

Rezensionen

Peters, Manuel (2009). *Zur Sozialen Praxis der (Nicht-) Zugehörigkeiten. Die Bedeutung zentraler Theorien von Bourdieu und Goffman für einen Blick auf Migration, Zugehörigkeit und Interkulturelle Pädagogik*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 104 S., 7,80 €.

In seiner Schrift *Zur sozialen Praxis der (Nicht-)Zugehörigkeit* widmet sich Manuel Peters Zugehörigkeitsphänomenen im Migrationskontext. Dabei stützt er sich vorrangig auf theoretische Konzepte von Bourdieu und Goffman und fügt diese mit Blick auf die „Möglichkeiten einer differenzierten(eren) Beschreibung und Erklärung von (Zugehörigkeits-)Phänomenen [zusammen], die oft als Migrationsproblematiken verhandelt werden“ (S. 10). Dabei sollen die theoretischen Konzepte beider Soziologen dahingehend miteinander in Verbindung gebracht werden, als dass aus unterschiedlichen Perspektiven, Bourdieu aus makrosoziologischer Sicht und Goffman aus mikrosoziologischer Sicht, soziale Praxis erörtert wird.

Die Wahl der beiden Soziologen ermöglicht laut Peters in der Kombination „*einerseits* die Lebensumstandsbedingtheit von menschlicher Handlungspraxis, auch im Kontext von Migration, in ein wissenschaftliches Erklärungs- und Verstehensmodell zu integrieren und *andererseits* ebenjene alltägliche Handlungs-

praxis von Menschen vor dem Hintergrund bestimmter Macht- und Herrschaftsverhältnisse genauer zu analysieren“ (ebd.). Ziel des Autors ist es dabei, aus den vorgestellten Konzepten von Bourdieu und Goffman wesentliche Grundzüge und Implikationen für die Handlungspraxis der Interkulturellen Pädagogik darzulegen.

Die Abhandlung gliedert sich in fünf Kapitel. Der Einleitung (Kap. 1), in welcher die Vorgehensweise und die Zielsetzung der Arbeit knapp vorgestellt werden, schließt sich im zweiten Kapitel die Darstellung der *praxeologischen Perspektive Pierre Bourdieus* an. Hierin werden zunächst die Begrifflichkeiten ‚soziale Welt‘, ‚Habitus‘ sowie ‚Kapitalien‘ erläutert. Anschließend wird Bourdieus Verständnis von Positionierung im sozialen Raum und symbolischer Machtverhältnisse dargelegt. Im abschließenden, anwendungsbezogenen Teil wird mit Hilfe der Studie Mecherils (2002) *Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung* Bourdieus Konzept auf die Thematik der Migration übertragen. Hierbei steht das Zugehörigkeitsverständnis nach Mecheril im Mittelpunkt. Mecherils Begriff des natio-ethno-kulturellen Kontextes dient als Anknüpfungspunkt von Migration und dem Zugang zu ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital nach Bourdieu. Als besonders fruchtbar für die Zielsetzung der Arbeit erweist sich hierbei die Ergänzung des Konzepts der Kapitalien nach Bourdieu um die Zugehörigkeit als habitusrelevantes Kapital.

Im dritten Kapitel wird Goffmans Konzept der Interaktionsordnung vorgestellt, wobei der erste Teil der Begriffsklärung dient. Peters stützt sich insbesondere auf die Schrift *Rahmen und Habitus* von Willems, in welcher dieser versucht, Systematik in die Begriffswelt Goffmans zu bringen (Willems, 1997, S. 20). Entsprechend dem vorangegangenen Kapitel schließt dieses mit einem anwendungsbezogenen Unterkapitel ab, in welchem Goffmans Interaktionsordnung auf Migration bezogen wird. Während im zweiten Kapitel Mecherils Sicht vom ‚Ausländer-Sein‘ als „einer möglichen thematischen Profillinie der generativen und performativen Habitusstruktur“ (S. 68) beschrieben wird, werden hier Auswirkungen und Bedingungen von Handlungsweisen innerhalb der Interaktion wie z.B. ritueller Austausch oder Stigmatisierungen nach Goffman aufgezeigt. Darüber hinaus werden die sich daraus ergebenden Konsequenz für das Selbstverständnis von Menschen, denen eine (Nicht-)Zugehörigkeit zugeschrieben wird, erörtert.

