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit Vereinsaktivitäten und kulturelle Aktivitäten von Hauptschüler/-innen am Ende ihrer Schulzeit ihre berufliche Zielorientierung und den Übergang in Ausbildung und Beruf positiv beeinflussen können.

2 Zielgruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler

Hauptschüler/-innen leben öfter als ihre Altersgenossen in höheren Bildungsgängen sozialstrukturell benachteiligt: Sie kommen häufiger aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau und/oder Migrationshintergrund, ihre Familien sind vermehrt von Arbeitslosigkeit betroffen und weisen ein geringeres Haushaltseinkommen auf (vgl. *Langness* u.a. 2006; *Leven* u.a. 2010). Sie tragen ein höheres Risiko, ungünstigen Sozialisationsbedingungen ausgesetzt zu sein: Sie sind z.B. seltener in organisierten Freizeitangeboten aktiv (vgl. *Brettschneider/Kleine* 2002; *Langness* u.a. 2006; *Leven* u.a. 2010) und ihr Zugang zu dort stattfindenden Lernprozessen ist eingeschränkt (vgl. *Grunert* 2012; *Tully/Wahler* 2008).

Lenkt man den Fokus auf den Übergang in Ausbildung und Beruf, so sind sich viele Hauptschüler/-innen im Vergleich zu Realschüler/-innen und Gymnasiast/-innen weniger sicher, ihre beruflichen Wünsche verwirklichen zu können. Sie blicken im Durchschnitt weniger optimistisch in die Zukunft und müssen häufig erfahren, dass ihre beruflichen Ziele an dem nicht ausreichenden Schulabschluss scheitern (vgl. *Langness* u.a. 2006; *Leven* u.a. 2010). Demzufolge tragen sie ein erhöhtes Risiko, ausbildungslos zu bleiben oder einen problematischen Weg in Ausbildung und Beruf einzuschlagen (vgl. *Gaupp* u.a. 2011). Dabei ist die Studienlage zum Übergang von Hauptschüler/-innen in Ausbildung und Beruf begrenzt (vgl. ebd.).

3 Bildungsprozesse in non-formalen Freizeitsettings und deren Einfluss auf den Übergang in Ausbildung und Beruf

Jugendliche nutzen ihre selbstgestalteten Frei(zeit)räume, um sich auszuprobieren, ihren Interessen nachzugehen sowie zur Erfahrung von Selbstbestimmtheit und Verantwortung. Freizeit ist als Sozialisationsinstanz ein wichtiger Lernort, der an die Motive der Heranwachsenden anknüpft (vgl. *Tully/Wahler* 2008). Das Freizeitverhalten der Jugendlichen hat sich in den letzten Jahrzehnten strukturell und ideell gewandelt: Die subjektive Bedeutung von Freizeit ist gewachsen (vgl. *Grunert* 2012) und es werden zunehmend organisierte Aktivitäten in Institutionen ausgeübt (vgl. *Leven* u.a. 2010). Ganztagsangebote an Schulen spielen dabei eine dominierende Rolle. Hinzu kommen zahlreiche außerschulische Angebote, welche vor allem von Heranwachsenden mit höherem sozioökonomischen Status genutzt werden (vgl. *Harring/Burger* 2013; *Langness* u.a. 2006; *Leven* u.a. 2010). Insgesamt sind gut drei Viertel der Heranwachsenden in ihrer Freizeit institutionell eingebunden, die Quote steigt bis zum mittleren Jugendalter, danach sinkt sie wieder. Mit der Zunahme an organisierten Aktivitäten hat auch die Jugendforschung vermehrt das Freizeitverhalten im Fokus (vgl. *Burrmann* 2005; *Calmbach* u.a. 2012; *Grgic/Holzmayr/Züchner* 2013; *Shell Deutschland Holding* 2010).

Im Zuge gestiegener Anforderungen beim Übergang in Ausbildung und Beruf wird von Freizeitaktivitäten heute erwartet, dass sie Heranwachsenden spezifische Fähigkeiten vermitteln, die für die spätere Erwerbsarbeit bedeutsam sind (vgl. *Grunert* 2012). Freizeit wird damit zunehmend auch als Lernzeit betrachtet, in der Bildungsprozesse ablaufen. Wichtige Unterschiede zum Lernen in der Schule sind dabei freiwilliges Engagement, Selbstbestimmtheit sowie das Lernen in sozialen Bezügen und anhand praktischer Erfah-

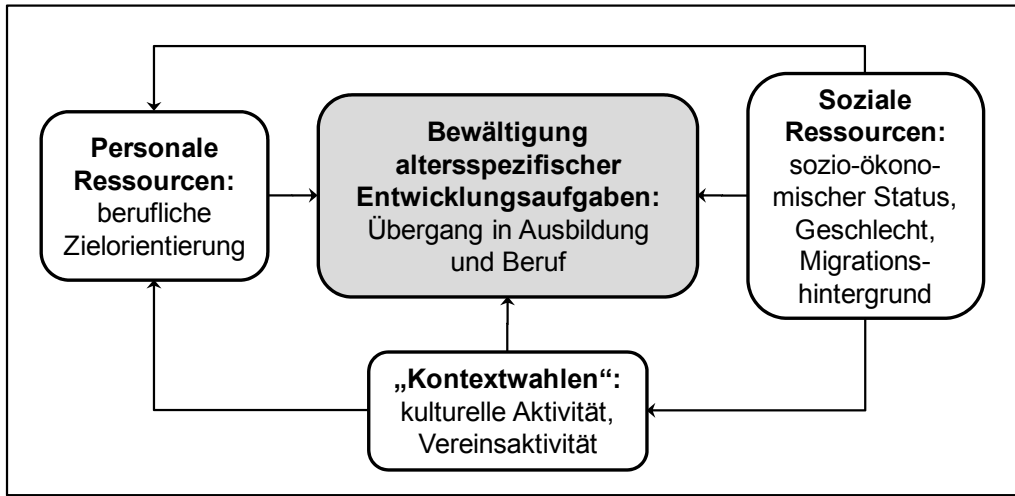
rungen (vgl. *Düx* u.a. 2008; *Larson* 2000). Lernpotentiale in außerschulischen non-formalen Kontexten wurden bislang wenig beforscht. Erst in den letzten Jahren steht das Thema vermehrt im Zentrum wissenschaftlicher Betrachtungen (vgl. u.a. *Blomfield/Barber* 2011; *Busseri/Rose-Krasnor* 2009; *Denault/Poulin* 2009a; *Düx* u.a. 2008; *Eccles/Templeton* 2006; *Grunert* 2012; *Hansen/Skorupski/Arrington* 2010; *Kreher* 2009; *Mahoney* u.a. 2005). Die Studien beschäftigen sich vor allem mit organisierten Freizeitaktivitäten in non-formalen Settings, in Vereinen, im Ganztagsangebot, in organisierten Jugendgruppen o.ä. Sie zeigen, dass diese Aktivitäten mit einem stärkeren Wohlbefinden und einer höheren Lebenszufriedenheit korrelieren (vgl. *Busseri/Rose-Krasnor* 2009; *Larson* 2000; *Sporer/Noack* 2008). Organisiert aktive Jugendliche zeigen zudem weniger psychische Beschwerden und Problemverhalten (vgl. *Barber/Eccles/Stone* 2001; *Busseri/Rose-Krasnor* 2009; *Mahoney/Vest* 2012) und weisen höher ausgeprägte soziale Kompetenzen auf (vgl. *Blomfield/Barber* 2011; *Kreher* 2009; *Lerner* 2005; *Neuber* u.a. 2010). Bezüglich des Übergangs in den Beruf bestätigen verschiedene Studien einen positiven Zusammenhang organisierter Aktivitäten zum Selbstkonzept und zum Selbstwertgefühl (vgl. *Blomfield/Barber* 2011; *Busseri/Rose-Krasnor* 2009; *Kreher* 2009; *Marsh* 1992; *Neuber* u.a. 2010; *Sporer/Noack* 2008) sowie zu besseren schulischen Leistungen und höheren Bildungszielen (vgl. *Barber* u.a. 2001; *Denault/Poulin* 2009b; *Gardner/Roth/Brooks-Gunn* 2008; *Mahoney/Vest* 2012). Vor allem deutsche Studien beschäftigen sich mit gezieltem Fähigkeitserwerb in bestimmten Bereichen. Sie bestätigen, dass Erfahrungen, Fähigkeiten und Kenntnisse für den Berufsalltag durch organisierte Freizeitaktivitäten gefördert werden können, wie z.B. Strukturierungs-, Organisations-, Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit oder Verantwortungsübernahme (vgl. *Düx* u.a. 2008; *Kreher* 2009; *Lerner* 2005; *Neuber* u.a. 2010; *Tully/Wahler* 2008). Anglo-amerikanische Studien belegen, dass sich positive Entwicklungseffekte der Aktivitäten oft erst langfristig zeigen (vgl. *Gardner* u.a. 2008; *Mahoney/Vest* 2012).

Auch wenn zahlreiche Studien existieren, muss die Forschungslage kritisch bewertet werden: Ein Großteil der Studien ist explorativer Art und basiert auf subjektiven Einschätzungen zum Fähigkeitserwerb. Zudem mangelt es an theoretischer Fundierung. Bislang gibt es kaum Längsschnittstudien. Selektionseffekte sozialer Rahmenbedingungen gehen selten in Analysen ein, obwohl deren Einfluss auf die Ausübung formeller Aktivitäten bekannt ist (vgl. *Bennett/Lutz/Jayaram* 2012; *Blomfield/Barber* 2011; *Denault/Poulin* 2009b; *Tully/Wahler* 2008). Sportwissenschaftliche Studien konnten übergreifend positive Entwicklungseffekte sportlicher und musischer Aktivitäten im Kindes- und Jugendalter im Längsschnitt bislang nicht bestätigen (vgl. *Gerlach/Brettschneider* 2013; *Hemming* 2015).

Die vorliegende Studie bezieht sich auf die Desiderata und leistet einen ersten Beitrag zu deren Beseitigung: Es handelt sich um eine theoriegeleitete Längsschnittstudie, bei der zwar keine Veränderungen modelliert werden, dennoch aber durch zeitversetzte Erhebung der Variablen eine Wirkungsrichtung der Zusammenhänge angenommen werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass Freizeitaktivitäten zum Ende der Schulzeit berufliche Zielorientierung und diese wiederum den Übergang in Ausbildung und Beruf beeinflussen können. Ein Übergang in Ausbildung kann bereits ein Jahr nach dem letzten Pflichtschuljahr erfasst werden, ein Übergang in den Beruf allerdings erst später (gewählter Zeitpunkt: Fünf Jahre nach letztem Pflichtschuljahr). Die soziodemografischen Rahmenbedingungen werden in den Analysen kontrolliert. Als heuristischer Theorierahmen wird das *Ressourcenmodell der Lebensbewältigung* von *Fend/Berger/Grob* (2009) herangezogen.

gen und der Übergang in den Beruf als Bewältigung einer altersspezifischen Entwicklungsaufgabe verstanden. Dabei wird der Übergang durch personale Ressourcen (berufliche Zielorientierung) und soziale Ressourcen (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Geschlecht) sowie durch die Wahl von Kontexten (Aktivitäten) beeinflusst (s. Abb.1).

Abb. 1: Theoretisches Untersuchungsmodell in Anlehnung an das Ressourcenmodell der Lebensbewältigung (Fend/Berger/Grob 2009)



Berufliche Zielorientierung spielt als personale Ressource für die Bewältigung des Übergangs in den Beruf eine wichtige Rolle: Berufswünsche funktionieren als langfristige strukturierende Ziele und sind bereits im Jugendalter erstaunlich handlungsleitend (vgl. *Stuhlmann* 2009). Durch ihre Strukturierungsfunktion können sie die Bewältigung von Entwicklungsübergängen positiv beeinflussen (vgl. *Pöhlmann* u.a. 2010). Berufliche Ziele gelten als Prädiktoren für berufliche Entscheidungen, Erfolg und Zufriedenheit (vgl. *Abele* 2002; *Abele/Stief/Krüskens* 2002). Entsprechend ist davon auszugehen, dass Jugendliche mit fehlender beruflicher Perspektive bzw. wenig konkreten beruflichen Vorstellungen den Übergang in Ausbildung und Beruf weniger erfolgreich meistern. Dabei ist zielbezogene Selbstwirksamkeitserwartung ein wichtiges Merkmal für eine erfolgreiche Zielverfolgung (vgl. *Locke/Latham* 1990). Die dem Beitrag zugrunde liegende Studie (*Übergangspanel* des Deutschen Jugendinstituts; DJI) zeigt diesbezüglich, dass ein konkreter Berufswunsch am Ende der Schulzeit in der Mehrzahl die Chancen auf einen Direkteinstieg in Ausbildung erhöht, hingegen das Fehlen eines Berufswunschs verstärkt mit prekären Übergangsformen in Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit korrelieren (vgl. *Gaupp* u.a. 2011).

4 Hypothesen

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, den Zusammenhang zwischen Freizeitaktivitäten und beruflicher Zielorientierung im letzten Pflichtschuljahr sowie den kausalen Einfluss

von Freizeitaktivitäten auf den Übergang in Ausbildung und Beruf an 1. und 2. Schwelle bei jugendlichen Hauptschüler/-innen zu untersuchen. Es lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

- H1: Vereinsaktivitäten und kulturelle Aktivitäten korrelieren positiv mit berufsbezogener Zielorientierung.
- H2: Vereinsaktivitäten und kulturelle Aktivitäten sowie berufsbezogene Zielorientierung beeinflussen den Übergang in Ausbildung an 1. Schwelle (direkt nach letztem Pflichtschuljahr) auch unter Kontrolle soziodemografischer Rahmenbedingungen.
- H3: Vereinsaktivitäten und kulturelle Aktivitäten sowie berufsbezogene Zielorientierung beeinflussen den Übergang in Ausbildung und Beruf an 1. und 2. Schwelle (fünf Jahre nach letztem Pflichtschuljahr)¹ auch unter Kontrolle soziodemografischer Rahmenbedingungen.

5 Methodisches Vorgehen

Für die Prüfung der Hypothesen wird eine Sekundäranalyse des bundesweiten Übergangspanels des DJI vorgenommen, welches von 2004 bis 2009 mit Absolvent/-innen von Hauptschulen sowie Hauptschulzweigen von Schulen mit mehreren Bildungsgängen stattfand. Die Auswahl der Schulen erfolgte nicht zufällig sondern nach forschungsrelevanten Kriterien. Es beteiligten sich 126 Schulen an der Baseline-Erhebung. Ausgehend vom letzten Pflichtschuljahr (9./10. Klasse) wurden die Jugendlichen über neun Messzeitpunkte begleitet (vgl. *Reißig/Gaup/Lex* 2008). Die Baselineerhebung erfolgte als schriftliche Befragung. Die Folgerhebungen fanden telefonisch mittels CATI (Computer Assisted Telephone Interview) statt. Für den vorliegenden Beitrag werden entsprechend der Hypothesen drei Erhebungen ausgewählt: Baselineerhebung (März 2004, $N=3922$, 56,9% Jungen, $M_{\text{Alter}}=15,8$), t3 (Herbst 2004, $N=1701$, Übergang 1. Schwelle) sowie t9 (Herbst 2009, $N=873$, Übergang 1. und 2. Schwelle). Die Ausschöpfungsquote von Baseline zu t3 liegt bei 43,4%, zu t9 noch bei 22,3%. Es finden sich keine systematischen Unterschiede zwischen Studiendabeibleibern und Studiendropouts (vgl. *Kuhnke* 2008).

Die Hypothesen werden mit χ^2 -basierten bivariaten Verfahren (Koeffizienten: ϕ (2x2 Felder) bzw. *Cramers V* (Variablen mit mehr als zwei Ausprägungen) und ANOVA (metrische Variablen) sowie mit multivariaten logistischen Regressionsmodellen bearbeitet. Tabelle 1 liefert einen Überblick über relevante Messinstrumente und Variablen.

