

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

2-2020

Schwerpunkt:

Shifts in Child Well-Being Research

- Entanglements between Agency and Vulnerability
- From Object to Praxis
- Refugee Children's Wellbeing in Greece
- On Major Conceptual Shifts in Estonia

Freie Beiträge

- Umgang mit unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten
- Qualität in der Kita

Kurzbeiträge

- Plädoyer für jugendliche Freiräume – auch in Corona-Zeiten
- Belege für die positive Wirkung der ‚Arbeit am Tonfeld‘

Rezensionen



77411

15 Jahrgang

2. Vierteljahr 2020

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich

**Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Youth Research
Herausgeberinnen und Herausgeber:**

Prof. Dr. Andrea Eckhardt, Görlitz; Prof. Dr. Sara Fürstenau, Hamburg; Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Salzburg; Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Siegen; Prof. Dr. Bernhard Kalicki, München; Prof. Dr. Bärbel Kracke, Jena; Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Halle; Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Halle; Prof. Dr. Gudrun Quenzel, Vorarlberg, (geschäftsführend); Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München; Prof. Dr. Wolfgang Schröder, Hildesheim; Prof. Dr. Ludwig Stecher, Gießen.

Beirat:

Prof. Dr. Hans Bertram, Berlin; Dr. Carole Bloch, Kapstadt; Prof. Dr. Ralf Bohnsack, Berlin; Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger, Wuppertal; Dr. Sebastian Dippelhofer, Gießen; Prof. Dr. Nicola Döring, Ilmenau; Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Leiden; Klaus Farin, Berlin; Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg; Arthur Fischer, Frankfurt; Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Salzburg; Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg; Dr. Cathleen Grunert, Halle; Dr. Roger Hewitt, London; Dr. Katrin Hille, Heilbronn; Prof. Dr. Ronald Hitzler, Dortmund; Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Bielefeld; Prof. Dr. Angela Ittel, Berlin; Prof. Dr. Vera King, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Carmen Leccardi, Mailand; Prof. Dr. Drorit Lengyel, Hamburg; Prof. Dr. Manfred Liebel, Berlin; Prof. em. Dr. Gudula List, Anweiler-Queichhambach; Dr. Andreu López Blasco, Bétera; Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg/Stendal; Prof. Dr. Ursula Neumann, Hamburg; Prof. Dr. Alan Prout, Warwick; Prof. em. Dr. Jens Qvortrup, Trondheim; Dr. Wolfgang Reissmann, Siegen; Prof. Dr. Ingo Richter, Berlin; Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Bamberg; Prof. Dr. Petra Schulz, Frankfurt; Prof. Dr. Margrit Stamm, Université de Fribourg; Prof. Dr. Stephan Sting, Klagenfurt; Prof. Dr. Daniel Süß, Zürich; Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Köln; Prof. Dr. Mirjana Ule, Ljubljana; Prof. Dr. Klaus Wahl, München; Prof. Dr. Andreas Walther, Frankfurt; Ursula Winklhofer, München.

Geschäftsführende Herausgeberin und Redaktion:

Prof. Dr. Gudrun Quenzel
PH Vorarlberg
Liechtensteinerstraße 33-37. 6800 Feldkirch. Österreich
Tel: +43 (0)5522-31199-555
E-Mail: gudrun.queznel@ph-vorarlberg.ac.at

Redakteurin:

Mag. Katharina Meusburger
PH Vorarlberg
Institut für Bildungssoziologie
Liechtensteinerstraße 33-37. 6800 Feldkirch Österreich
Tel.: +43 (0)5522-31199-524
E-Mail: diskurs@ph-vorarlberg.ac.at

Verlag:

Verlag Barbara Budrich GmbH. Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen
Tel +49 (0)2171. 79491 50. Fax +49(0)2171. 7949169
E-Mail: info@budrich-verlag.de
<https://budrich.de/>

Erscheinen und Bezugsmöglichkeiten:

Jährlich vier Hefte. Jahresabonnement der Print-Version für Institutionen 86,- €, für Einzelpersonen 64,- €, für Studierende bei Vorlage einer Studienbescheinigung 39,- €. Kombi-Abonnement (print + online) für Institutionen: 164,- €; für Privatbezieher 79,- €. Alle Preise zuzüglich Versandkosten Inland: 6,80 €, Ausland 16,- €. Ein Einzelheft kostet 22,- €. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Kündigungen des Abonnements müssen spätestens drei Monate vor Ablauf des Kalenderjahres schriftlich erfolgen. Weitere Preisinformationen unter www.budrich-journals.de. Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

© Edmund Budrich. Beratung und Betreuung von Verlagsprojekten. Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Copyright-Inhabers vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Satz: Beate Glaubitz Redaktion und Satz, Leverkusen (E-Mail: glaubitz.rs@t-online.de)
Printed in Europe

Der Diskurs Kindheits- und Jugendforschung in Datenbanken & Externen Webseiten:

CNKI | CNPeReading | Crossref | EBSCO | GBI-Genios | GESIS | Google Scholar | NSD | ProQuest Sociology Collection
ProQuest Sociology Social Science Premium Collection | scholars-e-library | SSOAR | Ulrichsweb

Diskurs im Internet unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs>

ISSN 1862-5002

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 15 Heft 2

Inhalt

Schwerpunkt Shifts in Child Well-Being Research

<i>Susann Fegter, Christine Hunner-Kreisel</i> Editorial	131
<i>Catrin Heite, Veronika Magyar-Haas</i> Entanglements between Agency and Vulnerability in the Phenomenon of Birth. Reflections on Children's Expressions About 'Being Born'	135
<i>Tobia Fattore</i> From Object to Praxis: A Narrative of Shifts in Child Well-Being Research	147
<i>Antoanneta Potsi, Zoi Nikiforidou, Lydia Ntokou</i> Refugee Children's Wellbeing in Greece: Methodological and Ethical Challenges .	160
<i>Dagmar Kutsar</i> On Major Conceptual Shifts within Research on Child Well-Being in Estonia	174

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

<i>Christophe Roulin, Luzia Jurt</i> Institutioneller Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten bei fluktuierender Anzahl von Asylgesuchten	185
<i>Regine Schelle, Tina Friederich, Christina Buschle</i> Qualität in der Kita. Mögliche Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses – Ein Diskussionsbeitrag	199

Kurzbeiträge

Gunda Voigts

„Jugendliche brauchen Freiräume!“ – ein Plädoyer, für die Perspektiven junger Menschen in Corona-Zeiten einzutreten 217

Corinna Wirner, Andreas Mielck, Michaela Coenen, Sabine von Mutius, Barbara Osterwald

Belege für die positive Wirkung der ‚Arbeit am Tonfeld‘ 223

Rezensionen

Veronika Bernard

David Zimmermann, Michael Wininger, Urte Finger-Trescher (Hrsg.) (2020): Migration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder 229

Ronnie Oliveras

Doris Bühler-Niederberger (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume 231

Barbara Lindemann

Andreas Heinen, Christine Wiezorek, Helmut Willems (Hrsg.) (2020): Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer „Neuvermessung“ jugendtheoretischer Positionen 233

Autorinnen und Autoren 235

Shifts in Child Well-Being Research

Susann Fegter, Christine Hunner-Kreisel

The international and interdisciplinary field of research on child well-being has obtained increasing importance in educational sciences in the area of childhood and youth studies (Fegter/Andresen 2017; Betz et al. 2018; Hunner-Kreisel/März 2018; Eccarius et al. 2017; Andresen 2014; Fegter 2014; Hunner-Kreisel 2012), in empirical educational research on students' well-being (Cefai/Spiteri 2020; OECD 2019) as well as social work and welfare research (Andresen et al. 2017; Alt/Lange 2014; Oelkers et al. 2010; Kamerman 2014; Kamerman et al. 2010). One strong narrative in the international context is that research on child well-being has significantly moved its focus within the last 30 years and has undertaken so called "fundamental shifts" (Ben-Arieh 2014, 2007): *From child survival to child well-being* (research interests has moved from physical survival and basics needs of children to indicators that focus on positive wellbeing); *from negative to positive well-being* (indicators of childhood flourishing have increasingly emerged); *from well-becoming to well-being* (how children understand lived experiences of well-being has become increasingly important, rather than focussing on future-oriented conceptualisations of well-being); *from traditional to new domains* (a shift towards a more holistic set of domains regarding children's lives has taken place); *from an adults to a child's perspective* (attempts to involve children in the research process and to investigate subjective well-being has become stronger following an understanding of children as social actors) (Ben-Arieh 2014, 2007). This narrative of conceptual movements and fundamental shifts have inspired fruitful and critical discussions in the field of child well-being research. In-depth analyses from a deconstructive perspective have pointed out that the situation within quantitative child well-being reports is much less uniform than this narrative suggest and that a closer look is required on the underlying frameworks and the entanglement of research and politics in child well-being research (see Betz 2013). In international qualitative research, the narrative has raised theoretical and empirical questions around challenges in child well-being research (Fattore et al. 2019): Firstly, in respect to the normativity and cultural contingency when indicators shift from 'survival' to 'beyond' and from 'negative to positive' (see Fegter 2020; Andresen/Betz 2014, Fegter/Machold/Richter 2010). Consequently, there is a call for an explicit clarification of the premises and normative decisions that underlie what is considered 'good' in research on child well-being and how this is linked to generational, classed, gendered, raced or other orders (Fattore et al. 2019; Esser 2014; Savahl 2015). A second challenge is highlighted in respect to the integration of children into research: How can we avoid reconstruct-

ing children's perspectives as authentic voices and instead reflect on social orders in which children are positioned (see *Hunner-Kreisel/Kuhn* 2010; *Müderrişođlu et al.* 2013)? Thirdly, how can we understand children's well-being across multi-national contexts? If there are shifts to new domains (taking into account the everyday life of children worldwide), what is the relative significance of local and translocal contexts for well-being and is the nation-state for example a useful category for understanding well-being (cf. *Hunner-Kreisel et al.* 2020; *Fattore et al.* 2020)?

Based on the assumption that research on child well-being is constructing its object of analysis in the use of theory and methodology and that these processes are always situated in social and political orders, the aim of the special issue is to invite international experts who are currently undertaking qualitative or quantitative studies in the field of child well-being research to present their approaches and ideas in research in the context of *the narrative of the "fundamental shifts"*:

- How do they approach child well-being in terms of theory and methodology?
- How do they position their research and approaches *in the context of the narrative of shifts* within research on child-wellbeing? What's their perspective on this narrative?
- How do they reflect on *political, social or epistemic contexts* of their research on child well-being?

The paper of *Catrin Heite* and *Veronika Magyar-Haas* contributes to the discussion about a subjective turn in child well-being research. Starting from the concept of the child as an actor, which has played a central role in the developments in child well-being research, their argument is that the vulnerability of children is hardly taken into account and that only a combination of vulnerability and agency provides the opportunity to consider the interpretations of subjects in the context of their social, political and cultural embeddedness. They thus also stand for developments within the international field of child well-being research that have set new accents in recent years with the concept of vulnerability, and for developments that open up philosophical figures for reconstructive analysis on children's understandings of well-being, in their case Hannah Arendt's concept of natality.

Tobia Fattore's paper takes a closer look at analytical shifts in the field of child well-being research that have differentiated the field regarding its epistemological and methodological approaches in the last twenty years. By asking for the manner in which the approaches have developed in the field, whether by coincidence or whether as a distinctive response to existing intellectual traditions, the paper provides insight into how productive the dynamics within the research field have intertwined with theoretical contexts and intellectual traditions outside the field and how this has contributed to the theorization of child well-being and to a broader understanding of the phenomenon. *Fattore's* own conceptualization of child well-being combines cultural with material approaches and stands for rare developments to systematically examine child well-being in the context of class relations.

The paper of *Antoanneta Potsi*, *Zoi Nikiforidou* and *Lydia Ntokou* on refugee children in Greek brings methodological and ethical perspective of a child well-being research to the fore. The authors give insight into their field research describing their various ways of finding out how the best approach towards children's experiences could look like. One major issue is language as it causes not only disruptions and feeling of uneasiness on behalf of the children but also amplifies asymmetrical generational orders for children who are constantly confronted with adults who represent an authority (doctors, psychologists, social workers, worker from NGOs). With respect to the topic of shifts of well-being the paper shows the

relevance of survival and well-being for refugee children. Therewith the paper, implicitly, points out how the shifts of well-being should be analytically understood in their interdependencies.

The paper of *Dagmar Kutsar* highlights major shifts in research on poverty and its interwovenness with social policies within the country of Estonia in a historical perspective. At the same time the author reconstructs the position of children and their (in-)visibility as persons with own needs and desires that can only be taken fully into account when poverty as a topic as well as children as persons imbued with own rights are acknowledged. Therefore, *Kutsar* identifies and describes the various steps and shifts that have been taken in Estonian research on child poverty until children have been addressed accordingly to their subjective understandings of well-being. Interestingly, the paper of *Kutsar* gives seldom insights into a country and at the same time maps the parallels within research on child well-being beyond the national context of Estonia.

In summary the papers indicate how dynamic the field of child well-being research is currently developing and how shifts of paradigms in childhood research – together with the worldwide implementation of the CRC (*Bradshaw et al. 2007*) – also led to a change in methodical approaches in international child well-being research. The papers also demonstrate how critical inspiration through connections to theoretical and methodological discussions in the social and cultural sciences is received, but also through empirical field work with children in different social contexts and regions of the world.

Literature

- Alt, C./Lange, A.* (2014): Das Kinderpanel. Ergebnisse und Perspektiven einer modernen Sozialberichterstattung. In: *Braches-Chyrek, R./Sünker, H./Röhner, C./Hopf, M.* (Eds.): Handbuch Frühe Kindheit. – Opladen, pp. 351-362
- Andresen, S.* (2014). Educational science and child well-being. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J. E.* (Eds.): Handbook of child well-being, theories, methods and policies in global perspective. – Dordrecht, pp. 249-279. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_11
- Andresen, S./Betz, T.* (2014): Child well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik, 60, 4, pp. 499-504.
- Andresen, S./Fegter, S./Hurrelmann, K./Schneekloth, U.* (Eds.) (2017): Well-being, Poverty and Justice from a Child's Perspective. 3rd World Vision Children Study. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-57574-2>
- Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J. E.* (2014): Multifaceted concept of child well-being. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J. E.* (Eds.): Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective. – Dordrecht, pp. 1-28. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134%20
- Betz, T.* (2013): Counting what counts. How children are represented in national and international reporting systems. Child Indicators Research, 6, 4, pp. 637-657. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9198-2>
- Betz, T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S.* (Eds.) (2018): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. – Weinheim/Basel.
- Bradshaw, J./Hoelscher, P./Richardson, D.* (2007): Comparing child well-being in OECD countries: concepts and methods. UNICEF Innocenti Research Centre. Working paper number: 2006-03. Available online at: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp2006_03_eng.pdf, date: 20.04.2020.
- Cefai C./Spiteri Pizzuto, S.* (forthcoming): The voices of young children experiencing difficulties at school. In: *Fattore, T./Fegter, S./Hunner-Kreisel, C.* (Eds.): Children's Concepts of Well-being – Challenges in International Comparative Qualitative Research. – Dordrecht.
- Ecarius, J./Berg, A./Oliveras, R./Serry, K.* (2018): Spätmoderne Jugend, Erziehung des Beratens, Wohlbefinden. – Wiesbaden.

- Esser, F. (2014): Das Glück das nie wiederkehrt: Well-Being in historisch-systematischer Perspektive. Zeitschrift Pädagogik, 60, 4, pp. 505-519.
- Fattore, T./Fegter, S./Hunner-Kreisel, C. (2019). Children's understandings of well-being in global and local contexts: Theoretical and methodological considerations for a multinational qualitative study. Child Indicators Research, 12, 2, pp. 385-408.
- Fattore, T./Fegter, S./Hunner-Kreisel, C. (2020): The refiguration of childhoods under conditions of digitalisation: Cross-cultural comparisons of children's spatial constitutions of well-being. Forum: Qualitative Social Research (FQS), Thematic Issue: The Re-Figuration of Spaces and Cross-Cultural Comparison.
- Fegter, S./Andresen, S. (2017). Erziehung und Bildung in der Kindheit – als sozialraumbezogenes Handlungsfeld. In: Kessl, F./Reutlinger, C. (Eds.): Handbuch Sozialraum. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8>
- Fegter, S. (2020): Child-Well-being as a Cultural Construct: Theoretical and Analytical Reflections and an Example of Digital Cultures. In: *Fattore T.* (Eds.): Understanding Children's Concepts of Well-being. Challenges in International Comparativ Qualitative Research. – Dodrecht.
- Fegter, S. (2014): Räumliche Ordnungen guter Kindheit. Zum Potenzial praxeologischer Zugänge für die Child Well-Being Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 14, 4, pp. 520-533.
- Fegter, S./Machold, C./Richter, M. (2010): Children and the good life. Theoretical challenges. In: *Andresen, S./Diehm, I./Sander, U./Ziegler, H.* (Eds.): Children and the good life: new challenges for research on children. – Dodrecht, pp. 7-12.
- Hunner-Kreisel, C./März, S./Nasrullayeva, N./Huseynova, R. (2020): The relevance of nation in children's understanding of well-being in Azerbaijan and Germany in an intersectional perspective. In: *Fattore, T./Fegter, S./Hunner-Kreisel, C.* (2020) (Eds.): Children's Concepts of Well-being – Challenges in International Comparative Qualitative Research. – Dodrecht.
- Hunner-Kreisel, C./März, S. (2018): Qualitativ orientierte Wohlergehensforschung und intersektionale Ungleichheitsanalyse: Generation und adultistische Herrschaftsverhältnisse im Fokus. In: *Betz, T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S.* (Eds.): Gute Kindheit: Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. – Wiesbaden, pp 214-233.
- Hunner-Kreisel, C. (2012): "Having to keep silent": A Capabilities Perspective on Growing Up and the "Education Process" in a Migration Family. In: *Richter, M./Andresen, S.* (Eds.): The Politicization of Parenthood - Shifting private and public responsibilities in education and child rearing. – Dodrecht, pp. 181-197. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2972-8_14
- Hunner-Kreisel, C./Kuhn, M. (2010): Introduction: Research on children and childhood in the 21th. In: *Andresen, S./Diehm, I./Sander, U./Ziegler, H.* (Eds.): Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children. – Dordrecht, pp. 115-119.
- Kamerman, S. B./Shirley, G.-G. (2014): Social Work and Child Well-Being. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J. E.* (Eds.): Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective. – Dodrecht, pp. 403-413. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_22
- Kamerman, S./Phipps, S./Ben-Arieh, A. (Eds.) (2010): From Child Welfare to Child Well-Being: An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making. – Dodrecht. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3377-2>
- Müderrişoğlu, S./Semerci, P.-U./Karataş, A./Ekim-Akkan, B. (2013) : Well-being and the children of internal migrant families in Istanbul. In: *Hunner-Kreisel, C./Stephan, M.* (Eds.), Neue Zeiten, neue Räume. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel. – Wiesbaden, pp. 169-184. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18948-2_11
- OECD (2019): PISA 2018 Well-being Framework. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, OECD Publishing. – Paris.
- Oelkers, N./Schrödter, M. (2010): Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approaches. In: *Otto, H.-U./Ziegler, H.* (Eds.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. – Wiesbaden, pp. 143-161. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91909-6_9
- Savahl, S./Malcolm, C./Slembrouk, S./Adams, S./Willenberg, I./September, R. (2015): Discourses on Well-Being. Child Indicators Research, 8, 4, pp. 747-766. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9272-4>

Entanglements between Agency and Vulnerability in the Phenomenon of Birth. Reflections on Children's Expressions about 'Being Born'

Catrin Heite, Veronika Magyar-Haas

Abstract

Analogously to the works in the field of new social studies of childhood, this contribution deals with the concept of childhood as a social construction, in which children are considered as social actors in their own living environment, engaged in interpretive reproduction of the social. In this perspective the concept of agency is strongly stressed, and the vulnerability of children is not sufficiently taken into account. But in combining vulnerability and agency lies the possibility to consider the perspective of the subjects in the context of their social, political and cultural embeddedness. In this paper we show that what children say, what is important to them in general and for their well-being, is shaped by the care experiences within the family and by their social contexts. The argumentation for the intertwining of vulnerability and agency is exemplified by the expressions of an interviewed girl about her birth and by reference to philosophical concepts about birth and natality.