Im vierten Kapitel werden die beiden Konzepte dahingehend zusammengeführt, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Bourdieu und Goffman herausgearbeitet werden. Auch in diesem Teil der Arbeit lehnt sich Peters an Willems an, der die These vertritt, dass die „Rahmentheorie [Goffmans] auf eine Habitusstheorie verweist“ (Willems, 1997, S. 21). Als zentrale Unterschiede zwischen den Konzepten von Bourdieu und Goffman identifiziert Peters deren rhetorische Herangehensweise und ihre

jeweilige theoretische Schwerpunktsetzung. Bezogen auf die jeweilige rhetorische Herangehensweise schließt Peters, dass Goffman soziale Machtverhältnisse betrachte, dabei jedoch Begriffe wie Rahmen und Images verwende, die zunächst keine kritische Prüfung anzustreben schienen. Bourdieu hingegen verwende Begriffe wie symbolische Macht und soziales Kapital, wobei er Macht und Ungleichheiten der Sozialwelt in das Zentrum seiner Betrachtung rücke. Demzufolge, so Peters, würde deutlich werden, dass Goffmans Bestreben eher darin läge, die Zustände zu erklären, während Bourdieu bestehende Missstände aufdecken und verändern wolle (vgl. S. 72).

Der theoretische Schwerpunkt bei Goffman läge ferner hauptsächlich auf dem „gemeinsame[n] ‚In-Szene-Setzen‘ einer sinnhaften Welt in sozialen Situationen und die dabei gleichsam nötige wie sich konstituierende Interaktionsordnung“ (ebd.). Das bedeutet, dass durch eine gegenseitige Identifizierung der Interaktionsteilnehmer gleichsam eine soziale Verortung der Gegenüber wie auch des Selbst der Akteure und Akteurinnen stattfindet. Dadurch werden so genannte Images geschaffen, die wiederum den Handlungsspielraum der Akteure und Akteurinnen in der Interaktion festlegen und gegebenenfalls einschränken. In dieser Zuordnung vorbewusster Images basierend auf Rahmungswissen (sozialem Sinn) liege, so Peters, die Grundlage der Interaktionsordnung von Goffman (vgl. ebd.).

Bourdieu legt seinen Fokus laut Peters „in einer Betrachtung der Verknüp-

fungen objektiver Besitzverhältnisse und subjektiv-praktischer (habituel) Interaktionsrealitäten“ (ebd., S. 73). So gehe Bourdieu davon aus, dass durch unterschiedliche Sozialisationskarrieren Habitus generiert werden, die ungleiche Zugänge zu den verschiedenen Kapitalien ermöglichen. Daher sei die Einflussnahme Einzelner, das heißt der Akkumulation von Kapital, Anerkennung, Durchsetzung von Interessen etc. abhängig von Habitus. Das bedeute wiederum, dass bestimmte Praktiken in der sozialen Interaktionswelt mit bestimmter Kapitalakkumulation verbunden sind (vgl. ebd., S. 73).

Gemeinsam sei beiden Konzepten, dass es dem Menschen sowohl nach Goffman als auch nach Bourdieu in der Interaktion möglich ist, die soziale Position ihrer Gegenüber festzustellen. Peters stellt fest, dass sich in diesem Zusammenhang die Begriffe Habitus und Imagebildung synonym verwenden ließen, ohne dass aus seinen vorherigen Ausführungen eine derartige Gleichstellung eindeutig nachvollziehbar wird (vgl. ebd., S. 75). Außerdem führe die Möglichkeit der gegenseitigen sozialen Verortung der Interaktionsteilnehmer dazu, dass Menschen ihre sozialen Positionen in der Interaktion und ebenso die Objektivitäten, nicht ohne weiteres verlassen können. Eine weitere Parallele der Konzepte sei die Annahme, dass in der Interaktion um Positionen gerungen wird, das heißt um objektive Anerkennung, Positionen, Geltungen oder Ansprüche auf der Grundlage ungleicher Eingangs- und Bewusstseitsvoraussetzungen. Der Soziale

Sinn bzw. Rahmen stelle damit eine grundlegende ‚Basiskonsensualität‘ zwischen den Handelnden her, von der aus Verhaltensstile z.B. zugeschrieben, dargestellt, entschlüsselt, bewertet und/oder kategorisiert werden können (vgl. ebd., S. 76).

Weiterhin sei sozialer Sinn sowohl nach Goffman als auch nach Bourdieu institutionalisiert, z.B. in der Anerkennung von Staaten und Staatsangehörigkeiten oder einer geschlechtlichen Arbeitsteilung, wodurch Herrschaftsfunktionen schwimmen.

Die habituelle Ritualität alltäglicher Inszenierungs- und Erfahrungswelten stellt eine weitere Verknüpfungsmöglichkeit dar. Willems sehe, so Peters, in Habitus bestimmte rituelle Ausdrucksweisen angelegt. Diesem Gedankengang folgend hieße einen bestimmten Habitus besitzen, in der Praxis bestimmte (rituelle) Anerkennungs- oder Nichtanerkennungserfahrungen zu machen (vgl. ebd., S. 79).

