Tara Fenwick/Richard Edwards: Actor-Network Theory in Education

Estrid Sørensen: The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice

Tobias Röhl

Tobias Röhl

Bildung im Allgemeinen und schulischer Unterricht im Besonderen sind nicht nur Domänen menschlicher Interaktion, sondern auch dingliche Welten, in denen verschiedene materielle Objekte eine zentrale Rolle spielen. Besonders evident wird dies, sobald neue Dinge die Bühne des Unterrichts betreten. Mancherorts feiern Schulleiter/innen das „Ende der Kreidezeit" und begrüßen interaktive Whiteboards als Wegbereiter einer neuen Pädagogik. Die Schultafel gilt hingegen als Werkzeug des traditionellen Frontalunterrichts, einige fordern gar sie „endlich" abzuhängen. Umso mehr erstaunt es, dass diese materielle Dimension in der Bildungsforschung lange Zeit ein eher stiefmütterliches Dasein gefristet hat. Jüngst finden sich jedoch mehr und mehr Publikationen, die auf Konzepte aus den Science and Technology Studies (STS) zurückgreifen, um dieses Desiderat anzugehen. Hier ist insbesondere die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) zu nennen, die wohl am radikalsten dafür plädiert, materielle Objekte nicht nur zu berücksichtigen, sondern als „nicht-menschliche Akteure" auf Augenhöhe mit menschlichen Akteuren zu bringen.

In „Actor-Network Theory in Education" skizzieren *Tara Fenwick* und *Richard Edwards*, wie die ANT-Perspektive für die Erforschung von Bildung fruchtbar gemacht werden kann. Der Band versteht sich einerseits als Einführung in die ANT für Bildungsforscher/innen, andererseits als Überblick über Studien aus dem Bereich Bildung und Erziehung, die bereits gewinnbringend auf Überlegungen dieses Forschungsprogramms zurückgreifen konnten. In den ersten drei Kapiteln stellen die Autor/innen zentrale Konzepte der ANT vor und reformulieren die Perspektive für die Erforschung von Bildung. Dadurch führen sie auch Leser/innen an diese Perspektive heran, die sich bisher nicht mit den STS befasst haben. *Fenwick* und *Edwards* betonen hier vor allem die Forderung nach einer „generalisierten Symmetrie", der zufolge Menschen und „Nicht-Menschen" (Dinge, Texte, Körper etc.) gleichermaßen als wirkmächtige Akteure gelten. So kann bspw. Unterricht als Netzwerk von Schüler/innen, Lehrkräften und Lehrplänen, aber auch der Wandtafel, Schulbüchern, Tischen und Stühlen gesehen werden. Erst im Verbund dieser heterogenen Akteure kann Unterricht stattfinden und eine Wirkung zeitigen. Damit sich verschiedene Akteure in einem solchen sozio-materiellen Netzwerk zusammenschließen, ist Übersetzungsarbeit notwendig, d.h. die unterschiedlichen Akteure müssen in Einklang

miteinander gebracht werden. So muss beispielsweise gewährleistet werden, dass die Schüler/innen hinreichend diszipliniert sind und für längere Zeit still sitzen können; Tafel und Tische müssen so zueinander angeordnet werden, dass eine für die Schüler/innen sichtbare Fläche entsteht und so fort. Die so mobilisierten Akteure unterliegen dadurch einer Transformation: Aus Kindern werden Schüler/innen, aus einer Stahlemaillefläche ein Unterrichtsmedium. Prägnant bringen *Fenwick* und *Edwards* dabei den Perspektivenwechsel auf den Punkt, den die ANT von anderen qualitativen Ansätzen in der Sozialforschung unterscheidet: „ANT focuses not on what texts and other things mean, [...] but on what they do." (S. 8) Wenn sich die ANT mit der Wandtafel auseinandersetzt, geht es ihr also nicht darum, dass sie Träger von Bedeutung oder gar ein Symbol für den Frontalunterricht ist, sondern aufzuzeigen, wie sie als Akteur innerhalb eines Netzwerks etwas bewirkt.

Kapitel 4 bis 9 geben einen Überblick über Studien, die sich mit der ANT unterschiedlichen Themen genähert haben – bspw. Neuen Medien im Unterricht, aber auch Lehrplänen oder Bildungsreformen. *Fenwick* und *Edwards* betonen dabei immer wieder die Brüchigkeit dieser Akteur-Netzwerke, deren Zustandekommen und Fortbestehen alles andere als unausweichlich ist. Menschliche und nicht-menschliche Akteure lassen sich nicht ohne weiteres in einem Netzwerk versammeln und müssen erst aneinander angepasst werden. So müssen beispielsweise an einer australischen Universität zunächst sowohl das Personal als auch die Studierenden von den Vorzügen eines neuen Videokonferenzsystems mithilfe einer Broschüre überzeugt und später in Informationsveranstaltungen im Umgang damit geschult werden. Aber auch die nicht-menschlichen Akteure müssen sich anpassen. Es gilt die Räume mit neuen Mikrofonen und Lautsprecher sowie mit schalldämmenden Teppichen auszustatten und auch das Videokonferenzsystem selbst muss modifiziert werden. In den Blick gerät so, dass es nicht um die Implementierung neutraler Instrumente geht, sondern darum, unterschiedliche Akteure in einem Netzwerk miteinander zu verbinden, wodurch alle Beteiligten Veränderungen erfahren.

