

Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann: Kindheit

Vera Bamler, Jillian Werner, Cornelia Wustmann:
Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlage,
Zugänge und Methoden.

Michael-Sebastian Honig



Michael Sebastian Honig

Die beiden Bände antworten auf die Nachfrage nach Unterrichtsmaterial für die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge. Der Band von *Sabine Andresen* und *Klaus Hurrelmann* eröffnet eine Reihe des BELTZ-Verlags mit dem Titel „Bachelor/Master“. Dass der Eröffnungsband sich mit Kindheit beschäftigt, hat auch damit zu tun, dass dieses Thema in erziehungswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen Konjunktur hat. Diese hat nicht nur fachliche Gründe, sondern ist eine Folge des Ausbaus institutioneller Kleinkinderziehung und reflektiert die Debatte um die Professionalisierung, ja: Akademisierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Daher ist es plausibel, dass das Lehrbuch von *Vera Bamler*, *Jillian Werner* und *Cornelia Wustmann* sich auf Kindheitsforschung im elementarpädagogischen Praxisfeld konzentriert.

Was darf man von einem Lehrbuch erwarten? *Bamler*, *Werner* und *Wustmann* formulieren ihre Ziele: „Das Lehrbuch gibt Einblicke in ausgewählte Bereiche der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und versucht, die unterschiedlichen Entwicklungsstränge und methodologischen Diskurse zusammenzufassen und pointiert zu skizzieren“ (S. 8). Lehrbücher bereiten also Stoff für den Unterricht auf. Lehrbücher sind aber nicht nur didaktische Materialien: Ihre wichtigste Bedeutung besteht darin, dass sie *nolens volens* – bei *Andresen* und *Hurrelmann* eher *volens* – Fachgebiete kanonisieren. Die Leitfrage dieser Rezension lautet daher: Welches Verständnis von Kindheitsforschung soll Studierenden in diesen beiden Bänden vermittelt werden? Und was blendet dieses Verständnis aus? Den Ausdruck „Kindheitsforschung“ gibt es ja noch nicht so lange, er ist noch nicht konsolidiert und hat immer noch eine Art umgangssprachlichen Charakter.

Auf den ersten beiden Seiten ihres Vorworts formulieren *Andresen* und *Hurrelmann* knapp und klar ihren theoretischen Ansatz; sie entwickeln ihn aus einer Unterscheidung zwischen „Kinder-“ und „Kindheitsforschung“. Die Autor/innen verstehen die Kinderforschung als moderne Ausprägung der Kindheitsforschung. Die Beschäftigung mit Kindern und Kindheit in den Humanwissenschaften hat eine lange Tradition, und ihre Modellvorstellungen haben sich im Laufe der Zeit stark verändert. Kinderforschung im Sinne von *Andresen* und *Hurrelmann* betrachtet das Kind nicht mehr als unfertiges Wesen auf dem Weg zum Erwachsenen, sondern „als ‚Akteur‘ mit vielfältigen Potenzialen, Kompeten-

zen, Fähigkeiten, Wissen und Informationen über sich und über die Welt“ (S. 8). Die Kinderforschung lässt sich als eine Traditionslinie innerhalb der Kindheitsforschung rekonstruieren, die in einer Sozialisationsforschung, die sich am Modell eines Realität produktiv verarbeitenden Subjekts (*Hurrelmann*) orientiert, gleichsam zu sich gefunden hat und interdisziplinär als *state of the art* der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Kindern gelten darf. Im Kontext dieser Kinderforschung wird die Kindheit als Lebensphase verstanden, in der sich die *agency* der Kinder manifestiert und ihre Handlungsmöglichkeiten sozial selektiert werden (*capability*). Mit dieser Positionsbestimmung ist implizit eine Abgrenzung von der Kindheitssoziologie verbunden, auf der die internationalen *childhood studies* fachlich basieren. Diese haben seit den 1980er Jahren – exemplarisch ist der Band von *Heinz Hengst u.a. „Kindheit als Fiktion“* (1981) – die Entstehung einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung in Deutschland inspiriert. Mit ihrer Bestimmung von Kindheitsforschung blenden *Andresen* und *Hurrelmann* diesen Kontext aus und rücken sie als Kinderforschung in einen sozialisationstheoretischen Horizont. *Bamler*, *Werner* und *Wustmann* teilen in ihrem Buch grundsätzlich diese Lesart, indem sie eine Traditionslinie der Kindheitsforschung von Rousseau über die Kinderpsychologie der 1920er Jahre bis zur heutigen Säuglingsforschung konstruieren, die sie unter das Leitmotiv kindlicher Subjekthaftigkeit stellen.

Das Lehrbuch von *Andresen* und *Hurrelmann* ist in zwölf Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel gibt eine Geschichte der Kindheit als Ideengeschichte. Das zweite und dritte Kapitel entwickelt aus einer prägnanten Übersicht kindheitstheoretisch relevanter Perspektiven in Psychologie und Soziologie den theoretischen Ansatz der Autor/innen. Sie verstehen die Kindheit im Rahmen einer interdisziplinären Sozialisationstheorie als eine Lebensphase, die sich mit dem Wandel moderner Gesellschaften verändert. Das vierte und fünfte Kapitel nimmt vor diesem Hintergrund die eingangs eingeführte Unterscheidung von „Kinder-“ und „Kindheitsforschung“ wieder auf und konkretisiert sie zum einen durch eine Fokussierung der Kinderforschung auf die Sicht- und Handlungsweisen der Kinder selbst und zum anderen, indem sie die *childhood studies* für die sozialisationstheoretische Perspektive der Autor/innen in Anspruch nimmt (S. 65). Am Beispiel ausgewählter Studien werden die methodologischen und methodischen Implikationen dieser Unterscheidung erörtert, wobei der Schwerpunkt auf quantitativen Verfahren liegt. Die Kapitel sechs bis zehn lassen sich als „Differenzielle Kinderforschung“ überschreiben und sind Befunden der Forschung über die Lebenswelt der Kinder und ihre Schlüsselinstitutionen Familie, Tageseinrichtungen, Schule, Freundschaftsgruppen und Medien gewidmet. Wie schon in Kapitel fünf spielen Befunde der World-Vision-Studie der beiden Autor/innen (2007) dabei eine herausgehobene Rolle. Das elfte Kapitel behandelt Entwicklungsprobleme von Kindern, das abschließende zwölfte Kapitel eine Kinderpolitik als partizipative Politik des *child well-being*.

