

Dirk Lange, Gerhard Himmelmann: Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung

Rezension von *Thomas Goll*



Thomas Goll

Der Anspruch des Sammelbands von *Dirk Lange* und *Gerhard Himmelmann* zur „Demokratiedidaktik“ ist auf den ersten Blick bescheiden: Lediglich „Impulse für erweiterte Politische Bildung“ zu geben sei die Absicht. Die Selbstbescheidung klingt sympathisch. Was hat es aber mit der Erweiterung der Politischen Bildung auf sich? Ganz selbstverständlich wird so im Klappentext postuliert, die herkömmliche (?) Politische Bildung sei unzureichend auf die Vermittlung von Demokratie eingestellt. Wenn damit lediglich einer Verstärkung des Kaufanreizes Tribut gezollt werden soll, ist das eine lässliche „Sünde“. Ist das Adjektiv „erweitert“ in diesem Kontext jedoch ernst gemeint, dann werden alte Gräben wieder aufgerissen, die doch verfüllt schienen. Zu prüfen wird also sein, ob das Buch tatsächlich zu einer Erweiterung der Politischen Bildung beiträgt und wie dies durch „Demokratiedidaktik“ geschehen soll.

Der Band und seine 23 Beiträge sind in vier Kapitel gegliedert, die das Feld abstecken sollen: Zunächst findet der Leser – nach einer programmatischen Einleitung der Herausgeber mit der Zielsetzung, „pädagogische Konsequenzen einer prospektiven Demokratiepölitik“ ziehen und den Diskurs der an der Demokratieförderung Beteiligten anregen zu wollen – unter der Rubrik „Anstöße, Brückenschläge und Erweiterungen“ bunt gemischte Beiträge aus politischer Bildung (*Volker Reinhart*), Demokratie-Pädagogik (*Wolfgang Beutel*), Politikwissenschaft (*Werner J. Patzelt*), praktischer Politik (*Hans-Peter Bartels*), Kinder- und Jugendforschung (*Jan W. van Deth*), außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit (*Benedikt Sturzenhecker/Elisabeth Richter*) sowie der Geschichtswissenschaft (*Peter Steinbach*). Eingeleitet wird das Kapitel von einem Beitrag *Gerhard Himmelmanns*, der einen „Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und Politischer Bildung“ ankündigt. *Himmelmann* unterscheidet darin seinen eigenen Ansatz des Demokratie-Lernens (S. 20) von der Demokratiepädagogik und als dritte Kategorie die politische Bildung. Es verwundert, dass von Politikdidaktik keine Rede

Dirk Lange, Gerhard Himmelmann (Hrsg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: VS, 349 Seiten, ISBN 978-3-531-92534-9.

ist – oder richtig gesagt nur im negativen Kontext: So habe die „herkömmliche ‚politische‘ Bildung“ (er schreibt wirklich politisch in Anführungszeichen!) angesichts der neuen – oder gar nicht so neuen – Herausforderung durch Zuwanderung und Bildungsferne keine passenden Angebote zu machen (S. 25) und der Demokratielern-Diskurs sei innerhalb der Politikdidaktik nicht aufgearbeitet (S. 28). Worin nun der Brückenschlag bestehen soll, bleibt jedoch ein Rätsel. So bildet das Einleitungskapitel des Bandes ein zufällig komponiertes Gemenge, das – abgesehen von der naturgemäß andauernden Nennung des Begriffs Demokratie in allen möglichen Zusammensetzungen und Kontexten – keinen roten Faden hat. Das sagt nichts über die Qualität der einzelnen Beiträge aus, die wie in Sammelbänden üblich in Qualität und Anspruch, Zielgruppe und Hintergrund der Autor/inn/en differieren.