In Kapitel 10 wenden sich die Autoren schließlich allgemein der Frage zu, wie man mit der ANT Bildung erforschen kann. Mit *John Law* betonen sie, dass Forschung die Heterogenität und die Unordnung der Welt nicht zugunsten einer eindeutigen und geschlossenen Erklärung analytisch auflösen sollte. Forschung in diesem Sinne ist „messy research" und soll „multiple Ontologien" nebeneinander bestehen lassen. Die Forscherin soll den Akteuren folgen: d.h. sie einerseits – vornehmlich ethnographisch – an unterschiedlichen Orten aufsuchen und andererseits die Perspektive des Feldes ernst nehmen. Im letzten Kapitel betonen *Fenwick* und *Edwards* die Heterogenität dieses Forschungsprogramms und weisen auf den Dissens innerhalb des – von außen oftmals monolithisch wahrgenommenen – Ansatzes hin. Das Buch versteht sich selbst als eine Lesart der ANT und will keine dogmatische Abhandlung sein. Es geht stattdessen darum, Möglichkeiten der Übersetzung der ANT in die Bildungsforschung aufzuzeigen. Ganz im Sinne der ANT sind solche Übersetzungen weder als einfache Anwendung einer Theorie zu verstehen noch lassen sie die übersetzte Theorie selbst unverändert zurück.

Fenwick und *Edwards* gelingt es äußerst kundig in die ANT einzuführen und anhand von zahlreichen eindrücklich geschilderten Einzelstudien die Konsequenzen dieser Perspektive für die Erforschung von Bildung aufzuzeigen. Dabei vermeiden sie es, die Konzepte der ANT auf eherne Füße zu stellen und ein striktes Forschungsprogramm zu formulieren. Stattdessen nutzen sie die ANT, um den Blick für die Materialität und Heterogenität von Bildung und Erziehung zu schärfen. Kritisch bleibt allenfalls anzumerken,

dass einige Stellen etwas redundant geraten sind. Beständig wiederholen *Fenwick* und *Edwards*, dass wir es mit multiplen Ontologien und brüchigen, heterogenen Netzwerken zu tun haben. Zu kurz kommen dabei – bei aller ausführlichen Schilderung der Einzelstudien – bisweilen die konkreten Auswirkungen einzelner sozio-materieller Gefüge. So bleibt beispielsweise unbeantwortet, wie man den Tafelunterricht gegenüber dem Unterricht, der auf die Neuen Medien setzt, charakterisieren kann, oder wie man sich Unterricht mit Hilfe eines Videokonferenzsystems vorzustellen hat.

Estrid Sørensens Monographie „The Materiality of Learning" geht auf eine ethnographische Studie zum Einsatz einer virtuellen Lernumgebung („Femtedit") in einer dänischen Grundschule zurück. Femtedit bietet Schüler/innen und Lehrer/innen eine Plattform, mit deren Hilfe virtuelle 3D-Welten gestaltet und mit Avataren erkundet werden können. Um herauszufinden, welche schulischen Praktiken und Wissensformen die virtuelle Lernumgebung ermöglicht und wie es diese formt, vergleicht die Autorin dieses neue Unterrichtsmedium mit etablierten Artefakten und hier vor allem mit der Wandtafel. An der bisherigen Lernforschung kritisiert *Sørensen* das humanistische Erbe, in dem technische Artefakte einseitig als von Menschen zu benutzende neutrale Werkzeuge betrachtet werden. In Auseinandersetzung mit der ANT entwickelt sie das Programm einer „posthumanistischen" Lerntheorie, in der materielle Objekte ebenso an Bildung beteiligt sind wie Lehrkräfte und Schüler/innen.

Im ersten Kapitel nähert sich *Sørensen* ihrem Gegenstand methodologisch und konzeptionell an. So versteht sie Wissen als Ergebnis von sozio-materiellen Arrangements und eben nicht als kognitive Repräsentation, die in Korrespondenz zur externen Welt steht. Sozio-materielle Arrangements denkt *Sørensen* dabei als räumliche Figur, d.h. als Muster von Relationen. Vorannahmen über den ontologischen Status verschiedener menschlicher und nicht-menschlicher Akteure sollen in dieser „minimal methodology" zurückgestellt und als empirisch anzugehendes Problem behandelt werden.

Kapitel 2 stellt eine Auseinandersetzung mit der klassischen ANT und dem Netzwerkbegriff dar. *Sørensen* kann so die virtuelle Lernumgebung Femtedit als heterogenes Ensemble aus verschiedenen menschlichen (Lehrkräften, Schüler/innen, Entwickler/innen) und nicht-menschlichen Akteuren (Software, Diskursen, Computern usw.) beschreiben. Auch hier war Übersetzungsarbeit nötig. So galt es zunächst die Aufmerksamkeit der Kinder für das neue Medium mithilfe eines Schöpfungsmythos zu gewinnen. Die Schüler/innen sollten den virtuellen Bewohner/innen der Welt dabei helfen, ihre verlorengegangenen Erinnerungen wieder zurückzugewinnen, indem sie die zunächst inhaltsleere Welt mit Inhalten aus dem Internet füllten. Nach kurzer Zeit wussten die Kinder aber nicht weiter. So ergänzten die Entwickler/innen die Lernumgebung um einen weiteren Akteur: einen Blog, über den die Lehrkräfte – in Gestalt der virtuellen Bewohner/innen – Rückmeldung zu den Gestaltungsbemühungen der Schüler/innen geben konnten.