Tab. 1: Messinstrumente und Variablen

Variablen	Ausprägung	
Soziodemographische Variablen		
Sozioökonomischer Status Eltern (International Socio-Economic Index of Occupational Status; ISEI, <i>Ganzeboom/De Graaf/Treiman</i> 1992)	16=niedrig bis 85=hoch	
Geschlecht	männlich	weiblich
Migrationshintergrund	nein	ja
Freizeitverhalten (in Anlehnung an "Jugend 2001" des Sozioökonomischen Panels; <i>Infratest Burke Sozialforschung</i> 2012)		
Aktivität in Verein/Jugendgruppe (Bereiche: Sport, Musik, Feuerwehr/DRK/THW, religiöse Jugendgruppe)	nein	ja
Index kulturelle Freizeitaktivitäten (Items: Lesen, Musik machen, tanzen oder Theater spielen)	1=nie, 2=mehrmals pro Monat, 3=mehrmals pro Woche, 4=täglich	
Berufliche Zielorientierung (<i>ReiBig</i> u.a. 2008)		
Zukunftsvorstellung	nicht konkret (arbeiten/jobben, weiß nicht)	konkret (Ausbildung/Lehre, Berufsvorbereitung, weiterführende Schule)
Berufswunsch	nicht konkret (unsicher, weiß noch nicht)	konkret (sicher)
Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (Sicherheit Ausbildungs-/Arbeitsplatz zu bekommen)	niedrig (ganz/eher unsicher)	hoch (ganz/eher sicher)
Übergang in Ausbildung und Beruf (<i>Gaupp</i> u.a. 2011; <i>ReiBig</i> u.a. 2008)		
Übergang an 1. Schwelle (direkt nach der Schule; 4 Typen)	1) Berufsvorbereitung, 2) Ausbildung, 3) weiterführende Schule, 4) ungelerner Job/Erwerbslosigkeit	
Übergang an 1. und 2. Schwelle (5 Jahre später; 3 Typen)	1) Beruf über Ausbildung bzw. weiter in Ausbildung 2) Beruf über weiterführende Schule, Ausbildung, Studium bzw. weiter in Schule, Ausbildung, Studium 3) Ausbildungslosigkeit/ungelernte Arbeit	

6 Ergebnisse

6.1 Deskriptiva

In Tabelle 1 sind Merkmale der Baseline-Stichprobe dargestellt, es werden Häufigkeiten und Mittelwerte angegeben. Knapp die Hälfte der Jugendlichen ist in einem Verein oder einer Jugendgruppe aktiv, ein Großteil davon im Sportverein. Kulturelle Aktivitäten werden im Durchschnitt mehrmals im Monat ausgeübt ($M=1,8$). Berufliche Zielorientierung zeigt sich in der Stichprobe wie folgt: Die Mehrheit der Jugendlichen hat bereits eine konkrete Zukunftsvorstellung entwickelt, knapp 10% wissen noch nicht, was sie tun wer-

den. Gut die Hälfte der Heranwachsenden hat bereits einen konkreten Berufswunsch. Allerdings sind sich nur knapp 50% der Jugendlichen sicher, auch einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu erhalten (berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, s. Tab. 2).

Tab. 2: Deskriptiva Baseline-Erhebung ($N=3922$)

	männlich	weiblich
Geschlecht	56,9%	43,1%
	nein	ja
Migrationshintergrund	47,4%	52,6%
konkrete Zukunftsvorstellung	8,7%	91,3%
konkreter Berufswunsch	48,4%	51,6%
Sportverein	67,1%	32,9%
Musikverein	94,8%	5,2%
Feuerwehr/DRK/THW	95,5%	4,5%
religiöse Jugendgruppe/Kirche	92,0%	8,0%
Vereinsaktivität gesamt	52,0%	48,0%
	niedrig	hoch
berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	51,4%	48,6%
	<i>M</i>	<i>SD</i>
ISEI (16-85)	40,88	13,52
kulturelle Aktivitäten (1-4)	1,80	,67

6.2 Hypothese 1: Zusammenhang zwischen Freizeitaktivitäten und beruflicher Zielorientierung

Hypothese 1 wird mit Querschnittdaten der Baselineerhebung überprüft, somit können lediglich Zusammenhänge und keine kausalen Wirkungsbeziehungen analysiert werden. Tabelle 3 gibt Aufschluss über die Verteilung in Abhängigkeit von beruflicher Zielorientierung (Berufswunsch, Zukunftsvorstellung, berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung). Das Zusammenhangsmaß φ gibt an, wie stark Korrelationen zwischen den Variablen mit dichotomer Ausprägung sind. Für Variablen mit metrischer Ausprägung werden Mittelwerte verglichen (F -Wert). Berufswunsch, Zukunftsvorstellung und berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung korrelieren mit Geschlecht, Migrationshintergrund und ISEI (außer ISEI und Berufswunsch). Vereinsaktivität (insbesondere musische Aktivität und Feuerwehr/DRK) korreliert mit Berufswunsch und Selbstwirksamkeitserwartung. Kulturelle Aktivitäten korrelieren nicht mit den Variablen der beruflichen Zielorientierung.

Tab. 3: Einflussfaktoren in Abhängigkeit von Variablen beruflicher Zielorientierung (Querschnitt Baseline; N=3922)

	Zukunftsvorstellung			Berufswunsch			berufsb. Selbstwirksamkeitserw.		
	n. konkr./konkr. %/M		ϕ/F	n. konkr./konkr. %/M		ϕ/F	niedrig/hoch %/K		ϕ/F
Jungen ¹	9,7	90,3	,05**	46,1	53,9	,05***	48,7	51,3	-,06***
Migrationshintergrund ¹	10,4	89,6	,07***	55,0	45,0	,14***	56,3	43,7	,11***
ISEI ²	38,8	41,1	5,89*	40,4	41,3	n.s.	39,5	42,1	29,66***
Sportverein ¹	9,5	90,5	n.s.	47,5	52,5	n.s.	46,5	53,5	-,07***
Musikverein ¹	6,0	94,0	n.s.	35,4	64,6	,06***	37,1	62,9	-,07***
THW, DRK, Feuerwehr ¹	5,5	94,5	n.s.	29,0	71,0	,09***	29,3	70,7	-,10***
religiöse Jugendgruppe ¹	9,2	90,8	n.s.	50,0	50,0	n.s.	45,3	54,7	-,04*
Vereinszugehörigkeit gesamt ¹	8,9	91,1	n.s.	46,4	53,6	,05**	45,5	54,5	-,12***
kulturelle ² Aktivität	1,75	1,81	n.s.	1,81	1,80	n.s.	1,79	1,81	n.s.

¹ χ^2 -Test (%), ϕ

² ANOVA (M, F)

Anmerkung: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Im zweiten Schritt wird multivariat mittels drei binärer logistischer Regressionsmodelle geprüft, welcher Zusammenhang zwischen soziodemografischen Kontrollvariablen, Vereinszugehörigkeit und kulturellen Aktivitäten (Prädiktoren) sowie Variablen beruflicher Zielorientierung (Kriterium) besteht (s. Tab. 4). Alle Kontrollvariablen stehen in signifikantem Zusammenhang zu beruflicher Zielorientierung (bis auf ISEI und Berufswunsch): Jungen besitzen eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung und konkretere Berufswünsche, aber weniger konkrete Zukunftsvorstellungen. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben weniger konkrete Zukunfts- und Berufsvorstellungen sowie eine geringere berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. Ein niedriger ISEI geht mit weniger konkreten Zukunftsvorstellungen und einer niedrigeren berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung einher.

Tab. 4: Binäre logistische Regressionsmodelle: Zukunftsvorstellung, Berufswunsch, berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (Querschnitt Baseline, N=3922)

	M1		M 2		M 3	
	Zukunftsvorstellung konkret		Berufswunsch konkret		Selbstwirksamkeitserwartung hoch	
	B	Exp (B)	B	Exp (B)	B	Exp (B)
Geschlecht (männlich)	-1,487	1,627**	,211	,310**	,198	,820*
Migrationshintergrund (ja)	-,398	1,490**	-,579	1,785***	-,386	1,471***
ISEI	,012	1,012*	,000	1,000	,011	1,011***
Vereinszugehörigkeit (ja)	,095	1,099	,092	1,096	,386	1,472
Kulturelle Aktivität	,134	1,143	,060	1,061	,088	1,092
Konstante (b ₀)	,451		-,614		-1,099	
Nagelkerkes Pseudo	R ² =,02		R ² =,03		R ² =,04	

Anmerkung: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; M=Modell

Kulturelle Aktivitäten korrelieren nicht mit den Variablen beruflicher Zielorientierung. Bezüglich Vereinszugehörigkeit wird in der multivariaten Testung deutlich, dass sich der

Zusammenhang zwischen Vereinszugehörigkeit und Berufswunsch über soziodemografische Kontrollgrößen erklären lässt und Vereinsaktivität selbst keinen Erklärungsbeitrag leistet. Allerdings zeigt sich ein geringer Zusammenhang zwischen Vereinsaktivität und berufsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung: Vereinsmitglieder sind in stärkerem Maß davon überzeugt, dass sie nach der Schule einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erhalten. Der Zusammenhang zeigt sich für alle Vereinsengagements, am stärksten für Feuerwehr und DRK, am geringsten für religiöse Jugendgruppen. Die Befunde weisen in die erwartete Richtung. Da sich jedoch nur einer von sechs vermuteten Zusammenhängen bestätigen lässt, muss Hypothese 1 verworfen werden.

6.3 Hypothese 2: Einfluss von Freizeitaktivitäten und beruflicher Zielorientierung auf den Übergang an 1. Schwelle

In Tabelle 5 ist dargestellt, wie sich die verschiedenen Typen zum Übergang an 1. Schwelle direkt nach dem letzten Pflichtschuljahr verteilen, es lassen sich vier Übergangstypen unterscheiden (s. Tab.1). Das Zusammenhangsmaß *Cramers V* gibt an, wie stark die untersuchten dichotomen Variablen miteinander korrelieren, für metrische Variablen werden Mittelwerte verglichen (*F*-Wert). Alle Kontrollvariablen korrelieren mit den Übergangstypen in Ausbildung und Beruf. Die Typen unterscheiden sich nicht in Abhängigkeit von Vereinsaktivitäten, jedoch in Abhängigkeit von kultureller Aktivität: kulturell Aktive besuchen eher weiterführende Schulen als eine Ausbildung aufzunehmen. Auch die Variablen der beruflichen Zielorientierung korrelieren mit den Übergangstypen.

Tab. 5: Einflussfaktoren in Abhängigkeit von Übergangstypen an 1. Schwelle direkt nach der Schule (Baseline-t3; $N=1701$)

	Übergang un- gelernter Job/ Erwerbs- losigkeit	Übergang Berufsvor- bereitung	Übergang Ausbil- dung	Übergang weiterfüh- rende Schule	Gesamt	<i>Cramers</i> <i>V/F</i>
	%/M	%/M	%/M	%/M	%/M	
Jungen ¹	52,8	48,6	54,5	45,0	49,4	,08 ^{***}
Migrationshintergrund ¹	61,1	63,1	42,9	62,4	56,3	,18 ^{***}
ISEI ²	40,4	38,4	41,8	42,6	41,2	7,31 ^{***3}
Vereinszugehörigkeit ¹	53,5	45,4	47,9	52,4	49,3	<i>n.s.</i>
Kulturelle Aktivität ²	1,88	1,85	1,79	1,91	1,86	3,43 ⁴
Zukunftsvorstellung konkret ¹	91,2	89,7	95,9	96,1	94,2	,12 ^{***}
Berufswunsch konkret ¹	57,5	50,5	70,5	40,2	53,4	,25 ^{***}
Berufsbez. Selbstwirksam- keitserwartung hoch ¹	45,2	34,5	63,4	51,4	50,6	,22 ^{***}

Anmerkung: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

¹ χ^2 -Test (%), ϕ

² ANOVA (*M*, *F*)

³ Post-Hoc-Scheffé: Berufsvorbereitung vs. Ausbildung, weiterführende Schule

⁴ Post-Hoc-Scheffé: Ausbildung vs. weiterführende Schule

In der multivariaten Prüfung mittels multinominaler logistischer Regression mit Referenzkategorie „Übergang in ungelerten Job/Erwerbslosigkeit“ wird deutlich, dass sich die in den bivariaten Analysen aufgefundenen Zusammenhänge teilweise überlagern bzw. erst in der multivariaten Betrachtung zum Tragen kommen (s. Tab. 6). So finden sich auf den ersten Blick eher Mädchen an weiterführenden Schulen als Jungen. In der multivariaten Prüfung wird dieser Geschlechtseffekt von anderen Prädiktoren überlagert. Auch der Einfluss des ISEI bestätigt sich multivariat nicht. Lediglich der Einfluss des Migrationshintergrunds auf den Übergang an 1. Schwelle bleibt bestehen: Jugendliche mit Migrationshintergrund sind (im Vergleich zur Referenzkategorie) seltener in der Gruppe „Übergang in Ausbildung“ zu finden.

Vereinsaktivitäten haben keinen Einfluss auf den Übergang an 1. Schwelle. Der positive Einfluss einer kulturellen Aktivität und konkreter Zukunftsvorstellung wird multivariat durch andere Prädiktoren überlagert. Allerdings beeinflussen Berufswunsch und berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung die Übergangstypen: Jugendliche ohne konkreten Berufswunsch sind im Vergleich zur Referenzkategorie häufiger in der Gruppe „Übergang an weiterführende Schulen“ zu finden. Jugendliche mit einer hohen berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung sind (im Vergleich zur Referenzkategorie) häufiger in der Gruppe „Übergang in Ausbildung“ vertreten. Die Aufklärungskraft des Regressionsmodells ist gering. Der relativ hohe R^2 -Wert ist dem multinominalen Verfahren geschuldet, welches vier verschiedene Übergangstypen in einem Analyseverfahren miteinander vergleicht. Es lässt sich kein Einfluss der Freizeitaktivitäten unter Kontrolle soziodemografischer Rahmenbedingungen auf den Übergang an 1. Schwelle nachweisen. Es finden sich lediglich einzelne Belege für den Einfluss der berufsbezogenen Zielorientierung auf den Übergang. Hypothese 2 lässt sich nicht bestätigen.

Tab. 6: Multinomiale logistische Regression Übergang 1. Schwelle direkt nach der Schule (Referenz: Übergang in ungelerten Job/Erwerbslosigkeit)

	Übergang Berufs- vorbereitung		Übergang Ausbildung		Übergang weiterführ. Schule	
	B	Exp (B)	B	Exp (B)	B	Exp (B)
Geschlecht (männlich)	-,217	,805	,016	1,016	-,329	,720
Migrationshintergrund (ja)	-,143	,958	-,728	,483**	,119	1,126
ISEI	-,012	,988	-,003	,997	,011	1,011
Vereinszugehörigkeit (ja)	-,196	1,217	-,231	1,260	,091	,913
Kulturelle Aktivität	-,092	,912	-,262	,770	-,074	,928
Konkr. Zukunftsvorstellung (ja)	-,913	,401	-,229	,795	,206	1,228
Konkreter Berufswunsch (ja)	-,128	,879	,301	1,351	-,804	,448**
Berufsbez. Selbstwirksamkeitserwartung (hoch)	-,166	1,180	,797	,450**	,441	,641
Konstante (b_0)	2,926		2,917		2,047	
n=	297		400		446	
Referenzkategorie	n=73; ungelernete Arbeit/Arbeitslosigkeit					
Gesamt	1216					
Nagelkerkes Pseudo	$R^2=,17$					

Anmerkung: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

6.4 Hypothese 3: Einfluss von Freizeitaktivitäten und beruflicher Zielorientierung auf den Übergang an 1. und 2. Schwelle fünf Jahre nach letztem Pflichtschuljahr

In Tabelle 7 ist die Verteilung der Übergangstypen fünf Jahre nach dem letzten Pflichtschuljahr (1. und 2. Schwelle) dargestellt, es lassen sich drei Übergangstypen unterscheiden (s. Tab. 1). Der Migrationshintergrund sowie die Variablen der beruflichen Zielorientierung stehen in Zusammenhang mit den Übergangstypen. Geschlecht, ISEI und Freizeitaktivitäten korrelieren nicht mit dem Übergang an 1. und 2. Schwelle.

Tab. 7: Einflussfaktoren in Abhängigkeit von Übergang an 1. und 2. Schwelle 5 Jahre später (Baseline-t9, N=873)

	Übergang in Ausbildungs- losigkeit/unge- lernte Arbeit	Übergang in Beruf über Ausbildung	Übergang in Beruf über wei- terführ. Schu- le, Ausbildung o. Studium	Gesamt	
	%/M	%/M	%/M	%/M	Cramers VIF
Jungen ¹	62,5	62,1	55,5	58,4	n.s.
Migrationshintergrund ¹	70,5	45,9	58,4	56,1	,16***
ISEI ²	38,4	40,3	41,4	40,7	n.s.
Vereinszugehörigkeit ¹	46,7	54,0	55,3	53,8	n.s.
Kulturelle Aktivität ²	1,73	1,75	1,86	1,80	n.s.
Zukunftsvorstellung konkret ¹	85,9	96,2	92,9	93,0	,12**
Berufswunsch konkret ¹	48,6	71,7	41,8	52,0	,27***
Berufsbez. Selbstwirksam- keitserwartungen hoch ¹	47,7	62,9	49,0	53,3	,13***

Anmerkung: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

¹ χ^2 -Test (% , ϕ)

² ANOVA (M, F)

Die multivariate Perspektive (s. Tab. 8) mit der Referenzkategorie „Übergang in Ausbildungs-/Arbeitslosigkeit und ungelernte Arbeit“ lässt die Einflüsse der Prädiktoren in einem anderen Licht erscheinen. So zeigen sich signifikante Effekte für Geschlecht und Migrationshintergrund: Mädchen finden sich (im Vergleich zur Referenzkategorie) häufiger in den Gruppen „Beruf über Ausbildung“ und „Beruf über schulische Weiterqualifikation“ als Jungen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind (im Vergleich zur Referenzkategorie) seltener in der Gruppe „Beruf über Ausbildung“ vertreten. Der ISEI leistet keinen Erklärungsbeitrag.