Keywords: vulnerability, agency, birth, natality

Verschränkungen zwischen Agency und Verwundbarkeit im Phänomen der Geburt. Reflexionen über Expressionen von Kindern über das ‚Geborenwerden‘

Zusammenfassung

Analog zu den Arbeiten im Bereich der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung betrachten wir das Konzept der Kindheit als soziale Konstruktion, bei welchem Kinder als soziale Akteure ihrer eigenen Lebenswelt angesehen werden, aktiv eingebunden in die interpretative Reproduktion des Sozialen. In dieser Perspektive wird das Konzept der „agency“ stark hervorgehoben, während die Verletzlichkeit von Kindern kaum ausreichend berücksichtigt wird. Doch gerade in der Kombination von Verletzlichkeit und „agency“ liegt die Möglichkeit, die Deutungen der Subjekte im Kontext ihrer sozialen, politischen und kulturellen Einbettung zu betrachten. In diesem Aufsatz zeigen wir, dass das, was Kinder erzählen, was ihnen allgemein und für ihr Wohlbefinden wichtig ist, durch die Betreuungserfahrungen innerhalb der Familie und durch ihre sozialen Zusammenhänge mitgeprägt wird. Die Argumentation für die Verschränkung zwischen Verwundbarkeit und „agency“ entfalten wir exemplarisch anhand Erzählungen eines interviewten Mädchens über ihre Geburt sowie in Bezugnahme auf philosophische Konzepte über Geburt und Natalität.

Schlagwörter: Vulnerabilität, Agency, Geburt, Natalität

1 Introduction

The initial point of this special issue is the assumption that there is a strong narrative in the international context, which says that research on child well-being has significantly moved its focus within the last 30 years and has undertaken so called “fundamental shifts”. In the context of the new social studies of childhood, childhood is seen as a social construction in which children themselves participate. Children are considered as social actors in their own living environment, engaged in interpretive reproduction of the social. Thereby, the central position of the concept of agency is strongly stressed. However, agency can become impertinent if the focus lies only on strength, thus excluding inabilities, material and emotional dependencies, and inadequacy. Due to this, we are working with a theoretical perspective that also stresses the *vulnerability* of children. This approach makes it possible to consider the perspective of the subjects in the context of their social, political and cultural embeddedness. In this paper we will show how strongly that what children say, what is important to them, and what is marked as important for their well-being is determined by the care experiences within the family and the social contexts. We will work out the strong link between vulnerability and agency using the example of birth narratives.

As part of the multinational qualitative study “Children’s Understandings of Well-Being” (cuwb.org) our research uses its methodological manual to ensure international comparability. The narrative interviews are oriented on the research protocol of the network (see *Fattore et al. 2019*) and include open and non-suggestive questions about dimensions that are important for well-being, such as people, activities, places, animals and so on. Hence with the child-oriented, semi-structured interview a method is chosen that evokes narrative passages which alternate with enquiring passages. The interview guideline serves as an orientation for the interviewers, but does not restrict the spontaneous formulation of open questions.

In preparation for the interview, the children are asked to bring something with them or to present what is important to them. The object brought by the children serves as an introduction to the interview. After talking about this object, they are invited to draw a picture of what they value. We then talk with them about where, when, and with whom they feel well and what they would wish for if they could perform miracles. The starting point of our paper is an interview with a nine-year-old girl who has given herself the pseudonym *Sebiha*. At our request to bring something – in her eyes – important with her, she brought a black and white photograph. This photo is – together with the picture drawn by her – at the centre of our reflections. The aim of this contribution is therefore not to make empirically grounded statements on the perspective of children based on the analysis of several interviews (see thereto *Heite et al. 2020*). Rather, the photo of *Sebiha* and what she tells and draws about birth and care arrangements serves as a kind of prism through which we can unfold and illustrate our analyses and conceptual reflections on the relationship between agency and vulnerability. First, we interpret interview sequences together with the photo and the picture on the basis of the in-vivo-code “It is my birth...”. Secondly, we connect our analysis with theoretical perspectives with respect to the concepts of vulnerability, agency, and of birth and natality.

2 “It is my birth...” – The recognizability, temporality and social embeddedness of the self in photographs and drawings

Sebiha presents a photo to the interviewer. She does not wish to have this photo photographed, but agrees that it may be described in our analysis. The photo shows a woman holding a baby in her arms and looking at it smiling, with her head bowed. The baby is in the centre of the picture and is presented by the woman in the direction of the viewer. On the other side of the baby there is a man standing near the woman and child, facing both of them.

The interviewer and *Sebiha* talk about this photo (0:27-2:47): “It is my birth//mhm// and my mum and dad”, *Sebiha* says. The photo means a lot to her; it is important to her, because: “I can see for example, what I looked like//mhm//and otherwise I do not know that I guess,//yes// without photo or anything and yes” (00:01:23). The photo is a substitute for memories she does not have about the time of her birth. In the sequence, three aspects seem to be central to us. First, the question about the ‘ego’ or the personal identity, which means the capability to identify someone in the photo as the self, so to recognize oneself; secondly, the question of temporality, meaning the connection between past and present; and thirdly the question of sociality, meaning the embeddedness in intergenerational, close social relationships, in caring and supporting environments.

2.1 The recognizability of the self as “newborn being”

Sebiha does not refer to the baby in the photo as herself as a person, but as her “birth”, as an event that happened to her; she is not an acting and decisive subject. She is the “newborn being” in the arms of her parents. It is her “genesis”, her entrance into the world, that eludes her and which also raises questions such as where she comes from, and who she might have been as a newborn, as someone who has just been born and brought forth by parents. In addition to this “passive” dimension, in the example of the photo and her narration about it, something “self-reflexive” becomes apparent: She tries to make herself cognitively available through the photo itself as well as by way of talking about the photo. The difficulty in finding words for the description might refer to the difficulty of bringing her today’s being into relation with the photo of the baby, to recognize herself *in* the baby. After all, her current corporal and physical, emotional and social condition is a very different one. Her nine-year-old body and mind are constantly changing and seem to be a counterpoint to the baby in the photo, which is located in time and not bound to temporal change. At the same time, she is aware that she is the baby in the photo – even if she does not rely on memories but narratives and information from relevant others and the photo documents her birth and origin.

2.2 Dependencies in past and present within the generational order

Concerning the question of temporality, the photo of *Sebiha* with her most important caregivers is a link to the past. It witnesses her being, it is a memory, a projection and at the same time also a kind of “proof” about the genesis of being. It allows for the reassurance of herself, to know about her “previous” being which is derived from memories.

Through photographs and narration, subjects are capable of construing themselves within time and can retrace their contemporary being retrospectively. In the narrations themselves, a particular form of dependency on the parents is also shown. They are capable of remembering, and thus have sovereignty over the interpretation of the objectified memory. Also for them it must be important and of special value to have kept the photo, to show it and to provide access to the child to this – and thus also to their own memories about “becoming parents” and becoming a family.

The photo might be seen as a materialisation of dependencies in the generational order, too. This illustrates a form of dependency which refers to the necessity of care and support as well as to the normative orientation of acting and being. This is picked up by *Sebiha* when she describes her mother and her father: She describes herself as being very pleased “having them”, because her mother, she says, “is always nice to me (...) and cares for me.” She further reports that her father also cares for her, he teaches her – as well as her mother does – new things and he also tells her when she has done something wrong and should change it, but they also praise her when she has done something right. These descriptions of *Sebiha* have a high level of reflection and are – at the same time – formulated in an abstract and generalised manner. This may be the reason why concrete actions are not narrated. The girl does not talk about her sensations, her feelings. Nor does she mention what her parents mean to her. In her narration the caregivers are arranged towards her, however, she presents herself as passive. The parents are generally important to her, because they take care of her, bring her up and educate her – and they are regarded as a compass and an institution of recognition because they guide her through “right” and “wrong”. Within this ‘function’ of her parents, which is also connected to praise and criticism, this sequence thematises protection, comfort and support as well as the practice of parents giving her advice on how she should not be or what she should not do. The aspect of care is strongly represented in the photo: The mother holds the baby in her arms, whereas the father is bent towards her. This photo symbolizes confidence, caretaking and thus an environment for feeling protected. What this shows is that people “are vulnerable, deeply social beings who are not only physically and economically dependent on others but psychologically dependent on them and in need of their recognition” (*Sayer* 2005, p. 950). In this sense, vulnerability and recognition are linked to each other. People are vulnerable because they existentially depend on recognition by others, who care about them. Recognition firstly takes place in the private sphere, in social and supportive relationships with others.

2.3 About family members and plush animals: Emotionality in caring relationships

After completing this interview sequence about the photo, *Sebiha* is asked to draw what else is important to her. She draws a coloured picture in which a woman, a man and a child are seen. When the interviewer asks if she has drawn all that is important to her, the girl additionally draws a grey stuffed animal on the picture (14:50-17:12). The tall people are presented as parents, the child represents *Sebiha*’s brother. Father and mother are standing close to each other and are holding their hands; her brother is standing at a small distance beside them. This distance, however, seems to offer the potential to stretch out his hand and to partake in the couple constellation. All of the three people seem to be

happy, and the brother does not show any sign of loneliness. Standing at near distance to the parents can in fact rather symbolize detachment, independence, the capacity to act, and security. The clothes of the child have the same colours as those of its father, just the opposite way. The colour green appears with all three people.

Sebiha says, almost weeping, that she got the stuffed animal in the picture at her birth. She had spent a very long time with it, had had it a “mega long time”, but she lost it on a holiday. With the presentation of the little sheep, with which *Sebiha* has shared her own biography, one is again referred to her birth. The little sheep here appears ideal-typically as a psychoanalytical transitional object that supports the development of autonomy of the child. Moreover, analogies can be formed between the parental care for her as well as her care for the little sheep. The strong emotional tie with the stuffed animal and the consternation evoked by its loss are shown by the child’s sad narrative tone. Thus loss, deprivation and missing become elements not only by the narrated content but also by the prosody.

2.4 Interim conclusion: On the entanglements of vulnerability and agency in „being present in the absence“

In both family designs in the photo and the drawn picture, *Sebiha* herself is present by her absence: In the photo she is present, she is visible, but she cannot remember herself in the situation or herself as a baby. Thus she is absent because of the missing memory. On the drawing she is not visible, she is not present as a family member. At the same time she is the one who actively designs the picture, she is present in the drawing of the picture, in its activity and as the person who made this drawing in the first place. In this way she is ‘there’, but not in a form that is visible. What has already become clear up to this point: The childlike self is positioned in a social arrangement, in which it is vulnerable and – at the same time – capable of acting. Thus we will discuss in the next part the question of how these forms of presentation of the self and family are connected with vulnerability and agency.

3 Approaches of vulnerability and agency – in connection with philosophical concepts of birth

Agency and vulnerability are central perspectives of the new social studies of childhood. In theoretical and empirical approaches, the concept of agency is strongly stressed “as a contribution to the social emancipation of children” (Eßer et al. 2016, p. 3). At the same time the contemporary works on the concept of agency criticise the anthropologisation and ontologisation of children’s status as actors (see *Wihstutz* 2016, p. 62; *Magyar-Haas* 2017, p. 50). It is both problematic and inappropriate for theory and analyses to disregard or underestimate children’s agency as autonomous persons, as well as to take children genuinely as capable and independent subjects, equipped per se with the ability to act. Due to this, in the following we work from a theoretical perspective that stresses the agency *as well as* the vulnerability of children. This raises the question of how children are capable of acting under the condition of vulnerability and how vulnerable they are as social actors.

3.1 Vulnerability and agency – ontological or/and relational concepts

An entanglement between vulnerability and especially autonomy has also been developed, among others, in feminist approaches; for example by *Catriona Mackenzie*, *Wendy Rogers* and *Susan Dodds* (2014). They emphasize that the dependence on others, the social conditionality of the self and the inscribed possibilities of being hurt belong to being human, but also emphasize the relationality of vulnerability. Thus, one can start from a fundamental dependence on others based on corporeality, which can be grasped as ontological vulnerability inherent in the body and is peculiar to all bodily beings. Also, *Judith Butler* refers to this in “Frames of War” when she calls for a new ontology of the body. If being a body means “to be exposed to social crafting and form” (*Butler* 2010, p. 3), and thus also that this bodily exposure depends on social norms and social and political organizations, then – according to *Butler’s* demand – a new reflection on precariousness and vulnerability is needed, as well as an ethics based on vulnerability which she regards as the ontological condition of human existence. Humans are vulnerable because they are exposed to actions and “responses” from others and this is illustrated also by *Sebiha’s* narration about her positioning in the familial care-arrangement.

In addition to this ontological form of vulnerability, *Mackenzie*, *Rogers* and *Dodds* as well as *Butler* consider another form of vulnerability. A *specific* dependence on help and support by others can be assumed, which must also be reflected in connection with various categories of inequality. That is why *Butler* stresses the particular vulnerability of groups that are exposed to political violence, poverty, diseases – but she pays no attention to how vulnerable children are made, for example because of their involvement in the generational order.

This specific form of vulnerability, which is situational and context-specific, is more rooted in external factors and situations. Furthermore, *Mackenzie*, *Rogers* and *Dodds* (2014, p. 8) distinguish between “dispositional” and “occurrent vulnerability” as two modes of vulnerability. This allows to differentiate between vulnerabilities that have not yet become sources of violations and those that have already led to concrete violations. Societies counter dispositional vulnerabilities with preventive measures and provide concrete, case-specific, socio-educational, medical support and assistance for “occurrent” vulnerabilities (*Magyar-Haas* 2020). The authors differentiate themselves from such autonomy-theoretical positions that reckon with sovereign subjects without completely abandoning the relevance of autonomy. Rather, *Mackenzie* (2014) proposes to also think of autonomy as relational (see also *Rössler* 2018).

Approaches to these theoretical perspectives for childhood studies are shown in cases where children are seen as a specifically vulnerable group, in the sense of a certain social status. In this way vulnerability – as “constitutional violability” – is becoming an attribute of human existence as well as of childhood. In quite a few current contributions to childhood studies, vulnerability is discussed as a basic dimension, and at the same time as a consequence of corporal and psychological neediness, as it is visible in the birth situation of the photo presented by *Sebiha*. This particular childhood-specific and age-related vulnerability is mostly explained by generational difference, that is with the biographical constitutive asymmetry between generations. Research by *Sabine Andresen* (2015), *Vera King* (2015) and *Meike Sophia Baader* (2015) is indeed based upon the basal finding that newborns and growing children are particularly dependent on adults and that it is this

neediness and defencelessness that make them particularly vulnerable – but they go even further: They advocate for asking about the conditions enabling the growing up, so that forms of power, violence and authority can also be integrated into the analysis (see further *Magyar-Haas 2020; Heite et al. 2020*).

3.2 Vulnerability and agency within the generational order

In this sense, the case of *Sebiha* placed in the centre here makes it possible to connect children's agency with their vulnerability, without overemphasizing one side. Our considerations regarding the agency and vulnerability of children are based on the concept that children find themselves positioned in a generational order, leaving them dependent on their families and other adults such as teachers, social workers, etc. (*Heite et al. 2020*). This dependency within the generational order is materialized in the photo which *Sebiha* shows at the beginning of the interview. The theoretical term “generational order” (*Bühler-Niederberger 2011*) refers to the differentiation between children, who are seen as not yet (completely) autonomous social actors, and adults, who are viewed as autonomous social actors and who – especially as parents – have a commitment to care for and empower their children. Hence clear hierarchies and power relations, as well as caring responsibilities are connected with the concept of generational order. By reflecting on her being cared for as well as on the loss of the sheep, *Sebiha's* narration illustrates that agency can be seen as a “result of the relations between different actors”. As *Tanja Betz and Florian Eßer (2016, p. 309)* formulate, agency “arises in networks in which are interwoven, besides children, adults and material objects”. The power of the older generation over growing up, the possibilities of action and development options, can be seen particularly in *Sebiha's* statement that her parents tell her what she does right and what she does wrong. In this way, *Sebiha's* parents give her a powerful orientation about which modes of her behaviour they find worthy of recognition and which they find not. By doing so they have a specific influence on *Sebiha's* subjectification, on her development as a subject. The parental power can influence vulnerability in a positive way but can also cause new forms of vulnerability, for example, when something that *Sebiha* has done is devalued. The connection between agency and vulnerability can be analysed on the one hand by reference to the phenomenon of birth and on the other hand, we will show, to what extent agency and vulnerability are linked together in the person of the narrator themselves.