In Kapitel 3 grenzt sich *Sørensen* – unter Rückgriff auf *John Law* und *Annemarie Mol* – kritisch von der klassischen ANT und deren Fokus auf relativ stabile Netzwerke ab. Die virtuelle Lernumgebung kann nicht nur als Netzwerk mit klar definierten Bestandteilen verstanden werden, sondern auch als „Flüssigkeit" („fluid"). Die Lernumgebung ist alles andere als ein eindeutig definiertes und fixiertes Objekt. Die Kinder fügen der Lernumgebung beständig neue Elemente hinzu, tauschen einzelne Komponenten aus und verändern damit die von ihnen geschaffene Welt. Trotz dieses Wandels bleibt die „Flüssigkeit" Femtedit aber stabil. In Kapitel 4 zeigt die Autorin, wie unterschiedliche

sozio-materielle Gefüge verschiedene Wissensformen hervorbringen. So gehen Schulbücher und Wandtafel mit einer traditionellen, repräsentationalen Wissensform einher. Dieses Wissen verweist auf einen außerhalb liegenden Referenten und kann nach Wahrheitskriterien überprüft werden. Einzelne Schüler/innen haben Wissen von etwas. Die der virtuellen Lernumgebung zugeordnete Wissensform bezeichnet *Sørensen* hingegen als „liquid knowledge". Dieses „flüssige" Wissen untersteht nicht der Logik der Repräsentation, da die von den Kindern geschaffene Welt keine Abbildung der Realität sein will. Folglich unterliegt diese Wissensform auch keinen Wahrheitskriterien, sondern muss sich praktisch bewähren. Das flüssige Wissen kann auch nicht einzelnen Teilnehmern zugeschrieben werden, sondern muss als Bestandteil des gesamten Arrangements aus Lernumgebung, Schüler/innen, Lehrer/innen usw. angesehen werden. Auf Grundlage dieser Wissensformen formuliert *Sørensen* den Begriff des Lernens um. Lernen versteht sie in erster Näherung als Wachstum von Wissen. Beim repräsentationalen Wissen beschreibt Lernen dann ein Wachstum von Beziehungen zwischen einem Individuum und Referenten in der Welt. Flüssiges Wissen wächst hingegen als Teil eines sich wandelnden sozio-materiellen Gefüges beständig an.

Kapitel 5 fragt nach der „Präsenz" menschlicher Subjekte in sozio-materiellen Arrangements. Im traditionellen Tafelunterricht spricht die Lehrerin die Schüler/innen im „broadcasting mode" an. Dabei entstehen zwei „Regionen" im Klassenzimmer. Eine Region der Lehrerin an der Tafel sowie eine Region der Schüler/innen im restlichen Teil des Klassenzimmers. Hier finden sich die typischen Rollen von Schüler/innen und Lehrerin mitsamt den dazugehörigen Hierarchien. In der virtuellen Lernumgebung begegnen sich Lehrer/innen und Kinder (als Avatare) zumeist einzeln und nur punktuell. Sie treffen auf Augenhöhe aufeinander und sind gleichermaßen dazu fähig etwas zu bewirken. Die „Flüssigkeit" kennt keine Hierarchien – jedes Element ist austauschbar, so auch die menschlichen Akteure. In Kapitel 6 diskutiert *Sørensen* abschließend die Folgen ihrer Perspektive für die Lernforschung. Aus ihrem relationalen Ansatz zieht *Sørensen* die Konsequenz, dass die Materialität des Lernens darin besteht, sich mit anderen Akteuren in bestimmten sozio-materiellen Gefügen verbinden zu können. Die Lernforschung muss dabei die Augen offen halten für die unterschiedlichen Formen des Wissens und der Präsenz, die in verschiedenen sozio-materiellen Arrangements hervorgebracht werden. Sich mit der virtuellen Welt Femtedits zu verbinden, stellt die Schüler/innen – und damit den Schulunterricht – vor ganz andere Herausforderungen als sich mit den externen Referenten des repräsentationalen Wissens zu koppeln. Insbesondere kognitivistische Lerntheorien kennen Wissen nur als repräsentationales. Dies führt zwangsläufig zum Scheitern eines allzu naiven Einsatzes von neuen Unterrichtsmedien, da diese nicht unbedingt der Logik traditioneller Wissensformen folgen.

Sørensens Studie stellt eine innovative und höchst schlüssig vorgetragene Sicht auf Unterricht und dessen Artefakte dar. Dabei macht sie nicht nur sichtbar, wie materielle Dinge zum Unterricht beitragen, sondern entwickelt gleichzeitig äußerst spannende Reformulierungen von Lernen und Wissen. Lediglich bei den Analysen der Unterrichtsstunden in der virtuellen Lernumgebung hätte die Autorin genauer darauf eingehen sollen, wie die Kinder mit dem Computer als materiellem Artefakt umgehen. Stattdessen bleibt sie hier auf die virtuelle Welt selbst fokussiert. Ferner sind die Überlegungen zu Femtedit zu sehr darauf aus, das Neue und die Unterschiede zum klassischen Tafelunterricht zu betonen. Ob die virtuelle Welt von Femtedit tatsächlich keine Hierarchien mehr kennt, zweifelt der Rezensent beispielsweise an.