Das Lehrbuch von *Bamler*, *Werner* und *Wustmann* stellt Ansätze und Methoden der Forschung in den Mittelpunkt. Daher ordnen sie Kapitel, die thematisch große Ähnlichkeiten zu Kapiteln bei *Andresen* und *Hurrelmann* aufweisen, dieser Perspektive zu. Kapitel über die Kindheit als Forschungsgegenstand und die Geschichte der Kindheitsforschung erfüllen bei ihnen die Funktion, die das Kapitel über die Geschichte der Kindheit bei *Andresen* und *Hurrelmann* hat. Das Kapitel über Theorien zur Kindheit ist entsprechend als Überblick über Forschungszugänge konzipiert. Den größten Raum nehmen dann mit drei Kapiteln methodische Fragen ein, ehe dreißig Seiten mit Forschungsdesideraten der Elementarpädagogik das Buch abschließen.

Kanonisierung und Didaktik: Unter beiden Gesichtspunkten unterscheiden sich die zwei Lehrbücher deutlich. *Andresen* und *Hurrelmann* bieten den Studierenden eine klare theoretische Perspektive an, die sie in einer klug elementarisierenden, überwiegend sorgfältig und anschaulich formulierten Weise materialreich durchdeklinieren. Das gilt für die thematische und quantitative Gliederung, die Formulierung von Übungsaufgaben sowie die Bereitstellung von weiterführenden Lesehinweisen und online gestellte Materialien. Immer wieder fällt auf, dass den Autor/innen differenzierte Charakterisierungen komplexer Sachverhalte gelingen. *Bamler*, *Werner* und *Wustmann* dagegen lassen offen, welchen Zugang ihr Verständnis von Kindheitsforschung zur Elementarpädagogik findet; im Kern setzen sie „Kinder“ schlicht voraus. Was die didaktische Aufbereitung ihres Materials angeht, unterläuft ihnen das Missverständnis, Elementarisierung mit Vereinfachung zu verwechseln. Große Teile des Textes bestehen aus eklektischen Kompilationen und oft nicht nur oberflächlichen, sondern auch fehlerhaften Zusammenfassungen. In den im engeren Sinne mit methodischen Fragen befassten Kapiteln können sich die Autorinnen nicht entscheiden, ob sie über Methoden der Kindheitsforschung informieren, in die Methodik der Kindheitsforschung einführen oder über die Gegenstandsangemessenheit und den Ertrag methodischer Verfahren diskutieren wollen.

Man darf von einem Lehrbuch nicht nur erwarten, dass es eine überzeugende konzeptuelle Ordnung anbietet, sondern dass es Studierenden auch die Grenzen der eigenen Position deutlich macht und auf konkurrierende Entwürfe hinweist. In dieser Hinsicht hat der Band von *Andresen* und *Hurrelmann* Lücken, die schwer nachvollziehbar sind. Beispielsweise ist nicht zu verstehen, warum die Geschichte der Kindheit ausschließlich als Geschichte von Vorstellungen über Kinder und nicht etwa sozialgeschichtlich erzählt wird. Würde deutlich, dass die Kindheit (auch) eine Institution des modernen Wohlfahrtsstaats ist, wäre auch plausibler, warum es in diesem Lehrbuch über Kindheit ein Kapitel über Kinderpolitik braucht, und es würde zugleich helfen zu erläutern, warum Rechte, Partizipation und *well-being* von Kindern dabei eine so große Rolle spielen. Schwer zu verstehen ist auch, warum die Autor/innen Kindheit als Lebensphase im Kontext des sozialen Wandels verstehen wollen, die Lebenswelt der Kinder aber ganz konventionell darstellen, als wäre sie wie ehemals nur von Familie und Schule (bzw. Kindertageseinrichtungen) gerahmt. Die Relevanz der Medien für Kinder wird mit einem unüberhörbar kulturkritischen Zungenschlag dargestellt und der Konsummarkt, die vielleicht wichtigste Instanz des Wandels europäischer und nordamerikanischer Kindheit im 20. Jahrhundert, kommt überhaupt nicht vor. Das Kapitel über Freundschaftsgruppen kommt ohne einen Verweis auf die sozialisatorische Relevanz der Kinderkultur und in diesem Zusammenhang ohne eine Erwähnung der Arbeiten von *Helga Kelle* und *Georg Breidenstein* und vor allem von *William Corsaro* aus, obwohl *Corsaro* der vielleicht wichtigste Vertreter einer sozialisationstheoretisch (*interpretive reproduction*) orientierten Kindheitssoziologie ist und nicht zuletzt einer der wichtigsten Zeugen, dass Kinder auch im Vorschulalter verlässliche Informanten der Forschung sein können. Dass eine Überblicksdarstellung über ein derart internationales Forschungsfeld wie die zeitgenössische Kinder- und Kindheitsforschung über weite Strecken fast ohne Forschungsliteratur aus den USA, Großbritannien und den nordischen Ländern auskommt, erstaunt. Allzu oft müssen Befunde der *World-Vision*-Studie für die Breite der Forschung eintreten. Im Kapitel über Probleme von Kindern verwandelt sich das Sozialisationskonzept unter der Hand zu einem Konzept *gelungener* Sozialisation. Es dominieren psychosoziale und gesundheitliche Beeinträchtigungen von Kindern, aber strukturelle Probleme von Kindern *als Kinder* werden nicht

erwähnt. Es hätte sich angeboten, in diesem Kapitel – und nicht erst im Kapitel über Kinderpolitik – auch die Armut von Kindern zu diskutieren. Überhaupt: Die Subjektorientierung der Kinderforschung, wie die Autoren sie verstehen, führt zu einer eigentümlichen Ent-Sozialisierung der Rede von Kindern in diesem Buch: Dass Kinder nicht nur Kinder, sondern auch Jungen und Mädchen, Angehörige unterschiedlicher sozialer Milieus und ethnischer Zugehörigkeit sind, kurz: Das Problem von Differenz und Ungleichheit rückt in einen nebulösen Hintergrund. Auch in Deutschland gibt es nicht nur deutsche Kinder – dieser Umstand mag trivial erscheinen, aber er müsste das Gegenstandsverständnis eines solchen Lehrbuchs erheblich verändern.