Kulturelle Aktivitäten am Ende der Schulzeit haben auch in der multivariaten Betrachtung keinen Einfluss auf den Übergang fünf Jahre nach letztem Pflichtschuljahr. Unter Wirkung anderer Prädiktoren wird allerdings ein Einfluss der Vereinsaktivität deutlich: Jugendliche, die im letzten Schuljahr in Vereinen aktiv waren, lassen sich (im Vergleich zur Referenzkategorie) häufiger in der Gruppe „Beruf über schulische Weiterqualifikation“ finden. Zukunftsvorstellung und Berufswunsch zeigen auch in der multivariaten Betrachtung einen Einfluss auf den Übergang: Jugendliche mit konkreten Zukunftsvorstellungen sind (im Vergleich zur Referenzkategorie) häufiger in der Gruppe „Beruf über

schulische Weiterqualifikation“ zu finden. Diejenigen mit konkreten Berufswünschen hingegen sind (im Vergleich zur Referenzkategorie) vermehrt in der Gruppe „Beruf über Ausbildung“ zu finden. Der Einfluss berufsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung wird in der multivariaten Analyse durch andere Prädiktoren überlagert. Die Aufklärungskraft des Regressionsmodells liegt im geringen Bereich, dabei weisen die Befunde in die erwartete Richtung, bis auf den fehlenden Einfluss kultureller Aktivität. Hypothese 3 lässt sich damit für Vereinsaktivität und berufliche Zielorientierung bestätigen, nicht jedoch für kulturelle Aktivität.

Tab. 8: Multinominale logistische Regression Übergangstypen an 1. und 2. Schwelle 5 Jahre später (Referenz: Übergang in Ausbildungs-/Arbeitslosigkeit und ungelernete Arbeit)

	Übergang in Beruf über Ausbildung		Übergang in Beruf über schulische Weiterqualifikation	
	B	Exp (B)	B	Exp (B)
Geschlecht (männlich)	-,572	,565	-,752	,471**
Migrationshintergrund (ja)	-,754	,470	-,184	,832
ISEI	-,004	,966	-,009	1,009
Vereinszugehörigkeit (ja)	,522	,593	,736	,479
Kulturelle Aktivität	-,158	,854	,046	1,047
Konkr. Zukunftsvorstellung (ja)	,914	2,493	,906	2,475
Konkreter Berufswunsch (ja)	,875	2,400**	-,321	,725
Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (hoch)	,422	,655	-,201	1,222
Konstante (b_0)	1,391		1,427	
$n=$	198		365	
Referenzkategorie	$n=65$; Übergänge in Ausbildungslosigkeit/ungelernte Arbeit/ Arbeitslosigkeit			
Gesamt	$N=619$			
Nagelkerkes Pseudo	$R^2=,17$			

Anmerkung: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

7 Diskussion

Die vorliegende Studie leistet einen theoriegeleiteten, empirischen und interdisziplinären Beitrag zu positiven Effekten von Vereinsaktivitäten und kulturellen Aktivitäten auf berufliche Zielorientierung und Bewältigung des Übergangs in Ausbildung und Beruf an 1. und 2. Schwelle. Sie basiert auf dem Ressourcenmodell der Lebensbewältigung (vgl. Fend/Berger/Grob 2009) und bezieht soziodemografische Rahmenbedingungen als Kontrollgrößen ein (vgl. Bennett/Lutz/Jayaram 2012; Blomfield/Barber 2011). Wie auch in großangelegten sportwissenschaftlichen Studien (vgl. Gerlach/Brettschneider 2013; Hemming 2015) bleibt ein übergreifend positiver Effekt der Freizeitaktivitäten aus. Hypothesen 1 und 2 müssen verworfen werden, Hypothese 3 lässt sich für Vereinsaktivitäten bestätigen, nicht aber für kulturelle Aktivitäten. Es zeigen sich lediglich vereinzelt positive Zusammenhänge und Effekte, diese allerdings in erwarteter Richtung.

Im Anschluss an Studien zu Bildungsprozessen in der Freizeit (vgl. Düx u.a. 2008; Kreher 2009; Lerner 2005; Neuber u.a. 2010; Tully/Wahler 2008) wurde ein geringer Zu-

sammenhang zwischen Vereinsaktivität und berufsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung nachgewiesen. Betrachtet man Vereinsaktivitäten differenziert, so ist der Zusammenhang für ehrenamtliches Engagement bei Feuerwehr oder DRK am höchsten und für religiöse Jugendgruppen am geringsten. Bereits *Strober/Noack* (2008) fanden geringere Effekte für kirchliche Jugendgruppen als für Sportgruppen in Bezug auf Selbstkonzeptentwicklung.

Bezüglich des Übergangs in Ausbildung an 1. Schwelle wurde mit vier Übergangstypen gearbeitet, denn eine wertende Unterscheidung in erfolgreiche und nicht erfolgreiche Übergänge wird den möglichen Pfaden, die Jugendliche nach dem letzten Pflichtschuljahr einschlagen können, nicht gerecht (vgl. *Skrobanek/Reißig/Müller* 2011). Erwartungsgemäß konnte ein geringer Einfluss beruflicher Zielorientierung auf die Übergangstypen nachgewiesen werden, dies entspricht Befunden der Zielforschung beim Übergang in den Beruf (vgl. *Abele* 2002; *Abele* u.a. 2002; *Gaupp* u.a. 2011; *Stuhlmann* 2009).

Zum Übergang in Ausbildung und Beruf an 1. und 2. Schwelle fünf Jahre später kann eine Unterscheidung nach erfolgreichen und nicht-erfolgreichen Übergangstypen vorgenommen werden: Erfolgreich sind diejenigen, die über schulische Weiterqualifikation und/oder Ausbildung in den Beruf gemündet sind oder sich noch in der Ausbildungsphase befinden. Nicht erfolgreich sind diejenigen, die in Ausbildungs- und/oder Erwerbslosigkeit münden. Vereinsaktivitäten von Hauptschüler/-innen im letzten Pflichtschuljahr haben einen geringen positiven Einfluss auf den Übergang in Ausbildung und Beruf fünf Jahre nach dem letzten Pflichtschuljahr. Dieser Befund stützt die These, dass durch organisierte Freizeitaktivitäten Fähigkeiten erworben werden, die sich langfristig positiv auf den Übergang in den Beruf auswirken können (vgl. u.a. *Blomfield/Barber* 2011; *Denault/Poulin* 2009a; *Dix* u.a. 2008; *Neuber* u.a. 2010; *Tully/Wahler* 2008). Auch die These der positiven Effekte beruflicher Zielorientierung auf die Bewältigung des Übergangs in Ausbildung und Beruf lässt sich mit den Analysen zu Hypothese 3 bestätigen (vgl. *Abele* 2002; *Abele* u.a. 2002; *Gaupp* u.a. 2011; *Stuhlmann* 2009).

Kulturelle Aktivitäten der Hauptschüler/-innen im letzten Pflichtschuljahr beeinflussen die berufliche Zielorientierung und den Übergang in Ausbildung und Beruf nicht.

Die aufgestellten Hypothesen entsprechen der Sozialisations- oder auch skill-development-Hypothese (vgl. *Gerlach/Brettschneider* 2013). Ausbleibende Zusammenhänge sprechen dafür, die Befunde auch im Licht der Selektions- oder auch self-enhancement-Hypothese zu diskutieren, wonach soziale und persönliche Eigenschaften Aktivitäten von Heranwachsenden beeinflussen (vgl. *Hemming* 2015). So kann vermutet werden, dass Jugendliche mit einer positiven beruflichen Zielorientierung eher in Vereinen und kulturell aktiv sind. Zudem belegen viele Studien, dass soziodemografische Faktoren Freizeitaktivitäten maßgeblich beeinflussen (vgl. u.a. *Bennett* u.a. 2012; *Linszen/Leven/Hurrelmann* 2002; *Tully/Wahler* 2008). Wie unter Kontrolle der soziodemografischen Rahmenbedingungen im Beitrag ersichtlich wurde, beeinflussen diese auch die berufliche Zielorientierung und den Übergang in Ausbildung und Beruf, so dass von einem komplexen Wirkungsgefüge ausgegangen werden muss, welches in zukünftigen Studien Beachtung finden sollte.

Forschungsmethodisch müssen zwei Einschränkungen der Studie kritisch diskutiert werden: Zum einen wurden keine Veränderungen modelliert, sondern lediglich zeitversetzt erhobene Variablen analysiert. So ist es insbesondere beim Übergang fünf Jahre nach dem letzten Pflichtschuljahr möglich, dass andere Einflussgrößen, wie z.B. eine aktuelle Vereinsaktivität der Jugendlichen, mit am Übergang in Ausbildung und Beruf beteiligt sind, welche nicht erhoben wurde.

Zum anderen gibt es Einschränkungen durch die Sekundäranalyse, denn die relevanten Variablen (kulturelle Aktivitäten, Vereinsaktivitäten, berufliche Zielorientierung) wurden in der Originalstudie nur marginal erfasst.

Perspektivisch wäre entsprechend interessant, „Freizeitbiografien“ detailliert zu erfassen, um so die Aktivitäten der Jugendlichen über einen längeren Zeitraum einzubeziehen, sowie die berufliche Zielorientierung umfassender zu erheben. Auch sollte in zukünftigen Studien der Frage nachgegangen werden, ob sozial benachteiligte Jugendliche in besonderem Maß von Vereinsaktivitäten in Bezug auf den Übergang in Ausbildung und Beruf profitieren, für die Entwicklung von Selbstkonzept und Wohlbefinden konnte dies bereits bestätigt werden (vgl. *Blomfield/Barber* 2011; *Marsh* 1992; *Hull* u.a. 2008).

Anmerkungen

- 1 Nicht alle Studienteilnehmer/-innen hatten fünf Jahre nach der Baselineerhebung im letzten Pflichtschuljahr den Übergang in den Beruf (2. Schwelle) erfolgreich absolviert. Einige von ihnen befanden sich nach wie vor in schulischer/beruflicher Ausbildung (1. Schwelle). Aus diesem Grund wird die Bezeichnung „Übergang an 1. und 2. Schwelle“ verwendet.

Literatur

- Abele, A. E.* (2002): Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtervergleichs. *Psychologische Rundschau*, 53, S. 109-118.
- Abele, A. E./Stief, M./Krüskens, J.* (2002): Persönliche Ziele von Mathematikern beim Berufseinstieg. Ein Vergleich offener und geschlossener Erhebungsmethoden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, S. 193-205.
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G.* (2010): Jugend 2010. In: *Shell Deutschland Holding* (Hrsg.): 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. – Hamburg, S. 37-51.
- Barber, B. L./Eccles, J. S./Stone, M. R.* (2001): Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16, pp. 429-455.
- Bennett, P. R./Lutz, A. C./Jayaram, L.* (2012): Beyond the schoolyard: The role of parenting logics, financial resources, and social institutions in the social class gap in structured activity participation. *Sociology of Education*, 85, pp. 131-157.
- Blomfield, C. J./Barber, B. L.* (2011): Developmental experiences during extracurricular activities and Australian adolescents' self-concept. *Journal of Youth & Adolescence*, 40, pp. 582-594.
- Brettschneider, W.-D./Kleine, T.* (2002): Jugendarbeit in Sportvereinen: Anspruch und Wirklichkeit. – Schorndorf.
- Burrmann, U.* (Hrsg.) (2005): Sport im Kontext von Freizeitengagements Jugendlicher. – Köln.
- Busseri, M. A./Rose-Krasnor, L.* (2009): Breadth and intensity: Salient, separable, and developmentally significant dimensions of structured youth activity involvement. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, pp. 907-933.
- Calmach, M./Thomas, P. M./Borchard, I./Flaig, B.* (2012): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. – Düsseldorf.
- Denault, A.-S./Poulin, F.* (2009a): Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years. *Journal of Youth & Adolescence*, 38, pp. 1199-1213.
- Denault, A.-S./Poulin, F.* (2009b): Predictors of adolescent participation in organized activities: A five-year longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 19, pp. 287-311.
- Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C. J.* (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. – Wiesbaden.
- Eccles, J. S./Templeton, J.* (2006): Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Research in Education*, 26, pp. 113-180.

- Fend, H./Berger, F./Grob, U. (2009): 1527 „Lebensgeschichten“ von der späten Kindheit ins Erwachsenenalter. Konzept und Durchführung der LifeE-Studie. In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück*. – Wiesbaden, S. 9-34.
- Ganzeboom, H. B. G./De Graaf, P. M./Treiman, D. J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, pp. 1-56.
- Gardner, M./Roth, J./Brooks-Gunn, J. (2008): Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44, pp. 814-830.
- Gaupp, N./Geier, B./Lex, T./Reißig, B. (2011): Wege in die Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, S. 173-186.
- Gerlach, E./Brettschneider, W.-D. (2013): *Aufwachsen mit Sport*. – Aachen.
- Grgic, M./Holzmayer, M./Züchner, I. (2013): Medien, Kultur und Sport im Aufwachsen junger Menschen: Das Projekt MediKuS. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8, S. 105-111.
- Grunert, C. (2012): *Bildung und Kompetenz*. – Stuttgart.
- Hansen, D. M./Skorupski, W. P./Arrington, T. L. (2010): Differences in developmental experiences for commonly used categories of organized youth activities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, pp. 413-421.
- Harring, M./Burger, T. (2013): Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8, S. 437-453.
- Heitmeyer, W./Olk, T. (1990): *Individualisierung von Jugend: gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*. – Weinheim.
- Hemming, K. (2015): *Freizeitaktivitäten, chronischer Stress und protektive Ressourcen. Längsschnittstudie zu hohen Leistungsanforderungen in Sport und Musik im Kindesalter*. – Wiesbaden.
- Hull, P./Kilbourne, B./Reece, M./Husaini, B. (2008): Community involvement and adolescent mental health. *Journal of Community Psychology*, 36, pp. 534-551.
- Hurrelmann, K. (2010): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. – Weinheim.
- Infratest Burke Sozialforschung* (2012): *SOEP 2001 – Erhebungsinstrumente 2001 (Welle 18) des Sozio-oekonomischen Panels. SOEP Survey Papers 99: Series A*. – DIW/SOEP.
- Knigge, J. (2012): Intelligenzsteigerung und gute Schulleistungen durch Musikerziehung: Die Bastian-Studie im öffentlichen Diskurs. – Saarbrücken.
- Kreher, T. (2009): *Jugendverbände, Kompetenzentwicklung und biografische Nachhaltigkeit*. In: Lindner, W. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit*. – Wiesbaden, S. 109-122.
- Kuhnke, R. (2008): Stichprobenausschöpfung und Panelmortalität. In: Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. – München, S. 199-225.
- Langness, A./Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2006): *Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit*. In: *Shell Deutschland Holding* (Hrsg.): 15. *Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. – Hamburg, S. 49-102.
- Larson, R. W. (2000): Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, pp. 170-183.
- Lerner, R. M. (2005): Promoting positive youth development through community and after-school programs. In: Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S. (Eds.): *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community-programs*. – Mahwah, pp. ix-xii.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010): *Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel*. In: *Shell Deutschland Holding* (Hrsg.): 16. *Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. – Hamburg, S. 53-128.
- Linssen, R./Leven, I./Hurrelmann, K. (2002): *Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten*. In: *DeutscheShell* (Hrsg.): 14. *Shell Jugendstudie. Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. – Hamburg, S. 53-90.
- Locke, E. A./Latham, G. P. (1990): *A theory of goal setting and task performance*. – Prentice Hall.
- Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S./Lord, H. (2005): Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In: Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S. (Eds.): *Organized activities as contexts of development*. – Mahwah, pp. 3-22.