3.3 Theoretical concepts of birth and natality

Newborns are considered generally as symbol of vulnerability, exposure and dependency on others and on other – material – things because they are not able to take care of themselves. At the same time they symbolise new beginnings and hope, as well as the potentiality of change the presence through this new. Several philosophers have dealt with the phenomenon of birth. In the formulation by *Martin Heidegger (1979, p. 374; see also Shchyttsova 2016, p. 58)*: “The factual beingness [Dasein] exists by birth”. Here, being born is interpreted as being thrown, as being thrown into the factual determinations, which cannot be chosen. As *Shchyttsova (2016, p. 58)* points out, in this view “the moment of passivity or powerlessness in the existence of beingness is maintained”. The be-

ing of beingness is thought of as a “dramatic relationship, indeed as a conflict between the powerlessness rooted in birth and the self-activity founded in death” (p. 59). In *Hannah Arendt’s* work, this perspective is contrasted with a “natal turning point”. “While *Heidegger* explores the existential-ontological conditions of renewal, *Arendt* concentrates on concrete actions as initiatives in the respective togetherness in the world” (*Shchytsova* 2016, p. 73).

Arendt has analysed the potentiality of intrusion of the new into the world more intensely. She argues that the notion of “natality” underlines the human capacity for new beginnings, that is always something unique and new. For *Arendt* it is a central part of the human condition, that by being born every person possesses this notion of “natality”. Thus, each birth is an event of new beginnings and far-reaching novelty as “each newcomer possesses the capacity of beginning something new, that is, of acting” (*Arendt* 1998, p. 9). That is to say, the potential consists in transforming the unavailable beginning of being born into one’s own life story and one’s own actions, and for this the child requires the experience of empathy and recognition from the parents or primary caregivers.

Hannah Arendt’s philosophy is regarded as a paradigm shift in philosophy from *mortality* to *natality*. She argues that every person’s life is determined by birth and the knowledge of unavoidable death. Thinking and acting are of central importance in this context. Being born is regarded as a basic condition of being human and thinking and acting as an answer to being born. This means that the answer to “being born” in *Arendt’s* understanding, is to set something new in motion. In “Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft” she emphasises that possibilities can arise from a new beginning: “All freedom lies in this ability to start. There is no inevitable argument for violence about the beginning, because it cannot be derived from any logical chain...” (*Arendt* 2006a, p. 970; own translation).

For *Arendt*, the new beginning, which is made possible by natality and which can be empirically connected with *Sebiha’s* narrative about her birth, is the epitome of freedom. The birth of every human being is the primary prerequisite of conscious action and agency, as well as of vulnerability. This is set in motion by reflection, which is drawn from previous experiences. Thus people can be regarded as the initiator of life by confirming their own birth – and this is exactly what *Sebiha* does in the presented sequence about the photo of her being born: she confirms her own birth and by this her own ability to act. Her own vulnerability is shown again in the dependence on others. Thus every person represents a beginning, an “initium”, and birth can be understood as the existential a priori. Birth is the beginning of any existence that is dependent on others, like parents and grandparents. Everybody needs support – a family, friends – that gives him/her recognition, care and protection. Three aspects of *Arendt’s* philosophy are important here: Knowledge, life as existence in time and space, and beginning and end of existence.

In contrast to knowledge about inevitable death, there is – firstly – no knowledge about birth, and *Sebiha* makes this clear by presenting the photo as a substitute for her own memory. Before natality there is no state of consciousness that could foresee a planning of existence. The born someone was a nobody before their existence and they were in nothingness. Life is – secondly – temporary and therefore finite. The non-existence before birth, on the other hand, is timeless. The question of birth therefore remains open. Hence, it is completely unclear whether someone is born or not. The beginning is – thirdly – not determined, but the end is. Everyone is aware of the inevitability of death, but not of the fact of birth. The beginning and the end of existence are therefore in a symbiotic re-

lationship. Birth is the existential a priori, for all questions of existence depend on it. *Hannah Arendt* speaks in this context of the miracle of the new beginning, which is made possible by every birth:

“The new beginning, which comes into the world with every birth, can only be brought to bear in the world because the newcomer has the ability to make a new beginning himself, i.e. to act. In the sense of initiative – to set an initium – there is an element of action in all human activities, which means nothing other than that these activities are practiced by beings who came into the world by birth and are under the condition of natality” (*Arendt* 2006b, p. 18, own translation).

Arendt's distinction between existential and political birth is also relevant. She refers to political birth as a “second birth”. It thus describes the process of individual entry into public space through political action. Looking at *Sebiha's* statement that her parents tell her what she is doing right and what she is doing wrong, that they want to give her direction in her actions and thoughts, one can say that *Sebiha* is currently in the second birth process, that she is currently experiencing her political birth, by stating and questioning that her parents gives her orientation. In summary, it can be said that *Arendt's* idea of the miracle of birth, of the beginning, is the basic condition of action and thus opens up the possibility of changing the course of the world. From a philosophical point of view, every human being stands at a point in the world where no other has ever stood before him, quasi as a newcomer (*Arendt* 2006b). For *Arendt*, birth is the a priori for one's freedom since one can become the initiator of his or herself on the basis of his/her birth. *Arendt's* positive way of thinking implies active, conscious action, which can change the course of history.

By introducing the new into the world, a person also faces the other's novelty and uniqueness. As *Fry* (2014) points out, action in *Arendt's* sense is grounded in natality, and is secondly related to plurality as a human condition. Plurality means that “all human beings are unique and different from one another, but also political equals” (*Fry* 2014, p. 30). The concept of plurality does not focus on physical differences, which *Arendt* calls “otherness”, which is shared with all organic life-forms as well as inorganic objects. Hence, the concept of otherness is not exclusively human. Beyond that, the concept means the way that plurality specifies who and how a person is and becomes in a social, political and moral sense. The plurality that is expressed in political action is the fact that “nobody is ever the same as anyone else who ever lived, lives, or will live” (*Arendt* 1958, p. 8). Plurality is inherent to the human condition and *Arendt's* politics are attentive to the important differences between humans.

The ontological questions in connection with birth, which are analysed by *Heidegger* and *Arendt*, take an ethical turn with the philosopher *Michail Bachtin*. As *Shchytsova* (2016, p. 90, all own translation) points out, in *Bachtin's* case it is not ontology but ethics that are the *prima philosophia*; this results from the fact that *Bachtin* interprets “the factual a priori of being born as an ethical (or preethical) a priori” that “determines the constitution of my individual self”. Thus with him the self is not, as with *Arendt*, which becomes the initiator of the new. Rather *Bachtin* emphasizes the “inevitable affectedness by the other”, “which allows me to view my entire existence from the point of view of having to respond to this affectedness” (*Shchytsova*, 2016, p. 90). Similar to *Emmanuel Levinas*, *Bachtin* is also concerned with the “indispensable recognition of the ethical priority of the other, to whom I am ‘always already’ responsible” (*Shchytsova* 2016, p. 87). The other's being born ignites an ethical obligation to support and foster his being born; it is the other's appeal that grounds the “de facto ‘having to answer’” (*Shchytsova*, 2016, p. 99f.).

Against this background it can be said, too, that a person realises that their own actions are configured in a world situated by other, already existing persons. Those significant others – like parents and brothers – give meaning to one’s own actions and enable the person’s originality with respect to their own. In this sense, agency and vulnerability are entangled in birth, since children as newcomers are born into an already interpreted and structured world. Furthermore, newcomers carry the potentiality of agency and the possibility of changeability of this world in themselves. At the same time, newcomers are dependent on this world and on the acting people in this world, wherein their vulnerability lies.

3.4 Narrations about “being born” in connection with considerations of recognition

Besides the phenomenon of birth or the newcomer, respectively, the entanglement of the concepts of agency and vulnerability can be traced in the figure of the narrator itself. *Sebiha* is the acting subject that presents herself and her family relations. At the same time she presents herself – for herself and the interviewer – as a baby, as vulnerable, newborn and ‘past’ being. She exhibits herself in her – although protected and well-cared for – vulnerability. Her agency lies also in the fact that she tries to recognise herself in the baby in the photo. By means of this photo and the narration about it, some sort of self-consciousness is recognizable. Yet the presented self withdraws itself from the memories of the narrating self and is accordingly unavailable. Besides the demonstration of herself and seeking self-recognition, her agency can be seen in the fact that she designs herself in the narrative – as a protected and cared-for child. The presented parental care and support demonstrate ‘safe’ and ‘protective’ answers to the vulnerability of the child.

If one follows *Axel Honneth’s* (1992) considerations of recognition theory from this perspective, self-esteem depends on the positive reactions of other persons to the person itself. And it is precisely this experiencing that materializes for *Sebiha* in the photo of her birth. On the other hand, the experience of disregard can collapse the identity and self-esteem of the whole person. *Sebiha’s* statement, that her parents tell her what she is doing wrong can be understood as the educational communication of a moral compass, but also as a form of disregard. This is depending on what the right-wrong evaluation of the parents refers to exactly and how this evaluation is communicated in practice. This addresses the first of the three forms of disrespect described by *Honneth* (1992, pp. 190f.): a form of disrespect that pertains to a person’s integrity. This is about the deprivation of free disposal over one’s own life and body. As a second form, *Honneth* names the exclusion of rights, which deprives the respective groups of the status of equal interaction partners. In terms of childhood theory, this can be related back to the generational order if children do not have the same rights as adults and children and adults do not interact with each other as equals. Third, *Honneth* mentions the disregard and degradation of individual and collective lifestyles, which deprives those concerned of the opportunity to attach social value to their way of life and their own abilities. Consequently, the aim is to protect people from these forms of disregard and to guarantee recognition relationships. Accordingly, *Honneth* (1992, pp. 193-196) designs forms of recognition that are complementary to the three forms of disregard: Love as a form of recognition in affective bonds such as friendships, family in the broadest sense and all its possible forms of definition as well as all possible

forms of (sexual) love relationships that cover people's needs for emotional and physical closeness. This sphere of recognition assumes, among other things, the form of the family as expressed in the photo of *Sebiha* as well as in her narration. The second form of disregard corresponds to the form of recognition as a fully-fledged legal person. The third form of disregard corresponds to the collective consent to alternative ways of life, so that the subject can regard itself as valuable in its particularity, and this form of recognition is described by Honneth as a relationship of recognition of solidarity, inherent in a principle of "egalitarian difference" (Honneth 1992, p. 195).

4 Conclusion

Sebiha's expressions show an entanglement of agency and vulnerability. She mentions that her parents tell her what is right and what is wrong, but there is no further explanation as to which forms of behaviour are discussed by the parents as desirable and which are not. In *Sebiha's* narrative normative expectations are mentioned, but only in a quite general manner. Thus, her agency is dependent on the expectations and normative directional instructions of her parents. This current dependence on these norms set as relevant by others, as well as the conditions of recognition by her parents, make her currently vulnerable.

In our contribution, our aim was to show the entanglement of two concepts, that of vulnerability and agency, which are repeatedly seen as contradictory, by means of a child's interpretations of what is important to them. Against the background of our research it cannot only be shown that autonomy as well as dealing with vulnerability in care relationships are essential for the well-being of children. With reference to concepts and narratives of birth, the paper illustrated how strongly ambivalent concepts such as protection and insecurity, safety and risk, vulnerability and agency are intertwined.

References

- Andresen, S. (2015): Das vulnerable Kind in Armut. Dimensionen von Vulnerabilität. In: Andresen, S./Koch, C./König, J. (Eds.): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. – Wiesbaden, pp. 137-153. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1_8
- Arendt, H. (1998 [1958]): *The human condition*. – Chicago. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226924571.001.0001>
- Arendt, H. (2006a): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. – München/Zürich.
- Arendt, H. (2006b): *Vita activa – oder vom tätigen Leben*. – München/Zürich.
- Fry, K. (2014): *Nativity*. In: Hayden, P. (Ed.): *Hannah Arendt: Key Concepts*. – London/New York, pp. 23-35.
- Baader, M. S. (2015): *Vulnerable Kinder in der Moderne in erziehungs- und emotionsgeschichtlicher Perspektive*. In: Andresen, S./Koch, C./König, J. (Eds.): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. – Wiesbaden, pp. 79-101. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1_5
- Betz, T./Eßer, F. (2016): *Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts*. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, pp. 301-314. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v1i3.4>
- Bühler-Niederberger, D. (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. – Weinheim.

- Eßer, F./Baader, M. S./Betz, T./Hungerland, B.* (2016): Reconceptualising agency and childhood: An introduction. In: *Eßer, F./Baader, M. S./Betz, T./Hungerland, B.* (Eds.): *Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies.* – London, pp. 1-16.
<https://doi.org/10.4324/9781315722245>
- Heidegger, M.* (1979): *Sein und Zeit.* – Tübingen.
- Heite, C./Magyar-Haas, V./Moser, L./Pomey, M./Salah, M./Schlattmeier, F.* (2020): Vulnerability and autonomy. Theoretical considerations based on children's narrations about sport in adult-dominated contexts. *Social Work and Society*, 18, 1, Online available at:
<https://www.socwork.net/sws/article/view/632>.
- Honneth, A.* (1992): Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality Based on the Theory of Recognition. *Political Theory*, 20, 2, pp. 17-201.
<https://doi.org/10.1177/0090591792020002001>
- King, V.* (2015): Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven. In: *Andresen, S./Koch, C./König, J.* (Eds.): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen.* – Wiesbaden, pp. 23-43. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1_2
- Mackenzie, C.* (2014): The importance of relational autonomy and capabilities for an ethics of vulnerability. In: *Mackenzie, C./Rogers, W./Dodds, S.* (Eds.): *Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy.* – Oxford, pp. 33-59. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199316649.003.0002>
- Mackenzie, C./Rogers, W./Dodds, S.* (2014). Introduction: What is vulnerability, and why does it matter for moral theory? In: *Mackenzie, C./Rogers, W./Dodds, S.* (Eds.): *Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy.* – Oxford, pp. 1-18.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199316649.003.0001>
- Magyar-Haas, V.* (2017): Ausgesetzter Körper, verletzbarer Leib. Zur Regulierbarkeit der Emotionen. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Themenheft: Kinderkörper. Leibliche, pädagogische und gesellschaftliche Produktionen von Körperlichkeit im Kindesalter*, 37, 1, pp. 39-54.
- Magyar-Haas, V.* (2020): Vulnerability – Agency – Emotionality. On the Potential of Vulnerability Theory Perspectives in Ethnographic Research – by the Example of Language Education in Early Childhood. *Childhood Vulnerability Journal* (forthcoming).
- Rössler, B.* (2018): *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben.* – Berlin.
- Sayer, A.* (2005): Class, Moral Worth and Recognition. *Sociology*, 39, 5, pp. 947-963. Available online at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038038505058376>, date: 17.12.2019.
<https://doi.org/10.1177/0038038505058376>
- Shchytsova, T.* (2016): *Jenseits der Unbezüglichkeit. Geborensein und intergenerative Erfahrung.* – Würzburg.
- Wihstutz, A.* (2016): Children's agency: contributions from feminist and ethic of care theories to sociology of childhood. In: *Eßer, F./Baader, M. S./Betz, T./Hungerland, B.* (Eds.): *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies.* – London, pp. 61-74.

From Object to Praxis: A Narrative of Shifts in Child Well-Being Research

Tobia Fattore

Abstract

This paper presents a broad outline of intellectual developments in child well-being research. Four intellectual currents are identified, the ‘objective’, ‘subjective’, ‘standpoint’ and ‘praxeological’ approaches. The narrative developed emphasises the role that critical contests over epistemological, ontological and methodological issues serve for developments in research. Drawing upon the various approaches identified, the paper concludes by discussing well-being in terms of social integration and system integration, advancing a concept of well-being that is neither relativist nor culturally monopolizing.

Keywords: child well-being research, objective well-being, subjective well-being, standpoint theory, praxeology, methodology

Von ‚objektiven‘ zu praxeologischen Ansätzen: Eine Darstellung von Verschiebungen in der Wohlergehensforschung zu Kindern.

Zusammenfassung

Der Artikel gibt einen Überblick über intellektuelle Entwicklungen im Bereich der Wohlergehensforschung zu Kindern. Es werden folgende vier intellektueller Strömungen identifiziert: ‚objektive‘, ‚subjektive‘, ‚standpunkttheoretische‘ sowie ‚praxeologische‘ Ansätze. Betont wird in der Darstellung die Rolle, die kritische Auseinandersetzungen über epistemologische, ontologische und methodische Fragen als Motor für diese Entwicklung im Forschungsbereich spielen. Ausgehend von den verschiedenen identifizierten Ansätzen diskutiert der Beitrag abschließend ein Verständnis von Wohlergehen im Sinne sozialer Integration und Teilhabe und leistet damit einen Beitrag zu einem Konzept von Wohlergehen, das weder relativistisch noch kulturell monopolisierend ist.

Schlagwörter: Wohlergehen von Kindern, objektives Wohlergehen, subjektives Wohlergehen, Standpunkttheorie, Praxeologie, Methodologie

1 Introduction

Research on children’s well-being is characterised by multiple interpretations and approaches. While the term ‘child well-being’ is a frequently used concept in popular, aca-

demographic and policy discourse, it is inconsistently defined, and there is little agreement among researchers on how it should be measured or whether it should be measured at all. In their introduction to this special issue, *Fegter and Hunner-Kreisel (2020)* describe one attempt to characterise the diverse approaches that exist in the field, that of *Asher Ben-Arieh*, who describes fundamental shifts that have occurred in well-being research— from survival to well-being; from negative to positive well-being; from well-being to well-becoming; from traditional to new domains; and from a focus on adult to child perspectives (*Ben-Arieh 2010*).