Im letzten Kapitel werden die vorgestellten Inhalte abschließend bewertet und auf Konzepte der Migration und Zugehörigkeit(en) bezogen. Ziel ist es, für die Interkulturelle Pädagogik wichtige Schlüsse und Anregungen für deren Handlungspraxis darzulegen. Dabei stehe gemäß Peters die eigene Verstrickung der interkulturellen Pädagogik, Habitus als Ergebnis von Lernprozessen und die ungleichen Möglichkeitsbedingungen sozialer Praxis im Zentrum der Betrachtung. Hierbei bedient sich Peters einer Reihe von weiteren Autoren, wie z.B. Alkemeyer (2006), Portera (2005) und

Leiprecht (2005). Aus den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und Konzepten leitet Peters drei Anknüpfungspunkte für die interkulturelle Pädagogik ab. Diese sind die Ich-Stärkeförderung, die Erfahrung und das Erfahrbarmachen alternativer Handlungs- und Praxismöglichkeiten und die Verschiebung von Zugehörigkeitsordnungen. Die Ich-Stärke Förderung sei als „eine Stärke zur Abwehr der an das Selbst gestellten Forderungen, als Stärke des ‚Für-sich-eintreten-Könnens‘, als logische pädagogische Konsequenz aus den von Goffman und Bourdieu beschriebenen gesellschaftlichen Realitäten“ (S. 95) abzuleiten. Und zwar in dem Sinne, dass eine positive Selbstwahrnehmung unter anderem von positiven Bewertungen anderer und deren Zuschreibungen von Images abhängt. Durch eine Ich-Stärkung soll Individuen ermöglicht werden, ihre eigene Position in der sozialen Welt zu stärken, auch bzw. gerade dann, wenn diese gegebenenfalls aufgrund benachteiligter Ausgangssituationen eingeschränkt ist.

Als einen weiteren Anknüpfungspunkt nennt Peters die Erfahrung und das Erfahrbarmachen alternativer Handlungs- und Praxismöglichkeiten, welche durch „eine Betonung und Bewusstmachung der Verantwortung für das eigene Handeln im Kontext gesellschaftlicher Ordnungsweisen als eine wichtige Perspektive interkulturell-pädagogischer Praxis“ gelten sollte (ebd.). Dieser Ansatz steht in direktem Zusammenhang zu der Ich-Stärkung. Durch die Annahme von Bourdieu und Goffman, dass die eigene Position bzw. soziale Verortung

von den Akteuren und Akteurinnen reflexiv erfahrbar sei, sind diese in der Lage, sich selbst im Situationszusammenhang zu sehen, wodurch wiederum eine größere Flexibilität im Umgang mit der Interaktionsrealität im Sinne von Rollenwechsel oder Probehandeln ermöglicht wird.

Die dritte Perspektive für die interkulturelle Pädagogik bezeichnet Peters mit einem Verweis auf Mecheril als Verschiebung von Zugehörigkeitsordnungen.

Diese Arbeit richtet sich vornehmlich an Studierende. Sie bietet einen nachvollziehbaren Überblick über Bourdieus und Goffmans theoretische Konzepte und ist damit als einführende Lektüre zu Bourdieu und Goffman für Studierende sicherlich hilfreich. Insgesamt sind die Auswahl und die Zusammenführung der verschiedenen Konzepte und der Studien sowie weiterer Literatur weitgehend gelungen. Die ausgewählten Konzepte ergänzen sich hinsichtlich der Fragestellung des Autors sehr gut, da sie sich für eine Analyse der sozialen Praxis im Kontext von Migration eignen.

Darüber hinaus ist die Darstellung der Konzepte von Bourdieu hinsichtlich seiner Begrifflichkeiten gut strukturiert und nachvollziehbar. Ergänzend wird die Studie von Mecheril hinzugezogen, welche sich auf Grundlage oder zumindest in Anlehnung an das Verständnis von Bourdieu mit Migration auseinandersetzt. Eine treffliche Konzepterweiterung ist hierbei die ‚Zugehörigkeit‘ als Kapital. Die Aufnahme der Studie für die Betrachtung der sozialen Praxis im Kontext

der Migration und ihre Einbettung in die Gesamtarbeit ist schlüssig und hoch interessant. Jedoch erläutert der Autor in diesem Zusammenhang nicht explizit, wie sich diese Art des Kapitals in das bestehende Verständnis von Bourdieu einordnet. Es bleibt demzufolge unklar, wie sich dieses Kapital der Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit zu einem nation-ethno-kulturellen Kontext zu den anderen Kapitalien Bourdieus verhält bzw. wie es an diese angegliedert werden kann.

Ferner wäre es wünschenswert gewesen, dass der Autor sich intensiver mit der ausgewählten Studie von Mecheril auseinandergesetzt und Bourdieu knapper abgehandelt hätte.

Auch Goffmans Konzept zur sozialen Praxis wird in Peters Text umfassend behandelt. Einen größeren Teil der Arbeit nimmt die Klärung von Begrifflichkeiten ein. Allerdings ist nicht zu jedem Zeitpunkt klar, worin der übergeordnete Zusammenhang besteht, der die Einführung bestimmter Sachverhalte an vorgesehener Stelle nachvollziehbar macht. Dies mag teilweise jedoch der Begriffsverwendung Goffmans geschuldet sein.