Auch das zweite Kapitel zur „Diskussion um ‚Demokratiekompetenz‘“ enthält mit dem Beitrag von Silvia-Iris Beutel über Leistungsbeurteilung einen inhaltlichen Fremdkörper. Die anderen Beiträge werden dagegen von der Überschrift zusammengebunden. Die Sekundäranalyse von wissenschaftlichen Studien, die Sibylle Reinhardt zum „Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat“ vorlegt, dokumentiert, dass die einfache Übertragung von sozialen Erfahrungen auf das Feld der Politik eher Wunsch als Wirklichkeit ist, und formuliert, was „beim heutigen Stand des Nichtwissens“ bedenkenswert sein mag (S. 138). Abschließend umreißt Reinhardt Forschungsaufgaben für die empirische Überprüfung und Absicherung von Kompetenzmodellen. Mit den Vorschlägen, die im Moment für solche Kompetenzmodelle im Raum stehen, setzen sich *Hermann Veith* und *Michael May* auseinander. Beide Beiträge zusammen ergeben ein rundes Bild der Vorschlagsvielfalt und belegen so sehr eindrucksvoll, warum die Diskussion so schwierig ist. Im Zweifel reden die Gesprächspartner aneinander vorbei und merken es nicht einmal. Der Beitrag von *Ingo Juchler* bezieht sich hingegen ausschließlich auf Political Literacy.

Das dritte Kapitel ist mit „Didaktische Konkretionen“ überschrieben, umfasst aber auch Erträge der empirischen Unterrichtsforschung, gemischt mit konzeptionellen Beiträgen. *Tilman Grammes* reflektiert „Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie“ am mittlerweile zum fachdidaktischen Allgemeingut gewordenen „Kastanienfall“. Sein Zurückgreifen auf *Bernhard Sutors* „Didaktik des politischen Unterrichts“ zeigt wieder einmal, dass man das Rad nicht ständig neu erfinden muss. Wenig verwunderlich ist, dass er sich in Bezug auf Lehrkunstdidaktik mit *Andreas Petrik* trifft. Dieser verknüpft demokratiepädagogische Überlegungen mit solchen der kategorialen Politikdidaktik und arbeitet beide ebenfalls am „Kastanienfall“ ab. Er identifiziert zu Recht den Übergang von der „Alltagspolitik“ zur institutionellen Politik als das Hauptproblem der Verbindung von Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. Seine Beschreibung der beiden Bereiche ist jedoch höchst problematisch, wenn er z.B. das „Versorgen“ von Familienangehörigen als demokratisch definiert (Was hat das mit Politik zu tun?) oder nur ein „absolutistisches/totalitaristisches Entscheidungsmonopol“ als nicht-demokratisch (Wo gäbe es das denn in der empirischen Realität der Gegenwart?), die tatsächlich existierenden autoritären Strukturen aber gar nicht erst in seine Matrix aufnimmt (S. 251f.). Seine Folgerung – in Erwiderung auf Sutors Aufforderung demokratisch Politik zu lernen – politisch Demokratie zu lernen, damit der Politikbegriff auch für „nahräumliche gesellschaftliche Zusammenhänge zentral“ werde (S. 256), ist nicht nachvollziehbar, denn ein Attribut kann schon sprachlogisch nicht zentral sein. Sven Heidemeyer und Dirk Lange sowie Volker Meierhenrich stellen Ergebnisse empirischer Forschungsprojekte vor, wobei sich die Dar-