Was aber ist ein Kind? *Andresen* und *Hurrelmann* betrachten Kinder als handlungsfähige Subjekte, die auf Rahmenbedingungen und Entwicklungsimpulse angewiesen sind (S. 8). Sie beantworten die Frage anthropologisch – epistemologisch gesprochen: Sie ontologisieren im Konzept des Kindes die Einheit der Differenz von Wirklichkeit und Möglichkeit – und ziehen daraus normative Konsequenzen: „Kinder sind Menschen, denen, wie allen anderen Menschen, ... die Möglichkeit zur Teilhabe und Partizipation gewährt werden muß“ (S. 8). Kinder sind Menschen – aber nicht alle Menschen sind Kinder (es sei denn in einem genealogischen oder einem christlichen Sinne). Was also ist ein Kind? Kann diese Frage durch Kinderforschung beantwortet werden? Oder setzt eine so verstandene Kinderforschung nicht vielmehr ein spezifisches Bild vom Kind immer schon voraus? Spiegelt sich diese Kinderforschung womöglich in ihrem Gegenstand? Diese Fragen beschäftigen die Autor/innen nicht; „das Kind“ fungiert als eine pragmatisch-empirische Prämisse.

Von dem britischen Soziologen *Chris Jenks* stammt ein berühmtes Zitat aus der Einleitung zu seiner Sammlung von Quellentexten einer (damals noch) zukünftigen Soziologie der Kindheit (1982). Primär auf das hegemoniale Entwicklungsparadigma in Psychologie und Soziologie gemünzt formuliert er: „It is as if the basic ontological question, ‚What is a child?‘, ‚How is a child possible as such?‘ were ..., answered in advance of the theorizing and then dismissed.“ Man gewinnt den Eindruck, dass genau dies den Autor/innen auch passiert ist: Sie setzen die Unterscheidung Kinder vs. Erwachsene voraus statt zu fragen: Verweist diese Unterscheidung eigentlich auf unwandelbare Unterschiede? Wie operiert sie? Wie verändert sich der Sinn von „kindlich“ und „erwachsen“ dabei? Wie kommt die Kategorie „Kind“ überhaupt zustande? Das ist eine Frage, die für die Erziehungswissenschaft von grundlegender Bedeutung ist. Wenn sie die Soziogenese ihrer generationalen Kategorien nicht thematisiert, sondern empirisch-pragmatisch voraussetzt, dann läuft sie Gefahr, keinen Zugang zu zeitgenössischen Lern- und Bildungsprozessen mehr zu gewinnen. Wenn die Sozialisationsforschung vergisst, dass sie einmal als Sozialtheorie begonnen hat, dann muss die Kindheitssoziologie, müssen die *childhood studies* sie daran erinnern.

Hans Bertram/Birgit Bertram: Familie, Sozialisation und die Zukunft der Kinder

Andreas Lange



Andreas Lange

Hans und *Birgit Bertram* legen eine ungewöhnliche und im Vergleich mit dem Mainstream bundesdeutscher familiensoziologischer Publikationen auch erfrischend interdisziplinär und provokant geschriebene Sichtweise auf die Verschränkung von sozialem Wandel, Familie und Sozialisation von Kindern vor. Neben der Detailfülle und der Aufarbeitung von Literatur aus den verschiedensten Forschungsdisziplinen liegt die Besonderheit und Stoßrichtung des Bandes darin, dass die beiden Hochschullehrer/innen eine Abrechnung mit dem von ihnen so apostrophierten „Modell der Kompensation“ vornehmen. Die These dieses Modells lautet: Bei Mängeln in der innerfamiliären Sozialisation, die vor allem an den Schulleistungen und am abweichendem Verhalten fest gemacht werden, müssen Krippe, Kindergarten und Hort die elterlichen Leistungen ergänzend und kompensierend wirksam werden lassen. Dieses Modell sei in zweierlei Hinsicht reduktionistisch. Zum einen vernachlässige es die Vielfalt kindlicher Entwicklung; z.B. die kindliche Gesundheit und die Beziehungen zu den Eltern. Zum anderen bestehe ein verengter Blick auf die relevanten Kontexte der Förderung von Kindern, indem es eben primär auf Familie und Bildungs- sowie Jugendhilfeinstitutionen blicke. Abgeholfen werden soll diesem zweifachen Defizit erstens durch eine verstärkte Berücksichtigung zusätzlicher Kontexte kindlicher Entwicklung und zweitens durch eine Modellierung des Kindes nicht alleine hinsichtlich isolierter Kompetenzen, sondern vielmehr durch eine umfassende Messung kindlichen Wohlbefindens.

Um den ersten Anspruch, die pass- und detailgenauere Abbildung der Vielfalt der Kontexte, einlösen zu können, müsse auch der soziale Wandel privater Lebensformen eingefangen werden, weil dieser direkt in die Entwicklungsbedingungen von Kindern eingreift. Dazu wird in einem ersten inhaltlichen Kapitel eine demografisch unterfütterte Sozialgeschichte der Familie, zentriert um das Paar, erzählt. Zentral für den Argumentationsgang ist dabei der Hinweis darauf, dass es sich bei der im Mittelpunkt vieler Darstellungen stehenden Pluralität und Heterogenität von familialen Lebensformen nicht um ein nur modernes Phänomen handelt, sondern um eines, das schon in früheren Zeiten beobachtet werden konnte. Die „Diversity“ von Lebensformen dürfe überdies nicht nur in einer jeweils zu einem Zeitpunkt festgemachten Vielfalt gesehen werden, sondern sie wird auch durch unterschiedliche soziale Positionen, soziale Schichten, Regionen und religiösen Identifizierungen hervorgebracht.