Insgesamt ist der Autor bemüht, eine Begriffsklarheit bei Goffman zu schaffen, was ihm größtenteils gut gelingt. Peters stützt sich stark auf die bestehende Literatur von Willems (1997), der sich explizit einer verknüpfenden bzw. ergänzenden Betrachtung der Rahmentheorie von Goffman mit der Habitustheorie Bourdieus widmet. Peters verwendet hierbei zu jeder Zeit eine angemessene Zitation.

Die Strukturierung der Arbeit ist in den ersten drei Kapiteln sehr anschaulich und gut nachvollziehbar. Jedoch bleibt es bei der Ausarbeitung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Konzepte (Kap. 4) – aufgrund der Strukturierung – partiell dem Leser überlassen, diese aus den Unterkapiteln herauszulesen. Eine formal klar erkennbare Darstellung der Anknüpfungspunkte beider Soziologen hätte zu einer überschaubaren Gliederung und besseren Lesbarkeit beigetragen.

Insgesamt erfreut sich der Artikel nicht durchgängig einer guten Lesbarkeit, wodurch an einigen Stellen ein gewisses Vorverständnis oder eine über die Arbeit hinausgehende Lektüre vom Leser erwartet werden muss. So werden zum Beispiel im zweiten Kapitel Bourdieus Konzeptvorstellung und die gängigen Begrifflichkeiten sehr ausführlich erörtert, gleichzeitig wird aber der Begriff der ‚Kategorie‘ ohne weitere Verständnisklärung verwendet. Ebenso liefert der Autor bei der Erarbeitung des Abschnitts Interaktion und Selbst im dritten Kapitel eine eigene Darstellung der Einflüsse auf das Selbst nach Goffman, in welcher unterschiedliche Pfeile verwendet werden, die jedoch nicht hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Bedeutung erläutert werden. Dieses Versäumnis trägt dazu bei, dass von Seiten des Lesers die Darstellung nicht vollständig nachvollzogen werden kann.

Ferner spricht Peters im fünften Kapitel davon, „einige“ für die interkulturelle Pädagogik wichtige Perspektiven anzugeben, wie sie sich aus der Zusammen-

schau der theoretischen Ansätzen von Bourdieu und Goffman ergeben. Es bleibt jedoch unklar, welche unterschiedlichen Blickwinkel gemeint sind, zumal nur die Perspektive besonders deutlich herausgearbeitet wird, dass Kinder durch Lernen und Sozialisationen unterschiedlich geprägt sind und Lernen von Habitus und Images abhängt. Entsprechend soll die Pädagogik ihren eigenen Umgang mit unterschiedlichem Habitus der Kinder reflektieren und so eingreifen, dass jedes Kind dieselben Chancen auf Bildung und Förderung erhält. Eine abschließende übersichtliche Auflistung oder zumindest eine kurze Nennung des Autors der von ihm eingebrachten unterschiedlichen Perspektiven hätten hier sicherlich für ein besseres Verständnis sorgen können.

Schließlich werden im Schlussteil des Textes (Kap. 5) lediglich drei Anknüpfungspunkte exemplarisch auf drei Seiten ausgearbeitet. Diese Anknüpfungspunkte sind: Ich-Stärke Förderung im Sinne der Fähigkeit des Eintretens für sich selbst durch den Abbau von Stigmatisierungsängsten nach Reck (1981), die Erfahrung und das Erfahrbarmachen alternativer Handlungs- und Praxismöglichkeiten nach Leiprecht (2005) und die Verschiebung von Zugehörigkeitsordnungen als Ziel der Interkulturellen Pädagogik nach Mecheril (2004) (vgl. S. 96 f.). Hier wäre eine ausführlichere und umfangreichere Darstellung der genannten Verbindungsmöglichkeiten wünschenswert gewesen, zumal dies den angekündigten Mehrwert und die zentrale Leistung der Untersuchung darstellt. Leider versäumt Peters,

bei der Nennung der Anknüpfungspunkte einen direkten Zusammenhang zu den zuvor dargelegten Konzepten herzustellen. Das Ausbleiben einer detaillierten und tiefer greifenden Gestaltung könnte jedoch der Tatsache geschuldet sein, dass es sich um ein sehr komplexes Thema handelt und somit auch die zur Bearbeitung herangezogenen Theorien ebenfalls umfangreich und vielschichtig sind. Die eher knappe Darstellung der Grundzüge und Implikationen für die Interkulturelle Pädagogik zugunsten einer ausführlichen Konzeptanalyse als Grundlage mag der Tatsache geschuldet sein, dass sich der Text auf eine Diplomarbeit und einem somit vorgegebenen Rahmen stützt.

