

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 14 Heft 1

Inhalt

Freie Beiträge

Gudrun Quenzel, Katharina Meusburger

Editorial 3

Björn Andersson, Yağmur Mengilli, Axel Pohl, Christian Reutlinger

“You can’t be up there” – youth cultural participation and appropriation
of space 5

Michael Wutzler

Die Sorge um Kinder als Biopolitik: Techniken der Transparenz 19

Ahmet Derecik

Rückzugs- und Kommunikationsräume für Jugendliche. Empirische Ergebnisse zur
Planung, Gestaltung sowie Öffnung von Fluren und Aulen für die Mittagsfreizeit
von Ganztagschulen 39

Tobias Mettenberger

„Im Schützenverein war dann auch mal ’n Vater von ’nem Freund von mir...“ –
Nahräumliche Netzwerke und lokale Foki als Ressourcenzugänge für jugendliche
Zukunftsplanungen 55

Juliane Niemack

Schutzfaktoren bei Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe – Ergebnisse
aus der STRESS-Studie 73

Nadine Wieduwilt, Axinja Hachfeld, Yvonne Anders

Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des
Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung 95

Kurzbeitrag

<i>Manfred Liebel, Fiore Stella Bran Aragón</i> Nicaragua: Eine Jugend im Aufstand	115
---	-----

Rezensionen

<i>Claus Tully</i> Roberto Simanowski (2018): Stumme Medien. Vom Verschwinden des Computers in Bildung und Gesellschaft	121
<i>Mathias Albert</i> Julian Schenke, Christopher Schmitz, Stine Marg, Katharina Trittel (2018): PEGIDA-Effekte? Jugend zwischen Polarisierung und politischer Unberührtheit ...	123
<i>Irit Wyrobnik</i> Rolf Göppel, Margherita Zander (Hrsg.) (2017): Resilienz aus der Sicht der betroffenen Subjekte. Die autobiografische Perspektive	126
Autorinnen und Autoren	129

“You can’t be up there” – youth cultural participation and appropriation of space

Björn Andersson, Yağmur Mengilli, Axel Pohl, Christian Reutlinger

Abstract

This article investigates the relationship between youth cultural practices and young people’s spatial appropriation. For this purpose, we analyse case studies into groups of young people involved in two forms of practices that are marked by particular perceptions of the (urban) space: two Parkour groups and a Scouts group. The questions we are dealing with concern the way to which young members of these groups are appropriating ‘free space’ through participating in activities like the Scouts or Parkour. Furthermore, this article also explores important questions concerning processes of how young people’s participation in urban areas should be understood and what consequences this understanding has for youth policy.

Keywords: participation, youth cultures, space, young people, youth work

„Ihr dürft da nicht hoch“ – Jugendkulturelle Partizipation und Aneignung von Raum

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht das Verhältnis zwischen jugendkulturellen Praktiken und Raumaneignung junger Menschen. Im Mittelpunkt stehen Fallstudien zu zwei unterschiedlichen Formen der Wahrnehmung (städtischen) Raums: zwei organisierte Parkour-Gruppen und eine Pfadfindergruppe. Die Autor*innen beschäftigen sich mit der Frage nach Formen der Aneignung von ‚freien Räumen‘ im Rahmen organisierter Aktivitäten wie den Pfadfindern und Parkour. Darüber hinaus untersucht dieser Artikel wichtige Fragen in Bezug auf das Verständnis von Prozessen der Beteiligung junger Menschen in urbanen Gebieten und welche Konsequenzen dieses Verständnis für die Jugendpolitik hat.

Schlagwörter: Partizipation, Jugendkulturen, Raum, Jugend, Jugendarbeit

1 Introduction

When experts from the youth field – for example, teachers, youth workers and policy-makers – are asked about today’s youth life worlds and young people’s chances to actively participate in them, they often underscore a discursive line that centres around the loss or the lack of ‘free spaces’ in modern European cities (*Batsleer et al. 2017*). Such free spaces may be public ones, which by definition should be accessible to everyone (*Lofland*

1998). However, they can also be more limited in scope since this "*concerns spaces that are free from external expectations and performance requirements, in which young people can simply be alone and in which they can contribute their own design ideas and become co-creators of the spaces*" (Batsleer et al. 2017, p. 39).

Behind this topos, we assume a certain interpretation of changes in the urban context after World War II that is shared widely among professionals from diverse youth political fields (Thomas et al. 2018). Baacke (1999, p. 165) interprets the urban space of action in its entirety as a highly differentiated mosaic of compartmentalised and functionalised islands that are only seldomly linked to each other (Zeihner 1990). In several youth research areas, negative consequences of this functionalisation process have been the central object of study: the development of segregated youth cultures and of youth violence (Beaud/Pialoux 2003) or the 'street' as a label for problem behaviour (van Gemert et al. 2008; critical: Zinnecker 1980) are closely linked to the problems arising from exclusionary spaces within cities. Often the negative consequences for individual and social processes are emphasised: the city is perceived as a force of structural violence particularly against children and young people where the limitations, the mono-functionality and overwhelming rules and regulations are seen as restricting spaces (critical: Reutlinger 2013). In this discourse, all these problems culminate in the city periphery where social housing blocks were erected to house the growing urban populations. To maintain a sense of self-identity within these alienating urban environments, children and youth often clash with the urban structures (Reutlinger 2013). Vandalism, graffiti, and the occupation of shopping malls and streets are seen as consequences of these tensions and are interpreted as an expression of young people's alienation with the social spaces around them. Such spaces neither provide young people an opportunity to have a say in how they are conceived nor leave space for young people's styles to become visible. On the contrary, young people are locked out of certain spaces and their appropriation attempts are more often criminalised than encouraged in the neo-liberal city (Kallio/Häkli 2011). Youth cultural research has interpreted young people's symbolic appropriation of the city as an expression of youth cultural styles where subcultures can be seen as acts of resistance to these processes of exclusion (Hall/Jefferson 1976). From this reasoning, a certain idea of the relationship between space and youth participation has developed: Although young people need spaces to appropriate in order to develop their identity and integrate into society, city development does not reflect this. Additionally, these spaces are not empty; appropriation also does not completely reinvent them. Appropriation is guided by "*certain structures, patterns and rules that are inscribed in objects of appropriation or mediated through interaction with other people*" (Hüllemann/Reutlinger/Deinet 2018, p. 387). In this way, appropriation as a mutual mediation process between a subject and an object thus accounts for both agency as well as for structure. The task of youth policy was therefore positioned as the responsibility to create these spaces where young people can integrate and participate in the urban society. The spaces were often conceptualised as 'small worlds' where youth cultural styles were allowed and recognised as something valuable.

This article investigates the relationship between space and appropriation for young people by presenting empirical data from two youth movements that are both based on specific – albeit different – ideals about how young people should interact with the urban environment. One of these, the Scout movement, has a long history and was initially formed in order to save young people (in the beginning exclusively young boys) from the alleged social evils of the contemporary city: "[...] to try and lessen the great waste of

Die Sorge um Kinder als Biopolitik: Techniken der Transparenz

Michael Wutzler

Zusammenfassung

Der Beitrag arbeitet gouvernementalitätstheoretisch heraus, wie sich Kindheiten und Sorgearrangements aktuell gesellschaftlich neu ordnen. Über Disziplinierung ist die gesellschaftliche Organisation der Sorge um Kinder nicht mehr ausreichend zu fassen. Dagegen wächst die Bedeutung von Transparenz. Techniken der Transparenz zielen darauf ab, das Aufwachsen mannigfaltig sichtbar zu machen, um es über Vernetzung sowie die Vervielfältigung von Kommunikation und Wissen optimieren zu können. Vollständige Transparenz bleibt eine Fiktion. Techniken der Transparenz beschreiben deshalb keinen Zustand, sondern das Streben Sorgender, Ueinssehbares sichtbar werden zu lassen. Weit mehr als einfach eine Totalität gläserner Durchsichtigkeit setzt sich damit ein feines Netz biopolitisch produktiver Mechanismen der Sorge durch, aus denen eine generative Dynamik erwächst, welche an starren Normen orientierte, disziplinierende Techniken der Sorge verdrängt. Mit der Forderung nach Transparenz geht zugleich die Angst einher, dass familiales Zusammenleben zunehmend repressiver staatlicher Gewalt unterliegt. Jedoch versprechen Techniken der Transparenz ebenso die Entfaltung von Autonomiepotenzialen. Denn als Teil der biopolitischen Regulierung kommt ihnen die Aufgabe zu, Risiken zu verwalten, Gefahren zu minimieren und die Sorge um Kinder zugleich individuell und gesellschaftlich produktiv zu gestalten.