Unterstrichen wird, deutlich ersichtlich auch in der Kapitelüberschrift „Ökonomie und Familie“, dass es weniger die oftmals beschworenen Wellen des Wertewandels sind, die das familiäre Zusammenleben bestimmen – vielmehr liefert die sozialgeschichtliche Betrachtung die Einsicht in die substanzielle Mitprägung des Familienlebens durch die jeweils dominierende Form des Arbeitens und Wirtschaftens. Vertieft wird die Rekonstruktion der großen Linien der veränderten Kontexte durch ein Kapitel zur demografischen Revolution und ihrer Folgen für das individuelle Leben. Das zentrale Argument lautet dabei, dass wir es im gesamten Gefüge der Veränderungen mit einer Reihe von Widersprüchen und Zeitverzögerungen zu tun haben. Vorausgesetzt wird beispielsweise, teilweise auch in der eigenen Lebensplanung, noch eine Dreiteilung des Lebenslaufs; realiter aber erweitern und pluralisieren sich durch die „Gesellschaft des langen Lebens“ die Lebensläufe.

Die zentralen Entwicklungslinien seit den 1960er-Jahren stehen im Mittelpunkt von Kapitel 5, das den Aufstieg der Dienstleistungsgesellschaft und die Erosion der Familie der Industriegesellschaft diskutiert. Die Autor/innen bemühen sich hier dezidiert um eine vermittelnde Position zwischen den „Krisentheoretikern“, die aufgrund der Individualisierung und anderer Tendenzen davon ausgehen, dass familiäre Lebensformen immer weniger gelebt werden können und den „Widerstandstheoretikern“, die ihrerseits die Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit der Familie im historischen Verlauf herausstreichen. Zu fragen sei immer konkret, welche Elemente des Familienlebens auch in Zeiten von politischen, gesellschaftlichen und anderen Krisen weiter bestehen können und welche unter dem Druck der Verhältnisse an Bedeutung einbüßen. Familie heute wird als „Herstellungsleistung“ unter veränderten demografischen, sozialstrukturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen begriffen. Damit wird an eine neue Forschungsrichtung angeknüpft, die sich derzeit im deutschen Sprachraum formiert und die im Rahmen des 7. Familienberichts eine große Rolle gespielt hat – verwunderlich ist an dieser Stelle, wieso dieser Bezug nicht durch Quellenangaben markiert wird und warum auch Querverweise auf Weiterentwicklungen dieser Sichtweise fehlen. Nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit der inneren Dynamik der Familie, in deren Rahmen vor allem die veränderte Stellung des Kindes in der Familie erläutert wird, folgt das Kernkapitel des Werks, nämlich: „Kindliche Entwicklung in sozial-ökologischer Perspektive“. Hier kritisieren *Hans* und *Barbara Bertram* das klassische schichtspezifische Modell der Sozialisation dahingehend, dass der dort unterstellte spezielle Übertragungsweg von den väterlichen Arbeitsbedingungen hin zur Übernahme von Werten und Normen der Kinder in der heutigen dynamischen Berufswelt erstens nicht mehr unterstellt werden könne.

Zweitens monieren sie das generelle Denken in Kategorien von Sozialisations- und Erziehungsstilen der Eltern, die sich dann im Lebenserfolg der Kinder niederschlagen, als unterkomplex. Es fehlen demnach adäquate Modellierungen der Begabungen und anderer Persönlichkeitsaspekte des Kindes selbst als auch die Einflüsse weiterer Kontexte. Diesem Denken stellen sie das „Person-Prozess-Kontext-Zeit-Modell“ von *Urie Bronfenbrenner* gegenüber, in dem vor allem die Umwelt als auch die Zeit eine große Rolle spielen. Die kindliche Umwelt wird dieser theoretischen Lesart zufolge nämlich auch vom Kind selbst mit beeinflusst. Je nach Fähigkeiten eines Kindes provoziere es andere Umweltreaktionen, als ein Kind mit einem anderen Fähigkeitsportfolio. Auch die Wirkungspfade als solche müssen komplexer gedacht werden als im klassischen Sozialisationsmodell. Das Hauptargument hierfür lautet, dass der Anteil der Varianzen in den unterschiedlichen kognitiven Fertigkeiten, der durch Merkmale sozialer Ungleichheit durch

die familiale Herkunft nur bei 20 bis 30 Prozent liege und eine Reihe weiterer Einflussbündel im Wirkungsspiel beteiligt ist. Und schließlich sei die Konzentration der Forschung auf kognitive Merkmale allein als Resultat von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen nicht mehr zielführend, da heute gerade auch in der Arbeitswelt zusätzlich zu den intellektuellen Leistungen andere Kompetenzen motivationaler und emotionaler Art notwendig sind, um erfolgreich zu sein.

Die konkreten sozialpolitischen Konsequenzen aus einer kritischen Betrachtung des in der Wissenschaft wie im Alltag fest verwurzelten Denkens in Ableitungsbeziehungen von spezifischem Elternverhalten hin zu kindlichem Fehlverhalten und einem Bestehen auf differenzierteren Denkmodellen werden im Kapitel 8 entfaltet. Gibt man demzufolge nämlich die Vorstellung eines Defizits bestimmter Eltern partiell auf und fragt danach, wie man Familien gezielt unterstützen kann, dann gehe es weniger um die Beseitigung von Defiziten als um die Bereitstellung von Ressourcen – damit dann die Familien selbst verstärkt als Ressource für die Entwicklung der Kinder fungieren können. Konkret heißt dies dann auch für die Familienpolitik, dass sie sich weg von einem Familienlastenausgleich hin zu einem Familienleistungsausgleich entwickeln muss. Die moderne Gesellschaft braucht nämlich vor allem auch zu ihrem Funktionieren „Humankapital“, das in den Familien durch die Sozialisation der Kinder entsteht. Die einzelnen Familien müssen dazu in die Lage versetzt werden, ihre Kinder so zu fördern, dass diese eigene Entwicklungschancen für ein gelingendes und erfolgreiches Erwachsenenleben aufweisen und dass sie im Sinne der gesellschaftlichen Definition nützlich sein können.