Unstrittig bleiben jedoch der Nutzen und die mögliche Hilfestellung der Arbeit für Studierende insbesondere in höheren Semestern, die an einer weitgehend theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik interessiert sind.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2006). Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken, In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 119–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Leiprecht, R. (2005). Rassismen (nicht nur) bei Jugendlichen. Beiträge zu Rassismusforschung und Rassismusprävention (Arbeitspapiere IBKM, Heft 8). Oldenburg: IBKM.
- Mecheril, P. (2002). Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. *Tertium Comparationis, Journal für*

International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft, 8 (2), 104–115.

Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz.

Portera, A. (2005). Interkulturelle Pädagogik und Erziehung in Europa. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 18, 181–215.

Reck, S. (1981). *Identität, Rationalität und Verantwortung. Grundbegriffe und Grundzüge einer soziologischen Identitätstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Willems, H. (1997). *Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans: Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Elena Tsarouha, M. A.
Universität Flensburg

Wihstutz, Anne (2009). *Verantwortung und Anerkennung. Qualitative Studie zur Bedeutung von Arbeit für Kinder* (Kinder – Jugend – Lebenswelten, Bd. 5). Münster: LIT Verlag, 240 S., 24,90 €

Thema

Das rechtliche und gesetzliche Verbot von Kinderarbeit wird vor allem in westlichen Teilen der Welt als eine besondere menschenrechtliche Errungenschaft betrachtet. In Deutschland wurde die Kinderarbeit erstmalig mit dem Preußischen Regulativ (1839) bis zum neunten Lebensjahr des Kindes verboten. Nach wie vor ist es Kindern hierzulande bis zu ihrem 15. Lebensjahr nur eingeschränkt erlaubt, zu arbeiten (Kinderarbeitsschutzverordnung 23.06.1998). Dieses Verbot wird im Sinne der Konvention der Rechte des Kindes der Vereinten Nationen (1989) (UN KRK) als ein Schutzrecht

vor wirtschaftlicher Ausbeutung des Kindes interpretiert.

Dass dennoch in Deutschland eine Vielzahl von Kindern schon vor ihrem siebten Schuljahr Arbeitserfahrungen sammelt, ist hierzulande eine nicht allzu bekannte Tatsache – zudem verläuft sie konträr zur weitläufigen Ansicht, nach der Arbeit in der Kindheit nicht vereinbar ist. Warum Kinder arbeiten, danach wurde bislang selten gefragt. Auf diese Frage antwortet Wihstutz mit ihrem Buch und legt aktuelle Forschungsergebnisse vor, die aufzeigen, dass nach Ansicht der gefragten Kinder, Arbeit in ihrem Alltag längst seinen Platz eingenommen hat – und dass dieser Platz auch von den Kindern selbstbestimmt geschaffen worden ist.

Autorin und Entstehungshintergrund

Dr. Anne Wihstutz arbeitet derzeit als Soziologin am Institut für Pädagogik im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Bildung und Beratung der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg. In ihrer Arbeit setzt sie sich kritisch mit der Thematik Kindheit und Arbeit auseinander. Dabei vertritt sie einen subjektorientierten Ansatz, der selbstbestimmte Arbeit von Kindern als eine ökonomische Partizipationsmöglichkeit von Kindern innerhalb von Gesellschaft versteht.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die Veröffentlichung ihrer Dissertationsschrift, die im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Die Bedeutung von Arbeit für Kinder unter besonderer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Partizipation und ihres Kompetenzer-

werbs (2002–2004)‘ an der Technischen Universität Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. Manfred Liebel entstand und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert worden ist. Ziel der Forschungsgruppe, in der Anne Wihstutz als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt gewesen ist, war es, die Kinder selbst über ihre Arbeitserfahrungen und die Bedeutung, die sie ihrer Arbeit beimessen, zu Wort kommen zu lassen (Hungerland, Liebel, Liesecke & Wihstutz, 2005, 2007).

Aufbau und Inhalt

Das Buch gliedert sich in einen theoretischen Teil (Kap. 1 bis 3), der die Schlüsselbegriffe der Untersuchung ‚Kinder‘, ‚Kindheit‘ und ‚Arbeit‘ definiert und theoretisch einbettet. Kapitel 4 beschreibt die Methodologie der Untersuchung bzw. liefert Informationen über die angewandten Forschungsmethoden. Hieran anknüpfend folgen im Kapitel 5 die Ergebnisse der empirischen Erhebung. Anschließend erfolgt im Kapitel 6 eine Diskussion, in der die Ergebnisse der Studie reflektiert und innerhalb der theoretischen Konzepte von Verantwortung und Anerkennung verortet werden. Die Kapitel 7 und 8 fassen die Ergebnisse der Studie zusammen und schließen das Werk mit einem Ausblick.