Beide Publikationen stellen wichtige und sehr gelungene Beiträge zu einem neuen Forschungsfeld innerhalb der Bildungsforschung dar. Kritisch anzumerken bleibt lediglich, dass alle drei Autor/innen den Fokus auf weitreichende Netzwerke legen, wodurch die situative Aneignung und körperlich-sinnliche Dimension einzelner Artefakte bisweilen ein wenig zu kurz kommt. Hier könnte die Auseinandersetzung mit pragmatistischen oder postphänomenologischen Ansätzen in den STS hilfreich sein, um zu klären, wie sich einzelne menschliche Akteure die Dinge des Unterrichts auch körperlich-sinnlich aneignen. Es bleibt aber dabei: Alle, die sich für die Materialität und die heterogene Zusammensetzung von Bildung interessieren, kommen um die beiden sehr gelungenen Bücher nicht herum. Auch Bildungsforscher/innen, die sich bisher nicht mit der einschlägigen STS-Literatur befasst haben, bieten die verständlich geschriebenen Publikationen interessante Perspektiven und spannende Forschungsfragen für weitere Studien an.

Rezensionen

Nicolle Pfaff

Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlfs, Christian Palentien (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen.

Nicolle Pfaff

Jugendliche Peergroups stehen aktuell in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung hoch im Kurs. Das führt auch dazu, dass bislang weitgehend in verschiedenen Forschungstraditionen diskutierte Phänomene der jugendlichen Peerkultur, wie Freundschaftsbeziehungen und Jugendkulturen, zunehmend im Zusammenhang betrachtet werden. Der Anfang des Jahres von *Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlfs* und *Christian Palentien* herausgegebene Sammelband dokumentiert diesen Komplexitätsgewinn bereits im Titel.

Zugleich steht die interdisziplinäre Jugendforschung in diesem Feld an einem Paradigmenwechsel, in dem die Gleichaltrigenkontexte Jugendlicher nicht mehr zentral als Risikofaktor für das Aufwachsen, sondern als eine Bildungsinstanz wahrgenommen und beobachtet werden. Der hier vorgestellte Band versammelt hinter der doppelten Bestimmung der Peers zum einen als *Bildungs- und* zum anderen als *Sozialisationsinstanz*, die sich inhaltlich durch alle Kapitel zieht, eine Vielzahl von Beiträgen, die sich mit dem Einfluss von Gleichaltrigenkontexten auf die jugendliche Entwicklung befassen. Auch die Einleitung der Herausgeber greift den beschrieben Paradigmenwechsel auf und beschreibt die Einflüsse der Peers, entgegen einer Reihe von Texten, die traditionell die Risiken von Gleichaltrigenkontakten fokussieren und obgleich empirische Belege für diese Argumentation in dem Band ausgesprochen rar sind, einseitig unter der Prämisse des Kompetenzerwerbs. Damit verschenken die Herausgeber ein Reflektionspotential des Bandes für die Forschungstradition selbst, das genau in der Zusammenführung beider Perspektiven und in ihrer Entlarvung als normative Zugriffe auf jugendliche Peerkontexte gelegen hätte. Dennoch dokumentiert sich dieses Spannungsfeld in der Forschungslandschaft natürlich im Nebeneinander der einbezogenen Beiträge aus beiden Perspektiven. So arbeitet bspw. *Arne Schäfer* in einer Fallstudie zu einer Jugendgruppe deren Emanzipationspotentiale im traditionellen Kontext einer evangelikalen Gemeinde heraus und verweist damit zugleich auf die Gestaltungsräume Jugendlicher in der Gesellschaft. Auf der anderen Seite erscheint die Peers z.B. im Beitrag von *Christian Palentien* und *Marius Harring* zu Risikoverhalten und Drogenkonsum als ein zentraler Kontext jugendlicher Devianz.

In der hochgradig disziplinär zergliederten Forschungslandschaft der Forschung zu jugendlichen Peers haben sich die Herausgeber viel vorgenommen, so heißt es in ihrer Einleitung: „Der Band bietet eine umfassende Darstellung der Bedeutung von Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und verschafft sowohl Studierenden als auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einen interdisziplinären Überblick über den Stand der Forschung." (S. 15). Und tatsächlich liest sich die Autor/innenliste wie ein Rundumschlag durch die deutschsprachige Jugendforschung zum Thema Gleichaltrige. Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis macht deutlich, dass mit den prominenten Autor/innen zugleich eine Vielzahl der populären Forschungsthemen versammelt sind: *Anna Brake* befasst sich mit dem Verhältnis von Familie und Peers, *Ronald Hitzle*r beschreibt zusammen mit *Arne Niederbacher* die Dokumentation von Szenen, *Lothar Krappmann* den Einfluss von Cliquen auf die Persönlichkeitsentwicklung, *Heinz-Hermann Krüger* schreibt zusammen mit *Ulrike Deppe* zu Peers und Schule, *Heinz Reinders* zu Freundschaft und Ethnizität, *Werner Thole* mit *Holger Schoneville* zu Ungleichheit und *Albert Scherr* über die Struktur und Funktion von Cliquen. Man könnte diese Liste noch ergänzen, aber eben auch feststellen, dass gerade einige der diese zum Teil sehr populären Befunde flankierenden und weniger bekannten Studien mit besonders interessanten Resultaten aufwarten. Irritierend ist einzig die Einbeziehung eines Beitrags zu Peerbeziehungen im Alter, dessen einziger Bezug zur Jugendforschung darin besteht, auf die Entgrenzung der Bedeutung von Generationszugehörigkeit hinzuweisen.