- Mahoney, J. L./Vest, A. E.* (2012): The over-scheduling hypothesis revisited: Intensity of organized activity participation during adolescence and young adult outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 22, pp. 409-418.
- Marsh, H. W.* (1992): Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 553-562.
- Neuber, N./Breuer, M./Derecik, A./Golenia, M./Wienkamp, F.* (2010): Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. – Stuttgart.
- Oerter, R./Dreher, E.* (2008): Jugendalter. In: *Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 6., vollst. überarb. Aufl. – Weinheim, S. 271-332.
- Olk, T.* (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: *Heid, H./Klafki, W.* (Hrsg.): *Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 19. – Weinheim, S. 290-301.
- Pöhlmann, K./Brunstein, J. C./Koch, R./Brähler, E./Joraschky, P.* (2010): Der Lebenszielfragebogen GOALS: Befunde zur internen und externen Validität. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 19, S. 70-80.
- Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T.* (Hrsg.) (2008): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. – München.
- Schröer, W.* (2013): Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In: *Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K.* (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. – Beltz Juventa, S. 64-79.
- Shell Deutschland Holding* (Hrsg.) (2010): 6. Shell Jugendstudie. *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. – Frankfurt am Main.
- Skrobanek, J./Reißig, B./Müller, A.* (2011): Successful placement or displacement in the transition from school to vocational training. *Journal of Youth Studies*, 14, pp. 811-836.
- Sporer, T./Noack, P.* (2008): Partizipation in organisierten Jugendgruppen, Religiosität und psychosoziale Anpassung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 423-437.
- Stauber, B./Walther, A.* (2013): Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs? In: *Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K.* (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. – Weinheim, S. 270-290.
- Stuhlmann, K.* (2009): Die Realisierung von Berufswünschen – Durch die Identitätsentwicklung im Jugendalter vorhersagbar? In: *Fend, H./Berger, F./Grob, U.* (Hrsg.): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie*. – Wiesbaden, S. 73-99.
- Tillmann, F./Beierle, S.* (2012): *Zeig was du kannst! Erfolgreich ins Berufsleben starten*. – München.
- Tully, C. J./Wahler, P.* (2008): Ergebnislinien zum außerschulischen Lernen. In: *Wahler, P./Tully, C. J./Preiss, C.* (Hrsg.): *Jugendliche in neuen Lernwelten: Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung* (2. erw. Aufl.). – Wiesbaden, S. 201-223.
- Walther, A./Stauber, B.* (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: *Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K.* (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. – Weinheim, S. 23-43.

Modebegriff Kompetenz?



Joachim Grabowski (Hrsg.)

Sinn und Unsinn von Kompetenzen

Fähigkeitskonzepte im Bereich
von Sprache, Medien und Kultur

2014. 220 Seiten, Kart.
22,90 € (D), 23,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0055-4

Ist „Kompetenz“ nur ein Modebegriff oder bedeuten Kompetenzkonzepte mehr als allgemeine Fähigkeiten? Am Beispielfeld von Sprache, Medien und Kultur wird die theoretische, bildungswissenschaftliche und pädagogisch-praktische Rolle von Kompetenzen eingehend diskutiert.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen**

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Der Umgang von Lehrkräften mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt

Ludwig Bilz, Wilfried Schubarth, Juliane Ulbricht

1 Einleitung

Bereits seit mehreren Jahrzehnten stehen aufgrund der hohen Prävalenz und bedeutsamer negativer Folgen für die psychosoziale Entwicklung von Kindern schulische Gewalt- und Mobbingphänomene im Fokus der Forschung (vgl. *Olweus* 1978). Mittlerweile liegen umfangreiche Forschungsbefunde zum Ausmaß, zum Täter-Opfer-Gefüge, zu schulischen und außerschulischen Einflussfaktoren, zu den Auswirkungen und zur Prävention vor (z.B. *Schubarth* 2013; *Melzer* u.a. 2015). Eine zentrale Rolle bei der Eindämmung und Prävention von Gewalt und Mobbing im schulischen Kontext spielen Lehrkräfte. Allerdings fehlen Studien zum Interventionshandeln von Lehrkräften und dessen Wirkungen fast völlig. Es mangelt nicht nur an einer theoretischen Fundierung; es liegen auch kaum Befunde dazu vor, wie deutsche Lehrkräfte bei Gewalt und Mobbing reagieren, über welche Kompetenzen sie verfügen und welchen Beitrag diese zur Bewältigung schulischer Gewalt- und Mobbingsituationen leisten.

Hier setzt das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Forschungsprojekt „Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing“ an. Ziel dieses Beitrages ist es, aus den vorliegenden Forschungsbefunden ein heuristisches Modell zum Lehrerhandeln in Gewalt- und Mobbingsituationen abzuleiten, welches den Ausgangspunkt dieses Forschungsprojekts bildet.

2 Forschungsbefunde zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing

Die wenigen nationalen Befunde zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing deuten darauf hin, dass sich die Mehrheit der Lehrer/-innen diesbezüglich unsicher fühlt (vgl. *Institut für Demoskopie Allensbach* 2011). Aus Schülerperspektive verweisen die Befunde darauf, dass sich Schüler/-innen ungenügend beschützt fühlen, Lehrkräfte oft Angst haben, wegsehen bzw. zu wenig eingreifen (vgl. *Markert* 2007; *Hoffmann/Sturzbecher* 2012).

International sieht die Forschungslage zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing deutlich günstiger aus. Eine wichtige Voraussetzung, um adäquat auf Gewalt und Mobbing reagieren zu können, ist das Wahrnehmen von Gewalt- und Mobbingsituationen

durch Lehrkräfte. Beim Abgleich der Lehrereinschätzungen mit den Selbstangaben der Schüler/-innen zeigen sich eher niedrige Übereinstimmungen (vgl. *Liau/Flannery/Quinn-Leering* 2004; *Wienke Totura* u.a. 2009). Relevante Einflussfaktoren auf die Genauigkeit der Lehrereinschätzungen sind u.a. die Aggressivität der Schüler/-innen, die Zurückweisung durch die Mitschüler/-innen und Lernprobleme (vgl. *Liau* u.a. 2004; *Wienke Totura* u.a. 2009) sowie die Schulform, wohingegen Schüler- und Lehrer-geschlecht sowie die Berufserfahrung keine relevanten Moderatoren des Zusammenhangs zwischen Lehrer- und Mitschülerangaben sind (vgl. *Leff* u.a. 1999; *Ladd/Kochenderfer-Ladd* 2002). Für deutsche Schulen sind noch keine empirischen Befunde zur Identifikation an Gewalt beteiligter Schüler/-innen durch Lehrkräfte verfügbar.

Wird mit Hilfe vorgegebener Gewaltszenarien nach dem Interventionshandeln bzw. Handlungsbereitschaften gefragt, zeigt sich, dass Lehrkräfte eine Vielzahl von Interventionsmethoden nutzen. Mehrheitlich wollen Lehrkräfte bei Gewalt mit dem Ziel eingreifen, die Täter/-innen zu disziplinieren (vgl. *Bauman/Rigby/Hoppa* 2008). Weitere Interventionsstrategien sind die Einbeziehung anderer Erwachsener sowie die Arbeit mit den Täter/-innen und den Opfern (vgl. *Sairanen/Pfeffer* 2011; *Kandakai/King* 2002). Schüler/-innen schätzen die Interventionsstrategien von Lehrkräften – im Gegensatz zu denen von Mitschüler/-innen und anderem Schulpersonal – am hilfreichsten ein und erwarten, dass Lehrpersonen intervenieren (vgl. *Crothers/Kolbert/Barker* 2006).

Einzig aus internationalen Studien liegen bisher Befunde zu Determinanten des Interventionshandelns bei Gewalt vor. Sowohl bei der Wahrnehmung von Gewalt als auch bei der Intervention scheinen die Art der beobachteten Gewalt und der Gewaltbegriff der Lehrkräfte eine wichtige Rolle zu spielen. Während bei Lehrkräften ein hohes Einverständnis besteht, physische Angriffe, verbale Bedrohungen und Erpressungen als Gewalt anzusehen, liegt die Zustimmungsrate bei psychischen Gewaltformen, sozialer Ausgrenzung und Cybermobbing deutlich niedriger (vgl. *Boulton* 1997; *Bauman/Del Rio* 2006; *Smith* u.a. 2010; *Craig/Bell/Leschied* 2011). Diese Einschätzungen haben Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Intervention. So ist die Bereitschaft zum Eingreifen von Lehrkräften bei physischer und verbaler Gewalt größer als bei sozialer Ausgrenzung (vgl. *Yoon/Kerber* 2003; *Yoon* u.a. 2011; *Byers/Caltabiano/Caltabiano* 2011; *Kahn/Jones/Wieland* 2012). Lehrkräfte, die davon überzeugt sind, dass Mobbing „normal“ sei, haben eine geringere Bereitschaft zu intervenieren (vgl. *Kochenderfer-Ladd/Pelletier* 2008; *Hektnen/Swenson* 2012). Mit der Wahrnehmung von Gewalt und der Wahrscheinlichkeit der Intervention korrelieren außerdem die Empathie (vgl. *Bauman/Del Rio* 2006; *Dedousis-Wallace/Shute* 2009), die Selbstwirksamkeit (vgl. *Mishna* u.a. 2005) sowie das Wissen der Lehrkräfte über Gewalt und Mobbing (vgl. *Bauman/Del Rio* 2005).

Bislang liegen keine Studien zu den Auswirkungen des Interventionshandelns von Lehrkräften auf die Gewaltbelastung in den Schulklassen oder das Schul- und Klassenklima vor (vgl. *James* u.a. 2008). Betrachtet man die Ergebnisse der Evaluationsstudien von Präventionsprogrammen, so fallen die Ergebnisse ernüchternd aus. In einer Metaanalyse zur Wirksamkeit schulbezogener Gewaltpräventionsprogramme (wobei kein einziges der untersuchten Programme aus Deutschland stammt) zeigen sich zwar positive Effekte im Bereich der sozialen Kompetenz und des Selbstwerts der Schüler/-innen, jedoch wenig bedeutsame Reduktionen beim Gewaltverhalten und bei den Opfererfahrungen (vgl. *Merrell* u.a. 2008).

Die nationalen und internationalen Befunde zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing resümierend ist festzuhalten, dass Gewalt und Mobbing an deutschen Schulen bisher

vorwiegend schülerzentriert erforscht worden und das Handeln der Lehrkräfte weitgehend unbeachtet blieb. Aus internationalen Studien gibt es erste Befunde zur Wahrnehmung von Gewalt, zur Beschreibung des Interventionshandelns sowie zu dessen Determinanten. Welche Auswirkungen der Umgang von Lehrkräften mit Gewalt und Mobbing auf die Schüler/-innen hat, ist bislang nicht erforscht.

3 Ein Modell zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing

Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes soll im Folgenden ein Modell zur Erfassung des Lehrerhandelns bei Gewalt und Mobbing vorgestellt werden, das an aktuelle Konzepte des professionellen Lehrerhandelns anschließt. Im Zentrum steht die Frage, wie Lehrkräfte bei Gewalt und Mobbing handeln, welche Kompetenzen hierbei von Bedeutung sind und welche Rolle situative sowie Schulkontext-Faktoren spielen. Hierbei wird ein weit gefasster Gewaltbegriff verwendet, so dass neben der zielgerichteten physischen Schädigung auch psychische Gewalt eingeschlossen wird. Unter Mobbing wird eine spezifische Gewaltform mit wiederholten negativen Handlungen bei einem Ungleichgewicht der Kräfte verstanden (vgl. *Olweus* 1995).

Ausgangspunkt des hier dargestellten Modells ist der kompetenzorientierte Ansatz der Lehrerforschung und das empirisch gut abgesicherte Kompetenzmodell von *Baumert/Kunter* (2006). Dieses Modell bietet für eine Beschreibung des Interventionshandelns, dessen Determinanten und Auswirkungen viele Ansatzpunkte und verfügt über eine gute Passung zu den vorliegenden Forschungsbefunden.

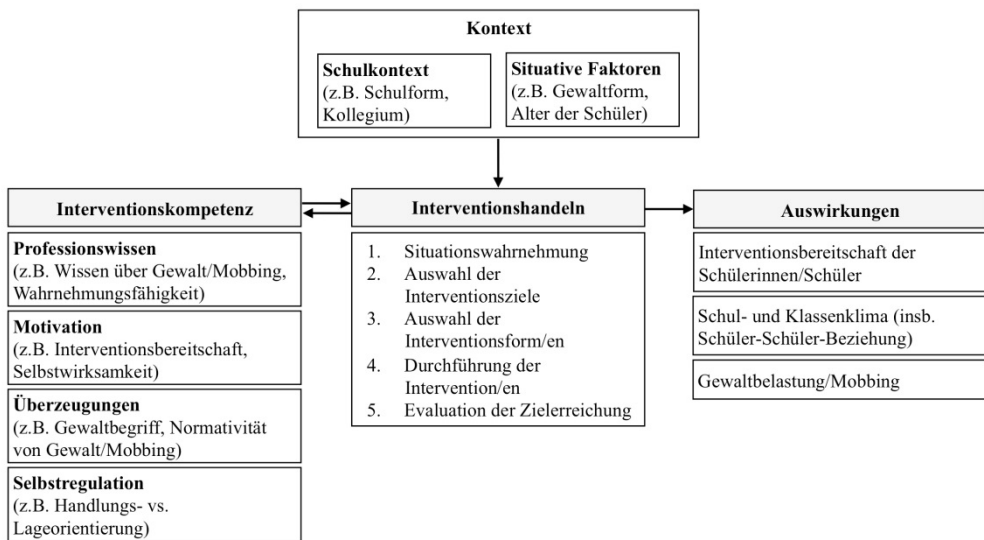
Unter Interventionskompetenz verstehen wir – in Anlehnung an *Weinert* (2001) sowie *Baumert/Kunter* (2006) – das bei Lehrkräften verfügbare oder durch sie erlernbare professionelle Wissen, ihre motivationalen Orientierungen, Überzeugungen und selbstregulativen Fähigkeiten, die sie befähigen, Anforderungen in variablen Gewalt- und Mobbingsituationen zu bewältigen, d.h. Gewalt bzw. Mobbing zu beenden und/oder zukünftigen aggressiven Verhaltensweisen von Schüler/-innen vorzubeugen.

Ein Prädiktor für das Interventionshandeln ist das Wissen über Gewalt und Mobbing. Zudem sind motivationale Orientierungen zur Initiierung, Aufrechterhaltung und Überwachung des Handelns relevant. Hierbei ist auch die Selbstwirksamkeitserwartung als subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Situationen aufgrund der eigenen Kompetenz bewältigen zu können, von Bedeutung. Weiterhin spielen die berufsbezogenen Überzeugungen, d.h. die eigene Haltung gegenüber Gewalt und Mobbing, eine wichtige Rolle für das Handeln in Gewalt- und Mobbingsituationen. Sie beeinflussen die Wahrnehmung und Deutung von Situationen, die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen sowie das Handeln und Problemlösen selbst. Selbstregulative Fähigkeiten erleichtern es Lehrkräften, in emotional angespannten Konfliktsituationen professionell zu agieren und die eigenen Ressourcen ausgewogen einzusetzen.

Das Modell in Abbildung 1 verdeutlicht, wie die beschriebenen Dimensionen die Interventionskompetenz von Lehrkräften konstituieren und wie diese wiederum das professionelle Handeln in konkreten Gewalt- und Mobbingsituationen prägt. Lehrkräfte als „autonom und verantwortlich Handelnde“ gehen hierbei zielgerichtet vor und strukturieren ihren Handlungsraum „aktiv-kognitiv“ (*Dann* 2008, S. 178). Sie stehen vor der Aufgabe, die Gewaltsituation und die beteiligten Schüler/-innen zu identifizieren, geeignete Inter-

ventionsziele sowie passende Interventionsformen auszuwählen und anzuwenden. Dabei können die von den Lehrkräften angestrebten Interventionsziele kurzfristig sein, wie z.B. die unmittelbare Beendigung der Gewalt- und Mobbingssituation, aber auch langfristige, präventiv ausgerichtete Handlungsabsichten auf unterschiedlichen Ebenen sind möglich, z.B. die Modifikation des Gewaltverständnisses der Schüler/-innen oder die Verbesserung des Schul- und Klassenklimas. Je nach Zielsetzung resultieren unterschiedliche Interventionsformen. Professionelles Handeln bei Gewalt und Mobbing beinhaltet zudem die Evaluation des Interventionsergebnisses und ggf. die Anpassung der Handlungen und/oder Ziele.

Abb. 1: Modell zu den Bedingungen und Konsequenzen des Lehrerhandelns in Gewalt- und Mobbingssituationen



Handeln und Kompetenz beeinflussen sich hierbei wechselseitig. Einerseits wird das Handeln durch die Kompetenzen gesteuert, gleichzeitig entwickeln und verändern sich Kompetenzen durch das Handeln (vgl. Dann 2008). Wichtige Umwelteinflüsse gehen hierbei von der Interaktionsebene des schulischen Kontexts aus, z.B. dem Sozialklima einer Schule, der Lehrer-Schüler-Beziehung, den Beziehungen innerhalb des Kollegiums und der Schulleitung. Darüber hinaus ist die Institutionen-Ebene bedeutsam, z.B. die Schulform. Hinzu kommen situative Faktoren, z.B. das Alter der beteiligten Schüler/-innen oder die Art der Gewalt.

Auswirkungen des Interventionshandelns sind auf mindestens drei Dimensionen des Schullebens zu erwarten: der Interventionsbereitschaft der Schüler/-innen, der Gewaltbelastung sowie beim Schul- und Klassenklima.