Kindheits- und Arbeitskonzept: Anne Wihstutz vertritt mit ihrem Buch den Ansatz, dass Kinder (laut UN KRK alle Personen, die jünger als 18 Jahre sind) u.a. als Arbeitende bzw. als soziale Akteure gedacht und wahrgenommen werden. Mit ihrer Forschung untersucht sie

die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern über Arbeit. Anhand von Parallelforschungen aus Großbritannien zeigt die Autorin auf, dass Kinder mit ihrer Arbeit aktiv am Familienleben beteiligt sind und dazu einen entscheidenden Beitrag leisten. So entscheiden sich Kinder aus armen Familien z.B. dazu zu arbeiten, um den ökonomischen Druck, der auf ihrer Familie lastet, zu reduzieren. Die Kinder kommen dabei moralischen Verpflichtungen nach, um zum Haushaltseinkommen beizutragen (S. 18). Arbeit kann für sie aber auch einen Zugewinn an Autonomie und Unabhängigkeit bedeuten und ermöglicht ihnen finanziell, die Standards ihrer Peerkultur zu erfüllen (S. 17).

Kinder in Deutschland verfügen über vielfältige Arbeitserfahrungen, über die jedoch wenig bekannt ist. Insbesondere wird der Bereich der Haus- und Sorgearbeit weitestgehend in der Diskussion von Arbeit ausgeblendet – und kann auch mit der gängigen Definition von Arbeit nicht erfasst werden. Allerdings hat sich in der Untersuchung herausgestellt, dass Kinder eine tragende und unterstützende Funktion innerhalb der Haushaltsarbeit haben. Arbeit im Haushalt bzw. Haus- und Sorgearbeit werden in der gängigen Diskussion sowie in statistischen Erhebungen und der wissenschaftlichen Forschung von Kinderarbeit oftmals ignoriert – und damit insbesondere die Arbeitstätigkeiten von Mädchen (S. 21). Wihstutz argumentiert ferner, dass dies auch mit der Vorstellung zusammenhänge, dass Kinderarbeit hierzulande vorrangig mit dem Bild des schuftenden Kindes besetzt sei;

eine Tätigkeit im Haushalt werde allerdings als etwas Selbstverständliches betrachtet. Dass aber Haus- und Sorgearbeit nur schwer als ‚Arbeit‘ zu begreifen sei, liege daran, so die Autorin, dass sie weder auf Standards festlegbar und demnach nicht entsprechend kontrollierbar ist. Wihstutz interpretiert diese Kontroverse innerhalb des Kontextes gesellschaftlich existierender Geschlechterhierarchien, nach denen die Hausfrau wirtschaftlich vom Mann abhängt und die (meist) unbezahlte Arbeit im Haushalt, der die Haus- bzw. Ehefrau nachgeht, minderen Status sei (S. 24 und 73). Folge man aber der eingeschränkten gängigen Definition von Erwerbsarbeit (also monetär entlohnter Arbeit), deren „manifeste Funktion“ die finanzielle Sicherung des Lebensunterhalts ist (Nerdinger, Schaper & Bickle, 2008, S. 190), so trägt man dazu bei, dass der eigentliche Beitrag von Kindern zur Familienökonomie verschleiert werde. Es zeige auch eine ambivalente Haltung und Dominanz Erwachsener (und der Unterlegenheit von Kindern), die einerseits die Arbeit von Kindern unterbinden und sie damit aus der Welt der Erwachsenen verbannen, gleichwohl es aber für akzeptabel hielten, deren unbezahlte Arbeit für die Familie abzuverlangen. Nach dem Prinzip der ‚moral economy‘ partizipieren Haushaltsmitglieder jedoch an der Gesamtwirtschaft (S. 30 f.). Demzufolge müsse die Frage nach den in Haushalten arbeitenden Kindern neu gestellt werden. Arbeit müsse so definiert sein, dass die Vielfältigkeit der Arbeitsbereiche von Kindern erfasst werden – somit auch die

Bereiche des Privaten, in dem Kinder eine notwendige und unentbehrliche Funktion in der familialen Haushaltsorganisation einnehmen (S. 69).

Ihre Forderung nach einem erweiterten Arbeitsbegriff, der gleichzeitig die Haus- und Sorgearbeit von Kindern einschließt, entspricht dem kindheitstheoretischen Ansatz, den die Autorin einnimmt. Das bedeutet, „einen neuen, anderen Blick auf das, was sie denken, tun und empfinden, zu richten und diesen ‚Äußerungen‘ ebenfalls Anerkennung im Sinne von gegenwärtiger Relevanz und Wichtigkeit zuzugestehen“ (S. 63). Damit spricht sich Anne Wihstutz deutlich gegen klassische Sozialisationstheorien von Kindern aus, nach denen die gesellschaftliche und politische Partizipation von Kindern allenfalls kontrolliert und restriktiv stattfinden und damit die Herrschaftsverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen untermauert werden. Kinder sind nach diesem Paradigma sogenannte *human becomings* (Lee, 2001). Für Wihstutz aber ist es forschungsleitend, Kinder als Experten ihrer eigenen Lebenswelt wahrzunehmen. Sie sind empfindende, handelnde Subjekte, die „bereits in der Gegenwart und nicht erst zukünftig an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben“ (S. 81).