Schlagwörter: Kooperation, Kindeswohl, Risikomanagement, Biopolitik, Disziplinierung, Kontrollgesellschaft

Child care and bio-politics: techniques of transparency

Abstract

Based on the governmentality-theory, this article discusses the rearrangement of the social order of care. It is not anymore sufficient to describe the caring for children only with disciplinary techniques. Disciplinary techniques are more and more replaced by techniques of transparency. Techniques of transparency increase the links and the cooperation between caregivers as well as the knowledge about children in order to enhance the visibility of the process of child's development. Based on that care-arrangements aim to optimize the development of children. But total transparency persists a fiction. Techniques of transparency do not describe a fixed status, but the caregivers' pursuit to uncover the invisible. Thereby they establish a finely spun web of bio-politically productive mechanisms of care. Consequently, there emerges a generative dynamic that replaces disciplinary techniques of care and their rigid standards. However, this emerging call for transparency raises the fear that familial care will increasingly suffer

under state repressions. But the techniques of transparency also pledge to enhance individual capabilities and autonomy. The function of bio-political regulation is to minimize and manage the risks in the process of child's development and to guarantee care-arrangements, which generate productive effects for the society and every individual child.

Keywords: cooperation, child well-being, risk management, bio-politics, disciplinary action, control society

1 Die Sorge um das Kindeswohl und Transparenz – Einleitung

In Studien zur Sorge um Kinder wird – anknüpfend an Arbeiten *Foucaults* (u.a. 1994, 2003) – immer wieder die Bedeutung und Beständigkeit disziplinierender und punitiver Pädagogik in unterschiedlichen Institutionen der Sorge um Kinder rekonstruiert (u.a. *Herz* 2010; *Donzelot* 1980; *Ricken/Rieger-Ladich* 2004; *Ott* 2015; *Oelkers* 2013; *Dollinger* 2010; *Popkewitz* 2003; *Hajek* 2013; *Amos* 2016). *Foucaults* Analysen beziehen sich weitestgehend auf das 18. und 19. Jahrhundert, zugleich wurde gesellschaftlich der Höhepunkt einschließend-disziplinierender Institutionen (der Sorge) bereits Mitte des 20. Jahrhunderts überschritten (*Deleuze* 1993, S. 254). Eine zeitgenössische Analyse der gesellschaftlichen Organisation und Techniken der Sorge um Kinder muss deshalb über die Architektur und Funktion von Disziplinartechnologien hinausgehen, da mit ihnen die pädagogischen Ansprüche und Mechanismen der Gegenwartsgesellschaft nicht mehr ausreichend und adäquat fassbar sind (*Grabau/Rieger-Ladich* 2014, S. 72). Im Artikel wird die These vertreten, dass die sich hierdurch ergebenden Herausforderungen maßgeblich über den Anspruch an Transparenz bewältigt werden, mit dem sich eine neuartige Sichtbarkeitsordnung des Aufwachsens durchsetzt.

Kaum eine Forderung ist politisch derart umkämpft wie die nach Transparenz. Dabei wird Transparenz zunehmend zum Schlüssel gesellschaftlicher Ordnungsversuche und nicht nur in Wirtschafts- oder politischen Entscheidungsprozessen eingefordert (*Baumann* 2014; *Jansen/Schröter/Stehr* 2010). Mit der Notwendigkeit von Austausch, Offenheit und Kommunikation in der komplexen Verschränkung von öffentlicher und familialer Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern sowie der multiprofessionellen Vernetzung in der Kinder- und Jugendhilfe wird auch in der Sorge um Kinder der Transparenzanspruch deutlich. Transparenz wird dabei nicht nur (politisch oder medizinisch) von familialen Akteur*innen eingefordert, sondern auch aus eigenem Antrieb von Sorgenden realisiert. So nimmt zum Beispiel die Zahl der Kinder, deren Aufwachsen öffentlich über *Social Media* verfolgt werden kann, stetig zu. Die Forderung nach Transparenz zielt auf Familien, unter anderem über die *Frühen Hilfen*, aber auch auf staatliche Institutionen, Bildungseinrichtungen oder freie Träger, und dies bspw. über Dokumentationspflichten und Qualitätskontrollen im Kinderschutz. Das Aufwachsen soll für die Sorgenden sichtbar werden, um es verstehen, schützen und formen zu können. Mit dem Artikel wird aufgezeigt, dass sich über Techniken der Transparenz ein das Feld der Sorge um Kinder umfassende, sich dabei jedoch unterschiedlich äußernde, neuartige Programmatik abzeichnet, die sich von disziplinierenden Strategien absetzt.

Mit der Forderung nach Transparenz geht jedoch auch die Angst einher, dass familiales Zusammenleben zunehmend repressiver staatlicher Gewalt unterliegt und dass moderne Zugeständnisse an die Autonomie familialer Privatheit aufgekündigt werden. *Han*

(2013) sieht bereits die *Hölle der Transparenzgesellschaft* hereinbrechen. Techniken der Transparenz als repressive Verfallsgeschichte, als einseitige Ausbreitung von staatlichem Paternalismus, als Krise der Familie, des Privaten oder der Reproduktion zu verstehen, greift jedoch zu kurz. Viel mehr wird mit dem Transparenzanspruch ein Wandel des historisch spezifischen Wissens, der Praktiken und der Mechanismen, welche die Sorge um Kindern gesellschaftlich prägen, deutlich.

In Anschluss an gouvernementalitätstheoretische Arbeiten (Foucault 2006, Foucault 2003; Lemke 1997) werden zeitdiagnostisch konzeptionelle Ideen entwickelt, mit denen die gesellschaftliche Organisation der Sorge hinsichtlich ihrer (biopolitischen) Effekte analytisch rekonstruierbar wird (2). Der Artikel baut auf der Frage danach auf, welche Sichtbarkeitsordnung und Techniken der Sorge sich gegenwärtig in Anbetracht der Offenheit des Kindeswohls gesellschaftlich durchsetzen. Ich schlage vor, diese Techniken als Techniken der Transparenz zu bezeichnen. Transparenz ist über die erschöpfende Verfügbarkeit an Informationen gekennzeichnet und bezeichnet zunächst einen Zustand, in dem „we experience things [...] as they really are, in which appearance corresponds to reality“ (Marks 2001, S. 623). Über Techniken der Transparenz soll grundsätzlich die Durchschaubarkeit und Steuerbarkeit des Aufwachsens weiter und umfassender etabliert, erleichtert und erhöht werden, um Unsicherheiten und Risiken im Aufwachsen von Kindern biopolitisch produktiv entgegenzuwirken. Im Folgenden werden Techniken der Transparenz anhand wesentlicher Muster skizziert und mit einzelnen ausgewählten Beispielen¹ exemplarisch verdeutlicht, wie sich der Transparenzanspruch in verschiedenen Bereichen der Sorge um Kinder (praktisch) durchsetzt (3). Damit bleibe ich nicht bei einem abstrakten Verständnis stehen, sondern kann zu einer phänomenspezifischen Konkretisierung der Wesenheit von Techniken der Transparenz in der Sorge um Kinder übergehen und aufzeigen, welche praktischen Anforderungen dadurch an Sorgende gestellt werden. Techniken der Transparenz sind weder bloße Repression noch unabdingbar für den Schutz von Kindern. Sie fordern und ermöglichen zugleich. Transparenz realisiert Sichtbarkeit und fördert kindliche Autonomie, damit werden Individualisierung und Regulierung produktiv verknüpft (Foucault 2005b, S. 280). Zentrale Charakteristika von Techniken der Transparenz – über die Sichtbarkeit und Operationalisierbarkeit hergestellt werden sollen – sind: die positive Einbindung unterschiedlicher sorgender Instanzen, deren Vernetzung und Informationsaustausch (3.1), Prävention und Normalisierung (3.2) sowie Kooperation (3.3). Schließlich werde ich zeigen, dass Transparenz eine Fiktion bleiben muss, Techniken der Transparenz jedoch gerade deshalb als beständiges Streben in der Sorge um Kinder, in biopolitischem Sinne, gesellschaftlich produktive Effekte realisieren können (4).