4 Fazit und Forschungsperspektiven

Die Studie „Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing“ verfolgt das Ziel, zentrale, bisher kaum erforschte Kernbereiche des Modells empirisch abzusichern und damit zu einem tieferen Verständnis des Lehrerhandelns bei Gewalt und Mobbing beizutragen. Das Forschungsprojekt schließt hierbei folgende Forschungslücken:

- Die vorliegenden Studien haben Handlungsabsichten in hypothetischen Situationen erfragt, welche den herausfordernden emotionalen Handlungskontext jedoch nur unzureichend abbilden. Ausgehend von realen Gewaltsituationen wird daher im DFG-Forschungsprojekt das Interventionshandeln der Lehrkräfte retrospektiv erfragt. Durch die parallele Befragung von Lehrkräften und Schüler/-innen kann die Validität erhöht werden. Zudem wird erstmals untersucht, welche Ziele Lehrpersonen mit ihren Interventionen verfolgen.
- Inzwischen liegen einige Befunde zur Bedeutung einzelner Aspekte der Interventionskompetenz für das Interventionshandeln der Lehrkräfte vor, nicht jedoch zu selbstregulativen Fähigkeiten. Auch wissen wir nicht, welche Kompetenzen für erfolgreiches Intervenieren ausschlaggebend sind. Unsere Studie betrachtet erstmals diese Faktoren gemeinsam und untersucht die relative Gewichtung der verschiedenen Kompetenzbereiche für das Interventionshandeln.
- Bisher fehlen Befunde zu Wirkungen des Interventionshandelns. Informationen zu den Auswirkungen des Lehrerhandelns können bisher nur indirekt aus den Evaluationen von Interventionsprogrammen gezogen werden, wobei differenzierte Aussagen zur Bedeutung des Handelns der Lehrkräfte nicht möglich sind. Hierfür werden in der Studie „Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing“ Interventionskompetenz und -handeln mit Zielvariablen auf Schul- und Klassenebene in Beziehung gesetzt.
- Die wenigen empirischen Befunde zu Lehrerinterventionen stammen ausschließlich aus Untersuchungen, die nicht im deutschen Sprachraum durchgeführt wurden. Über welche diesbezüglichen Kompetenzen deutsche Lehrkräfte verfügen und ob bzw. wie sie in Gewaltsituationen reagieren, wissen wir bisher nicht. Hierzu leistet das DFG-Forschungsprojekt einen wichtigen Beitrag.

Die Desiderata hinsichtlich der theoretischen Fundierung der Forschung zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing erschweren eine fundierte Ableitung von Handlungsempfehlungen. Das in diesem Beitrag vorgestellte heuristische Modell kann deshalb als Ausgangspunkt für weitere Forschungen zu Determinanten und Auswirkungen des Interventionshandelns von Lehrkräften dienen und die Möglichkeit eröffnen, evidenzbasierte Interventionsstrategien und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte im Umgang mit Schülergewalt und -mobbing zu entwickeln.

Literatur

- Bauman, S./Del Rio, A. (2005):* Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26, 4, pp. 428-442.
- Bauman, S./Del Rio, A. (2006):* Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, pp. 219-231.

- Bauman, S./Rigby, K./Hoppa, K. (2008): US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28, 7, pp. 837-856.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 4, S. 469-520.
- Boulton, M. J. (1997): Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 2, pp. 223-233.
- Byers, D. L./Caltabiano, N./Caltabiano, M. (2011): Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 11, pp. 105-119.
- Craig, K./Bell, D./Leschied, A. (2011): Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34, 2, pp. 21-33.
- Crothers, L. M./Kolbert, J. B./Barker, W. F. (2006): Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International*, 27, 4, pp. 475-487.
- Damm, H.-D. (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: *Schweer, M.* (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. – Wiesbaden, S. 177-207.
- Dedousis-Wallace, A./Shute, R. H. (2009): Indirect bullying: Predictors of teacher intervention, and outcome of a pilot educational presentation about impact on adolescent mental health. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 9, pp. 2-17.
- Hekner, J. M./Swenson, C. A. (2012): Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, 32, 4, pp. 516-536.
- Hoffmann, L./Sturzbecher, D. (2012): Soziale Schulqualität, Schulverweigerung und Schüलगerverkehr. In: *Sturzbecher, D./Kleeberg-Niepage, A./Hoffmann, L.* (Hrsg.): *Aufschwung Ost? Lebenssituationen und Wertorientierungen ostdeutscher Jugendlicher*. – Wiesbaden, S. 189-214.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2011): Herausforderungen und Realität an den Schulen aus Sicht von Eltern und Lehrern. – Allensbach am Bodensee.
- James, D. J./Lawlor, M./Courtney, P./Flynn, A./Henry, H./Murphy, N. (2008): Bullying behaviour in Secondary schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17, 3, pp. 160-173.
- Kahn, J. H./Jones, J. L./Wieland, A. L. (2012): Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 49, 8, pp. 784-793.
- Kandakai, T. L./King, K. A. (2002): Preservice teachers' beliefs regarding school violence prevention training. *American Journal of Health Education*, 33, 6, pp. 350-356.
- Kochenderfer-Ladd, B./Pelletier, M. (2008): Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 4, pp. 431-453.
- Ladd, G. W./Kochenderfer-Ladd, B. (2002): Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data of concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14, 1, pp. 74-96.
- Leff, S./Kupersmidt, J. B./Patterson, C. J./Power, T. J. (1999): Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28, 3, pp. 505-517.
- Liau, A. K./Flannery, D. J./Quinn-Leering, K. (2004): A comparison of teacher-rated and self-reported threats of interpersonal violence. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 3, pp. 231-249.
- Markert, T. (2007): *Ausgrenzung in Schulklassen*. – Bad Heilbrunn.
- Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner, P. (Hrsg.) (2015): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. – Bad Heilbrunn.
- Merrel, K. W./Gueldner, B. A./Ross, S. W./Isava, D. M. (2008): How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 1, pp. 26-42.
- Mishna, F./Scarcello, I./Pepler, D./Wiener, J. (2005): Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 4, pp. 718-738.
- Olweus, D. (1978): *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. – Oxford.
- Olweus, D. (1995): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. – Bern.
- Sairanen, L./Pfeffer, K. (2011): Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32, 3, pp. 330-344.

- Schubarth, W.* (2013): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. – Stuttgart.
- Smith, H./Varjas, K./Meyers, J./Marshall, M. L./Ruffner, C./Graybill, E.* (2010): Teachers' perceptions of teasing in schools. *Journal of School Violence*, 1, 9, pp. 2-22.
- Weinert, F. E.* (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: *Weinert, F. E.* (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim, S. 17-32.
- Wienke Totura, C. M./Green, A. E./Karver, M. S./Gesten, E. L.* (2009): Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32, 2, pp. 193-211.
- Yoon, J. S./Kerber, K.* (2003): Bullying. Elementary teachers' attitudes and intervention. *Research in Education*, 69, pp. 27-35.
- Yoon, J./Bauman, S./Taesan, C./Hutchinson, A. S.* (2011): How South Korean teachers handle an incident of school bullying. *School Psychology International*, 32, 3, pp. 312-329.

Jugendarbeit im Blick



Jürgen Budde

Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung

Empirische Analysen
geschlechterpädagogischer

Praxis
2014. 231 Seiten, Kart.
29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-86649-438-1

Der Autor nimmt die Angebote zur Jungenpädagogik in Deutschland empirisch und theoretisch in den Blick und thematisiert damit ein oftmals gefordertes, aber in seinen tatsächlichen Funktionsmechanismen und Wirkungen jenseits der Programmatik bislang unerforschtes pädagogisches Format.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

‘Parents, please supervise your children closely at all the times’? Kinder- und Jugendschutz im Internet als „Intelligentes Risikomanagement“

Jutta Croll

1 Kinder und Jugendliche im Netz

Kinder und Jugendliche, die ab der Jahrtausendwende geboren wurden, sind die erste Generation, die von Geburt an mit digitalen Medien aufwächst. Fest in ihr Alltagshandeln integriert, werden das Internet und Smartphones, Tablets, PCs und Laptops von ihnen in erster Linie zu Kommunikationszwecken genutzt. Die digitalen Endgeräte sind darüber hinaus Spielzeug und zugleich Lerninstrumente, die Kindern und Jugendlichen Unterhaltung und Entspannung, aber auch Chancen der Persönlichkeitsentfaltung und Bildung, der gesellschaftlichen Teilhabe und des sozialen Miteinanders bieten.

Seit etwa drei bis vier Jahren kann eine deutliche Verlagerung der Nutzung von stationären auf mobile Endgeräte beobachtet und durch die JIM- und KIM-Studien belegt werden. So zeigt sich von 2012 bis 2014 bei den 12- bis 19-Jährigen eine Abnahme der Nutzung vom Desktop-PC und Laptop von 96 auf 82 Prozent. Dies geht einher mit der Zunahme der Nutzung von mobilen internetfähigen Endgeräten von 49 auf 86 Prozent im gleichen Zeitraum für alle jugendlichen Befragten, die angeben, dass sie mindestens alle 14 Tage das Internet nutzen (vgl. *MPFS* 2014). Gleichzeitig ist ein Absinken der Altersgrenze der ersten Nutzung digitaler Medien zu konstatieren. Für acht Prozent der Zwei- bis Fünfjährigen belegt die Mini-KIM-Studie 2012, dass sie entweder mit den Eltern, mit älteren Geschwistern oder allein das Internet nutzen (vgl. *MPFS* 2013, S. 10). Bisher unveröffentlichte Studien des Deutschen Jugendinstituts¹ aus dem Zeitraum 2013 bis 2014 weisen darauf hin, dass mit der zunehmenden Verbreitung von Tablet PCs die Zahl der Kleinkinder, die das Internet kennen und nutzen, obwohl sie noch nicht lesen können, weiter ansteigt. Intuitiv zu bedienende Oberflächen und spielerische Apps, die sich bereits an Kleinkinder richten, unterstützen diese Entwicklung.

Für Kinder und Jugendliche ist die Internetnutzung heute eine dauerhafte Erweiterung ihres Lebens- und Erfahrungsraums und gerade nicht eine nur vorübergehende, an die Jugendphase gebundene Handlungsweise. Häufig werden die Rezeption von Musik, Filmen oder TV-Serien und die Interaktion mit Computerspielen als Beispiele dafür genannt, dass junge Menschen mit zunehmendem Alter ihre jugendlichen Gewohnheiten und Vorlieben für mediale Inhalte ablegen. Dieser Vergleich mit der Nutzung anderer Medien gilt aber nicht für die umfassende Durchdringung der Alltagswelten von jungen Menschen durch das Internet.

Kinder und Jugendliche erschließen sich den Erfahrungsraum Internet auf ihre eigene Weise. Dazu gehört auch, dass sie sich über Altersgrenzen hinwegsetzen, unterschiedliche digitale Identitäten erproben und teilweise bewusst die Konfrontation mit Inhalten suchen, die aus erzieherischer Sicht nicht für ihre Altersgruppe geeignet erscheinen. Insbesondere in der Pubertät kommt dem Internet als Entwicklungsraum eine Bedeutung zu, die vielfach von den weniger digital sozialisierten Erwachsenen kaum erfasst werden kann. Bei der Erschließung dieses Entwicklungsraums treten allerdings auch Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen zutage, die sie bisher nur bedingt artikulieren. So berichteten in der EU-Kids-Online-Studie 2011 nur 9 Prozent aller Jugendlichen im Alter von neun bis sechzehn Jahren, dass sie sich bei Ratgeberstellen im Internet Informationen und Hilfe zu Sicherheitsfragen geholt haben (vgl. *Livingstone* u.a. 2011, S. 127). Fehlendes Wissen über und geringes Vertrauen in existierende Angebote, Scham und Angst, die Furcht vor den möglichen Folgen des „Petzens“ oder der Meldung, aber auch technische Schwierigkeiten bei der Nutzung werden als Gründe für die geringe Inanspruchnahme von Hilfsangeboten genannt.

2 Perspektivenwechsel

Erwachsene Erziehungsverantwortliche betrachten das Internetnutzungsverhalten der jungen Generation oft kritisch. Bei einer Befragung von Jugendsozialarbeiter/-innen, die die Stiftung Digitale Chancen 2012/2013 durchgeführt hat (s. auch www.digitalechancen.de), war der Gedanke an junge Menschen und digitale Medien für 52 Prozent der Befragten mit negativen Assoziationen verbunden, nur 20 Prozent sahen positive Aspekte und 25 Prozent äußerten sich neutral. Ein differenzierteres Bild ergab sich bei einer Erhebung unter Personen, die in Unternehmen oder im Bereich des Jugendschutzes tätig sind, durch das Zentrum für Kinderschutz im Internet – I-KiZ im September 2014 (s. auch www.i-kiz.de). Hier verbanden 38 Prozent der Befragten positive Assoziationen mit dem Begriff der „Digital Natives“ (vgl. zum Begriff *Palfrey/Gasser* 2008), während 22 Prozent sich negativ und ebenfalls 20 Prozent sich neutral äußerten. Weitere 20 Prozent reflektierten sowohl negative als auch positive Aspekte der jugendlichen Internetnutzung. Auch wenn beide Befragungen nicht als repräsentativ gelten können, zeigen die Ergebnisse doch deutlich, dass aus der überwiegend professionellen Beschäftigung mit Fragen des Jugendmedienschutzes eine differenzierte Betrachtungsweise möglicher Probleme der Internetnutzung resultiert. Dabei ist anzunehmen, dass habituelle Prägungen Einfluss auf die Wahrnehmung der hier zum Thema Jugendmedienschutz befragten Personen nehmen. Nach *Bourdieu* beruht Habitus auf Erfahrungen, die sich in der Wahrnehmung und in Denk- und Handlungsweisen niederschlagen. Er bezeichnet das gesamte Auftreten einer Person, wie beispielsweise Lebensstil, Kleidung, Geschmack und Sprache (vgl. *Bourdieu* 1982, S. 286). *Bourdieu* schreibt außerdem: „Das Interesse für den wahrgenommenen Aspekt ist nie ganz unabhängig vom Interesse, ihn überhaupt wahrzunehmen.“ (ebd., S. 741) Für die befragten Jugendsozialarbeiter/-innen stehen bei der Assoziation zum Begriff „Digital Natives“ – so ist zu vermuten – eher negative Aspekte der Internetnutzung im Vordergrund der Wahrnehmung, weil für viele von ihnen die Internetnutzung in ihrem beruflichen Alltag nach wie vor nur ein Randphänomen darstellt. Durch die auch professionell mit Themen des Jugendschutzes befassten Befragten hingegen werden posi-

tive wie negative Aspekte der Internetnutzung von Jugendlichen gleichermaßen stark wahrgenommen; eine Perspektive, die als eine gute Ausgangsbasis für die Entwicklung eines Gesamtkonzeptes zum „Intelligenten Risikomanagement“ taugen kann.

3 „Intelligentes Risikomanagement“

Kinder- und Jugendschutz ist in Deutschland durch das Jugendschutzgesetz und den Jugendmedienschutzstaatsvertrag geregelt. Beide Gesetze hat das Hans-Bredow-Institut (HBI) im Jahr 2007 hinsichtlich ihrer Wirkung für den Schutz von Kindern und Jugendlichen bei der Nutzung von Medien evaluiert. In seinem Bericht zur Analyse des Jugendmedienschutzsystems schrieb das HBI: „Insgesamt wird man in diesem Bereich [des Jugendmedienschutzes, J. C.] absolute Sicherheit weder versprechen noch erwarten können; es handelt sich um Risikomanagement.“ (*Hans-Bredow-Institut* 2007, S. 373f.) Diesen Begriff hat das Zentrum für Kinderschutz im Internet – I-KiZ für die Ausrichtung seiner Arbeiten aufgegriffen und sich mit der Frage befasst, wie den Risiken und Gefährdungen, denen Kinder und Jugendliche im Internet ausgesetzt sein können, durch eine intelligente, auf unterschiedliche Elemente des Jugendmedienschutzes gestützte Strategie begegnet werden kann.

„Intelligentes Risikomanagement“ muss sowohl das unterschiedliche Niveau des Gefährdungspotenzials als auch die verschiedenen Nutzungsweisen des Internets durch Kinder und Jugendliche berücksichtigen. Soziale Herkunft und Bildungsniveau führen zu unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorkenntnissen der Jugendlichen. Aber auch das Alter und die damit einhergehenden Erfahrungen sowohl im Umgang mit digitalen Medien als auch im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Ausbildung einer individuellen Haltung zum gesellschaftlichen Werte- und Normensystem haben Einfluss darauf, wie stark Kinder und Jugendliche gefährdet sind und wie sie mit Risiken umgehen können. Maßnahmen, die dazu dienen sollen, junge Menschen bei der Internetnutzung zu schützen, ihre Konfrontation mit schädigenden Inhalten zu vermeiden und ihre eigenen Bewältigungs- sowie Handlungsstrategien zu fördern, müssen daher altersdifferenzierend ausgestaltet sein.