stellung der Textkorpora und die Art der Schlussfolgerungen unterscheiden. Wenig überraschen kann der Befund, dass Schülerinnen und Schüler über vielfältigste Konzepte von Demokratie verfügen (S. 235). Noch weniger verwundert, dass sie in Befragungen sozial erwartbare Äußerungen tätigen, wie z.B. dass der sozialwissenschaftliche Unterricht Mündigkeit fördern soll, was sich vor allem auch in Diskussionsfähigkeit äußere (S. 274ff.). Spannender als die Frage nach dem, was Lernende unter Demokratiekompetenz verstehen, wäre gewesen, ob sie sich selbst, ihre Mitschülerinnen und -schüler, aber auch ihre Lehrkräfte als demokratiekompetent definieren und erfahren – und das vor allem außerhalb des geschützten Raumes der Schule. Erst dann macht der Begriff Demokratiekompetenz Sinn. Sonst müsste er eher anforderungskonformes Verhalten in der Institution Schule bzw. im Fach Politik heißen. Positiv ist aber, dass *Heidemeyer* und *Lange* Leitlinien für den Politikunterricht herausarbeiten, die auf Handlungsempfehlungen an Lehrende hinauslaufen (S. 237ff.). Diese müsste man jedoch empirisch untersuchen. Eine Arbeitsgruppe der TU Braunschweig, bestehend aus *Nils C. Bandelow*, *Stefan Kundolf*, *Hendrikje Pfau*, *Carina Vallo* und *Kristina Viciska*, dokumentiert in einem weiteren Beitrag ein Rollenspiel an der Kinder-Uni zur Demokratie. Ein unmittelbarer Bezug zu den in Kapitel 2 umrissenen Kompetenzbereichen ist jedoch nicht erkennbar. Auch sind die Vorgaben des Rollenspiels so rigide, dass es (politik)didaktisch nicht unbedenklich ist. Eine mehr konzeptionelle Sicht auf Kinder und Demokratielernen im Unterricht bietet *Bernhard Ohlmeier*. *Andreas Klee* wiederum hebt auf die Vorstellungen von Politiklehrerinnen und -lehrern ab und welche Bedeutung diese Vorstellungen für die Entwicklung einer Didaktik der Demokratie haben. Er befasst sich mit alltagsdidaktischen Vorstellungen und solchen zur politischen Urteilsfähigkeit und proklamiert einen „demokratiedidaktischen Habitus“, der sich vor allem in einem „fortdauernden Kooperationsprozess“ zwischen Lehrpraxis und Theoriebildung „begründet“ (S. 302). Hier gehen die Dinge wohl durcheinander: Lehrerprofessionalität äußert sich immer in einer beständigen Theorie-Praxis-Reflexion. Mit Demokratiedidaktik hat das nichts zu tun.

Das vierte Kapitel zu „Democratic Citizenship Education“ zielt ab auf einen Blick über den Gartenzaun der innerdeutschen Debatte. Inhaltlich vollzieht diesen *Wolfgang Berg* mit dem Fokus auf Europa. Demokratiedidaktische Fragestellungen im engeren Sinn vermisst man hier freilich. Es geht vielmehr um Identitätsbildung. Diesen Beitrag hätte man sich im Kontext des Titels „Demokratiedidaktik“ sparen können. Ganz anders die beiden Beiträge von *Henry Milner*, Montreal, und *Murray Print*, Sydney. Man wünscht sich häufiger solche Einblicke in Forschungszusammenhänge außereuropäischer Demokratien und der dort stattfindenden civic oder citizenship education. Und es wird dadurch deutlich, dass erstens nicht nur in Deutschland „the absence of systematic data on the effects of policies and institutions related to citizenship and civic education“ (S. 326) und damit tatsächlich der Mangel an fundierten Erklärungen für Länderunterschiede zu beklagen sind, sondern auch, dass es zweitens methodologisch alles andere als trivial ist, die Leistungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen und die Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen zu messen. Das vorgestellte australische Projekt bietet im Zuschnitt der Messinstrumente Anregungen für den deutschen Diskurs. Allerdings setzt das die Auseinandersetzung mit den Skalen voraus, die im Rahmen des Beitrags naturgemäß nicht publiziert werden konnten. Der Anhang des Beitrags bietet jedoch einen erhellenden Einblick in die Konstruktion der „Key Performance Measures“ (S. 343ff.).

Der Sammelband ist insgesamt nicht uninteressant, aber Impulse kann er kaum geben. Der Band versammelt stattdessen – mit Ausnahme der internationalen Beiträge – vor al-