The focus of this paper is an alternative set of developments in the child well-being field, based on the emergence of distinct analytical approaches in child well-being research that parallel broader developments in the social sciences. These analytical approaches can be termed the ‘objective’, ‘subjective’, ‘standpoint’ and ‘praxeological’ approaches. In particular, the paper will focus on the emergence of praxeological approaches, which have challenged more established traditions in the field – questioning the positivism of ‘objective’ approaches and the risks of reification in ‘subjective’ and ‘standpoint’ approaches. The existence of different approaches suggests that the field has come to accommodate a diversity of ways that children’s well-being can be researched. However, there have been few attempts to assess how these approaches represent developments in knowledge production, and whether various approaches represent different epistemological and ontological positions. By assessing the epistemological and ontological underpinnings of approaches to researching child well-being, the effects of these underpinnings can better be understood. For example, what constitutes valid knowledge in each approach, what are the assumed parameters of the problem to be researched, what counts as appropriate to research, how are children conceptualised within different approaches and what role do children have to play in research on their well-being. These factors implicitly construct different concepts of the ‘child’ and of ‘well-being’, which then become the focus of policy responses to children and can have significant effects on children and their families.

The main purpose of this paper, therefore, is to provide an overview of some of these intellectual developments in child well-being research. Unlike other narratives of transitions in well-being research, which have focused on how the emergence of children’s rights, monitoring functions of the state and the changed status of children has shifted the emphasis in well-being research (*Ben-Arieh et al. 2014*), the narrative provided here suggests that in tandem with these developments, we can also observe how well-being research has progressed through a contest of ideas. The paper commences by mapping out these intellectual shifts. Without suggesting that there is a linear sense of progression, the emphasis is on how various approaches have developed on the basis of asserting distinctions from preceding traditions. Three shifts are discussed, from objective to subjective, from subjective to standpoint, and from standpoint to praxeological approaches.

The paper concludes by describing a provisional framework that draws upon the objective, subjective, standpoint and praxeological approaches. This framework understands well-being in terms of system and social integration. Social integration highlights the importance of norms and values and thus draws upon insights gained from praxeological approaches. System integration emphasises the role that the distribution and possession of material social resources has for well-being, thus building on insights provided by standpoint, subjective and objective approaches.

2 Objective and Subjective Well-being Approaches: The Foundations of Well-being Research

One of the most significant developments in well-being research has occurred as part of debates about the relative merits of objective versus subjective approaches to well-being. Although ‘State of the Child’ reports were published as early as the 1940s, social indicator research on children’s well-being emerged in the mid 1970’s as part of a broader social indicators movement. Increasing dissatisfaction with the use of GDP as a proxy for the well-being of nations intensified during the 1960s and 1970s, highlighting that factors beyond basic standard of living were important to well-being (*Ben-Arieh* 2008). As a response, objective and subjective approaches to measuring social progress in general, and well-being in particular, emerged.

Objective approaches comprise material indicators that measure the social conditions of populations or sub-populations. Objective approaches to well-being “refer to things that are relatively easily observable and measurable, e.g., the height and weight of people, numbers of people admitted to hospital, numbers of people dying per year” (*Michalos* 2004, p. 30). These can be contrasted with subjective approaches, that rely on individual’s assessments of the quality of different life domains, which include both cognitive and affective evaluations of one’s life as a whole. Subjective assessments “refer to personal feelings, attitudes, preferences, opinions, judgments or beliefs of some sort” (*Michalos* 2004, p. 30). Social indicators that combine objective and subjective approaches are now used extensively by transnational institutional actors, such as the OECD, the Asian Development Bank, the World Bank and IMF. For example, the *OECD* (2020) has a multi-dimensional monitoring report on well-being, which combines objective and subjective measures and provides international comparisons across well-being domains. ‘Objective’ indicators include income and wealth measures, housing conditions, work and job quality, health, knowledge and skills, environmental quality and homicide rates. Subjective measures include self-reported health status, self-reports on the quality of relationships, social connections and overall life satisfaction. The range and number of indicators of well-being has proliferated, so much so that rather than discussing specific indicators of well-being, the approach is usually to measure indicators which are then aggregated into specific life domains, interpreted as constituting a multi-faceted definition of well-being. These developments have continued apace through what has been described as the ‘new science of happiness’, the agenda of which is to promote happiness as the proper measure of social progress and goal of public policy (*Seligman* 2011).

Despite early debates regarding the scientific status of subjective measures, subjective measures are increasingly used in well-being research (*Rees* 2019). Objective measures of child well-being have been critiqued on various fronts, including that they overly focus on child development outcomes, that they monitor the prevalence of behaviour problems; or measure children’s performance according to the goals of child institutions, such as school, measures which only tangentially relate to well-being (*Ben-Arieh* 2000, *Fattore et al.* 2007). Whilst demonstrating a concern for child outcomes, objective approaches often construct the child as an *adult in deficit*, suggesting that well-being can only be achieved through appropriate socialization, thus denying the significance of experiences of well-being for children in the present. Moreover, given the priority given to future outcomes, there is resistance to considering the opinions of children as reliable and valid, with adults

often used as proxies to report on child well-being. An influential example of this approach is the Kids Count Index of Children's Well-being published by the Annie E. Casey Foundation. Kids Count presents data on the educational, social, economic and physical well-being of children across the United States. The index explicitly adopts a developmental perspective on children's well-being, from birth through early adulthood (*Annie E. Casey Foundation* 2019). The index comprises 16 key indicators grouped into four domains (Economic well-being; Education; Health; and Family and Community). While the index provides valuable data on the objective status of children in the United States, none of the indicators match the transitions described by *Ben-Arieh* (focus on well-being, use of positive indicators, focus on new domains, focus on child perspectives). For example, the health domain comprises four indicators – the percentage of low birth-weight babies; children without health insurance; rate of child and teen fatalities; and teens who abuse alcohol or drugs. Similar kinds of indicators comprise the other domains. Kids Count is not exceptional in this sense. Many indicator frameworks of children's well-being are comprised of similar kinds of indicators which focus on risks to children's health and safety, the performance of children in institutions, on children who occupy some kind of marginal status, and children's attainment of developmental milestones (for example see the Children's Headline Indicators used by the Australian Government, *AIHW* 2018). *Betz* (2013) in her analysis of well-being frameworks makes a similar assessment of these frameworks. She finds that "the dominant focus is still on children's performance according to the goals of institutions for children (in the educational system) or of adult child experts (in the domains of health, psychology or safety)." (*Betz* 2013, p. 653).

Consequently, studies of child well-being have increasingly focused on obtaining the perspectives of children on their well-being, highlighting the significance of individual perceptions in relation to measures of satisfaction, happiness and quality of life. Some of the most widely used and influential of these measures include those developed by Huebner and colleagues (for example the *Multidimensional Student Life Satisfaction Scale*, *Huebner/Gilman* 2002) and the *Personal Well-Being Index-School Children* developed by *Cummins/Lau* (2005). These scales include measures of global and domain specific Quality of Life. However, the flagship of children's subjective well-being (SWB) research is the International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), otherwise known as the *Children's Worlds* study (see <http://www.isciweb.org/>). This study collects subjective well-being data from tens of thousands of children and has been conducted in approximately 47 countries.

Ben-Arieh (2010) has argued that the increasing use of SWB measures reflect the influence of the new childhood studies; the more general acceptance that children have rights, and the demands from government for measures of SWB to inform transparent and accountable decision-making. In this research children are seen as able to assess the quality of their lives and their assessments may be different from important adults in their lives, thus contributing different perspectives from studies that rely on proxy measures of children's well-being (*Mason/Watson* 2014). SWB research therefore represents a major shift in child well-being research, where data is obtained from children on topics which have not traditionally been collected as part of objective well-being frameworks. We also see the influence of hedonic traditions in SWB research, especially in the premise of this research that subjective assessments are the best measure of well-being. In this respect SWB research is consistent with the utilitarian theories of Jeremy Bentham, who argued

that it is subjective preferences that should take precedence in matters of personal welfare (*Bentham* 1789).

3 From Subjective to Child Standpoint Approaches

Despite focusing on children's assessments, the SWB approach has been critiqued as relying on a positivist model of knowledge. While emphasizing subjective perceptions, the SWB approach methodologically employs quantitative measures of SWB¹. While data is obtained directly from children, so at face value it appears children's opinions are being directly measured through the use of SWB scales, these measures are based on standardised measures of satisfaction identified as important by researchers and policy-makers. Children have no or little input into these scales. Whether these domains are important to children's well-being from children's perspectives is rarely considered. While the measures are subject to cognitive piloting with children, this piloting assesses whether the measures are understandable to children, not whether they are pertinent measures of children's well-being in the first place. In this respect SWB studies merely replace one adult-determined set of measures of well-being (objective indicator frameworks) with another set of adult-determined measures of well-being. Therefore, one of the critiques of the SWB approach is that despite its focus on children, it does not adequately reflect children's evaluations on their own lives (*Mason/Watson* 2014).

Holger Ziegler (2010) also notes that SWB seems to be high where there is a lack of comparative referents upon which an individual might be able to assess their relative position, thus suggesting that SWB is higher for individuals experiencing social isolation or who live in homogenous social conditions. As *Ziegler* notes, a focus that individuals are best placed to assess their SWB risks being indifferent to social circumstances and policy interventions that actively reproduce inequalities. Thus, measuring how satisfied individuals are with their life, may serve instead as a gauge of how well people have adapted to their existing circumstances. If SWB reflects adaptive preferences, it also becomes highly problematic to use SWB as an evidence base for progressive social change.

These critiques have provided impetus for a second development in child well-being research, seen in the increasing prominence of well-being studies from a child standpoint. This third approach involves an in-depth exploration of what children think and feel about various aspects of their life, basing knowledge of what well-being is and how it is experienced from the actors themselves (for example *Adams et al.* 2019; *Fattore/Mason* 2016; *Gabhainn/Sixsmith* 2005; *McAuley* 2019; *McAuley et al.* 2010; *Tonon* 2013). These studies use various qualitative methods which ask children to define what well-being is and how they experience it in contrast to SWB approaches, which seek children's responses to pre-determined scales. Standpoint approaches are inductive, developing findings about well-being from children's understandings, perceptions and experiences of their own lives. These perspectives are used as the basis for formulations about what is important to children's well-being, how well-being might be defined and how these perspectives might be translated into well-being measures. Standpoint approaches also differ from SWB approaches epistemologically, in that children are considered 'reflexive and critical agents' and therefore children's knowledge of well-being is considered to represent expertise based on lived experience.

Studies informed by a standpoint approach have found that children prioritize some areas of well-being similar to those which are identified as well-being domains in SWB studies. However, they also extend and challenge these domains. For example, children's involvement in activities is routinely measured in SWB studies through measures of activity level or degree of satisfaction with the type of activities children are involved in. Where children are asked about the role of activities for their well-being in standpoint studies, these scales mean are given a thick description. For example, these studies have found that children value leisure when it provides experiences of freedom from everyday rules, where leisure facilitates the development of competence, feelings of self-worth or provides a basis for social esteem (*Fattore/Mason* 2016). Similar phenomenological contributions exist for a range of well-being areas, including children's experience of school (*Kutsar et al.* 2019), use of digital media (*Nadan/Kaye-Tzadok* 2019), material well-being (*Hunner-Kreisel/März* 2019; *Redmond/Skattebol* 2019), agency and rights (*Thomas/Stoecklin* 2018), relationships (*McAuley* 2019), self-concept (*Ahmed/Zaman* 2019), engagement with community (*Akkan et al.* 2019) and environment (*Adams et al.* 2019).

Child standpoint approaches have been critiqued as potentially relying too much on the common-sense categories produced in lay person accounts, in this case of children's accounts, of social concepts. *Hunner-Kreisel* and *Kuhn* (2010) argue that these studies risk reproducing taken-for-granted categories and fail to go beyond the overt meanings provided by participants, thus not interpreting the tacit dimensions of well-being discussed by participants. A related critique is that these studies romanticize children's perspectives, overemphasising the importance of children's standpoint on well-being without adequately accounting for the effects of other dimensions such as their class or gender position (*Hunner-Kreisel/Kuhn* 2010).

The premise that children have a unique perspective on their well-being also risks essentialising the distinction between 'adult' and 'child', which may unwittingly reproduce structural inequalities between adulthood and childhood by overemphasising the differences between adults and children. By focusing on the explicit, overt meaning that children give to well-being, such approaches have been criticized as being overly descriptive, reneging on the difficult work of analysis required to find meaning beyond the overt descriptions provided in participants' accounts. As one critic, *Arnd-Michel Nohl* (2019) suggests: "– it is not only important what they bring forward as 'definitions,' but also how they tackle these problems; that is, how and in which frame they take up the issue of well-being. In this sense, qualitative research should ask for the practical modus operandi of children's accounts and activities" (pp. 411f.).

4 The Praxeological turn

This brings us to the third major shift, from standpoint to praxeological approaches to researching children's well-being. Praxeological approaches analyse children's expressions of well-being, as 'situated accomplishments' that must be interpreted as manifestations of 'implicit cultural codes' (*Fegter* 2015, p. 530). Well-being is not so much a state that is achieved, but emotional experiences that are expressions of social practices, through which a subject position associated with a sense of well-being emerges.

Praxeological approaches emphasise well-being as performative, that well-being is always a doing and a thing done (*Horanyi* 2013). For example, *Fegter* and *Mock* (2019) reconstruct the spatial constitution of well-being as a cultural construct of discursive practices that children participate in. *Fattore* and *Fegter's* work on children and class, "focuses on the concrete and situated performative acts of 'doing difference' (*Fattore* and *Fegter* 2019, p. 68). This shifts the focus from 'differences' to 'processes of differentiation' and from an analysis of differences between pre-existing social groups to an analysis of everyday practices through which different social groups emerge (*Fegter* 2015).

Praxeological approaches have been informed by the linguistic and post-structural turn in the social sciences. However older traditions in sociology and anthropology also emphasise the performative in social interactions. *Erving Goffman* (1974 [1959]) focuses on the banal performances of self in everyday life. For *Goffman* performance involves the unconscious presentation of the self and conscious 'impression management' in social situations. In terms of well-being, we see this approach where the analytical focus of research is on what individuals do, which cannot be separated from discourses of well-being. Well-being is therefore produced in the interaction between individuals who participate in creating embodied social meanings.

Butler also emphasises that our capacity to understand the body cannot be separated from the social. *Butler* argues that social expectations are so embedded into our existence as to "produce a set of corporeal styles which appear as the natural confirmation of bodies" (*Lemert* 2013, p. 389). For *Butler*, this is most explicit and perhaps most developed theoretically in her argument that there is no identity behind expressions of identity; identity is performatively constituted by the very "expressions" that are said to be its results' (*Butler* 1990, p. 25). While *Butler* discusses gender identifications, one could usefully extend this to well-being. Well-being as a mode of self is only constituted in social discourse. Moreover, internal feeling states such as subjective well-being are always ascribed, because "the ascription of interiority is itself a publicly regulated and sanctioned form of essence fabrication." (*Butler* 1998, p. 528)

The concept of context creates somewhat of a challenge for praxeological approaches. In the act of doing or speaking, there is always something beyond the act of doing or speaking that is invoked by the act of doing or speaking itself, so that the performative can be meaningful. Context is conceptualised in various ways in these theories, including, quite influentially, as language structures. *Austin's* concept of the performative stresses the importance of considering the speech act in its entirety, which allows the context of the utterance to be considered as integral to the meaning of the utterance (*Horanyi* 2013, p. 377). *Derrida* takes *Austin's* insight further suggesting that while meaning is always context bound, the parameters of context are endless (*Culler* 1981). It is therefore always possible to add further contextual information that may change the meaning of particular utterances. However ordinary language must be repeatable to form a system of communication that is meaningful amongst interlocutors. This depends not only on what is included but also what is excluded in the system of language.

This analysis focuses our attention on the fact that words do something in the world. *Butler* might analyse how the category of well-being is constructed in such a way that well-being is constitutive of subjectivities, in that language shapes our understanding of the world and the limits of our thinking. Moreover, the emphasis on the constitutive and differentiating power of language means that, as *Fegter* and *Mock* (2019) point out, an

analysis of well-being must involve how the terms ‘well’ and ‘being’ are premised on a distinction from other meanings. It is only on the basis of this difference that the concept of ‘well-being’ has any meaning (Fegter/Mock 2019). However, without some understanding of the characteristics of the context or the structure of the language in which the term ‘well-being’ is used, then any subject position identified will be necessarily unstable (Horanyi 2013, p. 388). For well-being research, this raises a significant problem. If there is no essential subject preceding or separate to individual acts then notions of freedom, individual choice, responsibility and agency rest on unstable foundations. Given that these concepts- of freedom, individual choice, responsibility and agency- have traditionally also been central to notions of well-being, praxeological approaches challenge any essential definition of what well-being might be.

5 An alternative frame

One might complement this approach with a framework that explicitly engages with forms of materiality, the kind of approach offered by objective and subjective, approaches to well-being. The focus on language in praxeological approaches risks overlooking the material aspects of inequalities in well-being that many of these analysts wish to understand, because of a linguistic idealism that does not sufficiently attend to economic and political dimensions of well-being. Nonetheless, a focus on performance as the contingent, embodied reiteration of cultural scripts, that allows analysis of how quotidian acts are performances of social norms, is worthwhile to understanding how well-being is constructed through ongoing interactions.