Mit Blick auf die aktuellen Diskurse um die notwendige „Carearbeit“, also Fürsorge sowohl für die jungen als auch die alten Menschen heißt dies aber auch, dass Familienpolitik so gestaltet sein muss, dass sie es Müttern und Vätern flexibel im Lebenslauf ermöglicht, Fürsorge für andere tatsächlich zu praktizieren. Über diesen speziellen Aspekt hinaus muss der Lebensverlauf neu organisiert werden, um die Gewichte der unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche Bildung, Erwerb, Fürsorge immer wieder neu an die eigenen Bedürfnisse und die der Familienmitglieder anpassen zu können.

Insgesamt gesehen haben *Hans* und *Birgit Bertram* einen interessanten Diskussionsentwurf zur Frage der Ursachen von und Konsequenzen des raschen und mehrdimensionalen sozialen Wandels für Familie und vor allem die Organisation von familialen Leistungen vorgelegt, der mit Recht die harten sozialstrukturellen Taktgeber Demografie und Ökonomie akzentuiert, die allzu oft vernachlässigt werden. Auch die intensive Rekonstruktion und Infragestellung der Selbstverständlichkeit des klassischen Sozialisationsdenkens in Begriffen einer direkten Übertragung von den Eltern auf die Kinder und das Herausarbeiten der vielen potenziellen Beeinflussungswege, eingeschlossen der aktiven Beiträge des Kindes selbst, ist ein wichtiger Beitrag mit großem heuristischem Irritationspotenzial zu den Diskursen um notwendige Ergänzungen des sozial- und familienpolitischen Interventionsinstrumentariums. Originell ist auch das Zusammendenken ansonsten getrennt laufender Wissenschaftslinien – wenn etwa *Richard Sennetts* Überlegungen zur Struktur des Handwerks in Beziehung gesetzt werden zu den Erkenntnissen neuester entwicklungspsychologischer Untersuchungen.

Allerdings hat dieses disziplinenübergreifende, teilweise auch assoziationsreiche Montieren von Einzelerkenntnissen Grenzen. Es kann vor allem nicht über den Befund hinweg sehen lassen, der in einer ganzen Legion anderer Forschungsergebnisse belegt ist: Merkmale der Familie haben einen starken Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern und zwar über kognitive Fähigkeiten hinaus. Auch wenn wir dann wiederum wissen, dass

es einer gewissen Anzahl von Kindern gelingt, diese Verhältnisse zu überwinden, ist dies noch kein Argument dafür, diese Forschungsrichtung als solche in Bausch und Bogen von der Landkarte der Wissenschaft zu verbannen. Auch ein sozial-ökologisches, modelltheoretisch feiner „kalibriertes“ Modell, das auf Wechselwirkungen mehrerer Kontexte und Eigenaktivität setzt, wird sich mit Strukturen sozialer Ungleichheit auseinandersetzen müssen. Dafür sprechen nicht zuletzt die im Jahre 2010 immer deutlicher zu Tage tretenden Befunde zur Polarisierung der Sozialstruktur zwischen Arm und Reich.

Hunner-Kreisel, Christine / Andresen, Sabine (Hrsg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive

Stefan E. HöBl



Stefan E. HöBl

Eine steigende Anzahl von Publikationen und Tagungen verdeutlicht ein zunehmendes wissenschaftliches Interesse an Muslimen/Musliminnen und am Phänomen ‚Islam‘. Eingebettet in diese Entwicklung ist der vorliegende Sammelband zu betrachten. Er ist das Ergebnis einer gleichnamigen Tagung an der Universität Bielefeld (2008), deren Ziel es war, Debatten um die Bedeutung muslimischer Lebenskontexte für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu befruchten und die Komplexität des Gegenstandes offensiv anzunehmen. Dass dies ein höchst anspruchsvolles Unternehmen darstellt, zeigt unter anderem die enorme Unterschiedlichkeit der Schwerpunktsetzungen und Zugänge der jeweiligen Autor/innen. Den Herausgeberinnen ist es dabei gelungen, ein in höchstem Maße ansprechendes und vielschichtiges Mosaik unterschiedlicher Forschungen und Zugänge in einem Band zu vereinen, der derzeit in dieser Form wohl seines Gleichen sucht.

Thematisch ist der Sammelband in vier inhaltliche Felder mit insgesamt fünfzehn Beiträgen gegliedert. In einem ersten Teilbereich – „Religion, Bildung und Politik: Kritische Perspektiven auf muslimische Lebenswelten“ – widmen sich die Autor/innen bereits äußerst konträren Themen- und Fragestellungen. Während *Micha Brumlik* unter anderem die abstrakte Frage diskutiert, was in modernen Gesellschaften eine „gute Religion“ ist, beschreibt *Mona Abaza* die im Kontext des Buches etwas unpassend, aber interessant erscheinende Bedeutung der ägyptischen Al-Azhar-Universität für die südostasiatische, islamische Welt. *Isabell Diehms* Beitrag zielt darauf ab, problematische Sichtweisen der Islam-kritischen Autorinnen Neclá Kelek, Seyran Ateş und Ayaan Hirsi Ali sowie deren Anteil an vorurteilsbehafteten Bildern von muslimischen Kindern und Jugendlichen zu analysieren. *Arne Schäfer* stellt die Debatten der letzten Jahre um Samuel P. Huntingtons Thesen zu einem Kampf der Kulturen anhand verschiedener Rezeptionen dar und beleuchtet die Bedeutung dieses Diskurses für die Kindheits- und Jugendforschung. Er sieht hier die Aufgabe, die „Produktion von Bildern über muslimische Jugendliche [...] herauszuarbeiten, um mit der Nüchternheit wissenschaftlicher Analyse und empirischer Forschung pauschalisierenden Jugendbildern differenzierte Erkenntnisse über muslimische Jugendliche im In- und Ausland, deren unterschiedliche Lebensbedingungen und subjektive Perspektiven, entgegenzusetzen“ (S. 99). Die Kindheits- und Jugendforschung könne in diesem Sinne „sozialwissenschaftliche Aufklärung betreiben“ (S. 104, Hervorhebung im Original).