lem bekannte Positionen aus der Demokratiepädagogik und der ihr affinen politischen Bildung. Immerhin benennt *Sibylle Reinhardt* die Defizite demokratiepädagogischer Projekte. Der Blick über den deutschen Tellerrand zeigt, dass es nicht geschadet hätte, die mit standardisierten Methoden empirisch arbeitende Politikdidaktik zu berücksichtigen. Die Konstruktion von Kompetenzmodellen und deren lediglich hermeneutisch interpretative, zumeist auch noch dezidiert explorative Beforschung genügt nicht, will man Aussagen über die Nachhaltigkeit von Lernprozessen machen oder auch „nur“ die Leistungsfähigkeit von unterschiedlich konstruierten Lernumgebungen. Impulse wären nur zu erwarten gewesen, wenn der angekündigte Brückenschlag in dieser Hinsicht vollzogen worden wäre. Von einer Erweiterung der politischen Bildung kann daher keine Rede sein. Und auf eine Demokratiedidaktik, die das Feld demokratischer und politischer Lehr-Lern-Prozesse in ganzer Breite systematisch und konsistent zu beackern in der Lage ist, wird man noch länger warten müssen.

Oğuzhan Yazıcı: Jung, männlich, türkisch – gewalttätig? Eine Studie über gewalttätige Männlichkeitsinszenierungen türkischstämmiger Jugendlicher im Kontext von Ausgrenzung und Kriminalisierung

Rezension von *Stefan E. Höbl*



Stefan E. Höbl

In seiner an der Universität Bremen eingereichten Dissertation beschäftigt sich *Oğuzhan Yazıcı* mit der vielschichtigen und hochaktuellen Thematik *Männlichkeitsinszenierungen türkischstämmiger Jugendlicher im Kontext von Gewalt*. Seine Arbeit gliedert sich in drei Teile: in eine theoretische Analyse, einen empirischen Bereich und eine Zusammenfassung mit Ausblick.

Zur Erklärung des Phänomens von Jugendgewalt türkischstämmiger männlicher Jugendlicher werden nach *Yazıcı* in der wissenschaftlichen wie in der öffentlich-medialen Wahrnehmung oftmals Kulturalisierungen und homogenisierende Essentialisierungen herangezogen. Die Rede sei dann von türkischstämmigen Jugendlichen als *Machos* oder *Paschas*, die in ihrem Handeln und Denken von Ehrbegriffen geleitet werden. Für den „gegenwärtig populären Diskurs“ (S. 12) stellt der Autor fest, dass „die Problematisierung und Skandalisierung der Geschlechtszugehörigkeit junger türkisch-muslimischer Männer“ (ebd.) ein zentrales Thema ist. Kulturalisierend werde Geschlechtlichkeit mit Ethnie und Religion verknüpft und auf diese Weise ein Klischee (re)produziert, welches „kaum Platz lässt für die Berücksichtigung der sozialen Probleme türkischstämmiger Jugendlicher“ (ebd.). Gänzlich ausgeblendet werden dabei die sozialen Rahmenbedingungen, die auf die Herausbildung spezifischer gewaltaffiner Männlichkeiten ebenso Einfluss besitzen: „insbesondere die subjektiv erfahrene soziale Ausgrenzung bzw. Diskriminierung“ (S. 17). In Abgrenzung zu den skizzierten Stereotypen und verkürzenden Aussagen möchte *Yazıcı* das Thema „nüchtern [...] analysieren und [...] erklären“ (S. 13).

Mit gut lesbaren und präzisen Formulierungen thematisiert er zunächst Einwanderungsdiskurse. Er setzt sich kritisch mit dem „Topos des Kulturkonflikts“ (S. 21) auseinander und zeichnet nach, dass die „Verschiedenheit der Migranten [...] immer wieder [...] am Geschlechterverhältnis festgemacht wurde“ (S. 28). Anschaulich stellt er dar, dass dies die Entstehung eines Bildes begünstigte, in dem „[d]ie Existenz patriarchaler

Oğuzhan Yazıcı (2011): *Jung, männlich, türkisch – gewalttätig? Eine Studie über gewalttätige Männlichkeitsinszenierungen türkischstämmiger Jugendlicher im Kontext von Ausgrenzung und Kriminalisierung*. Freiburg: Centaurus Verlag, 235 Seiten, ISBN: 978-3-86226-040-9.