2 Die Problematisierung des Kindeswohls: Offenheit und Gefährdung

In der Sorge um Kinder ist der Begriff Kindeswohl zentral. Als gesellschaftliche Norm reicht Kindeswohl weit über die rechtliche Sphäre hinaus. Die modernen Organisationsweisen der Sorge um Kinder realisieren sich um und über die Sicherung des Kindeswohls. Das Konstrukt *Kindeswohl* ist begrifflich unsicher. Es existieren unzählige sowie disziplinär unterschiedliche, aber kaum verbindliche Kriterien (Franzheld 2017, S. 266), an de-

Rückzugs- und Kommunikationsräume für Jugendliche. Empirische Ergebnisse zur Planung, Gestaltung sowie Öffnung von Fluren und Aulen für die Mittagsfreizeit von Ganztagschulen

Ahmet Derecik

Zusammenfassung

Flure und Aulen sollten in Ganztagschulen für die Mittagsfreizeit zugänglich gemacht werden, um den Jugendlichen attraktive Rückzugs- und Kommunikationsräume bieten zu können. Auf der Basis von Gruppendiskussionen werden die Vorstellungen von Jugendlichen im Hinblick auf die Planung, Ausstattung sowie die Öffnung der Flure und Aulen geliefert und anhand bisheriger Erkenntnisse reflektiert. Die Ergebnisse demonstrieren, dass die Jugendlichen sich wesentlich mehr Beteiligung wünschen, ihre vorhandenen Fluren und Aulen sehr kritisch betrachten und auch konkrete Ideen für die Planung, die Ausstattung und die Öffnung dieser beiden Räume besitzen.

Schlagwörter: Flur, Aula, Mittagsfreizeit, Ganztagschule, Jugendliche

Retreat and communication rooms for young people. Empirical results on planning, design and opening of corridors and halls for lunch breaks in all-day schools

Abstract

The article addresses the layout of corridors and halls from the perspective of adolescents. These rooms are present in all all-day schools and should be accessible for adolescents in their lunch breaks to be able to offer attractive rooms for retreat and communication. On the basis of group discussions guidances of adolescent concepts for planning, equipment as well as the opening of corridors and halls are provided. The results show that adolescents want to have more participation as well as critically examine their corridors and halls. Furthermore, they have concrete ideas for the planning, equipment and opening of these two rooms.

Keywords: corridors, halls, lunch break, all-day schools, adolescents

1 Einleitung

In der Diskussion um eine Ganztagschulentwicklung wird ersichtlich, dass Räumen ein besonderer Stellenwert für Bildungsprozesse eingeräumt wird und dass vor allem neue Räume für den Freizeitbereich in den ausgedehnten Mittagspausen benötigt werden (vgl. *Holtappels/Kamski/Schnetzer* 2009, S. 61). Empirische Ergebnisse zur sozialräumlichen

Aneignung von Pausenräumen durch Heranwachsende weisen eindeutig darauf hin, dass Jugendliche in den Pausen kaum noch ein Bedürfnis nach Bewegung aufweisen. Vielmehr offenbaren die Ergebnisse, dass sie entwicklungsbedingt einen immensen Bedarf nach Rückzug und Kommunikation mit ihren Peers aufweisen (vgl. *Derecik 2013a, Derecik 2013b*).

Bisher werden in der Forschung und auch in der Praxis die Raumbedarfe von Jugendlichen nach Rückzug und Kommunikation für die Mittagsfreizeit von Ganztagssschulen jedoch weitgehend vernachlässigt. Ein Handlungsfeld für die Ganztagssschule dies zu ermöglichen, stellt die Umgestaltung der an allen Schulen vorhandenen Flure und Aulen dar. Empirische Studien und praktische Hinweise hierzu sind allerdings sehr rar. Deshalb widmet sich dieser Beitrag den Bedarfen von Jugendlichen an ihre Flure und Aulen.

Im Folgenden wird zunächst auf Flure und Aulen im (ganztags-)schulpädagogischen Raumdiskurs eingegangen (Kapitel 2). Anschließend werden die wenigen Anregungen zur jugendgerechten Planung, Gestaltung und Öffnung von Fluren und Aulen beschrieben (Kapitel 3). Im Anschluss werden der bisherige Forschungsstand und die Fragestellung skizziert (Kapitel 4). Nach der Vorstellung der Untersuchungskonzeption (Kapitel 5) werden die Untersuchungsergebnisse dargestellt (Kapitel 6). Die Ausführungen werden in einer zusammenfassenden Diskussion bilanziert (Kapitel 7).

2 Flure und Aulen im (ganztags-)schulpädagogischen Raumdiskurs

Je mehr Zeit die Heranwachsenden in der Ganztagssschule verbringen (müssen), desto „größer sind die Anforderungen an die Architektur, die Schule räumlich als einen anspruchsvollen Lebensraum zu gestalten“ (*Paepke/Budde 2009, S. 4-5*). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass Schulräume eine „Bildungsmacht“ darstellen (*Girmes 2007, S. 264*). Die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule hängt zu einem nicht zu unterschätzenden Teil von der angemessenen Gestaltung der entsprechenden Räume ab. Dementsprechend sind Zukunftsfragen der Schule „ohne die Einbeziehung von Raumqualitäten nicht zu lösen“ (vgl. *Hammerer 2008, S. 1*).

In diesem Zusammenhang besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die strukturellen Eigenschaften von Räumen in einem relationalen Raumverständnis in ein Wechselwirkungsverhältnis mit den Wahrnehmungen und Handlungen von Menschen gesetzt werden müssen (vgl. *Löw 2001*). Menschen gestalten ihr Handeln im Wechselspiel zwischen ihrer biografischen Entwicklung und der von ihnen vorgefundenen Umwelt (vgl. *Becker/Bilstein/Liebau 1997, S. 12*). Genau aus diesem Wechselspiel entfaltet der viel zitierte Raum als dritter Pädagoge seine Wirkung.

Raumtheoretische Perspektiven haben in den Kultur- und Sozialwissenschaften (vgl. *Löw 2001; Döring/Thielmann 2008; Schroer 2012*) sowie in der Erziehungswissenschaft (vgl. u.a. *Böhme 2009; Reutlinger 2009; Blömer 2011; Schönig/Schmidtlein-Mauderer 2013; Kahlert/Nietsche/Zierer 2013; Nugel 2014; Opp/Bauer 2015; Berndt/Kalisch/ Krüger 2016; Stadler-Altman 2016*) zwar eine Konjunktur erfahren, trotz eines „spatial turns“ (*Döring/Thielmann 2008*) wird der Raum aber immer noch als „Stiefkind im Bildungsdiskurs“ betrachtet (*Kahlert/Nietsche/Zierer 2013*).

In Bezug auf die Gestaltung von Ganztagssschulen haben *Holtappels, Kamski* und *Schnetzer* (2009, S. 61), an die Einteilung von *Appel* (2005, S. 220-222) angelehnt, den

Raumbedarf immerhin im Qualitätsrahmen von Ganztagschulen aufgenommen. Demnach sind neun Funktionsbereiche zu etablieren: Unterrichtsbereich, Verpflegungsbereich, Begegnungsbereich, Rückzugsbereich, Medien und Schüler/-innenbibliothek, Bewegungsspielbereich, Sozialerfahrungsbereich, musisch-technische Bereiche und Personalräume. Für jeden dieser Raumbereiche werden wiederum Kriterien aufgeführt. Dazu gehören unter anderem ein ganzheitlich durchdachtes Raumkonzept, eine ästhetische Aufenthaltsqualität und die Nutzungsqualität. Diesen Kriterien werden wiederum verschiedene Qualitätsindikatoren zugeschrieben (vgl. *Holtappels/Kamski/Schnitzer* 2009, S. 73).

Ebenfalls in Anlehnung an *Appel* (2005, S. 234-253) ermittelt *Derecik* (2013a, 2013b) auf empirischer Basis den Raumbedarf für die Mittagsfreizeit an Ganztagschulen. Diese sogenannten Schulfreiräume werden nach dem Schulgelände und dem Schulgebäude differenziert. Zudem wird auf der Basis eines sozialräumlichen Aneignungskonzeptes eine entwicklungstheoretische Konkretisierung von Schulfreiräumen nach dem Konzept der Lebensbewältigung von *Böhmisch* (2008) in Bezug auf das Alter und das Geschlecht vorgenommen. Speziell für das Schulgebäude können acht konkrete Freiräume ermittelt werden, die wiederum in Abhängigkeit des Alters und Geschlechts unterschiedlich in Anspruch genommen werden. Dazu gehören Flure, Aulen, offene Klassenräume, offene Turnhallen, Toberäume, Snoezelräume, Begegnungs- und Ruheräume (vgl. *Derecik* 2013b).

Flure und Aulen sind an jeder Schule vorhanden und bergen daher ein besonderes Potential, Rückzugs- und Kommunikationsräume für Jugendliche während der Mittagsfreizeit zur Verfügung zu stellen. Oftmals sind diese allerdings nicht jugendgerecht gestaltet und wenig einladend. *Kühn* (2009, S. 285) fragt deshalb, ob Flure und Aulen eigentlich so steril sein müssen, „daß man darin nicht[s] anderes tun kann als sich langweilen oder Krach machen (oder beides)“. Diese beiden Nutzungsbereiche sollten gerade in Ganztagschulen flexibel und nutzerorientiert gestaltet sein, dass eine multifunktionale Nutzung gewährleistet wird (vgl. *Forster/Rittelmeyer* 2010, S. 23).

Dementsprechend wäre es angebracht, Flure nicht lediglich als verlorene Verbindungsräume zu konzipieren (vgl. *Burgdorff* 2012, S. 30) und Aulen nicht auf die Durchführung von Versammlungen zu beschränken (vgl. *Blömer* 2011, S. 60). Vielmehr könnten Flure und Aulen genutzt werden, um attraktive Räume für die informellen Tätigkeiten von Heranwachsenden während der Mittagsfreizeit zur Verfügung zu stellen. Bisher existieren jedoch kaum empirische Hinweise, welche Bedarfe die Jugendlichen selbst an ihre Flure und Aulen formulieren. Hierfür wäre es hilfreich, in Anlehnung an *Dietrich* u.a. (vgl. 2005 S. 41) die Raumbedarfe im Hinblick auf Planung, Gestaltung und Öffnung zu differenzieren.

3 Planung, Gestaltung sowie Öffnung von Fluren und Aulen

Die allermeisten Jugendlichen bevorzugen während ihrer Mittagsfreizeit gemütliche Rückzugs- und Kommunikationsräume, die ihnen selten im Schulgelände als auch im Schulgebäude geboten werden (vgl. *Derecik* 2013a, 2013b). Um die Bedarfe nach Rückzug und Kommunikation besser berücksichtigen zu können, wäre eine *partizipative Planung* der Flure und Aulen angemessen (mehr dazu im Kapitel 3.1). Darüber hinaus bedarf es konkreter *Anregungen zur Gestaltung der Flure und Aulen*. Diese existieren in ersten

„Im Schützenverein war dann auch mal 'n Vater von 'nem Freund von mir...“ – Nahräumliche Netzwerke und lokale Foki als Ressourcenzugänge für jugendliche Zukunftsplanungen

Tobias Mettenberger

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Frage, welche Relevanz räumliche Nähe dafür hat, dass Jugendlichen bestimmte Beziehungen bei ihren Zukunftsplanungen hilfreich sind. Dazu wird empirisches Material zu männlichen Hauptschulabsolventen in drei ländlich gelegenen Mittelstädten analysiert. Mithilfe von qualitativen Interviews und einer ego-zentrierten Netzwerkanalyse wird herausgearbeitet, welche Kontakte für den Austausch zu zentralen Zukunftsfragen bedeutsam sind, welche Wohnortdistanzen vorliegen und an welchen Orten Begegnungen stattfinden. Dabei zeigen sich Mechanismen, welche die Bedeutung räumlicher Nähe erklären.

Schlagwörter: Jugendliche, soziale Netzwerke, Sozialraum, ländliche Räume, Übergänge

“In the shooting club, there was the dad of a friend of mine...” – Nearby networks and local foci as resource access for adolescents planning their future

Abstract

The present contribution examines the question about the relevance of spatial proximity for those social ties which are helpful for adolescents planning their future. It is based on empirical data about male secondary school finishers, conducted in three rural medium-sized towns. Qualitative interviews and ego-centred network analysis were used to investigate, which social contacts are important regarding exchange on crucial future orientations, which distances exist between involved persons' habitations and where the regular meeting places are. Through that, mechanisms explaining the role of spatial proximity are detected.

Keywords: youth, social networks, social space, rural spaces, trajectories

1 Einleitung

Die Lebensphase Jugend ist durch Übergänge geprägt. Neben biologischen Veränderungen und der Loslösung aus dem Elternhaus sehen sich Jugendliche mit weitreichenden Entscheidungen hinsichtlich ihrer Laufbahn in Schule, Ausbildung und Beruf konfrontiert (Evans 2008; Hurrelmann 2007; Winkler 2005). Sie fragen sich beispielsweise, welchen Beruf sie einmal ausüben möchten, welche Ausbildung dafür am besten geeignet ist, ob

sie am elterlichen Wohnort bleiben oder fortziehen sollen und welche Dinge ihnen für das weitere Leben besonders wichtig sind. Angesichts derart grundlegender Abwägungen erscheint es naheliegend, dass die Schüler vielfältige Unterstützung suchen und auch angeboten bekommen. Aus soziologischer Perspektive rücken damit die sozialen Netzwerke der Heranwachsenden und die ihnen inhärenten Ressourcen in den Mittelpunkt des Interesses. Während es vereinzelt Studien gibt, die sich insbesondere mit migrantischen Jugendlichen befassen (z.B. *Haug* 2003; *Keckskes* 2000; *Venema/Grimm* 2002; *Worresch* 2011), blieb die Forschungsfrage des vorliegenden Beitrags bislang weitestgehend unberücksichtigt: Welche Rolle spielt räumliche Nähe dafür, dass bestimmte soziale Beziehungen Ressourcen für die Zukunftsplanungen der Jugendlichen bergen?

Solch eine räumliche Dimension sozialer Beziehungen findet in der „klassischen“ Netzwerkforschung, mit einigen Ausnahmen (z.B. *Mollenhorst/Völker/Flap* 2008; *Wellman/Leighton* 1979), vergleichsweise wenig Beachtung. Stärker thematisiert wird sie hingegen im stadtsoziologischen Diskurs um sogenannte Nachbarschaftseffekte. Darin zentral ist die Annahme, dass die Praktiken und Orientierungen der Individuen durch das alltägliche Wohnumfeld geprägt werden (*Atkinson/Kintrea* 2001; *Farwick* 2001; *Musterd/Ostendorf/De Vos* 2003; *van Ham* u.a. 2011). Ein entscheidender Aspekt dessen seien die sozialen Kontakte vor Ort, da sie Lernprozesse auslösen (*Anderson* 1990; *Kasarda* 1990; *Lewis* 1969), aber eben auch Ressourcenzugänge eröffnen können (*Blasius/Friedrichs/Klöckner* 2008; *Elliott* 1999; *Kleit* 2002). Derartige Modellierungen sozial-räumlicher Kontexteffekte finden sich insbesondere in der Forschung zu Jugendlichen (*Booth/Crouter* 2001; *Ingoldsby* u.a. 2006; *Jencks/Mayer* 1991). Entsprechende Analysen laufen jedoch schnell Gefahr, sich in der Vorstellung eines die sozialen Prozesse umschließenden „Container-Raumes“ zu verfangen, da sie die Wohnadressen der Individuen zu ihrem Ausgangspunkt machen, den Fokus auf die Beziehungen im näheren Wohnumfeld legen und somit aus einer nachbarschaftlich-räumlichen Nähe zugleich auf eine soziale Nähe zwischen den Bewohnern vor Ort schließen (*Blokland/van Eijk* 2010).

Diese Perspektive sollte mit meinem Dissertationsprojekt, auf das der vorliegende Artikel aufbaut, kritisch ergänzt werden. Auf der Basis eines praxistheoretischen, relationalen Raumkonzepts (z.B. *Löw* 2001; *Lefebvre* 1991 [1974]; *Massey* 1994) wurden jene Raumbezüge rekonstruiert, die für die Alltagsroutinen und Zukunftsplanungen der kurz vor dem Hauptschulabschluss stehenden Studienteilnehmer tatsächlich von Bedeutung sind, und dadurch der „Container-Raum“ zur Disposition gestellt. So wurde mit Blick auf die sozialen Netzwerke der Befragten analysiert, wer die als Ratgeber und Ansprechpartner (potenziell) wichtigen Bezugspersonen sind, an welchen Orten diese Kontakte geknüpft und gepflegt werden, wie die Wohnorte der Beteiligten zueinander liegen und welche Bedeutung folglich räumliche Nähe für die damit verbundenen Ressourcenzugänge hat.

Die weitere Argumentation ist wie folgt aufgebaut: Zunächst (Kapitel 2) wird mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand gezeigt, dass sowohl in den Diskursen um Nachbarschaftseffekte als auch in jenen um die räumlichen Aspekte sozialer Netzwerke vielfach perspektivische Lücken bestehen, die sich durch eine genauere Betrachtung kleinräumiger Orte des Ressourcenaustauschs, so genannter „Foki“, reduzieren lassen. Daraufhin werden in Kapitel 3 das Sampling und die methodische Umsetzung der empirischen Studie erläutert. Kapitel 4 zeigt auf Grundlage ausgewählter empirischer Ergebnisse, dass räumliche Nähe in zweifacher Hinsicht dazu beiträgt, dass soziale Kontakte den Jugendlichen Ressourcen eröffnen können und geht dabei näher auf die Bedeutung der

Foki alltäglicher Begegnungen ein. Kapitel 5 fasst die zentralen Erkenntnisse dieses Beitrags zusammen und bindet sie zurück in die anfangs aufgegriffenen Diskurse um Nachbarschaftseffekte und soziale Netzwerke.

2 Stand der Forschung

Zu den konkreten Prozessen und Mechanismen, durch welche die oben dargestellten Nachbarschaftseffekte wirken und einen Einfluss auf die Praktiken und Orientierungen der Individuen nehmen, existieren umfassende Debatten (*Galster 2008; Sampson 2001*). Vielfach wird dabei zwischen einer materiellen, einer symbolischen und einer, für diese Studie vorrangigen, sozialen Dimension unterschieden (z.B. *Farwick 2001; Häußermann 2008; Häußermann/Kronauer 2009*). Letztere bezieht sich auf Überlegungen, in welcher Weise aus sozialen Kontakten innerhalb des Wohnumfelds Benachteiligungen oder auch Vorteile für die einzelnen Bewohner hervorgehen. Dabei kann zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Vorstellungen unterschieden werden (*Häußermann/Kronauer 2009*): Zum einen ist die Rede von sozialem Lernen, das beispielsweise auf eher flüchtigen nachbarschaftlichen Interaktionen oder Beobachtungen im öffentlichen Raum basieren kann (*Auletta 1982; Bandura 1977; Kasarda 1990; Lewis 1969*). Zum anderen werden die sozialen Netzwerke der Bewohner und die darin enthaltenen nachbarschaftlichen Kontakte in den Blick genommen (*Blasius/Friedrichs/Klöckner 2008; Elliott 1999; Kleit 2002*). Bei der auch für den vorliegenden Beitrag wesentlichen Frage, inwiefern diese Beziehungen Vorteile oder Benachteiligungen bergen, wird der Fokus unter anderem auf die Suche nach Ausbildungs- und Arbeitsplätzen gelegt (*Lin/Dumin 1986; Blasius/Friedrichs/Klöckner 2008*) und dabei Bezug auf die verbreiteten Konzepte von Sozialkapital genommen (vgl. auf individueller Ebene: *Bourdieu 1986; Coleman 1988; Lin 2000, Lin 2001; Portes 1998*, auf Gruppenebene: *Putnam 2000*).

Folglich ist auch die Debatte zu Nachbarschaftseffekten durch die für die Sozialkapitalforschung grundlegende Unterscheidung „starker Beziehungen“ zwischen einem Individuum und den ihm im Alltag nahestehenden Personen und „schwacher Beziehungen“ zu nur gelegentlich kontaktierten Menschen (*Granovetter 1973*) geprägt. Hinsichtlich der Suche nach Arbeits- oder Ausbildungsplätzen werden beiden Beziehungstypen jeweils unterschiedliche Vorteile zugeschrieben: Die Stärke schwacher Beziehungen läge darin, dass die beteiligten Personen ihrerseits in verschiedene Alltagswelten und soziale Netzwerke eingebunden sind, folglich über Zugänge zu unterschiedlichen Informationen und Informationsquellen verfügen und somit einander zusätzliche Möglichkeiten eröffnen können (*Granovetter 1973*). Darüber hinaus könnten „strukturelle Löcher“ (*Burt 2004*) vornehmlich durch schwache Beziehungen geschlossen werden, wenn sich für ein Individuum Verbindungen in weitere soziale Netzwerke mit den ihnen inhärenten Ressourcen eröffnen. Folglich wäre diese Art von Kontakten bestimmten sozialen Gruppen vor allem hilfreich, um beruflich „voranzukommen“ (*Lin/Dumin 1986*). Dagegen wird das Potenzial starker Beziehungen darin gesehen, dass sie ein Zugang zu Beschäftigungsmöglichkeiten im näheren sozialen und räumlichen Umfeld sein können (*Elliott 1999; Kleit 2002*). Mit ähnlichem Gedanken unterscheidet *Briggs (1998)* zwischen Sozialkapital, das dazu beiträgt, aufzusteigen, und solchem, das dabei hilft, zurechtzukommen. Arbeiten, die auf dem Sozialkapital-Ansatz aufbauen unterliegen jedoch vielfach dem Kurzschluss, dass sie

Schutzfaktoren bei Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe – Ergebnisse aus der STRESS-Studie

Juliane Niemack

Zusammenfassung

Der Übergang in die Sekundarstufe stellt für Kinder ein normativ kritisches Lebensereignis dar, das unterschiedlich bewertet und bewältigt wird. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Schutzfaktoren dazu beitragen, dass Kinder dem Übergang mit Gefühlen der Vorfreude begegnen und sie dieses Ereignis problemorientiert bewältigen. Untersucht werden 596 ViertklässlerInnen aus Bayern und Hessen vor dem Übergang in die Sekundarstufe. In Anlehnung an die kognitiv-transaktionale Theorie von *Lazarus* und *Folkman* (1984) werden die Zusammenhänge von primärer Bewertung als Herausforderung und problemorientierter Stressbewältigung unter Berücksichtigung von personalen (akademisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit) und sozialen Schutzfaktoren (Familienzusammenhalt, allgemeines förderndes Elternverhalten) analysiert. Mithilfe von Strukturgleichungsmodellen lassen sich Mediationseffekte der Schutzfaktoren nachweisen. Insbesondere das akademische Selbstkonzept und ein förderliches Familienumfeld erweisen sich als bedeutsame protektive Faktoren in der Phase vor dem Übergang.