Den zweiten Bereich des Sammelbandes bildet die Thematik „Die Herausforderungen der Moderne für muslimische Jugendliche“. *Julia Gerlach* thematisiert das vorwiegend jugendkulturelle Phänomen des „Pop-Islam“, bei dem muslimische Jugendliche Elemente ‚westlicher‘/globalisierter Jugendkulturen aufgreifen, diese mit einem islamischen Vorzeichen versehen und insofern etwas Neues hervorbringen. Ferner skizziert sie verschiedene Strömungen des Islams wie bspw. den Salafismus. *Manja Stephan* eröffnet mit ihrem Artikel zu religiösen Kursen in den urbanen Gebieten Tadschikistans Einblick in eine in der Forschungslandschaft wenig präsente Thematik. Durch den Zusammenbruch der UdSSR sowie der dortigen Erziehungsinstitutionen entwickelte sich in Tadschikistan laut *Stephan* zunehmend eine Krise hinsichtlich der Wertorientierungen. Sie merkt an, dass diese Orientierungskrise eine Erziehungskrise bewirkte, in welcher das Ziel formuliert wird, „die ‚unkontrollierbar‘ gewordene bzw. ‚verlorene‘ Jugend wieder stärker an die kulturellen Traditionen und moralischen Prinzipien der Alten zu binden“ (S. 126) – dies vor allem via privater, religiöser Islam-Kurse, welche „als disziplinierende und moralisierende Instanzen [...] regen Zuspruch“ (S. 128) finden. *Hülya Taşci* erörtert die Funktion zweier Sprachen bzw. Dialekte im Kontext alevitischer Identitätskonstruktionen. Sie fokussiert Alevit/innen in der Bundesrepublik und bezieht verschiedene Ebenen der Bedeutung von Sprache in ihre Analysen ein. Allgemein kann Sprache nach *Taşci* „das zentrale Merkmal ethnischer Identität“ sein und „Differenzen [...] erzeugen“ (S. 151). Die Bedeutung und Funktion der Sprache hängt jedoch stark von den Auffassungen der jeweiligen Alevit/innen über ihre eigene ethnische Identität ab. *Hans-Jürgen von Wensierski* und *Claudia Lübcke* formulieren in ihrem vielschichtigen Artikel die These, dass sich die muslimische Adoleszenz in der Bundesrepublik von dem verbreiteten „Modell einer individualisierten Jugendbiografie“ (S. 160) in verschiedenen Punkten unterscheidet. Sie erarbeiteten das Konstrukt einer „islamisch-selektiv modernisierten Jugendphase“ (S. 171), um zu beschreiben, dass sich die muslimische Adoleszenz in weiten Teilen den ‚westlichen‘ Ausgestaltungen angeglichen hat, wobei „eine um die individualisierte, pluralisierte und geschlechteregalitäre Familienbiografie reduzierte, also eine halbierte Modernisierung“ (S. 170) stattgefunden habe. *Christine Hunner-Kreisel* schließt den zweiten Themenbereich mit einem Beitrag ab, in dem sie das „Spannungsfeld zwischen dem Streben nach Selbstbestimmung und einer Haltung der Anerkennung gegenüber der älteren Generation, die konzeptionell als »Respekt« gefasst wird“ (S. 181), untersucht. Sie resümiert, dass Respekt in den von ihr erforschten muslimischen Kontexten spezifische Dynamiken entfaltet, die sich in einer gewissen Beständigkeit familialer Generationenbeziehungen im Sinne einer „Nicht-Auflösung des und Nicht-Lösung vom generationalen Gefüge“ (S. 182) äußern können.

Im dritten Teil des Bandes – „Herausforderungen in pädagogischen Kontexten“ – fokussiert *Hacı-Halil Uslucan* auf Basis einer Studie in Berlin türkische Familien und gibt einen Überblick über Integrationsorientierungen und Ausprägungen von Erziehungsstilen vor dem Hintergrund migrationsbedingter Herausforderungen. Er hebt insbesondere die Notwendigkeit der Berücksichtigung intersektionaler Verschränkungen diverser sozialer und ökonomischer Einflussfaktoren auf Erziehungsstile hervor, welche vorschnelle ethnische Begründungen von Unterschieden in den Erziehungsstilen verbieten. *Linda A. Herrera* formuliert in ihrem Beitrag ein vielschichtiges Plädoyer für eine an humanistischen Imperativen orientierte Pädagogik. Sensibel beleuchtet sie mit dem Blick der Biografieforscherin Interviews mit einem ägyptischen Geigenlehrer als Vertreter einer solchen pädagogischen Haltung. Vor dem Hintergrund der Herausforderungen in der ägypti-

schen Gesellschaft stellt sie die Wichtigkeit ästhetisch-künstlerischer Bildung und damit verbundener kultureller Freiräume dar, um „principles of respect, pluralism, rational critical inquiry, justice, and excellence“ zu befördern und damit letztlich „irrationalities, inequities, and injustices of our times“ (S. 233) entgegen wirken zu können. *Mouez Khalfaoui* schließt diesen Teilbereich mit einer Übersicht über aktuelle Debatten zu einem ‚Euro-Islam‘ und einer Analyse von Islam-Schulbüchern ab. Er zeigt dabei auf, dass der Islam mit sehr unterschiedlichen Interessen dargestellt wird: „Auf der einen Seite gibt es eine Betonung des lokalen europäischen Kontextes. Demgegenüber steht die Betonung des globalen islamischen Kontextes“ (S. 250). Von einer umfassenden Verbreitung eines ‚Euro-Islam‘ kann nach *Khalfaoui* in verschiedener Hinsicht aktuell noch nicht die Rede sein.