Geschlechterverhältnisse [allein den] [...] Migrantenfamilien zugeschrieben [wird]“ (S. 35). Türkischstämmige Jungen und Männer werden in diesem Bild als traditionell sowie rückständig stigmatisiert. Unter Bezugnahme auf einschlägige Forschungsergebnisse arbeitet *Yazıcı* heraus, dass die u.a. mediale Präsenz derartiger Stigmatisierungen und Etikettierungen oftmals mit einem Rückzug Jugendlicher „auf die eigene Ethnie“ (S. 36) verbunden ist – und zwar als eine Strategie der Gegenwehr.

Im Anschluss setzt sich *Yazıcı* mit der wissenschaftlichen Diskussion von Jugendgewalt im Kontext von Migration auseinander. In kritischer Distanz zu dieser arbeitet er die wesentlichen Züge eines türkisch-traditionellen Ehrverständnisses heraus und betont, dass sich der Begriff der Ehre nicht als statischer darstellt, sondern vielmehr „eine Vielzahl von Bedeutungen“ (S. 78) beinhaltet: In Bezug auf Gewalttaten erkläre der bloße Verweis auf eine etwaige Ehrkultur nichts. Diese seien vielmehr „aus einem hochkomplexen Konstruktions- und Aufschaukelungsprozess sozialer, psychosozialer und psychischer Konstitutionsbedingungen“ (S. 22) zu erklären. Mit Blick auf Jugendgewalt sind – so eine zentrale These *Yazıcıs* – vor allem die „Lebenslage und Milieuzugehörigkeit“ (S. 50) ausschlaggebend, was es nötig macht, den Blick auf diese unmittelbaren sozialen Realitäten zu lenken. Insofern sind nach *Yazıcı* „Gewalt und Devianz“ mitunter erst erklärbar, wenn man sie auch als „Kampf um Anerkennung“, „als Gruppenreaktion auf gemeinsame Exklusionserfahrungen“ (S. 59) sowie v.a. über die analytische Betrachtung der Konstitution und Inszenierung von Geschlechtlichkeit in den Blick nimmt. Dies berücksichtigend kann der Rekurs auf eine gewaltaffine Männlichkeit eine bedeutsame Möglichkeit darstellen, mit erfahrener Ausgrenzung und Marginalisierung umzugehen und auf diese Weise Macht und Kontrolle zu erlangen. Gemäß seiner theoretischen Annäherungen fokussiert *Yazıcı* entsprechend als eine zentrale Kategorie „Männlichkeitskonstruktionen“ (S. 69). Diese werden als eine Rahmenbedingung von Jugendgewalt unter Bezugnahme auf aktuelle Ansätze und Ergebnisse der Männlichkeitsforschung erörtert.

Im empirischen Teil arbeitet *Yazıcı* an einer Antwort auf seine zentrale Forschungsfrage, inwiefern „Gewaltdelinquenz im Zusammenhang mit Männlichkeit und ethnischer Herkunft steht“ (S. 184). Hierfür liegt der Fokus auf dem „Bedingungsgefüge [...], das letztlich zu der Gewalttat geführt hat“ (S. 110). Dabei geht er davon aus, „dass gewalttätige Männlichkeitsinszenierungen nicht irrational, absurd oder sinnlos sind“ (ebd.). Vielmehr fragt er „nach dem subjektiven Sinn“ (S. 111, Herv. i.O.) und nach der „inneren Logik“ (S. 112, Herv. i.O.) männlichen Gewalthandelns. Ob hier eine wissenschaftlich fundierte Beantwortung möglich ist, ist fragwürdig. Zwar betont *Yazıcı*, dass zu seinem Themengebiet „eher mit qualitativen Methoden“ (S. 112, Herv. S.H.) gearbeitet werden sollte, in seiner Studie weist er diese jedoch nicht explizit aus. Scheinbar auf deren Anwendung verzichtend, beschränkt sich sein empirischer Teil auf die Darstellung der Analyse von vier Fällen: vier türkischstämmige Jugendliche, die wegen Gewalttaten straffällig geworden sind. Grundlage seiner Explikationen sind Gesprächsprotokolle, die im Rahmen seiner „beruflichen Praxis als Konfliktschlichter“ (S. 24) entstanden sind. Diese wurden „durch Protokollantinnen“ erstellt, die darin „relevante Punkte“ notierten, und im Anschluss an die Gespräche in „5- bis 10-minütige[n] Besprechung[en]“ (S. 118) um Notizen ergänzt, „um den Fall zu rekapitulieren. Dabei wurden die zentralen Aussagen des Jugendlichen sowie aussagekräftige Zitate notiert und der wesentliche Verlauf des Falles noch einmal nachgezeichnet“ (ebd.). Diese Protokolle mehrstündiger Einzelgespräche „bilden das empirische Material dieser Studie“ (ebd.).