Die empirische Erhebung: Demgemäß wurde Arbeit von Kindern aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen neun und 15 Jahren untersucht. Betrachtet wurden dabei zwei Ebenen: zum einen die Bedeutungen, die Kinder ihren Arbeitstätigkeiten beimessen und die Motive, aus denen sie ihren

Tätigkeiten nachgehen, zum anderen die gesellschaftliche Bedeutung, im Sinne der gesellschaftlichen Relevanz der Arbeit von Kindern (ebd.). Deren subjektiven Sichtweisen wurden mittels Gruppendiskussionen und leitfadengestützter Interviews erhoben. Erfasst wurden von der Forschungsgruppe Kinder der fünften bis achten Klassenstufen aus 13 Berliner Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien. Insgesamt wurden 38 Kinder befragt, davon waren 22 Mädchen und 16 Jungen. Die Arbeitsbereiche verteilten sich auf Haushalt, Straße, Fabrik, Bäckerei, Medienbranche und Sport sowie der Arbeit von Kindern in der Bibliothek, der Gastronomie und der Jugendfirma. Die Auswahl der Kinder sowie die Auswertung der Interviews erfolgten nach der Grounded Theory.

Bedeutungshorizonte der Arbeit der Kinder: Aus der Analyse der Interviews hat Anne Wihstutz folgende zentrale Bedeutungen, die Kinder ihrer eigenen Arbeit beimessen, herausgearbeitet: (1) den Familienzusammenhalt stärken, (2) sich ein zweites Zuhause schaffen, (3) eigenes Geld erwirtschaften, (4) eine Aufgabe gut erfüllen (S. 109). Für diese zentralen Bedeutungen liefert die Autorin dem Leser detailliert reflektierte Analysen.

Kinder, die mit ihrer Arbeit beabsichtigen, den *Familienzusammenhalt zu stärken*, tun dies, um einen Beitrag an die Gemeinschaft zu verrichten und/oder ihre Eltern zu entlasten; oder aber auch, um über die Möglichkeit eigenes Geld zu erwirtschaften einen Beitrag zur Familienkasse zu leisten. Für die Kinder gilt die gegenseitige Unterstützung als nor-

mal und selbstverständlich. Dabei betrachten sie ihre Arbeit weniger als eine Lernmöglichkeit, sondern vielmehr als „eine Antwort auf Anforderungen, die von außen an die Familie herangetragen werden“ (S. 137). Hieraus ergibt sich für sie notwendig ihr geforderter Beitrag. Dennoch spürt Wihstutz auf, dass sich althergebrachte geschlechtsspezifische Rollenmuster in diesem Kontext von Arbeit wiederholen (S. 109 ff.). Kinder, die versuchen, sich mit ihrer Arbeit *ein zweites Zuhause zu schaffen*, verfolgen überwiegend soziale Motive wie Zeit mit Freunden zu verbringen und diese Wahlgemeinschaft mit gestalten zu können. Innerhalb dieses zweiten Zuhauses nehmen sich die Kinder als (relativ) autonom wahr und übernehmen Verantwortung. Sie genießen es, mit ihren Aufgaben zu wachsen und dafür wertgeschätzt zu werden. Dennoch, erkennt Wihstutz, sind Erwachsene nach wie vor im Hintergrund präsent und „auf Abruf“ können sie zu Hilfe gezogen werden, bzw. befinden sich die Kinder noch immer unter deren Obhut (S. 139 ff.). Kinder, die mit ihrer Arbeit dem Ziel nachgehen, *eigenes Geld zu erwirtschaften*, verbinden damit einen Zuwachs an Autonomie, Handlungsfreiheit und mehr Handlungsmöglichkeiten (S. 158 f.) sowie auch einen Macht- und Statuszuwachs gegenüber anderen Kindern. Es erlaubt ihnen zudem, eigene Kaufentscheidungen selbstständig zu treffen. Ferner spielt dabei nicht nur der Lerneffekt, im Hinblick auf den Umgang mit Geld hier eine Rolle, sondern insbesondere die Tatsache, dass sie eine finanzielle Gratifikation für eine

vollbrachte Leistung erhalten. Diese Gratifikation lässt in der Wahrnehmung der Kinder ihre eigene Tätigkeit zu Arbeit werden. Dabei ist es für die Kinder eher zweitrangig, welche Arbeit sie ausführen, um Geld zu verdienen – vielmehr überwiegt für sie der Verdienst an sich. Die Entscheidung, was mit dem Geld passiert, liegt in den Händen der Kinder (S. 159 ff.). Demgegenüber äußern Kinder, die vor allem im Medienbereich oder im Leistungssport tätig sind, dass sie diesen Tätigkeiten nachgehen, um gesellschaftliche Anerkennung zu erfahren und ergo, *eine Aufgabe gut erfüllen* möchten. Kinder, die beispielsweise als SchauspielerInnen tätig sind, nutzen dies, um sich selber zu verwirklichen und sich selbst darzustellen. Allerdings nehmen Kinder, die in diesen Bereichen tätig sind eine Sonderrolle ein, über deren Zweischneidigkeit (Sonderstatus und Exklusivität vs. Einsamkeit und Nichtverstanden werden) sie sich im Klaren sind (S. 176). Diese Arbeiten von Kindern werden von der Gesellschaft nicht unter der Kategorie ‚Kinderarbeit‘ betrachtet. Zudem sind es oftmals die Eltern, die ihren Kindern den Weg in diesen exklusiven Bereich ebnen und auch den finanziellen Verdienst ihrer Kinder verwalten.