Im abschließenden vierten Bereich („Muslimische Kinder und Jugendliche in politischen und sozialen Konfliktfeldern“) systematisiert *Didem Gürses* Erkenntnisse über „Children and Child Poverty in Turkey“ (S. 257). *Hilke Rebenstorf* beleuchtet Ergebnisse der politischen Sozialisationsforschung bei Jugendlichen in den palästinensischen Autonomiegebieten und fokussiert deren Verhältnis zu Demokratie. Dabei betont sie, dass der Genese demokratischer Identitäten insbesondere ein höherer Grad der Säkularisierung und Bildung zuträglich ist. Der Sammelband schließt mit einer von *Chantal Munsch* verfassten, eindrucksvollen Zusammenstellung von Studienergebnissen über Straßenkindheiten in Tadschikistan.

Auch wenn u.a. die drei letztgenannten Artikel zunächst als Nischenforschung erscheinen, zeigt sich die Relevanz der dort skizzierten Ergebnisse für die bundesrepublikanische Forschung und die pädagogische Praxis besonders durch Phänomene der Migration. Mitunter verdeutlicht dies die Wichtigkeit des Sammelbandes: Er liefert facettenreiche Spotlights auf einen Gegenstand, dem die Forschung trotz seiner Aktualität und Brisanz in seiner Komplexität bisher nicht umfassend gerecht werden konnte. Es gelingt hier insgesamt, sehr unterschiedliche Beiträge zu einem Mosaik zu formen, welches die Konturen der äußerst heterogenen Lebenswelten muslimischer Kinder und Jugendlicher zumindest anzudeuten vermag.

Der Komplexität des Gegenstandes und dem Anspruch der Herausgeberinnen, ihn als solchen „offensiv anzunehmen“ (S. 13), sind jedoch auch Schwachstellen der Publikation geschuldet. Anzumerken ist so bspw., dass sich punktuell im Sammelband eine eigenwillige Verschiebung anzudeuten scheint. Kritisch zu betrachtende Aspekte, welche mit dem Phänomen ‚Islam‘ verbunden sein können, werden nur unter bestimmten Perspektiven differenzierend bezüglich ihrer Bedeutungen analysiert. So fällt beispielsweise bei *Diehms* Beitrag auf, dass dort vor allem eine fundierte Kritik an den Islam-kritischen Autorinnen Kelek, Ateş und Hirsi Ali mit Blick auf die Folgen ihrer Argumentationen vorgenommen wird. Deren Thesen und Argumente sind durchaus kontrovers diskutierbar und nicht gänzlich unproblematisch, sie zeigen jedoch generell Problematiken bezüglich der Rolle von Frauen in einigen muslimischen Kontexten auf, deren explizite und differenzierte Diskussion auf der Basis von Forschungsergebnissen auch Eingang in einen Sammelband hätte finden können, welcher seinem Gegenstand mit den oben genannten Ansprüchen begegnen möchte. Verschiedene weiterführende Aspekte hätten im Rahmen des Bandes insofern also für die Jugend- und Kindheitsforschung von Relevanz sein können und sicherlich einen fruchtbaren Beitrag geliefert, das erwähnte Mosaik zu einem noch plastischeren Bild muslimischer Lebenswelten werden zu lassen. Eine ergänzende Aufnahme weiterer thematischer Schwerpunktsetzungen (bspw. der Einbezug von Phä-

nomenen des Anerkennungszugs bei gelebter (muslimischer) Religiosität, von vertiefenden Befunden zu subjektiv-religiösen Selbstverortungen muslimischer Jugendlicher oder zu den antidemokratischen Potenzialen der Jugendarbeit islamistischer Organisationen) hätte sicher dazu beigetragen, den selbst gesetzten Ansprüchen noch ein großes Stück näher zu kommen.

Monika Brunsting: Lernschwierigkeiten – Wie exekutive Funktionen helfen können. Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik

Barbro Walker



Barbro Walker

Die Schweizer Pädagogin *Monika Brunsting* widmet sich in ihrer Schrift einem Thema, das in die Diskussion um Lernschwierigkeiten in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bisher keinen Eingang gefunden hat. Die sogenannten „Exekutiven Funktionen“ sind ein Bündel vor allem im Frontallappen des Cortex (also dem vorderen Drittel der Gehirnrinde) beheimateter zerebraler Funktionen, die in ihrer spezifischen Form und Ausprägung nur dem Menschen zu Eigen sind. Während der posteriore Teil des Cortex eher rezeptive Aufgaben hat, kommen dem anterioren stärker ausführende Aufgaben zu. Diese ausführenden (sog. „exekutiven“) Funktionen umfassen einen Komplex von Kompetenzen, der unter anderem Handlungsplanung, Handlungssteuerung, Impulskontrolle und die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub einschließt.

Bereits seit den 1970er Jahren weisen Untersuchungen darauf hin, dass die Ausprägung dieser Kompetenzen in Zusammenhang mit erfolgreichem schulischen Lernen, aber auch beruflichen Erfolgen oder sozialer Verträglichkeit steht. Einen Meilenstein legte Ende der 1960er-Jahre der Psychologe *Walter Mischel* mit seinem berühmten „Marshmallow-Versuch“: Kinder, die im Vorschulalter in einer Versuchssituation der Verlockung nach einem angebotenen Marshmallow widerstehen konnten, erzielten später signifikant bessere Leistungen in der Schule als Kinder, die dies nicht konnten.

Die Erkenntnis, dass solche selbstregulativen Kompetenzen offenbar eine bedeutende Rolle für Schulerfolg spielen und sich mit ihnen bereits im Vorschulalter Aussagen über den späteren schulischen Erfolg machen lassen, hat bislang in der Diskussion um Lernschwierigkeiten kaum Beachtung gefunden. Es ist davon auszugehen, dass dies nicht nur für die Selbstregulation, sondern auch andere exekutive Funktionen gilt.