Eine weitreichendere Schwäche des Sammelbandes liegt in der Einteilung der Beiträge in die insgesamt sechs Kapitel, die leider nur wenig Orientierung für die Lektüre bereithält. So erschließt sich bspw. nicht, warum der Text von *Marius Harring* zu Freizeitwelten Jugendlicher zur Einführung gehört, warum die Beiträge, die die Bildungschancen und sozialisatorischen Risiken der Peers diskutieren, unter dem Label ‚Lebensweltliche Kontexte von Peerbeziehungen' gefasst sind und wieso die beiden im Kapitel ‚Peers zwischen Rivalität, Komplementarität und effektiver Nutzung' abgedruckten Literaturberichte überhaupt in einem separaten Teil stehen.

Das besondere Potential der Publikation liegt aus meiner Sicht in der Zusammenstellung einer Vielzahl von disziplinären, methodischen und auch den eingangs skizzierten Paradigmen verhafteten Beiträgen, die insbesondere Einsteiger/innen in das Forschungsfeld der Gleichaltrigenbeziehungen im Jugendalter einen guten Überblick zu geben vermögen. Dabei macht gerade die Heterogenität der einbezogenen Texte den besonderen Reiz aus. Da sind z.B. konzeptionell angelegte Beiträge, wie die von *Albert Scherr* zur Struktur und Funktion von Cliquen oder von *Lothar Krappmann* zur „sozialen Kinderwelt"; empirisch-rekonstruktive Studien wie die Darstellung einer rekonstruktiv erarbeiteten Typologie zur Bedeutung der Peers für die Schulkarriere von *Heinz-Hermann Krüger* und *Ulrike Deppe* oder die beeindruckende Fallstudie von *Arne Schäfer* zur Gleichaltrigenkultur in einer evangelikalen Aussiedlergemeinde; quantitative Analysen von Kinder- und Jugendbefragungen, wie die zur Beziehungsregulation von *Uwe Altmann* oder zur politischen Sozialisation von *Oliver Böhm-Kasper*; oder auch die Projektdarstellung zur Dortmunder Szeneforschung von *Ronald Hitzler* und *Arne Niederbacher*.

Insofern sei das Buch, gemäß dem von den Herausgebern in der Einleitung formulierten Anspruch, all jenen nahegelegt, die einen aktuellen Überblick über verschiedene Zugänge und eine Vielzahl spezifischer Resultate zur Bedeutung von Gleichaltrigenkontexten für die individuelle Entwicklung im Jugendalter gewinnen möchten.

Rezensionen

Frank Mücher

Stefan Thomas: Exklusion und Selbstbehauptung. Wie junge Menschen Armut erleben

Frank Mücher

Jugendkulturen werden von der soziologisch orientierten Forschung in aller Regel als Konsumkulturen beschrieben: Wer jung ist, dazugehören möchte, smart und sexy erscheinen will, benötigt dazu mitunter nicht geringe ökonomische Mittel, um Anschluss an eine Gruppe Gleichgesinnter zu finden und sich ihrer kulturellen Codes und Statussymboliken zu bedienen. Anders die von *Stefan Thomas* beschriebene Szenerie am Bahnhof Zoo, wo der Autor sich im Rahmen einer ethnographischen Feldstudie mit der Situation derjenigen jungen Menschen auseinandersetzt hat, die schon aufgrund ihrer prekären sozialen Lage von diesen juvenil üblichen Vergemeinschaftungsmodi ausgeschlossen sind und den Großteil ihrer Zeit vorwiegend an marginalen Orten, wie eben hier stellvertretend dem Bahnhof Zoo verbringen. In seinem Buch „Exklusion und Selbstbehauptung. Wie junge Menschen Armut erleben", befasst er sich mit dem Selbsterleben von Armut und sozialer Exklusion bei (i.d.R.) wohnungslosen jungen Menschen, die in der vorausgegangen Diskussion oftmals als „Straßenkinder", von ihm hier aber als „Bahnhofsgänger/innen" bezeichnet werden. Seinen Überlegungen stellt er dabei ein mehrdimensionales „Subjekt-Integrations-Modell" voraus, das es ihm an Hand zentraler Schlüsselkategorien: Lebenswelt, Sinn und Handlung – die gleichzeitig die Kapitelüberschriften und Leitlienen seines Buches bilden – erlaubt, die Lebenswirklichkeit seiner Untersuchungsgruppe sowohl in Hinblick auf ihre sozialen wie auch auf ihre psychischen Dispositionen hin zu beschreiben.

Im ersten Teil der Untersuchung (Exklusion und Lebenswelt) analysiert der Autor zunächst den Zusammenhang unterschiedlicher, sich gegenseitig verstärkender, Ausschlussmechanismen und beschreibt so ihre konkreten Auswirkungen auf die Lebenswelt der Bahnhofsgänger/innen, die im Wesentlichen geprägt ist von Marginalisierung und Desintegration. So ist es für *Thomas* ein Komplex aus unterschiedlichen Exklusionserfahrungen, die sich in ihrer Summe zu einem „Feld der Exklusion" verdichten, das nach und nach sämtliche Lebensbereiche der am Bahnhof lebenden jungen Menschen umfasst. Ausgehend von familiären Belastungsfaktoren, sozialräumlichen Ausgrenzungserfahrungen und einer Alles in Allem misslungenen Individualintegration entwickelt sich bei den Bahnhofsgänger/innen folgend eine Perspektivlosigkeit: Sie richten sich in ihrer prekären Situation ein und sehen keinen Weg mehr, an normalgesellschaftlichen Integrationsfor-

men teilzunehmen, so dass jeder Änderungswunsch schon angesichts fehlender Bildungsvoraussetzungen und einer gescheiterten Arbeitsmarktintegration wieder auf die strukturelle Ausweglosigkeit des Bahnhofslebens zurückverweist.