Die zentralen Fragestellungen *Yazıcıs* beziehen sich dann auf Gewalt im Zusammenhang mit familialen Sozialisationsbedingungen, mit Gleichaltrigengruppen sowie mit

Ethnisierung und Kriminalisierung. In der Ergebnisdarstellung betont *Yazıcı* die große Heterogenität der Lebensbedingungen der untersuchten Jugendlichen und verdeutlicht anhand seiner Fallbeispiele, dass der Verweis auf „türkische Kulturspezifika“ (S. 137) zur Erklärung ihrer Gewalttaten nicht angebracht ist. Konkretisierend führt er an: „die identitäre Positionierung junger türkischstämmiger Männer [ist] vielschichtiger und heterogener [...], als es die medialen Repräsentationen und gesellschaftlichen Urteile vermuten lassen“ (S. 179). Er macht komplexe Bedingungsgefüge aus, die mit ihren Gewalttaten verbunden sind, wenngleich auch einige Gemeinsamkeiten bei den Jugendlichen offensichtlich werden – bspw. eine sozial randständige Position.

Yazıcı stellt als ein zentrales Ergebnis fest, dass das Phänomen der Jugendgewalt „ein besonderes und kulturübergreifendes Problem von Männlichkeit“ (S. 84, Herv. i.O.) ist. Die „gesellschaftliche Verweigerung einer anerkannten Männlichkeit“ (S. 99) und fehlende Ressourcen gehen dabei aber nicht mit einer bloßen Übernahme von „Männlichkeitsideologien einer etwaigen türkischen Ehrkultur“ (S. 178) einher. Ihm folgend handelt es sich vielmehr „um komplexe Konstruktionsmodi von gesellschaftlich ausgeschlossenen Männern“ (ebd.), wobei diese bei türkischen Jungen eher wahrgenommen und problematisiert werden.

Quintessenz der Dissertation *Yazıcı*s ist entsprechend die mehr oder weniger empirisch fundierte Erkenntnis, dass der Rückgriff türkischstämmiger Jugendlicher auf Gewalt bzw. eine männliche Ehre „kein ethnisch-spezifisches Phänomen“ (S. 185) darstellt. Es gilt hervorzuheben, dass es besonders soziale Strukturen und Bedingungen sind, die dem subjektiven Bedürfnis junger türkischstämmiger Männer „nach Anerkennung und Selbstbestätigung“ (S. 188) entgegenstehen und so gewalttätiges Handeln mitbedingen. *Yazıcı* gelingt es hier trotz der methodischen Mängel überzeugend, die Heterogenität und den Facettenreichtum der Gründe und Kontextbedingungen für gewalttätiges Handeln bei seinen untersuchten Jugendlichen darzustellen, die immer wieder aufzeigen, dass der Verweis auf einen Migrationshintergrund und etwaige kulturelle Spezifika für die Erklärung von Gewalthandeln zu kurz greift.