Schlagwörter: Übergang, kognitiv-transaktionale Theorie, Stress, Schutzfaktoren

Protective Factors of Children prior to the Transition to Secondary School – Results from the STRESS-Study

Abstract

Transition to secondary school constitutes a normative critical life event for children, which is evaluated and managed individually. The present study focuses on the role of protective factors helping children to approach this transition with emotions of pleasant anticipation and problem-focused coping. 596 fourth graders from Bavaria and Hesse were examined prior to their transition to secondary school. Referring to the cognitive-transactional theory from *Lazarus* and *Folkman* (1984), correlations between primary appraisal as a challenge and problem-focused coping in consideration of personal (academic self-concept, self-efficacy) and social protective factors (family cohesion, general supportive parent behavior) have been analyzed. Using structural equation models, the mediation effects of protective factors can be confirmed. Academic self-concept and a supportive family environment particularly proved to be protective factors prior to the transition.

Keywords: transition, cognitive-transactional theory, stress, protective factors

1 Einleitung und Fragestellung

Es wurde bisher mehrfach nachgewiesen, dass GrundschülerInnen bereits unter Stresserlebnissen leiden und sowohl psychische als auch physische Beanspruchungssymptome zeigen (Klein-Heßling/Lohaus 2012; Seiffge-Krenke 2006). Zu den physischen Stresssymptomen zählen beispielsweise Kopf- und Bauchschmerzen, zu den psychischen u.a. Ängste und Aggressionen (Klein-Heßling/Lohaus 2012). Stressoren, also Stressreize, die in der Kindheit von Bedeutung sein können, lassen sich nach McNamara (2000) in kritische Lebensereignisse (z.B. Scheidung der Eltern, schwere Erkrankung), normative Stressoren (z.B. Schuleintritt, Pubertät) und alltägliche Anforderungen einteilen. Im schulischen Kontext konnte gezeigt werden, dass die Antizipation schulischen Versagens einen noch stärkeren Stressor darstellt als das tatsächliche Verfehlen eines Leistungsziels (Mansel/Hurrelmann 1989).

Deshalb, so die Annahme, ist für Kinder in Deutschland das letzte Jahr der Grundschule besonders gravierend. Denn für sie wird in diesem Jahr eine Entscheidung über die weitere Schullaufbahn getroffen. Durch die Vorhersehbarkeit dieser Veränderung in der Schulbiographie von Kindern handelt es sich um ein normativ kritisches Lebensereignis (Filipp 1995). Dessen Ausgestaltung vollzieht sich vor dem Hintergrund von drei strukturellen Merkmalen. Dies ist erstens der biographische Zeitpunkt. In den meisten Bundesländern erfolgt der Wechsel in die Sekundarstufe nach vier, in einigen Bundesländern nach sechs Jahren (Bellenberg/Klemm 2011). Zweitens wird der Wechsel in die nachfolgende Schulform unterschiedlich entschieden. Während Bundesländer wie Bayern die bindende Übertrittsempfehlung praktizieren, wird in vielen Bundesländern die letztliche Entscheidung über die weiterführende Schule den Eltern überlassen (Koch 2006). Drittens schließen sich an die Primarstufe verschiedene Schulformen an. In Bayern etwa wird das Modell einer Gesamtschule nicht angeboten, andere Bundesländer fassen Haupt- und Realschule, wieder andere alle drei Schulformen in einer Gesamtschule als Option zusammen (Kleine u.a. 2010).

Für die SchülerInnen selbst geht der Wechsel von der Primar- zur Sekundarstufe mit Veränderungen der schulischen Rahmenbedingungen (z.B. potenzielle Einführung des Fachlehrerprinzips, Ausweitung des Fächerkanons), Veränderungen im Leistungsbereich (z.B. höherer Leistungsanspruch, stärkere Orientierung an sozialen Bezugsnormen) und im Sozialbereich (z.B. veränderte Sozialbeziehungen zu Peers) einher (Gniewsoz/Eccles/Noack 2012; Harter/Whitesell/Kowalski 1992).

Durch die Konfrontation mit den neuen Anforderungen werden schulische Übergänge somit für die SchülerInnen zu kritischen Lebensereignissen (Büchner/Koch 2001), die interindividuell unterschiedlich bewältigt werden (van Ophuysen/Haraszd 2011). Zur Stressbewältigung (=Coping) können verschiedene Stressbewältigungsstrategien eingesetzt werden, die sich allgemein in problemorientiertes und emotionsorientiertes Coping unterscheiden lassen (Lazarus/Folkman 1984, vgl. Kap. 2).

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Ressourcen SchülerInnen, die den Übergang am Ende ihrer Grundschulzeit als Herausforderung bewerten, zur problemorientierten Stressbewältigung aktivieren. Theoretisch steht dabei zum einen der salutogenetische Ansatz im Vordergrund (Antonovsky 1987). Bei diesem Ansatz steht die Leitfrage im Vordergrund, wie Menschen trotz widriger Lebensumstände ihre Gesundheit aufrechterhalten können. Eine theoretische Erweiterung des Salutogenesebegriffes findet

sich im systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modell (*Becker/Bös/Woll* 1994). Aus salutogenetischer Sicht wird der Übertritt als Potenzial gesehen, bei dem SchülerInnen mit geeignetem Bewältigungsverhalten an diesem kritischen Lebensereignis wachsen. Zudem orientiert sich der Beitrag an der Stresstheorie von *Lazarus* und *Folkman* (1984). Diese Theorie beschreibt den Umgang mit Stressoren als Sequenz aus Bewertungs- und Bewältigungsprozessen, die durch individuelle und soziale Ressourcen gerahmt werden. Für die Fragestellung wird der Zusammenhang zwischen der Bewertung des Übergangs als Herausforderung, personalen (akademisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit) und sozialen Schutzfaktoren (Familienzusammenhalt, allgemeines förderndes Elternverhalten) sowie problemorientierter Stressbewältigung untersucht. Hierfür werden zunächst die subjektive Bewertung des Übergangs als Herausforderung und das problemorientierte Coping aus der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie abgeleitet (vgl. Kap. 2). Im Anschluss daran werden aus salutogenetischer Sicht (*Antonovsky* 1987; *Becker/Bös/Woll* 1994) die personalen und sozialen Schutzfaktoren im Kontexts des Übergangs in die Sekundarstufe mit Blick auf die aktuelle Forschung erläutert (vgl. Kap. 2), bevor die Methode (vgl. Kap. 3) und die Ergebnisse (vgl. Kap. 4) dieser Studie vorgestellt und diskutiert (vgl. Kap. 5) werden.