Teil Zwei des Buches (Exklusion und Sinn) befasst sich aus phänomenologischer Perspektive mit dem Welterleben und den subjektiven Sinngebungsformen durch welche die Bahnhofsgänger/innen in – und entgegen – ihrer Marginalisierung versuchen, ihre Situation zu bewältigen und das Leben am Bahnhof subjektiv sinnhaft gestalten. Auch wenn die Erfahrung sozialer Exklusion die zentrale Lebenswirklichkeit dieser jungen Menschen bildet, gelingt es ihnen zunächst aufgrund ihrer Mitgliedschaft zur Bahnhofsszene, ein scheinbar tragfähiges soziales Netzwerk aufzubauen, das es ihnen ermöglicht ihren Status innerhalb der eigenen Bezugsgruppe zu stabilisieren. Wie *Thomas* jedoch aufzeigt, führt diese einseitige Anbindung an das marginalisierte soziale Umfeld des Bahnhofs lediglich zu einer weiteren Verfestigung bereits vorhandender Desintegrationserfahrungen. An Stelle einer geglückten Sozialintegration tritt die Ausprägung einer „fragmentierten Identität", mittels derer es den *jungen Leuten* zwar gelingt, subjektive Sinnbezüge zu ihrem realen Umfeld herzustellen, ihnen aber eine in sich stimmige – an den Realitätsanforderungen der Normalgesellschaft gemessene – Entwicklung der eigenen Persönlichkeit nicht möglich ist. Daher spricht *Thomas* hier von einer „Dissoziation von Sinn", die er psychologisch gedeutet als eine Form des tiefen Selbstverlusts versteht: Alle Versuche der Bahnhofsgänger/innen einen Ausweg aus der Alltagstristes ihres Lebens zu finden, scheitern so an ihrer kognitiv-affektiven Subjektivitätsstruktur, durch welche ihnen nur ein verengtes Repertoire an Weltbezügen und Handlungsoptionen zur Verfügung steht.

Der dritte Hauptteil (Exklusion und Handlung) nimmt aus psychologischer Sicht die Auswirkungen der eingangs geschilderten Armuts- und Exklusionsproblematiken auf ihre Motivations- und Handlungsstrukturen in den Blick. Angesichts objektiv fehlender gesellschaftlicher Perspektiven und den subjektiv eingeschränkten Handlungsdispositionen gelingt es diesen nicht, ihr Leben als eine eigenverantwortlich gestaltbare Aufgabe wahrzunehmen. Stattdessen zeigt sich eine typische Haltung, die von Resignation, Rückzug und Apathie geprägt ist und so die Veränderung der eigenen Situation unterminiert. Auf diese Weise entwickelt sich bei den Bahnhofsgänger/innen eine negative Erwartungshaltung, die sich vor allem in fehlenden Handlungszielen und einer gehemmten Motivationsbereitschaft manifestiert.

In seiner Untersuchung gelingt es *Stefan Thomas* auf vielfältige Weise zu zeigen, wie Armut und sozialer Ausschluss von jungen Menschen in der Bahnhofsszene als eine Form des individuellen Scheiterns erlebt wird. Der Autor begreift Armut dabei aber nicht als das Resultat individueller Fehlleistungen, sondern als eine Folge multipler Ausschlussmechanismen, die bei den Betroffenen eine selbstreproduktive Dynamisierung von Armutsprozessen in Gang setzen, dergestalt, als dass sie auf psychischer Ebene eine Deprivation des eigenen Selbstbildes hervorrufen, das letztendlich zu einer Einschränkung subjektiver Handlungsspielräume führt. Dennoch versteht es *Stefan Thomas* – nicht ohne Sympathie – das Leben der Bahnhofsgänger/innen als einen in sich kafkaesken Versuch des Widerstandes und der Selbstbehauptung gegenüber den als übermächtig empfundenen Ausschlussdynamiken.

Zum Abschluss der Studie werden die Ergebnisse der Untersuchung in einer „Integrativen Theorie der Armut" zusammengefasst. Hierdurch gelingt es den vorliegenden Ausführungen im Rahmen einer Sozialpsychologie das Ineinandergreifen objektiver (so-

ziale Exklusion) und subjektiver Faktoren (psychische Desintegration) am Beispiel einer sozialen Randgruppe analytisch zu begründen. Gerade durch die gelungene Verbindung von sozialen Entstehungsfaktoren mit ihren zirkulären Auswirkungen auf psychische Prozesse, trägt die Studie zu einem umfassenden Verständnis von alltäglichen Armuts- und Exklusionsprozessen bei und wird für die Leser/innen zu einer äußerst spannenden und erkenntnisreichen Lektüre.

World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.) Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie

Tanja Betz

Tanja Betz

Die Kindheitsforschung in Deutschland ist seit einigen Jahren ein ausdifferenziertes Forschungsfeld. Einige Handbücher geben einen Überblick über die Frage, wo die Kindheitsforschung steht. Neben elaborierten Konzepten und Studien innerhalb der Kinder- und Kindheitsforschung, gibt es nach wie vor Forschungsbereiche, die noch wenig erschlossen sind. Hierzu gehört die diskursanalytisch ausgerichtete Kindheitsforschung oder auch die (sozial)strukturelle Kindheitsforschung. Zu letzterer zählen auf Dauer gestellte Kinderbefragungen, die als Bestandteil der Sozialberichterstattung über Kinder gesehen werden können. Ihr Ziel ist es, die Lebensbedingungen und die Lebensqualität von Kindern zu beschreiben.