In seinem abschließenden Kapitel plädiert *Yazıcı* u.a. für eine sensiblere Auseinandersetzung mit Gender-Aspekten sowie mit kulturellen Identitätskonstruktionen in der Gewaltprävention und für eine „[p]sychoanalytische Kompetenz der Fachkräfte“, wobei nicht einleuchtend ist, wieso genau „der Rückgriff auf Erkenntnisse der Psychoanalyse bei der Entwicklung [...] gewaltpräventiver Maßnahmen“ (S. 196) für ihn unabdingbar scheint. Seine Ausarbeitung schließt *Yazıcı* mit einigen Anmerkungen zu aktuellen kriminalpolitischen Debatten um Jugendgewalt, in denen er u.a. in Abgrenzung zu einer Politik der Repression für eine der Prävention plädiert.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die von *Yazıcı* vorgelegte Arbeit in ihrem ersten Teil durch eine knappe, aber sehr präzise Diskussion von bedeutenden Forschungsergebnissen und Befunden überzeugt. In dieser Hinsicht bietet sie für eine erste Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Migration – Geschlecht(lichkeit) – Gewalt ein gewinnbringend nutzbares Potenzial – bspw. in Lehrveranstaltungen oder für sozialpädagogische und andere Praktiker/innen. So wichtig und aktuell die von *Yazıcı* bearbeitete Thematik ist und so einleuchtend seine gewonnenen Erkenntnisse sein mögen, so ist dennoch kritisch zu fragen, worin der Forschungsertrag seiner Dissertation liegt, in der in der Erhebungs- wie auch in der Auswertungsphase auf die Benennung, Ausweisung und scheinbar auch Anwendung konkreter wissenschaftlicher Methoden verzichtet wird. Wenn *Yazıcı* seine, dem ersten Kapitel zu Grunde liegenden, soliden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit wissenschaftlichen Ausarbeitungen ebenso genutzt hätte, diese auch in seinem empirischen Teil anzuwenden, hätte dies den Wert seiner Arbeit immens gesteigert.

Peter Cloos, Marc Schulz: Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen

Rezension von *Melanie Kubandt*



Melanie Kubandt

Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren haben in den letzten Jahren nicht zuletzt seit der Einführung von Bildungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich Konjunktur und sind eng verbunden mit Fragen der Bildung in Kindertageseinrichtungen. Mit der Einführung der Verfahren ist eine Professionalisierungsidee verbunden, die frühpädagogische Praxis als systematisches und forschendes Handeln konzipiert. So gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, die von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden können und sollen. Trotz zunehmender Popularität hat bislang nur vereinzelt eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Verfahren stattgefunden. Zudem ist kaum bekannt, wie Beobachtungen und Dokumentationen im pädagogischen Alltag empirisch-methodisch realisiert werden. Dies nimmt der in der Reihe „Kindheitspädagogische Beiträge“ erschiene Band zum Anlass, den Diskurs um eine kritische Auseinandersetzung und empirische Vergewisserung aus mehreren Perspektive zu ergänzen. Im Zentrum der Beiträge stehen u.a. Fragen nach der Herstellung von Bildung als Beobachtungsgegenstand und die damit verbundenen Funktionen von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Ziel der Veröffentlichung ist es, mit der „Verbindung von grundlagentheoretischen und empirischen Analysen [...] die Theorie und Praxis zur Begleitung von kindlichen Bildungsprozessen durch Beobachtung und Dokumentation“ (Klappentext) weiter zu fundieren.

Peter Cloos, Marc Schulz (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 224 Seiten, ISBN: 978-3779925507.

Nach einem Überblick über das derzeitige Feld der Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen von *Marc Schulz* und *Peter Cloos* gliedert sich der Band in beobachtungs-, bildungs- und professionstheoretische Perspektiven. Diese Dreiteilung dient dem Versuch, „die Reflexion über den aktuellen Diskussionsgegenstand aus verschiedenen Richtungen voranzubringen“ (S. 10).