Zu Recht weist *Brunsting* in ihrer Schrift darauf hin, dass Medien und populäre pädagogische Ratgeber Eltern und Lehrkräften gerne suggerieren, schulisches Lernen gehe – wenn man nur die richtige Technik anwende – immer spielend leicht vonstatten. Gerade aber schulische Lernprozesse, die in ihrer zeitlichen und inhaltlichen Dichte sowie ihrem Anspruchsniveau alles andere als leicht und nebenbei geschehen, erfordern von Kindern immer wieder die eigene Disziplinierung bei der Überwindung von Widerständen. Zu Unrecht sind Anstrengungsbereitschaft und Selbstdisziplin in den vergangenen Jahrzehnten in Verruf gekommen. Dabei sind diese Kompetenzen kaum weniger wichtig als die Lerninhalte selbst,

können sie doch als Voraussetzung für eine allgemeine „Lebenstüchtigkeit“ betrachtet werden, auf die es eben nicht nur in der Schule, sondern auch im Beruf und eigentlich im Leben immerzu ankommt. Wer gelernt hat, auch in schwierigen Situationen nicht gleich aufzugeben und innere Widerstände zu überwinden, ist generell erfolgreicher.

Dies macht die Autorin einmal mehr mit dem treffenden Statement, dass sich Lernen in der Schule zwar inhaltlich jedoch nicht strukturell vom Lernen fürs Leben unterscheidet. Das gesamte Leben sind wir gefordert, gegen unmittelbare Impulse und Wünsche zu arbeiten, unliebsame Aufgaben zu erledigen und Belohnungen aufzuschieben. Der optimalen Entfaltung dieser Kompetenzen gilt es also besondere pädagogische Aufmerksamkeit zu schenken. Dies gilt auch für die Suche nach Ursachen von Lernschwierigkeiten, die häufiger als vermutet in Schwächen der exekutiven Funktionen zu finden sind, auch – oder gerade wenn – intellektuelle Leistungsmöglichkeiten im Normbereich liegen.

Brunsting macht auf die unzureichende wissenschaftlich-pädagogische Diskussion sowie die bislang fehlende Entwicklung und Erprobung praxistauglicher Modelle und Strategien zur Förderung dieser Kompetenzen aufmerksam. Eine stärkere Forschung und Entwicklung in diesem Bereich würde Lehrkräften, Eltern und Kindern gleichermaßen dienen. Mit ihrem Buch versucht sie die Lücke zu füllen und Pädagog/innen praktische Anleitungen zur gezielten Förderung exekutiver Funktionen an die Hand zu geben.

Ihre Schrift gliedert sich in zwei Teile: Im ersten werden zunächst die wissenschaftlich-theoretischen Grundlagen exekutiver Funktionen und ihre Bedeutung für die Erklärung von Lernschwierigkeiten erörtert. Die Datenlage zum Beleg der Effektivität von Trainings für den Aufbau exekutiver Funktionen scheint sehr vielversprechend, obgleich sie bislang noch dünn ist. So greift *Brunsting* vor allem auf empirische Ergebnisse ihrer eigenen Arbeiten zum Thema zurück und räumt dabei selbstkritisch deren begrenzte Aussagekraft angesichts geringer Stichprobengrößen ein.

Im zweiten, dem weitaus umfangreicheren Teil, erläutert die Autorin anhand zahlreicher Fallbeispiele, woran man Probleme im Bereich exekutiver Funktionen erkennen kann und macht konkrete Vorschläge zur praktischen Hilfestellung und Förderung. Acht Aspekte, die zu den exekutiven Funktionen gerechnet werden können, werden dabei nacheinander angesprochen: Handlungsplanung, Organisation des eigenen Verhaltens, Zeitmanagement, Flexibilität, Arbeitsgedächtnis, Selbstregulation, Handlungskontrolle und -korrektur sowie Metakognition. Dabei bleibt die Schrift durchweg praxisnah und verliert sich nicht in neuroanatomischen Diskursen oder Darstellungen. Die vorliegende Monografie stellt also keinen neurowissenschaftlichen Fachbeitrag dar, sondern vielmehr den Versuch, exekutive Funktionen in Form der Förderung zugänglicher Kompetenzen zu beschreiben und dies anhand von Handlungsbeispielen zu veranschaulichen. Dabei richten sich die Beispiele in Form kleiner Spiele oder „Experimente“ an Kinder und Lehrkräfte gleichermaßen. Beispielhaft wird jeweils erklärt, welche Probleme auftauchen, wenn eine Kompetenz nicht aufgebaut ist bzw. woran Defizite zu erkennen sind. Umso empfehlenswerter ist das Buch für praktisch arbeitende Pädagog/innen – allen voran Lehrkräfte – aber auch für Eltern und Familien.

Die Tatsache, dass bislang noch kaum erprobte Modelle zur Förderung exekutiver Funktionen vorliegen, macht die gelegentlich vielleicht etwas ins Vage und Hypothetische abgleitenden Anleitungen verzeihlich. Einige Ratschläge mögen Lehrkräften auch nicht neu erscheinen, stellen sie doch bewährte Hilfen für Kinder dar, die Probleme haben, sich zu strukturieren und zu konzentrieren, wie man sie etwa aus Förderprogrammen bei AD(H)S kennt.

Viele Lehrkräfte werden sich in *Monika Brunstings* Fallbeispielen wiederfinden und durch die Schrift wichtige Anregungen und eine neue Perspektiven für ihren Blick auf das Phänomen Lernschwierigkeiten bekommen. Entscheidend neben der Praxistauglichkeit scheint daher vor allem ihr Beitrag zur Schärfung des Bewusstseins dafür, dass sich exekutive Funktionen keineswegs von selbst entwickeln oder ausreifen, sondern in hohem Maße Erziehungs- und Erfahrungsprozessen unterliegen. Der Verweis auf die Notwendigkeit gezielter Lernerfahrungen in diesem Bereich könnte und sollte Anlass zur Reflexion pädagogischer Prozesse geben. Nicht zuletzt zeigt die von Brunsting angestoßene Diskussion einmal mehr, welches Anregungspotenzial von neurowissenschaftlicher Forschung für die pädagogische Praxis ausgeht.