Mit diesem Ziel tritt die 2. World Vision Kinderstudie an: Wie ist die Lebenssituation von Kindern in Deutschland? Was sind ihre Wünsche, Bedürfnisse und Interessen? Wie ist ihr Wohlbefinden einzustufen? Dies sind die Ausgangsfragen der Studie, die nach 2007 nun zum zweiten Mal vorgelegt wurde und einen aktuellen Beitrag zur Sozialberichterstattung über Kinder in Deutschland bildet. Das Autor/innenteam, *Klaus Hurrelmann, Sabine Andresen* und die Forscher/innen von TNS Infratest Sozialforschung, berichtet über Konzeption und Ergebnisse einer quantitativ ausgerichteten Befragung von insgesamt 2.529 Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren. Die Stichprobe gilt als repräsentativ für diese Altersgruppe in Deutschland. Zudem wurden 12 Einzelinterviews durchgeführt. Diese Kombination von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden wurde so auch schon in der ersten Studie realisiert; zukünftig sollen im Vier-Jahres-Abstand weitere Kinderstudien nach ähnlichem Muster folgen.

Auch der Aufbau und Duktus der Veröffentlichung (insgesamt neun Kapitel) ist an die Publikation der ersten Studie angelehnt: Zunächst folgt eine konzeptionelle Rahmung und Einordnung der Studie in aktuelle Diskussionen und in die Forschungslandschaft, insbesondere zum Wohlbefinden von Kindern (Kapitel 1). Theoretische Referenzen stammen dabei aus verschiedenen Richtungen: aus dem Bereich des Capability Approaches, der Kinderrechte, dem Konzept des Well-Being und dem Lebenswelten-Ansatz. Danach folgt die Ergebnisdarstellung der quantitativen Befragung (Kapitel 2 bis 6) zu den Bereichen Familie, Freizeit, Gleichaltrige, Schule, Wohlbefinden, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit sowie die Präsentation der 12 Kinderportraits (Kapitel 7). Abschließend

werden politische Herausforderungen aus den Ergebnissen abgeleitet und das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt (Kapitel 8 und 9).

Im Fokus der Studie steht die empirische Beschreibung von „ungleichen Kindheiten" in verschiedenen Lebensbereichen von Kindern. Die Befunde sind dabei so detailreich, dass ihre Darstellung den Rahmen einer Besprechung sprengen würde. Erste Anhaltspunkte indessen liefern die Überschriften der Ergebniskapitel: Familie ist für Kinder „bunt und vielfältig, aber nicht für alle Kinder gleich verlässlich" (S. 61), die Freizeit ist geprägt durch „sozial getrennte Kinderwelten" (S. 95) und zentral für den Bereich Schule ist die „frühe Vergabe von Lebenschancen" (S. 161). Bei den Peers werden bei der Frage „gemeinsame – getrennte Welten?" (S. 141) Befunde der (alters-, geschlechts- und ethniebezogenen) Heterogenität und Homogenität von Freundeskreisen angesprochen. Auch für den Bereich der allgemeinen Lebenszufriedenheit werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kindergruppen in Deutschland präsentiert: „nicht zufrieden sind Kinder, die in Armut leben oder über Defizite bei der elterlichen Zuwendung klagen" (S. 214).

Angesichts der Tatsache, dass es sich bereits um die zweite Erhebung dieser Art handelt und weiterer Kinderstudien in den vergangenen Jahren, verwundert es nicht, dass einem einige der quantitativen Befunde auf den ersten Blick bekannt vorkommen. Bei einer genauen Betrachtung des Kinderfragebogens indessen offenbart sich, dass einige Fragen aus 2007 gestrichen wurden, andere neu hinzu kamen oder modifiziert wurden, so dass sich doch ein detaillierter Blick in die Ergebnispräsentation lohnt. Neue Befunde beziehen sich u.a. auf verschiedene subjektive Armutsindikatoren. Beispielsweise geben Kinder, in deren Familie das Geld eher knapp ist, am häufigsten an, dass sie daher nicht in Urlaub fahren können oder auch, dass sie Kleider erhalten, die vorher schon fremde Kinder getragen haben. Darüber hinaus berichten Kinder mit Armutserfahrungen deutlich häufiger, Angst vor schlechten Schulnoten zu haben (64%) als Kinder ohne Armutserfahrungen (47%). Es ist dem Autor/innenteam gut gelungen, das Spannungsverhältnis auszubalancieren zwischen der Konsistenz in den Fragen und Items im Sinne einer Dauerberichterstattung, die auch Vergleiche über die Zeit ermöglichen soll und zugleich den (methodisch und inhaltlich notwendigen) Modifikationen und Neuerungen auch aufgrund aktueller Schwerpunktsetzungen.