An alternative frame might draw upon the advantages of the various movements in well-being research that have been outlined in this paper. Objective approaches draw our attention to the distribution of material resources. Subjective approaches provide measures of individual preferences at a population level, and standpoint approaches provide ‘insider’ perspectives on factors that are important to a sense of well-being. If we consider the necessity for both ‘objective’ standards from which we can evaluate well-being and that well-being is experiential and normative, we could conceive well-being as constituted through two forms of integration: as *social integration* – which focuses on the importance of language as expression and constitutive of social norms in culture, which is the focus of praxeological approaches; and as *system integration* – which emphasises the material distribution of well-being and well-being resources, which is the focus of objective, subjective and standpoint approaches.

The concept of integration is a foundational one in sociology and has been used in social theory in a variety of ways. For example, *Durkheim* (Durkheim 1893/1964) described how social integration in modern societies is achieved through a complex division of labour. Modern society, in *Durkheim’s* view, is held together by the specialization of people and their need for the services provided by others. More recent theorists examine the relationship between structures of social relationships, that is, the concrete connections among social actors and social integration. For instance, *Jürgen Habermas* (1984) distinguishes between social integration of the life-world and system integration of markets and the state. The categorisation of well-being as social and system integration referred to in this paper draws influence from *Thomas Weisner’s* (2014) cultural approach, which

shares some affinity with praxeological approaches; and the work of *Andrew Sayer* (2005) on the classed basis of socially-valued resources.

Weisner defines well-being as “the engaged participation in activities that are deemed desirable and valued in a cultural community and the psychological experiences that are produced by such engagement” (*Weisner* 2014, p. 90). This definition of well-being makes a clear link between having socially valued goods and well-being; however, what these socially valued goods are cannot be specified in advance. They must be identified through empirical analysis. Here the value of praxeological approaches is especially pertinent, in their ability to identify the performative reiteration of social norms that sediment into culturally specific forms of well-being – that is of culturally specific socially valued goods. One might identify what these socially valued goods are via observation of the performative acts of doing well-being, including emotional expressions which constitute subject positions related to doing well-being – for example of being positioned as a moral actor, of demonstrating certain kinds of taste, of having physical prowess; which always involve a process of differentiation from implicit positions of, for example being immoral, lacking style or being lazy. In so doing, praxeological approaches identify cultural forms which are constitutive of well-being. We might deem this possession of socially valued goods, as expressions of valued cultural practices, social integration.

However, a further step is required that examines how definition and possession of culturally specific socially valued goods (well-being) is contested within a society, and a source of inequality between groups. This level of analysis would focus on how forms of well-being are deployed as a source of power by groups in dominant positions to maintain their status. This maintenance of status and power could be achieved by monopolising definitions of what is socially valued (e.g. hegemony), or by controlling the stocks of socially valued goods (e.g. politics and law). Here, *Andrew Sayer’s* work on the moral dimensions of class is particularly helpful. According to *Sayer*, those who are deemed economically disadvantaged, poor or socially excluded are disadvantaged because they “lack the means to live in ways which they, as well as others, value” (2005, p. 948f.). Well-being, as activities that are deemed desired and valued in a cultural community, also reflects such inequalities. We might ask how certain resources become socially valued and others not, and therefore through which processes does the universalisation and naturalization of a particular set of norms as being valuable occur, and in whose interests does this universalisation and naturalization serve. Here we might refer to the ways in which the steering mediums of money and power facilitate the unequal distribution of such goods – what we can describe in terms of system integration. A key role for the analyst of well-being is to determine how systems of power reproduce taken-for-granted concepts and in so doing distribute modes of advantage, through the determination and allocation of socially valued goods. Standpoint approaches would help identify what these socially valued resources are; subjective well-being approaches might provide information on how individuals assess their own well-being in terms of possession of these resources; and objective approaches might measure the distribution of socially valued resources across the population.

6 Conclusion

The narrative outlined in this paper is not one of a linear shift in well-being research. All the approaches described in this paper can be identified in the work of various social scientists, who continue to contribute to the child well-being research field. Yet, developments in child well-being research have occurred, the impetus of which has, in part, been intellectual critiques offered by different academic actors in the field. This paper has merely provided a broad outline of some of these developments, with a proper accounting of these developments still to be undertaken. Such an undertaking would require not only an analysis of the relationship between the various approaches outlined in this paper, but how different traditions have emerged in response to material, historical and social circumstances.

To offer some initial thoughts, objective, subjective and standpoint approaches maintain a belief in forms of progress and in the integrity of the stable subject - being part of intellectual traditions that are a product of modernist drives in social science. These intellectual traditions were highly influenced by post-WWII critical theory and developed in parallel with the welfare state. These approaches therefore maintain a belief in scientific rationality as providing a foundation for social progress. Praxeological approaches could be interpreted within the context of larger debates regarding developments in post-industrial capitalism. As *Frederic Jameson* (1984) has argued, the intellectual traditions of post-structuralism and postmodernism have their societal counterpoints in the cultural logic of late capitalism.

Note

- 1 There have also been recent developments associated with SWB approaches that are still primarily concerned with seeing children in terms of ‘well-becoming’, that is framing well-being in terms of the attainment of developmental milestones. While not strictly adopting a SWB approach, they are part of the new approaches in child well-being research described by *Ben-Arieh*. An important example that uses an explicitly developmental approach within a subjective well-being frame is evident in economics of child well-being research (*Conti/Heckman* 2014), that focuses explicitly on the acquisition of a set of cognitive, biological and psychological capacities essential for future productivity. Similar developmental concerns are evident in other disciplinary approaches to child well-being, including in the fields of neuroscience (*Jabès/Nelson* 2014), educational sciences (*Andresen* 2014), public health (*Brinkman/Stanley* 2014) and criminology (*Ajzenstadt* 2014).

References

- Adams, S./Savahl, S./Florence, M./Jackson, K.* (2019): Considering the Natural Environment in the Creation of Child-Friendly Cities: Implications for Children’s Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 12, 2, pp. 545-567. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9531-x>
- Ahmed, M./Zaman, M.* (2019): Children’s Self-Concept of their Well-Being in Rawalpindi and Islamabad: Actor’s Perspectives of Identity and Existence’ *Child Indicators Research*, 12, 2, pp. 501-523. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9552-5>
- Ajzenstadt, M.* (2014): Well-Being of Children: A Criminologic Perspective. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J. E.* (Eds.): *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. – Dordrecht, pp. 351-361. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_19

- Akkan, B./Müderisoglu, S./Uyan-Semerci, P. (2019): How Do Children Contextualize Their Well-Being? Methodological Insights from a Neighborhood Based Qualitative Study in Istanbul. *Child Indicators Research*, 12, 2, pp. 443-460. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9532-9>
- Andresen, S. (2014): Educational Science and Child Well-Being. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J. E.* (Eds.): *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. – Dordrecht, pp. 249-278. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_11
- Annie E. Casey Foundation (2019): Kids Count Data Book 2019: State Trends in Child Well-being. – Baltimore.
- Australian Institute of Health and Welfare (AIHW) (2018): Children's Headline Indicators. Online available at: <https://www.aihw.gov.au/reports/children-youth/childrens-headline-indicators/contents/overview>, date: 28.04.2020.
- Ben-Arieh, A. (2000): Beyond welfare: measuring and monitoring the state of children—new trends and domains. *Social indicators research*, 52, 3, pp. 235-257. <https://doi.org/10.1023/A:1007009414348>
- Ben-Arieh, A. (2008): The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1, 1, pp. 3-16. <https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>
- Ben-Arieh, A. (2010): From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. In: *Kamerman, S. B./Phipps, S./Ben-Arieh, A.* (Eds.): *From Child Welfare to Child Well-Being: An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making*. – Dordrecht, pp: 9-22. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3377-2_2
- Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J. E. (2014): Multifaceted concept of childwell-being. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J. E.* (Eds.): *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. – Dordrecht, pp. 1-28. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134
- Bentham, J. (1789): *Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. – Oxford.
- Betz, T. (2013): Counting What Counts. How Children are Represented in National and International Reporting Systems. *Child Indicators Research*, 6, 4, pp. 637-657. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9198-2>
- Brinkman, S./Stanley, F. (2014): Public Health Aspects of Child Well-Being. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J. E.* (Eds.): *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. – Dordrecht, pp. 317-350. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_16,%20
- Butler, J. (1988): Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal* 40, 4, pp. 519-31. <https://doi.org/10.2307/3207893,%20>
- Butler, J. (1990): *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. – New York.
- Conti, G./Heckman, J. J. (2014): Economics of Child Well-Being. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J. E.* (Eds.): *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. – Dordrecht, pp. 363-401. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_21,%20
- Culler, J. (1981): Convention and meaning: Derrida and Austin. *New Literary History: A Journal of Theory and Interpretation*, 13, 1, pp. 15-30. <https://doi.org/10.2307/468640>
- Cummins, R./Lau, A. (2005): *Personal Wellbeing Index – School Children (PWI-SC) English*. – Deakin.
- Durkheim, E. (1893/1964): *The Division of Labor in Society*. – New York.
- Fattore, T./Fegter, S. (2019): Children, social class and social practices: A theoretical analysis of children's practices of class distinction. *Children and Youth Services Review*, 97, pp. 67-75. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.032>
- Fattore T./Mason, J. (2016): *Children and Well-Being: Towards a child standpoint*. –Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0829-4_9
- Fattore, T./Mason, J./Watson, E. (2007): Children's Conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research* 80, 1, pp. 5-29. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9>
- Fegter, S. (2015): Räumliche Ordnungen guter Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 4, pp. 520-534.
- Fegter, S./Hunner-Kreisel, C. (2020): Editorial for Special Issue - The Narrative of Major Shifts in Child Well-being Research. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*.

- Fegter, S./Mock, C.* (2019): Children's Emotional Geographies of Well-being: The Cultural Constitution of Belonging(s) in the Context of Migration and Digital Technologies. *International Journal of Emotional Education*, 11, 1, pp. 13-30.
- Gabhainn, S. N./Sixsmith, J.* (2005): Children's understandings of well-being. – Dublin. <https://doi.org/10.1037/e531242013-001>
- Goffman, E.* (1974 [1959]): *The Presentation of Self in Everyday Life*. – Harmondsworth.
- Habermas, J.* (1984): *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society*. – Boston.
- Horanyi, R.* (2013): Performance and performativity. In: *Elliott, A.* (Ed.): *Routledge Handbook of Social and Cultural Theory*. – London, pp. 374-396.
- Huebner, E. S./Gilman, R.* (2002): An Introduction to the Multidimensional Students. Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 60, pp. 115-122. <https://doi.org/10.1023/A:1021252812882>
- Hunner-Kreisel, C./Kuhn, M.* (2010): Children's perspective: Methodological critiques and empirical studies. In: *Andresen, S./Diehm, I./Sander, U./Ziegler, H.* (Eds.): *Children and the good life: New challenges for research on children*. – Dordrecht, pp. 115-118.
- Hunner-Kreisel, C./März, S.* (2019): Children and Participation: Mapping Social Inequalities within Concepts of Well-Being in Qualitative Research. *Child Indicators Research*, 12, 2, pp. 425-442. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9598-4>
- Jabès, A./Nelson, C. A.* (2014): Neuroscience and Child Well-Being. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frones, I./Korbin, J. E.* (Eds.): *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. – Dordrecht, pp. 219-247. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_10
- Jameson, F.* (1984): Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism. *New Left Review*, 146, pp. 53-92.
- Kutsar, D./Soo, K./Mandel, L.-M.* (2019): Schools for well-being? Critical discussions with schoolchildren. *International Journal of Emotional Education*, 11, 1, pp. 49-66.
- Lemert, C.* (2013): Cultural and social things: Is there a difference? In: *Elliott, A.* (Ed.): *Routledge Handbook of Social and Cultural Theory*. – London, pp. 209-217.
- Mason, J./Watson, E.* (2014): Researching Children: Research on, with, and by Children. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frones, I./Korbin, J. E.* (Eds.): *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. – Dordrecht, pp. 2757-2796. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_109,%20
- McAuley, C.* (2019): Exploring eleven-year-old children's understanding of well-being using wellbeing maps: Commonalities and divergences across areas of varying levels of deprivation and ethnic diversity in an English Qualitative Study. *Children and Youth Services Review*, 97, pp. 22-29. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.09.015,%20>
- McAuley, C./Morgan, R./Rose, W.* (2010): Children's views on child well-being. In: *McAuley, C./Rose, W.* (Eds.): *Child well-being: Understanding children's lives*. – London, pp. 39-66.
- Nadan, Y./Kaye-Tzadok, A.* (2019): The Virtual Arena: A Call for a New Domain of Child Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 12, 2, pp. 461-477. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9530-y,%20>
- Nohl, A-M* (2019): Country Comparison and Multi-Level Analysis in Qualitative Research – Methodological Problems and Practical Solutions. *Child Indicators Research*, 12, 2, pp. 409-423. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9497-0>
- OECD* (2020): *How's Life? Measuring Well-being*, OECD Publishing. – Paris.
- Redmond, G./Skattebol, J.* (2019): Material deprivation and capability deprivation in the midst of affluence: The case of young people in Australia. *Children and Youth Services Review*, 97, pp. 36-48. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9497-0,%20>
- Rees, G.* (2019): Variations in Children's Affective Subjective Well-Being at Seven Years Old: An Analysis of Current and Historical Factors' *Child Indicators Research*, 12, 1, pp. 141-160. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9516-1,%20>
- Sayer, A.* (2005): *The moral significance of class*. – Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488863,%20>
- Seligman, M.* (2011): *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. – New York.

- Thomas, N./Stoecklin, D.* (2018): Recognition and Capability: A New Way to Understand How Children Can Achieve Their Rights? In: *Baraldi, C./Cockburn, T.* (Eds.): *Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Participation.* – Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72673-1_4,%20
- Tonon, G.* (2013): *Young People's Quality of Life and Construction of Citizenship.* – Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2996-4,%20>
- Weisner T. S.* (2014): Culture, Context, and Child Well-Being. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J.* (Eds.): *Handbook of Child Well-Being.* – Dordrecht, pp. 87-103. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_3
- Ziegler, H.* (2010): Subjective Well-Being and Capabilities: Views on the Well-Being of Young Persons. In: *Andresen, S./Diehm, I./Sander, U./Ziegler, H.* (Eds.): *Children and the Good Life New Challenges for Research on Children.* – Dordrecht, pp. 91-101. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9219-9_7

Refugee Children's Wellbeing in Greece: Methodological and Ethical Challenges

Antoanneta Potsi, Zoi Nikiforidou, Lydia Ntokou

Abstract

This paper brings to the fore the methodological and ethical issues we faced in the process of collecting qualitative data from refugee children in Greece in the context of the Children's Understandings of Well-Being study. The aim of this contribution is to expose the methodological and ethical challenges we encountered before and during the data collection. Through the case study of 4 children we critically reflect on the methodological tools used as a means of exploring refugee children's sense of wellbeing. These were individual interviews initially and more participatory methods. Contextual factors are discussed and our dilemmas as researchers are unpicked for further analysis.

Keywords: participatory research, refugee children, well-being

Das Well-Being von Flüchtlingskindern in Griechenland: methodische und ethische Herausforderungen

Zusammenfassung

Dieser Artikel stellt die methodischen Herausforderungen und Probleme in den Mittelpunkt, mit denen wir bei der Erhebung qualitativer Daten von Flüchtlingskindern in Griechenland im Rahmen der Children's Understandings of Well-Being-Studie konfrontiert waren. Ziel dieses Beitrags ist es, die methodischen und ethischen Probleme aufzudecken, denen wir vor und während der Datenerhebung begegnet sind. In der Fallstudie von vier Kindern reflektieren wir kritisch die methodischen Instrumente, die zur Erforschung des Wohlbefindens von Flüchtlingskindern eingesetzt werden. Es handelte sich um Einzelinterviews und partizipativere Methoden. Kontextfaktoren werden diskutiert und unsere Dilemmata als Forscherinnen sind ausgewählt.

Schlagwörter: Partizipationsforschung, Flüchtlingskinder, children's well-being

1 Introduction and research aims

In the context of the Children's Understandings of Well-Being study we explored refugee children's personal views on their wellbeing through qualitative data. The aim of this paper is to address the methodological and ethical challenges we confronted as researchers before and during the data collection. We examine the theories and methodological tools we used

to investigate refugee children's subjective well-being. Thus, the actual findings and children's actual responses on what matters in their lives are not part of the scope of this paper.

Our data collection took place during August 2018 and June 2019 in the mainland of Greece. Our sample consists of four refugee children aged 4, 6, 7 and 8 years who live in the mainland of Greece and engage with community activities. Refugee families in Greece are located in temporary camps, but families who have been assessed as most vulnerable by social workers and psychologists live in apartment buildings in urban contexts. Access to and knowledge of how these children live becomes much more difficult compared to children who live in camps where organizations coexist in space.

The children who participated in the study were initially interviewed with the aid of an interpreter. However, this method seemed not to be very efficient and at a second stage, the mosaic approach (Clark/Moss, 2011) was considered. In this second stage children were given a variety of ways to share their lived experiences and showed higher levels of active engagement by contributing with their thoughts and views.

The paper starts with an overview of the theoretical underpinnings of the study and continues with a critical analysis of methodological and ethical aspects that emerged from the research. This paper aims to highlight the methodological and ethical challenges we faced as researchers when exploring refugee children's views on the quality of their lives. Using individual interviews (stage 1) and participatory methods (stage 2) are critically discussed.

2 Literature review: Child well-being in theory

Childhood is characterized by a wide diversity across cultural frames, space and time (Facer/Holmes/Lee 2012, p. 172); nevertheless, its importance, as a decisive life stage with a value in itself, is unquestionable. The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) has advanced the debate on childhood and altered the view on children from being merely recipients of freedom and services or beneficiaries of protective measures, to being subjects with rights and participants in the actions impacting on them. *The fundamental difference between present discussions about children's rights and those of previous years lies partly in a different picture of the child as deserving personal rights rather than simply protectionist rights* (Sünker/Swiderek 2007). As such, over the last decade children are viewed as agents who have views and opinions on what matters to them and what sets a good, healthy and happy life.

Early childhood forms a critical life period which may have long-term effects on later life. The impact of adversity or positive experiences on children's life quality can be approached through two ways: their entitlements to a good life in the here and now, as young children, and the impact these may have on the societal development and the potential for children's forthcoming adulthood. As such, the understanding and research of childhood wellbeing is approached through a developmental perspective and/or a children's rights perspective (Pollard/Lee 2003; Statham/Chase 2010). A developmentalist outlook is more likely to adopt measures associated with deficits, such as poverty, ignorance, and physical illness whereas a rights-based approach emphasises indicators and measures that provide opportunities and help children reach aspirations in the now rather than just in the future (Morrow/Mayall 2009).

Refugee children spend a part or often their entire childhood - facing severe restrictions of basic rights and needs, guaranteed to them by international humanitarian law and in particular by the *Convention on the Rights of the Child* (1979). In consequence, they experience childhoods that deviate a lot from the Western framework of an idealized "normal" childhood and, therefore, childhood as a secure stage of development is put into question. *Qvortrup* (1994) stressed the tendency to regard children as "human becomings" rather than "human beings" where the ultimate goal and end-point of individual development is adulthood. Our research focuses on refugee children as active social actors and as agents-individuals with capabilities [that] have a crucial role in society (*Comim et al.* 2011).

Danby and Baker (1998) have shown that children are competent social agents and have an active social world that is located beyond the audible and visual scrutiny. Yet, children are not seen naively as actors without any limits to their agency. Children are seen as actors with limited and unequal access to action (*Bühler-Niederberger/König* 2011). Children are citizens of contemporary societies and they are also key for the future of society from a dual perspective: as citizens who are relevant for the future of democracies and as constituents of the labour force of tomorrow's economy. The success of an economy and of a society cannot be separated from the lives that members of the society are able to lead (*Sen* 1999). *Sen* argues (1999, p. 5) that the capabilities that adults enjoy are deeply conditional on their experiences as children. *Biggeri, Ballet and Comim* (2004) argue that children are subjects of capabilities and that the capability approach can be very useful as a framework of thought and as a normative tool in analysing children's well-being, poverty and deprivation. According to them, deficiencies in important capabilities during childhood reduce the well-being of those suffering from the deficiencies and may well have larger societal implications (*Klasen* 2001; *Biggeri* 2007). *Sen* (1987) argues that it is plausible to identify someone as having a low standard of living on the grounds that he or she is deprived of decent housing, or adequate food, or basic medical care. However, the stock of commodity possession is not the only indicator of a good life. *Sen* stresses that the standard of living must be directly a matter of the life one leads rather than of the resources and means one has in order to lead her/his life. So, the focus has to be on what life children lead and what they can or cannot do, can or cannot be. *Nussbaum's* list of basic central capabilities for human flourishing provides a minimum account of social justice (2006, 2011).

Comim et al. (2011) refer to the impact of poverty on children's development by stressing children's disproportional representation among the poor, their suffering from irreversible forms of capability failure in terms of mental, physical, emotional and spiritual development, their vulnerability within the cycle of inter-generational transfer of poverty and the influence of their current well-being for their future. However, the discourse and conception that poor children are passive victims and face higher risks in many areas of their development is debatable. For example, *Cheang and Goh* (2018) found in their qualitative study in Singapore that children from low socio-economic backgrounds were resilient and agentic in school achievement and being aware of their family circumstances motivated them to work hard and enabled them to devise creative ways to manage their limited financial resources. Consequently, wellbeing is not only about the limitations, deficits and negative indicators but also about the possibilities and opportunities that given a situation might shape a person's life in a positive way.

Biggeri, Ballet and Comim (2011) highlighted the theoretical and practical issues regarding the use of the capability approach in socio-cultural research focusing on children. From a methodological point of view they distinguish between participatory and non-par-

ticipatory methods on the application of the capability approach to children. Furthermore, *Statham and Chase (2010)* underline the multidimensional and complex notion of child wellbeing. They state that there is need for both objective and subjective measures, addressing a wide variety of wellbeing domains, focusing on difficulties and deficiencies as well as attributes and strengths, incorporating children's perspectives and feelings about their lives.

Refugee children in Greece¹ face tremendous challenges and deprivations that impact their well-being in objective terms, that are becoming widely known through media coverage and reports. But well-being can be analyzed systematically only in the interplay of subjective and objective conditions (*Hunner-Kreisel/März 2018*, p. 426). Thus, this study aims to shed light to facets of refugee children's subjective understanding of their well-being. For the purpose of the current study we explored refugee children's views on what makes them happy and whether different methodological tools enable and facilitate this co-construction of understanding.

3 Methods

3.1 Participants

Refugee children most of the times engage in misplacement and consequently experience a significant disruption in their lives. Refugee children may experience severe stressors during the pre-migratory, migratory, and post-migratory periods (*Fazel/Stein 2002*). In their home countries, war-exposed children may witness or experience war atrocities, be deprived of food and water, and be separated from family members. They can experience hardships such as significant disruption of their daily lives, separation from loved ones, and disruption of schooling. During the process of migration, they may become separated from caregivers and suffer from exposure to violence and harsh living conditions, poor nutrition, and uncertainty about the future. Physical safety may remain at risk, especially for children in refugee camps, who may be exposed to infectious disease, malnutrition, food insecurity, domestic abuse, and sexual violence. Upon arrival in a host country, children may experience stress related problems concerning their family's adaptation and acculturation, family conflict, difficulties with education in a new language, financial uncertainty and experiences of social exclusion and discrimination (*Kadir et al. 2019*). Traumatic experiences can be compounded by being displaced from one's home and community.

In recent times Greece evolved into a host country for a large number of immigrants, refugees and asylum seekers without simultaneously adopting a clear and coordinated immigration policy. The scarce evidence available suggests that poor facilities for refugees are widespread, with little attention paid to child protection, sanitation, and safety or health services. Little is also known about the situation of children living in flats (family settlements) and there is great difficulty to reach and extract information from these families (*UNICEF 2017*).

The participants of the project were randomly recruited by the third researcher who works in Community Centres supported by an NGO. Children living in family settlements are encouraged to participate in community activities where they can learn Greek, play,

socialize and meet others. These include four children aged 4, 6, 7 and 8 years old. The participant who was 4 years old left halfway through the study as his family's reunification was accepted and moved to another country. All children and their families were participating in the activities of the center and live in the urban area of the city. The majority of the families and therefore the children who participated in the study were of Afghan origin. All participants had spent long time in Greece in other camps in the islands and in mainland waiting for their asylum to be accepted. They were attending the Greek school and they were able to communicate in Greek.

3.2 Methodological tools

During our study we faced challenges in identifying the methods "fit for purpose" for this particular group of children. We do not underestimate children's abilities but we acknowledge our responsibility to develop methods that are suited to children's current or persistent interests and their perceived level of knowledge and understanding. Thus, this requires particular knowledge of particular children in a particular context – the "tactics" of research (*Christensen/Prout 2002*).

Our initial approach was to conduct individual interviews with the children with the presence of an interpreter (stage 1). After efforts of conducting interviews with the children, we easily realized that this method of data collection was awkward and stressful for the children and ourselves. We could clearly notice that the children were seeking verification that their responses are legitimate and approved. Their body language and gaze indicated they were feeling uncomfortable and out of their comfort zone. Children kept asking 'is that correct?' and were quite resistant to participate in that they would reply with single words or head nods. We felt that the power relations between us, the interpreter and the child were restricting the child to express genuinely her ideas, dreams and wishes. The traditional practice of interviewing children is a significant method in early childhood research (*Mukherji/Albon 2018*). However, refugee children are confronted very often, with social workers, psychologists, administrators and other authority professionals and they associate the experience of an interview to particular discussions or conversations. They might consider an interview as a threatening environment in which they need to provide answers many times on behalf of their families².

On reflection, we decided to employ a different methodological approach, a more child-friendly one that empowers the child and acknowledges the lived experiences of participants in particular sociocultural contexts (stage 2). We shifted to the use of the mosaic approach devised by *Clark and Moss (2011)*, which combines methods, strategies and tools that piece together to form a fuller picture of young children's perceptions. Generated from multiple sources of data, we encouraged refugee children to express their views not only verbally. Our aim was to form a comprehensive picture of refugee children's lives and well-being. Specifically, we focused on the case studies of four children. During this phase of data collection, children had the opportunity through a variety of ways to express their thoughts and experiences while the researchers were situated either behind or next to them. We followed four research phases.

First Phase: group interviews and drawings

At the first phase we conducted group interviews with the children following the guideline framework of the Children's Understandings of Well-Being³ protocol. These interviews were conducted in an adjacent classroom in the presence of two or one researchers and an interpreter. According to the Children's Understandings of Well-Being protocol, children were asked to draw a map of their lives, while talking through what is important and meaningful to them. As much as possible the parameters of the map were determined by the participants and were child-led. According to Zartler (2014), integrating visual prompts in interviews is regarded as a useful tool. They enable children to verbalize memories and abstract ideas, they are able to increase children's engagement with the interview, they contribute to a pleasant atmosphere, and are assumed to support participative elements in research with children (Cappello 2005; Eldén 2012; Thomson 2008). After our experience with plain interviews (during stage 1), thus, we decided to introduce drawings and children's own visual representations in order to trigger further conversations and dialogue. Similarly to stage 1, we considered issues such as the balance of power, the importance of building a rapport, the voluntary nature of consent and the need for a flexible interview structure (Coad et al. 2015).

Second Phase: doll

At the second phase, we recruited a doll as a means to approach the children and find out about their ideas, wishes, and interests. The use of dolls as a research tool has been shown to raise "authentic voices of the children by engaging both their hearts and minds" (Jesusvadian/Wright 2011, p. 277). Without being personally involved, this tool allows children to explore themes and topics that can be sensitive or challenging. Through empathy and a safe and conducive context, children can participate in dialogue and exchange of ideas. In the following description the structure of this phase is provided:

We gathered the children and introduced the doll (The doll has just arrived and because she doesn't know anyone or anything she wants to know about life here).

Hello, I'm Maria and I just got here ... I don't know anyone and I'm very sad ... I have no friends ... I don't know what to do ... Would you like to help me? Let's start with what's here;

What are you doing here? (q1)

What do you like when you are here? (q2) What do you dislike about being here? (q3)

And at home when you go, what do you like to do? (q4) What do you not like at home? (q5) Do you have friends here? Who is your friend? (q6) What do you enjoy doing with your friends? (q7).

So what is your favorite game? (q8) I like playing with the ball a lot!

Thanks guys, I already feel like I know a lot. You helped me a lot. Will you do me a drawing? I really like the drawings. In the paper I will give you will you paint me what you like to do here and on the other side what you like to do at home? Like this I can keep a small gift from you!

In another session, the doll comes back, this time undressed and children are asked to draw clothing for the doll. Though this activity we aimed to discuss with the children the potential restrictions in material goods.

Third Phase: bug

Following *Bühler-Niederberger* and *Schwittek* (2014), a drawing of a bug was handed out to each child during phase 3. The researcher explained that the bug has six legs to help it move forward. While the children were coloring the drawing, they were asked to label each leg with the name of a person who helps them 'move forward'. For the analysis of the children's answers there were two sources of information that were recorded (1) the selection of people (family members, friends, kindergarten staff, etc.); (2) what kind of contribution the helper makes to the child's life.

Fourth Phase: photo camera

Phase four invited the children, with the help of the doll, to use photo cameras and take pictures of things, places and people that are important to them. *Gabhainn* and *Sixsmith* (2006) recognise that this method of data collection, analysis and interpretation facilitates the inclusion of children's perspectives through a fun and creative fashion.

Maria the doll comes back:

Hi everyone, I came back and I am so happy to see you again. How are you doing? I have a problem, I have been here so many days and I haven't found swings yet.

Are there any around here? Do you go elsewhere to play? (q 9)

Do you watch television? What do you usually watch (q10)? Do you ever play on a mobile or tablet? Do you have one of your own? (q 11).

Are you afraid of anything? (q 12). I am very afraid of spiders - so much so that when I see one I will shout very loudly...

When is someone happy what do you think? How do you feel? I am happy now because I have you and I talk to you and I do not feel alone. (q 13)

I have an idea, look what I have with me!

A camera! Shall we take pictures of things and people that make us happy! I'll start, I'll take a picture of the window! It makes me happy to open the window and see the sun outside. Who wants to be the next?

3.3 Appropriateness of methodological tools

During the individual interviews (stage 1), the children became indifferent, in some cases stressed, discomforted and tired. We felt that the power relations were evident and caused disruption and as children were feeling unease, we decided to continue with more child-friendly participatory methods (stage 2). Children felt under pressure of giving the 'expected' answers and would not express freely their views. They would provide answers that as adults they thought we would like to hear. This power inequality (*Punch* 2002) has been raised as a key matter when conducting research *on* children instead of research with children. Nevertheless, we tried to alienate this power imbalance as one researcher was familiar to the children and had already established a trustworthy and honest relationship with them. Also, before the interview, children would engage with the researchers in joyful activities to get to know each other and create a partnership (*Gibson* 2012). Thus, we concluded that the individual interviews were not adequate for the particular context of research.

Christensen and *Prout* (2005) propose four different approaches to childhood research, based on children's position and role. In the first, children appear as the objects of

research because of their dependent position and vulnerability. The second approach regards children as equal social actors and, consequently, as the subjects of research. The third approach does not differentiate between adults and children; it acknowledges children as real social actors and the fourth approach defines children as active participants, capable of participating in research design. Recently there is a growing interest in participatory research methods with children (Hill 1997; Fattore/Mason/Watson 2012) and the 'mosaic approach' (Clark/Moss 2011) is an example. Christensen and James (2008) agree that there is and should be a shift from regarding children as 'objects' within research to understanding them as social agents who contribute to the reproduction of childhood and society (Corsaro 2011).

The key characteristics of the mosaic approach can be summarized as being multi-methodic and recognizing the different languages or voices of children; participatory and treating children as experts and agents in their own lives; reflexive and including children, practitioners and parents in reflecting on meanings and interpretation; adaptable and can be applied to a variety of early childhood settings; focused on children's lived experiences and looking at lives rather than knowledge gained or care received (Clark/Moss 2011). The approach 'plays to children's strengths rather than to adults' (Clark/Kjorholt/Moss 2005, p. 47) by encouraging children to communicate their views through a combination of participatory methods alongside more traditional research tools of observation and interviewing. Through the group interviews and discussions, drawings, and photo cameras we found that children had more space and opportunity to participate, own and express their views. This participatory methodological approach enabled them to be listened to through different ways and languages. They shared their experiences and understandings of what they value in their current lives, by making references to the past and the future.

The language barrier was a major issue. The communication and messages from all sides during the individual interview would be mediated by the interpreter and thus information could be misleading or biased. But also during the group discussions with the doll, where the children would express themselves in Greek, we were wondering how far the use of the Greek language enables them to express their ideas, wishes, dreams and thoughts. Thus, after our unsuccessful experience with the individual interviews (stage 1) we decided we did not want children to 'just to talk' but to use different forms of communication such as stories and drawings (Thomas/O'Kane 1998) while unpicking aspects of their lives (stage 2). Through this shift from 'traditional' interviews to more participatory approaches, we acknowledged that instead of considering children as victims or objects and us as experts who seek for answers, we had to develop methods which allowed them to express their capacities, needs and interests from their own perspective. As John (1996) underlines, this meant "*developing research methodologies on the basis of partnership, which in turn involves a new role in the power structure for the researcher- a move from the plunderer of information to facilitator which enables the child to be an active part of voicing their concerns*" (p. 21).

3.4 Ethics

The project was granted permission from the UN Refugee Agency in Greece and specifically from the UNHCR protection officer. In addition, permission was requested by the NGO Terre des Hommes, which was responsible for the management of the site where the

study tool place. Parent consents were translated into Arabic, Farsi and Sorani and were distributed to parents, explaining the context and purpose of the research and asking their active consent for their child's participation. Ethical implications were addressed and anonymity, confidentiality and children's right to withdraw from the study were carefully considered and communicated. We were also aware that sensitive or traumatic topics could emerge, and we were prepared to handle these with caution and openness. We ensured that we cautiously addressed the issues that *Coad et al. (2015)* underlined in their work, the balance of power, the importance of building a rapport with the participants, the voluntary nature of consent and the need for flexibility during the research project.

In considering ethics in childhood research there are two dimensions: the 'procedural ethics' (*Guillemin/Gillam 2004*, p. 263) refer to the formal procedures adhering to the content of codes of ethics and approvals; the 'micro-ethics' (*Guillemin/Gillam 2004*, p. 265) refer to the practical application and everyday unpredictable dilemmas that might emerge. If research is to be carried out in an ethical manner, then a combination of the two dimensions and the continuous reflexivity of the researcher/s are required (*Christensen/Prout 2002*). This applied in our case, where despite us having the formal procedures in place, there were instances where personal responsibility and accountability were necessary.

Precisely, this involved situations when children felt uncomfortable or when a sensitive topic, like domestic abuse, was revealed. In such instances, as researchers we had to face ethical dilemmas and make decisions on the spot. When a participant implied domestic abuse while describing her life at home, we needed to decide quickly how to take this forward given our responsibility and care of duty while working with young children. We needed to make decisions based on how to protect and safeguard her, how to keep her details confidential and respect her personal information and how to process the situation according to contextual regulations and provision. Soon after this issue occurred, we decided to share the information with the social workers of the community center who would investigate this further.

Ethical challenges identified in this study were reflected in building trust with the participants given their life stories and particular circumstances, responding to difficult life situations of children, like was the case of participant X, listening attentively, being open and addressing power distribution (*Lastikka/Kangas 2017*). When considering a child as an active agent who co-produces research with the researcher/s, ethics play a vital role. As *Lastikka and Kangas (2017)* emphasise, there must be strong ethical values behind research methodologies and aims and children should be approached as unique, competent research partners who trusted, respected and supported.

3.5. Difficulties faced during the data collection

The space

The site is a community center for engaging refugee populations in activities. Courses are running and sometimes it is difficult to find a spare class. There were times when the research activities were interrupted because the space needed to be used for other reasons. In the afternoon hours, when the research tasks took place, the center was very crowded and bustling.