Im Abschnitt der beobachtungstheoretischen Perspektiven wird untersucht, wie die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren das Beobachten konzipieren und welche damit verbundenen Praktiken empirisch beschrieben werden können. *Florian Eßer* bietet dazu einen historischen Abriss zu Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung und beschreibt eine damit verbundene Laborisierung elementarpädagogischer Organisationen. *Sabine Bollig* entwirft in ihrem Beitrag unter praxisanalytischen Aspekten ein Konzept, das Beobachten nicht mehr als subjektive Tätigkeit fasst, sondern in Form von „verteilten Praktiken“ (S. 38) im situierten Zusammenspiel von Körpern, Kollektiven und Artefakten verortet. Ergänzend dazu entfaltet *Marc Schulz* mit einem performance-theoretischen Fokus auf Beobachtungspraxis eine Alternative zu der derzeit favorisierten bildungsbezogenen Perspektive. *Roswitha Staege*, *Hilke Eden* und *Judith Durand* hingegen fragen, wie konzeptionelle Vorgaben von Fachkräften interpretiert und in der Beobachtungspraxis gedeutet werden und zeigen exemplarisch auf, mit welchen Schwierigkeiten Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse verbunden sind. Abschließend beschreibt *Bina Elisabeth Mohn* vier Spielarten des Dokumentierens in der ethnographischen Forschung und skizziert ein Orientierungsmodell zum Zusammenwirken aller Spielarten innerhalb von Forschungsprozessen. Eine thematische Einbettung in die Fragestellungen des Bandes bleibt die Autorin indes schuldig.

Der Abschnitt der bildungstheoretischen Perspektiven diskutiert die den Verfahren zu Grunde liegenden Annahmen zu kindlichen Bildungsprozessen. So kritisiert *Cornelie Dietrich* in ihrem Beitrag einen verbreiteten positiv besetzten Bildungsbegriff, der u.a. normative Implikationen beinhaltet, und plädiert für die Rückgewinnung bzw. Erweiterung eines komplexeren Bildungsbegriffs um Dimensionen der Negativität und Kulturalität. *Claus Stieve* ergreift eine phänomenologische Position und fordert dazu auf, innerhalb der Reflexion pädagogischer Beobachtungsformen neben der Perspektive auf die zu beobachtenden Akteure auch die „widersprüchlichen Aufforderungen der Dinge“ (S. 127) zu thematisieren. *Holger Brandes* hingegen kritisiert an den Verfahren, dass sie in der Regel nur das einzelne Kind in den Blick nehmen und fordert ergänzend eine gruppenorientierte Perspektive, deren möglichen Ertrag er beispielhaft skizziert. *Antje Steudel* verweist in ihrem Beitrag indes auf die Einbettung und Prägung der Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in gesellschaftliche Diskurse und kritisiert, dass die Standortgebundenheit der Beobachtungsperspektive in vielen Konzepten nicht systematisch berücksichtigt wird.

Die Diskrepanz zwischen stärkenorientierten Beobachtungsverfahren und einer dominierenden Defizitperspektive zeigt *Miriam Sitter* am Beispiel von sozial benachteiligten Kindern auf und spricht sich für eine Reflexion der Verfahren mittels wissenssoziologischer Diskursanalyse aus.

Der dritte Abschnitt fokussiert professionstheoretische Perspektiven und fragt danach, wie pädagogische Fachkräfte kindliche Bildungsprozesse professionell begleiten und welchen Ertrag die Verfahren zu einer Professionalisierung der frühpädagogischen Praxis bieten. Die Beiträge von *Peter Cloos*, *Stefan Brée/Markus Kieselhorst* und *Susanne Viernickel* nehmen dabei jeweils unterschiedliche Positionen ein. Anhand empi-

rischen Materials zeigen sie mit je unterschiedlichem Fokus Chancen und Grenzen der Professionalisierung auf und erweitern dadurch den Blick auf die Verfahrenspraxis.

Ein zusammenfassender Ausblick inklusive weiterer Desiderata hätte den Band noch abgerundet. Nichtsdestotrotz handelt es sich bei der Veröffentlichung um einen gewinnbringenden Beitrag zum aktuellen Diskurs der Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Durch seine Anknüpfung an aktuelle bildungs- und professionstheoretische Diskurse eignet sich der Band eher für ein wissenschaftliches Fachpublikum als für Praktiker/innen, auch wenn als Zielgruppe gleichermaßen Studierende, Fachkräfte und Wissenschaftler/innen benannt sind. Insgesamt erfüllt der Band umfassend den Anspruch der „Kindheitspädagogischen Beiträge“, einen erweiterten, forschenden Blick auf Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zu liefern und bietet mit den drei Perspektiven vielfältige Anregungen für eine elaborierte und empirisch fundierte Diskussion der Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen.