



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Selbst ist das Kind

Zur Konstruktion von Zugehörigkeit in der Fremdunterbringung

verfasst von / submitted by

Theresa Wallner, BA BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 810

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Kultur- und Sozialanthropologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Tatjana Thelen, M.A.

Für Oskar

Danke...

... an Frau Univ.-Prof. Dr. Tatjana Thelen, M.A. für ihr Verständnis, ihre Motivation und die Betreuung. Durch sie wurde das Erstellen dieser Masterthesis und der Abschluss des Studiums erst ermöglicht.

... an Nina für ihre Unterstützung bei der Suche nach einer Wohngemeinschaft, in welcher ich meine Forschung durchführen konnte.

... an die Minderjährigen der Wohngemeinschaft, die mir einen Einblick in ihre Lebenswelt, ihre Gedanken und Perspektiven gewährten.

... an das Team der Wohngemeinschaft für ihre entgegenkommende, unterstützende und unkomplizierte Art sowie für die netten Gespräche.

... an Johannes und Karl für ihre Unterstützung, Anregungen, Gespräche und ihren Glauben an mich.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	i
Einleitung	1
1 Kindheitsforschung	5
1.1 Kinder als kompetente Akteur*innen	10
1.2 Kindheit als Aufgabe des Staates	13
2 Forschungszugang und Datenerhebung	21
2.1 Die Wiener Kinder- und Jugendhilfe	26
2.2 Feldzugang	29
2.3 Methodischer Zugang	32
3 Zugehörigkeit in der Wohngruppe	41
3.1 Ankommen in der Wohngruppe	42
3.2 Das Regelwerk lernen	55
3.3 Herstellung von Hierarchie	59
3.4 Austesten von Grenzen und Normen	67
3.5 Vorstellungen zu Familie	70
3.6 Ent-Fremdung	85
4 Abschließende Bemerkungen	87
5 Bibliographie	91
5.1 Literaturverzeichnis	91
5.2 Internetquellen	96
Appendix A	97
Appendix B	99
Abstract	101

Abkürzungsverzeichnis

ABGB	Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch
SP	Sozialpädag*in/Sozialpädag*innen
UNKRK	UN-Kinderrechtskonvention
WG	Wohngemeinschaft
WKJH	Wiener Kinder- und Jugendhilfe

Einleitung

„Kinder gehören zu ihren Eltern!“ – Ein Satz, den wohl viele bereits gehört haben, ein Ideal der modernen Gesellschaft, den Eindruck erweckend, Kinder wären passive und schutzbedürftige Objekte. Er impliziert das Recht der Eltern auf ihre Kinder und umgekehrt das Recht der Kinder auf ihre Eltern und verweist damit auf eine hohe Bedeutung biologischer Verbundenheit. Orientiert am traditionellen Modell der „Normalfamilie“ gilt eine behütete, lange und unbeschwerte Kindheit im Rahmen der Kernfamilie als Ideal, welches zu einer gelingenden Kindheit *wie sie sein soll* beiträgt (Bühler-Niederberger 2020: 61f.). Es wird suggeriert, dass der Lebensraum Familie für das Kind die besten Entwicklungschancen bietet. Demgegenüber steht eine Pluralität an Lebensrealitäten in welche Kinder eingebunden sein können.

Während viele Kinder in Österreich entsprechend dem vorherrschenden Ideal bei ihren leiblichen Eltern aufwachsen, sieht die Lebensrealität mancher anders aus. Durch die öffentliche Kontrolle des Staates familiärer Begebenheiten können diverse Umstände dazu führen, dass Kinder einen (Groß-)Teil ihrer Kindheit in Sorgeeinrichtungen des Staates verbringen, also *fremduntergebracht* werden. Ausgehend von der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion um Kindheit geht es in der vorliegenden Masterarbeit nicht darum, Kinder als passive Opfer zu betrachten, die den Entscheidungen von Professionist*innen ausgeliefert sind. Vielmehr stehen sie als aktive Subjekte im Fokus, die innerhalb eines vorgegebenen Rahmens ihr Leben selbst gestalten und beeinflussen. Von zentralem Interesse sind soziale Praktiken und Interaktionen, insbesondere Aushandlungs- und Abgrenzungsprozesse der Kinder. Anhand dieser wird ausgearbeitet, inwiefern sie innerhalb ihrer Handlungsfähigkeiten Zugehörigkeiten konstruieren. Zu diesem Zweck wurde eine empirische Forschung in einer sozialpädagogischen Einrichtung der Wiener Kinder- und Jugendhilfe (WKJH) durchgeführt.

Die Bedeutung der Familie für Kinder und im Allgemeinen *Kindheit* gewann im wissenschaftlichen Diskurs nicht zuletzt aufgrund von Philippe Ariès Werk *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime*, veröffentlicht 1960, immer mehr an Interesse. Er identifizierte im 18. Jahrhundert einen Paradigmenwechsel, der die Perspektive auf Kinder veränderte (Ariès 1978: 558) und dazu führte, dass die Sorge um Kinder, Kindheit, ein gelingendes Aufwachsen zunehmend in den Bereich öffentlicher Verantwortung rückte und Normen von Familien hinterfragt wurden. Mit dem Wechsel der Perspektive wird das Kind zunehmend als aktives Subjekt betrachtet, welches an seinem Aufwachsen und der Gestaltung seines Lebens maßgeblich selbst beteiligt ist (Heinzel et al. 2013: 23). Dabei wird zunehmend darauf

hingewiesen, dass Kinder nicht nur passive Empfänger*innen des Einflusses Erwachsener sind, sondern selbst aktiv Einfluss auf ihr Leben nehmen. Diese Sichtweise auf Kinder als Handelnde ist der zentrale Aspekt des Agency-Konzeptes (Bühler-Niederberger 2020: 196). Durch die Teilnahme an sozialen Praktiken leisten sie selbst einen relevanten Beitrag zur sozialen Alltagswelt. Dabei unterliegen sie einer generationalen Ordnung und werden damit der Kategorie der Erwachsenen gegenübergestellt. Beide Kategorien, Kinder und Erwachsene, werden als voneinander abhängig betrachtet (Alanen 2005; Mierendorff 2011; Mierendorff und Olk 2010: 127 zit. n. Heinzl et al. 2013: 15).

Verschiedene internationale Initiativen stärken Kinder in ihrer Position als aktive Subjekte. Dazu zählt beispielsweise die UN-Kinderrechtskonvention (UNKRK), die Rechte und Pflichten von Kindern beinhaltet. Die Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention führte zu einem weltweiten Austausch zum Thema *gelingende Kindheit*, wobei nicht von einer universell gültigen Kindheit ausgegangen werden kann, da Kinder immer in den jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen eingebunden sind, die sich maßgeblich unterscheiden und verändern können. Somit ist es notwendig von verschiedenen Kindheiten auszugehen und Kindheit als dynamische Kategorie betrachten (Kluge 2003: 196).

Der erste Teil der vorliegenden Masterarbeit befasst sich ausgehend von Philippe Ariès mit der Entwicklung der Perspektive auf Kinder, deren Rolle in der Gesellschaft und der Forderung, Kindern in der Forschung eine Stimme zu verleihen und sie statt passiver Objekte als soziale Akteur*innen und Rechtsträger*innen zu betrachten, die durch eigene Handlungen ihre Kindheit selbst (mit-)gestalten und beeinflussen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Entwicklung der Sichtweise auf Kinder beziehungsweise Kindheit in der Kultur- und Sozialanthropologie gelegt. Anschließend wird ein kurzer Überblick über die UN-Kinderrechtskonvention gegeben, die zur Unterstützung von kindlichen Rechten und Pflichten auffordert und deren Umsetzung von staatlichen Organen kontrolliert wird. Anhand von Forschungsbeispielen wird in weiterer Folge auf den Aspekt der Agency, also der Handlungsfähigkeit von Kindern, in Verbindung mit dem Konzept der generationalen Ordnung eingegangen. In einem nächsten Schritt findet eine Auseinandersetzung mit Vorstellungen zu guter Elternschaft beziehungsweise guter Kindheit statt und inwiefern sich diese auf staatliche Praktiken und Familien auswirken können. Anhand von Beispielen wird aufgezeigt, wie Ideale Gesellschaftsmitglieder beeinflussen und wie der Staat auf diesen aufbaut.

Der zweite Teil der Masterarbeit geht der Frage nach, inwiefern Kinder, die durch die Entscheidungen institutioneller Professionist*innen außerhalb ihrer Herkunftsfamilie untergebracht wurden, als handelnde Akteur*innen in einer durch Erwachsene vorstrukturierten

institutionellen Einrichtung Zugehörigkeiten konstruieren. In diesem Zusammenhang wird weiters darauf eingegangen, welche Rolle vorherrschende Normen und gesellschaftliche Ideale im kindlichen Alltag spielen. Es erfolgt eine Reflexion der empirischen Untersuchung. Zu diesem Zweck werden das Forschungsfeld, die Datenerhebung und der Forschungsverlauf in einer sozialpädagogischen Einrichtung der Wiener Kinder- und Jugendhilfe geschildert und anhand von Beispielen aus dem Feldforschungstagebuch nachvollziehbar dargestellt.

Selbst ist das Kind lässt Kinder als kompetente Akteur*innen im Sinne der Subjektstellung selbst zu Wort kommen und verdeutlicht, wie sie ihre Kindheit durch soziale Praktiken selbst beeinflussen und gestalten. Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zur ethnologischen Kindheitsforschung und kommt der Forderung nach, Kindern eine Stimme zu verleihen und ihre Perspektiven, Einstellungen und Wahrnehmungen sichtbar zu machen.

1 Kindheitsforschung

Als 1960 das von Philippe Ariès verfasste Werk mit dem Titel *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime* erschien, welches unter *Centuries of Childhood* ins Englische und später als *Geschichte der Kindheit* ins Deutsche übersetzt wurde, löste dies ein verstärktes Interesse verschiedener Disziplinen am Thema Kindheit aus. Ariès beschäftigte sich mit der Frage, wie das alltägliche Handeln gegenüber Kindern in diversen Epochen gestaltet war und untersuchte zu diesem Zweck Einstellungen, bildhafte Darstellungen, Wortbedeutungen, Schriften über Kinder und andere Quellen. Er kam zu dem Schluss, dass den Besonderheiten eines Kindes im Mittelalter keine Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Es wurde vom Erwachsenen nicht kategorial unterschieden, sondern gehörte der Gesellschaft der Erwachsenen an, sobald es ohne Hilfe von Mutter oder Amme überlebensfähig war (Ariès 1978: 209), „also mit etwa sieben Jahren“ (ebd.: 559).

Mit dem 18. Jahrhundert identifizierte Ariès einen Wandel im Bereich der Institutionen und Familien, welcher zu einer neuen Perspektive auf Kinder führte. Er stellte fest, dass Kinder in der Moderne nun kategorisch von Erwachsenen getrennt betrachtet und ihre Schulbildung sowie die Sorge um sie zu zentralen Aspekten in der Gesellschaft wurden. Die Institution Schule bekam den Auftrag, Kinder auf das spätere Leben als Erwachsene vorzubereiten. Seither beruht die Gesellschaft maßgeblich auf dem staatlichen Erziehungssystem. Nach Ariès haben Kinder durch diese Entwicklung allerdings ein Stück ihrer Freiheit verloren (ebd.: 561f.).

15 Jahre nach Ariès' Werk erschien jenes von Lloyd deMause, der ebenfalls die Entwicklung der Kindheit zu rekonstruieren versuchte. Dazu verfasste er sein Buch unter dem Titel *Hört ihr die Kinder weinen* und kam im Gegensatz zu Ariès zu dem Schluss, dass die Kindheit der modernen Gegenwart die einzig wahre und akzeptable sei. DeMause charakterisierte über die Epochen sechs Stufen von Eltern-Kind-Beziehungen: Kindesmord, Weggabe, Ambivalenz, Intrusion, Sozialisation und Unterstützung. Er vernachlässigte in seinem Erklärungsmodell jedoch wesentliche Variablen und deren Zusammenhänge und konzentrierte sich ausschließlich auf die psychische Befindlichkeit der Eltern (Bühler-Niederberger 2020: 94f.).

Ariès und deMause stützten sich teilweise auf dieselben Quellen, kamen jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen. Beide schrieben über Kinder, ohne deren Perspektiven zu berücksichtigen. Während das Werk von deMause weniger Aufmerksamkeit erlangte, erregte das Werk von Ariès viel Interesse, wobei seine These auch stark kritisiert wurde. Was bis heute Gültigkeit besitzt, ist seine Erkenntnis über Kindheit: „Kindheit ist nicht ahistorisch oder

natürlich determiniert, sondern verändert sich im Laufe der Zeit“ (Winkler 2019: 9). Die Art und Weise, wie Kinder gesehen und behandelt werden, unterliegt somit gesellschaftlichen Entwicklungen und ist keine naturgegebene Konstante. Daraus lässt sich schließen, dass Kindheit keine unveränderliche Realität ist, sondern eine soziale Konstruktion.

Zusammenfassend lässt sich Kindheit als komplexes Phänomen betrachten, mit welchem sich verschiedene Disziplinen wie die Medizin, Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Kultur- und Sozialanthropologie unter Verfolgung unterschiedlicher Fragestellungen beschäftigen (Forster 2004: 43). Bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts war es, beeinflusst von psychoanalytischen Theorien und dem Verständnis von Kindheit als Vorstufe zum Erwachsensein, in der Kultur- und Sozialanthropologie üblich, Kindheit als unfertigen Entwicklungszustand zu sehen und nach dem Verhältnis von Kultur und Persönlichkeit zu fragen (Van de Loo und Reinhart 1993: 10). Mit ihrer Studie *Coming of Age in Samoa* machte im Jahr 1928 die bekannte Kulturanthropologin Margaret Mead Kindheit zum Inhalt anthropologischer Forschung, indem sie Kinder als Informant*innen ernst nahm und damit nach Egli (2010: 10) ein Beispiel dafür gab, dass deren Aussagen relevant sind. Meads Forschung wurde von Derek Freeman kritisiert, der ebenfalls in Samoa forschte und von 1966 bis 1967 gemeinsam mit seiner Frau das Bindungsverhalten samoanischer Kleinkinder untersuchte. Allerdings wurden Kinder nicht um ihrer selbst willen in die Forschung miteinbezogen (Freeman 1983: 223), sondern um einen Beitrag zur Erforschung der Erwachsenenkultur zu leisten (Hardman 1993: 62).

Im Sinne der Forderung nach der Subjektstellung von Kindern kann als Vorreiterin des neuen Paradigmas in der ethnologischen Kindheitsforschung die britische Sozialanthropologin Charlotte Hardman betrachtet werden, die sich in ihrer Arbeit zur *Anthropology of Children* 1973 mit Kinderriten, Reimen, Witzen, Spielen und geheimen Zaubersprüchen auseinandersetzte und hinterfragte, ob diese als Ausdruck einer unreifen Seinsweise oder als bedeutende Dokumente für Überzeugungen, Werte, Interpretationen und Perspektiven der Kinder betrachtet werden können (Honig 2009: 63). Hardman (2001: 501) formuliert die Frage „Can there be an Anthropology of Children?“ und meint damit „nicht die in der Ethnologie schon lange betriebene Beschäftigung mit dem Kind in pädagogischer, sozialisationstheoretischer oder kulturellrelativistischer Absicht“ (Egli 2010: 11), sondern die Betrachtung von Kindern

„in their own right, and not just as receptacles of adult teaching. My search is to discover whether there is in childhood a self-regulating,

autonomous world, which does not necessarily reflect early development of adult culture” (Hardman 2001: 504).

Hardman schlägt demnach vor, Kinder als autonomes Segment der Gesellschaft zu betrachten, deren Handlungsweisen, Einstellungen und Interpretationen unabhängig von der Erwachsenenkultur als Ausdruck von Kindheit verstanden werden sollen. Kinder sollten als Akteur*innen betrachtet werden, die ihre eigenen Sichtweisen zu verschiedenen Themen vertreten können. Dies fordern auch Marie-José van de Loo und Margarete Reinhart (1993: 11ff.) in ihrem Sammelband *Kindheit*.

Die geforderte Perspektive auf Kinder hat sich in der Kindheitsforschung etabliert und dazu geführt, dass sich rezente anthropologische Forschungen nicht mehr auf die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen aus Erwachsenenperspektive hin fokussieren, sondern auf Kinder als kompetente Akteur*innen (James, Jenks und Prout 1998: 6). Christensen und James (2000) rücken in ihrem Werk *Research with Children. Perspectives and Practices* Kinder als aktiv Mitwirkende im Forschungsprozess in den Fokus. Dabei werden die Kinder als Ko-Konstrukteur*innen an der Entwicklung von Konzepten über Kindheit betrachtet. Die Etablierung der neuen Kindheitsforschung in der Ethnologie manifestiert sich durch verschiedene Lehrbücher und Nachschlagewerke, wie beispielsweise *The anthropology of childhood: cherub, chattel, changelings* von David Lancy aus dem Jahr 2008, Heather Montgomerys *An introduction to childhood: anthropological perspectives on children's lives* aus dem Jahr 2009, Paula Fass' *Encyclopedia of children and childhood in history and society* aus dem Jahr 2003 und dem Nachschlagewerk *Key concepts in childhood studies* aus dem Jahr 2008 von Allison und Adrian James (Egli 2010: 12).

In Folge dieses Paradigmenwechsels rückt das Kind als aktives Subjekt, das sein Aufwachsen selbst maßgeblich beeinflusst, und als Träger von Menschenrechten vermehrt in den Vordergrund. Diese Tatsache spiegelt sich auch in Initiativen wider, die sich mit dem Thema Kindheit und wie diese gelingen soll, auseinandersetzen. Die wohl bekannteste internationale Initiative ist die am 20. November 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention, die Rechte und Pflichten von Kindern festhält und bisher von 196 Staaten ratifiziert wurde. Die Konvention beinhaltet unter anderem den Schutz vor Diskriminierung nach Religion, Herkunft und Geschlecht, Meinungsfreiheit und (Mit-)Beteiligung an Entscheidungen das eigene Leben betreffend. Vor allem das Thema der Partizipation rückte in den letzten Jahren vermehrt in den wissenschaftlichen Fokus (Heinzel et al. 2013: 23). Die UNKRK vermittelt bestimmte normative Vorstellungen einer gelungenen Kindheit und versucht diese möglichst global

geltend zu machen, also ein *globales Ideal* einer gelingenden Kindheit zu etablieren. Als eigenständiges Subjekt kommen dem Kind allgemeine Rechte (auf Leben, Folterverbot, Meinungs-, Gedanken- und Religionsfreiheit, Recht auf Information und Privatsphäre), Rechte, die Schutzmaßnahmen erfordern (Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung, Verhinderung von Drogenmissbrauch und andere Formen von Missbrauch und Vernachlässigung), Recht in Bezug auf den Personenstand von Kindern (Recht auf Erwerb der Staatsangehörigkeit, auf Wahrung der eigenen Identität, auf Verbleib bei den Eltern sofern das Wohl des Kindes bei ihnen nicht gefährdet ist und das Recht auf Familienzusammenführung), Recht auf Entwicklung und Wohlergehen (Recht auf angemessenen Lebensstandard, Recht auf Gesundheit und Grundversorgung, Recht auf soziale Sicherheit, auf Bildung, auf Freizeit und Spiel), Rechte in besonderen Umständen (für Kinder mit Beeinträchtigungen, Flüchtlingskinder und Waisenkinder, umfassen besondere Vorschriften zur Adoption, zu kulturellen Belangen von Kindern aus Minderheiten und indigenen Völkern, rehabilitierende Betreuung von Kindern in Not, Verbot der Rekrutierung von Soldaten unter 15 Jahren) zu (Freeman 2009: 383). Freeman (1995: 11, 17) kritisiert, dass Rechte von Kindern durch den Kulturrelativismus untergraben werden und gleichzeitig kulturelle Vielfalt vernachlässigt wird. Aufgrund dieser Überlegungen lehnt er den Kulturrelativismus ab und befürwortet stattdessen einen Ansatz des Kulturpluralismus. Freeman (2009: 384) schließt sich Ariès (1978) an, indem er darauf verweist, dass unterschiedliche Gesellschaften ein unterschiedliches Verständnis von Kindheit und somit auch unterschiedliche Ansichten zu Fragen wie Eltern-Kind-Beziehungen oder dem geeigneten Heiratsalter haben können. Weitere Differenzen lassen sich in der Sichtweise auf Erziehung, Strafen und medizinische Behandlungen feststellen. So betont Ncube (1998: 5 zit. n. Freeman 2009: 384), dass die in der UN-Kinderrechtskonvention festgehaltenen universell gedachten Normen in Bezug auf Kindheit, die in anderen Gesellschaften vorherrschenden Konzepte von Kindheit zu wenig berücksichtigen, diese sich aber durchaus von den in der Konvention beschriebenen Punkten unterscheiden können. Freeman (2009: 384) kritisiert, dass vor allem Praktiken in als Entwicklungsländern betrachteten Ländern, wie weibliche Genitalverstümmelung, arrangierte Kinderehen und Kindersoldaten, im Fokus der Debatte stehen und plädiert dafür, auch kulturelle Praktiken der Industrieländer näher zu erforschen, da auch hier welche gegen die Rechte von Kindern seien.

Die Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention hat zu einem weltweiten Austausch von Expert*innen zum Thema *gute Kindheit* geführt. Die internationale Gesetzgebung erwies sich als wirksames Mittel zur Verbreitung von Konzepten idealer Kindheit (Haukanes und Thelen 2010: 24). Dadurch erlangte die UNKRK weltweit großen

Einfluss auf verschiedene Staaten und führte dazu, Kinder sichtbarer zu machen und sie als Individuen mit eigenen Rechten zu betrachten (Archard 1993 zit. n. Haukanes und Thelen 2010: 24). Sie fordert dazu auf, Kinder bei der Umsetzung ihrer Rechte und auch Pflichten zu unterstützen (Kerber-Ganse 2009: 64). Einer der wesentlichen Kritikpunkte, welchen Anthropolog*innen in Bezug auf die Konvention hervorheben, ist, dass diese auf westlichen Vorstellungen von idealer Kindheit basiert (Ansell 2017: 211f.). Demnach wird in der UNKRK hauptsächlich die Kernfamilie berücksichtigt, weitere Verwandtschaft oder Peers spielen kaum eine Rolle. Die besondere Bedeutung, die der Eltern-Kind-Beziehung zugeschrieben wird, findet sich in mehreren Paragraphen wieder, was darauf hindeutet, dass mit der Vorstellung einer angemessenen Kindheit auch immer eine Vorstellung von *richtiger* Elternschaft einhergeht. Die UNKRK beinhaltet damit normative Vorstellungen davon, wie Familien funktionieren sollen und legitimiert dadurch das Eingreifen des Staates in die Beziehungen zwischen Kindern und ihren Eltern (Haukanes und Thelen 2010: 25). Nach Bühler-Niederberger (2020: 89) zeichnet sich Kindheit nach westlichem Ideal durch eine lange Dauer aus und findet gut behütet innerhalb der Kernfamilie statt. Familien und Institutionen sollen sich an diese in Gesetzbüchern verankerten Normen halten und Kinder entsprechend erziehen. Kindheiten, die nicht diesen Vorgaben entsprechen, werden als defizitär wahrgenommen. Sie verweist darauf, dass mögliche Qualitäten und positive Eigenarten dadurch allerdings übersehen oder unterschätzt werden können. Freeman (2009: 388) empfiehlt, die UN-Kinderrechtskonvention als Beginn der Auseinandersetzung mit Kinderrechten zu betrachten, statt als endgültiges Produkt. Nach ihm sei der Geltungsbereich der Konvention noch zu eng gefasst und wesentliche Aspekte würden nicht berücksichtigt werden. So wurde seiner Meinung nach bisher zu wenig Augenmerk auf Mädchen, homosexuelle Kinder, indigene Kinder oder Bürgerrechte gelegt. Es sei notwendig, dass Kinderorganisationen und Nichtregierungsorganisationen mittels Kampagnen für eine Weiterentwicklung der Konvention eintreten. Demnach versteht er die UNKRK als Maßstab, der nicht als universell gültig betrachtet werden kann, da er bisher nicht Kinder auf der ganzen Welt angemessen berücksichtigt.

Aus den vorhergehenden Ausführungen zur Diskussion um die UN-Kinderrechtskonvention kann festgehalten werden, dass es *die eine* universelle Kindheit nicht geben kann. Selbst wenn es Bestrebungen dazu gibt, sind Kinder stets von der jeweiligen Gesellschaft, in welcher sie aufwachsen, beeinflusst. Wesentlich für die Sozialisation eines Kindes ist der jeweilige gesellschaftliche Blick auf Kinder und Kindheit, welcher diversen Vorstellungen, subjektiv gefärbten Meinungen und verschiedenen Erfahrungen, die in der Gesellschaft vorherrschen, unterliegt (Kluge 2003: 196). Meist werden Kinder in Abgrenzung

zu Erwachsenen betrachtet und die Zuschreibung von bestimmten Merkmalen zu einer definierten Altersgruppe rasch zu Stereotypen, die das Interagieren zwischen Erwachsenen und Kindern beeinflussen. Bleiben sie unhinterfragt, kann dies der Entwicklung junger Menschen im Wege stehen. Es manifestieren sich Normen, wie Kindheit zu sein hat (Kluge 2003: 201).

Zusammenfassend lässt sich Kindheit als dynamische Kategorie verstehen, die sich im Laufe der Zeit verändert und als soziales Konstrukt aus Interaktionen verschiedener Personen resultiert. Es wurde deutlich, dass nicht von *einer* Kindheit, sondern von verschiedenen Kindheiten ausgegangen werden muss, die ungleich sein können und normativen (sich möglicherweise verändernden) Mustern unterliegen.

1.1 Kinder als kompetente Akteur*innen

Wie aus der vorangegangenen Auseinandersetzung mit dem Thema Kindheit hervorgeht, bestehen normative Vorstellungen darüber, wie diese zu sein hat, Ansichten und Ideale bezüglich dessen, was Kinder brauchen, was ihnen guttut und was ihnen schadet. Diese Vorstellungen basieren überwiegend auf Erfahrungen, die Erwachsene selbst als Kinder gemacht haben und auf der Weitergabe von gesellschaftlichen Normen. So setzt sich in den 1960er Jahren die Erkenntnis durch, dass in jeder Gesellschaft eine Meinung zu *richtiger/guter Kindheit* vorherrscht, die die Annahme der Existenz einer *falschen/schlechten Kindheit* bereits impliziert. Kindheit ist demnach „immer in die Strukturen der Gegenwartsgesellschaft und die sie jeweils prägenden Entwicklungen eingebettet“ (Heinzel et al. 2013: 9). Kinder nun als soziale Akteur*innen zu betrachten, die aktiv an der Gestaltung und Konstruktion ihrer Lebenswelt beteiligt sind, ist Kerngedanke des Agency-Konzeptes. Demnach gelten sie als kompetente Handelnde, die „relevante Beiträge zur Gestaltung sozialer Welt leisteten, deren Bedeutung durch die bisherige Erforschung (resp. eben Nicht-Erforschung) von Kindheit dramatisch unterschätzt worden sei“ (Bühler-Niederberger 2020: 196). Angelehnt an Giddens (1979) betonen Prout und James (2015: 23), dass durch Handlungen Strukturen sowohl ermöglicht und geregelt, aber auch (re-)produziert werden. Strukturen stellen demnach den Rahmen dar, innerhalb dessen Handlungen stattfinden können, die wiederum diese Strukturen erhalten oder transformieren. In diesem Zusammenhang sprechen Prout und James (ebd.: 203) von einem „making“ und „breaking“ von Kindheitskonzepten und verstehen darunter eine andauernde und sich immer wieder verändernde soziale Aktivität beziehungsweise einen Prozess, an welchem alle Menschen einer Gesellschaft, unabhängig von Alter und Geschlecht, eine aktive Rolle spielen. Kinder sind somit an der Herstellung und der Aufhebung von Kindheitskonzepten beteiligt und ihre Erfahrungen und Einstellungen haben einen wichtigen

Einfluss darauf, wie Kindheit in einer bestimmten Gesellschaft wahrgenommen und gestaltet wird.

Neben dem Ansatz, Kinder als kompetente Akteur*innen und „as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live“ (Prout und James 2015: 7) zu betrachten, spielt auch das Konzept der *generationalen Ordnung* eine wesentliche Rolle für die Kindheitsforschung. Demnach ist die soziale Ordnung von Gesellschaftsmitgliedern nach Alter (Alanen 2005; Mierendorff 2011; Mierendorff und Olk 2010: 127 Heinzl et al. 2013: 15) eine gesellschaftliche Konstruktion und nicht natürlich determiniert.

In Bezug auf soziale Praktiken spricht man bei der Differenzierung nach Alter von „doing generation“ (Kelle 2005: 85) oder auch von „doing childhood“ (Heinzl et al. 2013: 23), was meint, dass Kindheit durch soziale Prozesse und eigene kindliche Handlungen hervorgebracht wird (Drerup und Schweiger 2019: 21).

Unter dem zentralen Terminus der Generation werden zum Teil unterschiedliche soziale Phänomene verstanden. So bezieht sich der Begriff einerseits auf verwandtschaftliche Abfolgen, auf Relationen zwischen Eltern und Kindern und somit auf Nachfahren im Sinne der Verwandtschaft. Andererseits assoziiert man damit Personen, die in derselben Zeit geboren wurden, gleichzeitig bestimmte Erlebnisse teilen und solche, die sich historisch gesehen im selben Lebensabschnitt befinden (Kertzer 1983: 126). Je nach Alter werden den Mitgliedern einer Gesellschaft Rechte, Werte und Verpflichtungen zugeschrieben, womit diverse soziale Leistungen einhergehen. Nach Eisenstadt (1966) stellt Generation keine Alterskategorie natürlichen Ursprungs dar, sondern eine gesellschaftlich konstruierte Kategorie, die durch Zuschreibung unterschiedlicher Kompetenzen ein Machtgefälle beinhaltet. Es handelt sich um eine „institutionalisierte Zuschreibung von Eigenschaften, Fähigkeiten, Bedürfnissen – je an die Angehörigen der damit geschaffenen sozialen Kategorien“ (Bühler-Niederberger 2020: 201). Diese Kategorisierung, auch bezeichnet als *generational order*, betrachtet Alanen (2009: 170) kritisch, da sie der Ansicht ist, dass diese aufgrund einer Asymmetrie in Bezug auf Macht ungleiche gesellschaftliche Teilhabe und Handlungsmöglichkeiten legitimiert. Zentral ist, dass das Konzept der Generationalen Ordnung ebenso wie das Agency-Konzept fordert, Kindern eine Stimme zu verleihen und deren Perspektiven deutlich zu machen und zu stärken (Bühler-Niederberger 2020: 202).

Geht man der Frage von Agency in verschiedenen Bereichen nach, kristallisieren sich durch die generationale Ordnung bedingte Asymmetrie diverse Grenzen im Hinblick auf die Möglichkeit, Situationen zu beeinflussen, heraus. In Studien zu Familien wurde erforscht, wen

Kinder nach welchen Kriterien zu ihrer Familie zählen. Dabei stellte sich heraus, dass für die Kinder nicht die biologische oder rechtliche Zusammengehörigkeit ausschlaggebend war, sondern viel mehr die gegenseitige Verantwortung und Zuwendung. Kinder kritisierten teilweise den Umgang der Eltern mit ihnen in jener Hinsicht, dass sie oft abhängig von den Entscheidungen der Eltern waren und sie sich somit zwischen „Entmündigung und Inpflichtnahme“ (Bühler-Niederberger 2020: 208) befanden. Je nach Entscheidung der Eltern wurden sie angehört oder mussten das tun, was von ihnen erwartet wurde.

Auch im Umgang von Kindern mit *Mangellagen* lassen sich einerseits Agency, aber auch diverse Grenzen erkennen. Ridge (2002 zit. n. Bühler-Niederberger 2020: 209) untersuchte in einer Studie wie Kinder in Armut handeln. Es wurde beobachtet, dass sich Kinder an die Situation anpassten und kaum Forderungen oder Ansprüche an die Eltern stellten. Sie versuchten diese zu schützen und verfügten über hohe Kompetenzen im Bereich des Umgangs mit knappen Mitteln und im Organisieren von Geld. Das Erfragen der Perspektiven der Kinder führte in diesem Fall zu dem Ergebnis, dass sie selbst dem in der Öffentlichkeit oft verbreiteten Bild des armen Kindes, welches kein Frühstück bekäme, widersprechen. Die von Ridge untersuchten Kinder führten dieses von Hilfsorganisationen und anderen genannte Problem nicht an. Für sie waren andere Aspekte gravierender, nämlich die Stigmatisierung durch einen eigenen Tisch für arme Kinder für das Mittagessen in der Schule oder langweilige Nachmittage und freie Tage, weil ihnen die finanziellen Mittel für Aktivitäten fehlten, die andere Kinder unternehmen konnten. Ridge stellte in ihren Untersuchungen fest, dass die Kinder es vermieden, die Mutter um Geld für schulische Aktivitäten zu bitten und lieber ohne dieses in die Schule gingen, wohlwissend, dass sie Ärger bekommen würden. In dieser Studie wird sichtbar, dass es oft nicht die Eltern sind, die ihre Kinder beschützen, sondern Kinder ihre Eltern, was eine kindliche Leistung ist, die nicht negiert werden darf (Bühler-Niederberger 2020: 209f.).

Wo Grenzen in Bezug auf Agency der Kinder am engsten gezogen scheinen, wird in Studien zum Kontakt von Kindern mit Institutionen und Professionen des Kinderschutzes und der Justiz deutlich. In diesen Untersuchungen, die sich mit Themen wie häuslicher Gewalt, naheheliche Konflikte, Besuchsrechte und dergleichen befassten, wurde sichtbar, dass sich Kinder in diversen Einrichtungen darum bemühten, sich Gehör zu verschaffen. Sie aber gaben an, dass ihnen dies kaum gelingt, was sie als Verweigerung von Gehör und Entscheidungskompetenz wahrnahmen. Kinder betonten, dass sie immer wieder mit Unterstützung von Freund*innen und Geschwistern aktiv versucht hätten, Einfluss auf Situationen zu nehmen. Laut den Kindern hätten sie sich jedoch von den professionellen

Instanzen anderen Kontakt und Verständnis erwartet. Sie fühlten sich nicht ernst genommen und nicht angehört. Die selbst gerufene Polizei habe meist nur mit den Erwachsenen *über* sie gesprochen, aber nicht direkt *mit* ihnen (Bühler-Niederberger 2020: 213f.)

Die angeführten Beispiele von Studien im Hinblick auf Agency von Kindern verdeutlichen, dass Kinder als kompetente Akteur*innen in der generationalen Ordnung eingebunden sind. Ihr Handeln kann lediglich in vorgegeben Strukturen stattfinden, die dadurch produziert und reproduziert werden (ebd.: 216). Wenn es eine Einigung darüber gibt, welche Strukturen in der Gesellschaft vorherrschen, spricht Bourdieu (2001: 166) von einer Komplizenschaft der Akteur*innen. In Bezug auf Kinder lässt sich das so verstehen, dass sie die vorgegebenen Strukturen und Handlungsspielräume, die durch die generationale Ordnung vorgegeben sind, nicht nur akzeptieren, sondern diese auch immer wieder in Interaktionen rekonstruieren und die ihnen zugedachte Position übernehmen. Diese Komplizenschaft lässt sich als kompetenter Akt der Eingliederung in ein soziales Gefüge verstehen. Nach Bühler-Niederberger (2020: 246) wird diese jedoch nur so lange aufrechterhalten, bis sich die Asymmetrie der Macht zu Gunsten der Kinder verschiebt und sie beispielsweise aufgrund des zunehmenden Alters eine höhere Position in der Gesellschaft erreichen. Die Komplizenschaft wird damit von den Kindern schrittweise aufgekündigt.

1.2 Kindheit als Aufgabe des Staates

Die wissenschaftliche Diskussion um (gute) Kindheit erfolgt meist unter der Auseinandersetzung mit dem Aspekt der (guten) Elternschaft. In den letzten 30 Jahren wurde der Bereich der Familie, Elternschaft und das angemessene Fördern von Kindern während des Aufwachsens im Hinblick auf Bildungs-, Erziehungs- und Sorgearbeit zunehmend öffentlich diskutiert. Er gilt inzwischen weniger als Privatangelegenheit (Jurczyk und Oechsle 2008: 8), was auch als „deprivatization“ (Thelen und Haukanes 2010: 1) von Kindheit und Elternschaft bezeichnet wird, da Themen wie Fürsorge, internationale Adoption, Kinderarbeit und Kinderrechte global und medial viel Aufmerksamkeit bekommen. Durch die Globalisierung von Kindheit werden zunehmend spezifische Kindheitskonzepte der westlichen Welt als gut und angemessen erachtet (Thelen und Haukanes 2010: 1). Kindheit scheint damit zunehmend in öffentlicher Verantwortung zu liegen. Ideale von Familie und Elternschaft werden hinterfragt und neu definiert.

Mit solchen Veränderungen im Hinblick auf gute Elternschaft beziehungsweise *idealer* Erziehung setzt sich Schultheis (2011) in seinem Artikel *Totem und Tabu* auseinander. Im Auftrag der Genfer Stadtregierung beschäftigte er sich mit der Aufarbeitung des Anstiegs von

Misshandlungsdelikten und kommt zu dem Schluss, dass nicht erhöhte Gewaltbereitschaft ausschlaggebend für den Anstieg an Misshandlungsdelikten war, sondern eine Neudefinition von *richtiger* Erziehung (Schultheis 2011: 93). Diese impliziert eine Anforderung an die Eltern, sich mit neuen normativen Standards auseinanderzusetzen und neue Kompetenzen zu erlernen, um angemessene Grenzen setzen und auf unerwünschtes Verhalten von Kindern einfühlsam und erklärend reagieren zu können. Dazu braucht es die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle. Schultheis (ebd.: 102) betont, dass dies Kompetenzen sind, über welche nicht alle Menschen im gleichen Ausmaß verfügen. Gute Elternschaft werde nach Schultheis (ebd.: 105f.) zunehmend strenger definiert, so dass die Standards von bestimmten Personengruppen nicht mehr eingehalten werden können. Das bedeutet, dass manche Eltern den vorherrschenden normativen Voraussetzungen für eine gute Kindheit im Hinblick auf Bildungs-, Erziehungs- und Sorgearbeiten, trotz eventueller Bemühungen, nicht wie staatlich gefordert nachkommen können. Zur Unterstützung des Aufwachsens kann in diesen Fällen eine Zuschaltung öffentlicher Hilfen durch staatliche Institutionen wie die Kinder- und Jugendhilfe erfolgen (Richter 2016: 33ff.).

Eine solche Verschränkung von Sorge und Staat im Hinblick auf Kindheit wird in verschiedenen Forschungsarbeiten behandelt. So setzt sich beispielsweise Carol Stack (1974) in ihrem Werk *All our Kin* mit Kindheit in einer Community in den Vereinigten Staaten auseinander. Im Rahmen ihrer ethnografischen Forschung stellt sie fest, dass *Mutter* eine soziale Position darstellt, die kulturspezifische Unterschiede aufweisen kann und nicht ausschließlich der leiblichen Mutter zugewiesen ist. In der von ihr analysierten in Armut lebenden Gruppe wurde die Funktion der Mutter unter verwandten Frauen, manchmal auch unter Freundinnen, aufgeteilt. Die Rolle des zuständigen Elternteils wechselte des Öfteren. Stacks (1997: 63) Forschung ergab, dass Kinder Beziehungen vergleichbar mit jenen zu ihren Eltern, auch zu anderen Personen aufbauen und gleichzeitig auch die Beziehung zu den leiblichen Eltern aufrechterhalten können. Nach Keesing (1969 zit. n. ebd.) besteht elterliches Verhalten aus vielen Verhaltensmustern, die andere Individuen annehmen oder welche durch Übertragung von Rechten mit ihnen geteilt werden können. Unter diesem Aspekt ist es wichtig, Kindesunterbringung nicht losgelöst vom jeweiligen sozialen Kontext zu betrachten (ebd.: 64). Ihre Forschung verdeutlichte, dass es einen Unterschied zwischen den besser situierten und den ärmeren Familien gab. In den ärmeren Familien war häufiger ein Modell der geteilten Elternschaft zu beobachten, während sich besser situierte Verwandte nicht an der gemeinsamen Erziehung von Kindern beteiligten und die Kindererziehung primär die Aufgabe der leiblichen Eltern blieb. Während geteilte Elternschaft auch geteilte Rechte an den Kindern bedeutete,

hatten Verwandte, die sich nicht an der Erziehung beteiligten, auch keine Rechte an den jeweiligen Kindern und durften sie beispielsweise bei Fehlverhalten nicht maßregeln (Stack 1997: 78). Personen, die sich um die Kinder kümmerten, durften über das Teilen und die Weitergabe von Rechten bei der Kindererziehung entscheiden, was jedoch mit staatlichen Rechten in Konflikt stehen kann. Im Falle eines Sorgerechtsstreits spricht der Staat meist der biologischen Mutter die Rechte am Kind zu, während die Gemeinschaft die geteilte Verantwortung höher bewertet und staatliche Regeln hinterfragt (ebd.: 88f.). Allerdings argumentiert Stack (1974 zit. n. Rasell 2020: 83), dass es nicht andere Werte seien, die für den Unterschied in den Familienmustern verantwortlich sind. Im Gegenteil teilt die ärmere Bevölkerung das vorherrschende Ideal der Kernfamilie mit dem männlichen Ernährer an der Spitze der Familie. Aber ohne feste Beschäftigung und aufgrund der prekären Lebensumstände sind sie nicht in der Lage, dieses Ideal zu erfüllen.

Ein weiterer Beitrag mit Bezug zu Familienidealen stammt von Jennifer Rasell, die während ihrer Forschung in Ungarn untersuchte, wie persönliche Beziehungen von in Kinderheimen untergebrachten Kinder durch Institutionen und staatliche Akteur*innen aufgebaut, aufrechterhalten, unterbrochen oder entwertet wurden. Zu diesem Zweck führte sie Interviews mit *Care Leavern*, also erwachsenen Personen, die ihre Kindheit in den 1970er und 80ern in staatlichen Kinderheimen verbrachten (Rasell 2020: 145). In ihrem Buch *Care of the State* (2020) gibt sie einen Einblick, wie Staat und Sorge miteinander verbunden sind und welche Rolle Familienideale und Normen von Elternschaft für staatliche Interventionen spielen. Damit trägt sie zu einem anthropologischen Verständnis über die Entstehung und Entwicklung von Verwandtschafts- und Fürsorgebeziehungen bei (Rasell 2020: 145). In ihrer Studie fand sie heraus, dass eine biologische Verbindung allein für eine Eltern-Kind-Beziehung nicht ausreichend ist. Verwandtschaft braucht Care-Praktiken, um als bedeutsame Verwandtschaftsbeziehungen wahrgenommen zu werden. Fehlten diese, wurde der Prozess der Rückführung für betroffene Kinder als schwierig und befremdlich empfunden, da noch keine besondere emotionale Bindung zu den Eltern aufgebaut wurde. Care-Praktiken sind nicht immer mit positiven Gefühlen verbunden, da die Interviewpartner*innen familiäre Sorge teilweise mit Abneigung, Vernachlässigung und Missbrauch in Verbindung brachten (ebd.: 146). Unter Sorge versteht Rasell (ebd.: 7) sowohl die Praxis, sich um jemanden zu kümmern (caring for) als auch eine Emotion, welche sich in der Sorge um jemanden ausdrückt (caring about). Auch wenn primär der biologische Aspekt ausschlaggebend für die Rückführung von Kindern war (ebd.: 5), mussten die Eltern beweisen, dass sie in der Lage sind, eine fürsorgliche und liebevolle Beziehung zu ihren Kindern aufzubauen und aufrechtzuerhalten (ebd.: 147). So

wurde die Qualität der familiären Beziehung beispielsweise an der Häufigkeit des Kontakts gemessen, also daran, wie oft die Kinder von ihren Familien besucht wurden oder wie oft sie nach Hause gehen konnten (Rasell 2020: 94ff.). Manche Kinder sahen in den Besuchen der Eltern jedoch vor allem einen materiellen Nutzen und interessierten sich primär für die von den Eltern mitgebrachten Geschenke. Neben den Besuchen waren auch Aspekte wie ein regelmäßiges Einkommen durch einen gesicherten Arbeitsplatz und die Sicherstellung materieller Bedingungen für die Familie wesentlich für die Entscheidungen der Fachkräfte im Hinblick auf Rückführung. Aufgrund des Ideals der Normalfamilie (zwei Elternteile) standen Sozialarbeiter*innen Alleinerzieher*innen und anderen Verwandten wie beispielsweise Großeltern, skeptisch gegenüber (ebd.:148f.).

Das Recht der Eltern auf ihre Kinder basiert auf der Idee, dass Menschen aufgrund der biologischen Verwandtschaft miteinander verbunden sind und zusammengehören. Trotz dieser Verbundenheit kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder unbedingtes Interesse an den Eltern als solche haben (ebd.: 100). Rasell (ebd.) fand heraus, dass es emotionale Aspekte sind, die bedeutsame Beziehungen bewirken. Im Gegensatz dazu wurden die Beziehungen zwischen Betreuer*innen und Kindern meist professionell statt emotional gehalten. Emotionale Nähe wurde dem Bereich des Privaten zugeordnet, weshalb von einer Dichotomie von Staat und Privatbereich gesprochen werden kann. Diese Grenze verschwimmt jedoch, wenn emotionale Beziehungen zwischen Kindern und Betreuer*innen entstehen und als positiv betrachtet werden. In Rasells Studie wurden solche aber nicht gefördert, da sie als unangemessen für Kinderheime betrachtet wurden (ebd.: 153). Die Einrichtungen waren nicht dazu gedacht, „home-like“ (ebd.: 154) zu sein. Read und Thelen (2007 zit. n. ebd.: 147) zeigen auf, wie öffentliche Beziehungen durch emotionale Bedürfnisse zu privaten Beziehungen führen können und umgekehrt.

Aufgrund des Ideals der Beziehung zu den biologischen Eltern, wurden andere Beziehungen wie Geschwisterbeziehungen und Freundschaften unterbetont, indem deren emotionaler Wert nicht erkannt wurde. Care-Praktiken können somit persönliche Beziehungen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen und eine Limitierung von Kontakten durch staatliche Akteur*innen kann relevante Beziehungen unterbrechen oder entwerten (ebd.: 150f.). Als ein wesentliches Element sozialer Organisation besitzen Care-Praktiken das Potenzial, signifikante Bindungen zu schaffen, zu reproduzieren und aufzulösen (Thelen 2015).

Rasell (2020: 139f.) kam zu dem Ergebnis, dass außerfamiliäre Beziehungen genauso wenig unterschätzt, wie biologische Verwandtschaftsbeziehungen überschätzt werden dürfen. So zeigen die erhobenen Daten, dass weder eine gemeinsame Unterbringung in einem

Kinderheim zwangsläufig zur Entstehung enger und als wichtig empfundener Beziehungen führen muss noch dass die Tatsache der biologischen Verwandtschaft ausreicht, um eine enge Beziehung aufrechtzuerhalten. Denn bedeutsame Beziehungen, auch familiäre, entstehen erst durch persönliches Interesse, Engagement und emotionale Zuwendung (Rasell 2020: 148).

Ein weiterer Beitrag mit Bezug auf Sorgepraktiken in staatlichen Einrichtungen stammt von Anna Ellmer (2018). Basierend auf ethnografischer Feldforschung in einem Wiener Kindergarten untersucht sie in ihrem Arbeitspapier *Doing and undoing difference through childcare*, wie sich die Wahrnehmung des Kindergartenpersonals auf einen Fünfjährigen namens Sami veränderte, als dessen Schwester, Safiya, im Rahmen ihres Praktikums Einblick in ihre privaten Heiratspläne gab. Es wird aufgezeigt, wie das Verhalten von Sami mit kulturellen Werten in Verbindung gebracht wurde und wie sich Zuschreibungen von Differenz im Laufe der Zeit und situationsabhängig verändern können. Ein weiterer zentraler Punkt ist die (Re-)Produktion von Hierarchien unter Kindern sowie die Normalisierung von Marginalisierungserfahrungen des Fünfjährigen vor dem Hintergrund seiner ethnischen Herkunft. Das Arbeitspapier veranschaulicht, wie Sorgepraktiken aufgrund vorherrschender Ideale als moralische und potenziell ambivalente Prozesse an der Herstellung und Aufhebung von Differenzen beteiligt sein können (Ellmer 2018: 1).

Safiya, Samis Schwester, erzählt im Kindergarten von ihren Plänen, ihren Cousin zu heiraten und wieder zurück in den Sudan zu gehen. Die Hochzeitspläne wurden vom Kindergartenpersonal diskutiert und schlussendlich als fremd und als Ausdruck von Machtausübung, Unterdrückung und männlicher Dominanz interpretiert. Sie wurde als Opfer problematischer Verwandtschaftspraktiken und Geschlechterverhältnisse, und als unterdrückte arabische Frau betrachtet, deren Handlungsfähigkeit in Bezug auf ihr Leben massiv eingeschränkt ist. Diese Annahme führte zu Bemühungen des Kindergartenpersonals, Safiya mittels guten Arbeitszeugnisses und Information des Vaters über die vielen beruflichen Möglichkeiten zum Verbleib in Österreich zu verhelfen. Handlungsleitend waren vorherrschende Ideale, wie das Ausüben der Tätigkeit als professionelle Pädagogin und das Leben als unabhängige Frau in Österreich. Die Kindergartenpädagoginnen und -assistentinnen vermuteten hinter Safiyas Plänen den Druck ihres Vaters. Die Zuschreibung der problematischen Männlichkeit wurde auch auf Sami übertragen (ebd.: 18f.). Dies führte dazu, dass er vor dem Hintergrund kultureller Stereotypen als „pasha“ (ebd.: 22) bezeichnet wurde, der als Sohn in einer arabischen Familie zu verwöhnt sei und Frauen nicht respektieren muss (ebd.: 21). Sami sollte lernen, dass in Österreich Wertschätzung und Respekt allen Individuen unabhängig vom jeweiligen Geschlecht entgegengebracht werden sollen. Das sei ein

wesentlicher Bestandteil richtiger Erziehung in Österreich. Durch die Sichtweise auf Sami als verwöhnten Jungen und *pasha* wurden ihm Eigenverantwortung, Handlungsfähigkeit und Macht zugeschrieben, Frauen auf problematische Weise zu unterdrücken und zu behandeln (Ellmer 2018: 22). Weitere Verhaltensweisen werden auf Basis dieser Annahme interpretiert, woraufhin die Gruppenleiterin Johanna ihr Ideal der Wertschätzung kultureller Vielfalt und Individualität der Kinder (ebd.: 7) bedroht sah. Folglich wurde versucht, Samis problematisches Verhalten von kulturellen Stereotypen zu entkoppeln. Die Ursache dafür wurde daraufhin in psychologischen (privaten und individuellen) Gründen verortet (Praktikum der Schwester in seinem Kindergarten, der geplante Wegzug seiner Schwester, schwierige Entwicklungsphase, Beschimpfen anderer Kinder, ...) (ebd.: 23ff.). Beispielsweise wurde beobachtet, dass Sami von anderen Kindern aus Spielen immer wieder ausgeschlossen wurde oder eine frustrierende Position zugeteilt bekam. Als Argument führten die Kinder den fehlenden Status des Vorschulkindes an, mit welchem Erwartungen und Privilegien einhergehen. Auch die Pädagog*innen verwiesen mit ihrer Erklärung auf diesen fehlenden Status und normalisierten damit die darauf basierende Hierarchie unter den Kindern. Überlegungen zur Verbesserung von Samis Situation beschränkten sich darauf, wie er mehr Kontakt mit den Kindern seines Alters haben könnte. Eingegriffen wurde von den Pädagoginnen erst dann, wenn Konflikte physisch wurden oder Kinder zur Abgrenzung Kategorien verwendeten, die von den Erwachsenen als rassistisch betrachtet wurden. Das verdeutlicht den Unterschied zwischen kulturell akzeptierter und nicht akzeptierter Abgrenzungskategorien (ebd.: 13). Im Falle von Sami wurden beispielsweise Verweise auf seine Hautfarbe als rassistisch und damit als moralische Grenzüberschreitungen klassifiziert. Dies hatte eine Zurechtweisung der Kinder zur Folge, wurde aber nicht als Machtbeanspruchung des betreffenden Kindes verstanden, sondern als individueller Fehltritt (ebd.: 14).

Samis Verhalten wurde vor dem Hintergrund kultureller Stereotypen interpretiert, wobei durch das Ideal des wertschätzenden Blickes auf kulturelle Vielfalt und Individualität eine Verschiebung der kulturell interpretierten Perspektive auf jene der psychologischen stattfand (ebd.: 29). Die kulturelle Perspektive koexistierte jedoch weiterhin mit der psychologischen. Je nach Situation wurde die eine oder andere priorisiert (ebd.: 5).

Die Studie zeigt, dass Kinder zur Abgrenzung mit verschiedenen Kategorien spielen und dadurch eine soziale Ordnung produzieren, in welcher manche machtvollen Positionen erhalten und andere frustrierende. Die Hierarchie reproduziert sich dadurch immer wieder von selbst (ebd.: 15). Als akzeptabel stellte sich heraus, nach Alter zu differenzieren, was sich am Beispiel des Vorschulkind-Status zeigte. Eine Unterscheidung nach rassistischen Merkmalen galt als

inakzeptabel und wurde durch wertschätzende Sichtweise auf kulturelle Differenz ersetzt. Je nachdem, welcher Kategorien sich die Kinder bedienen, wurden Machtverhältnisse zwischen den Kindern normalisiert oder problematisiert (Ellmer 2018: 16). Zentrale Kategorien, entlang welcher die Kinder ihren Alltag gestalteten, waren Age und Gender (ebd.: 12).

Ellmers Arbeitspapier zeigt, wie Sorgepraktiken durch vorherrschende Ideale beeinflusst werden und welche Rolle sie bei der Herstellung und Aufhebung von Differenzen spielen. Es wird darauf hingewiesen, dass dominante Vorstellungen von *richtiger* Verwandtschaft eine wichtige Rolle für die situative Hervorhebung von Zuschreibungen kultureller Differenz spielen (ebd.: 28). Diese Prozesse von Differenzzuschreibungen, der Herstellung und Auflösung von Unterschieden, können nach Boris Nieswand (2017: 1717) von Institutionen durch institutionelle Zwecke, Vorschriften, Routinen und Infrastrukturen gefördert und begrenzt werden. Dies führt dazu, dass manche Unterscheidungen von den Fachkräften als pädagogisch und moralisch akzeptabler bewertet werden als andere. Damit engagieren sich diese in Prozessen der Inklusion und Marginalisierung (Ellmer 2018: 4). Eine Normalisierung der Hierarchie zwischen den Kindern kann somit gleichzeitig auch eine Normalisierung von Marginalisierungserfahrungen bedeuten (ebd.: 27).

In Anlehnung an die oben angeführten Werke, die zeigen, welche Wirkmächtigkeit Familienideale haben und wie sie die jeweiligen Mitglieder der Gesellschaft beeinflussen können, gliedert sich die vorliegende Masterarbeit ebenfalls in den wissenschaftlichen Diskurs über Sorge und Staat ein und liefert einen Beitrag zur ethnologischen Kindheitsforschung. Wie die vorhergehenden Ausführungen darlegen, dreht sich die öffentliche Diskussion von Sorge um Dichotomien wie gut und schlecht, richtig und falsch, öffentlich und privat, und modern und traditionell (Thelen 2015: 497). Im öffentlichen und sozialwissenschaftlichen Interesse stehen zunehmende Veränderungen in der Zuständigkeit die Sorge betreffend. War Sorgearbeit früher primär familiäre beziehungsweise private Verantwortung, so rückt diese heute zunehmend in den Bereich des Öffentlichen (Thelen 2014: 14).

Die Verortung der Masterarbeit zwischen Staat und Sorge erfolgt aus dem Grund, da die ethnologische Forschung in einer öffentlichen Institution stattfindet, die die Sorgearbeit für Minderjährige übernimmt, wenn das private Umfeld dieser Aufgabe nicht entsprechend vorherrschenden Normen, wie Kinder versorgt und gefördert werden sollen, nachkommen kann. Dies impliziert die bereits weiter oben erwähnte Gegenüberstellung von guter/richtiger und schlechter/falscher Kindheit. Wird eine Kindheit im Umfeld der Familie von öffentlichen Kontrollorganen aufgrund verschiedener Warnsignale als *schlecht/ungeeignet* beziehungsweise

kindeswohlgefährdend¹ identifiziert, übernimmt die öffentliche Institution die Sorgearbeit, indem Kinder beispielsweise in einer Wohngemeinschaft (WG) fremduntergebracht werden, um ihnen ein gutes und für Kinder als richtig erachtetes Entwicklungsumfeld zu bieten. Der Begriff der Fremdunterbringung² weist ebenfalls auf eine Dichotomie hin. Das Wort *fremd* impliziert, dass es auf der anderen Seite das Bekannte, Vertraute oder Eigene geben muss. Es soll somit auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Terminus stattfinden, indem im Rahmen des Feldforschungsprozesses herausgearbeitet wird, was das *Fremde* an der Unterbringung in einer Wohngemeinschaft aus Sicht der Kinder ausmacht, ob das *Fremde* durch kindliche Handlungen nicht zum *Eigenen* gemacht wird und inwiefern der Begriff zutreffend ist. Allgemein bezeichnet der Terminus der Fremdunterbringung die

„Unterbringung, Versorgung und *Erziehung* von Kindern und Jugendlichen außerhalb der eigenen *Familie*. Sie bietet Hilfen bei Erziehungsproblemen und Schwierigkeiten in der Lebensbewältigung, sie ermöglicht einen neuen Lebensort und beinhaltet bei älteren Jugendlichen und jungen Volljährigen v.a. eine Begleitung in die Selbständigkeit“ (Birtsch 2008: 332).

In der vorliegenden Masterarbeit werden insbesondere Abgrenzungs- und Aushandlungsprozesse in den Blick genommen, die eng mit dem Agency-Konzept und dem Konzept der generationalen Ordnung verbunden sind. Anhand der sozialen Prozesse wird beobachtet, ob und wie Kinder an der Konstruktion ihrer Lebenswelt innerhalb eines institutionell vorgegebenen Rahmens beteiligt sind und Zugehörigkeiten konstruieren. Den Rahmen dieser Lebenswelt stellt im Falle der vorliegenden Masterarbeit eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft der Wiener Kinder- und Jugendhilfe dar.

Nach erfolgter Darstellung des theoretischen Rahmens wird im weiteren Verlauf auf die empirische Erhebung eingegangen.

¹ Eine nähere Auseinandersetzung mit dem Begriff des Kindeswohls erfolgt in Kapitel 2.1.

² Im *Qualitätshandbuch – Soziale Arbeit mit Familien* der Wiener Kinder- und Jugendhilfe wird eine Fremdunterbringung je nach Leistung folgendermaßen definiert:

P4: Fremdunterbringung in eigenen Einrichtungen – Vereinbarte oder durch Gericht angeordnete oder auf Grund des Gesetzes notwendige Betreuung außerhalb der Herkunftsfamilie in eigenen Einrichtungen

P9: Fremdunterbringung in Vertragseinrichtungen – Vereinbarte oder durch Gericht angeordnete oder auf Grund des Gesetzes notwendige Betreuung außerhalb der Herkunftsfamilie in Vertragseinrichtungen

P10: Fremdunterbringung bei Pflegeeltern – Vereinbarte oder durch Gericht angeordnete oder auf Grund des Gesetzes notwendige Betreuung außerhalb der Herkunftsfamilie bei Pflegeeltern.

(Wiener Kinder- und Jugendhilfe o.J.: 7f.)

2 Forschungszugang und Datenerhebung

Der empirische Zugang zur Untersuchung kindlicher Handlungsprozesse basiert auf Ansätzen ethnografischen Forschens. In der Ethnografie gibt es keinen strikten Plan, der verfolgt werden muss (Konopinski und Jeffery 2014: 24). Diese Tatsache wird auch von Breidenstein et al. (2020: 10ff.) in ihrem Lehrbuch für ethnografisches Forschen aufgezeigt, indem sie betonen, dass sie Orientierungswissen und nützliche Hinweise zur Entscheidungshilfe anbieten. Es kann jedoch kein Regelwissen vermittelt werden, da es *das eine* methodische Vorgehen, einen planmäßigen Ablauf für den ethnografischen Forschungsprozess, nicht gibt. Zur Generierung empirischen Wissens können somit im Rahmen des Feldforschungsprozesses verschiedene Methoden zum Einsatz kommen.

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit kam bei der Erhebung der Daten vor allem die teilnehmende Beobachtung zum Einsatz, die von Konopinski und Jeffery (2014: 25) sowie von Breidenstein et al. (2020: 9) als Kernstück der ethnografischen Forschung betrachtet wird. Durch die Anwesenheit im Feld, die aktive Teilnahme an sozialen Praktiken, Ritualen, Interaktionen und dem Lebensalltag der beforschten Gruppe, ist es für Ethnograf*innen nach Breidenstein et al. (ebd.: 11) nicht möglich, einen objektiven Standpunkt einzunehmen, da die im Feldforschungsprozess Daten von Ethnograf*innen abhängig „von ihren Beobachtungen, Verschriftlichungen und Interpretationen erst hergestellt“ werden. Egli (2010: 12) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die teilnehmende Beobachtung den Vorteil mit sich bringt, dass man dadurch „meist in der Lage [ist], den Sinn einer Situation, Handlung oder sozialer Prozesse zu erfassen“. Da der/die Forscher*in stets in Interaktionsprozesse mit eingebunden ist, ist es notwendig, die eigene Rolle im Feld zu reflektieren. Eine solche Reflexion erfolgt in Kapitel 2.3. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Feldforschungsprozess nachvollziehbar dargestellt.

Die Datenerhebungsphase erstreckte sich von Mitte Dezember 2021 bis April 2022 in einer Wohngemeinschaft der Wiener Kinder- und Jugendhilfe, wobei im Februar Covid-19-bedingt keine Besuche stattfinden konnten. Die zum Zeitpunkt der Forschung anhaltende Covid-19-Pandemie hatte Einfluss auf den Verlauf der Forschung, da aufgrund von Verdachtsfällen, positiv getesteter Kinder oder eigener Erkältungssymptome mehrmals Termine verschoben werden mussten. Aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit war es mir bis zu maximal vier Mal pro Woche möglich, in der Wohngemeinschaft anwesend zu sein. Die genaue Adresse derselben wird aus Datenschutzgründen nicht angeführt.

Die Wohnung befindet sich in einem Wiener Wohnbau. Der Eingangsbereich ist im Dezember und Jänner winterlich dekoriert. An der Tür hängt ein Hinweis auf die aktuelle

Covid-19-Situation und die Information für Eltern, dass sie beim Abholen der Kinder mit FFP2 – Maske vor der Tür warten müssen. Hier erfolgt eine klare Abgrenzung zwischen WG-fremden und jenen Personen, die in der WG wohnen oder tätig sind. Den Eltern wird vermittelt, dass sie im Gegensatz zu ihrem Kind nicht Teil der Wohngemeinschaft sind und sich an die von den Professionist*innen vorgegebenen Regeln halten müssen. Nicht nur den Eltern wird diese Grenze deutlich gemacht, sondern auch den Minderjährigen. Die Information verweist darauf, dass Besuche in der WG nicht gestattet sind. Den Elternteilen bleibt damit zumindest für einen gewissen Zeitraum ein persönlicher Einblick in das Leben ihrer Kinder in der Wohngemeinschaft verwehrt. Diese durch die öffentliche Institution gezogene Grenze kann im Sinne von Birtsch (2008: 332) als Verlagerung des Lebensortes der Minderjährigen in die Wohngemeinschaft verstanden werden. Die Versorgung der Kinder wird damit primär zur Aufgabe der Professionist*innen, was die übernommene Verantwortung des Staates repräsentiert und einen zumindest teilweisen Ausschluss der Eltern aus dem Erziehungsgeschehen bedeutet.

Im März ist der Hinweis auf die Covid-19 Situation nach wie vor unverändert an der Tür angebracht. Die Wohnungstür ist nun mit frühlingshaften Bildern verziert und die Räumlichkeiten der Wohngemeinschaft selbst sind der aktuellen Jahreszeit angepasst dekoriert. An den Wänden hängen Bilder der Kinder, Fotos von gemeinsamen Erlebnissen, und Gebasteltes dekoriert Fenster und Regale. Von den Betreuer*innen hängen Zeichnungen an der Wand – in der Mitte der Name des/der Sozialpädagogen*in (SP), umrahmt mit Eigenschaften, die die jeweiligen Personen auszeichnen. In der Wohngemeinschaft können bis zu acht Kinder untergebracht werden. Außen an den Zimmertüren hängen verschriftlichte Zimmerordnungen, die Hinweise auf Standards der Sauberkeit geben und vorgeben was täglich, wöchentlich oder monatlich selbstständig von den Kindern und Jugendlichen zu erledigen ist. Im Bereich des Esszimmers hängen weitere Hausregeln. Auf den Umgang mit und der Bedeutung von Regeln wird in Kapitel 3.2 näher eingegangen. Die Wohnung verfügt weiters über zwei getrennte Bäder und Toiletten, ein großes Wohnzimmer und Esszimmer, eine Küche und zwei kleine Abstellkammern. In der Nähe der beforschten Wohngemeinschaft befindet sich eine weitere, auf deren Bedeutung im weiteren Verlauf der vorliegenden Masterarbeit noch eingegangen wird.

Die zum Zeitpunkt der Feldforschung in der Wohngemeinschaft untergebrachten Kinder sind zwischen zehn und sechzehn Jahre alt. Es ist eine heterogene Gruppe, Buben und Mädchen, die unterschiedlich lange in der Wohngemeinschaft wohnen. Die gemeinsam gesprochene Sprache ist Deutsch, wobei ein Teil der Kinder aufgrund ihrer familiären Kontexte auch

Grundkenntnisse der türkischen Sprache besitzt. Die Kinder, die als handelnde Akteur*innen im Vordergrund stehen, nenne ich im weiteren Verlauf der Arbeit Anna (10 Jahre alt), Elias und Jolie (11 Jahre alt), Abdi (13 Jahre alt), Pablo (15 Jahre alt) und Tobi (16 Jahre alt). Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme, die die Kinder im Laufe der Feldforschung selbst für sich wählten. Fast alle haben bis zu zwei Geschwister, die jedoch entweder bei den Eltern oder in einer anderen Wohngemeinschaft leben. Eine Ausnahme bilden Jolie und Tobi, bei welchen es sich um Bruder und Schwester handelt. Während ich die meisten Kinder bei jedem meiner Besuche in der WG antreffe, verbringt Tobi viel Zeit mit seiner festen Freundin außerhalb der Wohngemeinschaft. So beispielsweise auch am 08.03.22.

Die Diensthabende Sigrid, die Minderjährigen der Wohngemeinschaft und ich bereiten das Abendessen zu, als Tobi einfällt, dass Weltfrauentag ist. Er beschließt spontan Blumen zu besorgen und diese seiner kranken Freundin vor die Wohnungstür zu legen. Die Kinder wollen nicht mit dem Essen auf Tobi warten, obwohl das Abendessen als gemeinsames Ritual in der Wohngemeinschaft betrachtet wird: „Zwei Mal am Tag müssen wir gemeinsam essen. Wenn Schule ist, halt immer gemeinsam zu Abend essen, weil mittags ja nicht alle da sind.“ Sie weisen damit zwar darauf hin, dass sie zu Schulzeiten pünktlich zum Abendessen da sein müssen, akzeptieren aber, dass dies diesmal nicht für Tobi gilt. Jolie fasst das Geschehen kurz und knapp mit den Worten „Er ist halt der Älteste“ zusammen. Tobi fährt kurz vor dem Abendessen los und kommt erst zurück, als wir anderen schon mit dem Abendessen fertig sind. Die Diensthabende erklärt mir nochmal, dass Tobi mit seinen 16 Jahren alt genug ist, um die Entscheidung selbst zu treffen, ob er beim Abendessen dabei sein möchte oder nicht.

Jolie verweist damit auf die vorherrschende generationale Ordnung innerhalb der Gruppe (Alanen 2005; Mierendorff 2011; Mierendorff und Olk 2010: 127 zit. n. Heinzl et al. 2013: 15). Sigrid unterstreicht Jolies Aussage und die in der WG vorherrschende Generationenordnung, die durch die gemeinsame soziale Interaktion, durch „doing generation“ (Kelle 2005: 85), also dem Differenzieren nach Alter, bestätigt wird. Sowohl die Kinder als auch die Diensthabende gestehen Tobi somit primär aufgrund seines Alters eine erweiterte Handlungsfähigkeit und Privilegien zu. Gleichzeitig wird erwartet, dass Tobi in der Lage ist, für ihn richtige Entscheidungen zu treffen. Bezugnehmend auf Alanen (2009: 170) werden hier ungleiche Handlungsmöglichkeiten unter den Kindern deutlich, die auf der Kategorie Alter und damit einer Asymmetrie in Bezug auf Macht basieren. Mit dem fehlenden Protest der Kinder zeigen sie, dass sie die Norm der mit dem Alter zunehmenden Selbstständigkeit und damit

einhergehend Entscheidungsfähigkeit kennen und dadurch die vorherrschende soziale Ordnung und ihre Position innerhalb derselben akzeptieren. Die Kinder erkennen an, dass zunehmendes Alter mit Privilegien einhergeht, was nach Bourdieu (2001: 166) als Komplizenschaft der Akteur*innen betrachtet werden kann.

Die Betreuung der Minderjährigen ist durch ein Team bestehend aus vier Sozialpädagog*innen sichergestellt, die sich an sieben Tagen die Woche im 24-Stunden-Rhythmus im Turnusdienst abwechseln. Diese Personen bilden das Stammteam und werden im weiteren Verlauf der Arbeit als Mia, Elfi, Sabine und Erik bezeichnet. Mia und Sabine verlassen während meines Feldforschungsprozesses das Team. Eine der Nachfolgerinnen nenne ich Saskia, eine zweite lerne ich nicht kennen, da sie aus persönlichen Gründen kurzfristig nicht in der WG startet. In hauswirtschaftlichen Belangen wird die Wohngemeinschaft von einer Wirtschaftshelferin unterstützt, die ihren Dienst von Montag bis Freitag verrichtet und deren Aufgabe beispielsweise darin besteht, die Räumlichkeiten der Wohngemeinschaft sauber zu halten. Aufgrund von Urlauben, Krankenständen und Freistellungen treffe ich auch die Springerin, ich nenne sie Sigrid, mehrmals an. Springer*innen oder Verbundpädagog*innen sind keinem fixen Stammteam zugeordnet und versehen ihre Dienste in verschiedenen sozialpädagogischen Einrichtungen. Ab Jänner treffe ich an manchen Tagen auch auf den Zivildienstler, in der vorliegenden Masterarbeit Oliver genannt.

Der Alltag der Kinder scheint vor allem unter der Schulzeit klar strukturiert zu sein. Unter der Woche werden manche von ihnen zu unterschiedlichen Zeiten von den Diensthabenden geweckt, andere stehen unterstützt durch einen Wecker eigenständig auf. Bei der Morgenroutine werden die Kinder je nach bisher erlangter Selbstständigkeit unterstützt. Nach einem ausgiebigen Frühstück fahren die Kinder ohne Begleitung eines Erwachsenen in die Schule. Danach kommen sie zeitlich versetzt direkt in die Wohngemeinschaft, wo sie nach dem Mittagessen Hausaufgaben erledigen oder für bevorstehende Tests, Prüfungen oder Schularbeiten lernen. Anschließend steht den Minderjährigen freie Zeit zur Verfügung, in welcher sie ihren Interessen nachgehen können. Diese Zeit wird meist genutzt, um gemeinsam im Internet zu surfen, Brett- oder digitale Spiele zu spielen, etwas zu zeichnen, zu basteln oder einfach zu plaudern. Alternativ treffen sich die Kinder mit Freund*innen außerhalb der Wohngemeinschaft, fahren in ein Einkaufszentrum, gehen spazieren oder spielen im nahegelegenen Hof. An dieser Stelle wird festgehalten, dass in der vorliegenden Masterarbeit *Spiel* angelehnt an den Kulturhistoriker Johan Huizinga (2015: 37) zu verstehen ist, der dieses als etwas Kulturschaffendes betrachtet und wie folgt definiert:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgelegter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein [sic!] des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘.“

Im Verlauf des Tages müssen diverse Aufgaben erledigt werden, die sich die Kinder im Rahmen ihrer Freizeit selbst einteilen können. Während in der kalten Jahreszeit vermehrt Zeit in der Wohngemeinschaft verbracht wird, verlagern sich die (gemeinsamen) Aktivitäten im Frühjahr nach draußen.

Die Strukturierung des Alltags kann als gesellschaftliches Ideal verstanden werden. Grundsätzlich scheint ein strukturierter Tagesablauf von hohem Wert zu sein, um den Tag optimal und effizient zu nutzen. Darin zeigen sich Ideale einer bestimmten Lebensführung. In der beforschten Wohngemeinschaft scheinen schulische Aufgaben eine hohe Priorität zu haben. Ganz nach dem Motto *Zuerst die Arbeit und dann das Vergnügen* müssen die Kinder nach Ankunft in der WG ihre Hausaufgaben machen und lernen. Dies können sie in ihrem Zimmer oder mit Unterstützung der Sozialpädagog*innen im Esszimmer tun. Der strukturierte Tagesablauf spiegelt indirekt das Bemühen um die Einhaltung diverser Kinderrechte wider. Dazu zählen insbesondere Rechte in Bezug auf die Entwicklung und das Wohlergehen des Kindes, wie das Recht auf angemessenen Lebensstandard, auf Gesundheit und Grundversorgung, auf soziale Sicherheit, auf Bildung, Freizeit und Spiel (Freeman 2009: 383).

Aus den hinteren Zimmern hört man Lärm und Lachen. SP Sabine ruft nach hinten: „Jetzt bist du schon wieder da vorne? Da hast du nix verloren. Geh bitte in dein Zimmer!“ Abdi fragt nach, warum er da (im Zimmer eines Mitbewohners) nichts verloren habe. „Weil ich das sage!“, ruft Sabine, „und jetzt geh weiterlernen“. Es folgt eine kurze Diskussion darüber, ob er schon genug gelernt habe oder nicht. Sabine besteht darauf, dass das nicht der Fall ist, also muss Abdi zurück in sein Zimmer gehen, um weiter zu lernen. Ob er dort wirklich lernt, wird nicht kontrolliert.

Diese Auseinandersetzung zwischen der Diensthabenden und Abdi verweist nochmal auf die hohe Priorität von Bildung. Obwohl Abdi deutlich verbalisiert, dass er bereits genug gelernt hat, unterliegt er in diesem Fall der vorherrschenden Generationenordnung. Im Rahmen der Wohngemeinschaft haben die Sozialpädagog*innen aber nicht ausschließlich aufgrund ihres Alters eine höhere Position inne, sondern auch aufgrund ihrer staatlichen Funktion, die auf einer entsprechenden Ausbildung basiert. Dadurch steht die SP durch ihre Stellung in der

Wohngemeinschaft hierarchisch über ihm, weshalb Abdi den Vorgaben der Sozialpädagogin Folge leisten muss.

Um die geschilderten Situationen der Datenerhebungsphase institutionell zuordnen zu können, wird im Folgenden die Wiener Kinder- und Jugendhilfe (WKJH) dargestellt.

2.1 Die Wiener Kinder- und Jugendhilfe

In Kapitel 1.2 wurde darauf eingegangen, dass die Vorstellung eines richtigen Umgangs mit Kindern und deren Aufwachsen zunehmend öffentlich diskutiert wird (Jurczyk und Oechsle 2008: 8). Durch gesellschaftliche Entwicklungen werden Eltern mit neuen Idealen konfrontiert, die in der Erziehung zu berücksichtigen sind und manche aufgrund fehlender Kompetenzen überfordern können (Schultheis 2011: 102). In diesem Fall haben Familien, Erziehungsberechtigte und die Minderjährigen selbst die Möglichkeit, Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in Anspruch zu nehmen. Diese umfassen die Unterstützung, Beratung, Förderung und Information, und die gemeinsame Erarbeitung von Lösungen für vorherrschende Probleme. Bei ihrem Angebot orientiert sich die WKJH unter anderem an den in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten Rechten und Pflichten für Kinder, welche somit als zu verfolgende Ideale in Einrichtungen der WKJH verstanden werden können. Die WKJH schreitet bei Gewalt an Kindern und Jugendlichen ein und verfolgt das übergeordnete Ziel³, Kinder vor (weiteren) Kindeswohlgefährdungen zu schützen (Stadt Wien o.J.: o.S.). Wesentlich und im Artikel 19 der UNKRK festgehalten, ist der Schutz des Kindes vor Gewalt, Misshandlung und Vernachlässigung (Kerber-Ganse 2009: 83). Wenn im Sinne des Kindeswohls erforderlich, darf nach dem Wiener Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 §1 (5) ein Eingriff in die familiären Rechte erfolgen (Bundesministerium für Finanzen 2023: o.S.). Zur Einschätzung des Kindeswohls werden unter §138 des Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuchs (ABGB) zwölf Kriterien festgehalten, die im Appendix A angeführt sind und an welchen sich Expert*innen der WKJH bei Entscheidungen und Interventionen orientieren. Ergänzend zu den im ABGB verankerten Kriterien werden im Qualitätshandbuch der Wiener Kinder- und Jugendhilfe weitere festgehalten, an welchen das Kindeswohl gemessen werden kann. Diese beinhalten die Befriedigung psychisch-materieller Grundbedürfnisse, die altersentsprechende Förderung der physischen, emotionalen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes sowie wertschätzende und verlässliche Beziehungsangebote. Außerdem sollen die Erziehungsberechtigten ausreichende Handlungskompetenz und Verantwortungsgefühl besitzen, um den Alltag mit dem Kind

³ Ziele und Aufgaben der Wiener Kinder- und Jugendhilfe können im Appendix B nachgelesen werden.

entsprechend seinen Bedürfnissen angemessen bewältigen zu können (Wiener Kinder- und Jugendhilfe o.J.: 30). Die im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch festgehaltenen Kriterien gelten als Leitbild und sind ein Beispiel dafür, dass die WKJH als öffentliche Institution auf Idealen aufbaut, die die Basis für eine *richtige* Erziehung, *gute* Elternschaft und gelingende Kindheit bilden. An dieser Stelle möchte ich auf Schultheis (2011: 105f.) verweisen und mich seiner Meinung anschließen, dass streng definierte Standards trotz Bemühungen von manchen Gesellschaftsmitgliedern aufgrund fehlender Selbstkompetenzen oder auch einem Mangel an (fachlichen) Wissen nicht erreicht werden können. In diesen Fällen bedarf es einer Erziehungs-, Bildungs-, und Sorgepartnerschaft von Familie und Staat. Diese Partnerschaft wird als notwendige Voraussetzung betrachtet, um Kindern beispielsweise den Verbleib in der Herkunftsfamilie oder allgemein gesprochen eine gelingende Kindheit zu ermöglichen. Mittels der festgeschriebenen Gesetze gibt der Staat Normen vor, wie familiäre Beziehungen, vor allem Eltern-Kind-Beziehungen, gestaltet werden sollen, um dem Ideal einer *guten* Kindheit zu entsprechen. In den geltenden Idealen, die sich in den genannten Kriterien und Aufgaben ausdrücken, zeigt sich das Primat der Herkunftsfamilie. Zentral für das Wohl des Kindes scheint also die Förderung der Beziehung zu den leiblichen Eltern zu sein. Sie werden als primäre Bezugspersonen betrachtet, die über bestimmte Rechte an ihren Kindern verfügen. Auch bei Stack (1997: 88f.) zeigt sich dieses Primat der Herkunftsfamilie, indem sie darauf verweist, dass im Falle eines Sorgerechtsstreits der Staat meist der biologischen Mutter die Rechte am Kind zuspricht, auch wenn sich andere Personen intensiv um die Kinder kümmern.

Die geltenden Ideale beziehungsweise Leitlinien zum Kindeswohl und die Aufgaben und Ziele der WKJH verweisen auf die wesentliche Relevanz der Aufrechterhaltung der Bindung zwischen Kind und Eltern. Beziehungen zu anderen Personen werden meist jener zu den Eltern untergeordnet. Alternative Betreuungsformen werden dann in Erwägung gezogen, wenn das Kind bei der Herkunftsfamilie als gefährdet betrachtet wird. Treffen Expert*innen die Entscheidung, dass Kinder nicht weiter in der Familie verbleiben können, ist eine Sofortmaßnahme nach §211 (1) ABGB notwendig, um diese vor weiteren gefährdenden Situationen zu schützen. Unter einer Sofortmaßnahme versteht man die Unterbringung außerhalb des Herkunftssystems. Diese kann auch ohne Zustimmung der obsorgeberechtigten Personen umgesetzt werden (Hiebl 2016: 154). Eines der Ziele der WKJH ist, angelehnt an das Kindeswohl, die Reintegration der Minderjährigen in die Familie (Bundesministerium für Finanzen 2023d: o.S.), was auf die zentrale Bedeutung der Kernfamilie hinweist. Betroffene

Kinder werden je nach Alter in einem Krisenzentrum⁴ oder bei Krisenpflegeeltern untergebracht, um sie vor einer weiteren Gefährdung zu schützen (Wiener Kinder- und Jugendhilfe o.J.: 48f.). Einer Krisenunterbringung können Eltern schriftlich zustimmen. Tun sie das nicht, muss die WKJH innerhalb von acht Tagen erforderliche Anträge bei Gericht einbringen (Hiebl 2016: 154). Werden Kinder basierend auf der Einschätzung der Fachkräfte nach dem Aufenthalt im Krisenzentrum (vorerst) nicht in die Herkunftsfamilie rückgeführt, erfolgt die Platzsuche nach einer den Bedürfnissen des jeweiligen Kindes entsprechenden Wohngemeinschaft. An dieser Stelle wird deutlich, dass der Staat das Recht besitzt einzugreifen, wenn die Situation innerhalb der Kernfamilie von den erwarteten Standards abweicht. An dieser Stelle wird deutlich, dass der Bereich der Familie keine Privatangelegenheit mehr ist (Jurczyk und Oechsle 2008: 8).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Zentrum der WKJH das Kindeswohl steht, welches von unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Wertehaltungen abhängig ist. Das führt dazu, dass auch Professionist*innen den Begriff des Kindeswohls unterschiedlich interpretieren, vermutlich noch mehr, wenn sie aus unterschiedlichen Disziplinen kommen. Aus diesem Grund muss das Kindeswohl stets angelehnt an die jeweilige Lebenswelt individuell betrachtet werden (Wiener Kinder- und Jugendhilfe o.J.: 28). Es kann als Grundlage für eine gelingende Kindheit und als soziales und dynamisches Konstrukt betrachtet werden, welches durch Prozesse in den Gesellschaften beeinflusst wird.

Wie bereits erwähnt können die Artikel der UN-Kinderrechtskonvention als Normen für gute Kindheit verstanden werden (Kluge 2003: 201), an welchen sich Institutionen wie die WKJH und Familien bei der Erziehung von Kindern orientieren sollen (Bühler-Niederberger 2020: 89). Durch die gesetzlich verankerten Ideale und Normen zur Kindheit wird auch vonseiten der Professionist*innen das Bild vermittelt, dass dieses als global gedachte Übereinkommen zu den Rechten von Kindern ungeachtet derer sozialen Herkunft gilt. Es herrscht eine Vorstellung zu *der einen guten Kindheit*, die jedem Kind unabhängig von seinem gesellschaftlichen Kontext durch Einhaltung der vorgegeben Normen ermöglicht werden soll. Auch wenn es *die eine* universelle Kindheit nicht gibt (Kluge 2003:196), scheint eines der Ziele der WKJH zu sein, verschiedene Kindheiten durch geltende Ideale auf den Maßstab der als richtig erachteten Kindheit zusammenzuführen. Bezugnehmend darauf, dass aufgrund gesellschaftlichen Wandels Standards im Hinblick auf richtige Erziehung immer wieder

⁴ Im Krisenzentrum werden die Minderjährigen von Sozialpädagog*innen betreut. Es finden regelmäßig Krisengespräche mit den wichtigsten Bezugspersonen und den Kindern statt. Beobachtungen des Verhalten des Kindes, Interaktionen mit Bezugspersonen und die kindlichen Bedürfnisse betreffend sowie wesentliche Informationen werden von den Sozialpädagog*innen an die Sozialarbeiter*innen weitergegeben, um die familiäre Situation und potenzielle Beeinträchtigungen der gesunden Entwicklung der Minderjährigen einschätzen zu können. Aus den Informationen wird erarbeitet, ob und unter welchen Bedingungen die Reintegration in das Herkunftssystem ermöglicht werden kann.

angepasst werden (Schultheis 2011: 93), kann auch bei der UN-Kinderrechtskonvention von einem Status Quo ausgegangen werden, der sich noch verändern wird und, im Sinne von Freeman (2009: 388), auch soll. Die Konvention ist somit als dynamisches Dokument zu betrachten, welches an die sich ändernden Bedürfnisse und Herausforderungen von Kindern angepasst werden kann.

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit stehen jene Kinder im Fokus, bei welchen zum Schutz vor Gewalt, Missbrauch oder Vernachlässigung eine Sofortmaßnahme umgesetzt wurde. Die Kinder wurden aus ihrem Herkunftssystem herausgenommen und in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft der WKJH untergebracht wurden. Im nächsten Unterkapitel erfolgt die Beschreibung des Feldzugangs.

2.2 Feldzugang

Bereits bei der Planung des Forschungsvorhabens musste die Tatsache miteinbezogen werden, dass ein Zugang zu einem sensiblen Bereich der Gesellschaft erforderlich ist, um mit der vulnerablen Gruppe fremduntergebrachter Minderjähriger in ihrer Lebenswelt zu forschen. Als Mitarbeiterin der Wiener Kinder- und Jugendhilfe ging ich davon aus, dass mir der Zugang zum Feld leichter möglich wäre. Ich erkundigte mich bereits vor Einreichen des Exposés bei Kolleg*innen in Führungspositionen, ob in einer ihrer Wohngemeinschaften die Forschung umsetzbar wäre. Bald erhielt ich auch die Zusage einer Kollegin, in einer ihrer Wohngemeinschaften die Datenerhebung durchführen zu können und suchte daraufhin um Genehmigung der Forschung bei der Forschungsstelle der Wiener Kinder- und Jugendhilfe an. Für September 2021 hatte ich mir bereits zwei Wochen Urlaub eingeplant, um mit der Forschung starten zu können. Allerdings erhielt ich die Forschungsgenehmigung erst Ende September 2021 und aufgrund eines zwischenzeitlichen Wechsels einer ehemaligen Mitarbeiterin in die zur Forschung ausgewählte Wohngemeinschaft war es notwendig, eine andere Einrichtung zu finden, in der die Forschung durchgeführt werden konnte. Ich wandte mich zur Unterstützung erneut an eine andere Kollegin. Auf Nachfrage ließ ich ihr alle relevanten Informationen und mein Exposé zukommen, woraufhin sie mir den Zugang für meine Feldforschung ermöglichte. Aufgrund der Covid-19-Pandemie, dem damit zusammenhängenden vierten Lockdown im November 2021, den umzusetzenden Maßnahmen in der Arbeit und das Einfinden in meine neue berufliche Aufgabe, konnte das Kennenlernen der WG erst am 13.12.2021 ab 16:00 stattfinden:

Am Nachmittag des 13.12.2021 mache ich mich auf den Weg in die Wohngemeinschaft, um die Gruppe kennenzulernen und mich vorzustellen. Die Wohnung ist schnell

gefunden. Die Treppen hinauf, im ersten Stock gehe ich auf eine Glastür zu, die mit einem Herzlich Willkommen beschriftet ist. Rund um den Schriftzug kleben große bunte Tier-Sticker, Schneeflocken-Sticker und andere Sticker. Ein Infozettel für Eltern ist an der Tür angebracht, der auf die derzeit gültigen Corona-Regeln hinweist – Beim Abholen der Kinder ist vor der WG zu warten und eine FFP2-Maske zu tragen. Neben der Tür steht Weihnachtsdekoration – ein Rentier und ein Weihnachtsmann. Die Eingangstür ist bereits einen Spalt offen, so dass ich ohne Anläuten eintreten kann. Ich mache mein Betreten der WG durch ein freundliches und lautes Hallo bemerkbar. Die diensthabende Kollegin Mia kommt von links, stellt sich kurz vor und erklärt mir, dass ich mir die Schuhe ausziehen und die Jacke an der Garderobe aufhängen kann. Dann führt sie mich nach rechts in die Küche. Dort bietet sie mir ein Glas Wasser an. Meinen Rucksack und meinen Schal lege ich auf einen Stuhl ab, woraufhin sie mir anbietet die Sachen im Dienstzimmer abzulegen, denn dort dürfen die Kinder ohne Anwesenheit eines Betreuers oder einer Betreuerin nicht hinein. In einem ersten Moment denke ich mir nichts dabei und nehme das Angebot an, da ich diese Vorgehensweise bereits aus eigenen beruflichen Erfahrungen in einer Wohngemeinschaft kenne.

Mias Angebot impliziert eine Grenzziehung zwischen den Kindern und den Erwachsenen und suggeriert, dass meine Tasche und die darin enthaltenen Wertgegenstände außerhalb des Dienstzimmers eventuell nicht vor Diebstahl geschützt sind.

*Mia erzählt, dass sie das Exposé bereits gelesen habe und ihre Kolleg*innen und sie von ihrer Leiterin über mein Forschungsvorhaben informiert wurden. Sie hätten auch schon den Kindern erzählt, warum ich in nächster Zeit öfter in der WG anwesend sein werde. Von der Garderobe aus nach rechts erstreckt sich ein Gang, der am Dienstzimmer vorbei in die Küche und das Esszimmer führt. An der Esszimmertür hängen Fotos vom letzten Sommerurlaub mit dem großen Schriftzug „Kärnten 20..“ in der Mitte. Nach der Tür hängt eine Pinnwand an der Wand, auf welcher Fotos, der Monatsdienstplan der Sozialpädagog*innen und Aufgabenlisten für die Kinder hängen. Außerdem befindet sich darauf ein Zettel mit den wichtigsten Notrufnummern, der Nummer des Kinder- und Jugendanwalts und eine Kurzbeschreibung des Therapiehundes einer Sozialpädagogin inklusive Foto. Die Sozialpädagogin beobachtet mein Tun und erklärt, dass das ihr Hund sei und wenn sie ihn mithabe, sei er der Held des Tages. Die Kinder würden es lieben mit ihm zu spielen. Sie betont, dass es erlaubt sei, den Hund mit in die WG zu nehmen, da er ein ausgebildeter Therapiehund ist. Damit scheint sie betonen zu wollen,*

*dass der Hund für die Kinder keine Gefahr darstellt. Anschließend geht sie wieder ins Dienstzimmer. Nach einer kurzen Runde durch die Wohngemeinschaft setze mich ins Wohnzimmer und beginne mit Feldnotizen. Anna, das zehnjährige Mädchen, kommt aus ihrem Zimmer, lächelt mich an und fragt, was ich mache. Im Wohnzimmer befinden sich Fotos der Kinder an den Wänden, die ich mir gerade ansehe – ich werde von Anna gleich zwei Mal darauf hingewiesen, dass das Foto des Neuzuganges, Elias, noch fehlt. Er sei erst seit knapp zwei Wochen da, aber es müsste bald aufgehängt werden. Sie erklärt mir, welches Foto welches Kind zeigt, wer mit wem verwandt ist und welche Eigenschaften welches Kind hat. Sie verstehe sich mit allen anderen Kindern, nur manchmal sei sie von dem anderen Mädchen genervt. Neben den Fotos der Kinder hängen Zeichnungen, die in der Mitte die Namen der Betreuer*innen stehen haben und außen herum Adjektive, die diese beschreiben. Anna antwortet auf meine Frage, wer diese gemalt habe, mit „Ach, das waren die Betreuer, für jeden ein Bild.“ Gemeinsam lesen wir uns die jeweiligen Beschreibungen durch und Anna kommentiert, ob diese aus ihrer Sicht zutreffend sind oder nicht.*

Die getrennt aufgehängten Fotos und Bilder der Kinder und Sozialpädagog*innen weisen auf eine Grenzziehung zwischen den Kindern und Erwachsenen innerhalb der Wohngemeinschaft hin. Auf die Fotos wird an späterer Stelle nochmal eingegangen.

Dann muss Anna auf die Toilette. Sie erklärt mir, dass sie jene benutzen müsse, welche näher zu ihrem Zimmer sei. Das fände sie nicht gut, denn die Buben hinterlassen sie oft verschmutzt. Die andere Toilette dürfe sie aber trotzdem nicht benutzen. Dann huscht sie auf die Toilette. Ich sehe mich weiter im Wohnzimmer um. Links nach der Wohnzimmertür an der Wand steht ein Bücherregal mit vielen Büchern, ein Schminktisch, eine Kommode, eine Dartscheibe, rechts neben der Tür zu den Kinderzimmern ein TV auf einem Sideboard, welches verschiedenen DVDs Platz bietet. In einer Nische im Wohnzimmer steht ein zweiter TV. Vom Wohnzimmer und dem Esszimmer aus hat man Zugang auf jeweils einen kleinen Balkon.

Dieser erste Termin in der Wohngemeinschaft wurde dazu genutzt, das Forschungsvorhaben nochmal zu erklären, mich bei allen Anwesenden vorzustellen und weitere Termine zu vereinbaren. Besonders Anna suchte rasch den Kontakt zu mir, stellte interessierte Fragen zu meiner Anwesenheit, führte mich durch die Räumlichkeiten, stellte mir die anderen Kinder vor und gab mir bereits erste Einblicke in ihren Alltag in der WG. Der Feldzugang war somit erfolgreich hergestellt und ich vereinbarte mit Mia weitere Termine.

2.3 Methodischer Zugang

Die aktive Teilnahme im Feld erfordert eine regelmäßige Reflexion der eigenen Rolle. Noch vor ein paar Jahren war ich selbst Sozialpädagogin in einer Wohngemeinschaft der Wiener Kinder- und Jugendhilfe und wechselte anschließend in eine Führungsposition. Aufgrund meiner eigenen Erfahrungen und dem beruflichen Kontext entwickelte sich zunehmend die Sorge, dass ich mich zu sehr in der Rolle der Sozialpädagogin wiederfinden und dies meine Interpretationsfähigkeit negativ beeinflussen würde. Der Perspektivenwechsel von meiner Rolle als Sozialpädagogin hin zur Forscherin stellte sich als Herausforderung dar. Mein Bestreben war es, die Basis für einen offenen Austausch zu schaffen. In den ersten Tagen lernte ich das Stammteam der Wohngemeinschaft und die Kinder kennen. Ich erfuhr deren Namen, Alter und erste relevante Informationen (bisherige Dauer der Unterbringung, angenommene Hierarchie unter den Kindern, Interessen, Aushandlungsprozesse aus Sicht der Erwachsenen, ...). Wir spielten miteinander oder unterhielten uns zu verschiedenen Themen. Durch meine Anwesenheit im Feld und den Austausch mit den Sozialpädagog*innen erhielt ich erste Einblicke in den Tagesablauf und Kontextinformationen zu den jeweiligen Biografien der Minderjährigen. Die Betreuer*innen gaben mir wertvolle Ratschläge und Tipps, wie ich mit den einzelnen Kindern gut ins Gespräch kommen konnte. Ich erhielt Zugang zu verschiedenen Berichten verfasst von den Sozialpädagog*innen, wobei ich diese als nachrangig betrachtete, da es die Sichtweise der Erwachsenen auf beziehungsweise über die Kinder abbildete und im Zentrum der Forschung die Kinder als handelnde Subjekte standen. Im Forschungsverlauf vertraute sich mir ein Teil der Sozialpädagog*innen mit Themen an, die sie selbst beschäftigten. Aufgrund eigener Erfahrungen konnte ich einige Aspekte gut nachfühlen. Der Austausch zu emotionalen Themen, Einstellungen, Wahrnehmungen, das gemeinsame Spielen, Essen und gegenseitige Interesse führte dazu, dass sich meine Rolle gefühlt von der WG-fremden Person zu einer Vertrauensperson entwickelte - zumindest für einen Großteil der Gruppe. Ich wurde in Aktivitäten eingeplant oder konnte mich spontan einbringen. Außerdem unterstützte ich die Kinder und Sozialpädagog*innen bei diversen Aufgaben wie Zimmer aufräumen, Abendessen zubereiten oder Aufdecken und Abräumen des Tisches. Im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten und Mahlzeiten ließen sich gruppenspezifische Phänomene und verschiedene Interaktionen zwischen den Kindern und den Erwachsenen oder den Kindern untereinander beobachten.

Meine Forschungshaltung gegenüber den Minderjährigen war jene, dass sie jederzeit aus der Situation aussteigen und sich in ihre Zimmer zurückziehen konnten. Sie sollten sich in ihrer sonstigen natürlichen Bewegung innerhalb der Wohngemeinschaft so wenig wie möglich durch

meine Anwesenheit gestört fühlen. Die Kinder wurden als handelnde Subjekte und Expert*innen ihres Lebens betrachtet.

Von den Sozialpädagog*innen wurde ich aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit teilweise als Kollegin betrachtet, was sich beispielsweise durch Aussagen wie jene von Erik „Du bist ja quasi eine von uns“ zeigte oder dadurch, dass mir teilweise einzelne Kinder oder die Gruppe anvertraut wurden, ich mit ihnen nach draußen ging und somit auch die Funktion einer Aufsichtsperson einnehmen musste. Einerseits genoss ich das mir entgegengebrachte Vertrauen und die unkomplizierten, offenen Gespräche mit den Sozialpädagog*innen, gleichzeitig spürte ich aber auch wie die Sorge in mir hochkam, dass in der Masterarbeit etwas veröffentlicht werden könnte, das sie als gegen sich gerichtet auffassen könnten. Ich verspürte den Druck eine Arbeit zu verfassen, die auch von den Sozialpädagog*innen als authentisch wiedergegeben bestätigt werden würde. Aus diesem Grund ist es wichtig zu erwähnen, dass im Zentrum der Forschung die Kinder standen und die vorliegende Arbeit keine Bewertung der sozialpädagogischen Arbeit darstellt. Auch wenn sich einige Situationen im WG-Alltag vertraut anfühlten, fragte ich immer wieder nach, um meine Annahmen zu überprüfen. Teilweise hatte ich den Eindruck, dass dieses Nachfragen zu Verwunderung führte, da man scheinbar davon ausging, dass ich die Antworten aufgrund meiner eigenen beruflichen Erfahrung kennen müsste. So erhielt ich ein paar Mal die Antwort „Du kennst das doch eh“. Es machte den Anschein, dass sich durch meine berufliche Tätigkeit sowohl die Sozialpädagog*innen als auch die Kinder mir gegenüber schneller öffneten. Durch den Zugang zu Informationen und der Möglichkeit, das Dienstbuch und die Ordner der Kinder zu lesen, war es mir wichtig, meine Rolle im Feld transparent darzulegen, um nicht als weitere Sozialpädagogin betrachtet zu werden. Zu Beginn fragten mich die Minderjährigen mehrmals nach dem Grund meiner Anwesenheit, schienen sich aber rasch daran gewöhnt zu haben. Sie luden mich zu Aktivitäten ein und besprachen mit mir im Verlauf der Forschung teilweise auch private bis intime Themen. Bis auf ein Mädchen, Jolie, öffneten sich die Kinder emotional, teilten Gefühle, Hoffnungen und Wünsche mit und forderten auf der anderen Seite durch Nachfragen dasselbe von mir. Zur Perspektive der Kinder auf meine Anwesenheit in der WG möchte ich folgende Szene aus den Aufzeichnungen meines Feldforschungstagebuches wiedergeben:

Ich verbringe viel Zeit mit Anna, die an jedem Tag meiner Anwesenheit intensiv Kontakt zu mir sucht und Vorschläge für mögliche Aktivitäten macht. An diesem Tag möchte sie mit mir Dart spielen und bestimmt die Regeln, an welche ich mich auch genau halten soll. Ein Mitspracherecht bei Modifikationen derselben räumt sie mir nicht ein: „Nein, wir machen das jetzt so wie ich sage.“ Die Dartscheibe hängt über einer Kommode,

Annas Pfeile treffen teilweise in den äußeren Bereich der Scheibe, wo man keine Punkte dafür erhält. Dies ärgert sie, so dass sie bald beschließt, dass die Pfeile jetzt so oft geworfen werden dürfen, bis man für jeden Wurf auch wirklich Punkte bekommt. Da sie die Dartscheibe aufgrund ihrer Größe nur am unteren Ende erreicht, steigt sie immer wieder auf die Kommode, die unter der Dartscheibe steht. Ich bezweifle, dass sie das darf und biete ihr an, die Pfeile für sie aus der Dartscheibe zu ziehen und sie ihr für ihre nächsten Würfe zu reichen. Anna winkt mehrmals ab: „Nein, nein, ich steig einfach da (auf die Kommode) drauf, dann geht das schon. Ich muss nur aufpassen, dass ich mir nicht aus Versehen mehr Punkte gebe.“ Anna klettert mehrere Male auf die Kommode. Sie zieht sich mit ihren Armen rauf. Nach einigen Malen stecken ihre Pfeile wieder zu weit oben in der Dartscheibe und sie möchte sie rausholen. Sie sagt zu mir: „Schau mal, ob die Betreuerin kommt.“ Ich muss schmunzeln und frage sie, ob sie nicht auf die Kommode steigen darf. Sie sagt: „Nein, das darf ich nicht. Sabine darf nicht sehen, dass ich das mache, sonst schimpft sie. Du darfst ihr das nicht verraten. Du musst mir sagen, wenn sie kommt.“

Aus der geschilderten Sequenz geht hervor, dass mich Anna von den Betreuer*innen abgrenzt und zu einer Art Komplizin macht, indem sie mich auffordert, darauf zu achten, dass die Sozialpädagogin nicht sieht, dass sie auf die Kommode steigt. In diesem Fall bekomme ich eine direkte Rückmeldung auf meine Anwesenheit in der Wohngemeinschaft. Auch wenn mich Anna nicht als weitere Sozialpädagogin klassifiziert, verstehe ich mich in dieser Situation auch als Aufsichtsperson und achte darauf, dass sie sich nicht verletzen kann. Auch andere Kinder testen mich in Bezug auf meine Rolle im Feld. So auch Pablo, wie sich an folgendem Beispiel zeigt.

Am ersten Abend in der Wohngemeinschaft sitze ich mit Anna im Wohnzimmer. Pablo setzt sich mit seinem Handy in die Nische des Wohnzimmers und gibt verzückte Laute von sich. Anna und ich werden neugierig und setzen uns zu ihm. Wir wollen wissen, was ihn so amüsiert. Er zeigt ein paar „Snaps“ und Chatverläufe auf Snapchat und gibt immer wieder ein lächelndes „Ups“ von sich, wenn er etwas sieht, dass er für meine Augen als nicht angemessen empfindet. Dazu zählen beispielsweise Videos, in denen viel geschimpft wird oder viel nackte Haut gezeigt wird. Er dreht sein Handy aber nicht weg und geht auch nicht weg. Mein Blick auf sein Display bleibt unverändert. Es scheint so, als habe er kein Problem damit, was ich in seinem Verlauf sehen könnte. Auf meine Frage, was er sich da ansehe, erklärt er, dass der ehemalige Zivildienstler ihm solche

Sachen geschickt habe, der sei schließlich älter als er. Der Zivildienstler sei „total cool“ gewesen. Anna stimmt ihm zu. Beide hoffen, dass er bald zu Besuch kommt. Das wünschen sich beide schon lange. Der Zivildienstler wollte auch schon mal kommen, aber wegen Corona konnte er nicht. Pablo zeigt mir noch ein paar Videos vom Zivildienstler, damit ich ein Bild von ihm habe. Er fragt mich, ob ich jetzt öfter kommen werde, was ich bejahe und von ihm mit einem „Ok“ kommentiert wird. Er fragt mich, ob es für mich ok ist, wenn er „solche Videos“ ansieht. „Ja, für mich ist das ok, warum meinst du?“ „Nein, nur so. Aber voll cool, wenn du nix sagst.“

Die geschilderte Situation zeigt, wie Pablo durch Provokation Klarheit bezüglich meiner Rolle in der Wohngemeinschaft erreichen möchte. Indem er verzückte Laute von sich gibt, versucht er Aufmerksamkeit zu erregen und von mir eine Reaktion zu erhalten. Indem er mir Videos und Chatverläufe auf Snapchat zeigt, die nach gesellschaftlicher Norm als für ihn unpassend empfunden werden könnten, scheint er zu testen, wie ich, als erwachsene Person innerhalb der Wohngemeinschaft auf diese potenziell normverletzenden Inhalte reagiere. Durch sein Verhalten zeigt Pablo, dass ihm bewusst ist, dass viel Schimpfen und Videos, die viel nackte Haut zeigen, Grenzen überschreiten können und in der WG nicht gern gesehen werden. Trotz dieses Bewusstseins hält er sein Handy weiterhin so, dass mein Blick auf das Display uneingeschränkt weiter besteht. Durch den Verweis auf den ehemaligen Zivildienstler, der "ja schließlich schon älter" sei, nimmt Pablo eine Differenzierung zwischen ihnen beiden anhand der Kategorie des Alters vor und gibt einen Einblick in die gesellschaftliche Norm, dass Videos, die verbale Gewalt und Sexualität beinhalten, erst einer gewissen Altersgruppe zugänglich sein sollten. Durch diese Erklärung rechtfertigt Pablo den Besitz dieser Videos. Er scheint zu erwarten, dass ich als erwachsene Person ihn darauf hinweise, dass diese Inhalte nicht für ihn geeignet sind und reagiert überrascht, als ich das nicht mache. Dass Anna ebenfalls seine Videos sieht, scheint ihn nicht zu stören.

Aus der Sequenz geht weiters hervor, dass mit dem ehemaligen Zivildienstler eine für Pablo und Anna besondere Beziehung etabliert wurde. Dass er bisher noch nicht zu Besuch kommen konnte, führen die Kinder auf die geltenden Corona-Regeln zurück, die das Betreten der Wohngemeinschaft durch Personen von außen verbieten. Dadurch wird erneut eine klare Grenze zwischen WG-internen und WG-externen Personen gezogen.

Ein weiteres Beispiel zum Austesten meiner Rolle findet sich in folgender Sequenz:

Anna und ich räumen ein Spiel weg, als Abdi uns beiläufig fragt, ob schon mal jemand Wodka mit Cola getrunken habe. Elias und Anna fragen erstaunt bei ihm nach, ob das

nicht Alkohol sei und wie das schmecke. Abdi reagiert mit einem „Ja, eh. Sicher ist das Alkohol.“ und wartet auf weitere Reaktionen. Ich frage ihn, ob er das denn schon probiert habe. Ja, er habe das zuhause bei seiner Mutter trinken dürfen. Ihm schmecke das. Zuerst sei es süß, beim Schlucken brenne es dann im Hals. Elfi dürfe das nicht erfahren. Dies wiederholt er eindringlich und deutet mir mit dem Finger auf dem Mund: „Bitte sage nichts zu ihr. Außerdem ist das eh schon lange her.“ Anna weist darauf hin, dass die Betreuerin kommt, woraufhin schnell das Thema gewechselt wird.

Sowohl Abdi als auch Anna und Elias zeigen in der vorhergehenden Sequenz, dass ihnen die gesellschaftliche Norm bezüglich Alkoholkonsums bekannt ist und Abdi aufgrund dieser noch keinen Alkohol trinken darf. Mit seiner geäußerten Bitte, dass Elfi nichts davon erfahren darf, versucht Abdi seine Kontaktmöglichkeiten zu seiner Mutter zu schützen. Ihm ist bewusst, dass dies zu Problemen führen könnte, wenn die Sozialpädagog*innen oder Sozialarbeiter*innen davon erfahren, dass ihm seine Mutter Alkohol erlaubt hat. Ihm ist bekannt, dass diese im Sinne einer guten Erziehung dafür hätte sorgen müssen, dass er keinen Alkohol konsumiert. Mit seiner Aussage, dass das schon lange her ist, versucht er die Situation für den aktuellen Zeitpunkt als unwichtig zu erklären. Für meine Rolle in der Wohngemeinschaft bedeutet dies, dass auch Abdi mich nicht als weitere Betreuerin wahrnimmt, die ihre Aufgabe im Hinblick auf ihre vom Staat übertragene Funktion ausübt. Damit grenzt er mich als erwachsene Person von den Sozialpädagog*innen der Wohngemeinschaft ab. Gleichzeitig zeigt das Beispiel, dass Handlungen außerhalb der Wohngemeinschaft anderen Regeln zu unterliegen scheinen, die aber bei Bekanntwerden dennoch durch die Fachkräfte sanktioniert werden können. Dies verweist auf die Notwendigkeit der Einhaltung geforderter Standards und auf die zunehmende Kontrolle des Staates über den einstigen Privatbereich der Familie (Jurczyk und Oechsle 2008: 8).

Im Verlauf der Forschung durfte ich feststellen, wie sich meine Beziehung zu den Kindern und einem Teil der Sozialpädagog*innen entwickelte. Während ich vor allem zu Anna und den Buben relativ schnell Kontakt knüpfen und eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen konnte, zeigte sich Jolie während der gesamten Datenerhebungsphase meist eher zurückgezogen. Sie verbrachte viel Zeit im Zimmer, während die anderen Kinder oft neugierig Fragen stellten, mich zu Aktivitäten einluden, sich kommunikativ zeigten und insgesamt einen offeneren Umgang mit mir pflegten. Da die Buben numerisch in der Überzahl waren und sich oft gemeinsam außerhalb ihrer Zimmer aufhielten, wirkten sie präsenter und schienen das soziale Gefüge mehr zu dominieren.

Informationen aus Beobachtungen und informellen Gesprächen sowie Reflexionen und erste Interpretationen hielt ich in meinem Feldforschungstagebuch fest. Ich versuchte mir alle Eindrücke und Gespräche detailliert zu merken, um sie am Ende des Tages in Form von Feldnotizen mittels meines E-Ink-Schreibtablets (reMarkable) zu verschriftlichen. Während sich Pablo mit meinem Schreibtablet beschäftigte, stieß er auf mein Feldforschungstagebuch: „Das brauchst du für das, was du bei uns machst, oder?“ Nach meinem „Ja, genau“ las er kurz drüber und kommentierte es mit einem „Passt“. Aus den Notizen versuchte ich Themen und Fragen abzuleiten, die ich in den nächsten Tagen im Rahmen von Gesprächen verstärkt mit den Kindern betrachten oder auf die ich im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung vermehrt meinen Fokus legen wollte.

Der Großteil der erhobenen Daten basiert auf der Grundlage teilnehmender Beobachtung und informeller Gespräche. Nachdem ich das Gefühl hatte, hinreichend Vertrauen seitens der Kinder zu erfahren, plante ich mit ihnen eine Gruppendiskussion, um vertiefend darauf einzugehen, wie sie das Leben in der WG wahrnehmen, was sie davon erzählen und als wichtig erachten. Die Methode der Gruppendiskussion erscheint für eine Forschung mit Kindern und das Erfassen ihrer Perspektive als geeignet, wird aber in der Kindheitsforschung noch selten eingesetzt (Vogl 2015: 64). Sie gilt als anspruchsvolles Vorhaben, da für die Teilnahme kommunikative Fähigkeiten notwendig sind, um verschiedene Perspektiven zu verstehen und darauf eingehen zu können (Mey 2005: 162). Als passendes Setting erschien mir das Esszimmer, in welchem wir bisher gemeinsam gegessen und in entspannter Atmosphäre bereits viele Gespräche geführt haben, in welchen auch verschiedene Dynamiken beobachtet werden konnten. Ich ging also davon aus, dass auch während der Gruppendiskussion eine ähnlich entspannte Stimmung stattfinden und die Kooperationsbereitschaft der Kinder eine hohe sein würde.

Die teilnehmenden Kinder waren zwischen elf und 15 Jahre alt und hatten kommunikative Kompetenzen bereits unter Beweis gestellt. Im Folgenden wird der Einstieg in die Gruppendiskussion anhand eines Auszugs aus dem Feldforschungstagebuch dargestellt.

Es ist der 03.01.2022, 16:00. Ich sitze im Esszimmer und unterhalte mich mit dem diensthabenden Betreuer Erik. Die Kinder sind im Wohnzimmer und spielen mit dem Zivildniener Oliver FIFA auf der Spielekonsole. Erik erinnert sich daran, dass für heute die Gruppendiskussion geplant ist, steht nach einem kurzen Gespräch mit mir auf und sagt: „Ich schicke dir die Kinder.“ Ich verweise darauf, dass sie gerne noch mit Oliver spielen und wir die Gruppendiskussion zeitlich auch verschieben können. Erik sagt, dass sie ruhig schon kommen sollen und geht nach hinten ins Wohnzimmer. Ich höre, wie er

die Kinder dazu auffordert ins Esszimmer zu kommen. Es gibt keinen Widerspruch, Elias kommt als erster durch die Tür und wirkt sehr neugierig. Sein Blick ist freundlich und erwartungsvoll. Er bleibt kurz in der Tür stehen, dreht sich um und ruft: „He, kommt!“ Er meint die anderen Kinder, die langsamen Schrittes ins Esszimmer kommen und rufen: „Jaja, wir kommen ja schon.“ Als alle im Esszimmer sind, nehmen Abdi, Pablo, Elias und ich am Esstisch Platz. Ich auf der einen langen Seite, die Kinder auf der gegenüberliegenden Seite. Erik erklärt, dass er eh noch genug am Computer zu machen habe, er lasse uns allein und schließt hinter sich die Esszimmertür. Die Augen der Kinder sind auf mich gerichtet. Abdi fragt: „Und was machen wir jetzt?“ Ich erinnere sie daran, dass wir für heute die Gruppendiskussion vereinbart haben und jetzt damit starten. Dabei werde ich von Pablo unterbrochen: „Jaja, das wissen wir schon. Was willst du wissen?“ Ich versuche kurz nochmal mein Forschungsinteresse darzulegen und hole mir nochmal ihr Einverständnis für die Gruppendiskussion ein. Elias scheint an der Situation interessiert zu sein. Er hört aufmerksam zu und sieht mich nach wie vor erwartungsvoll an. Pablo zeigt sich zurückhaltend. Bei Abdi habe ich das Gefühl, dass er die Situation möglichst schnell hinter sich bringen möchte. Vor mir liegen mein reMarkable und mein Handy. Ich frage die Buben, ob es okay ist, wenn ich das Gespräch aufzeichne. Abdi zieht zuerst die Augenbrauen hoch, bewegt sich kurz nicht, sieht mich nur an und lässt dann die Schultern fallen und nimmt eine entspanntere Körperhaltung ein: „Ja, ok, können Sie eh.“

Von Beginn an nehmen Elias, Abdi und Pablo an der Diskussion teil. Elias wirkt entspannt, sein Blick ist offen und er scheint sich nach wie vor auf die Gruppendiskussion zu freuen. Für mich überraschend war, dass Abdi mich wieder siezt, was er eigentlich seit meinem zweiten Tag in der WG nicht mehr machte. Ich frage mich, ob die Situation dazu beiträgt, dass eine gewisse Abgrenzung erfolgt und durch das plötzliche Siezen bewusst oder unbewusst mir gegenüber Grenzen aufgezeigt werden. Trotz Hinweis darauf, dass er mich ruhig duzen könne, verfällt er während der Gruppendiskussion immer wieder in die höfliche Anrede per Sie. Außerdem zieht er mein Handy mehrmals zu sich und spielt mit der Aufnahme. Er bläst ins Mikrofon, stoppt die Aufnahme, lässt sie weiterlaufen. Aus diesem Grund erkundige ich mich nochmal, ob sie die Aufnahme stört, denn dann könnten wir diese auch beenden. Abdi erwidert mit einem „Nein, nein, passt eh.“ Während des Gesprächs spielt Abdi immer wieder mit dem Handy. Pablo fällt daraufhin mein Hintergrundfoto auf. Hier habe ich ein Bild meiner Nichte und meines Neffen gespeichert. Er fragt mich, ob das meine Kinder seien. Ich erkläre ihm, dass es sich dabei um meine Nichte und meinen Neffen handle. „Aso“, sagt Pablo. Abdi und Pablo

wollen in weiterer Folge wissen, was ich sonst noch so auf meinem reMarkable gespeichert hätte. Ich solle ihnen das zeigen. Pablo nimmt es in die Hand und blättert die darauf gespeicherten Dateien durch.

Während die Gespräche in den Tagen zuvor unkompliziert und entspannt verliefen, spürte ich, dass diese künstlich inszenierte Situation negativen Einfluss auf unsere Unterhaltung ausübte. Da dies eine scheinbar erneute Distanz zwischen den Kindern und mir bewirkte, beschloss ich, keine weiteren Gruppendiskussionen durchzuführen.

3 Zugehörigkeit in der Wohngruppe

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse des ethnografischen Materials, welches im Verlauf der Feldforschung erhoben wurde. Ziel ist es aufzuzeigen, wie Kinder als kompetente Akteur*innen in vorgegebenen Strukturen handeln und dadurch Zugehörigkeiten konstruieren.

An meinen ersten Tagen in der WG weiß ich noch nicht so recht, wo ich mich am geschicktesten aufhalten soll, um einen möglichst intensiven Einblick in das Geschehen zu erhalten. Die Kinder halten sich selten alle zugleich in denselben Räumlichkeiten auf, unternehmen unterschiedliche Dinge und ziehen sich teilweise in ihre Zimmer zurück, wo ich zu Beginn keinen Zugang habe. Auch wenn sich die Kinder außerhalb der Essenszeiten selten alle gemeinsam in einem Raum aufhalten, stelle ich schnell fest, dass das Thema Zugehörigkeit eine wesentliche Rolle in der Wohngemeinschaft spielt. Einen ersten Einblick dazu erhalte ich bereits am ersten Tag meiner Forschung. Anna setzt sich zu mir, als ich mir Fotos der in der WG untergebrachten Kinder im Wohnzimmer an der Wand ansehe. Sie fragt mich, was ich mache und ich antworte ihr, dass ich mich in der WG umgesehen habe und mir diese Bilder aufgefallen sind. Ich frage sie, ob sie mir erzählen möchte, wer die Kinder sind. Anna erklärt, wen welches Bild zeigt, gibt mir Informationen zu Verwandtschaftsbeziehungen, Alter der Kinder, Eigenschaften der Kinder und Dauer der Unterbringung. Anna merkt an, dass aber das Foto „vom neuen Bub“ noch fehlt. „Das muss aber bald aufgehängt werden, dann sind wir alle“, erklärt sie mir. „Zwei sind Geschwister, was glaubst du wer?“, fragt sie mich weiter und sieht mich erwartungsvoll an. Während ich überlege, gibt sie mir den Hinweis, dass sich die beiden ähnlich sehen würden. Ich zeige auf das Foto von Anna und Jolie. „Du und dieses Mädchen“, woraufhin Anna schon fast etwas entrüstet mit einem „Was?! Nein!“ reagiert. Sie sehen sich doch überhaupt nicht ähnlich, wie ich darauf kommen würde. Bevor ich etwas antworten kann, erklärt sie mir, dass Jolie und Tobi Geschwister seien, das müsse ich doch sehen, die beiden sehen sich total ähnlich. „Stimmt, jetzt wo du sagst, fällt mir die Ähnlichkeit auch auf.“

In der vorangehenden Sequenz zeigen sich zwei wesentliche Punkte, mit welchen sich die folgenden Unterkapitel auseinandersetzen. Einerseits verweist Anna auf Zugehörigkeiten, indem sie meint, dass das Foto vom Neuzugang noch aufgehängt werden muss, damit die Gruppe vollständig repräsentiert wird. Indem sie auf die Geschwisterbeziehung von Jolie und Tobi hinweist, verweist sie nochmal auf eine Zugehörigkeit innerhalb der Kindergruppe, die

auf einer verwandtschaftlichen Beziehung basiert. Gleichzeitig bringt sie hier die Vorstellung ein, dass sich verwandtschaftliche Nähe in optischen Ähnlichkeiten zeigt. Das aktuelle Kapitel beschäftigt sich damit, wie und nach welchen Kriterien Kinder innerhalb eines vorgegebenen Rahmens Zugehörigkeit konstruieren und welche Rolle dabei Ideale und Normen spielen.

3.1 Ankommen in der Wohngruppe

Aufgrund des zeitlichen Rahmens meiner Feldforschung stellte sich mir durch Veränderungen in beiden Personenkreisen, also sowohl in der Gruppe der Kinder als auch im Team der Sozialpädagog*innen, die privilegierte Situation dar, die prozessuale Herstellung von Zugehörigkeit zu beobachten.

Elias ist seit knapp zwei Wochen in der WG untergebracht. Ich lerne ihn beim Abendessen am ersten Tag in der WG kennen. Er kommt erst aus seinem Zimmer, als die anderen Kinder bereits beim Tisch sitzen, sich aufgeregt über einen Vorfall vom Vormittag unterhalten und sich gegenseitig verschiedene Lebensmittel zureichen. Ich stelle mich bei Elias kurz vor und er nennt mir seinen Namen: „Elias.“ Blickkontakt vermeidet er. Dann sitzt er still neben mir. Er möchte nichts essen, wirkt unglücklich und beteiligt sich nicht am Gespräch. Der auf den Tisch gerichtete Blick, die fehlende Interaktion mit anderen und seine in sich gesackte Körperhaltung lassen ihn für mich wie einen Außenseiter wirken. Auf Ansprache reagiert er kaum und vermittelt den Eindruck, dass er sich weder an Gesprächen noch am gemeinsamen Abendessen beteiligen möchte. Ihm scheint aktuell der Wille zu fehlen, sich am sozialen Geschehen zu beteiligen und Beziehung aufzubauen. Gurkenscheiben werden im Kreis weitergereicht. Am Ende reicht Anna sie Elias, der nur den Kopf schüttelt. Anna zuckt mit den Schultern und stellt sie wieder zurück auf den Tisch. Gegen Ende des Abendessens wird Elias von Mia, der Diensthabenden, dazu aufgefordert, sein Türchen vom Adventkalender zu öffnen. Elias steht auf, begibt sich zum Adventkalender, dreht dann aber wieder um, nachdem Pablo ihm im Weg steht, der in diesem Moment mit dem Abräumen des Tisches beginnt. Pablo bemerkt Elias hinter sich, lässt ihn von sich aus aber nicht vorbei, obwohl er Mias Aufforderung an Elias ebenfalls gehört hat. Pablos Verhalten kann als Demonstration von Macht beziehungsweise seiner übergeordneten sozialen Position verstanden werden. Elias scheint jedoch zu diesem Zeitpunkt noch der Mut und Wille zu fehlen, um sich mit Pablo auseinanderzusetzen und auch Mia reagiert zuerst nicht. Deshalb setzt sich Elias wieder wortlos an seinen Platz. Auf meine Frage, warum er das Türchen nicht geöffnet hat, reagiert er nur mit einem Achselzucken.

Daraufhin fordert Mia Elias erneut auf und weist Pablo an, zur Seite zu gehen. Damit gibt Mia sowohl ihm als auch Pablo einen Handlungsrahmen vor, durch welchen sie das Miteinander lenkt und Elias in seiner Handlungsfähigkeit bestärkt. Pablo ist inzwischen nicht mehr im Weg. Elias steht wieder auf, öffnet den Adventkalender und erhält drei Süßigkeiten. Er sagt kaum verständlich, dass ihm eine dieser Süßigkeiten nicht schmeckt. Mia erlaubt ihm daraufhin, diese zu tauschen und geht mit ihm ins Dienstzimmer, wo er sich stattdessen eine andere Süßigkeit aussuchen darf. Dann setzt er sich wieder an den Tisch. Er lächelt kurz und fragt, ob er nun wieder in sein Zimmer gehen darf. Mia erlaubt es ihm. Pablo erinnert Elias: „Aber deinen Teller musst du selbst wegräumen, auch wenn du nichts gegessen hast.“ Erneut scheint Pablo seine übergeordnete Position zu demonstrieren und Elias über eine geltende Regel in der Wohngemeinschaft zu informieren. Elias steht auf, räumt sein nicht verwendetes Geschirr wortlos weg und geht wieder in sein Zimmer.

Aus der geschilderten Sequenz geht hervor, dass die Anwesenheit bei der gemeinsamen Mahlzeit und die Teilnahme an christlich geprägten Ritualen als wichtig erachtet wird. Diese beiden Aspekte scheinen von der Sozialpädagogin als wesentliche Kriterien zur erfolgreichen Aufnahme in der Gruppe betrachtet zu werden.

Im gemeinsamen Austausch der Kinder, dem Besprechen des Vorfalls am Morgen, dem Austausch von Meinungen und gemeinsamen Lachen wird deutlich, dass sie bereits gemeinsame Erlebnisse teilen, die nach Rasell (2020: 103) wichtig sind, um ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln. Einfache Ko-Präsenz wird als nicht ausreichend betrachtet, wenn es darum geht, persönliche Beziehungen zu anderen Kindern oder Betreuer*innen zu entwickeln (ebd.: 140). Elias zeigt sich in der Einstiegssequenz passiv. Er ist anwesend, vermeidet aber Interaktionen mit anderen. Anna verhält sich Elias gegenüber sehr aufmerksam und zeigt sich bemüht, ihn einzubinden. Ihre Handlung, Elias zu Abend diverse Lebensmittel anzubieten, kann als Praktik des Kümmerns (ebd.: 7) interpretiert werden.

An diesem Abend sehe ich Elias nicht mehr, nachdem er sich in sein Zimmer zurückgezogen hat.

Ein paar Tage später sitzen wir wieder gemeinsam beim Essen. Elias greift auch heute nicht nach den Lebensmitteln. Ich reiche ihm das Brot. Elias winkt ab, er habe keinen Hunger. Daraufhin sagt Abdi an den Sozialpädagogen Erik gewandt, dass ihm eine Diät eh nicht schade. Elias wiege zu viel, er wisse aber, dass er in der Schule zu viel Süßes esse, also bringe es nichts, wenn er das Abendessen auslässt. So würde er nicht

abnehmen. Elias lächelt, sagt dazu aber nichts. Erik ermahnt Abdi, dass solche Beleidigungen in der WG zu unterlassen sind. „Was ist? Stimmt ja? Sag es ihm, Elias“, erwidert Abdi. Elias sagt nichts. Er wehrt sich nicht gegen Abdis Aussage, wodurch seine akzeptierte niedrigere Stellung zum Ausdruck kommt. Erik versucht durch Intervention ein Gleichgewicht zwischen den Buben herzustellen, indem er Abdi darauf aufmerksam macht, dass er mit seinem Verweis auf Elias‘ Übergewicht eine moralische Grenze überschritten hat und dies in der WG nicht akzeptiert wird.

Abdis Verhalten Elias gegenüber kann als „claiming power“ betrachtet werden, wodurch er sich selbst in eine machtvollere Position begibt (Ellmer 2018: 14). Die Reaktion lässt sich andererseits auch so interpretieren, dass im Vordergrund seiner Aussage nicht die Beleidigung steht, sondern die Aushandlung einer gemeinsamen Realität (Elias ist zu dick, weil er in der Schule zu viel nascht). Abdis Aussage, Elias wiege zu viel, verweist auf die gesellschaftliche Norm eines Idealgewichts, mit welchem Gesundheit und Ästhetik in Verbindung gebracht werden. Elias` Gewicht wird in diesem Fall als Abweichung von der Norm identifiziert und als abgrenzendes Merkmal im Vergleich zu anderen genannt.

An Eriks Reaktion lässt sich erkennen, dass derartige Aussagen über das Gewicht anderer Kinder als beleidigend kategorisiert werden und aus diesem Grund zu vermeiden sind. In weiterer Folge bedeutet dies auch, dass Streit während der gemeinsamen Mahlzeit zu unterlassen ist. Das Beispiel stützt die Erkenntnisse aus Ellmers (2018: 4) Studie, dass Fachkräfte manche Differenzierungen als moralisch akzeptabler bewerten als andere und sich durch ihr Einbringen in diese Prozesse an der Inklusion oder Marginalisierung von Kindern beteiligen. Im angeführten Fall definiert der Sozialpädagoge Erik den Hinweis auf Elias` Gewicht als moralische Grenzüberschreitung, woraufhin er Abdi zurechtweist und signalisiert, dass Elias aufgrund des Gewichts keine Marginalisierung erfahren darf.

In den ersten Wochen lässt sich beobachten, dass Elias Beleidigungen in Bezug auf sein Gewicht oder andere Eigenschaften schweigend akzeptiert. Mit der Zeit stellt er sich verbalen Angriffen und wehrt sich mit denselben Worten. Damit begibt sich Elias aktiv in einen Aushandlungsprozess mit den anderen Kindern. Dies führt anfangs häufig dazu, dass sich seine Gesprächspartner*innen von ihm abwenden. Entweder verlassen sie geschlossen das Wohnzimmer oder sie ziehen sich jeweils in ihre Zimmer zurück.

Bei Jolie, Pablo und Abdi lassen sich allerdings ebenfalls gegenseitige Beleidigungen beobachten. Sie verwenden Begriffe, die ich nicht kenne, wie beispielsweise „Tscheggo“. Auf mein Nachfragen bezüglich der Bedeutung sind sie sich nicht einig.

Jolie erklärt, dass das jemand ist, der nerve und dumm sei. Abdi und Pablo wiederum erklären, dass das ein Schimpfwort für einen nervigen Menschen mit Migrationshintergrund sei. Jolie erwidert, dass aber auch Elias ein Tscheggo sei: „Der ist Österreicher, aber nur nervig.“ Sie lachen und sagen sich gegenseitig, wie sehr auch sie sich oft nerven. Jolie sieht mich an und erklärt, dass ich das nicht so ernst nehmen dürfe. Sie hätten sich eh lieb. Abdi und Pablo stimmen ihr zu.

Während sich also die Drei laut eigener Aussage selbst oft gegenseitig *im Scherz* beleidigen und im Endeffekt darüber lachen, endet der Schlagabtausch mit Elias meist im Beenden des Gesprächs. Seine Beleidigungen werden von Pablo, Abdi und Jolie als *unter der Gürtellinie* betrachtet und Elias in weiterer Folge von Gesprächen ausgeschlossen und ignoriert. Inzwischen zeigt sich Elias aktiver und fragt bei ihnen nach, was er falsch macht, da sie ja ebenso miteinander umgehen. Diese reagieren auf seine Frage mit „Denk nach. Du bist zu weit gegangen, Junge“ und gehen aus dem Kontakt. Damit wird Elias wieder auf seine untergeordnete Position verwiesen und erlebt eine Marginalisierungserfahrung. Obwohl die anderen Kinder dieselben Beleidigungen untereinander verwenden, diese als Spaß abtun und somit auch gewissermaßen normalisieren, betrachten sie dieselben bei Elias als inakzeptabel. Jolie begründet die höhere Akzeptanz scherzhafter Beleidigungen mit einer emotionalen Beziehung zwischen ihr, Abdi und Pablo („Wir haben uns eh lieb.“). Die Drei definieren ihre gegenseitigen Beleidigungen als Scherz, welche sich bei nahezu jedem meiner Besuche in der Wohngemeinschaft unter den drei Jugendlichen beobachten lassen. Aus diesem Grund kann von ritualisierten Scherzbeziehungen gesprochen werden, deren Regeln Elias noch nicht kennt, nun aber durch soziale Sanktionen wie beispielsweise Ausschluss lernt. Jolie, Abdi und Pablo ziehen damit eine Grenze zwischen Elias und ihnen und entscheiden aufgrund unterschiedlicher Beziehungsintensitäten, in welchem Fall Beleidigungen akzeptabel sind und wann nicht. Die ritualisierte Scherzbeziehung zwischen den drei Minderjährigen lässt sich als kulturelles Phänomen betrachten, durch welches sie ihre Zugehörigkeit ausdrücken und auf humorvolle Art ihre Beziehung zueinander aushandeln.

Nach einem solchen Konflikt sucht Elias Rat bei der diensthabenden Sozialpädagogin Sabine und mir. Die Sozialpädagogin erklärt ihm, dass alles seine Zeit brauche und er seinen „Platz in der Gruppe noch finden müsse“. Während Pablo, Abdi und Jolie mit der Kategorie der Beleidigungen spielen und sie einerseits als Ausdruck von Nähe, aber andererseits auch zur Abgrenzung verwenden, konstruieren sie eine soziale Ordnung, in welcher sie gegenüber Elias eine machtvolle Position einnehmen, während er sich in der Situation „to navigate through frustrating ones“ (Ellmer 2018: 15) findet. Sabine, die darauf hinweist, dass er seinen Platz in

der Gruppe noch finden muss, normalisiert mit ihrer Aussage Elias' Marginalisierungserfahrung (Ellmer 2018: 12). Während es bei Ellmer (ebd.: 16) die Pädagog*innen sind, die Kategorien als problematisch oder unproblematisch bewerten und dementsprechende Konsequenzen setzen, sind es in diesem Beispiel die Kinder selbst, die ein und dieselbe Kategorie personenabhängig beziehungsweise abhängig vom Grad der Zugehörigkeit als moralisch akzeptabel oder nicht deklarieren. Jolie, Pablo und Abdi weisen Elias im Gespräch direkt darauf hin. Zur Eingliederung in die Gruppe verlangen sie von ihm einen respektvollen und konstruktiven Umgang mit ihnen.

In einem ruhigen Moment erzählen mir Jolie, Pablo und Abdi, warum sie Elias nicht leiden können. „Er passt nicht zu uns“, ist die knappe Antwort von Pablo, die Zustimmung von den anderen beiden erfährt. Auf meine Frage, was sie damit meinen, erklärt Abdi, dass er halt immer so negativ sei. „Er lacht nie und ist so ruhig“, wodurch sie sich von Elias aufgrund seines Verhaltens abgrenzen und sich selbst im Gegensatz dazu als fröhliche und lebhaft Personen positionieren. Daraufhin wird er von Jolie gestoßen und darauf hingewiesen, dass aber gerade er manchmal mit Elias rausgeht. Es klingt beinahe wie ein Vorwurf. Abdi verteidigt sich, indem er darauf hinweist, dass das ja Ausnahmen sind. Elias sei aber aus seiner Sicht auch nicht „nur negativ“ und er gehe mit ihm ja nur raus, wenn von den anderen niemand da sei. „Man muss Elias einfach kennenlernen“.

Abdis Aussage, dass man Elias einfach kennenlernen müsse, verweist auf einen von Rasells (2020: 148) wesentlichen Punkte, die wichtig sind, um Beziehungen aufzubauen – nämlich persönliches Interesse. Gleichzeitig scheint Abdi die Beziehung zu Elias zu relativieren, um seine soziale Position nicht zu gefährden und einen Ausschluss durch die anderen Drei zu vermeiden. In einem anderen Gespräch erzählt Abdi, dass Elias und ihn Gemeinsamkeiten verbinden, nämlich das Interesse an Fußball und Basketball. Außer Tobi würde das sonst niemanden interessieren und der sei ja schließlich immer bei seiner Freundin. Pablo ist nicht so sportlich, mit ihm sehen sie sich mehr Videos auf TikTok an. Elias stimmt zu. Abdi und Elias grenzen sich anhand gemeinsamer Interessen und Eigenschaften von den anderen Kindern ab. Im Fall von Tobi weisen sie darauf hin, dass er sich zwar ebenfalls gerne sportlich betätigt, aber kaum in der WG sei. Auch Jolie geht inzwischen regelmäßig mit Elias raus, allerdings wird sie von den Älteren nicht gefragt, warum sie das macht. Als Aspekte von Zugehörigkeit lassen sich, basierend auf dem Gespräch mit Abdi und Elias, folgende identifizieren: gemeinsame

Interessen, Sport, Ähnlichkeiten im Verhalten, Alter, Liebesbeziehungen, gemeinsam verbrachte Zeit und Medienkonsum.

Aufgrund seiner Position besitzt Elias noch wenig Mitspracherecht beziehungsweise Macht in Gesprächen. Dies zeigt sich in folgender Situation:

*Ich bitte die Kinder, mir einen typischen Tag in der WG zu beschreiben. Elias beginnt zu erzählen, dass er in der Früh aufgeweckt wird, es wird gemeinsam gefrühstückt und.... wird dann unterbrochen von den anderen beiden, die erklären, dass nicht jede*r in der Früh geweckt wird. Die Buben diskutieren darüber, ob es hierfür eine Regel gibt. Laut Elias sei das klar nach Alter geregelt. Die „Großen“ (ab 15 Jahren) müssen bereits allein aufstehen. Abdi und Pablo wiederum sagen, dass dies nicht abhängig vom Alter ist, sondern jedes Kind sich aussuchen kann, ob es einen Wecker haben und selbst aufstehen will oder von den Betreuer*innen geweckt werden möchte. Elias besteht noch kurz darauf, dass es nach Alter geregelt ist, wird dann von Pablo darauf hingewiesen, dass er erst so kurz da ist und es deshalb noch nicht so genau wissen könne, aber es eben so ist, dass es sich jeder selbst aussuchen darf. „Ok, dann ist es halt so“, erwidert Elias.*

Elias zieht im vorhergehenden Beispiel die Kategorie des Alters heran, um Unterschiede in Bezug auf ihre Agency zu beschreiben. Damit einhergehend lässt sich festhalten, dass mit dem Alter auch Erwartungen hinsichtlich der Selbstständigkeit verbunden sind und diese als Ideal in der WG gilt. Je älter das Kind wird, desto selbstständiger soll es sein und desto mehr Handlungsfähigkeit wird ihm zuteil. Dies zeigt auch Ellmer (2018: 12f.) am Beispiel des Vorschulkind-Status auf. Pablo widerspricht Elias und verweist auf die unterschiedliche Aufenthaltsdauer in der Wohngemeinschaft als ausschlaggebende Kategorie. Damit betont er die soziale Ordnung unter ihnen und beansprucht für sich die Position, es besser zu wissen. Elias akzeptiert schlussendlich Pablos Argument, auch wenn er mit seiner Aussage eigentlich recht hat. Denn wie sich später herausstellt, muss Pablo in der Früh allein aufstehen, da sonst eine Konsequenz in Form von Handyzeitabzug folgt. Hier lässt sich ein Ungleichgewicht feststellen, welches auf Kriterien wie Alter und Dauer der Unterbringung zurückgeführt wird. Werden die Erwartungen hinsichtlich der mit dem Alter zunehmenden Selbstständigkeit der Kinder nicht erfüllt, kann dies zu Sanktionen durch die Sozialpädagog*innen führen.

Als ich im März wieder in die WG komme fällt mir auf, dass Elias gewachsen ist. Er bewegt sich selbstbewusster durch die Räumlichkeiten und interagiert mit den anderen Kindern lebhaft. Er lacht viel und beginnt von sich aus Interaktionen. Die frühere

*Beschreibung von Abdi („Er ist so ruhig und lacht nie“) scheint nicht mehr zuzutreffen. Ich spreche Elias darauf an und frage, wie es ihm geht, da er ja jetzt schon ein paar Monate in der WG ist. Elias begründet sein Wohlbefinden vor allem mit Bezug auf die Betreuer*innen: „Es geht mir gut, ich vertraue den Betreuer*innen und weiß, dass ich ihnen alles erzählen und sie alles fragen kann.“ Da er noch etwas lernen muss, zieht er sich dann ins Zimmer zurück. Von der Sozialpädagogin Elfi wird Elias als kommunikativer und vermehrt interagierend mit den anderen Kindern beschrieben, allerdings habe er seinen Platz in der Gruppe nach wie vor nicht wirklich gefunden. Elias musste in den letzten Monaten viele Quarantänen einhalten, weshalb er einige Zeit im Zimmer verbringen und allein essen musste. Dadurch wurde er als ruhig wahrgenommen. Außerdem seien es auch oft unpassende Aussagen, die er den anderen Kindern gegenüber tätigt, und damit unter die Gürtellinie geht. Als weiteres Kriterium führt Elfi an, dass es ihm die anderen Buben nicht leicht machen, die einfach schon länger in der WG sind, sich gut kennen und ihn bei gemeinsamen Aktivitäten nicht unbedingt einschließen. Außerdem wird Elias gehänselt, beispielsweise aufgrund seines Gewichtes. Insgesamt werde es aber schon besser. Dies sei auch Oliver zu verdanken, der mit den Buben viel raus geht und mit ihnen Fußball und Wii spiele. Das fördere die Integration von Elias. Außerdem teilen die Buben das Interesse für Mangas. Elias habe da viele Bücher und könne darüber einiges erzählen. Sein Handykonsum sei allerdings nicht so ausgeprägt wie jener von Abdi und Pablo, deshalb sei er da auch oft nicht dabei, wenn die anderen beiden durch TikTok scrollen. Elias sei in der WG schon offener, biete von sich aus oft Hilfe an und putze verlässlich sein Zimmer. Mit dem Taschengeld gehe er gewissenhaft um.*

Zur Beschreibung von Elias‘ Situation zieht Elfi ähnliche Argumente wie Abdi, Pablo und Jolie heran. Elias sei sehr ruhig, wobei dieses Verhalten gleichzeitig mit Quarantänen entschuldigt wird. Elfi nennt die kurze Dauer der Unterbringung als Merkmal dafür, dass Elias seinen Platz in der Gruppe noch nicht gefunden hat. Diese beiden Aspekte lassen sich so verstehen, dass noch nicht genügend Zeit war, sich gegenseitig kennenzulernen und gemeinsame Erlebnisse zu teilen. Als abgrenzendes Merkmal nennt Elfi den unterschiedlich ausgeprägten Handykonsum von Elias, Abdi und Pablo. Interessant an den Ausführungen der SP ist, dass sie sich bei der Integration von Elias ausschließlich auf die Buben bezieht und damit die Kategorie Gender als eine wesentliche Kategorie für die Aufnahme von Elias in der Wohngemeinschaft zu betrachten scheint. Darauf basierend ist ihrer Meinung nach auch der Zivildienstler eine große Unterstützung.

Aufgrund seines Alters und seiner Funktion wird ihm von Elfi die Eigenschaft zugeschrieben, Elias bei der Einordnung ins soziale Gefüge helfen zu können.

Die Aspekte des sparsamen Umgangs mit Taschengeld, Elias' Hilfsbereitschaft und seine Selbstständigkeit im Hinblick auf das Sauberhalten seines Zimmers, versteht Elfi als Zeichen der Zugehörigkeit von Elias zur WG. Sein Verhalten verweist darauf, dass er zunehmend die geltenden Regeln der WG verinnerlicht und sich dem vorgegebenen Handlungsrahmen und vorherrschenden Strukturen anpasst, was nach Bourdieu (2001: 166) als kompetenter Akt der Eingliederung in ein bestehendes soziales Gefüge und als Zeichen für Komplizenschaft verstanden werden kann.

In den vorhergehenden Ausführungen wurde dargestellt, wie der soziale Prozess der Herstellung von Zugehörigkeit zu einer bereits bestehenden Gruppe aussehen kann. Am Beispiel von Elias wurde deutlich, dass die Zugehörigkeitskonstruktion bestimmten für die Gruppe geltenden Normen unterliegt, auf die er direkt oder indirekt hingewiesen wird. Er handelt in diesem Fall seine Aufnahme in der Gruppe aus, was gleichzeitig als Lernprozess verstanden werden kann. Dabei reichen seine Aushandlungstaktiken von Rückzug, über aktives Hilfesuchen bei Erwachsenen, bis hin zum aktiven Nachfragen bezüglich Verhaltensnormen. Ob er von den anderen Kindern als Teil ihrer Gruppe akzeptiert wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Dazu zählen beispielsweise eine gemeinsame Kommunikation, ein aktives Eingehen von Interaktionen und das Kennenlernen und Einhalten von Gruppennormen. Elias sieht sich aufgrund seines Einzugs demnach mit Herausforderungen konfrontiert. Er muss lernen, welchen Handlungsrahmen er innerhalb der WG zur Verfügung hat. Dieser wird ihm nicht nur von den Sozialpädagog*innen, sondern auch von den anderen Kindern vorgegeben. Seine Aufgabe besteht darin, seine ruhige Art, welche auch als Unsicherheit interpretiert werden kann, abzulegen und aktiv in Interaktion mit den anderen Kindern zu treten. Eine weitere Kompetenz, die er erlernen muss, ist die Anpassung an die Gruppenkultur. Wichtig ist auch, dass er seine Interessen preisgibt, um Gemeinsamkeiten zu finden und gemeinsame Erlebnisse zu generieren, die wiederum ein Gefühl der Zugehörigkeit auslösen können.

Für Elias selbst war es zu Beginn wichtig, die Betreuer*innen kennenzulernen, Vertrauen aufzubauen und das Gefühl von ihnen zu erhalten, dass er mit all seinen Sorgen zu ihnen kommen kann. Damit verweist er auf die hohe Relevanz des „caring about“ als Basis dafür, eine Beziehung zu den Betreuer*innen aufzubauen (Rasell 2020: 7). Gleichzeitig scheint sich Elias der Asymmetrie innerhalb des Systems bewusst zu sein, die darauf beruht, dass die Erwachsenen aufgrund ihrer Funktion als Fachkräfte bestimmt durch den Staat für das Wohlbefinden der Kinder verantwortlich sind.

Nachdem nun der Eintritt eines Minderjährigen in die soziale Gruppe dargestellt wurde, wird im weiteren Verlauf auf die Eingliederung einer neuen Sozialpädagogin, Saskia, eingegangen und deren Ankommen in der Wohngemeinschaft betrachtet.

*Wir sitzen gemeinsam im Esszimmer und plaudern über die neue Sozialpädagogin Saskia, die bisher zwei Dienste absolviert hat. Die anwesenden Buben bezeichnen sie als „voll nett, locker und nicht streng. Sie ist zwar erst kurz da, aber sie passt gut zu uns.“ Auf meine Frage, warum sie gut zu ihnen passt, wiederholen sie, dass sie eben voll nett und locker ist und deshalb gut für sie wäre und auch gut zu den anderen Betreuer*innen passt.*

Damit verweisen die Kinder auf für sie relevante Gruppennormen. „Voll nett und locker“ lässt sich als von den Kindern gewünschter Kommunikationsstil verstehen, der auf Freundlichkeit und einer positiven Haltung ihnen gegenüber basiert. Saskia scheint des Weiteren durch ihre „lockere“ Art den Kindern genügend Freiraum beziehungsweise Handlungsspielraum zu lassen. Indem sie die Betreuerin als nicht streng bezeichnen, weisen sie darauf hin, dass ihnen eine gewisse Freiheit und Selbstbestimmung wichtig ist. Das „Sie passt gut zu uns“ kann so interpretiert werden, dass die Kinder sich von den Sozialpädagog*innen als Gruppe abgrenzen, aber deutlich machen, welche Eigenschaften der Betreuer*innen ihnen wichtig sind, damit sie in der Wohngemeinschaft gut miteinander auskommen. Das „uns“ kann aber auch die Sozialpädagog*innen und die Kinder umfassen und bedeuten, dass sie die Sozialpädagog*innen als ihnen zugehörig und sich somit als Einheit betrachten. Basierend auf den Aussagen der Minderjährigen lassen sich folgende Merkmale identifizieren, auf die sie in Bezug auf ihre Betreuer*innen großen Wert legen: freundlicher und respektvoller Umgang, genügend Handlungsspielraum, Entscheidungsfreiheit und fehlende Strenge.

Bei einem gemeinsamen Abendessen wird deutlich, dass das Ankommen in der Wohngemeinschaft auch für Saskia ein Aushandlungs- und Lernprozess an sich ist. Die Teilnahme am gemeinsamen Essen ist auch für sie eine Bedingung für die Zugehörigkeit in der WG.

Sie fragt, ob die Buben Gemüse essen, woraufhin sie von Jolie ein „Ja, sicher“ als Antwort erhält. Abdi, der direkt neben mir steht und mit dem ich mir gerade Fotos angesehen habe, erklärt mir: „Sie kennt uns noch nicht so gut.“ Dann bittet Saskia Abdi um einen Teller für das Gemüse. Er weist darauf hin, dass eine Schüssel für sie (die Kinder) besser wäre. Saskia besteht darauf, dass er ihr einen Teller reicht. Abdi reagiert mit einem „Ok, wie du meinst“.

In der vorangehenden Sequenz versucht Abdi Saskia in die Gepflogenheiten beim gemeinsamen Abendessen einzuführen, indem er sie darauf hinweist, wie sie bisher das Gemüse für die abendliche Mahlzeit angerichtet haben. Mit seinem Hinweis stößt er allerdings auf Ablehnung. Daraufhin verweist Abdi auf ihre Unkenntnis der individuellen Vorlieben in der WG.

Im Gegensatz zu den anderen Betreuer*innen lässt sich beobachten, dass Anna bei Saskia weint, weil sie bei ihrer Mathematik-Hausaufgabe Rechnungen falsch löst. Außerdem fordert sie von Saskia nach dem Duschen Hilfe beim Haare trocknen ein, ein Verhalten, welches sie bei den anderen Sozialpädagog*innen nicht zeigt. Ihr Weinen kann als Ausdruck von Unsicherheit verstanden werden. Gleichzeitig aber, genauso wie die Bitte um Unterstützung beim Haare trocknen, als Aushandlung von Nähe. Durch das Verhalten fordert Anna von Saskia Care-Praktiken ein, die nach Thelen (2014) einen wesentlichen Aspekt zur Herstellung bedeutsamer Beziehungen darstellen.

Neben Saskia sollte noch eine weitere Betreuerin neu in der Wohngemeinschaft beginnen. Die dafür geplante Sozialpädagogin treffe ich jedoch nur einmal bei meiner Ankunft in der WG, als sie diese zeitgleich verlässt. Bevor bekannt wird, dass sie nicht in das Team einsteigen und damit kurzfristig doch nicht in der WG anfangen wird, ist sie unter den Kindern ein großes Gesprächsthema. Sie befürchten, dass sie im Gegensatz zu Saskia und den anderen Betreuer*innen nicht zu ihnen passt.

*Ich frage nach: „Wieso denkt ihr das?“ Die Kinder erzählen, dass die neue Betreuerin vorher in der Nachbar-WG gearbeitet hat und sie erfahren haben, dass sie sehr streng sei. Überhaupt seien die Sozialpädagog*innen und die Regeln in der anderen WG sehr streng. „Die Kinder haben nur 45min am Tag das Handy.“ „Ja und sie müssen genau acht Minuten lang duschen, ihr Kasten wird zugesperrt. Die dürfen sich das Gewand nicht mal selbst aussuchen.“*

Mit diesen Aussagen verweisen die Kinder darauf, dass in der anderen Wohngemeinschaft der Gestaltungsspielraum und der Einfluss der Kinder auf ihr eigenes Leben, ihre Agency, durch die Erwachsenen stark begrenzt ist. Darin spiegelt sich neben der Generationenordnung auch die Stellung der SP wider, die sie aufgrund ihrer Ausbildung und die vom Staat übertragene Funktion der Ausübung der „elterlichen“ Sorge innehaben. Dadurch verfügen die Sozialpädagog*innen über mehr Macht gegenüber den Kindern. Diese von Alanen (2009: 170) kritisierte Asymmetrie führt zu einer Einschränkung der Handlungsfähigkeit der Kinder. Die WG sei ganz anders als „ihre“, deshalb muss die neue Betreuerin erst mal beweisen, dass sie

„zu uns“ passt und sie darf „ja nichts ändern“. Ihre Regeln stehen fest und die neue Sozialpädagogin muss diese akzeptieren. Sie würden es ihr sonst sicher nicht leicht machen. In Bezug auf Komplizenschaft nach Bourdieu (2001: 166) kann festgehalten werden, dass nicht nur Kinder oft vorgegebene Strukturen akzeptieren und die ihnen zugedachte Position übernehmen müssen, sondern dass es in diesem Fall aus Sicht der Kinder auch neue Sozialpädagog*innen sein können, die den kompetenten Akt der Eingliederung ins soziale Gefüge vollziehen müssen. Die Kinder haben Anforderungen an neue Personen, die sich ihre Komplizenschaft erst einmal verdienen müssen. Der diensthabende Sozialpädagoge, Erik, empfiehlt, der neuen Kollegin eine Chance zu geben und sie erst mal kennenzulernen. Das werden sie machen, aber die Kinder wollen ihr gegenüber streng sein und bleiben erst mal skeptisch.

Im Vergleich zu Saskia wird diese Betreuerin als sehr streng bezeichnet. Noch bevor sie diese persönlich kennenlernen, grenzen sie sich anhand geltender Gruppennormen von ihr ab. Die Kinder identifizieren eine deutliche Diskrepanz zwischen ihren Normen und jenen der Nachbar-WG. Durch die Sorge, die neue Betreuerin sei zu streng, drücken sie aus, dass sie ihre Gestaltungsfreiheit, Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung bedroht sehen. Die zuvor anhand des Beispiels von Saskia identifizierten Ideale und Normen scheinen aus Sicht der Kinder durch die neue Betreuerin gefährdet zu sein.

In ihrer Kommunikation über *ihre* WG und die *andere* zeigen die Minderjährigen deutlich, dass sie sich als soziale Einheit betrachten. Innerhalb ihrer WG gibt es aus ihrer Sicht angemessene Regeln, die vorher auch mit ihnen besprochen werden, und eine gewisse WG-Kultur (nette Betreuer*innen, lockerer Umgang, nicht zu streng, Mitspracherecht) in Abgrenzung zu jener der Wohngemeinschaft in der Nachbarschaft. Das Gefühl der Zugehörigkeit scheint ausgeprägt zu sein, weshalb die Kinder auch in Sorge sind, wenn sich personelle Veränderungen ergeben. Während sie die eigene WG idealisieren, schildern sie Vorgaben der anderen WG, die erstmal unrealistisch erscheinen. Sie wollen auf keinen Fall, dass die neue Sozialpädagogin strengere Regeln bei ihnen einführt. Sie habe sich an sie anzupassen. Neue Personen müssen sich ihren Platz in der Wohngemeinschaft verdienen. Die Sorge, dass sich viel verändern könnte oder eine neue Person nicht zu ihnen passt, zeigt sich auch in folgender Situation:

*Der Diensthabende erzählt, dass er bereits wegen dem Gruppenurlaub für 2022 geschaut habe. Er habe Kroatien im Auge, da gäbe es etwas Günstiges. Anna fragt mit einer Vorfreude in der Stimme, wer mitkommen wird. Der SP sagt: Die drei Betreuer*innen und alle Kinder. Anna reagiert mit lauter Empörung: „WAS?! Die Neue*

kommt auch mit?“ Auch die Buben fragen nach, warum sie mitkommen muss. Der Diensthabende erklärt, dass das selbstverständlich sei. Nur Elfi wird nicht mitkommen, da sie private Kinderbetreuungspflichten habe. Anna stellt daraufhin fest: „Dann will ich nicht mitfahren, dann bin ich lieber bei meiner Mama.“ Ihr wird allerdings erklärt, dass sie keine Wahl hat, sie müsse mitkommen, beim Gruppenurlaub müssten alle Kinder dabei sein. Das sei eine WG-Aktivität. Hier wird deutlich, dass Anna nicht wählen kann zwischen einem Aufenthalt bei ihrer Mutter und dem Gruppenurlaub, während Elfi diese Entscheidung treffen kann. Anna hat die Sorge, dass es mit der neuen Betreuerin nicht lustig sei. Sie sei ja streng und der Urlaub dann sicher nicht lustig. Der Sozialpädagoge erklärt wieder, dass die Kinder ihr eine Chance geben sollen. Ich ergänze: „Also, ich kenne sie nicht persönlich, aber eine Kollegin hat mir bereits von ihr erzählt und ich habe bisher nur Gutes über sie gehört.“ „Echt? Was hast du gehört?“, fragt mich Abdi. „Nichts Konkretes, nur, dass sie eine sehr gute Sozialpädagogin ist und ihr die Kinder wichtig sind.“ „Ok, dann bekommt sie halt eine Chance“, erwidert Abdi. Die anderen Kinder nicken.

Die vorhergehende Schilderung der Kommunikation über neue Sozialpädagog*innen verdeutlicht, dass für die Minderjährigen in der Wohngemeinschaft wichtig ist, wer sie zukünftig betreuen wird. Neue Kolleg*innen werden als potenzielle Störfaktoren betrachtet, die negativ einwirken könnten. Sie stehen der neuen Sozialpädagogin vorerst kritisch und teilweise ablehnend gegenüber. „Wir kennen sie nicht, aber wenn sie aus *dieser* WG kommt, dann passt sie sicher nicht zu uns. Sie muss sich erst mal beweisen. Und ihr muss klar sein: Wir machen hier die Regeln.“ Das geht so weit, dass Anna den WG-Urlaub nicht mitmachen möchte, wenn die neue Sozialpädagogin dabei ist. Sie droht damit, nicht mitzufahren. Hier grenzt sie sich deutlich von der neuen Betreuerin ab und akzeptiert diese noch nicht als zur WG zugehörig. Anzumerken ist, dass sie scheinbar den WG-Urlaub als gemeinsame Aktivität einem Ausgang bei ihrer biologischen Mutter vorziehen würde, wenn sie mit den ihr bereits vertrauten Kindern und Betreuer*innen fahren würde. Da allerdings eine bisher fremde Person daran teilnehmen wird, wäre sie lieber bei ihrer Mama. Der diensthabende Sozialpädagoge hebt hervor, dass der Gruppenurlaub eine gemeinsame Aktivität und - ähnlich wie gemeinsame Mahlzeiten - unter dem Aspekt der Zugehörigkeit wichtig und aufgrund dessen eine Teilnahme für alle Minderjährigen der WG verpflichtend ist. Anna unterliegt hier einerseits der „generational order“ (Alanen 2009: 170), nach welcher ihr im Gegensatz zu Elfi unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zuteilwerden. Andererseits ist diese Generationenordnung nicht ausschließlich in dem höheren Alter der Sozialpädagog*innen begründet, sondern durch die

vom Staat zugeschriebene Funktion als sozialpädagogische Fachkraft, die den Alltag von Anna zu einem großen Teil beeinflussen kann. An diesem Beispiel wird deutlich, dass es im Hinblick auf Einflussmöglichkeiten von Situationen Grenzen gibt, denen Kinder unterliegen. Dies verweist darauf, dass kindliches Handeln, wie von Bühler-Niederberger (2020: 216) beschrieben, teilweise nur in vorgegebenen Strukturen stattfinden kann und ihre Agency damit begrenzt ist.

In der Auseinandersetzung mit dem sozialen Prozess der Eingliederung neuer WG-Mitglieder wird sichtbar, dass auch Kinder selbst einen großen Einfluss auf Inklusions- und Marginalisierungsprozesse haben. Während bei Ellmer (2018: 4) der Fokus auf dem erwachsenen Fachpersonal und deren Einschätzung akzeptabler Differenzzuschreibungen liegt, zeigt sich in den vorhergehenden Beispielen das Bemühen der Kinder selbst, solche Prozesse zu beeinflussen. Indem sie im Rahmen ihrer Interaktionen sowohl auf implizite als auch explizite Regeln verweisen, die von neuen Personen erlernt werden müssen., verdeutlichen sie, was ihnen wichtig ist, wenn jemand Teil ihrer Wohngemeinschaft werden möchte. In Bezug auf die Sozialpädagogin – die doch nicht Teil des Teams wurde – drohen die Kinder damit, sie auszuschließen, wenn sie nicht ihren Anforderungen entsprechen und sich nicht anpassen würde.

Zu den impliziten Regeln zählen beispielsweise Verhaltensnormen in Bezug auf soziale Interaktionen, Sprache und der Umgang miteinander. Diese beinhalten Erwartungen und Tabus, die in der Wohngemeinschaft vorherrschen. Es ist allerdings anzumerken, dass Verhaltensnormen unterschiedlich streng bewertet werden. Im Hinblick auf die Sprache und den Umgang miteinander hat das Beispiel von Elias gezeigt, dass Beleidigungen eher als Scherz akzeptiert werden, wenn bereits eine positive Beziehung zueinander aufgebaut wurde.

Auf der anderen Seite gilt es auch, explizite Regeln zu erlernen. Diese finden sich zu einem großen Teil in verschriftlichter Form innerhalb der Wohngemeinschaft wieder. Allerdings bestehen auch explizite Regeln in der WG, die lediglich mündlich weitergegeben werden. Dazu zählt beispielsweise die Teilnahme an gemeinsamen Mahlzeiten. Diese Regel ist klar definiert und beinhaltet die Erwartung an WG-Mitglieder, sich zu einer bestimmten Zeit im Esszimmer einzufinden, um gemeinsam zu essen. Die Regeln der Wohngemeinschaft lassen sich als geltende Normen verstehen. In der Relevanz gemeinsamer Mahlzeiten spiegelt sich auch ein gesellschaftliches Familienideal wider, nämlich, dass in Familien gemeinsam gegessen wird.

Sowohl implizite als auch explizite Regeln können als Abgrenzung zu anderen Einrichtungen verstanden werden. Der Bedeutung von Regeln widmet sich das nächste Unterkapitel.

3.2 Das Regelwerk lernen

Abdi muss auf die Toilette. Er springt auf und geht mit den Worten „Ich geh jetzt einfach da hinten aufs WC, mir doch egal“ schnellen Schrittes Richtung Toilette, die eigentlich Jolie und Elias zugeordnet ist. Auf meine Frage, was er damit meint, erklären mir Pablo und Jolie, dass es auf beiden Seiten der WG Toiletten gibt. Diese seien aber jeweils für die Kinder, die ihre Zimmer in der Nähe haben. Erik, der diensthabende Sozialpädagoge, wirft mir einen Blick zu und winkt mit der Hand ab. Er deutet an, dass es ihm egal ist, wenn Abdi nun auf diese Toilette geht und dass er den Regelbruch nicht sanktionieren wird.

Abdis Aussage lässt darauf schließen, dass er die geltende Regel der zugeordneten Toiletten zwar kennt, sich jedoch dazu entscheidet, diese zu missachten und ihm auch mögliche Konsequenzen egal sind. Der Diensthabende hätte in diesem Fall die Möglichkeit, Abdi auf den Regelverstoß hinzuweisen und ihn somit in seiner Handlungsfähigkeit einzuschränken, was er aber unterlässt. In diesem Zusammenhang kann Agency so verstanden werden, dass Abdi eine Entscheidung trifft, die gegen eine der in der WG geltenden Regeln verstößt. Eriks fehlende Sanktion lässt darauf schließen, dass die Zuordnung der Toiletten zu bestimmten Personen eine zu vernachlässigende Regel darstellt. Abdi scheint das zu wissen.

An der Tür in den Gang zu Jolies und Elias' Zimmer ist ein Zettel angebracht. Darauf befinden sich in bunten Farben verschriftlichte Regeln für das Leben in der Wohngemeinschaft.

Zimmerordnung:

Täglich:

in der Früh das Bett machen und lüften

Boden sauber halten, Müll kommt in den Mistkübel

Leere Gläser in den Geschirrspüler räumen

Schmutzwäsche zur Wäsche geben

Saubere Kleidung einsortieren

Wöchentlich (Freitag VOR dem Ausgang):

Handtücher zur Wäsche geben

Zimmer aufräumen: siehe täglich und Regale ordnen

Monatsputz (in der ersten Woche des Monats):

Regale in Ordnung bringen und Staub wischen, saugen und aufwaschen (auch unter dem Bett), Kasten aufräumen, Mistkübel leeren, Bettwäsche abziehen und zur Wäsche geben, Bett frisch beziehen

Die angeführten Regeln im Hinblick auf die Zimmerordnung gelten für die Minderjährigen in der Wohngemeinschaft. Laut Pablo wurden die Kinder vor dem Verschriftlichen derselben von den Sozialpädagog*innen informiert und deren Zustimmung eingeholt. Was nicht klar aus dem Gespräch hervorgeht, ist, ob die Minderjährigen ein Mitspracherecht hatten, um eigene Interessen und Wünsche einbringen zu können und ob es folglich im Hinblick auf diese Regeln einen Aushandlungsprozess zwischen Kindern und Erwachsenen gegeben hat. Pablos Hinweis darauf, dass diese vor dem Verschriftlichen mit ihnen besprochen wurden, lässt allerdings vermuten, dass die Sozialpädagog*innen sie bereits im Vorhinein und noch ohne Beteiligung der Minderjährigen festgelegt hatten. Information und Verschriftlichung erfolgten anschließend. Auf meine Frage, wie lange die Regeln bereits gelten, antwortet Jolie mit einem Achselzucken: „Sicher schon ein Jahr oder so.“ Für jene Kinder, die kürzer als ein Jahr in der Wohngemeinschaft untergebracht sind, bedeutet dies, dass es keine Information und eventuelle Beteiligung vor dem Verschriftlichen gegeben hat. Sie wurden lediglich über die geltenden Regeln in Kenntnis gesetzt. Aus diesem Grund kann von Vorschriften gesprochen werden, denn wer in der Wohngemeinschaft untergebracht ist, hat sich an diese zu halten. Das Anerkennen und die Umsetzung dieser vorgegebenen Strukturen durch die Kinder kann im Sinne von Bourdieu (2001: 166) als Akt der Eingliederung ins soziale Gefüge verstanden werden. Auch wenn jene Minderjährigen, die bereits ein Jahr in der Wohngemeinschaft leben, vor der Verschriftlichung involviert waren, zeigt die Unterhaltung mit Pablo, dass es im Rahmen staatlicher Unterbringung eine Norm der Mitsprache gibt. Das Recht auf Mitsprache und Meinungsäußerung ist eine wesentliche Forderung der UNKRK (Kerber-Ganse 2009: 64), welche Kinder als kompetente Akteur*innen in den Fokus rückt, die ihre eigenen Sichtweisen zu verschiedenen Themen ausdrücken können (van de Loo und Reinhart 1993: 11ff.). In den Ausführungen von Pablo spiegelt sich das Bemühen der Fachkräfte wider, das Recht der Kinder auf Beteiligung umzusetzen.

Neben den Regeln zur Zimmerordnung wurden in der Wohngemeinschaft weitere zur Hausarbeit verschriftlicht und für alle ersichtlich im Esszimmer aufgehängt. Zu den Haushaltsarbeiten zählen Tisch aufdecken und abräumen, Geschirrspüler ein- und ausräumen,

den Müll nach draußen bringen und Toilettenpapier in den Toiletten nachschlichten. Die Kinder wechseln sich dabei monatlich ab.

Bei den verschriftlichten Regeln fällt auf, dass sich diese auf Sauberkeit und Ordnung innerhalb der WG beziehen. Es scheint das Ideal eines sauberen gemeinsam genutzten Raumes zu bestehen, wozu alle der WG zugehörigen Personen ihren Beitrag leisten sollen. Die Verschriftlichung der Regeln ermöglicht allen die gleiche Kenntnis und fordert zur Selbstständigkeit auf. Hinter den verschriftlichten Regeln zur Ordnung und Sauberkeit steht die Idee, dass Selbstständigkeit darin besteht, sich an Haushaltsaufgaben zu beteiligen. Darin drückt sich ebenso das Ideal aus, dass in einer Familie alle zusammenhelfen.

Anhand der Regeln kann auch eine Aussage über die in der Einrichtung vorherrschende soziale Ordnung getroffen werden. Sie spiegeln ein hierarchisches System innerhalb der Wohngemeinschaft wider. Die Minderjährigen haben täglich, wöchentlich und monatlich Aufgaben zu erledigen, deren Umsetzung von den Sozialpädagog*innen kontrolliert wird. Durch das Einhalten dieser Regeln signalisieren die Kinder Akzeptanz und übernehmen immer wieder die ihnen zugedachte Position innerhalb der sozialen Ordnung, welche sie durch wiederholtes Tun gleichzeitig reproduzieren. Dadurch betreiben sie „doing generation“ (Kelle 2005: 85). Dies verweist nach Bourdieu (2001: 166) darauf, dass sowohl die SP als auch die Kinder, die vorherrschenden Strukturen ihrer Lebenswelt verinnerlicht haben und durch das wiederholte Tun dieselben aufrechterhalten. Die angeführten Regeln weisen auf eine Asymmetrie von Macht und damit auch auf eine Agency in einem vorgegebenen Rahmen innerhalb der Wohngemeinschaft hin, da der Handlungsspielraum und eigene Entscheidungen der Kinder durch die Erwachsenen beeinflusst werden.

Die von den Kindern akzeptierten Regeln können auch als Abgrenzung zu anderen Wohngemeinschaften verstanden werden. In Kapitel 3.1 wurde beziehungsweise auf die neue Sozialpädagogin Saskia bereits angesprochen, dass die Regeln einer anderen Wohngemeinschaft viel strenger wahrgenommen werden. Das Verbindungsglied zwischen den beiden Einrichtungen stellt Anna dar, die zur Erleichterung von Erik die andere WG besuchen oder mit deren Kindern rausgehen darf.

„Ich bin schon seit vielen Jahren Sozialpädagoge. Früher habe ich mit Lehrlingen gearbeitet und dann jahrelang in dieser WG. Es sind dann halt alle Kolleginnen nacheinander in Pension gegangen. Auch in der Nachbar-WG sind früher andere Kolleginnen gewesen und wir haben oft gemeinsam etwas unternommen. Seit sich die Teams verändert haben, hat sich aber auch das verändert. Ich bin nur froh, dass Anna noch regelmäßig hin darf. Sie haben andere WG-Regeln, weshalb deren Kinder nicht zu

uns dürfen. Die Kolleginnen der Nachbar-WG haben die Sorge, dass ihre Kinder dann gerne andere Regeln hätten. In der Nachbar-WG ist es nämlich etwas strenger.“

Im vorhergehenden Unterkapitel wurde bereits darauf eingegangen, dass die Minderjährigen der beforschten WG die Regeln der Nachbar-WG als zu streng definieren. Erik bestätigt in der vorhergehenden Sequenz diese Annahme. An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass ich fünf Kinder der Nachbar-WG kennenlernen durfte. Einen Tag verbrachte ich mit Anna und einem Teil davon im Park. An einem anderen übernachteten die Kinder der Nachbar-WG in der von mir beforschten, wodurch ich mit ihnen ins Gespräch kommen konnte. Sie erzählten mir ein wenig von ihrer WG und ich erkundigte mich explizit nach den Regeln. Sie bestätigten weder die Annahme, dass sie exakt acht Minuten duschen müssen, noch, dass sie nur 45min am Tag das Handy haben dürfen. Außerdem dürfen sie selbst aussuchen, was sie anziehen und ihr Kasten werde nicht zugesperrt.

Wie bereits erwähnt, beschreiben die Minderjährigen meiner beforschten WG „ihre“ WG als „lockerer“ und „familiärer“ als die der anderen. Aus ihren Aussagen bezüglich der strengeren Regeln der Nachbar-WG können wesentliche Faktoren abgeleitet werden, die für sie von großer Bedeutung zu sein scheinen. Dazu zählen die selbstständige Kleiderwahl, Handyzeiten und Badzeiten, welche aus ihrer Sicht nicht stark reglementiert werden dürfen.

Besonders hervor heben die Kinder und Jugendlichen das Mitspracherecht Regeln und Konsequenzen betreffend. Es gäbe zwar festgelegte Regeln, aber die Kinder können sich Ausnahmen verdienen und seien laut der Aussage einer Sozialpädagogin auch sehr geschickt im Aushandeln von solchen. Die Kinder handeln teilweise mehr Handyzeit aus und argumentieren damit, dass sie beispielsweise schon freiwillig Aufgaben anderer Kinder übernommen oder etwas aufgeräumt hätten, oder auch in letzter Zeit besonders brav gewesen wären. Hinsichtlich Konsequenzen haben die Kinder insofern ein Mitspracherecht, dass sie sich bei Fehlverhalten manchmal selbst eine aussuchen können. Pablo erzählt, dass er rassistische Aussagen getätigt habe und nun ein kurzes Referat zum Thema Rassismus halten muss. Dies sei nicht nur eine Strafe, er rede auch gerne vor den anderen. Die anderen können etwas von ihm lernen und deshalb freue er sich auch schon darauf, ihnen etwas über das Thema Rassismus erzählen zu können.

Ähnlich wie bei Ellmer (2018: 14) werden rassistische Aussagen in der Wohngemeinschaft als moralische Grenzüberschreitungen bewertet und sanktioniert. In Bezug auf Konsequenzen wird den Kindern ein Mitspracherecht eingeräumt, was darauf hindeutet, dass die Sozialpädagog*innen die Minderjährigen als kompetente Akteur*innen betrachten, die

durch eigene Handlungen und Entscheidungen ihr Leben selbst beeinflussen können (Prout und James 2015: 7).

Besonders auffällig ist, dass die Kinder bei meiner Ankunft in der WG meistens gerade lernen und ihre Aufgaben erledigen. Aufforderung vonseiten der Sozialpädagog*innen scheint nicht nötig zu sein. Die Kinder erledigen ihre Hausaufgaben zumeist allein im Zimmer, informieren die Betreuer*innen darüber, wenn sie diese machen, Hilfe brauchen oder wenn sie damit fertig sind. Unaufgefordert zeigen sie den SP die erledigten Aufgaben. Dasselbe gilt für die bereits erwähnten Haushaltsaufgaben. Während meiner Anwesenheit in der Einrichtung stelle ich fest, dass sie sich ihrer Aufgaben bewusst sind und diese auch meist in vorausseilendem Gehorsam erledigen. Es herrscht eine hohe Akzeptanz der Hausregeln und der jeweils zugeteilten Aufgaben und jeder und jede scheint diesen in Eigenverantwortung nachzugehen. Ab und zu kommt es vor, dass ein Kind seine zugeteilte Haushaltsarbeit vergisst. Weist die diensthabende Person darauf hin, wird der Aufgabe meist unverzüglich nachgekommen. Abläufe wie das Duschengehen oder das Handyabgeben scheinen ritualisiert – auch hierzu brauchen die Kinder keine Aufforderung. Die Betreuer*innen werden jedes Mal informiert, wenn die Kinder duschen gehen, sich das Handy nehmen oder es auch zur vereinbarten Zeit abgeben. Diese vorgegebenen Regeln scheinen von allen internalisiert und akzeptiert zu sein – auch von jenen Kindern, die noch nicht so lange in der Wohngemeinschaft untergebracht sind. Durch dieses Verhalten passen sich die Kinder an die vorgegebenen Strukturen an, wonach nach Bourdieu (2001: 166) von einer Komplizenschaft der sozialen Akteur*innen – in diesem Fall der Sozialpädagog*innen und der Kinder – gesprochen werden kann. Diese ist auch dadurch gegeben, dass die SP aufgrund ihrer staatlichen Funktion in der sozialen Hierarchie höher stehen und sich die Kinder dieser Ordnung bewusst sind.

3.3 Herstellung von Hierarchie

„Ich gehe öfters mit den anderen raus, da sie ähnliche Interessen haben wie ich. Die Kinder hier (der eigenen WG) sind einfach schon älter und haben andere Themen, die sie gerne besprechen. Aber für mich ist das ok, dann gehe ich halt mit den anderen raus, aber in ihrer WG treffen wir uns nicht.“

Diese Aussage stammt von Anna und gibt Aufschluss darüber, welche Kategorien zur Differenzierung und Abgrenzung innerhalb der eigenen Gruppe herangezogen werden. Sie selbst trifft Differenzierungen anhand der Kategorie Alter, welcher sie wiederum unterschiedliche Interessen und Gesprächsthemen zuordnet. Anna selbst sieht sich zwar als Teil ihrer Gruppe, aber durch das Alter und ähnliche Interessen auch verbunden mit den Kindern

der anderen Wohngemeinschaft. Innerhalb der Wohngruppe lassen sich Subgruppen erkennen, die sich nach Alter und/oder Interessen formieren.

Tobi, Anna und ich sitzen im Wohnzimmer beim Tisch. Tobi und ich helfen Anna bei einer Aufgabe. Nach einer Weile steht Tobi auf um rauszugehen. Er ruft nach Pablo und fragt ihn, ob er mitgehen möchte. Noch bevor Pablo antworten kann, springt Anna auf und fragt mit weit geöffneten hoffnungsvollen Augen, ob sie mitgehen darf. Beide Buben verneinen, Ich frage nach, warum Anna nicht mitgehen darf. Pablo erklärt, dass sie nicht mitkommen kann: „Sie ist noch zu klein. Außerdem wollen wir allein sein und haben Themen, die für Zehnjährige unpassend sind.“ Anna zuckt mit den Schultern und gibt ein „Ok“ von sich. Dann widmet sie sich wieder ihrer Aufgabe.

Pablo bezieht seine Aussage, Anna sei noch zu klein, nicht auf ihre Körpergröße, sondern auf ihr Alter. Er verweist somit auf dieselbe Kategorie wie sie selbst und damit zusammenhängend auf Themen, die für sie aufgrund ihres Alters vor dem Hintergrund vorherrschender gesellschaftlicher Normen als nicht passend bewertet werden. Die Kategorie des Alters wird als akzeptierte Kategorie für Annas Exklusion betrachtet. Sie selbst erkundigt sich nicht, welche Themen besprochen werden sollen, sondern akzeptiert die Grenzziehung von Pablo. Ähnlich wie bei Ellmer (2018: 12) wird hier die Kategorie Alter zur Gestaltung des kindlichen Alltags herangezogen, anhand derer sich Pablo und Tobi von Anna abgrenzen.

Die beiden genannten Beispiele reflektieren die in der Wohngemeinschaft geltende soziale Rangordnung, die die Kinder im Rahmen von Interaktionen herstellen und aushandeln. Vor allem Elias und Anna scheinen sich regelmäßig beweisen zu müssen. So kommt es öfter zu kleineren Konflikten in der Gruppe, wobei häufig eines der beiden genannten Kinder beteiligt ist. Anna, als Jüngste der Gruppe, wird mehrmals von dem älteren Mädchen Jolie provoziert, beschimpft und teilweise ignoriert, wenn sie versucht mit ihr ins Gespräch zu kommen. Sie zeigt Interesse am Leben von Jolie und fragt nach, wenn diese etwas erzählt. Damit zeigt sie persönliches Interesse, Engagement und Aufmerksamkeit. Nach Rasell (2020: 148) sind dies wesentliche Punkte zur Herstellung einer positiven Beziehung. Allerdings grenzt sich Jolie ab, die einen Austausch mit ihr vermeiden möchte. Teilweise verlässt sie das Zimmer, sobald Anna sich zur Gruppe dazusetzt oder die Wohngemeinschaft betritt. Beim Abendessen will Jolie auf keinen Fall neben Anna sitzen, sie weist sie mehrmals ab. Zu Beginn meiner Feldforschung wehrt sich die Jüngste kaum gegen das abweisende und teilweise provozierende Verhalten von Jolie, erhält aber Unterstützung von Pablo. Nach einigen Wochen zeigt sich Anna verändert und konfrontiert Jolie mit ihrem Verhalten. Pablo bestärkt Anna: „Ich bin stolz

auf die Kleine. Endlich wehrt sie sich und lässt sich nicht mehr alles gefallen.“ Dieser Punkt markiert die Zeit, in welcher Anna scheinbar ihre Position als eine der Rangniedrigsten nicht mehr so ohne weiteres akzeptieren möchte. Sie fordert durch ihr Verhalten ein, dass ihre Meinung gehört und akzeptiert wird und fragt bei Jolie nach, warum sie mit ihr so abwertend spreche. Während Jolie Anna immer wieder wegschickt, weil sie sie „nicht leiden kann“ oder „sie hässlich finde und sie nicht sehen möchte“, wehrt sich Anna zunehmend und stellt sich der Provokation von Jolie. Damit begibt sie sich in einen Aushandlungsprozess, bei welchem sie regelmäßig von Pablo gestärkt und unterstützt wird. Durch seine Angabe, stolz auf Anna zu sein, scheint er ihre zunehmende Selbstbehauptung auch als seinen Erfolg zu sehen.

Es ist der 18.03.2022. Springerin Sigrid und ich beginnen nach dem Abendessen Küche und Esszimmer aufzuräumen. Jolie ist an diesem Tag eingeteilt zu helfen, bleibt aber noch sitzen und plaudert mit Pablo, Abdi und Elias. Anna steht währenddessen vom Tisch auf und erinnert Jolie an ihren Küchendienst. Jolie weist Anna mit einem schroffen „Halt die Fresse, du Hure“ zurecht und demonstriert damit per aggressiver Aussage ihre überlegene Machtposition. Als Jolie von Sigrid zum Helfen aufgefordert wird, steht sie auf und beginnt den Tisch abzuräumen. Die Buben gehen ins Wohnzimmer. Das Abräumen des Tisches und Aufräumen der Küche ist schnell erledigt. Jolie setzt sich anschließend auf die Terrasse und ruft mehrmals laut, dass Anna eine „Hure“ sei. Anna sitzt beim PC und möchte ein Spiel starten. Sie sieht mich groß an, schüttelt den Kopf und meint: „Das macht sie nur, weil ich ihr gesagt habe, dass sie Küchendienst hat.“ Jolie wiederholt lachend die Rufe, woraufhin sie von Sigrid ermahnt wird, das zu unterlassen. Die Ermahnung wird ignoriert. Dann kommt Pablo zurück ins Esszimmer, geht raus auf die Terrasse und fragt Jolie in einem scharfen Ton, was das soll. Jolie fragt: „Was, du hast das gehört?“ Pablo bejaht, woraufhin Jolie mit einem grinsenden „Gut, ist ja so“ antwortet. Anna geht nun ebenfalls nach draußen und möchte sich rechtfertigen. Jolie will ihr nicht zuhören und geht wieder hinein. Pablo geht ihr nach, der ihr nochmal eindringlich sagt, dass sie so nicht über Anna zu reden habe. Anna bestätigt Pablos Aussage und möchte ebenfalls wieder reingehen. Schnell greift Jolie nach der Balkontür und schließt diese, so dass Anna rausgesperrt ist. Anna klopft an die Scheibe und bittet darum, dass sie wieder reingelassen wird. Jolie lacht. Pablo schnauft genervt und will an Jolie vorbeigehen, um die Tür wieder zu öffnen. Jolie lacht weiterhin und versucht ihn aufzuhalten. Daraufhin wird Jolie von Pablo ermahnt, dass sie „die Kleine“ sofort reinlassen soll. Jolie scheint Respekt vor Pablo zu haben, lässt Anna zwar nicht rein, aber macht Pablo den Weg frei, damit er sie wieder in die WG lassen kann.

Anna huscht durch die Tür und versteckt sich hinter Pablo. Jolie scheint Spaß an der Situation zu haben, geht um den Tisch herum und nimmt sich einen Sessel, mit dem sie droht, Anna zu schlagen. Pablo schreit Jolie erneut an, dass sie aufhören und den Sessel wegstellen soll. Außerdem stellt er Jolie zur Rede, was sie eigentlich für ein Problem habe und dass sie sich jemand Gleichaltrigen suchen soll, um ihre Kämpfe auszutragen. Jolie lacht und meint nur, dass das ja nicht so viel Spaß machen würde. Nun kommt Sigrid zur Situation dazu. Sofort ermahnt sie Jolie, den Sessel hinstellen und duschen zu gehen. Jolie schaut Sigrid nicht an, stellt den Sessel widerwillig ab. Genervt sagt sie Pablo, dass er Anna nicht immer so in Schutz nehmen soll und geht in ihr Zimmer. Auf Sigrids Frage, was denn los gewesen sei, reagieren Pablo und Anna mit der Erklärung, dass Jolie öfter auf Anna losgeht, das sei „bei ihr normal“. Dann geht Pablo ins Wohnzimmer und Anna setzt sich wieder an den Computer, um ihr Spiel zu spielen. Sie bittet mich, ihr wieder zuzusehen. Über den Streit mit Jolie möchte sie nicht mehr sprechen.

Die dargestellte Situation gibt einen Einblick in das Spielen mit akzeptierten und problematisierten Kategorien zur Konstruktion von Hierarchie. Jolie demonstriert Anna gegenüber durch verbale Erniedrigung eine überlegene Machtposition. Mittels ihrer aggressiven Aussagen und dem Aussperren von Anna versucht sie, ihre überlegene Position zu festigen. Auch gegenüber Pablo tritt Jolie provokant und mit einer gewissen dominanten Haltung gegenüber, indem sie seine Aufforderung, Anna wieder hinein und in Ruhe zu lassen, zuerst ignoriert. Sie selbst lässt Anna ausgesperrt, um weiterhin ihren höheren Rang auszudrücken. Durch das Aufhalten von Pablo handelt sie mit diesem aus, wer in dieser Situation nun die machtvollere Position innehat. Die drei Jahre Altersunterschied scheinen für Jolie in diesem Moment nicht ausreichend zu sein, um Pablos Aufforderung nachzukommen. Erst als er ihr gegenüber lauter wird, lässt sie ihn vorbei, um Anna hineinzulassen und signalisiert damit die Akzeptanz ihrer untergeordneten Position. In diesem Moment scheint auch die Kategorie Gender eine wichtige Rolle zu spielen, da Jolies Reaktion als Angst interpretiert werden kann, dass Pablo doch stärker ist als sie. Pablo scheint in der Sequenz eine Erzieherfunktion zu übernehmen, indem er sich für Anna einsetzt und bei Jolie nach den Gründen für ihr Verhalten fragt. Jolie lässt sich jedoch nicht darauf ein und versucht weiterhin, ihre Machtposition gegenüber Anna zu demonstrieren, indem sie diese erneut angreift. Diesmal droht sie Anna mit einem Stuhl zu schlagen. Sowohl Jolie als auch Pablo nutzen zur Stärkung der hierarchischen Struktur Aggression gegenüber der jeweils unterlegenen Person. Dies stützt die Erkenntnis von Ellmer (2018: 15), dass Kinder im Produzieren sozialer Ordnungen teilweise

machtvolle Positionen erhalten, während andere frustrierende erhalten. Sowohl Pablo als auch Sigrid treten in der geschilderten Situation als Autoritätspersonen auf. Jolie muss schließlich der Anweisung der Erzieherin Folge leisten und stellt den Stuhl wieder hin. In der Auseinandersetzung mit Pablo scheint Jolie in Sorge um ihre soziale Position zu sein, da durch seine Unterstützung für Anna und gegen sie, ihre überlegene Position Anna gegenüber gefährdet ist. Nachdem sich Jolie in ihr Zimmer zurückgezogen hat, erklären Pablo und Anna Sigrid, dass dieses Verhalten von Jolie normal sei. Damit normalisieren sie die vorherrschende Hierarchie und Jolies aggressives Verhalten Anna gegenüber. Wie Ellmer (2018: 27) in ihrer Studie hervorhebt, bedeutet eine Normalisierung der Hierarchie zwischen den Kindern auch eine Normalisierung von Marginalisierungserfahrungen. Gleichzeitig unterstreicht dieses Beispiel die Erkenntnis von Ellmer (ebd.: 13), dass pädagogische Fachkräfte dann eingreifen, wenn Aussagen von Kindern als moralisch grenzüberschreitend kategorisiert werden oder Konflikte physisch zu eskalieren drohen.

In einer ruhigen Minute frage ich Jolie, warum sie Anna nicht leiden kann:

„Sie nervt nur. Sie soll sich nicht wie ein Kind benehmen, immerhin ist sie schon zehn.“ Ich frage sie, was sie damit meint. Jolie erklärt, dass man nur bis sechs ein kleines Kind ist, bessert sich dann aus auf „naja, ok, bis neun, aber dann soll man sich nicht mehr wie ein kleines Kind benehmen. Also auch nicht mehr spielen“. Ich frage Pablo und Abdi wie ihre Meinung dazu ist. Beide stimmen Jolie zu. Pablo sagt aber, dass es total ok sei, dass sich Anna noch wie ein Kind benehme. Außerdem könne man sich auch noch länger als bis neun wie ein Kind benehmen. Ich frage weiter nach, wie sie das meinen und welche Altersgrenze sie angeben würden. Alle Drei sind sich einig, dass man „mit elf kein kleines Kind mehr ist. Dann ist man jugendlich“. Was jugendlich für sie bedeutet, erklären sie damit, dass man dann mehr mit dem Handy spiele, coole Sachen mache und sich mehr für Gewand interessiere. „Welche coolen Sachen macht ihr?“, frage ich nach. „Naja, wir spielen mehr mit unseren Handys und haben auch Themen, die für Kleine nichts sind.“ Jolie ergänzt: „Ja, Sex und so.“

Die angeführte Sequenz bestätigt die Relevanz der Alterskategorie zur Abgrenzung unter den Kindern, wobei mit dieser gewisse Zuschreibungen einhergehen. Die Kategorie Alter kann damit als soziales Konstrukt betrachtet werden, da durch vorherrschende Normen bestimmte Verhaltensweisen und Erwartungen mit bestimmten Altersstufen verknüpft werden. Der Übergang in das Jugendalter wird von den Kindern mit Merkmalen wie vermehrtes Interesse an Mobiltelefonen, Kleidung und Sex in Verbindung gebracht. Die Tatsache, dass Anna kein

Handy in der WG hat und sich somit auch nicht damit beschäftigen kann, wird von den anderen Kindern nicht berücksichtigt. Mit der Zuschreibung solcher Merkmale entstehen innerhalb der Gesellschaft Stereotypen, die wiederum zur Manifestation von Normen beitragen und Interaktionen beeinflussen (Kluge 2003: 201). Im Fall der Minderjährigen der Wohngemeinschaft führen diese Stereotypen beispielsweise zur Exklusion von Anna, der von den Älteren andere Merkmale zugeschrieben werden.

Zum Thema Kindsein ergänzt Jolie:

*„Ja, das kommt auf das Gehirn an, aber ein Kind ist man eigentlich so bis achtzehn.“
Ich frage bei ihr nach, was für sie in Abgrenzung zum Kind ein Jugendlicher ist, und sie antwortet: „Das ist auch ein Kind.“ Pablo und Abdi nicken zustimmend.*

Aus dem Gespräch mit Abdi, Pablo und Jolie geht hervor, dass sie Minderjährige unter achtzehn als Kinder kategorisieren und damit die in der Gesellschaft vorherrschende Norm verinnerlicht haben. Sie wissen, dass mit der Volljährigkeit der Eintritt ins Erwachsenendasein erfolgt. Die Differenzierung aufgrund von Alter wird von den Kindern mit geistiger Reife, Interessen und Gesprächsthemen begründet.

Aus den angeführten Beispielen ergibt sich folgende Hierarchie: Pablo, Abdi, Jolie und Anna, wobei sich Letztere zunehmend darum bemüht, zumindest auf derselben Ebene wie Jolie zu sein. Die älteren Kinder grenzen sich jedoch von ihr ab und weisen ihr aufgrund ihres Alters den Status *Kind* zu., während sie sich selbst als Jugendliche bezeichnen. Anna wird in ihrer sozialen Position von Pablo gestärkt, der sich erneut und trotz ihrer Abwesenheit für sie einsetzt. Damit kämpft Pablo darum, die Akzeptanz ihrer Wünsche und Meinungen zu erhöhen. Durch dieses Verhalten übernimmt er eine elterliche Funktion. Er zeigt sich Anna gegenüber fürsorglich und versucht sie vor physischer und psychischer Gewalt zu schützen, wie sich zuletzt anhand der Terrassensituation zeigte. Diese genannten Aspekte sind wesentlich in Bezug auf das Kindeswohl und müssen nach §137 im ABGB von Eltern gefördert werden (Bundesministerium für Finanzen 2023b: o.S). Auch Jolie gegenüber übernimmt er eine erzieherische Funktion, indem er sie bei identifiziertem Fehlverhalten maßregelt. Pablo zeigt damit Verhaltensweisen, die elterlichem Verhalten zugeordnet werden, nach Keesing (1969 zit. n. Stack 1997: 63) aber auch von anderen Individuen übernommen werden können, wie sich am Beispiel von Pablo zeigt.

Sowohl bei Anna als auch Elias fällt auf, dass sie in ihrer sozialen Position abhängig vom Wohlwollen und der Unterstützung durch die älteren Buben oder die Sozialpädagog*innen sind. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Teilnahme an Aktivitäten. Die Älteren gehen oft

gemeinsam raus, um im Park „abzuhängen“ oder etwas einkaufen zu gehen. Hier scheint es eine stille Übereinkunft zu geben beziehungsweise ist schnell ausgehandelt, wer mit wem was unternimmt. Vor allem die älteren Buben der Gruppe, Tobi, Abdi und Pablo, besprechen das nicht ausführlich, sondern einer fragt die diensthabende Person, ob er mit dem jeweils anderen rausgehen darf und stellt diesen dann vor vollendete Tatsache: „Komm, wir gehen raus. Ich hab schon gefragt.“ Meistens passt das auch für den oder die anderen. Bei den zwei Jüngsten der Gruppe zeigt sich ein anderes Bild. Sie müssen die Älteren immer fragen, ob sie mit nach draußen gehen *dürfen*, sind dann abhängig von deren Antwort und freuen sich, wenn es ihnen erlaubt wird. Zumeist ist die Antwort jedoch ein Nein, was begründet wird mit unterschiedlichen Interessen oder für das Alter oder Geschlecht unangemessene Themen, die draußen besprochen werden sollen. Dieses Nein wird dann meist sofort akzeptiert. Jolie hält sich oft gemeinsam mit den älteren Buben in der WG auf und fragt nicht, ob sie mit nach draußen gehen darf, sondern beschließt, dass sie mitkommt, wenn diese entscheiden, rauszugehen. Allerdings lehnen dies die Buben oft ab, woraufhin sie eine Begründung einfordert, schlussendlich das Nein aber akzeptieren muss.

Ein weiteres auffälliges Verhalten bei Anna und Elias ist, dass sie sich oft bei anderen entschuldigen. Sie scheinen sich für Verhalten zu entschuldigen, welches die Älteren stören könnte oder auch für Aussagen, die von den Älteren als unangemessen bewertet werden könnten. Entschuldigen kann hier als gesetzte Norm für (unbeabsichtigtes) Fehlverhalten verstanden werden.

Beim gemeinsamen Basketballspielen im Hof lässt sich beobachten, dass Tobi, als Ältester der Gruppe, entscheidet, wer mit wem in einem Team spielen soll. Anna wartet geduldig, wem sie zugeteilt wird. Im Spiel selbst wird dann große Rücksicht auf sie genommen. Teilweise darf sie frei Körbe werfen. Untereinander spielen die Buben etwas wilder und lassen keine Chance verstreichen, einen Korb der gegnerischen Mannschaft abzuwehren. Vor allem von ihrem älteren Teamkollegen, Tobi, wird Anna oft freigespielt. Er steuert das Spiel am Basketballplatz. Er bestimmt die Einteilung der Teams, Pausen und wenn es ein Foul gegeben hat. Wenn er sagt, dass Anna einen Korb werfen darf, ohne dass jemand dazwischen geht, gibt es diesbezüglich keine Diskussion und Anna kann ungehindert den Ball werfen. Manchmal trifft sie, aber oft auch nicht. Bei Verfehlen des Korbes oder wenn sie durch ihre Position jemanden fast zu Fall bringt, entschuldigt sie sich. Für sie gibt es scheinbar aufgrund ihres Alters, ihres Könnens und ihres Geschlechts eigene Regeln, während sich die Buben „nichts schenken“. Sie wird von Tobi auch mehrmals gefragt, warum sie sich immer entschuldigt. Das brauche sie nicht. Beim Basketballspiel ist auch Oliver anwesend, der mit seinen 18 Jahren älter

als Tobi ist. Am Feld ist es dennoch Tobi, der „den Ton angibt“, was ein Hinweis darauf ist, dass Alter und Position innerhalb der Hierarchie nicht immer miteinander korrelieren.

Als sich Abdi beim Basketballspielen verletzt, zeigt sich Anna sehr fürsorglich. Die Buben bemerken zwar die Verletzung, spielen aber weiter. Durch den Frontalaufprall des Balles auf Abdis Mittelfinger reißt sein Fingernagel ein und beginnt zu bluten. Anna und ich übernehmen den fürsorglichen Part und kümmern uns um Abdi. Wir empfehlen ihm, dass er in die WG geht, um sich dort von der Diensthabenden versorgen zu lassen. Der Junge lehnt ab, es gehe ihm gut. Schlussendlich geht er doch in die WG, um sich versorgen zu lassen.

An dieser Stelle zeigt sich, dass Fürsorglichkeit von den Kindern im Bereich des Weiblichen verortet wird. Während die Buben kurz reagieren, sich dann aber wieder dem Spiel widmen, sind es Anna und ich, die Abdi zur Seite nehmen, um die Verletzung näher zu betrachten und ihn schlussendlich zur Wunderversorgung in die WG schicken. Ein paar Tage später verletzt sich Elias in der WG.

Beim Versuch sich hochzuziehen, löst sich die in einem Türstock eingespannte Klimmzugstange und Elias stürzt mit dem Rücken auf leicht erhabene Fliesen. Daraufhin leidet er unter Atemnot und Schmerzen, weshalb ein Krankenwagen gerufen werden muss. An diesem Tag ist unter den anderen Kindern das Thema stark präsent, wie es Elias denn geht und ob er wohl schnell wieder gesund wird. Schließlich sei bald eine gemeinsame Aktivität geplant und er müsse unbedingt dabei sein. An dieser Stelle zeigt sich erneut durch die geplante gemeinsame Aktivität das Zugehörigkeitsgefühl der Gruppe. Wenn er nicht daran teilnehmen könne, würden alle lieber in der WG bleiben. Am Nachmittag kommt Elias aus dem Krankenhaus zurück und setzt sich zu mir und den anderen Kindern, als wir gerade spielen. Er möchte mitspielen, gibt aber selbst an, dass er sich laut Arzt nicht viel bewegen dürfe. Sofort passen die anderen das Spiel an und werfen den Ball immer ganz vorsichtig zu ihm, so dass er diesen gut fangen kann.

Soziale Praktiken der Fürsorglichkeit, der Aushandlung und Abgrenzung der Kinder geben Hinweise auf die Zugehörigkeitskonstruktionen der Kinder. Weiters scheinen sie der regelmäßigen Überprüfung und der Festigung von Beziehungen und Hierarchien zu dienen. Durch diese Aktionen lernen sich die Kinder kennen, bauen Unbekanntes ab und formieren sich innerhalb der Kindergruppe teilweise zu Subgruppen.

Während der Feldforschung fällt auf, dass vor allem Anna und Elias miteinander viel spielen. Die anderen Kinder sind eher selten für Spiele zu motivieren und wie aus der vorherigen Beschreibung hervorgegangen ist, ordnen Jolie, Abdi und Pablo Spielen dem Verhalten eines (kleinen) Kindes zu. Damit grenzen sie sich von Elias und Anna ab. Das Spiel ist für sie typisch kindliches Verhalten, welches in der Entwicklung zum/zur Jugendlichen nachlässt und in ihren Augen anderen Interessen wie Sexualität, cooler Kleidung und Handykonsum weichen sollte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Kinder primär der Kategorie Alter bedienen, um untereinander Grenzen zu ziehen. Alter meint jedoch in diesem Fall nicht nur eine Ziffer, sondern ist gekoppelt an Interessen, die aufgrund gesellschaftlicher Normen gewissen Alters- beziehungsweise Entwicklungsstufen zugeordnet werden. Als weitere Differenzkategorie ziehen sie Gender heran. Dieses Ergebnis stützt die Erkenntnis von Ellmer (2018: 12), die ebenfalls zu dem Schluss kam, dass Kinder zur Gestaltung des kindlichen Alltags primär die Kategorien Gender und Alter heranziehen.

3.4 Austesten von Grenzen und Normen

Bei einem gemeinsamen Abendessen höre ich ein ermahnendes „Pablo“ von der diensthabenden Sozialpädagogin, die mit einem Mal alle Blicke auf sich zieht. Pablo gibt sich ratlos: „Was ist?“

Sabine erwidert: „Du weißt genau was ist.“

Pablo: „Nein, weiß ich nicht?“ und zieht die Augenbrauen hoch. Er scheint sich Mühe zu geben, fragend zu schauen. Ich habe den Eindruck, er weiß genau um was es geht. Er hat sein Handy in der Hand, obwohl noch alle beim Essen sind. Sabine senkt ihren Kopf ein Stück nach unten, zieht die Augenbrauen ebenfalls hoch und wartet. Die anderen Kinder und ich beobachten die Situation.

Pablo: „Was ist?“

Mit seinem verschmitzten Lächeln scheint er Sabine provozieren zu wollen und vermittelt den Eindruck, dass ihm die Situation Spaß macht.

In dem Moment schaltet sich Abdi dazwischen: „Mann, dein Handy!“

Pablo: „Ja und?“

Sabine: „Gib es weg! Es sind noch nicht alle mit dem Essen fertig!“

Pablo: „Na und? Ich bin fertig.“

Sabine verweist auf die Gruppenregeln. Abdi wiederholt: „Ey Digga, leg dein Handy einfach weg.“ Obwohl Abdi mit ihm spricht, bleiben Pablos Augen auf Sabine fixiert.

Diese wiederholt ebenfalls, dass er sein Handy weggeben muss. Diese Aufforderung wiederholt dann auch Anna, die sofort von Jolie ermahnt wird. Daraufhin lässt Pablos Blick von der Sozialpädagogin ab, sein Blick verändert sich, er schaut Jolie böse an: „Lass Anna in Ruhe!“ Anna lächelt mich an. Sie hat mir bereits mehrmals gesagt, dass Pablo wie ein Bruder für sie sei. In diesem Moment frage ich mich, ob sie mir das mit dem Blick nochmal sagen möchte oder ob sie sich einfach freut und ihr Blick wenig zu bedeuten hat. Sabine fordert Pablo nochmal zum Weglegen seines Handys auf. Der Bitte kommt er nach, mit dem Blick immer noch Jolie fixiert. Dann setzt er sich seine Mütze auf und es wiederholt sich eine ähnliche Szene. Sabine fragt nach was das nun soll. Pablos Blick wandert zu Sabine, mit einem „Hm?“ gibt er zu verstehen, dass er nicht wisse, was sie meint. Sein Gesichtsausdruck scheint nicht zu seiner Ratlosigkeit zu passen. Wieder sagt Abdi, dass er nicht provozieren soll, er wisse genau was gemeint ist. Diesmal sagt Pablo Abdi, dass er sich nicht einmischen soll. Sabine fordert ihn nochmal zum Abnehmen der Mütze auf und erklärt ihm die Gruppenregel – Keine Mützen am Tisch. Abdi ist genervt: „Mann, lass das. Darf ich bitte aufstehen?“ Die Sozialpädagogin nickt und sagt nochmal zu Pablo: „Mein lieber Herr, nimm deine Mütze runter!“, woraufhin dieser erwidert: „Meine liebe Frau... Ok, das hat jetzt komisch geklungen.“ Daraufhin lachen beide. Abdi kommt aus der Küche zurück: „Was ist gewesen?“ Anna klärt ihn darüber auf, dass Pablo Sabine als seine Frau bezeichnet hat und lacht. Jolie fragt Annaforsch, was so lustig sei, sie brauche gar nicht zu lachen, so lustig sei das auch wieder nicht. Anna lacht weiter und geht auf Jolies Aussage nicht ein. Die angespannte Situation scheint durch das gemeinsame Lachen gelöst worden zu sein, woraufhin Pablo seine Mütze abnimmt.

Im angeführten Beispiel scheint Pablo durch sein Verhalten geltende Normen zu hinterfragen und Bestätigung oder Ablehnung zu provozieren. Anhand der Sequenz können zwei in der Wohngemeinschaft geltende Normen identifiziert werden – einerseits das Verbot, eine Mütze bei Tisch zu tragen, und andererseits, dass während des Essens kein Handy erlaubt ist. Obwohl er sowohl von der Diensthabenden als auch von Kindern der Wohngemeinschaft auf diese Gruppenregeln hingewiesen wird, reagiert Pablo spielerisch mit Widerstand und verteidigt seine Handlungen, indem er beispielsweise einfordert, dass die Handyregel auf ihn nicht zutrefte, da er mit dem Essen ja schon fertig sei. Er scheint Sabine bewusst zu provozieren und testet damit die vorherrschende soziale Ordnung. Abdis und Annas Aufforderung ignoriert Pablo und signalisiert damit deutlich, dass sie ihnen in der Hierarchie untergeordnet sind und ihm aus diesem Grund nichts zu sagen haben. Abdi versucht im Rahmen seiner

Handlungsmöglichkeiten die Situation zu deeskalieren, indem er Pablo bittet, die Provokation zu unterlassen und sich an die Gruppenregeln zu halten. Pablo scheint jedoch Spaß an der Situation gefunden zu haben und drückt durch sein Verhalten den Wunsch nach Selbstbestimmung und Autonomie aus.

Wie bereits im vorhergehenden Unterkapitel aufgezeigt wurde, nimmt Pablo gegenüber Anna oft eine Beschützerfunktion ein. So auch in dieser Situation, als er Jolie zurechtweist, die Anna mittels verbaler Aggression die Beteiligung am Gespräch verbieten möchte. Pablo bremst Jolie durch seine Ermahnung in der Demonstration ihrer überlegenen Machtposition und verweist sie damit gleichzeitig auf eine ihm unterlegene. Die Situation wird dadurch aufgelöst, dass Pablo Sabine mit „Meine liebe Frau“ anspricht und diese Aussage sogleich als „komisch“ identifiziert, da das Pendant zu *Herr Dame* ist. Aufgrund seiner Anrede entsteht eine Situationskomik, die gemeinsames Lachen zur Folge hat und ihn dazu bringt, seine Mütze wieder abzunehmen.

Eine ähnliche Situation spielt sich in einem Dienst von Erik ab.

Wieder nimmt Pablo während des Abendessens sein Handy und scrollt durch TikTok. Indem Erik Pablos Namen sagt, versucht er ihn darauf aufmerksam zu machen, dass er kein Handy beim Abendessen haben darf. Pablo stellt sich erneut unwissend und wieder ist es Abdi, der ihm sagt, dass er genau wisse, dass er sein Handy nicht am Tisch haben dürfe. Pablo ignoriert Abdis Aussage. Auf Eriks deutliche Aufforderung sein Handy wegzulegen, lehnt Pablo mit der Erklärung, dass er ja eh gerade nichts esse, ab. Die anderen Kinder blicken Erik erwartungsvoll an. Dieser wird nun etwas lauter und kündigt Pablo an, dass er heute früher ins Zimmer gehen muss, wenn er weiterhin provoziere.

Durch Eriks Stellung innerhalb der Wohngemeinschaft, die auf seinem Alter, einer entsprechenden Ausbildung und auf der vom Staat übertragenen elterlichen Sorge beruht, stehen sich hier zwei soziale Kategorien gegenüber – Pablo als der Zu-Erziehende und Erik als Erziehender. Da sich Pablo dieser Differenzierung und damit einhergehend einer Machtasymmetrie bewusst ist, kommt er schlussendlich Eriks Aufforderung nach, um unangenehme Konsequenzen zu vermeiden.

In beiden geschilderten Situationen verweisen anwesende Kinder und die Sozialpädagog*innen auf die vorherrschenden Gruppenregeln und damit auf den Zugehörigkeitsaspekt zur WG, aufgrund welchen er sich ebenso wie alle anderen an die geltenden Regeln halten soll.

Die beiden Beispiele zeigen auf, dass das spielerische Austesten von Grenzen und Normen ein wesentlicher Bestandteil des Aushandelns sozialen Miteinanders ist. Kinder provozieren durch dieses Verhalten Reaktionen von Gleichaltrigen und Erwachsenen und überprüfen damit ihre Rolle im sozialen Gefüge sowie den Rahmen ihrer Handlungsfähigkeit. Soziale Normvorstellungen werden von Kindern demnach nicht unhinterfragt übernommen. Vielmehr testen und überschreiten Kinder dieselben, wodurch sie diese auch regelmäßig auf Gültigkeit überprüfen.

3.5 Vorstellungen zu Familie

Bereits während meiner ersten Besuche in der Wohngemeinschaft fällt auf, dass innerhalb der WG die Zuschreibung von Verwandtschaftsbezeichnungen eine wesentliche Rolle spielt. Manche Minderjährigen werden als Brüder und Schwestern bezeichnet, andere als Onkel und auch Sozialpädagog*innen werden in der Wohngemeinschaft als Vater oder Mutter bezeichnet. Diese Beobachtung wirft die Frage auf, welche Vorstellungen von Familie unter den Kindern vorherrschen und wie diese ihr Leben in der Wohngemeinschaft beeinflussen. Das erste Mal fällt mir die gegenseitige Zuschreibung von Verwandtschaftsbezeichnungen auf, als ich mich mit Anna im Wohnzimmer unterhalte:

Pablo geht gerade duschen. Er macht die Tür zum Gang zu. Anna erklärt, dass er das immer mache, wenn er duschen geht. „Er will seine Ruhe haben. Außerdem dreht er immer Musik auf und möchte nicht, dass diese bis ins Wohnzimmer gehört wird. Das will er selbst so, nicht die Betreuer“, erklärt sie. Anna fügt noch hinzu, dass sie Pablo sehr lieb habe. „Er ist wie ein Bruder für mich.“ Ich frage sie, was sie damit meint und was er genau mache, um wie ein Bruder zu sein. Sie sagt zuerst, dass sie das nicht genau wisse, aber sie fühle das einfach so. Er sei immer für sie da und einfach sehr nett. Er beschütze sie.

Anna verweist mit ihrer Aussage auf eine emotionale Bindung zu Pablo. Hierbei spiegeln sich Ideale wider, die Anna in Bezug auf Familienbeziehungen zu beeinflussen scheinen. Es lässt sich erkennen, dass ein Familienideal existiert, in dem von einem älteren Bruder Unterstützung und Fürsorge erwartet wird. Anna verknüpft den Begriff „Bruder“ offensichtlich mit Aspekten wie emotionaler Zuwendung, Vertrauen und Zusammenhalt.

Nachdem Pablo aus der Dusche kommt, setzt er sich zu uns. Wir erzählen ihm, was wir gerade besprochen haben und ich frage bei Pablo nach, ob er weiß, dass Anna ihn wie einen Bruder sieht. Pablo erwidert:

„Natürlich. Ich hab sie auch sehr gern. Sie ist die Jüngste in der Gruppe und wird deshalb manchmal schlecht behandelt. Da muss sich jemand um sie kümmern. Mir ist wichtig, dass sie gut behandelt wird. Für mich ist sie auch wie eine Schwester.“ Anna sitzt daneben und lächelt. „Siehst du?“ Pablo ergänzt, dass sie eine ähnliche Geschichte verbindet, nämlich, dass sie nicht bei ihren Eltern leben können und die WG so etwas wie eine Ersatzfamilie, „ein zusätzliches Zuhause“ sei, wo sie jetzt wohnen. Für Pablo ist es somit keine Überraschung, dass er wie ein großer Bruder wahrgenommen wird und auch er selbst sie wie eine Schwester sieht.

Dieser Abschnitt legt nahe, dass Anna und Pablo eine gemeinsame Auffassung darüber haben, dass Familienbeziehungen nicht ausschließlich auf biologischen Verwandtschaftsverhältnissen basieren müssen. Vielmehr wird betont, dass emotionale Bindungen, gegenseitiges Interesse und Unterstützung von entscheidender Bedeutung sind. Dieses Verständnis wird durch ihre ähnliche Biografie im Hinblick auf die Trennung von ihren Herkunftsfamilien unterstützt. Pablo bestätigt, dass er für Anna eine Bruderrolle einnimmt, obwohl er nicht ihr biologischer Bruder ist, und dass er Anna als eine Art Schwester betrachtet. Dies weist auf eine bedeutungsvolle Beziehung zwischen den beiden hin. Pablos Antwort spiegelt Annas Auffassung wider, nach welcher eine Beziehung unter Geschwistern von emotionaler Verbundenheit und der Schaffung eines unterstützenden Umfelds geprägt ist. Diese Aspekte können als Familienideale aus Sicht der Kinder betrachtet werden. Seine Bezeichnung der WG als Ersatzfamilie verdeutlicht, dass er die räumliche Nähe und das Zusammenleben als wesentliche Elemente einer Familie betrachtet.

In einem folgenden Gespräch führt Anna weiter aus: „Ich habe dir eh schon gesagt, Pablo ist wie ein Bruder. Abdi auch. Und Elias eigentlich auch. Er ist zwar erst kurz da, aber ich kenne ihn trotzdem schon sehr gut. Außerdem macht er oft etwas mit mir. Tobi ist wenig da. Mit Jolie streite ich manchmal, aber eigentlich mag ich sie auch. Aber mehr mache ich mit den anderen Kindern.“

Aus dieser Sequenz geht erneut hervor, dass für Anna ein wesentliches Kriterium einer richtigen Familie jenes des gemeinsamen Zeitverbringens ist. Während meiner Feldforschung konnte ich viele Interaktionen zwischen Anna, Abdi, Elias und Pablo beobachten und gemeinsam mit ihnen etwas spielen oder einfach nur plaudern. Die Tatsache, dass Tobi nicht wie ein Bruder für sie ist, lässt sich darauf zurückführen, dass er seltener anwesend ist. Damit verweist sie auf eine eher distanzierte Beziehung zu ihm und begründet die fehlende familiäre Bezeichnung mit einem Mangel an gemeinsamer Zeit. Mit Jolie scheint es immer wieder

konflikthafte Auseinandersetzungen zu geben, aufgrund derer Anna keine Verwandtschaftsbezeichnung für sie verwendet. Anna betrachtet damit Streitigkeiten als Ausschlusskriterium für familiäre Zugehörigkeit.

Jolie bezeichnet zwei der älteren Buben als „Bruder“ und „Onkel“ und erklärt, dass ich gegenseitige Beleidigungen nicht ernst nehmen dürfe, das sei Jugendsprache und nur im Scherz gemeint. Sie hätten sich „eh lieb“ und da sie sich bereits so gut kennen, sei jedem klar, dass Beleidigungen nicht ernst gemeint seien. In Kapitel 3.1 wird darauf hingewiesen, dass es sich bei diesen Beleidigungen um ritualisierte Scherzbeziehungen handelt. Sie erzählt weiter, dass sie sich einfach blind verstehen würden. „Außerdem kennen wir uns sehr gut und leben in der Wohngemeinschaft zusammen wie Geschwister.“ Anhand dieser Aussage lassen sich Vorstellungen von Jolie zum Thema Familienideale identifizieren, die auf gegenseitiger Liebe, Vertrauen und Verständnis beruhen. Des Weiteren verweist auch sie darauf, dass Zusammenleben ein Aspekt von Familie ist. Jolie hebt hervor, dass es ihre Vertrautheit ist, aufgrund derer sie Beleidigungen nicht ernst nehmen. Sie selbst betrachtet diese also nicht als Ausschlussgründe für familiäre Verbundenheit, sofern sie nicht ernst gemeint sind.

Abdi ist für sie eher wie ein Onkel, „weil wir oft streiten“. Im Gegensatz zu Pablo, den sie wie einen Bruder betrachtet, verweist sie ähnlich wie Anna auf den Aspekt des Streits, der zu einer distanzierteren Beziehung mit Abdi führt. Jolie und Abdi streiten teilweise um den Sitzplatz am Tisch, darum wer Recht hat und wessen Meinung mehr zählt. Ich frage bei Jolie nach, ob Elias auch wie ein Bruder für sie ist, nachdem sie meint, dass sie in der WG zusammenleben wie Geschwister. Jolie antwortet: „Elias ist noch zu kurz da, um wie ein Bruder zu sein. Aber er wird immer cooler.“ Im Hinblick auf Elias' fehlende Verwandtschaftsbezeichnung verweist Jolie auf das Kriterium der gemeinsamen Unterbringungsdauer und fügt *Coolness* als weiteres Kriterium hinzu. Mit dem Zusatz, dass er „immer cooler“ wird, verweist sie auf eine sich entwickelnde Dynamik, die nicht ausschließt, dass sie ihn zu einem späteren Zeitpunkt doch noch wie einen Bruder betrachten könnte.

Für Anna verwendet Jolie keine familiäre Bezeichnung. In diesem Zusammenhang verweist sie darauf, dass sie Anna nicht mag, da sie sich kindisch verhält und sie keine Gemeinsamkeiten teilen. Anna sei für sie uninteressant und sie betrachtet sie auch nicht als Freundin. Wie bereits aus vorhergehenden Abschnitten deutlich wurde, ist eine erhebliche Ablehnung von Jolies Seite gegenüber Anna festzustellen. Jolies Darstellung von Anna ermöglicht es, weitere Ausschlusskriterien für familiäre Bezeichnungen zu identifizieren. Dazu zählen vor allem fehlende emotionale Nähe, mangelndes persönliches Interesse und das Fehlen von Gemeinsamkeiten.

Die vorhergehenden Ausführungen haben aufgezeigt, welche Vorstellungen Kinder von Familie haben und inwiefern diese familiäre Zuschreibungen unter den Kindern beeinflussen können. Je mehr das Miteinander und Verhalten der Minderjährigen vorherrschenden Familienidealen entspricht, desto eher weisen sich die Kinder gegenseitig familiäre Bezeichnungen zu. Dadurch geben sie auch einen Hinweis auf die jeweiligen Beziehungsintensitäten. Bei der Vergabe von Verwandtschaftstermini sind bei den Minderjährigen Kriterien wie sich umeinander kümmern, gleiche Interessen, ein ähnliches Schicksal, gegenseitiges Vertrauen, Dauer der gemeinsamen Unterbringung und gemeinsame Erlebnisse wesentlich. Als Ausschlusskriterien für familiäre Bezeichnungen gelten häufige Konflikte, ein Mangel an gemeinsamer Zeit, fehlendes persönliches Interesse sowie ein Mangel an emotionaler Nähe und Gemeinsamkeiten.

Verwandtschaftstermini werden von den Kindern dazu herangezogen, ihre Beziehungen nach Bedeutsamkeit zu strukturieren. Je näher Kinder am Ideal *Bruder* oder *Schwester* sind, desto eher werden Verwandtschaftstermini zur Bezeichnung verwendet. Anhand dieser handeln die Kinder Nähe und Distanz aus und machen dies untereinander auch transparent. Die erhobenen Daten bestätigen die Erkenntnis von Rasell (2020: 148), dass eine gemeinsame Unterbringung nicht unbedingt zu engen Beziehungen unter den Kindern führen muss, sondern oben angegebene Kriterien aus Sicht der Kinder eine wesentliche Rolle bei der Konstruktion von Zugehörigkeit spielen.

Nachdem eine Analyse zur Verwendung von Verwandtschaftstermini unter den Minderjährigen durchgeführt wurde, wird im Folgenden die Bedeutung familiärer Bezeichnungen in Bezug auf die Sozialpädagog*innen beleuchtet.

„Wir wissen wie er (Erik) tickt. Wir kennen ihn schon so lange und gut. Er gehört einfach zu uns. Er vertraut uns. Und er kennt uns. Wir sind für ihn nicht nur ein Job. Er ist für uns wie ein Vater.“

Verwandtschaftstermini spielen somit nicht nur unter den Kindern eine wesentliche Rolle, sondern auch in Bezug auf die Sozialpädagog*innen. Pablo assoziiert mit dem Begriff „Vater“ Ideale wie gegenseitiges Kennen, Vertrauen und persönliches Interesse, was darauf hinweist, dass er diese als elterliche Normen betrachtet. Die anderen Kinder stimmen ihm zu und ergänzen, dass er einfach zu ihnen gehöre. Er habe die Wohngemeinschaft mit aufgebaut, sei immer für sie da und könne sie immer trösten, wenn sie etwas brauchen. Seine Tür stehe immer offen und auch heikle Themen können mit ihm besprochen werden. Damit lässt sich eine weitere elterliche Norm identifizieren, an welcher Kinder ihr Verständnis von Familie

festmachen – emotionale Zuwendung. Die Kinder haben eine bedeutsame Beziehung zu Erik aufgebaut, die sie über die gemeinsame Zeit in der Wohngemeinschaft hinaus fortsetzen wollen. Pablo erzählt weiter, dass es für ihn und die anderen Kinder besonders hart wäre, wenn Erik die WG verlassen würde. Er sei einfach wie ein Vater für sie und von der WG nicht wegzudenken. Wenn die Kinder vor dem Sozialpädagogen aufgrund einer Rückführung aus der Wohngemeinschaft ausziehen würden, wäre das für sie ebenfalls ein einschneidendes Erlebnis: „Das wäre auf jeden Fall hart, natürlich,“ betont Pablo. Den Kindern ist es aber wichtig und sie sind dem Sozialpädagogen dankbar, dass er ihnen gegenüber ehrlich ist, wie lange er den Job noch ausüben wird. Für sie ist diese Ehrlichkeit und der Einblick in sein Privatleben ein wesentliches Kriterium dafür, ihn als Vaterfigur zu identifizieren. Ein Teil der Gruppe hat auch die private Handynummer des Sozialpädagogen und mit ihm außerhalb seiner Dienste Kontakt. Dies lässt darauf schließen, dass die Beziehung über eine Arbeitsbeziehung hinausgeht und unterstreicht die Aussage, dass die Kinder sich nicht so fühlen, als wären sie nur ein Job für Erik.

„Elfi ist immer für uns da. Man kann ihr vertrauen, sie ist offen und ehrlich. Auch wenn sie noch sehr jung ist, ist sie für uns wie eine Mutter“, erzählt Pablo. In der Gruppendiskussion erklärt Elias, dass sie streng ist. Daraufhin wird er von Pablo und Abdi korrigiert. Sie „ist nicht streng, sondern konsequent“. Elias stimmt zu. Auf meine Frage, worin der Unterschied liegt, erklären die Buben, dass streng etwas anderes ist. Streng heißt für sie, dass die Sozialpädagogin ihren Kopf durchsetzen will, ungeachtet dessen, was die Kinder brauchen. Streng heißt, dass die Gefühle der Kinder kaum eine Rolle spielen, sondern sie einfach funktionieren müssen. Elfi liegen sie aber sehr am Herzen, deshalb ist sie konsequent und nicht streng. Die Kinder erklären, dass sie bei ihr spüren, dass ihr ihre Entwicklung sehr wichtig ist. Die Sozialpädagogin wäre konsequent, weil aus ihnen später einmal „etwas werden soll“. Damit meinen sie, dass sie sich später in der Gesellschaft gut zurechtfinden, einen guten Job sowie gute Freunde haben und einfach gut leben können.

In der Beschreibung der beiden Sozialpädagog*innen lassen sich geltende Normen in Bezug auf gute Elternschaft identifizieren. So verwenden die Kinder zur Begründung für die Zuschreibung von Verwandtschaftstermini Eigenschaften wie Ehrlichkeit, Vertrauenswürdigkeit, Freundlichkeit, Höflichkeit, Respekt, Bemühen, Kümmeren, Interesse und das Zugestehen von ausreichend Freiraum. Aus ihren Schilderungen wird ersichtlich, dass nicht nur „caring for“ zählt, sondern auch „caring about“ (Rasell 2020: 7), indem sie betonen,

dass sich Elfi um sie sorgt und sie auf ein gutes Leben vorbereiten möchte. Durch diese auf vorherrschenden Idealen basierenden Zuschreibungen geben die Kinder einen Einblick in ihre Perspektive zu guter Elternschaft.

In Bezug auf die beiden anderen Sozialpädagoginnen, Sabine und Mia, erwähnt Abdi, der am längsten in der WG lebt, dass die anderen „maximal Tanten“ seien, aber eigentlich auch das nicht. Sie seien „einfach nur Betreuerinnen“. Sie seien viel weniger da und wissen von ihnen nicht viel, sie erzählen wenig von sich und besonders eine mache den Anschein, als würde sie sich nicht wirklich für sie interessieren. Sie sei streng und nerve oft. Mit ihr könne man nicht reden, sie werde dann auch oft laut, wenn man mit ihr etwas besprechen möchte. Nach einer kurzen Überlegung, ob sie der Bedeutung entfernter Verwandtschaftstermini entsprechen, beschließt Abdi, dass die Beziehung zu ihnen nicht eng genug war, um ihnen solche zuzuweisen. Somit sind sie „nur“ Betreuerinnen. Als Ausschlusskriterium für familiäre Bezeichnungen führt Abdi die selteneren Dienste der beiden an und damit weniger gemeinsam verbrachte Zeit. Für ihn wäre es auch wichtig, privat mehr von den Betreuerinnen zu erfahren, damit eine bedeutungsvolle Beziehung entstehen kann. Die das Privatleben betreffende Offenheit wurde beispielsweise als wesentlicher Aspekt für die Zuschreibung von Eriks Vaterrolle angegeben. Bei Mia fehlte Abdi das Interesse an ihnen. Er verweist ebenfalls auf eine schwierige Kommunikation mit ihr. Seine Aussage, dass sie „nur“ Betreuerinnen waren, lässt sich so verstehen, dass er bei ihnen im Gegensatz zu Erik das Gefühl hatte, dass die Kinder „nur ein Job“ für sie gewesen sind. Dies widerspricht der Einstellung der Kinder, dass die WG wie eine Ersatzfamilie für sie ist und drückt den Wunsch nach bedeutungsvollen Beziehungen aus.

Tobi erzählt mir eines Abends vor dem Abendessen, als wir uns allein im Esszimmer befinden:

„Um Sabine ist es eh schade, aber die andere vermisse ich nicht, aber das darfst du bitte niemandem sagen.“ Er legt seinen Finger auf seinen Mund und deutet mir, nicht darauf zu reagieren, da Elfi ins Esszimmer kommt. Als sie wieder den Raum verlässt ergänzt Tobi, dass Sabine „einfach cooler gewesen“ sei. „Sie hat uns verstanden, mit ihr konnte man über alles reden, wirklich über alles. Auch Sex und so. Sie hat immer gute Ratschläge geben können und bei ihr waren Geheimnisse gut aufgehoben. Ihr hat man einfach vertrauen können.“ Ich frage nach, wie Mia gewesen ist. „Das kann ich nicht so genau beschreiben. Ich mochte sie einfach nicht. Sie war für mich nicht so wichtig.“

Für ihn war vor allem Sabines Offenheit sehr wichtig und die Möglichkeit, sich ihr anvertrauen zu können. Bei ihr gab es in Bezug auf Gesprächsthemen keine Tabus und die Kinder mussten sich bei ihr nicht verstellen. Über Mia kann oder möchte er nicht viel erzählen.

Mia und Sabine verlassen während meiner Feldforschung das Team der Wohngemeinschaft. Die Kinder erzählen, dass sie von Sabine rechtzeitig über ihren Weggang informiert wurden und mit ihnen ein Abschiedsprozess gestartet wurde, der in einem gemeinsamen Essen gipfelte. Sie habe mit ihnen Palatschinken gemacht, weil „Sie wusste einfach, was wir gerne mögen“ und „Sie war ehrlich zu uns, wir kannten uns aus“. Ihr Weggang war absehbar. Die Kinder würden sich freuen, wenn sie sie besuchen käme. Sie scheinen ihr dankbar zu sein, dass sie ihnen den Grund genannt und die Möglichkeit gegeben hat, sich von ihnen zu verabschieden, während Mia „plötzlich weg“ war. Laut Elfi habe Mia wenig Beziehungsangebot gesetzt. Sie sei immer eher distanziert gewesen. Von den Kindern wird sie als „komisch“ bezeichnet. Sie habe nie zugehört, wurde immer gleich laut und habe sich nicht wirklich für sie interessiert. Außerdem sei sie immer sehr streng gewesen und habe „wegen Kleinigkeiten gleich geschrien“.

Mit dieser Beschreibung unterstreicht Elfi Abdis Beschreibung von Mia, nämlich das fehlende Interesse an den Kindern, indem sie als distanziert, desinteressiert und schwierig in der Kommunikation wahrgenommen wurde.

„Sie hat uns gar nichts gesagt. Sie war im Krankenstand und wir wussten nicht, ob sie wiederkommt. Sie hat es uns einfach nicht gesagt. So als wären wir ihr egal. Sie hätte es uns ja sagen können. Wir haben uns ja Sorgen gemacht. Und außerdem war sie danach nur einmal kurz in der WG. Sie hat uns Süßigkeiten gebracht und dann war sie weg.“

Diese Aussagen stammen von Elias und drücken seine Kränkung und Wut aus, während er von Mia erzählt. Anhand dieser kurzen Sequenz kann festgehalten werden, dass Elias eine angemessene Kommunikation und Offenheit verlangt. Mias Verhalten wird von Elias vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normen bewertet, nämlich sich um das Wohlergehen der Minderjährigen zu kümmern und deren Sorgen und Gefühle zu berücksichtigen. Des Weiteren verbindet Elias mit guter Erziehung Verlässlichkeit und Verantwortung. Durch seine Enttäuschung zeigt er die Relevanz dieser Ideale. Die Schilderung der Kinder über den Weggang der beiden Sozialpädagog*innen und die unterschiedliche Vorgehensweise von Mia und Sabine lässt darauf schließen, dass es aus Sicht der Minderjährigen eine angemessene Form des Verabschiedens aus der Gruppe, dem Auflösen von Zugehörigkeit, gibt. Das korrekte

Beenden der Betreuungsbeziehung sehen die Kinder in einer rechtzeitigen Information über den geplanten Weggang inklusive Begründung desselben. Wesentlich scheint auch zu sein, dass sich Sozialpädagog*innen im Rahmen eines Abschiedsprozesses ausreichend Zeit nehmen und auch für Fragen zur Verfügung stehen.

Manche Kinder sprechen zu späteren Zeitpunkten noch von Mia und Sabine, wobei Zweitere, die den Abschied plante und offen mit den Kindern besprach, warum sie die WG verlässt, von ihnen vermisst wird. Sie hoffen, dass die Sozialpädagogin eines Tages zu Besuch kommt, denn sie habe sie verstanden. Ihr waren sie wichtig. Von Mia wünschen sie sich keinen Besuch, denn bei ihr hatten sie den Eindruck, dass sie sich nicht für sie interessierte. Abdi erzählt, dass er es an seiner Wahrnehmung festmachte: „Manchmal hatte ich den Eindruck, dass sie wollte, dass ich etwas falsch mache, damit sie mich wieder anschreiben kann.“ In Gesprächen mit den Sozialpädagog*innen erfuhr ich, dass diesen bekannt war, dass die Kinder mit Mia Schwierigkeiten hatten und Erik als Vater der Kinder bezeichnet wird. Überrascht zeigte sich Elfi, die als Mutter bezeichnet wird. Ihr war es im Gegensatz zu Erik nicht bekannt, dass sie so von den Kindern gesehen wird. Durch die Zuschreibung von Verwandtschaftstermini geben die Kinder einen Hinweis auf die Beziehungsintensität beziehungsweise -qualität zu den Betreuer*innen.

Die Gegenüberstellung von Erik und Elfi mit Sabine und Mia zeigt, wie Kinder gute Elternschaft schlechter gegenüberstellen und dass es vorherrschende (Familien-)Ideale sind, die zur Beziehungsgestaltung und der Zuschreibung von Verwandtschaftstermini herangezogen werden. Aus den vorhergehenden Schilderungen geht somit hervor, dass die Funktionen einer Mutter oder eines Vaters als soziale Positionen verstanden werden können, die keiner biologischen Verbindung bedürfen. Verwandtschaftstermini basieren auf in der Gesellschaft vorherrschenden Idealen.

Für eine aus Sicht der Kinder gute Betreuung scheinen die Minderjährigen der Wohngemeinschaft eine wesentliche Voraussetzung in aufgeweichten Grenzen zwischen innen/außen und privat/öffentlich zu sehen. Je mehr die Sozialpädagog*innen von sich selbst preisgeben, desto eher tendieren die Kinder dazu, diesen Verwandtschaftstermini zuzuschreiben und dadurch auf eine engere Beziehung hinzuweisen.

In Bezug auf die Vorstellung richtiger Elternschaft und deren Auswirkung auf Beziehungen schildert mir der Sozialpädagoge folgende Situation:

„Tobi hat eine liebe Freundin. Die Eltern und das Mädchen haben sich auch schon in der WG vorgestellt und machen einen netten Eindruck. Tobi sieht aber nun, wie eine Familie sein sollte. Die Eltern gehen liebevoll mit dem Mädchen um und auch Tobi wird

freundlich behandelt. Das führt nun aber zu Konflikten zwischen Tobi und seiner Mutter. Er wirft seiner Mutter vor, dass sie nicht so wie die Eltern seiner Freundin ist. Kinder bräuchten solche Eltern. Tobi fordert von der Mutter nun ein Verhalten ein, das sie nicht bieten kann. Das ist für Tobi schwer zu verstehen.“

Aus der kurzen Sequenz geht hervor, dass die Eltern des Mädchens durch ihr liebevolles und fürsorgliches Verhalten dem gesellschaftlichen Ideal guter Eltern entsprechen. Durch Eriks Schilderung wird deutlich, dass die Normalfamilie nach wie vor das Ideal darstellt. Dieses beeinflusst Tobis Wahrnehmung seiner Mutter und lässt bei ihm den Eindruck entstehen, dass diese nicht genug Liebe und Fürsorge zeigt, obwohl *richtige Eltern(-teile)* das so machen müssten. Basierend auf diesem gesellschaftlichen Ideal, wie richtige Elternschaft gelebt werden soll, stellt Tobi bei seiner eigenen Mutter im Vergleich zu den Eltern seiner Freundin nun Defizite fest. Darin spiegeln sich Standards guter Elternschaft wider, welche nach Schultheis (2011: 105f.) zunehmend strenger definiert werden. Das Beispiel verdeutlicht, wie vorherrschende Normen sich negativ auf Eltern-Kind-Beziehungen auswirken können, indem sie Erwartungen an die Eltern beeinflussen und Unverständnis auf Seite der Kinder bewirken (Rasell 2020: 94).

Zum Primat der Eltern-Kind-Beziehungen wird ein weiteres Beispiel aus dem Feldforschungstagebuch angeführt:

Plan für den 24.12.21. Aus Anna platzt es freudig heraus, dass sie am 24.12.21 bei ihrer Mama sein wird. Sie dürfe dort sogar übernachten. Am 25.12.21 werde sie dann ihr Vater abholen und auch dort dürfe sie übernachten. Sie wird also erst am 26.12.21 wieder in der WG sein. Sie freue sich darauf. Auf meine Frage, wie sie mit ihren Eltern Weihnachten feiert, sagt sie nur, dass sie das nicht wisse, aber ihre große Schwester werde auch da sein. „Beim Papa ist dann auch meine kleine Schwester. Die hat eine andere Mama. Die neue Frau vom Papa.“ Was es zu essen geben wird, ob sie singen oder gemeinsam spielen werden, kann sie nicht beantworten: „Das weiß ich nicht.“ Ich frage die anderen Kinder, welche Pläne sie für den 24.12.21 haben. Zwei weitere Kinder erklären mit einem Lächeln im Gesicht, dass sie bei ihren Eltern sein werden. Der eine Bub bei seinem Vater, der andere bei seiner Mutter. Ich sehe Jolie an, die neben mir sitzt und noch nichts dazu gesagt hat. Fast empört sagt sie, dass natürlich auch ihr Bruder und sie bei ihrer Mutter sein werden. Für sie scheint das selbstverständlich zu sein. „Elias wird auch bei seiner Mama sein.“, erklärt mir Sabine, „es wird niemand in der WG sein“.

Im Rahmen der Diskussion über Weihnachten zeigt sich die gesellschaftliche Norm, dieses Fest im Kreis der Herkunftsfamilie zu feiern. Die Bedeutung dieser Norm wird deutlich, als aus Sicht von Jolie scheinbar keine Antwort notwendig und es als selbstverständlich zu betrachten ist, dass auch ihr Bruder und sie bei ihrer Mutter sein werden. Hier zeigt sich die hohe Relevanz der biologischen Beziehung zu den Eltern(-teilen). Erik wünscht den Kindern, dass sich „alle Eltern darauf besinnen, dass sie Kinder haben und sie an den Feiertagen nehmen“. Damit verweist er nicht nur auf die gesellschaftliche Norm Weihnachten mit Eltern und Geschwistern zu verbringen, sondern sieht darin eine Verpflichtung der Eltern, ihre Kinder an Weihnachten bei sich zu haben. Dies verweist auf das Ideal, dass Kinder zu ihren Eltern gehören. Diese Betonung unterstreicht nochmal die hohe Relevanz der Eltern-Kind-Beziehung.

Ich frage Anna wie die Weihnachtsfeier zuhause gewesen ist und was sie bekommen hat. Sie fragt: „Welches zuhause meinst du denn jetzt?“ „Bei deiner Mama“, sage ich. Anna fragt: „Welche Mama meinst du denn? Meine Mama-Mama oder meine Stiefmama?“ Da sie mir vorher erklärt hat, dass sie „zuhause bei der Mama feiert“ habe ich angenommen, dass sie dies als ihr Zuhause versteht. Aufgrund ihrer Frage bin ich nun etwas verwundert und frage sie, was sie als ihr Zuhause bezeichnen würde. „Ich habe mehrere Zuhause“, erklärt Anna, „bei meiner Mama, meinem Papa und in der WG“. Dann erkundigt sie sich nochmal, welches Zuhause ich nun gemeint habe, das bei der Mama-Mama oder der Stiefmama. Ich frage nach allen drei Zuhause und wie die drei Weihnachtsfeiern waren. „Gut“, folgt eine knappe Antwort. Dann soll ich die Grußkarten wieder weiter aussortieren. Anna gibt mir die nächste Karte: „Egal, schau die an. Die kann ich nicht lesen, von wem ist die eigentlich?“ Ich lese sie ihr vor. Sie ist von ihrem Onkel. Auch diese Karte muss ich ein zweites Mal vorlesen. Zum Onkel erklärt sie, dass es ihr Lieblingsonkel ist. Der sei immer so nett und lustig. Bruder ihrer Mutter. Früher habe sie ihn ganz oft gesehen, aber seit sie in der WG ist, nicht mehr. Ich frage, seit wann sie in der WG wohnt. Anna reagiert mit großen Augen und stellt schon fast empört klar: „Was? Ich wohne nicht in der WG!“ Ich bin verwirrt und frage nach, wo sie wohnt, wenn nicht in der WG. „Na bei meiner Mama!“, sagt sie und wirft mir einen Blick zu, der mich hinterfragen lässt, ob meine Frage unangebracht war. Anna erzählt weiter, dass sie zwar die meiste Zeit in der WG ist, aber bei ihrer Mama wohnt. In der Wohnung von Mama, da wo sie vor der WG halt auch gewohnt habe. Aber sie wohne auch in der WG, aber eigentlich bei ihrer Mama. Dann schaut sie mich an und sagt: „Ach, keine Ahnung. Ich weiß nicht, wie ich das erklären soll. Aber du hast gesagt, dass du niemanden sagen darfst, was ich dir erzähle, wenn ich das nicht möchte. Was heißt

niemand?“ Ich erkläre Anna noch einmal was es bedeutet, wenn ich ihren Namen in meiner Masterarbeit anonymisiere. „Aha, ok. Dann kann ich dir eh alles erzählen. Meinen Namen darfst du aber nicht in deiner Arbeit aufschreiben“, stellt sie fest. Sie erzählt, dass sie auf jeden Fall irgendwann wieder bei ihrer Mama wohnen möchte. Sie befürchtet, dass diese aber oft nicht zuhause ist. Sie schlafe oft bei ihrem neuen Freund und nicht in ihrer Wohnung. Ich frage Anna, ob sie die WG besuchen würde, wenn sie wieder zuhause wohnen würde. „Ja klar!“, ruft sie aus und korrigiert dann schnell: „Ah nein, nein. Doch nicht.“ Aufgrund ihrer zuerst sehr sicheren Aussage überrascht es mich, dass sie dann doch einen Besuch scheinbar vehement ablehnen würde. Also frage ich nach, warum sie ihre Meinung doch so schnell gewechselt hat. „Du darfst aber nicht sagen, dass ich dir das verraten habe, ok?“ Ich bestätige ihr nochmal, dass ich ihren richtigen Namen in der Arbeit nicht verwenden werde, sondern einen anderen. Während ich erkläre, fällt sie mir ins Wort und sagt: „Ach ist eigentlich egal. Ich sag dir warum. Ich kann das nicht erklären. Ich bin hier auch zuhause. Und bei Mama. Und bei Papa. Hier bin ich zuhause. Hier hab ich auch mein eigenes Zimmer. Aber bei Mama wohne ich. Und die WG kann ich nicht besuchen, wenn ich wieder bei Mama wohne. Ich frage nach was sie damit meint. „Na, ich darf nicht.“ Sie sieht mich an und zuckt mit den Achseln. „Warum darfst du nicht?“, frage ich sie. „Na, weil meine Mama das nicht will. Sie will nicht, dass ich die WG besuche. Ich schon, aber ich darf dann nicht mehr. Ich finde das eh schade, ich mag hier alle. Aber das hat damit zu tun, warum ich in der WG bin, deshalb darf ich dann nicht mehr zu Besuch kommen.“ Ich fühle wie die Neugier in mir steigt und wie gerne ich erfahren würde, warum sie die WG nicht mehr besuchen darf, falls sie mal wieder bei ihrer Mutter lebt. Ich versuche mehr zu erfahren und frage sie, ob sich die Betreuer und die Mama nicht gut verstehen. „Doch, doch. Eh. Aber die WG besuchen darf ich halt nicht mehr, wenn ich wieder bei der Mama bin.“ Dann wechselt Anna das Thema.

Die vorhergehende Sequenz schildert die Beeinträchtigung Annas Beziehung zu ihrem Onkel durch die Fremdunterbringung. Dieser scheint vor der Unterbringung in der Wohngemeinschaft eine wichtige Person für sie gewesen zu sein. In Übereinstimmung mit Rasell (2020: 150f.) ist dies ein Hinweis darauf, dass wichtige Beziehungen durch die Unterbringung in einer Wohngemeinschaft unterbrochen werden können und in ihrem Wert vielleicht nicht erkannt werden. In den weiteren Aussagen von Anna spiegelt sich die Norm wider, dass Kinder zu ihren Eltern gehören und die Eltern über Rechte an ihren Kinder verfügen. Das Zusammenwohnen der biologischen Eltern(-teile) mit deren Kindern wird als Norm betrachtet und damit von Anna

als Ideal gesehen. Obwohl Anna zu (fast) allen Personen in der Wohngemeinschaft eine Beziehung aufgebaut hat, geht sie davon aus, dass sie diese nach erfolgter Rückführung nicht mehr besuchen darf. An dieser Stelle sei auf die vorherrschende Generationenordnung verwiesen, der sich Anna anpasst. Als sozial konstruierte Kategorie wird den Erwachsenen die Eigenschaft zugeschrieben, Kinder zu erziehen und einen Handlungsrahmen vorzugeben. Anna ist diese Norm bekannt, weshalb sie sich dessen bewusst ist, dass sie sich unterzuordnen hat. Aus Annas Schilderung geht ebenfalls hervor, dass die biologische Beziehung zu ihrer Mutter entsprechend vorherrschenden Normen über anderen Beziehungen steht und die Rückführung in die Herkunftsfamilie das Ideal darstellt. Sie geht davon aus, dass ihre bisher aufgebauten Beziehungen zu den Personen in der Wohngemeinschaft damit allerdings unterbrochen, wenn nicht sogar beendet werden. Damit zieht Anna selbst eine Grenze zwischen ihrer leiblichen Familie und der Wohngemeinschaft. In ihren Aussagen lässt sich feststellen, dass sie sich zwar sowohl ihrer leiblichen Familie als auch der WG zugehörig fühlt, ihre Mutter aber bei Rückführung das Recht hat, ihr die Kontakte zur WG zu verbieten. Für sie selbst scheint es nur die Möglichkeit zu geben, wieder bei ihrer Mutter zu leben und dafür die Kontakte zur Wohngemeinschaft abubrechen. Damit wird das Primat der Herkunftsfamilie betont. Dennoch zeigt sich in Annas Ausführungen, dass die WG als zusätzliches Zuhause gesehen wird und die Unterbringung nicht im Sinne von Birtsch (2008: 332) „einen neuen Lebensort“ meint, sondern einen zusätzlichen.

Dieses zeigt sich auch im Fall von Tobi. Er wünscht sich ebenfalls zu seiner Mutter zurückkehren zu dürfen. Darauf basierend, dass bei seiner Mutter durch Sozialarbeiter*innen eine Kindeswohlgefährdende Umgebung für ihn und seine Schwester identifiziert wurde, die schließlich zur Unterbringung führte, entschuldigt er sich für das Fehlverhalten seiner Mutter. Gleichzeitig nimmt er diese in Schutz und erklärt, dass er denkt, dass nun alles leichter werden würde. Auch für sie, da sie aufgrund der zugenommenen Selbstständigkeit von Jolie und ihm nicht mehr so viel koordinieren müsse. Er würde zuhause auch mehr im Haushalt helfen. Auch Pablo möchte wieder nach Hause. Er habe nun alle Probleme in den Griff bekommen, die er vorher zuhause bei seiner Mutter hatte. Dies zeigt, dass Pablo den Grund für seine Unterbringung nicht in einer *falschen* Erziehung seiner Mutter, sondern bei sich persönlich sieht. In der WG habe er nun gelernt, wie er sich zu verhalten habe und möchte das auch zuhause umsetzen. Aus seiner Sicht wäre also wieder ein Zusammenleben mit seiner Mutter möglich. Er möchte von den Sozialpädagog*innen wissen, wann er wieder nach Hause kann und was er dafür tun müsse. Laut Pablo wäre es wichtig, zuhause ähnliche Regeln wie in der Wohngemeinschaft zu etablieren und verweist damit auf durch den Staat festgelegte Standards,

an welchen sich Privathaushalte orientieren sollen. Nach seiner Aussage täten ihm festgelegte Aufsteh- und Schlafenszeiten gut. Bei seiner Mutter habe es das nicht gegeben und auch sein Handy hatte er so viel, dass es schon fast an eine Handysucht grenzte. In der WG habe er diese aber überwunden. Dabei helfen ihm die festgelegten Handyzeiten.

Der vorangehende Absatz zeigt, wie Pablo und Tobi darauf verweisen, dass sie gewisse Regeln gelernt haben, die in der Gesellschaft als Ideale betrachtet werden. Dazu zählen Selbstständigkeit, das Mithelfen im Haushalt, Verhaltensregeln und eine fixe Tagesstruktur. Aus den Ausführungen von Tobi und Pablo lässt sich schließen, dass sie die vom Staat vorgegebenen Ideale im Hinblick auf Zusammenleben in der WG gelernt haben und diese nun in den privaten Bereich der Familie übertragen wollen, um den staatlichen Anforderungen des Lebens in der Herkunftsfamilie nachzukommen. Des Weiteren stützen die Ergebnisse die Studie von Ridge (2002), welche zu dem Ergebnis kommt, dass es teilweise nicht die Eltern sind, die die Kinder beschützen, sondern umgekehrt, was als kindliche Leistung anerkannt werden muss (Bühler-Niederberger 2020: 209f.). Sowohl Tobi als auch Pablo nehmen ihre Mütter in Schutz und präsentieren sich als aktive Konstrukteure ihrer eigenen Lebenswelt. Sie geben zu verstehen, dass sie durch eigene Handlungen und dazugelernte Kompetenzen die Situation zuhause positiv beeinflussen können und nicht als passive Opfer betrachtet werden dürfen.

Der folgende Ausschnitt aus den Feldnotizen konzentriert sich auf die Geschwisterbeziehung zwischen Tobi und Jolie und dem Einfluss familiärer Ideale.

Anna, die Diensthabende und ich sind in der Küche und bereiten das Abendessen zu. Jolie kommt aus der Schule. Sie strahlt über das ganze Gesicht und erzählt: „Ich habe heute zum Weltfrauentag ein Geschenk bekommen. Vier Buben haben mir gratuliert. Aber alle vier sind eh nur Freunde. Aber einer hat mir sogar etwas geschenkt. Da schaut. Eine Jacke und ein Parfum.“ „Ein Junge aus deiner Klasse?“, fragt die diensthabende Sozialpädagogin. „Nein, aus der Parallelklasse.“ Die Buben seien verrückt nach ihr, fügt sie lächelnd hinzu. „Aber wenn das mein Bruder hört. Der sieht das nicht gern, wenn ich Verehrer habe. Der würde ihm sicher eine reinhauen.“ Ich bin überrascht über ihre Aussage und frage nach, warum sie denkt, dass ihr Bruder ihrem Verehrer „eine reinhauen“ würde und warum er da mitreden dürfe. „Ja weil er mein Bruder ist“, kommt prompt die Antwort von Jolie, als wäre das Erklärung genug und selbstverständlich. Sie geht weiter davon aus, dass ihr Bruder den Buben, der ihr das Geschenk gemacht hat, morgen in der Klasse zur Rede stellen würde. Sie sei ja schließlich erst elf und dürfe noch keinen Freund haben. „Warum darfst du noch keinen Freund haben?“, frage ich

sie. „Ich bin ja erst elf“, antwortet Jolie. „Wann darfst du denn einen haben, wenn es nach deinem Bruder geht?“, fragt die Diensthabende. „Naja, mit 18 wahrscheinlich. Nein. Weiß ich nicht. Aber sicher nicht jetzt.“, sagt Jolie und geht anschließend in ihr Zimmer.

Durch die Schilderungen von Jolie lassen sich hier in Bezug auf die Geschwisterbeziehung Normen identifizieren. Aufgrund der Tatsache, dass Tobi Jolies biologischer Bruder ist, scheint er mehr Mitspracherecht als die anderen Buben in der WG betreffend ihre Kleidung und Partnerwahl zu haben. Für Jolie scheint es wichtig zu sein, dass Tobi ihr Handeln und ihre Partnerwahl für gut befindet. Beim Abendessen selbst wird das Thema nochmal angesprochen.

Alle Kinder, die diensthabende Sozialpädagogin, der Zivildienster Oliver und ich sitzen am Tisch. Jolie erzählt, dass sie von einem Schulkollegen ein Geschenk bekommen hat. Pablo fragt nach, wie der „Bube“ denn so sei. Er wolle ihn gerne mal kennenlernen. Jolie erklärt, dass das nur ein Schulkollege sei und jetzt nicht zu so einem großen Thema gemacht werden muss. Abdi bestätigt: „Mit elf hat man ja keinen Freund, deshalb kann das ja nur ein Schulkollege sein.“ Tobi ergänzt: „Und außerdem darf sie noch keinen haben. Wenn er Anstalten macht, werde ich morgen mal in die Klasse gehen und ihn mir anschauen.“ Auf meine Frage, warum er das machen möchte, erklärt er weiter: „Ich muss ja kontrollieren, ob er eh ein respektvoller Junge ist. Er muss anständig und nett sein.“ Ich erkundige mich weiter, zu wem er anständig und nett sein solle. „Na zu mir. Er muss mir gegenüber respektvoll sein, wenn er mit meiner Schwester zusammen sein will. Ich muss kontrollieren, ob er gut für meine Schwester ist.“, sagt Tobi jetzt schon mit etwas Emotion in der Stimme. Jolie seufzt genervt: „Man, das ist nur ein Freund. Wir sind kein Paar.“ Pablo und Tobi besprechen weiter, dass sie den Jungen „abchecken“ müssen, um zu sehen, ob er eh zu Jolie passt. Nun steht Jolie genervt vom Tisch auf und geht ins Zimmer: „Mann, man kann euch wohl gar nichts sagen!“ Ich frage weiter nach, warum sie den Jungen „abchecken“ müssen. Tobi erklärt: „Als großer Bruder muss ich das ja machen. Ich muss schauen, ob der Typ auch gut für Jolie ist und ob er respektvoll genug ist. Als großer Bruder habe ich das Recht da mitzureden. Ich kann beurteilen, ob er ein guter Junge ist oder nicht. Außerdem muss ich ja auf meine Schwester aufpassen.“ Ich frage nach, ob Jolie auch bei seiner Freundinnenwahl mitreden darf oder das zukünftig dürfte. Tobi reagiert empört: „Was soll denn die Frage? Natürlich nicht. Sie ist die Schwester. Ich weiß schon, wen ich mir aussuche.

Was soll Jolie denn da mitreden? Sie ist meine Schwester und jünger. “ Er erklärt weiter, dass er gut beurteilen könne, wer für seine Schwester gut ist und wer nicht.

Tobi differenziert in Bezug auf das Mitspracherecht bei der Partner*innenwahl der Geschwister nach Geschlecht und Alter. Nach ihm könne seine jüngere Schwester nicht beurteilen, welche Freundin gut zu ihm passt, er als älterer Bruder könne aber gut einschätzen, welcher Partner für sie in Frage käme. Tobi hebt außerdem hervor, dass sich ein potenzieller Freund sowohl Jolie als auch ihm gegenüber angemessen verhalten muss. Bezüglich Jolies Alter sind sich die Jungen und sie selbst aber einig, dass sie noch keinen festen Freund haben darf.

In dem Gespräch drückt sich eine gesellschaftliche Erwartung hinsichtlich Geschwisterbeziehungen aus. Im Hinblick auf vorherrschende Familienideale tritt Tobi als der große Bruder als Beschützer der kleinen Schwester auf und übernimmt Verantwortung für sie.

In diesem Unterkapitel wurde anhand von Verwandtschaftstermini dargestellt, welche Bedeutung die Minderjährigen den Beziehungen zueinander und zu den Sozialpädagog*innen beimessen und welche Rolle Vorstellungen von Familie dabei spielen. Während auf der einen Seite eine eher distanzierte Beziehung zu manchen Betreuer*innen aufgrund seltener Anwesenheit oder dem Gefühl des mangelnden Interesses an ihnen beschrieben wird, erhalten andere Sozialpädagog*innen Verwandtschaftsbezeichnungen wie *Mutter* und *Vater* zugeschrieben.

In der Auseinandersetzung mit Vorstellungen zu Familie zeigt sich ebenso wie in den unter Kapitel 1.2 angeführten Studien von Rasell (2020) und Ellmer (2018) die Wirkmächtigkeit von Familienidealen. Das Ideal der biologischen Verwandtschaft ist stark und die Minderjährigen konstruieren entlang von Familienidealen Zugehörigkeiten untereinander. Das Zusammenleben mit der Herkunftsfamilie stellt für die Kinder die Norm dar, weshalb auch für sie Rückführung ein großes Ziel ist, wie sich am Beispiel von Pablo und Tobi zeigte. Allerdings assoziieren die Kinder mit Verwandtschaft auch Kriterien wie Kontakt, Interaktionen und gemeinsame Erlebnisse, welche nach Rasell (2020: 94) relevant für das Gefühl der Zugehörigkeit sind. Die Forschung hat gezeigt, dass Kinder von vorherrschenden Idealen geleitet werden und diese bei der Vergabe von Verwandtschaftstermini eine wesentliche Rolle spielen. Je mehr Personen einem Ideal entsprechen, desto eher werden ihnen Verwandtschaftsbezeichnungen zugeschrieben. Dieses Ergebnis stützt Stacks (1997: 63) Erkenntnis, dass Kinder familienähnliche Beziehungen zu anderen Personen aufbauen können.

Basierend auf den vorhergehenden Ausführungen zum Thema der Verwandtschaftsbezeichnungen, die auf ein enges Zugehörigkeitsgefühl hinweisen können,

widmet sich das nächste Unterkapitel der Thematik des Fremden in der Unterbringung. Im Zentrum steht die Sichtweise der Kinder.

3.6 Ent-Fremdung

An dieser Stelle sei nochmal auf die Definition von Fremdunterbringung hingewiesen, die die „Unterbringung, Versorgung und *Erziehung* von Kindern und Jugendlichen außerhalb der eigenen *Familie*“ (Birtsch 2008: 332) bezeichnet. Das vorhergehende Unterkapitel hat gezeigt, dass Kinder durch Aushandlungen und Abgrenzungen, angelehnt an vorherrschende Ideale, familienähnliche Strukturen und Beziehungen in der Wohngemeinschaft konstruieren und diese wie eine Ersatzfamilie betrachten. In dem folgenden Beispiel aus dem Feldforschungstagebuch wird ein Austausch zum Thema *Fremdheit* verdeutlicht:

*Aufgrund positiver Covid19-Testungen im Stammteam mussten andere Kolleg*innen in der WG einspringen. Die Aushelfenden waren Springer*innen und Kolleg*innen aus dem Fachbereich der Psychologie. Ich erkundige mich bei den Kindern, wie es ihnen geht, wenn andere Dienste in der Wohngemeinschaft machen. Abdi erzählt, dass die „eh alle voll nett“ waren. Pablo ergänzt: „Die haben wir eh schon gekannt. Die haben früher schon Dienste bei uns gemacht. Machen sie ja jetzt auch noch.“ Elias hört hauptsächlich zu, er kannte diese Betreuer*innen noch nicht, außer die Springerin, die ich während meines Aufenthalts im Feld kennenlernen durfte. Ich frage sie, ob sie also alle bereits kannten, die ausgeholfen haben. Während Abdi bejaht, sagt Anna: „Nein, die Psychologen nicht.“ Ich frage weiter nach, wie es für sie ist, wenn WG-fremde Personen Dienst machen. Anna korrigiert mich und meint, dass das ja keine Fremden sind, schließlich habe sie sie „ja kennengelernt“ und sie sind „eh alle voll nett“. Pablo ergänzt: „Ja, fremd sind sie nicht mehr, aber wir kennen sie halt noch nicht so gut.“ „Ja, da müssen wir noch aufpassen, was wir sagen“, sagt Abdi lächelnd mit Blick zum diensthabenden Sozialpädagogen, der mit einem lächelnden „ja, das könnt ihr ruhig öfter“ reagiert. Elias ergänzt, dass sich andere Betreuer*innen „halt in der WG noch nicht so gut auskennen und da müssen wir die Regeln erklären und zeigen, wo was ist“. Ich frage nochmal nach: „Das heißt, fremd sind sie für euch nicht, weil sie jetzt schon mal da waren und ihr euch kennenlernen konntet?“ Die Kinder bejahen und nicken. Auch der Diensthabende nickt. Pablo ergänzt mit Kopfnicken in Richtung des Diensthabenden: „So is. Aber lieber ist uns schon, wenn unsere Betreuer da sind. So wie er hier.“ Der Diensthabende lächelt.*

Der Austausch zeigt, dass die Kinder zwischen *ihren* Sozialpädagog*innen und den aushelfenden Kolleg*innen unterscheiden und damit wieder auf die Zugehörigkeit innerhalb der WG verweisen. Sie geben an, dass Zweitere für sie nicht mehr fremd sind, da sie sie bereits im Rahmen weniger Dienste kennenlernen durften. Die Kinder finden sich teilweise in der Rolle wieder, Regeln und Normen der Wohngemeinschaft den aushelfenden Fachkräften erklären zu müssen und geben an, dass sie im Umgang miteinander noch etwas vorsichtiger sind. Durch die Betonung *ihrer* Betreuer*innen weisen sie auf eine engere und bedeutsame Beziehung zwischen ihnen hin. Diese Aussagen der Kinder legen nahe, dass der Begriff der *Fremdunterbringung* auf Dauer nicht zutreffend für die Unterbringung in der Wohngemeinschaft ist. Sie fühlen sich untereinander nicht wie Fremde, sondern zum Großteil wie Geschwister. Auch die Sozialpädagog*innen und aushelfendes Personal aus dem Bereich der Psychologie werden von den Kindern nach wenigen Diensten in der Wohngemeinschaft nicht mehr als Fremde betrachtet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Unterbringung von Minderjährigen außerhalb des Herkunftssystems nicht einer Neudefinition bedarf. Der Begriff der *Fremdunterbringung* scheint für die gesamte Dauer der Unterbringung in einer Wohngemeinschaft aus Sicht der Kinder nicht passend zu sein. Da sich die Ergebnisse der vorliegenden Masterthesis auf eine Wohngemeinschaft beziehen und damit nicht generalisierbar sind, sollten weitere Forschungen zu diesem Thema erfolgen, um in weiterer Folge die Definition der *Fremdunterbringung* neu zu überdenken. Basierend auf den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit wäre es sinnvoll, den Begriff des Fremden aus der *Fremdunterbringung* zu entfernen und den Aspekt der *eigenen Familie* herauszunehmen. Der Hinweis auf die *eigene Familie* in Verbindung mit dem *Fremden* in der Unterbringung verweist auf die Dichotomien von Staat und Familie, privat und öffentlich. Das familienähnliche System, welches in der Wohngemeinschaft durch das Zusammenleben der Kinder und die Betreuung durch die Sozialpädagog*innen konstruiert wird, kann und wird aus Sicht der Kinder wie eine zweite *eigene Familie*, als *Ersatzfamilie* betrachtet, auch wenn diese nicht auf biologischer Zugehörigkeit beruht. Damit schließe ich mich Rasell (2020: 139f.) an, dass Beziehungen, die nicht biologisch determiniert sind, in ihrer Bedeutung für Kinder nicht unterschätzt werden dürfen.

4 Abschließende Bemerkungen

In der vorliegenden Masterarbeit wurde der Frage nachgegangen, wie Kinder als aktive Subjekte selbst an der Gestaltung ihres Lebens beteiligt sind und Zugehörigkeiten konstruieren. Zu diesem Zweck wurden basierend auf teilnehmender Beobachtung und informellen Gesprächen soziale Interaktionen innerhalb einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft der Wiener Kinder- und Jugendhilfe von Kindern untereinander, aber auch mit Erwachsenen beobachtet, um anhand von Aushandlungs- und Abgrenzungsprozessen festzustellen, inwiefern sie als kompetente Akteur*innen ihre Kindheit innerhalb eines vorgegebenen Rahmens selbst beeinflussen.

Die Ergebnisse zeigen, dass bei der Konstruktion von Zugehörigkeiten vor allem Alter eine wesentliche Rolle spielt und als konstituierende Kategorie gedacht wird. Kindheit wird von den Minderjährigen als begrenzte Kategorie bis zum 18. Lebensjahr definiert, womit sie zeigen, dass sie sich der geltenden Norm in Österreich bewusst sind. Jugend wird von ihnen als eigener Lebensabschnitt innerhalb von Kindheit gedacht und an keiner konkreten Alterszahl festgemacht. Vielmehr differenzieren die Kinder anhand von Interessen und Eigenschaften, die sie den jeweiligen Altersstufen zuordnen. Primär wird dem Kindsein das Interesse zu spielen zugeschrieben, während das Jugendalter an vermehrtem Interesse an Sexualität, digitalen Medien oder Kleidung festgemacht wird. Entlang dieser Aspekte nehmen die Kinder Differenzierungen untereinander vor und stellen dadurch Zugehörigkeiten her. Die Kategorie Alter wird von allen Kindern der WG als akzeptierte Differenzierungskategorie betrachtet. An der Figur von Anna wird illustriert, dass darauf basierende Exklusionserfahrungen nicht in Frage gestellt werden. Stattdessen zeigt sie Verständnis und empfindet eine gewisse Zugehörigkeit zu Kindern der anderen Wohngemeinschaft, welche im selben Alter sind und mit welchen sie sich regelmäßig zum Spielen verabredet. Dadurch grenzt sie sich gleichzeitig basierend auf unterschiedlichen Interessen von den Kindern ihrer eigenen Gruppe ab. Alter spielt auch im Zusammenhang mit mir als Forscherin eine zentrale Rolle. Durch das Austesten von geltenden Verhaltensregeln innerhalb der Wohngemeinschaft und Normverletzungen überprüfen die Kinder, wie ich damit umgehe und ob ich diese sanktioniere. Da von mir keine Zurechtweisungen erfolgen, werde ich von den Kindern trotz meines Alters nicht als weitere Betreuerin klassifiziert. Die Forschung hat weiters ergeben, dass Alter eine wesentliche Rolle bei der Herstellung von Hierarchien unter Kindern spielt. An den Beispielen von Tobi und Pablo wird aufgezeigt, dass Alter und soziale Position innerhalb der Gruppe oft miteinander zusammenhängen und zunehmendes Alter Erwartungen und Privilegien mit sich bringt. Veranschaulicht wird diese Tatsache beispielsweise an einer gemeinsamen Mahlzeit, als Tobi

aufgrund seiner Position als Gruppenältester das Privileg besitzt, selbst zu entscheiden, ob er daran teilnehmen möchte oder nicht. Die Reaktion der anderen Kinder zeigt, dass sie diese geltenden Strukturen akzeptieren und die Reproduktion derselben als erfolgreiches „doing generation“ (Kelle 2005: 85) verstanden werden kann.

Meine Beobachtungen und Interpretationen zeigen, dass die Altershierarchie durch kindliche Handlungen wie Provokationen regelmäßig infrage gestellt wird. Dies zeigt sich anhand der Beispiele zum Austesten Pablos von geltenden Regeln während der Mahlzeiten und der Terrassensituation zwischen Pablo, Jolie und Anna. In der sozialen Interaktion zwischen den drei Minderjährigen lässt sich beobachten, dass Jolie nicht ohne weiteres Pablos Anweisungen folgen und ihre untergeordnete Position akzeptieren will und die soziale Ordnung damit in Frage stellt. Das Aushandeln von Hierarchien ist durch spielerische und provokante Normüberschreitungen geprägt. Durch Aufforderung, sich an geltende Regeln zu halten, verweisen die Kinder auf die Zugehörigkeit innerhalb der WG. Am Beispiel von Elias, Saskia und jener Sozialpädagogin, die doch nicht in der WG startete, wird illustriert, dass das Erlernen und Einhalten von Gruppenregeln wesentlich für die Zugehörigkeit zur Wohngemeinschaft sind. Weitere zugehörigkeitskonstituierende Aspekte, die von den Kindern genannt wurden, sind Gender, Sport, Ähnlichkeiten im Verhalten, Liebesbeziehungen, gemeinsam verbrachte Zeit und Medienkonsum.

Eingebettet in den Diskurs über Sorge und Staat zeigt sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Wunsch der Kinder nach Überschreitung der Dichotomie von öffentlich und privat. Die Forschung veranschaulicht, dass für sie als handelnde Akteur*innen bei der Konstruktion von Zugehörigkeiten emotionale Aspekte eine hohe Relevanz haben. Je mehr sich andere Kinder und Sozialpädagog*innen privat öffnen und je mehr gegenseitiges Interesse und Emotionalität vorherrschen, desto eher fühlen sich die Minderjährigen innerhalb der Wohngemeinschaft gesehen und gut betreut. Aus Sicht der Kinder können somit im Rahmen der institutionellen Unterbringung Beziehungen entstehen, die sowohl dem öffentlichen als auch dem privaten Bereich zugeordnet werden können.

Besonders eindeutig stellt sich diese Tatsache im Unterkapitel zu Vorstellungen zu Familie dar. In der Zuschreibung von Verwandtschaftsbezeichnungen wie *Mutter*, *Vater*, *Bruder*, *Schwester*, *Onkel* und *Tante* zeigen sich wesentliche Aspekte, die als Familienideale betrachtet werden können. Dazu zählen emotionale Verbundenheit, Unterstützung, räumliche Nähe, Liebe, gegenseitiges Interesse, Fürsorglichkeit, Ehrlichkeit, Respekt, Freundlichkeit, Offenheit, genügend Freiraum, Vertrauen und Verständnis. Weitere Kriterien, die als Basis für das Gefühl einer Geschwisterbeziehung genannt wurden sind umeinander kümmern, ein

ähnliches Schicksal, Dauer der gemeinsamen Unterbringung und gemeinsame Erlebnisse. Kinder konstruieren entlang dieser Eigenschaften familienähnliche Zugehörigkeiten innerhalb der Wohngemeinschaft und bezeichnen diese als *Ersatzfamilie*. Als Ausschlusskriterien für familiäre Bezeichnungen führen sie häufige Konflikte, Strenge, einen Mangel an gemeinsamer Zeit, fehlendes persönliches Interesse und einen Mangel an emotionaler Nähe und Gemeinsamkeiten an. Basierend auf Verwandtschaftsbezeichnungen ziehen Kinder Grenzen und handeln Nähe und Distanz aus. Durch die Vergabe derselben verweisen sie bei bestimmten Personen auf ein besonderes Zugehörigkeitsgefühl. In der Auseinandersetzung mit der Vorstellung zu Familie zeigt sich, dass Kinder familienähnliche Beziehungen zu anderen Personen aufbauen können. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Bedeutung von Beziehungen für und aus Sicht der Kinder zu erforschen. Die Ergebnisse zeigen ähnlich wie bei Rasell (2020) und Ellmer (2018) die Wirkmächtigkeit von Familienidealen im öffentlichen Rahmen der Sorge. In der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, wie sich diese direkt in Perspektiven und Handlungen der Kinder widerspiegeln. Für die Kinder selbst scheint die WG ein Ort zu sein, der nach vorherrschenden Idealen „home-like“ (Rasell 2020: 154) sein soll.

In Kapitel 3.6 fand eine kurze Auseinandersetzung mit dem Thema des Fremden statt. Da die betroffenen Kinder als *fremduntergebracht* kategorisiert werden, wurde abschließend der Versuch unternommen, das Fremde aus Sicht der Kinder zu identifizieren. Die Minderjährigen klassifizierten niemanden in der Wohngemeinschaft als *fremd*, auch nicht jene Personen, die bisher kaum Dienste in der WG absolviert hatten.

Die vorliegende Arbeit unterstreicht die Notwendigkeit, Kinder als kompetente Akteur*innen in den Mittelpunkt zu stellen. Sie bietet verschiedene weiterführende Forschungsempfehlungen im Bereich der institutionellen Unterbringung, wie weitere Untersuchungen zum Thema des Fremden, Geschwisterbeziehungen, Liebesbeziehungen, der Einfluss von Normen und Idealen auf die Identitätsbildung von Kindern, Partizipation aus Sicht der Kinder und die Frage nach der Bedeutung und Auswirkungen der institutionellen Unterbringung auf deren Beziehungen zu ihrer Herkunftsfamilie. Im Zentrum dieser Forschungen sollten die Kinder als aktive Subjekte stehen, um dem Leitgedanken *Selbst ist das Kind* gerecht zu werden. Denn durch die Forschung mit Kindern, dem Sichtbarmachen ihrer Einstellungen und Wahrnehmungen, kann ein besseres Verständnis ihrer Bedürfnisse und ihrer Lebenswelt erreicht werden.

5 Bibliographie

5.1 Literaturverzeichnis

Alanen, Leena. 2009. Generational order. In: Qvortrup, Jens; Corsaro, William A. und Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke [u.a.]: Palgrave Macmillan, 159–174.

Alanen, Leena. 2005. Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, Heinz und Zeiher, Helga (Hrsg.). *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS, 65–82.

Ansell, Nicola. 2017. *Children, Youth and Development*. London & New York: Routledge, 2nd edition.

Archard, David. 1993. *Children. Rights and Childhood*. London: Routledge.

Birtsch, Vera. 2008. Fremdunterbringung. In: Kreft, Dieter und Mielenz, Ingrid (Hrsg.). *Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim & München: Juventa Verlag. 332–335.

Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert und Nieswand, Boris. 2020. *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. München: UVK Verlag, 3. überarbeitete Auflage.

Christensen, Pia und James, Allison. 2000. *Research with children. Perspectives and Practices*. London & New York: Falmer Press.

Clark, Cindy D. 2011. *In a Younger Voice. Doing Child-centered Qualitative Research*. Oxford [u.a.]: Oxford University Press.

Drerup, Johannes und Schweiger, Gottfried (Hrsg.). 2019. *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Eisenstadt, Shmuel N. 1966. *Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur*. München: Juventa Verlag.

Egli, Werner M. 2010. Neue Kindheitsforschung, teilnehmende Beobachtung und fremde Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. In: Egli, Werner M. und Kersten, Lucia (Hrsg.).

Ethnologie. Forschung und Wissenschaft. Kindheit und Jugend anderswo. Ergebnisse ethnographischer Feldforschungen. Wien [u.a.]: LIT Verlag, Band 22, 7–16.

Ellmer, Anna. 2018. Doing and undoing difference through childcare. A case from a Viennese kindergarten. In: *Vienna Working Papers in Ethnography* 8: 1–34.

Forster, Johanna. 2004. Ethnologie für die Schule. In: Egli, Werner und Krebs, Uwe (Hrsg.). *Studien zur Ethnopsychologie und Ethnopschoanalyse. Beiträge zur Ethnologie der Kindheit. Erziehungswissenschaftliche und kulturvergleichende Aspekte.* Münster: LIT Verlag, Band 5, 43–56.

Freeman, Michael. 2009. Children's Rights as Human Rights: Reading the UNCRC. In: Qvortrup, Jens; Corsaro, William A. und Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* Basingstoke [u.a.]: Palgrave Macmillan, 377–393.

Freeman, Michael. 1995. The morality of cultural pluralism. In: *The International Journal of Children's Rights* 3 (1): 1–17.

Freeman, Derek. 1983. *Liebe ohne Aggression. Margaret Meads Legende von der Friedfertigkeit der Naturvölker.* München: Kindler Verlag.

Giddens, Anthony. 1979. *The Central Problems of Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis.* London [u.a.]: Palgrave Macmillan.

Hardman, Charlotte. 1993. Kinder auf dem Schulhof. Unterwegs zu einer Anthropologie der Kindheit. In: Van de Loo, Marie-José und Reinhart, Margarete (Hrsg.). *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten.* München: Trickster.

Hardman, Charlotte. 2001. Can there be an Anthropology of Children? In: *Childhood* 8 (4): 501–517.

Heinzel, Friederike; Kränzl-Nagl, Renate und Mierendorff, Johanna. 2012. Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11 (1): 9–37.

Hiebl, Josef. 2016. Kinderschutz: Von der Gefährdungsmeldung bis zur Betreuung in sozialpädagogischen Einrichtungen. In: Völkl-Kernstock, Sabine und Kienbacher, Christian (Hrsg.). *Forensische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Praxishandbuch für die*

interdisziplinäre Zusammenarbeit: Psychologie – Medizin – Recht – Sozialarbeit. Wien: Springer, 149–157.

Honig, Michael-Sebastian. 2009. How is the Child Constituted in Childhood Studies? In: Qvortrup, Jens; Corsaro, William A. und Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke [u.a.]: Palgrave Macmillan, 62–77.

Huizinga, Johan. 2015. *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 24. Auflage.

James, Allison und Prout, Alan. 2015. Re-presenting childhood. Time and transition in the study of childhood. In: James, Allison und Prout, Alan (Hrsg.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Contemporary issues in the sociological study of childhood. London & New York: Routledge, 202–219.

James, Allison; Jenks, Chris und Prout, Alan. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

James, Allison. 2009. Agency. In: Qvortrup, Jens; Corsaro, William A. und Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke [u.a.]: Palgrave Macmillan, 34–45.

Jurczyk, Karin und Oechsle, Mechtild. 2008. Privatheit: Interdisziplinarität und Grenzverschiebungen. Eine Einführung. In: Jurczyk, Karin und Oechsle, Mechtild (Hrsg.). *Das Private neu denken. Erosionen, Ambivalenzen, Leistungen*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, 8–47.

Keesing, Roger M. 1969. On Quibblings over Squabblings of Siblings: New Perspectives on Kin Terms and Role Behavior. In: *Southwestern Journal of Anthropology* 25 (3): 207–227.

Kelle, Helga. 2005. Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In: Hengst, Heinz und Zeiher, Helga (Hrsg.). *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS, 83–108.

Kerber-Ganse, Waltraut. 2009. *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Kertzer, David I. 1983. Generation as a sociological problem. In: *Annual Review of Sociology* 9: 125–149.

Konopinski, Natalie und Jeffery, Laura. 2014. Planning your research project. In: Konopinski, Natalie (Hrsg.). *Doing Anthropological Research. A practical guide*. Oxfordshire: Routledge, 21–36.

Mey, Günter. 2005. Forschung mit Kindern – Zur Telativität von kindangemessenen Methoden. In: Mey, Günter (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln: Kölner Studien Verlag, 151–183.

Mierendorff, Johanna. 2010. *Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Über die Bedeutung des Wohlfahrtsstaates für die Entstehung und Veränderung des Musters moderner Kindheit – eine theoretische Annäherung*. Weinheim: Juventa.

Mierendorff, Johanna. 2011. Die Dimension des Alters in der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Zeitpolitisches Magazin* 8 (19): 4–5.

Mierendorff, Johanna und Olk, Thomas. 2003. Kinderwohlfahrtspolitik in Deutschland. In: Kränzl-Nagl, Renate; Mierendorff Johanna und Olk Thomas (Hrsg.). *Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen*. Frankfurt am Main & New York: Campus-Verlag, 419–464.

Ncube, Welshman. 1998. Prospects and Challenges in Eastern and Southern Africa. The Interplay between International Human Rights Norms and Domestic Law, Tradition and Culture. In: Ncube, Welshman (Hrsg.). *Law, Culture, Tradition and Children's Rights in Eastern and Southern Africa*. Aldershot [u.a.]: Ashgate/Dartmouth, 1–10.

Nieswand, Boris. 2017. Towards a theoretisation of diversity. Configurations of person-related differences in the context of youth welfare practices. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 43 (10): 1714–1730.

Prout, Alan und James, Allison. 2015. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: James, Allison und Prout, Alan (Hrsg.). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London & New York: Routledge, 6–28.

Rasell, Jennifer. 2020. *Care of the State. Relationships, Kinship and the State in Children's Homes in Late Socialist Hungary*. Cham: Palgrave Macmillan.

Read, Rosie und Thelen, Tatjana. 2007. Introduction: Social Security and Care After Socialism: Reconfigurations of Public and Private. In: *Focaal – European Journal of Anthropology* 50: 3–18.

Richter, Martina. 2016. Familie und (gute) Elternschaft im Fokus neuer Aufmerksamkeiten. In: *Sozial Extra* 40 (6): 33–35.

Ridge, Tess. 2002. *Childhood poverty and social exclusion. From a child's perspective*. Bristol: Policy Press.

Schultheis, Franz. 2011. Totem und Tabu: Kindesmisshandlung als gesellschaftliches Dispositiv der Durchsetzung zivilisatorischer Standards 'guter Erziehung'. In: Metelmann, Jörg und Schwall, Stefan (Hrsg.). *Bildungsbürgerrecht. Erziehung als soziales Unternehmen*. Münster [u.a.]: Waxmann, 93–107.

Stack, Carol. 1974. *All our kin*. New York [u.a.]: Harper & Row.

Stack, Carol. 1997. *All our kin*. New York [u.a.]: Basic Books.

Thelen, Tatjana. 2014. *Care/Sorge. Konstruktion, Reproduktion und Auflösung bedeutsamer Bindungen*. Bielefeld: transcript.

Thelen, Tatjana. 2015. Care as social organization: Creating, maintaining and dissolving significant relations. In: *Anthropological Theory* 15 (4): 497–515.

Thelen, Tatjana und Haukanes, Haldis. 2010. *Parenting After the Century of the Child. Travelling Ideals, Institutional Negotiations and Individual Responses*. Aldershot: Ashgate.

Van de Loo, Marie-José und Reinhart, Margarete. 1993. Einführung. Wir alle kommen aus der Kindheit. In: Van de Loo, Marie-José und Reinhart, Margarete (Hrsg.). *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster, 7–15.

Vogl, Susanne. 2015. *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Wiener Kinder- und Jugendhilfe. o.J. *Qualitätshandbuch - Soziale Arbeit mit Familien*. Wien: Magistratsabteilung 11 – Wiener Kinder- und Jugendhilfe.

Winkler, Martina. 2019. Kindheit als Konzept aus historischer Perspektive. In: Drerup, Johannes und Schweiger, Gottfried (Hrsg.). *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J.B. Metzler, 9–17.

5.2 Internetquellen

Bundesministerium für Finanzen. 2023. *Rechtsinformationssystem des Bundes*. Zugriffen am 22.08.2023. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000259&FassungVom=2017-07-19&Artikel=&Paragraf=1&Anlage=&Uebergangsrecht=>

Bundesministerium für Finanzen. 2023a. *Rechtsinformationssystem des Bundes*. Zugriffen am 22.08.2023. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001622&Artikel=&Paragraf=138&Anlage=&Uebergangsrecht=>

Bundesministerium für Finanzen. 2023b. *Rechtsinformationssystem des Bundes*. Zugriffen am 22.08.2023. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001622&FassungVom=2023-08-22&Artikel=&Paragraf=137&Anlage=&Uebergangsrecht=>

Bundesministerium für Finanzen. 2023c. *Rechtsinformationssystem des Bundes*. Zugriffen am 22.08.2023. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000259&FassungVom=2021-11-17&Artikel=&Paragraf=3&Anlage=&Uebergangsrecht=>

Bundesministerium für Finanzen. 2023d. *Rechtsinformationssystem des Bundes*. Zugriffen am 22.08.2023. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000259&FassungVom=2021-11-17&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht=>

Stadt Wien. o.J. *Auftrag und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe*. Zugriffen am 22.08.2023. <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma11/aufgaben.html>

Appendix A

Zur Einschätzung des Kindeswohls werden unter §138 des ABGB zwölf wichtige Kriterien festgehalten. Diese sind:

1. „eine angemessene Versorgung, insbesondere mit Nahrung, medizinischer und sanitärer Betreuung und Wohnraum, sowie eine sorgfältige Erziehung des Kindes;
2. die Fürsorge, Geborgenheit und der Schutz der körperlichen und seelischen Integrität des Kindes;
3. die Wertschätzung und Akzeptanz des Kindes durch die Eltern;
4. die Förderung der Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes;
5. die Berücksichtigung der Meinung des Kindes in Abhängigkeit von dessen Verständnis und der Fähigkeit zur Meinungsbildung;
6. die Vermeidung der Beeinträchtigung, die das Kind durch die Um- und Durchsetzung einer Maßnahme gegen seinen Willen erleiden könnte;
7. die Vermeidung der Gefahr für das Kind, Übergriffe oder Gewalt selbst zu erleiden oder an wichtigen Bezugspersonen mizuerleben;
8. die Vermeidung der Gefahr für das Kind, rechtswidrig verbracht oder zurückgehalten zu werden oder sonst zu Schaden zu kommen;
9. verlässliche Kontakte des Kindes zu beiden Elternteilen und wichtigen Bezugspersonen sowie sichere Bindungen des Kindes zu diesen Personen;
10. die Vermeidung von Loyalitätskonflikten und Schuldgefühlen des Kindes;
11. die Wahrung der Rechte, Ansprüche und Interessen des Kindes sowie
12. die Lebensverhältnisse des Kindes, seiner Eltern und seiner sonstigen Umgebung.“

(Bundesministerium für Finanzen 2023a: o.S.)

§137 im ABGB hält zusätzlich fest „Eltern und Kinder haben einander beizustehen und mit Achtung zu begegnen. Die Rechte und Pflichten des Vaters und der Mutter sind, soweit nicht anderes bestimmt ist, gleich“ (Bundesministerium für Finanzen 2023b: o.S.). Außerdem muss das Kindeswohl durch die Eltern gefördert werden. Der Umgang mit den Kindern muss geprägt sein von Fürsorge, Geborgenheit und einer sorgfältigen Erziehung. Das Zufügen von Gewalt oder physischen und psychischen Leides sind verboten (ebd.).

Appendix B

Zu den Aufgaben der Wiener Kinder- und Jugendhilfe zählen folgende:

1. „Information über förderliche Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen,
2. Beratung bei Erziehungs- und Entwicklungsfragen und familiären Problemen,
3. Hilfen für werdende Eltern, Familien, Kinder und Jugendliche zur Bewältigung von familiären Problemen und Krisen,
4. Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung,
5. Gewährung von Erziehungshilfen bei Gefährdung des Kindeswohls hinsichtlich Pflege und Erziehung,
6. Zusammenarbeit mit Einrichtungen, Behörden und öffentlichen Dienststellen,
7. Mitwirkung an der Adoption von Kindern und Jugendlichen,
8. Öffentlichkeitsarbeit zu Zielen, Aufgaben und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe sowie
9. Bewusstseinsbildung zu den Kinderrechten.

Bei der Umsetzung der Aufgaben ist darauf Bedacht zu nehmen, dass auch Dienste in den Herkunftssprachen angeboten werden.“

(Bundesministerium für Finanzen 2023c: o.S.)

Die Wiener Kinder- und Jugendhilfe hat bei der Erfüllung der angeführten Aufgaben folgende Ziele zu verfolgen:

1. „Bildung eines allgemeinen Bewusstseins für Grundsätze und Methoden förderlicher Pflege und Erziehung,
2. Stärkung der Erziehungskraft der Familien und Förderung des Bewusstseins der Eltern für ihre Aufgaben,
3. Förderung einer angemessenen Entfaltung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Verselbständigung,
4. Schutz von Kindern und Jugendlichen vor allen Formen von Gewalt und anderen Kindeswohlgefährdungen hinsichtlich Pflege und Erziehung,
5. Reintegration von Kindern und Jugendlichen in die Familie im Interesse des Kindeswohles, insbesondere im Zusammenhang mit Erziehungshilfen.“

(Bundesministerium für Finanzen 2023d: o.S.)

Für die Umsetzung und Wahrung der Aufgaben kooperiert die Wiener Kinder- und Jugendhilfe eng mit dem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem, Behörden und Gerichten (Bundesministerium für Finanzen 2023: o.S.).

Abstract

In der vorliegenden Masterarbeit wird der Frage nachgegangen, wie Kinder als kompetente Akteur*innen ihre Kindheit selbst beeinflussen und gestalten. Ziel ist es herauszufinden, wie sie im Rahmen staatlicher Fremdunterbringung Zugehörigkeiten konstruieren. Anhand von sozialen Praktiken und Interaktionen, insbesondere Aushandlungs- und Abgrenzungsprozessen, wird die Konstruktion von Zugehörigkeit sichtbar gemacht. Die Analyse zeigt, dass Kinder von vorherrschenden gesellschaftlichen Normen und (Familien-)Idealen in ihrem Handeln beeinflusst werden. In Bezug auf die Konstruktion von Zugehörigkeiten spielen vor allem die Kategorie des Alters, damit verbundene Zuschreibungen und emotionale Aspekte eine Rolle. Die Arbeit zeigt die Wirkmächtigkeit von Familienidealen, entlang welcher Kinder in der Wohngemeinschaft familienähnliche Strukturen etablieren.