Auf der Grundlage bisheriger Studienergebnisse sowie der durch die Regelungen des US-amerikanischen Children’s Online Privacy Protection Act (COPPA) (s. auch <http://www.coppa.org>) von globalen Plattformanbietern gesetzten Altersgrenze für die Nutzung ihrer Dienste hat sich bisher eine Differenzierung bei etwa 13 Jahren etabliert. Für Kinder unter dieser Altersgrenze steht aus Sicht des Jugendmedienschutzes die Vermeidung von Risiken im Vordergrund, während für ältere Kinder und Jugendliche die Reduzierung von Risiken und die schrittweise Befähigung zur Konfrontation damit Priorität haben soll. Instrumente wie geschützte Surfräume für jüngere Kinder, der Einsatz von Jugendschutzsoftware – so genannten Parental Control Tools – und die Vermittlung von Medienkompetenz werden propagiert, um Kindern und Jugendlichen ein sicheres und positives Nutzungserlebnis zu ermöglichen. Diese Instrumente erfahren jedoch eine unterschiedliche Resonanz und werden nicht alle in gleichem Maße eingesetzt. So ist trotz der Anerkennung von zwei verschiedenen Produkten im Bereich der Jugendschutzsoftware durch die Kommission für Jugendmedienschutz deren Einsatz auf Endgeräten, die von Kindern und Jugendlichen genutzt werden, nach wie vor nicht sehr weit verbreitet. Hinzu

kommt, dass die Weiterentwicklung von Betriebssystemen und anderer Software in immer kürzeren Innovationszyklen erfolgt und somit die Jugendschutzsoftware diesen Produkten häufig hinterherhinkt und daher nur bedingt adäquaten Schutz bieten kann. Mit der zunehmenden Verlagerung der Internetnutzung auf mobile Endgeräte muss Jugendschutzsoftware auch für deren Betriebssysteme verfügbar gemacht werden und tauglich sein. Technischer Jugendmedienschutz kann im intelligenten Risikomanagement eine wesentliche Aufgabe übernehmen, wenn er geräte- und betriebssystemübergreifend wirksam wird und für die Zielgruppe der Eltern und Erziehungsverantwortlichen verständlich und einfach zu bedienen ist. Untersuchungen des Hans-Bredow-Instituts aus dem Jahr 2012 zeigen, dass in vielen Familien Informationen über technischen Jugendschutz vorhanden sind (vgl. *Dreyer/Hajok* 2012). 83 Prozent der Befragten gaben an, schon von Jugendschutzprogrammen gehört zu haben, aber nur etwa ein Viertel der Familien bekannte sich zur Nutzung und äußerte sich zu seinen Erfahrungen damit. Häufig wurden andere Produkte wie z. B. Anti-Viren-Software für Instrumente des Jugendschutzes gehalten, so dass davon ausgegangen werden muss, dass die tatsächliche Zahl der Familien, in denen technischer Jugendschutz in der Medienerziehung eingesetzt wird, noch geringer ist.

Welche Rolle technische Instrumente des Jugendmedienschutzes spielen können, ist in besonderem Maße vom Alter der zu schützenden Kinder abhängig. Hier sind definierte Altersgrenzen, wie die zuvor genannte bei etwa 12 bis 13 Jahren, mit Blick auf neue Entwicklungen regelmäßig zu hinterfragen. Zum einen können sich aus neuen Internetanwendungen auch neue Herausforderungen und Gefährdungen ergeben. Zum anderen können neue Technologien, z. B. solche zur Alterskennzeichnung von Inhalten, einen effektiveren Konfrontationsschutz ermöglichen. Für ältere Kinder und Jugendliche entfalten herkömmliche Jugendschutzprogramme derzeit eine geringere Wirksamkeit als für die jüngeren Kinder. Dies liegt zum einen daran, dass die Programme in erster Linie darauf ausgerichtet sind, den Zugang zu unerwünschten Inhalten zu verhindern. Welches unerwünschte oder ungeeignete Inhalte sind, ist für die jüngere Zielgruppe leichter zu definieren. Für ältere Kinder und Jugendliche geht damit oft eine zu große Einschränkung einher und Inhalte werden nicht angezeigt, die für die Altersgruppe angemessen sein können.

Mit dem Ende der Grundschulzeit entwachsen Kinder zunehmend der elterlichen Einflussphäre. Sie entwickeln ihre Identität und schrittweise auch die kognitiven Fähigkeiten, um Belastungen zu verarbeiten. Deshalb darf und muss für ältere Kinder und Jugendliche der Fokus auf der Befähigung zur Eigenverantwortlichkeit und Selbstbewältigung liegen. Mit dem Übergang vom Kindes- zum Jugendalter werden Aufgaben der Bildung und Erziehung immer häufiger auch außerhalb des familiären Umfeldes durch Schule und Jugendarbeit wahrgenommen. Die so genannte Peer-Education, d. h. die gegenseitige Unterstützung innerhalb der eigenen Altersgruppe kann, gerade wenn es darum geht, aus der Internetnutzung resultierende Probleme zu verstehen und Selbsthilfestrategien einzusetzen, eine wichtige Rolle spielen. Dies gilt umso mehr, weil das Internet heute in die Alltagsrealität von Jugendlichen stärker eingebettet ist als in die von Erwachsenen und daraus ein Vertrauen in das Erfahrungswissen Gleichaltriger entsteht, das Jugendliche weniger internetaffinen Erwachsenen oft nicht entgegenbringen.

4 Fazit

Wenn – wie eingangs beschrieben – die Internetnutzung sich als eine dauerhafte Erweiterung des Lebens- und Erfahrungsraums von Kindern und Jugendlichen etabliert, dann muss die Erschließung dieses erweiterten Lebens- und Erfahrungsraums begleitet und unterstützt werden. Für Erziehungsverantwortliche ist es dabei wichtig, zwischen dem potenziell bestehenden Risiko und einer tatsächlich eintretenden Gefährdung oder Schädigung zu unterscheiden. Nicht jedes wahrgenommene Risiko tritt tatsächlich ein, und von den Personen, die durch andere oder sich selbst einem Risiko ausgesetzt sind, erfährt nur ein geringer Prozentsatz tatsächlich eine Schädigung.

Wenn Erwachsene die Entwicklungsrisiken für Kinder und Jugendliche abschätzen und diesen angemessen begegnen wollen, müssen sie sich mit der Bedeutung des Internets für die Persönlichkeitsentwicklung ebenso befassen wie mit den durch nutzergenerierte Inhalte aufgeworfenen Fragen der Eigenverantwortung; und sie müssen sich auch mit neuartigen Bedienkonzepten, neuen Konsumentenangeboten – wie z. B. In-App-Käufen – und einem veränderten Privatsphärenkonzept auseinandersetzen, das eine geringere Schutz- und höhere öffentliche Sphäre umfasst, als bisherige Generationen für sich postuliert haben.

Erziehung im Sinne der Förderung selbstständigen Handelns bedeutet, Risiken abzuwägen und die Konfrontation damit in einem dem Alter angemessenen Rahmen zuzulassen, damit Heranwachsende aus der Begegnung mit den Risiken lernen können. Für Kinder und Jugendliche ist das Internet ein Spielraum, der, wenn er mit Einschränkungen belegt wird, umso attraktiver erscheint. Deshalb müssen Einschränkungen klug gesetzt werden und das altersabhängig unterschiedliche Nutzungs- und Reaktionsverhalten von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen. Einen Rundum-Schutz oder „absolute Sicherheit“ gibt es auch in anderen Lebensbereichen von Kindern – z. B. in der Freizeit, beim Sport oder im Straßenverkehr – nicht und kann es im Internet ebenfalls nicht geben. Auch, weil damit eine Einschränkung des Erfahrungsbereichs von Kindern einherginge, die sie in ihrer Entwicklung zu selbständigen Persönlichkeiten beeinträchtigen könnte.

Intelligentes Risikomanagement heißt, die Entwicklung von jungen Menschen zu begleiten und zu unterstützen. Intelligentes Risikomanagement heißt aber auch, die Anbieter von Internetanwendungen und Plattformen ebenso wie die Entwickler von Jugendschutzprogrammen in die Wahrnehmung der Verantwortung für ein sicheres und positives Nutzungserlebnis der jungen Generation einzubeziehen.

Abb. 1: 'Parents, please supervise your children closely at all the times'?



Anmerkungen

- 1 Projekt „Digitale Medien: Beratungs-, Handlungs- und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive (2013-2015)“.

Literatur

- Bourdieu, P.* (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – Frankfurt am Main.
- Dreyer, S./Hajok, D.* (2012): Jugendschutzprogramme: Aktueller Forschungsstand zur Nutzung und Akzeptanz bei Eltern. JMS-Report 1/2012. Online verfügbar unter: http://www.jms-report.nomos.de/fileadmin/jms/doc/Aufsatz_JMS-Report_12_01.pdf, Stand: 19.12.2014.
- Hans-Bredow-Institut* (Hrsg.) (2007): Analyse des Jugendmedienschutzsystems – Jugendschutzgesetz und Jugendmedienschutzstaatsvertrag. Endbericht, Oktober 2007. Online verfügbar unter: http://www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/104, Stand: 24.11.2014.
- Livingstone, S./Haddon, L./Görzig, A./Olafsson, K.* (2011): Risks and Safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. – London.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS)* (2014): JIM 2014: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. – Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS)* (2013): miniKIM 2012: Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. – Stuttgart.
- Palfrey, J./Gasser, U.* (2008): Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives. – New York.

Klaus Hurrelmann, Tanjev Schultz (Hrsg.) (2014): Wahlrecht für Kinder? Politische Bildung und die Mobilisierung der Jugend

Rezension von *Sebastian Dippelhofer*

Eines der wichtigsten Merkmale einer Demokratie ist das allgemeine Wahlrecht, das den Bürger/-innen die zentrale Einflussnahme auf die soziale und politische Gestaltung ihres Landes bietet – unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit, Einkommen oder Weltanschauung. Seit jeher hart umkämpft, ist dies vor allem in westlich geprägten, kapitalistischen Industrieländern fester Teil demokratischen Denkens und Handelns geworden. Einzig die Festlegung, dieses Recht erst ab der gesetzlichen Volljährigkeit ausüben zu dürfen, schränkt es ein. In den letzten Jahren hat die öffentliche Diskussion zugenommen, diese Restriktion aufzuheben und das Wahlalter zu senken – besonders durch die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (CRC). Neben der Meinungs- und Informationsfreiheit bei sie betreffenden Themen, sichern die Vertragsstaaten, zu den neben Somalia u.a. die USA nicht gehören, den Kindern die Berücksichtigung ihrer Vorstellungen zu.

Daraus ist zwar keine direkte Änderung des Wahlalters ableitbar, hat aber die emotional und kontrovers geführte Diskussion darüber weiter angefacht – so ist es nur konsequent, sie in gebündelter Form aufzuarbeiten und, wie oft gefordert, zu versachlichen. Eine solche Plattform bietet der von *Klaus Hurrelmann* und *Tanjev Schultz* herausgegebene Sammelband. Gebeten, sich so dezidiert als möglich zu äußern, legen Befürworter/-innen wie Gegner/-innen ihre Argumente dar. Sie formulieren aus unterschiedlichen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen wie politischen Perspektiven und Betätigungsfeldern theoretisch wie empirisch fundierte Stellungnahmen, unterlegen sie teils mit persönlichen Ansichten und diskutieren Modelle der Umsetzung. Neben einem einleitenden Vorwort kommen die Kontrahent/-innen mit jeweils neun profunden Beiträgen zur Wort. Ein Streitgespräch der Herausgeber resümiert deren Positionen kritisch.

Im ersten Teil des Buches betonen Befürworter wie *Thomas Krüger* und *Dominik Bär* die Bedeutung einer Umsetzung der CRC, die auch positiv auf den gesellschaftspolitischen Umgang mit Kindern wirken kann. Ergänzt wird das durch eine Diskussion von *Wolfgang Gründinger* über die Argumente gegen ein Kinderwahlrecht, das aus Schüler/-innensicht von *Felix Finkbeiner* eingefordert wird. *Jörg Tremmel* sieht diese Beschrän-

Klaus Hurrelmann, Tanjev Schultz (Hrsg.) (2014): Wahlrecht für Kinder? Politische Bildung und die Mobilisierung der Jugend. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 264 S., ISBN: 978-3-7799-2754-9.

kung als Ausdruck epistokratischen Denkens. Ebenfalls aus eher theoretischer Sicht begründen *Lena Rohrbach* und *Andreas Pittrich* ein Mitbestimmungsrecht der Kinder. Auf psychiatrischen Befunden basierend, bekräftigt *Gunther Moll* diese Forderung. Dem fügt *Kurt-Peter Merk* eine Bilanz über eine potentielle Verfassungswidrigkeit des aktuellen Wahlrechts hinzu. Sich ebenfalls für das CRC einsetzend, tritt auch *Jörg Maywald* für eine solche Änderung ein. Abschließend äußert sich die ehemalige Hamburger Justizsenatorin *Lore Maria Peschel-Gutzeit* ähnlich.

Den gegnerischen Blick eröffnet *Alexander Bagattini* mit dem Hinweis, dass Kindheit ein schützenswertes Gut ist. *Hubertus Buchstein* diskutiert Chancen und Risiken eines von den Eltern stellvertretend ausgeübten Wahlrechts. Hier knüpft *Ursula Hoffmann-Lange* mit der Frage nach der Praktikabilität eines geburtsbedingten Wahlrechts an. Obgleich das jetzige Wahlalter begrüßt wird, sehen *Achim Goerres* und *Guido Tiemann* die Relevanz sozialwissenschaftlicher Analysen, um gegebenenfalls auch Änderungen zu begründen. Juristisch abgesichert sieht *Gabriele Kokott-Weidenfeld* die Altersgrenze als logisch und konsequent – wie andere Autor/-innen aber auch als variabel an. Mit Blick auf eigene Anstrengungen und Erfahrungen pointiert *Nicolas Kleenworth*, dass die Mehrheit der Schüler/-innen nicht wählen will. Ähnlich äußert sich *Simon Peeck*, der die damit verbundene Verantwortung resümiert. *Stephan Eisel* hält aus rechtlicher wie empirischer Sicht die jetzige Altersgrenze für adäquat. Ähnlich argumentiert der bayerische Innenminister *Joachim Herrmann* hinsichtlich politischer Mündigkeit. Das abschließende Streitgespräch geht auf zentrale Aspekte dieser Ansichten ein.

Mit diesem Sammelband gelingt es, die facettenreichen Sichtweisen zu diesem Thema zu fassen und gegenüber zu stellen. Die sich in beiden Fraktionen spiegelnde Vielzahl an Blickwinkeln zeigt, dass die Vorstellungen, inwieweit und wie Heranwachsende an Wahlen teilhaben dürfen und dazu vorbereitet sind, nicht je nach wissenschaftlicher Disziplin, Generation oder der Sicht auf Kinderrechte eindeutig beantwortbar ist. Es besteht vielmehr ein davon unabhängiger Reigen an Begründungen dafür und dagegen, die auch auf individuellen Orientierungen und Interpretationen basieren dürften und keineswegs einfache Antworten erlauben. Ferner zeigen sich innerhalb beider Gruppen Differenzierungen: Sowohl hinsichtlich der Vorschläge zur Veränderung des Wahlalters, als auch mit Blick auf die Beibehaltung des Status quo, der besonders in wissenschaftlicher Perspektive nicht statisch scheint.

Zwei kleine Kritikpunkte seien angebracht: Zuweilen ist es irritierend, wenn einige Beiträge ohne wirkliche Erläuterungen Kinder und Jugendliche synonym bzw. parallel setzen – eine diskussionswürdige Gleichsetzung, die sich bereits im Titel spiegelt. Hier hätten sicherlich begriffliche Präzisierungen geholfen. Ferner erstaunt die formal nicht einheitliche Gestaltung der Beiträge und ihre unterschiedliche Länge – diese ist bei den wissenschaftlichen Aufsätzen ausgeprägter als besonders bei den jugendlichen Autor/-innen. Das schmälert aber weder die Relevanz dieses Themas noch die Notwendigkeit, sich dem intensiv und sachlich zu widmen. Dazu trägt die vorliegende Streitschrift bei, gerade weil sie der Vielfalt und Komplexität der Auseinandersetzung Rechnung trägt. Dadurch gelingen konstruktive Denkanstöße zur politischen Bildung, die auch von jenen kommen, um die es eigentlich geht. Für einen nachhaltigen Diskurs dürfte es unabdingbar sein, diese Perspektiven weiterhin zu erfassen und zu versuchen, sie auch in ihren sozialisatorischen Implikationen und Voraussetzungen, etwa im Rahmen der politischen Bildung, zu ergründen.