The non-compulsory attendance

The space provided for children offered activities that were not mandatory, nor was the daily attendance or the attendance to all the daily activities (11-7 pm a child could come at 1 pm and leave at 3 pm for example). This means that the children could spend several days away from the community center. In particular, this could make the attendance of the four children difficult and challenging at the same days and hours, in order for the group interviews and tasks to take place.

The unstable frame

The refugee context is characterized by instability and change. For many refugee families the city where we conducted the research is a transit-station and not a destination. While we started interviewing four children, one of them left during the study because his family reunited in another country. As a result, this participant did not continue with the remaining phases of the research and had to be substituted by another child.

Interpretation – Language

Terre des Hommes kindly agreed to provide us with interpreters who were already working in the field. Nevertheless, this was often impossible because of the scarce number of interpreters needed to serve the social workers' and lawyers' needs. While individual interviews with children were supported by interpreters, the group interviews were conducted mainly without interpretation. Some of the children had very good language skills, but some had a lower level. There were times when children needed to translate some concepts for the other children. It should also be noted that even with the support of the interpreter, children had a difficulty to understand key research concepts (e.g. what is important for you?) and we had to reconsider the severe limitation of stimuli and the poor vocabulary of the refugee children.

4 Discussion

The new sociology of childhood highlights the diversity of childhood but also its universal nature (Corsaro 2011). On the one hand, the conception of childhood as a social construct has allowed the recognition of childhood diversity. On the other hand, this has resulted in children being defined as a unified social group, with specific similarities (Christensen/Prout 2005). Therefore, in designing and conducting research with children it is highly important to find a balance between these viewpoints (diversity and commonality). The researchers' preconceptions about children and childhood significantly determine the research method (Punch 2002) and underpinning ethics (Lastikka/Kangas 2017); thus, it is important to remain reflexive about possible preconceptions at the stage of research design and even during the research, as was the case in this study.

The fundamental shift in the discourse from child survival to child well-being does not apply to refugee children who strive to adapt to a new reality and way of living. Refugee children encounter aspects of physical survival and basic needs as core parts of their well-being. For them both discourses of well-being and well-becoming are equally important, and their quality of life matters for the here and now as well as for their long-term growth

and flourishing. Many of their rights have been violated in the past and are possibly violated in the present. Their wellbeing experiences capture both a developmental and rights-based consideration (Pollard/Lee 2003; Statham/Chase 2010). Thus, refugee children have (maybe more than other children) deficits to face as well as aspirations.

In terms of capabilities, the children of this study were able to use their senses, imagine, think, and reason despite of the language barriers and the limited educational opportunities necessary to realize these capacities; were able to laugh, play and enjoy recreational activities; almost all of the children (apart from one child in the study) were able to have attachments to persons outside themselves and to show concern for them; furthermore, those children were able to form a conception of the good and to engage in critical reflection about the planning of one's own life (Nussbaum 2006, 2011). These capabilities are hindered by the restrictions those children experience to have good health, adequate nutrition, adequate shelter and mobility. In addition, in our study it became evident that child X experienced a form/or more than one form of abuse and was not able to avoid unnecessary and non-beneficial pain. It is a matter of question how far refugee children live their own life and enjoy freedom of association and freedom from unwarranted search and seizure.

The shift in listening to children's voices and taking into account their subjective views on their wellbeing is not straightforward. Even though participatory research methods in early childhood have raised a lot of interest over last years (Christensen/Prout 2004; Christensen/James 2008), the contextual factors of each research paradigm need to be carefully addressed. In our case, these contextual factors were the background of our participants, the space where the study took place, the linguistic implications of children being non-native speakers, the sensitive matters that emerged and the power relations embedded throughout the research. These factors had an impact on the decisions we made as researchers in terms of methodology and ethics. The contextual framework of this case study provided us with barriers and opportunities that we addressed upon and on reflection. We started with individual interviews (stage 1) and moved on to using the more participatory mosaic approach through 4 phases (stage 2).

The mosaic approach (Clark/Kjorholt/Moss 2005) in our case was more efficient, compared to individual interviews, in enabling children to express their views on the quality of different aspects of their lives through a variety of ways, verbal and non-verbal. Initially, we introduced the traditional tool of interviews based on drawings (Zartler 2014; Cappello 2005; Eldén 2012; Thomson 2008), where children had the opportunity to engage with non-verbal communication and ownership in choosing what to talk about. Then, we considered the doll, the bug and the photos (Gabhainn/Sixsmith 2006), where children were given the chance to express themselves through a variety of ways.

Through the neutral doll, children could explore and consider aspects of their life in Greece, without being directly asked about these. They could empathize with the doll and give her hints and advice on free time, possessions, clothing, friendships, sensitive matters based on their own experiences and preferences. This methodological tool alienates any personal explicit involvement with the themes or topics explored through a non-threatening approach (Jesuvadian/Wright 2011).

Similarly, the bug drawing offered children the experience of visually representing the most important others in their lives (Bühler-Niederberger/Schwitek 2014). The visual input encouraged them to think, reflect and share who they felt plays a basic part in their current lives and why. The visual methodology of asking children to take pictures of fa-

favorite places, spaces and people also aligned to the idea of inviting children to be co-researchers (Thompson 2008). Children were given ownership to select, pick and decide what things or people make them happy or unhappy. Therefore, through these tools linguistic barriers and the power inequality (that were very evident in age 1) were addressed more creatively. Through the mosaic approach refugee children engaged in more multimodal and varied ways of sharing feelings and views.

A concluding remark has to do with the next steps. This study explored how the context, the refugee children participants and co-researchers, their stories and the methods used raise questions about research *with* children under methodological and ethical implications. Participatory research methods, in our case the mosaic approach, can afford subjective data on wellbeing that is much needed in order to gain a deeper understanding of the complexity and multi-dimensionality of children's wellbeing (Statham/Chase 2010). Nevertheless, as researchers we reach findings and conclusions, but how do these inform, in turn, practice and policy? How are children's voices heard and being acted upon? Who is responsible for transforming these voices into actions?

Notes

- 1 Greece for many years, mainly after World War II, was a country of export of economic immigrants, but the situation changed in the 1980s and became a country of host immigration. In recent years, Greece has experienced unprecedented arrivals of refugees and immigrants off its coast. According to UNICEF, Greece was hosting in 2017 more than 90.800 refugee and migrant children. UNICEF provides information on the demography on those arriving, including accompanied, unaccompanied and separated children (January-December 2018). Trapped in a political and bureaucratic limbo, these children are left most of the times in refugee camps with very limited resources for an indefinite period of time. Although news and information on the refugee issue are declining in the foreign media, the influx has never stopped.
- 2 According to the Geneva Convention, the New York Protocol, the Convention on the Rights of the Child, ratified by Greece, and the Greek Constitution, the protection of refugee children means that all decisions concerning them are taken by a public or private body, authority, body or legislative body, their interests are primarily taken into account, and that measures are taken to ensure that children receive adequate protection and humanitarian assistance.
- 3 Children's Understandings of Well-being – global and local contexts, Multinational Qualitative Study (2015)

References

- Biggeri, M./Libanora, R./Mariani, S./Menchini, L. (2004): Children establishing their capabilities: preliminary results of the survey during the first children's world congress on child labour. Paper presented at the 4th International Conference on the Capability Approach, Enhancing Human Security, University of Pavia.
- Biggeri, M./Ballet, J/Comim, F. (2011) (Eds.): Children and the capability approach. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1057/9780230308374>
- Bühler-Niederberger, D./König, A. (2011): Childhood as a resource and laboratory for the self-project. *Childhood*, 18, 2, pp. 180-195. <https://doi.org/10.1177/0907568210391490>
- Bühler-Niederberger, D./Schwittek, J. (2014): Young children in Kyrgyzstan: Agency in tight hierarchical structures. *Childhood*, 21, 4, pp. 502-516. <https://doi.org/10.1177/0907568213496658>
- Cappello, M. (2005): Photo interviews. Eliciting data through conversations with children. *Field Methods*, 17, 2, pp. 170-182. <https://doi.org/10.1177/1525822X05274553>

- Cheang, C./Goh, E.* (2018): Why some children from poor families do well—an in-depth analysis of positive deviance cases in Singapore, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1563431>
- Christensen, P./Prout, A.* (2002): Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children *Childhood*, 9, 4, pp. 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Christensen, P./Prout, A.* (2005): "Anthropological and Sociological Perspectives on The Study of Children". In: *Greene, S./Hogan, D.* (Eds.): *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. – London, pp. 42-60.
- Christensen, P./James, A.* (2008): Researching children and childhood cultures of communication. In: *Christensen, P./James, A.* (Eds.): *Research with children. Perspectives and practices*. – London/New York, pp. 1-9. <https://doi.org/10.4324/9780203964576>
- Clark, A./Moss, P.* (2011): *Listening to young children: The Mosaic Approach*. – London.
- Clark, A./Kjorholt, A.T./Moss, P.* (2005) (Eds.): *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. – Bristol. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t89j0f>
- Coad, J./Gibson, F./Horstman, M./Milnes, L./Randall, D./Carter, B.* (2015): Be my guest! Challenges and practical solutions of undertaking interviews with children in the home setting. *Journal of Child Health Care*, 19, 4, pp. 432-443. <https://doi.org/10.1177/1367493514527653>
- Comim, F./Ballet, J./Biggeri, M./Iervese, V.* (2011): Introduction-theoretical foundations and the book's roadmap. In: *Biggeri, M./Comim F./Flavio, J.* (Eds.): *Children and the Capability Approach Studies in Childhood and Youth*. – Basingstoke. https://doi.org/10.1057/9780230308374_1
- Corsaro, W. A.* (2011): *The Sociology of Childhood*. – California.
- Danby, S./Baker, C.* (1998): What is the problem? Restoring social order in the preschool classroom. In: *Hutchby, I./Moran-Ellis, J.* (Eds.): *Children and Social Competence*. – London, pp. 157-186.
- Eldén, S.* (2012): Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. *Childhood*, 20, 1, pp. 66-81. <https://doi.org/10.1177/0907568212447243>
- Facer, K./Holmes, R./Lee, N.* (2012): Editorial. *Childhood*, 2, 3, pp. 170-175. <https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.3.170>
- Fattore, T./Fegter, S./Hunner-Kreisel, C.* (2018): Children's Understandings of Well-Being in Global and Local Contexts: Theoretical and Methodological Considerations for a Multinational Qualitative Study' *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8>
- Fattore, T./Mason, J./Watson, E.* (2012): Locating the child centrally as subject in research: Towards a child interpretation of well-Being. *Child Indicators Research*, 5, pp. 423-435. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9150-x>
- Fazel, M./Stein A.* (2002): The mental health of refugee children *Archives of Disease in Childhood*, 87, pp. 366-370. <https://doi.org/10.1136/adc.87.5.366>
- Gabhainn, N./Sixsmith, J.* (2006): Children photographing well-being: Facilitating participation in research. *Children and Society*, 20, 4, pp. 249-259. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2005.00002.x>
- Gibson, J. E.* (2012): Interviews and Focus Groups with Children: Methods That Match Children's Developing Competencies. *Journal of Family Theory & Review*, 4, 2, pp. 148-159. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2012.00119.x>
- Guillemin, M./Gillam, L.* (2004): Ethics, Reflexivity, and Ethically Important Moments. *Research, Qualitative Inquiry*, 10, 2, pp. 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hill, M.* (1997): "Participatory Research with Children", *Child & Family Social Work*, 2 3, pp. 171-183. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.1997.00056.x>
- Hunner-Kreisel, C./März, S.* (2019): Children and Participation: Mapping Social Inequalities within Concepts of Well-Being in Qualitative Research. *Child Indicators Research*, 12, 1, pp. 425-442. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9598-4>
- Kadir A./Battersby A./Spencer N./Hiern, A.* (2019): Children on the move in Europe: a narrative review of the evidence on the health risks, health needs and health policy for asylum seeking, refugee and undocumented children. *BMJ Paediatrics Open*, 3, 1, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2018-000364>
- Mukherji, P./Albon, D.* (2018): *Research Methods in Early Childhood* – London.

- Nussbaum, M.* (2006): Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Human Development*, 7, 3, pp. 385-395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Nussbaum, M.* (2011): *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. – Cambridge. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>
- Pollard, E./Lee, P.D.* (2003): Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61, pp. 59-78. <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>
- Punch, S.* (2002): “Research with Children – The Same or Different from Research with Adults?”. *Childhood*, 9, 3, pp. 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Qvortrup, J.* (1994): Childhood matters: an introduction. In: *Qvortrup, J./Bardy, M./Sgritta, G./Wintersberger, H.* (Eds.): *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. – Avebury/Aldershot, pp. 1-24.
- Sen, A.* (1999): *Development as freedom*. – New York.
- Statham, J./Chase, E.* (2010): *Childhood wellbeing – A brief overview*. – Loughborough.
- Strauss, A.* (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientists*. – Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>
- Sünker, H./Swiderek, T.* (2007): Politics of childhood, democracy and communal life: conditions of political socialization and education. *Policy – Future – Education*, 5, 3, pp. 303-314. <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.3.303>

On Major Conceptual Shifts within Research on Child Well-Being in Estonia

Dagmar Kutsar

Abstract

The aim of this paper is to highlight major shifts in research regarding children and childhood as a narrative of the author. It starts from presenting a retrospective of child poverty research in Estonia, and it is demonstrated how it has developed from the social and political acknowledgement of poverty as a social issue in the early 1990s. Then it revisits main shifts in theory and methodology of childhood research and reaches international comparative approaches to child subjective and relational well-being.¹

Keywords: child poverty research, relative deprivation, exclusion, children's perspective, subjective and relational well-being, Estonia

Bedeutende konzeptuelle Veränderungen in der Forschung zum Wohlbefinden von Kindern in Estland

Zusammenfassung

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, die hauptsächlichen Veränderungen in Bezug auf die Erforschung von Kindern und der Kindheit hervorzuheben. Die Arbeit präsentiert zunächst einen Rückblick auf die Erforschung von Kinderarmut in Estland und zeigt, wie sich die Forschung von sozialer und politischer Anerkennung von Armut als soziale Frage ab den frühen 1990er Jahren entwickelt hat. Dann geht die Arbeit auf die wichtigsten Veränderungen in der Theorie und Methodologie von Kindheitsforschung ein und gelangt schließlich zu internationalen vergleichenden Ansätzen zum subjektiven und relationalen Wohlbefinden von Kindern.

Schlagwörter: Erforschung von Kinderarmut, relative Deprivation, Exklusion, Perspektive von Kindern, subjektives und relationales Wohlbefinden, Estland

1 Introduction

The perspective of children – as active agents, social actors, and units of observation – crystallized as a new field of sociological research in the late 1980s and early 1990s (cf. *Qvortrup* 1991; *James/Prout* 1990). The perspective did not problematize traditional views on children but was complementary to it, thus, enriching academic understanding of social practices related to children. Today, the ideas underlying the new paradigm of

childhood studies have spread worldwide as an interdisciplinary and internationally comparative field of knowledge. Most importantly, besides child welfare issues, the conceptualization of a child's subjective well-being and the development of child social indicators have attained an acknowledged position in RDI projects and in the academic literature on children. Moreover, the research output received from studies with children and children's perspectives in their own right is gaining trust in both national and international studies by informing policies.

This current paper highlights major shifts in studying children and childhood, by making an excursion back to the 1990s and then onwards to demonstrate how the new theoretical perspective on children and research methodologies reached and found its acknowledged position in research and policy in Estonia. The "fundamental shifts" in research on child well-being over 30 years (cf. *Ben-Arieh* 2008) frames the present academic narrative. The narrative starts from children "coming out" as units of observation in research and policy in early 1990s, and follows main shifts in understanding children and childhoods and reaches to the current theoretical and methodological standpoints. The present approach does not pretend to be an overwhelming overview of research about and with children in Estonia but is rather a personal narrative of the author who has stayed close to the academic community of the child indicators movement since the early 2000s.

2 Shift One: Children Are "Coming Out"

During the Soviet era, research on families was an integral part of population studies. Besides studying formation of families and breakdown of family relationships as major research topics, giving recommendations to serve pronatalist family policies was the main policy task. Children themselves were not sources of information and they were almost missing in state statistics. Children were represented in the population structure by age groups and counted in relation to the education system but as the group of the dependants, they were together with people not in labour force and the elderly. Negative live statistics (suicides among children) was calculated within the age group below 20 years old hiding the numbers about children (*Eesti Statistika* 1991).

When developing a position paper for a new family policy in late 1980s and early 1990s, researchers at the Research Group of Family Studies of the Tartu State University (currently University of Tartu) were puzzled with defining the family as the launching point, especially because of its variety of structures. As a solution, they put the child in the focus (*Perekonnapoliitika Kontsesptsioon* 1994) saying that family policy should accept the needs of a child as the first priority; it has to pay attention at the family in its variety and support development of the best life arrangement for the child. This was the first time when a child was the point of departure in family policies and the key to approach the families. Later, the term 'family' was exchanged with the term 'household' in the official statistics and the position paper lost its expected influence in policymaking.

3 Shift Two: From No-Poverty to Poverty of Children

Like elsewhere, the research *with* children grew out of the research *about* children, and in the case of Estonia, it closely related to poverty studies in the early 1990s. In order to measure a social phenomenon, several preconditions should meet: (1) the existence of an observable phenomenon; (2) official recognition of this phenomenon; (3) the availability of a measuring tool; and (4) society's readiness to address the issue. During the Soviet era, poverty as a term applied only to the Western World and nobody officially discussed it in the Soviet framework. Because poverty did not officially exist, poverty research was missing. However, Estonia after re-establishing its independence in 1991 started reconstructions from scratch and problems of economic coping within the households were spreading fast. Thus, the term 'poverty' found a fertile soil for emerging in research and policy agendas.

The first scientific article that introduced the term 'poverty' authored by *Kutsar and Trumm* (1993) appeared in the *Scandinavian Journal of Social Welfare* (currently *International Journal of Social Welfare*). This publication applied a structural approach to households by drawing data from the *Estonian Household Income and Expenditure Survey* (first undertaken by the Estonian Statistical Office, and from 2006 continued by the EU SILC). The researchers attempted to apply harmonised equivalence scale to measure poverty. It opened the way towards official recognition of poverty as a political term as well as the development of its measurement tools.