2 Theorie und Forschungsstand

2.1 Die kognitiv-transaktionale Stresstheorie

Nach *Lazarus'* Verständnis ist Stress nicht einfach das Produkt von Einflussfaktoren des Individuums oder der Umwelt. Vielmehr findet eine Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt statt, weshalb diese Auffassung von Stress auch als transaktional bezeichnet wird (*Lazarus* 1998). Beim transaktionalen Ansatz werden individuelle Bewertungs- und Bewältigungsprozesse betont. Eine Situation oder ein Ereignis kann also sehr unterschiedlich interpretiert werden und in Folge dessen kommt es zu erheblichen interindividuellen Unterschieden im Stresserleben. Auf die vorliegende Untersuchung bezogen bedeutet dies, dass GrundschülerInnen unterschiedlich auf die gleiche Situation bzw. auf das gleiche Ereignis (z.B. Lernen für die letzte Klassenarbeit vor dem Übertrittszeugnis) reagieren können und Stress unterschiedlich erleben (*Klein-Heßling/Lohaus* 2012; *Lazarus/Folkman* 1984).

Gemäß dem transaktionalen Ansatz (*Lazarus/Folkman* 1984; vgl. Abbildung 1) erfolgt zunächst eine erste Bewertung des potenziellen Stressors (primary appraisal) als positiv, irrelevant oder stressbezogen. Irrelevante Reize werden ignoriert und positiv bewertete Reize spielen im weiteren Prozess keine Rolle. Diese beiden Einschätzungen eines Ereignisses gehen mit angenehmen Gefühlen einher und ein Anpassungsverhalten ist nicht erforderlich (*Beyer/Lohaus* 2007). Lediglich ein als stressbezogen wahrgenommener Reiz erfordert ein Adaptionsverhalten und induziert unter bestimmten Bedingungen eine Stressreaktion. Die stressbezogene Bewertung kann als Bedrohung, Herausforderung oder Schädigung/Verlust auftreten. Die Bedrohungsbewertung ist mit negativen Gefühlen wie Angst verknüpft (z.B. in Anbetracht des bevorstehenden Übertritts). Die Bewertung als Schädigung/Verlust bezieht sich auf ein vergangenes Ereignis. Hierbei treten negative Gefühle wie Trauer oder Ärger auf (z.B. über eine nicht erreichte gewünschte Note im

Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung

Nadine Wieduwilt, Axinja Hachfeld, Yvonne Anders

Zusammenfassung

Die Studie untersucht die Sensitivität frühpädagogischer Fachkräfte für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die sprachbezogene Gestaltung pädagogischer Räume als Aspekte ihres fachdidaktischen Wissens im Bildungsbereich Sprache. Im Rahmen eines zunächst qualitativ-explorativ angelegten Studiendesigns wurden 231 Sprachexpertinnen aus dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ dazu befragt, welche Situationen des Kita-Alltags sie als relevant erachten, um die kindliche Sprachentwicklung zu unterstützen und was sie unter einer sprachförderlichen Raumgestaltung verstehen. Die Daten wurden im Frühjahr/Sommer 2015 über offene Fragen in einer Onlinebefragung erhoben, inhaltsanalytisch ausgewertet und im weiteren Analyseverlauf in quantifizierbare Daten überführt. Weiterhin wurde untersucht, ob unterschiedliche frühpädagogische Ausbildungsgänge (fachschulisch vs. hochschulisch) mit Unterschieden in Komponenten des fachdidaktischen Wissens einhergehen. Mit Blick auf die Wahrnehmung bildungsrelevanter Alltagssituationen zeigen die Ergebnisse, dass die Mehrheit der Sprachexpertinnen eine Vielzahl unterschiedlicher Situationen als sprachliche Bildungsmöglichkeiten erkannt hat, wobei auch ersichtlich wurde, dass das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung von einigen Sprachexpertinnen als eher zufällige und beiläufige Interaktion verinnerlicht wurde. Die Ergebnisse zur Frage der sprachbezogenen Raumgestaltung deuten auf einen Entwicklungsbedarf hinsichtlich einer intentionalen Nutzung pädagogischer Räume für die Sprach- und Literacy-Förderung von Kindern hin. Fachschulisch und hochschulisch ausgebildete Sprachexpertinnen unterschieden sich in ihrem Antwortverhalten insgesamt in nur wenigen Aspekten.

Schlagwörter: frühkindliche Bildung, professionelle Kompetenzen, fachdidaktisches Wissen, sprachliche Bildung, Raumgestaltung

Sensitivity for the educational potential of daily routines and the role of physical environments in early language education

Abstract

This study investigates the sensitivity of preschool teachers for the educational potential of daily routines and the realization of language-enriched physical environments as aspects of their pedagogical content knowledge in the area of language and literacy education. Using a qualitative and explorative design first, 231 language experts from the German initiative „Core daycare centres for language and education“ were asked about daily routines they consider as relevant in supporting children’s language development and the design of language- and literacy-enriched rooms. Data collection took place in spring/summer 2015 using an online survey with open-ended questions. For the analyses, a content analysis was conducted and in the following analytical process data was transferred into quantified data. Furthermore, we examined if different educational trainings of the staff (vocational training vs. university degree) predict

differences in aspects of their pedagogical content knowledge. Regarding the perception of the educational potential of daily routines, the results show that the majority of the language experts stated a variety of different routines as relevant for language education. At the same time, some language experts thought of the concept of language education integrated into daily routines as rather incidental interactions. Regarding the design of language-enriched rooms, the results point out that the intentional use of pedagogical rooms for children's language and literacy promotion is expandable. The responses of language experts with different educational backgrounds only differed in a few aspects.

Keywords: early childhood education, professional competencies, pedagogical content knowledge, language education, interior design

1 Einleitung

Sprachliche Kompetenzen sind entscheidend für den Bildungserfolg, die berufliche Sozialisation und die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt (Baumert u.a. 2001; Sammons u.a. 2009). Unstrittig ist, dass die Förderung der Sprachentwicklung daher möglichst früh, d.h. bestenfalls vor dem dritten Lebensjahr, beginnen sollte. In deutschen frühpädagogischen Einrichtungen ist traditionell eine kind- und situationsorientierte Pädagogik leitend (Anders 2015). Entsprechend des Situationsansatzes, der die deutsche Elementarpädagogik als grundlegender pädagogischer Ansatz seit den 1970er Jahren beeinflusst hat und bis heute nachhaltig prägt, findet kindliches Lernen in sozialen Situationen statt (Zimmer 2007). Dabei stellen die alltäglichen Erfahrungen der Kinder und ihre Interessen die Grundlage allen pädagogischen Handelns dar. Vor diesem Hintergrund erscheint das Konzept der frühen alltagsintegrierten sprachlichen Bildung als gut vermittelbar. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung richtet sich an alle Kinder in der Kindertageseinrichtung und soll systematisch in den gesamten pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung eingebettet werden (Jampert u.a. 2011) und somit ebenfalls situations- und bedürfnisorientiert ausgerichtet sein. Im Fokus stehen die sprachliche Begleitung von Handlungen, die Nutzung von Alltagssituationen als Gesprächsanlass sowie das Dialogverhalten der pädagogischen Fachkräfte. Dabei wird das Ziel verfolgt, den Spracherwerb hinsichtlich der unterschiedlichen Sprachkomponenten (z.B. Wortschatz, Grammatik, sprachliches Handeln) zu fördern sowie grundlegende Erfahrungen mit Buchstaben und Schrift im Sinne einer frühen Literacy-Förderung zu ermöglichen (Nickel 2014). Das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung grenzt sich explizit von additiven Sprachförderprogrammen ab, die Kinder mit spezifischen Bedarfen in Kleingruppen zusammenbringen und kompensatorische Ziele verfolgen, sowie von Maßnahmen der Sprachtherapie, die nach Vorliegen eines klinischen Befundes eingeleitet werden (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung 2012). Verschiedene Studien haben additiven Sprachförderprogrammen bislang eine geringe Wirksamkeit bescheinigt (Gasteiger-Klicpera/ Knapp/Kucharz 2010; Kammermeyer/Roux/Stuck 2011).