Evelyn Kauffenstein, Brigitte Vollmer-Schubert (Hrsg.) (2014):
Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders?

Rezension von *Barbara Scholand*

Der vorliegende Band geht auf eine Tagung im April 2013 in Hannover zurück und bietet elf heterogene Beiträge, die durch Fragen nach den Chancen und Widersprüchen sowie einer Re-Politisierung von Mädchenarbeit lose miteinander verbunden sind. Viel ist die Rede davon, was Mädchenarbeiterinnen tun „müssen“, was vermutlich der genuin pädagogischen Perspektive der meisten Autor/-innen geschuldet ist. Der Band setzt die Diskussionen fort, die in „Feministische Mädchenarbeit weiterdenken“ (Busche u.a. 2010) begonnen wurden – mit der Ausnahme, dass die Auseinandersetzung mit Jungenarbeit hier nicht wieder aufgenommen wird.

Die Herausgeberinnen *Evelyn Kauffenstein* und *Brigitte Vollmer-Schubert* stellen in der Einleitung die m.E. zentrale Frage: „Warum ist (...) die Kategorie Mädchen von Bedeutung?“ (S. 8) Denn diese zielt auf die Begründungszusammenhänge von Mädchenarbeit und sie wird in den einzelnen Beiträgen sehr unterschiedlich oder auch nicht beantwortet.

Evelyn Kauffmann argumentiert in ihrem Beitrag „für ein Verständnis von feministischer Mädchenarbeit als Bewegung“ und schließt u.a. an pädagogische Entwürfe und Bewegungen an (S. 18), denn diese waren immer auch an gesellschaftlichem Wandel interessiert. Die Kategorie Mädchen wird von der Autorin fraglos vorausgesetzt, für sie sind „Mädchen immer schon potentiell Teil der feministischen Mädchenarbeitsbewegung“ und „Mädchenarbeiter*innen können und müssen sie [die Mädchen] ... kritisch-produktiv i[m] ... Prozess der macht-kritischen Selbstermächtigung unterstützen und begleiten.“ (S. 24) Bei *Ulrike Graff* steht der Begriff Selbstbestimmung im Zentrum, von dem sie Monoedukation als Möglichkeit „zur Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen“ (S. 27) herleitet. Die Notwendigkeit der Kategorie Mädchen begründet *Graff* u.a. damit, dass die Existenz von Mädchentreffs die als erreicht geltende Gleichstellung in Frage stelle und Mädchen „eine eigene Kultur“ ermögli-che – „neben einer von Jungen dominierten Jugendkultur.“ (S. 38) Stärker als *Graff* und skandalisierend nimmt *Claudia Wallner* Unterdrückungszusammenhänge in den Blick und nennt eine Vielzahl an Beispielen für Sexuali-

Evelyn Kauffenstein, Brigitte Vollmer-Schubert (Hrsg.) (2014): Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders? – Weinheim/Basel: Beltz: Juventa, 192 S., ISBN: 978-3-7799-2964-2.

sierungen und Sexismen. Als „Mädchen“ gelten ihr „alle, die sich dieser Gruppe zugehörig fühlen.“ (S. 52) Ihrer Ansicht nach „muss“ Mädchen aktuell „Entlastung“ von konträren Erwartungen, „Orientierung“ in Bezug auf die eigene Identität sowie das Erleben von „Bedeutsamkeit“ ermöglicht werden (kursiv i. O., S. 50). *Nicole Lormes* rekurriert in ihrem Essay ebenfalls, aber im Gegensatz zu *Wallner* über weite Strecken assoziativ und behauptend, auf Gewaltverhältnisse. Ihre Ausgangsthese ist, dass Gewalt verschwiegen wird (S. 106), ihre Forderung am Ende lautet, dass „Mädchenpolitik ... die teilweise massiven Gewalterfahrungen von Mädchen und (jungen) Frauen ... benennen [muss].“ (S. 123) Die dafür zahlreich herangezogenen Zitate feministischer Theoretikerinnen und Praktikerinnen werden von *Lormes* jedoch nicht in einen stringenten Argumentationszusammenhang gebracht. Letzteres – ein schlüssiger Aufbau ihrer Auseinandersetzung mit der Generationenfrage in der feministischen Mädchenarbeit – gelingt *Linda Kagerbauer* dagegen sehr überzeugend. Ausgehend von der historischen Entwicklung feministischer Mädchenarbeit skizziert sie deren Veränderungen unter neoliberalen Vorzeichen. Mit der zunehmenden „Dienstleistungsorientierung“, so die Autorin, gehen „Individualisierungs-, Anpassungs- und Entpolitisierungsstrategien“ (S. 63) einher. Darin sieht sie eine Ursache für Konflikte zwischen den Generationen von Mitarbeiterinnen in Mädchenprojekten. Sich „Zeit und Raum“ für „Generationendialoge“ zu nehmen versteht sie daher als „widerständige Praxis“ (S. 66) und damit als Chance für einen – wieder – stärker kritisch-kämpferischen Feminismus.

In der Gruppendiskussion der „Mädchenarbeiterinnen of Color“ sprechen *Güler Arapi*, *Serap Asal*, *Alexandra Avramidis*, *Navina Njiabi Bolla-Bong*, *Yasmina Gandouz-Touati*, *Alexandra Harstall* und *Fidan Yiligin* eine Vielzahl von Aspekten an, von denen mir zwei als „Dauerbrenner“ erscheinen: 1. Das Ausbalancieren verschiedener Anforderungen in der Praxis – also sowohl dem Sprechen über Rassismus Raum zu geben als auch Empowerment im Sinne persönlicher Stärkung anzubieten und nicht zuletzt Vernetzungs- und Öffentlichkeitsarbeit zu leisten. 2. Die Bearbeitung der Konfliktlinien zwischen Mädchenarbeiterinnen of Color und weißen Pädagoginnen und die „Frage nach der Entstehung von Solidarität“ (S. 77).

Güler Arapi liefert in ihrem Beitrag einen differenzierten Überblick über theoretische Analysen von Rassismus und referiert Widerstandsformen. Des Weiteren stellt sie ein Praxisbeispiel sowie Prinzipien der „Empowermentarbeit für Mädchen of Color“ (S. 101 ff.) vor. An Mädchenarbeit insgesamt richtet sie die Aufforderung, sich „einer Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen und ihren Konsequenzen für die alltägliche Arbeit nicht [zu] entziehen.“ (S. 103)

Karina Nordhoff und *Ines Pohlkamp* widmen sich in ihren Aufsätzen heteronormativitätskritischer bzw. queer-feministischer Mädchenarbeit (Unterstrich i.O.). *Nordhoff* setzt sich mit Bezug auf Judith Butler mit den Möglichkeiten und Grenzen von Dekonstruktion in der pädagogischen Praxis auseinander und kommt u.a. zu dem erfrischend pragmatischen Schluss, „die Mädchen selbst entscheiden zu lassen, was sie gerne machen möchten“ – wenn sie sich gerade mal nicht mit Machtanalysen und Konstruktionen befassen möchten (S. 139). *Pohlkamp* sieht „Wut“ als wichtiges Movens „queer-feministischer Mädchenarbeiter_innen“ (S. 146). Über die begriffliche Klärung dessen, was queer-feministisch im Anschluss an ältere feministische Erkenntnisse konzeptionell bedeutet, gelangt sie zu der Auffassung, dass das „Paradigma der Geschlechtshomogenität in der Mädchenarbeit zu verabschieden“ und „die Kategorie Mädchen als eine offene geschlechtliche und sexuelle Kategorie“ (S. 162) zu denken sei. Was diese Neuausrich-

tung bedeuten kann, diskutieren *Christoph Grote* und *Olaf Jantz* in ihrem Beitrag, der eine pädagogischen Arbeit von Männern mit Mädchen reflektiert. Angesichts einer „dreifache[n] Hierarchie“ (S. 171), bestehend aus Geschlechter-, Generationen- und Qualifikationsdifferenz, sehen sie Wissen, methodische Kenntnisse, Reflexionskompetenz und ein besonderes Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit – auch eigenen – Grenzen als Voraussetzungen an, die Mädchenarbeiter erfüllen sollten. Auch *Brigitte Vollmer-Schubert* fordert die Aneignung von Reflexionskompetenz von Mädchenarbeiterinnen ein und zwar mit Bezug auf die eigene Biographie und die eigene „doppelte Identität“ – letztere bestehe aus einer „Ich-Identität“, welche auf eigenständige Absicherung ziele, und einer „weiblichen Identität“, die verträgliches Zusammenleben anstrebe (S. 178f.). Die Frage nach der Kategorie Mädchen wird von ihr zirkulär beantwortet: „Mädchen sind eine – (...) klar von anderen zu unterscheidende – Zielgruppe mit Gemeinsamkeiten und Betroffenheiten, die sich aus der Tatsache ergeben, dass sie Mädchen sind.“ (S. 178) Damit scheint mir der Beitrag hinter schon erreichte Positionen zurückzufallen.

Insgesamt bietet der Band Praktiker/-innen wie Wissenschaftler/-innen vielfältige Ansatzpunkte und Denkanstöße und daher sind ihm viele Leser/-innen zu wünschen. Als Desiderate sind m.E. zum einen die inhaltlichen Spezialisierungen und Professionalisierungsprozesse, die in der Mädchenarbeit stattgefunden haben, zu nennen, zum anderen Bezüge auf empirische Studien – was nicht zuletzt daran liegt, dass es kaum aktuelle Studien zu Mädchen und Mädchenarbeit gibt (vgl. den Überblick von *Helga Kelle* 2010 zur Entwicklung der Mädchenforschung).

Literatur

- Busche, M./Maikowski, L./Pohlkamp, I./Wesemüller, E.* (Hrsg.) (2010): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis.* – Bielefeld.
- Kelle, H.* (2010): Mädchen. In: *Becker, R./Kortendiek, B.* (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung.* – Wiesbaden, S. 418-427.

Jürgen Budde (2014): Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung

Rezension von Harry Friebe

Jürgen Budde entwirft geschlechtertheoretische Perspektiven zum Thema Männlichkeit und appliziert diese Theoriefolie auf empirische Befunde des jungenpädagogischen Projekts „Neue Wege für Jungs“ (Boys‘Day). Seine Publikation verfügt konzeptionelle Überlegungen zur Jungenarbeit einerseits und Praxen der Jungenarbeit andererseits in überzeugender Weise. Der Autor zielt dabei auf eine geschlechtsbezogene Jungenpädagogik, die den Jungen Möglichkeiten der Erfahrung und Erprobung von Handlungsoptionen jenseits einer traditionellen Männlichkeit bietet.

Die Arbeit wird eingeleitet mit ausgewählten Fragestellungen zur Männlichkeitstheorie und zur Jungenthematik. Hierbei werden sowohl die einschlägigen Konzepte der kritischen Männerforschung vorgestellt als auch die aktuelle Diskussion um Probleme von Jungen im Bildungsbereich thematisiert. Der Autor stellt fest, dass Jungen und junge Männer über eine zunehmend eingeschränkte „Bandbreite akzeptierter Verhaltensspielräume“ (S. 31) verfügen und erläutert argumentativ differenziert, inwieweit (geschlechtsspezifische) Handlungspraxen „weder ‚unschuldiger‘ Ausdruck einer angeborenen Persönlichkeit noch vollständig frei gestaltbar, aber auch nicht vollständig determiniert“ (S. 43) sind. Vergeschlechtlichte Subjektivierungen von Jungen sind eingebettet in die herrschende heteronormative Zweigeschlechtlichkeit – und auch nur in diesem Kontext neu zu gestalten.

Mit dieser männlichkeitstheoretischen Folie nimmt der Autor die Evaluation von Jungenarbeit in den Blick. Empirische Basis der Analyse sind insbesondere quantitative (Fragebogen) und qualitative (Interview) Methoden sowie Teilnahmeprotokolle zu den Aktivitäten von „Neue Wege für Jungs“ im Rahmen der Veranstaltungen zum Boys‘Day. Der Boys‘Day richtet sich – parallel zum Girls‘Day für Mädchen – an Jungen der (Schul-)Klassenstufen fünf bis zehn, „da sie sich in diesem Alter in einer Phase der intensiven Auseinandersetzung mit der Geschlechterthematik und der Konfrontation mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Vorstellungen von Männlichkeit befinden“ (S. 67). Angebote zum Boys‘Day sind „Schnupper-Praktika“ (zur Berufswahl), „Parcours“ (kurzzeitpädagogische Maßnahmen) und „Seminare“ (zur Berufs- und Lebensplanung). Den Jungen soll mit diesen Ange-

Jürgen Budde (2014): Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis. – Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 231 S., ISBN: 978-3-86649-438-1.

boten die Gelegenheit gegeben werden, alternative Männlichkeitspraxen kennenzulernen.

In den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit rückt *Budde* die genderbewusste Fachkraft. Es ist dem Autor ein besonderes Anliegen, auf die Bedeutung einer geschlechtsbezogenen pädagogischen Arbeit jenseits jeder Naturalisierung zu verweisen, die davon ausgehe, dass „Mann-sein an-sich“ (S. 159) bereits für Jungenpädagogik qualifiziere. Für die Problematisierung von traditioneller Männlichkeit „als *die* Legitimationsfigur der Jungenpädagogik“ (S. 220, Hervorhebung i.O.), also die Option, neue Handlungsspielräume für Jungen durch Jungenarbeit zu erschließen, sei vielmehr „die Reflexion der eigenen geschlechtlichen Subjektivierung der pädagogischen Professionellen“ (S. 218) von zentraler Bedeutung. Weiterhin warnt der Autor vor einer einseitigen „Spaßorientierung“ in der Jungenarbeit. Ist diese das Hauptziel, bestehe das Risiko, „dass Muster hegemonialer Männlichkeit aktualisiert werden“ (S. 176); so könne „Spaß dazu dienen, eine Abgrenzung von den Inhalten des jungenpädagogischen Angebots zu evozieren“ (ebd.).

Verschiedentlich weist der Autor darauf hin, dass einige Aktivitätsangebote des Boys‘Day nicht dazu geeignet sind, die Jungen zu Subjekten ihres Lernens werden zu lassen. So führe eine explizite Geschlechterthematization im Sinne einer Überzeugungs- bzw. Überredungspädagogik manchmal zum Gegenteil, d.h. zur Verfestigung von Stereotypen und „zur Wiedereinsetzung von Heteronormativen“ (S. 192). Hier dokumentiert sich mithin eine Fixierung auf Versprachlichungsaktivitäten und ein Mangel an direkten Spiel- bzw. Handlungszusammenhängen. Am Beispiel eines Seminars zur Berufsorientierung im Boys‘Day beschreibt *Budde* dieses Problem: Auf blauen (= „männlich“) und rosafarbenen (= „weiblich“) Kärtchen sollen die Jungen notieren, welche Tätigkeiten ihrer Eltern „typisch männlich“ bzw. „typisch weiblich“ seien. Zur Sprache bringen dann die Jungenarbeiter/-innen das „Kochen“; und die Jungen werden – wie von unsichtbarer Hand – „gesteuert“, die rosa Kärtchen mit „Kochen“ zu beschriften (S. 192-194). Hätten die Jungenarbeiter/-innen zusammen mit den Jungen gekocht, wäre vermutlich Interesse an den vermeintlich weiblich etikettierten Aktivitäten aufgekommen und hätte die Genderreflexion eine andere (Erfahrung-)Basis gehabt. Insgesamt zeichnet *Budde* ein ambivalentes Fazit zur Problematisierung traditioneller Männlichkeit im Rahmen des Boys‘Day:

- Einerseits sind die praktischen Diskursivierungen von Männlichkeit im pädagogischen Feld von zentraler Bedeutung, um Jungen Spielräume alternativer geschlechtlicher Orientierungen zu vermitteln.
- Andererseits kann diese Diskursivierung von Männlichkeit entgegengesetzte Effekte, also nicht-intendierte „(Re-)Traditionalisierungen von Männlichkeitsentwürfen auf Seiten der Jungen“ (S. 145) zur Folge haben.

Ziel müsse letztlich sein, dass Jungenarbeiter/-innen Dramatisierung und Ent-Dramatisierung von Geschlechtlichkeit im Rahmen der pädagogischen Praxis so in der Balance halten (lernen), dass Jungen eine reale Chance zur Selbstthematization erfahren und – im Gegensatz zu einer „Belehrungspädagogik“ (S. 195) – ihren persönlichen Weg erproben können.

Jürgen Budde ist Professor für die Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Universität Flensburg. Er hat bereits mehrere einschlägige Veröffentlichungen zur Gender- und Jungenthematik publiziert. Diese Arbeit ist jedem zu empfehlen, der/die mit Jungen zu tun hat: ob in der professionellen Jungenarbeit oder in der Schulsozialarbeit. Und nicht zuletzt ist dieses Buch lohnender – und verständlich geschriebener – Lesestoff für Eltern.