Anerkennung als Schlüsselkategorie: Aus diesen Bedeutungsanalysen abstrahiert Wihstutz die Schlüsselkategorie ‚Anerkennung‘. Dabei wird erkennbar, dass Kinder nicht nur aus rein ökonomischen Motiven arbeiten; vielmehr sind es Werte wie Fürsorge, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, Entlastung der Eltern oder aber auch, gemeinsame

Zeit mit den Eltern zu verbringen, die Kinder zum Arbeiten motivieren (S. 185). Anerkennung verspüren die Kinder kontextabhängig – entweder in Form von monetärer Gratifikation oder der immateriellen Wertschätzung ihrer Arbeit etwa durch Dankbarkeit und Freude. Allerdings erkennen Kindern ihre Arbeit selber oftmals nicht als solche an. Hier tritt Anerkennung in konträrer Form als Nichtanerkennung von etwas auf, das von ihnen entlang gesellschaftlicher generationaler Hierarchien abgeleitet wird. Es spiegelt aber auch wider, so Wihstutz (S. 191), dass die Fähigkeiten, Fertigkeiten und das Wissen der Kinder, welches zwar häufig in Anspruch genommen wird, nicht entsprechend wertgeschätzt wird.

Anne Wihstutz hebt ferner hervor, dass Kinder mit ihrer Arbeit nicht nur ihren eigenen Interessen nachgehen, sondern auch im Sinne der Gemeinschaft, vor allem der Familiengemeinschaft handeln. Dies ließ sich speziell in Familien mit einem sogenannten Migrationshintergrund beobachten. Dabei ist allerdings der von der Autorin gewählte Begriff ‚Migrationshintergrund‘ ein wenig unspezifisch, da implizit die Migranten ‚südlicher Länder‘ gemeint sind. Dies hat zur Folge, dass anhand einzelner Fälle der Studie an manchen Stellen stereotypisierend verallgemeinert wird, was aber nicht explizit bzw. repräsentativ aus den Daten herausgearbeitet werden kann.

Schlussbemerkung

Die detailliert dargestellten Forschungsergebnisse werden von der Autorin durch

eine Vielzahl von Interviewpassagen lebhaft veranschaulicht und tragen zum Ansatz bei, die Kinder selber über ihre Ansichten zu Wort kommen zu lassen. Des Weiteren bekräftigt Wihstutz aus den Analysen ihre Forderung, Kinder als Akteure in der Gesellschaft wahrzunehmen und entsprechend der Tatsache, dass Kinder in verschiedenen Bereichen aktiv sind, den Arbeitsbegriff definitorisch zu erweitern. Es wäre wünschenswert, wenn die Diskussion um den Begriff ‚Anerkennung‘ ausführlicher verlief – so wie es der Titel des Buches verspricht. Diese fällt aufgrund der Platzierung zum Ende des Gesamttextes ein wenig knapp aus. Dennoch ist das Werk insgesamt ein weiterführender Beitrag innerhalb der in Deutschland noch jungen Debatte über eine Implementierung von Partizipationsrechten von Kindern. Wihstutz ist es mit ihren Analysen gelungen aufzudecken, was lange ignoriert worden ist: dass Kinder in Deutschland arbeiten – und dies sogar gerne und freiwillig tun. Anne Wihstutzs’ Buch regt an, diese Debatte auf der Grundlage neuer Befunde zu vertiefen und für die Anerkennung

von Kinderrechten sowie für eine gerechte Teilhabe von Kindern an der Gesellschaft aktiv einzutreten. Somit eignet sich das Buch für eine Leserschaft im Bereich der Kindheitswissenschaft und -soziologie sowie der vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Literatur

- Hungerland, B., Liebel, M., Liesecke, A. & Wihstutz, A. (2005). Bedeutungen der Arbeit von Kindern in Deutschland. Wege zu partizipativer Autonomie? *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 14 (2), 77–93.
- Hungerland, B., Liebel, M., Liesecke, A. & Wihstutz, A. (2007). Paths to participatory autonomy. The meanings of work to children in Germany. *Childhood. A global journal of child research*, 14 (2), 257–278.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Nerdinger, F., Schaper, N. & Bickle, G. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin.

Ina Nnaji, M.A.
Ruhr-Universität Bochum