Fast interessanter als die quantitativen Befunde sind dennoch die etwas kürzer dargestellten Ergebnisse der explorativen Interviews mit den Kindern, sowie das methodische Vorgehen in der qualitativen Teilstudie. Den sechs- bis elfjährigen Interviewpartner/innen, die nach dem Kriterium einer heterogenen Darstellung kindlicher Lebenswelten entlang der Indikatoren Geschlecht, Schicht, Bundesland und Einwohnerzahl des Wohnorts ausgewählt wurden, wurde beispielsweise ein „Zeitstreifen" aus Papier vorgelegt, auf dem die Kinder nach vorgegebenen Kategorien einteilen konnten, wie viel Zeit sie mit welchen Aufgaben und in welchen Lebensbereichen verbringen und wie viel sie davon als selbstbestimmt erleben. Auch wurde den Kindern zur subjektiven Selbstverortung eine Linie mit einem „Arm-Reich-Kontinuum" vorgelegt auf der sie ihre gegenwärtige Position und ihre Wunschposition angeben sollten. Auf Grundlage dieser und anderer methodischer Kniffe (u.a. eine qualitative Netzwerkanalyse über die Präsentation einer Spielfläche mit Bauklötzen und Figuren) sind interessante Interviews entstanden.

Die Interviews offenbaren viele Einsichten in die Vorstellungen der Kinder über Armut und Reichtum. Ein Befund ist, dass sich die 12 befragten Kinder auf dem „Arm-Reich-Kontinuum" meist in der Mitte einordnen („ganz normal" oder „ein mittleres

Kind“) und damit großteils zufrieden sind. Auf die Frage nach der Wunschposition sagen viele Kinder dann, dass sie gerne reicher wären, um sich ihre (materiellen) Wünsche (u.a. Spielzeug kaufen, Schminke kaufen, in den Zoo gehen, den Eltern Geld geben, Haustier kaufen, das eigene Zimmer verschönern) erfüllen zu können.

Leider ist lediglich der quantitative Fragebogen abgedruckt, einen Einblick in die Interviewfragen und die Erzählungen der Kinder hingegen erhält man nicht. Stattdessen muss man sich als Leserin auf die knappen im Buch präsentierten Ausschnitte und Passagen beschränken, die als „Portraits“ bereits eine Mischung aus den Erzählungen der Kinder sowie den Einordnungen und Interpretationen der Forscherinnen und Forscher darstellen.

Dem Autor/innenteam ist eine neue Kinderstudie mit einer Vielzahl an interessanten Befunden und für die Forschung über und mit Kindern weiterführender Methodik gelungen. Auch die Neuerung, eine standardisierte Befragung von Sechs- bis Elfjährigen, die persönlich-mündlich zu Hause befragt wurden, durchzuführen, ist positiv hervorzuheben, zögern doch andere Geldgeber sowie Forscher/innen nach wie vor, sich an eine standardisierte Befragung von jüngeren Kindern zu wagen. Rundum eine schöne Studie, die einen Gewinn für die Kinder- und Kindheitsforschung darstellt.

Eine Schwierigkeit allerdings soll abschließend angemerkt werden: Die Studie versteht sich als eine, welche die „Lebenssituation (von Kindern) aus eigener Perspektive unvoreingenommen“ zur Darstellung bringt (S. 13). Es gehe um die „subjektive Selbstsicht der befragten Kinder“ (S. 58), um das ernst nehmen von Kindern als „Experten ihres Lebens“ (S. 57). Mit diesem ambitionierten Vorhaben treten einige Studien der Kindheitsforschung an. Die diesbezüglichen Herausforderungen und Stolpersteine sind der World Vision Kinderstudie zwar immanent, aber sie werden nicht wirklich bearbeitet. Das Problem soll hier nur angedeutet werden: Es liegt darin, dass das Autorenteam keinen Bruch sieht zwischen der „Perspektive von Kindern“ und einer „wissenschafts- und praxisorientierten Expertensicht“ (S. 58). Diese Sichtweisen sind aber nicht kompatibel bzw. müsste geklärt werden, in welchem Verhältnis beide zueinander stehen. Dies aber unterbleibt und unter der Hand werden die Erwachsenen häufig zu den alleinigen Expert/innen für die jüngste Generation erklärt. Dementsprechend ist das Studiendesign so aufgebaut, dass beispielsweise in der quantitativen Teilstudie die Kinder nicht eingebunden sind in Entscheidungen „zu welchen Lebensbereichen die Kinder befragt wurden und worauf die Fragen zielten“ (S. 57). Die qualitative Kinderportraits, die durch erwachsene Forscherinnen und Forscher erstellt wurden, wurden den Eltern der Kinder „zur Zustimmung vorgelegt“ - auch um die Aussagen der Kinder „besser einordnen zu können“ und sie „etwas zurecht (zu rücken)“ (S. 226). Darüber hinaus betonen die Autor/innen ihr eigenes politisches Anliegen, d.h. die Notwendigkeit einer ‚engagierten‘ Darstellung, um die „Stimme der Kinder in öffentliche Diskussions- und Entscheidungsräume zu transportieren“ (S. 59). Analog dazu sind auch die politischen Schlussfolgerungen erwachsenenzentriert: sie beziehen sich neben Partizipation auch auf Schutz, Fürsorge und Förderung. Diese politische Prioritätensetzung spiegelt weniger die Perspektive von Kindern wieder, sondern ist in weit stärkerem Maße Ausdruck der Vorstellungen der beteiligten Forscher/innen. Sie offenbart die Konstruktion von kindlichen Bedürfnissen und von politisch bearbeitbaren kindlichen Belangen durch Erwachsene, die zukünftig eine tiefergehende Auseinandersetzung wert sind. Man darf gespannt sein auf die dritte Studie.