Sabine Maschke, Ludwig Stecher, Thomas Coelen, Jutta Ecarius, Frank Gusinde (2013): *Appolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben*

Rezension von *Friederike von Gross*

Das Buch „Appolutely smart!“ stellt die Ergebnisse der empirisch-quantitativen Studie „Jugend.Leben“ aus dem Jahr 2012 vor. Es ist in vier Kapitel gegliedert, von denen Kapitel zwei und drei den inhaltlichen Schwerpunkt bilden. Im einführenden ersten Kapitel stellen die Autor/-innen ein auf sieben Seiten komprimiert dargestelltes Porträt der aktuellen (Kinder- und) Jugendgeneration vor, welches die zentralen Aussagen der Studie abbildet. Kurz zusammengefasst: Sie sind meist regelkonform, leistungsorientiert und bildungsambitioniert, ohne allerdings zu viel Zeit (freiwilligem) Lernen widmen zu wollen; sie schätzen ihre Familien und orientieren sich an erwachsenen Vorbildern. Die Schule wird als „soziale Arena“ (S. 15) betrachtet, die ein wichtiger Ort zur Kontaktpflege ist, aber auch soziale Risiken in Form von Mobbing-Erfahrungen mit sich bringt. Bei der Ausgestaltung ihres Alltags möchten sie möglichst flexibel und unabhängig sein und so viele Optionen probieren wie möglich. Festlegungen und Zugehörigkeiten sind in der Regel temporär. Freundschaften hingegen „sind nicht beliebig“ (S. 14) und in Partnerschaften sind Treue und Zuverlässigkeit wichtige Werte. In ein Gesamtbild integriert bedeutet das für die Autor/-innen, dass die Kinder und Jugendlichen sich in einer „beschleunigten Gesellschaft“ (S. 16) wiederfinden, die ihnen einen „enorm ausdifferenzierten Markt der Möglichkeiten“ (ebd.) bietet. Deshalb legt sich diese Generation ungern fest, sondern ist eher „Teil des großen Schwarms“ (S. 17), mit dem sie jederzeit die Richtung ändern kann. Neben dem Bild des Schwarms ziehen die Autor/-innen das Bild eines *App-Shops* heran, aus dem auch der Titel „Appolutely smart“ rührt. Die vielfältigen Optionen werden wie die Apps auf einem Smartphone gerade dann in ihr Lebenskonzept ‚hochgeladen‘, wenn sie passend erscheinen und aber auch ebenso schnell wieder gelöscht. *Smart* ist die Jugend in den Augen der Autor/-innen deshalb, weil sie „kompatibel“ (S. 18) ist: Im Sinne eines stetigen Gefühls der Notwendigkeit zur Selbstoptimierung ist sie nett und angepasst, bildungs- und familienorientiert.

„Jugend.Leben“ ist die Nachfolgestudie einer von *Jürgen Zinnecker* u.a. 2001 durch-

Sabine Maschke, Ludwig Stecher, Thomas Coelen, Jutta Ecarius, Frank Gusinde (2013): *Appolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben.* – Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 278 S., ISBN: 978-3-7639-5270-0.

geführten Erhebung, die unter dem Titel „Null Zoff & voll busy“ erstmals im Jahr 2002 veröffentlicht wurde. Wie diese ist sie ebenfalls als so genannte Panoramastudie angelegt, die nicht ein spezifisches Thema, sondern ein breites Spektrum alltagsrelevanter Aspekte erfasst. Dafür wurden an 141 Schulen in NRW knapp 6.000 10- bis 18-jährige Schüler/-innen der vierten bis dreizehnten Jahrgangsstufe mit einem Fragebogen-Modul-Verfahren befragt, welches es zulässt, repräsentative Ergebnisse für diese Altersgruppe zu erzielen, ohne jeder/m Teilnehmer/-in sämtliche Fragen der Studie zu stellen. So füllten jede/r Teilnehmer/-in neben einem für alle Befragten gültigen Teil zusätzlich eines von sechs, per Zufallsverfahren ausgewähltes Modul zu spezifischen Lebensbereichen aus. Dieses Verfahren ermöglicht mit einer realen Befragungszeit von maximal eineinhalb Stunden eine theoretisch hochgerechnete Befragungszeit von mehr als sechs Stunden und somit Aussagen zu vielfältigen Lebensbereichen der Kinder und Jugendlichen. Diese sind beispielsweise die der Familie, der Gleichaltrigen, ihrer Jugend- und Musikszenen, ihrer Medien und Freizeitaktivitäten, des Körpers und der Gesundheit, des Geldes, der Orte neben der Familie (wie Schule und offene Kinder- und Jugendarbeit), der Politik und der Religion, die im zweiten Kapitel ausführlich dargestellt werden. Ein Blick auf die Zukunft rundet den umfassenden Themenkatalog und somit das zweite Kapitel ab. Hervorzuheben ist die Befragung von Schüler/-innen an insgesamt 12 Förderschulen, deren Ergebnisse ein eigenes Unterkapitel füllen.

Im anschließenden dritten Kapitel sind in 26 alphabetisch geordneten Blitzlichtern Aussagen zu ausgewählten Themen wie Aberglaube, Fitness, Kuscheltiere und Zimmerwelten zu finden. Informationen zu Aufbau und Durchführung der Studie finden die Leser/-innen im abschließenden vierten Kapitel.

Das Buch richtet sich an verschiedenste Zielgruppen; maßgeblich an Eltern, Studierende der Sozial- und Erziehungswissenschaften, Erzieher/-innen und Lehrer/-innen, aber auch an alle anderen Personenkreise, die mit jungen Menschen leben und arbeiten. Aufgrund seiner leicht zugänglichen Schreibweise, der informativen Zusatzerläuterungen zu ausgewählten Fragestellungen und der anschaulichen Grafiken ist es für den anvisierten Personenkreis zielgruppengerecht verfasst. Besonders anschaulich sind die häufig eingestreuten Zitat-Boxen mit Aussagen einzelner Kinder und Jugendlicher aus den offenen Antwortkategorien, die den quantitativen Aufbau der Studie bereichern.

Der hohe Standard der Erhebung, die Größe der Stichprobe, die Bandbreite der Themen und die zielgruppengerechte Ergebnisdarstellung sind Stärken der Studie, die ein anschauliches Bild der aktuellen Kinder- und Jugendgeneration in NRW präsentiert und deren Ergebnisse wohl auch auf andere, zumindest westdeutsche Bundesländer übertragbar ist. Kleine Schwächen sind lediglich im Detail zu finden: So ist bspw. nicht erkennbar, wie die „In & Out“-Liste (S. 230) erzeugt wurde und es ist fraglich, ob vorgegebene Kategorien nicht hin und wieder durch offene ergänzt werden müssten, wie z.B. bei den Attributen zu männlichen und weiblichen Eigenschaften oder bei der Auswahl zu aktuellen Jugendszenen. Diese Aspekte schmälern allerdings nicht den positiven Gesamteindruck der vorliegenden Veröffentlichung.

Literatur

Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L. (2003): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild. 2. Auflage. – Opladen.

Autorinnen und Autoren

Dr. Ludwig Bilz, Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Gesundheitsforschung
Anschrift: Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen, Breitscheidstr. 2, 39114 Magdeburg
E-Mail: ludwig.bilz[at]hs-magdeburg.de

Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger, Universität Wuppertal, Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften, Fach Soziologie, *Forschungsschwerpunkte*: Soziologie der Kindheit und des Aufwachsens
Anschrift: Universität Wuppertal, Fachbereich G, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal
E-Mail: buehler[at]uni-wuppertal.de

Jutta Croll M. A., Zentrum für Kinderschutz im Internet, *Forschungsschwerpunkte*: Kinderschutz im Internet
Anschrift: Zentrum für Kinderschutz im Internet – I-KiZ Geschäftsführung, Hegelplatz 1, 10117 Berlin
E-Mail: jc[at]i-kiz.de

Dr. Sebastian Dippelhofer, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Hochschulforschung, Bibliotheksforschung, soziale Ungleichheit, Sozialisation, politische Bildung und demokratisch-moralische Kompetenzen
Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen
E-Mail: sebastian.dippelhofer[at]erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Harry Friebel, Universität Hamburg, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Biografieforschung, Gender- und Männerforschung, Weiterbildung im Lebenszusammenhang
Anschrift: Universität Hamburg, WISO-Fakultät, 20146 Hamburg, Von-Melle-Park 9
E-Mail: harry.friebel[at]wiso.uni-hamburg.de

Tina Friederich, Dipl. Hdl., Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), *Forschungsschwerpunkte*: Inklusive Frühpädagogik, Zusammenarbeit mit Eltern, Professionalisierung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: friederich[at]dji.de

Friederike von Gross, Dipl. Päd., Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Informelles Lernen in Jugendszenen, Computerspielnutzung aus Elternsicht, Filmbildung
Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 9: Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
E-Mail: friederikevon.gross[at]uni-bielefeld.de

Dr. Karen Hemming (geb. Hoffmann), Universität Hamburg, Institut für Bewegungswissenschaft, Abteilung Bewegungs- und Sportpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Freizeitforschung, interdisziplinäre Kinder- und Jugendforschung, chronischer Stress und dessen Bewältigung, pädagogische Aspekte des Leistungs-, Gesundheits- und Rehabilitationssports sowie qualitative und quantitative Forschungsmethoden
Anschrift: Universität Hamburg, Bewegungs- und Sportpädagogik, Turmweg 2, 20148 Hamburg
E-Mail: karen.hemming[at]uni-hamburg.de

Prof.'in Dr. Christine Hunner-Kreisel, Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften, Fach Soziale Arbeit und Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Internationale Kindheits- und Jugendforschung, Erziehung und Migration
Anschrift: Universität Vechta, ISBS, Driverstraße 22, 49377 Vechta
E-Mail: christine.hunner-kreisel[at]uni-vechta.de

Dr. Kathrin Klein-Zimmer, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich 02, Sozialwissenschaften, Medien und Sport, *Forschungsschwerpunkte*: Jugend- und Migrationsforschung, Jugend und Transnationalität, Transnationalisierung Sozialer Arbeit, Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung
Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Jakob-Welder-Weg 12, 55099 Mainz
E-Mail: kklein[at]uni-mainz.de

Dr Kanwal Mand, Senior lecturer at the School of Applied Social Science at the University of Brighton, *Main research interests*: Life course and transnational mobility with a particular emphasis on gender and generation
Address: School of Applied Social Science, University of Brighton, Falmer, Brighton, BN1 9PH
E-Mail: k.mand[at]brighton.ac.uk

Dr. Birgit Reißig, Deutsches Jugendinstitut, Leiterin Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe junger Menschen, Bewältigungsmechanismen im Übergang Schule-Beruf, soziale Exklusion- und Inklusionsprozesse
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V./Außenstelle Halle, Franckesche Stiftungen Franckeplatz 1, Haus 12-13, 06110 Halle (Saale)
E-Mail: reissig[at]dji.de

Dr. Regine Schelle, Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), *Forschungsschwerpunkte*: Inklusive Frühpädagogik, Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte, Organisations- und Qualitätsentwicklung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: schelle[at]dji.de

Barbara Scholand, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Ethnographische Bildungsforschung – Gender, Sozialisation, Berufsorientierung
Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (EW 1), Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: barbara.scholand[at]uni-hamburg.de

Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Jugend- und Bildungsforschung
Anschrift: Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam
E-Mail: wilschub[at]uni-potsdam.de

Dipl.-Psych. Jessica Schwittek, Universität Wuppertal, Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften, Fach Soziologie, *Forschungsschwerpunkte*: Soziologie der Kindheit und der Jugend, Bedingungen des Aufwachsens in unterschiedlichen Gesellschaften
Anschrift: Universität Wuppertal, Fachbereich G, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal
E-Mail: j.schwittek[at]uni-wuppertal.de

Dr Naomi Tyrrell, Lecturer in Human Geography, Plymouth University, UK, *Main research interests*: Child and family migration, Children’s geographies, Mixed research methods
Address: School of Geography, Earth and Environmental Sciences, Portland Square, Plymouth University, Drake Circus, Plymouth, PL4 8AA, UK
E-Mail: naomi.tyrrell[at]plymouth.ac.uk

Juliane Ulbricht, M.A., Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Jugend- und Hochschulforschung
Anschrift: Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam
E-Mail: juliane.ulbricht[at]uni-potsdam.de

Die Herausgeber/-innen und die Redaktion des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung danken allen Gutachter/-innen, die an den im Jahr 2014 veröffentlichten (bzw. abgelehnten oder zurückgezogenen) Beiträgen beteiligt waren, für ihr großes Engagement!

Prof. em. Dr. Françoise Alsaker (Bern); Prof. Dr. Stefan Aufenanger (Mainz); Dr. Iris Baumgardt (Hannover); Dr. Michael Bayer (Bamberg); Dr. Julia Berkic (München); Prof. Dr. Thomas Bliesener (Kiel); Prof. Dr. Annette Boeger (Duisburg/Essen); Prof. Dr. Jürgen Budde (Flensburg); Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger (Wuppertal); Prof. Dr. Christine Dimroth (Münster); Prof. Dr. Irene Dittrich (Düsseldorf); PD Dr. Angelika Engelbert (Bochum); Christine Entleitner (München); Dr. Florian Eßer (Hildesheim); Dr. Nayla Fawzi (München); Dr. Natalie Fischer (Frankfurt am Main); Dr. Julia Fluck (Landau); Dr. Katrin Gabriel (Frankfurt am Main); Prof. Dr. Burkhard Gniewosz (München); Prof. Dr. Petra Grell (Darmstadt); Dr. Angela Grimm (Frankfurt am Main); Prof. Dr. Axel Groenemeyer (Dortmund); Prof. Dr. Barbara Hanfstingl (Klagenfurt); Prof. Dr. Andreas Hanses (Dresden); Dr. Christian Happ (Trier); Jun.-Prof. Dr. Marius Harring (Mainz); Dr. Rahel Heeg (Basel); Dr. Marcel Helbig (Berlin); Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden (Augsburg); Robert Heyer (Bremen); Dr. Eveline Hipeli (Zürich); Prof. Dr. Dagmar Hoffmann (Siegen); Prof. Dr. Claudia Hruska (Neubrandenburg); Prof. Dr. Christine Hunner-Kreisel (Vechta); Prof. Dr. Angela Ittel (Berlin); Dr. Markus Klein (Saarbrücken); Prof. Dr. Dorle Klika (Siegen); Prof. Dr. Michel Knigge (Halle); Prof. Dr. Olaf Köller (Kiel); Dr. Katharina Kruppa (Wien); Prof. Dr. Nadia Kutscher (Vechta); Dr. Rebecca Lazarides (Berlin); Prof. Dr. Drorit Lengyel (Hamburg); Dr. Hans Rudolf Leu (München); Prof. em. Dr. Helmut Lukesch (Regensburg); Prof. Dr. Hans-Jürgen Lüsebrink (Saarbrücken); Dr. Thomas Marthaler (Luxemburg); PD Dr. Sabine Maschke (Marburg); Dr. Volker Mehringer (Augsburg); Prof. Dr. Marius Metzger (Luzern); Prof. em. Dr. Petra Milhoffer (Bremen); PD Dr. Thomas Mößle (Hannover); Dr. Stephan Mücke (Potsdam); Prof. Dr. Norbert Neuss (Gießen); PD Dr. Dietrich Oberwittler (Freiburg); Dr. Andreas Oehme (Hildesheim); Prof. Dr. Gertrud Oelerich (Wuppertal); Prof. Dr. Thomas Olk (Halle); Prof. Dr. Jochen Oltmer (Osnabrück); Prof. Dr. Ulrike Popp (Klagenfurt); Dr. Anna-Katharina Praetorius (Augsburg); Prof. Dr. Thorsten Quandt (Münster); Dr. Gudrun Quenzel (Bielefeld); Prof. Dr. Falk Radisch (Rostock); Prof. Dr. Carsten Reineemann (München); Prof. Dr. Carsten Rohlf (Heidelberg); Prof. Dr. Martin Rothland (Siegen); Dr. Eric van Santen (München); Prof. Dr. Albert Scherr (Freiburg); Prof. Dr. Thorsten Schneider (Leipzig); Prof. Dr. Wolfgang Schröer (Hildesheim); Prof. Dr. Wilfried Schubarth (Potsdam); Prof. Dr. Marianne Schüpbach (Bamberg); Dr. Peter Sitzer (Bielefeld); Prof. Dr. Stephan Sting (Klagenfurt); Prof. Dr. Petra Strehmel (Hamburg); Prof. Dr. Wolfgang Tietze (Berlin); Dr. Marina Trebbels (Hamburg); Prof. em. Dr. Klaus Peter Treumann (Bielefeld); Prof. Dr. Ulrich Wagner (Marburg); Prof. Dr. Andreas Walther (Frankfurt am Main); Dr. Eva-Verena Wendt (München); Prof. Dr. Jutta Wiesemann (Siegen); Prof. Dr. Klaus Wolf (Siegen)