Eine kind- und situationsorientierte Pädagogik bringt besondere Anforderungen für frühpädagogische Fachkräfte mit sich, denn diese müssen die Interessen der Kinder spontan im Kita-Alltag aufgreifen, um sprachförderliche Lerngelegenheiten zu schaffen. Dabei wird dem kindlichen Spiel (z.B. Fantasie- oder Rollenspiel) eine besonders wichtige Rolle für frühe Bildungsprozesse zugesprochen, denn Kinder lernen beim Spielen (Siraj-Blatchford 2010). Entsprechend eines konstruktivistischen Ansatzes wird das Kind als aktiv Lernender wahrgenommen und der Aspekt der Selbstbildung wird betont, jedoch wird

auch die Notwendigkeit von Instruktion durch die pädagogische Fachkraft hervorgehoben (König 2006). In diesem Zusammenhang gilt es als pädagogisch wertvoll, wenn pädagogische Fachkräfte intentional im pädagogischen Alltag vorgehen und sich auch an Spielsituationen der Kinder beteiligen und diese bereichern (Epstein 2014). Qualitativ hochwertige Interaktionen werden dabei als didaktisches Grundprinzip verstanden. Daneben wird die Bedeutung der Gestaltung pädagogischer Räume als weiteres instruktives Moment betont: Pädagogisch gestaltete Räume bieten Kindern, die als eigenständige Akteure ihren Themen und Interessen nachgehen, einen Anregungsgehalt. Fachkräfte benötigen in diesem Zusammenhang Handlungsstrategien, um bedeutsame Materialien so aufzubereiten, dass sie Interesse bei den Kindern hervorrufen, nach Möglichkeit bezogen auf einen potentiell nächsten Sprachentwicklungsschritt. Hinzu kommt, dass die Nutzung bedeutsamer Materialien für die sprachliche Bildungsarbeit im Kita-Alltag und die Umsetzung qualitativ hochwertiger Interaktionen von den Fachkräften spontan erfolgen. Während strukturierte Sprachförderprogramme durch die Definition von Zielen und Strategien Orientierung und Sicherheit in Bezug auf die Umsetzung der Sprachförderung geben, führt der Handlungsspielraum bei einer in die alltägliche Praxis integrierten sprachlichen Bildungsarbeit zu deutlich mehr Unsicherheit (Anders 2015; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Das spontane Aufgreifen von Bildungsmöglichkeiten setzt demnach spezifische Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte voraus, allen voran die Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und die Gestaltung sprachförderlicher Räume. Beide Kompetenzfacetten werden im Folgenden beschrieben.

1.1 Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und Gestaltung sprachförderlicher Räume

Das sensible Wahrnehmen und flexible Aufgreifen von sich bietenden Bildungsmöglichkeiten ist eine Voraussetzung für die adaptive Umsetzung einer sprachlichen Bildungsarbeit, welche die Potentiale alltäglicher Situationen nutzt. Studien im Bereich der mathematischen Bildung stellten bereits die Bedeutung der Sensitivität für mathematikbezogene Bildungspotentiale im Alltag für die Gestaltung von mathematischen Lernprozessen heraus (Anders/Roszbach 2015; Dunekacke/Jenßen/Blömeke 2015; McCray 2008) und diskutierten verschiedene Einflussfaktoren auf diese Komponente des fachdidaktischen Wissens von frühpädagogischen Fachkräften (Anders/Roszbach 2015; Oppermann/Anders/Hachfeld 2016).

Grundlage einer Beschäftigung mit räumlich-materiellen Gegebenheiten im Rahmen der sprachlichen Bildungsarbeit bildet das Wissen darüber, dass frühkindliche Bildungsprozesse besondere Charakteristika aufweisen, die sich unter anderem in der selbsttätigen Aneignung der Welt mittels der Sinne begründen (Liegle 2002). Im Sinne einer extensionalen Erziehung (Trembl 2000) wird über die absichtsvolle Gestaltung der Umwelt indirekt Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung genommen. So gesehen stellt die Gestaltung des Raumes ein didaktisches Prinzip der frühpädagogischen Arbeit dar, welches explorierendes Verhalten und kindliche Lernprozesse unterstützen soll (Grell 2010). Diese Annahme wurde auch in internationalen Arbeiten im Rahmen einer kindorientierten Pädagogik herausgearbeitet (Siraj-Blatchford u.a. 2002). Unterschiedliche klassische bzw. reformpädagogische Ansätze (z.B. Fröbel und Montessori) stellen das Prinzip des Raumes als zusätzlichen Erzieher heraus (Knauf/Düx/Schlüter 2015). Im Rahmen des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells wird die Raumgestaltung auch als ein Aspekt der

Nicaragua: Eine Jugend im Aufstand

Manfred Liebel, Fiore Stella Bran Aragón

Nicaragua ist ein kleines Land in Mittelamerika mit kaum mehr als sechs Millionen Einwohnern. Es war Ende der 1970er Jahre ins Licht der Weltöffentlichkeit geraten, als eine Jahrzehnte währende Diktatur durch einen Volksaufstand gestürzt worden war, in dem junge Menschen eine tragende Rolle spielten. Es hatte das Experiment einer sozialen Revolution begonnen, die weltweit viele Menschen bewegte und praktische Solidarität auslöste. Auch ich war damals mit großen Hoffnungen in das Land gereist, hatte mehrere Jahre als Streetworker mit Kindern und Jugendlichen in Armenvierteln gearbeitet, mich für ihre Rechte eingesetzt und eine Universität bei der Entwicklung einer partizipativen Kindheits- und Jugendforschung beraten.¹

Vierzig Jahre später ist das Land erneut in Aufruhr. Unter der Regie des einstigen Revolutionskommandanten *Daniel Ortega* und seiner Ehefrau *Rosario Murillo*, die seit Januar 2017 auch Vizepräsidentin ist, hat sich das Land wieder in ein autoritäres Regime verwandelt. Es begegnet der im April 2018 entstandenen Protestbewegung, die wiederum vornehmlich von jungen Leuten ausging und getragen wird, mit tödlicher Gewalt. Die Polizei wird als bewaffneter Stoßtrupp gegen die Bevölkerung eingesetzt. Paramilitärs, Heckenschützen und gekaufte Schläger führen „Säuberungen“ im Staatsauftrag durch. Verwundeten wird die Notversorgung in Krankenhäusern verweigert, Maskierte durchkämmen Viertel und Häuser. Bis Mitte August wurden mehr als 400 meist junge Menschen erschossen, Tausende verletzt, viele wurden entführt, gefoltert und blieben verschwunden. Nach einer Erhebung von CODENI, des nicaraguanischen Netzwerks zivilgesellschaftlicher Kinderrechtsorganisationen, befanden sich für den Zeitraum vom 18. April bis 9. Juli unter den Getöteten 26 Kinder unter 18 Jahren. Die Regierung verteufelt die Protestierenden als Terroristen und kriminalisiert sie mit einem eigens beschlossenen Antiterrorgesetz. Nicaraguanische und internationale Menschenrechtsorganisationen klagen die Regierung schwerster Menschenrechtsverletzungen an.

Ich bin der Redaktion dieser Zeitschrift dankbar, die Reflexionen von *Fiore Stella Bran Aragón*, einer nicaraguanischen Studentin, dokumentieren zu können, die an der Protestbewegung beteiligt ist. „*Ich war in den ersten zwei Monaten dieses Kampfes auf der Straße*“, schreibt sie. „*Angesichts der schrecklichen Wiederholung von Diktaturen in unserer Geschichte habe ich viele Fragen. Hier sind nur einige davon.*“ Den Beitrag habe ich aus dem Spanischen übersetzt.²