The main conclusions from the poverty studies were the following. (1) Poverty in Estonia is structural; (2) poor children most often come from households with unfavourable shares of breadwinners and dependants (households with unemployed adults, especially long-term unemployed, single-parent families, large families with three or more children); and (3) a child is the most vulnerable subject exposed to poverty in Estonia (cf. *UNDP* 1999; *Kutsar/Trumm* 1998). These conclusions are no longer new because they go in parallel with many other international studies on poverty and, more specifically, child poverty (cf. *Bradshaw et al.* 2012). But at that time, they were a novelty in research and politics in Estonia. There were arguments that the child him/herself could be a crucial risk factor in determining the health of a household economy. With every additional child, the economic situation of the family is more likely to worsen. Compared to other social groups, children are at a higher risk of living in a household with a small income, which means that due to a shortage of money their needs are more likely to remain unmet. Moreover, a child in a household setting is dependent on the social and economic coping capacities and the available resources of the child's parent(s); children can do very little by themselves to improve their situation. The latter conclusions resonated strongly with the public, which caused policy makers to recognize child poverty as a social problem in Estonia. Children acquired the status of being units of observation and the objects of the study with attaining the position of carrying the 'risks of being the poor' in political rhetoric. Making a parallel with "fundamental shifts" according to *Ben-Arieh* (2008), this was the *survival approach to children's well-being* with a *negative focus*.

To broaden this view, an analysis made by *Tiit* (2004) is worth to highlight hereby. In her article, she set a research question: how much does a child "cost", or – how much do parents spend from the household budget to meet the child's needs in households with different consumption levels. *Tiit's* analysis used data from the *Household Income and Ex-*

penditure Survey (10,460 households, data from 2002). She compared expenditures on a child of households with children in five lower income deciles (*the “poorer half”*) and those in the upper five deciles (*the “wealthier half”*). The study showed that the difference in expenditures on children between these two groups of households is nearly double. The wealthier households spend on the average 1.55 times more on food, 1.86 times more on eating out, 2.13 times more on transportation, 3.12 times more on clothing and footwear and 3.25 times more on leisure activities of the child. It is important to note that expenditures on clothes and footwear in case of a preschool child form up to 80 percent of that of the average adult, and reach 1.5 times by 18 years of age.

Tiit (2004) admits that the household budget method is itself somewhat problematic because of relatively large role of joint consumption in households (e.g., expenditures on the use of a family car, joint meals, shared accommodation, etc.). However, her study broadened the horizons for further research. She demonstrated that the needs of a child vary and tend to change, as the child grows older. During the teenage years, the consumption needs to relate a broader spectre of items (expenditures on wardrobe, educational and leisure activities, etc.) than those of an average adult. The comparison of expenditures on children among different income groups helped both to understand the roots of social and economic inequalities between children and it led researchers to measure children’s own perspectives concerning poverty more closely. It is obvious that children regard what items their friends have as important. Sometimes it appears to be of enormous importance to own specific things, e.g., computer games, toys, the ‘right’ clothes, a computer or a mobile phone. A lack of these things may result in exclusion from the peer group society, like missing a ticket to attend a social event. Through owning ‘right resources’, a child can express his or her acceptance of norms and values of the peer group. One can presume that a child from less wealthy household experiences relative deprivation and is exposed to higher risks of social exclusion with a higher probability than his or her peers living with wealthier parents. This assumption prepared researchers for the next shift in childhood studies in Estonia, as described next.

4 Shift 3: From Welfare to Well-Being and Child Perspectives Approach

The definitions of poverty vary and cognitive research models can be constructed using several related terms – subjectively perceived relative deprivation (economic, social and psychological); social exclusion from different social arena (e.g., peers, family, school, activities, shelter, services, etc.), or by using related but more distant social constructs, such as abuse, violence, school bullying, or children in court hearings.

In parallel with the welfare approach, the child well-being approach developed internationally in 1990s as a new field of knowledge, framed with the new paradigm of sociology of childhood (*Corsaro* 1997) and the principles of the UN Convention on the Rights of the Child (1989; ratified in Estonia in 1991). The new approach differed significantly from the prior ones, as it viewed a child not as a future adult but as an active social actor and a subject ‘here and now’. In order to study poverty experienced by children, a group of researchers in Tartu University began to follow the concepts of subjectively perceived relative deprivation and social exclusion. An important milestone in a new childhood re-

search here was a study called *The Dependence of a Child's Health on Living Conditions in Different Regions of Estonia*. It captured besides child's living conditions (with a special focus on health behaviour) also questions about quality of life and a bloc of questions about the realization of children's rights in their lives. The study was self-administered and representative to 14 to 15 years old children (1997; 1568 respondents from the eighth forms of ordinary schools). A research team of the Unit of Family Studies and the Department of Public Health in the University of Tartu carried out the study.

The study was the first representative to the age group source of data to analyse children's opinions about their lives from different angles (including poverty issues). Among many other items, the survey contained questions about children's perceptions and estimations of their household economic performance and tested the child's perceived relative deprivation and social exclusion. Researchers understood the perception of relative deprivation in children as a process of social comparisons with peers. The researchers followed the approach by *Augoustinos and Walker* (1996), according to whom an individual who feels deprived believes that he/she deserves more than he/she has. This recognition may lead to an increasing group cohesion and protest, or conversely – to distress and psychosomatic symptoms. In both cases, the feeling of deprivation has a negative impact on children's participation in peer culture routines – the processes of mutual communication, interpersonal comparisons, and influence. The data analysis applied the welfare deficits' approach developed by *Kutsar* (1997) in the framework of the new paradigm of childhood. She adapted a three-dimensional welfare approach by *Allardt* (1975) in order to understand poverty in people's lives through its related constructs of subjectively perceived relative deprivation and social exclusion and constructed an integrated measure for adult respondents. Further, she applied a similar conceptual model by analysing data collected from children (cf. *Kutsar et al.* 2004).

According to *Kutsar*, the three welfare dimensions developed by *Allardt* (1975) – “Having” (*what I have*), “Loving” (*where I belong*) and “Being” (*what I am*) are the dimensions of relative deprivation in terms of scarce resources – economic, social and psychological respectively. Through deficits in the economic dimension (economic deprivation), a child is exposed to negative social comparisons – namely what the child has and what he/she feels they deserve when compared to others – his or her peers. Deficits of resources in the social dimension (social deprivation) leaves a child devoid of his/her participatory rights of belonging to peer groups and taking joint actions with them. Deficits in the psychological dimension (psychological deprivation) puts the child at risk of negative self-identity. Deficits of welfare resources cumulate into risks of social exclusion from peers.

The analysis confirmed a statistically significant impact of poor economic conditions of the family as estimated by children on their perceived relative deprivation. Those respondents who estimated the economic performance of the family as poor were more likely to experience subjective economic deprivation when compared to the economic situation of their friends. As they perceived it, they had less pocket money, could not afford necessary things, and were not able to attend school events, hobbies and recreational groups compared to those from wealthier families. Being aware of the resource level of the household and taking the views of their parents into consideration, children from poorer families learned to cope with fewer material resources. They learned to be silent and not speak about their needs to their parents (*Kutsar et al.* 2004). The research evidence also showed that the low economic performance of a household puts a child at a

risk of perceived social deprivation and isolation, e.g., by having fewer friends than their classmates; they also felt or believed teachers favoured them less than the other classmates. Children who estimated the economic performance of their family as poor were more likely to experience relative psychological deprivation. They could not accept themselves as they are – they tended to be less satisfied with their own body and capacities; they regarded themselves as being less successful and less happy.

The findings described above became a part of a publication *Children in Estonia* (UNDP 2000), which was a milestone in making children's living conditions and quality of life visible in social reporting. The report followed both, welfare and well-being approach and as firstly acknowledging children's messages it gained wide resonance in public. However, the policymakers were not content with this publication because they were concerned about the "official face" of a newly reconstructed statehood. The report picked up topics, such as children living in diverse household structures, children in education and children's health; it also focused on children's messages about their risk behaviour (risking with health, sex, alcohol, etc.); and a child as a subject of help and support. This report did not resonate with the customary political rhetoric of hiding social problems.

Two additional small-scale quantitative surveys among children tested the conceptual framework of perceived relative deprivation (Kutsar et al. 2004). The study by *Vetemäe* (2004; 330 respondents 12-13 years of age) tested social exclusion from peers and the study by *Viira* (2005; 291 respondents of the same age) explored children's self-exclusion from peer activities as a coping strategy with feelings of deprivation.

Vetemäe (2004) focused on teenage friendships – who could be a friend, which kind of children are excluded from friendships, and how this is related to the perceived economic performance of the child's family. This study confirmed the results of the 1997 study, i.e. that the perceived lack of resources in one welfare dimension is related to the lack of perceived resources in another welfare dimension and cumulates as social exclusion from peers. The children who perceived exclusion from peers also felt excluded from their family members: they felt not heard and accepted by family members; no interest in their activities nor successes expressed at home; they reported more arguments with their parents and they had less wish to spend time with them, especially with their father. The poor economic situation of the household as the launching factor of relative deprivation took secondary place in the child's perceptions, which led to the idea to know more about children as social agents: participation in peer groups and self-value are launching factors in children's everyday actions. How could the child cope with relative deprivation? *Viira* (2005) tried to answer to this question with a small survey among 12- and 13-year-old children.

The experience of negative social comparisons with peers (relative deprivation) creates a situation of cognitive dissonance between personal standards and low available resources to meet one's needs. This psychological situation cannot last long and can end either with attempts to increase one's resources or, conversely – by lowering one's personal standards to make more favourable social comparisons. The latter, characterised by *Zapf* as a satisfaction paradox (*Zapf* 1984) paves the way to resigned adaptation: one's personal standards are adapted to the undesired situation, which helps to cope with it and produces a state of mental ease. The study by *Viira* (2005) confirmed that children from subjectively poorer households set lower standards for their needs. They expressed less interest in leisure activities and exposed less activation in looking for strategies to cope with the unfavourable situation – 30 per cent of children from poor families compared to ten per cent of children from 'average' families and only three per cent of children from well-off fami-

lies were not active owing to a lack of interest. It was, thus, concluded that the perceived lack of financial resources (economic deprivation) not only leads to a decrease of personal standards for social comparisons with peers, which helps to avoid feelings of deprivation, but also to a loss of interest towards opportunities of organised leisure time as a self-excluding coping strategy. Moreover, the resigned adaptation of a child is a defence mechanism that helps a child to deal with parents who say ‘no’ – instead the child says first ‘no’ to his/her emerging needs or wishes.

5 Shift 4: From Traditional to New Domains by Studying Children’s Perspectives

From the 2010s onwards, besides quantitative approach, qualitative and mixed methods found their way to understand children’s subjective well-being in Estonia. The methodological framework of children’s perspectives spread to new topics that carried meaningful messages from children to policymakers and to the wider public. Based on their own experiences, children commented on diverse social practices and political issues that directly or indirectly influenced their everyday lives. Family as the primary environment for a child gained a special attention from the child’s perspective. *Roots* (2010) carried out a small-scale study among 12- and 13-year-old children to clarify what is a family for them. She adapted a questionnaire by *Irene Levin* and *Jan Trost* “*What is Family?*” (cf. *Levin/Trost* 1992) to the Estonian context and added open-ended questions to learn about children’s own perspectives. Her study demonstrated that the legal basis should not be the decisive factor by defining the family for children. Besides legal and biological bonds, children see spatial and psychological factors important, especially in the cases when the couple lives in cohabitation. Children gave a number of comments to their assessments.

Mägi (2016) explored who are the family of 7- to 14-year-old children living in blended families. In this qualitative study, she applied the family mapping method of *Irene Levin* (cf. *Levin* 1990) to explore subjective family boundaries of children who lived in blended families at the time of the study. It appeared from the study that the change in the family structure and re-definition of the family boundaries cause confusion in a child. *Whether the biological father who had left the family is still the child’s family member?* is the most puzzling question to answer for a child: he is still the biological parent while the spatial and psychological boundaries break or blur. *Who is the mother’s partner/new husband/‘social father’?* is also hard to define for a child. In the family mapping exercise children may leave him out of subjective family even when sharing the same household. The study concluded that a child lists the people as belonging to the family with whom he or she feels emotionally safe and with whom the child communicates a lot.

Djakiv (2018) focused on child’s subjective family as a network with several household nuclei. She combined family network method by *Eric Widmer* (cf. *Widmer* 2006) and family mapping by *Irene Levin* (cf. *Levin* 1990), and carried out a qualitative study with 12- and 13-year-old children whose parents lived separately. The study showed that a child’s family can have several nuclei – a separated member can be saved in the family group or some person in one’s household may not be listed as a family member (e.g., a parent’s partner) or it can involve only one household. The subjective family configuration is a network that uncovers mutual relationships, connectedness, tensions, ambiva-

lence and power. It seems that traditional norms and values associated with a family nucleus (mother, father, child/ren) and heteronormativity of the society as a whole hamper the development of the family as a network and amplify the unacceptance of a presumed family member (*Kutsar/Raid* 2019).

In the early 2010s, hot debates divided Estonian society between those supporting and those fighting against legalizing unions of same-sex couples. Policymakers were puzzled with diverse and contradictory arguments over a new cohabitation law. But what are the opinions of the potential adoptees living in residential homes? *Heinma* (2014) seconded hot debates of these days and carried out focus group discussions with children living in residential homes. Children found the main difference between hetero- and same-sex couples: they cannot have common biological children. Otherwise, their everyday may not be much different from those living in a heterosexual union. Children saw themselves being less traditional than the elders are. They assumed that as far as an Estonian society carries traditional norms this is not likely that people would support the same-sex policy. They preferred living in a children's home and not been adopted by a same-sex couple even when the latter offers better living arrangement. It appeared that general societal readiness is the most powerful factor for children whether to give adoption rights to same-sex couples or not.

6 Shift 5: From Negative to Positive Subjective Well-Being

The narrative above showed that the child well-being research has had a major negative focus. An important milestone for drawing attention on positive children's well-being besides the negative one in international childhood research was the conference organised by the organization

Child Trends in 2003 and the following *Flourishing Children Project*. Researchers found that social development lies not only in emphasizing the negative but also in noticing positive indications and finding opportunities to develop these further (cf. *Lippman/Moore/McIntosh* 2009; *Lippman et al.* 2014). A shift from negative to positive well-being of children in Estonia dates back to 2012. This year the research team of family and childhood studies at the University of Tartu joined the International Society for Child Indicators (ISCI), their *International Survey on Children's Well-Being* (Children's Worlds or ISCWeB) and a couple of years later its qualitative network project *Children's Understandings of Well-Being* (CUWB). By that time, the team members believed in children as trustful sources of information and competent subjects to share their explorations; however, they admitted that not always adults could favour children's observations.

Extensive analyses of the ISCWeB datasets (isciweb.org) and following the CUWB research protocol (cf. *Fattore/Fegter/Hunner-Kreisel* 2019) added new findings that inspired to advance childhood research and inform policies. As an important research evidence shows, children are critical concerning school (*Kutsar/Kasearu* 2017), and can give advice that makes school life good and enjoyable (*Kutsar/Soo/Mandel* 2019). The experts by developing the position paper of *Education 2035 Tark ja tegus Eesti* (2019) referred to children's criticism and took their messages into account by drawing the vision of a 'school for well-being' (the term was drawn from *Layard/Hagell* 2015). Researchers understood that subjective well-being is relational and intersubjective, and the life domains intertwine in children's subjective lives and perceptions (cf. *Nahkur/Kutsar* 2019).

7 Shift 6: From Subjective to Relational Well-Being – Where We Stand Now

The OECD position paper *Education 2030* (2018) is an important milestone by making a shift from subjective to relational well-being of children because it clearly relates a child as a social actor with other actors and systems. In this paper, a child's agency takes a central position in education: "Agency implies a sense of responsibility to participate in the world and, in so doing, to influence people, events and circumstances for the better. Agency requires the ability to frame a guiding purpose and identify actions to achieve a goal." (p.5) Although the position paper focuses on education, it looks also beyond – besides teachers and peers it involves parents (the families) and communities as co-agents who create 'mutually supportive relationships that help learners to progress' (p.4). In practice, not all children are able to commit their positive agency, feel safe or be happy. For example, because the co-agency does not work due to low parental skills of parents, life skills of teachers or political debates over ageing society in Estonia – the latter challenges leaving children's population out of the politicians' active sight and thus political agenda. The research evidences refer to cumulating vulnerabilities that children face today while the grounds of their vulnerability as perceived and interpreted in children's perceptions and expressed in their opinions are still undervalued in research and policies. Thus, besides the lens of positive psychology, the childhood researchers are facing a new challenge to explore another edge of the continuum – vulnerability in childhood in relation to different life environments and relationships, and vulnerable subjectivity as a cognitive-emotional process endangering both, subjective well-being of a child and doing positive agency.

8 Conclusion

Studying children as a separate group started in the late 1980s at the international level. The children "came out" as a separate social group in early 1990s in Estonia, as the author of this paper, witnessed it. Since then child well-being research has passed similar "fundamental shifts" as described by *Ben-Arieh* (2008) within three decades. Today, the study of children's well-being in Estonia has expanded into different domains and disciplines, capturing new theories and methodologies. Compared to the past when children were invisible participants in the treatment of aspects related to them, they have now become more visible in studies, politics as well as in everyday life. Paraphrasing *Bergmark* and *Kostenius* (2009), children are becoming acknowledged co-creators of changes in their own environment, meaning that children are not passive objects of scientific observation in research any more but active participants in new knowledge creation and intervention into everyday practices. The continuous study of children's perceptions about their situations are important in creating well-being in the present as well as the future society.

Note

1 This publication was supported by a grant from the Estonian Research Council (PRG700).

References

- Augoustinos, M./Walker, I.* (1996): *Social Cognition. An Integrated Introduction.* – London.
- Allardt, E.* (1975): *Dimensions of Welfare in a Comparative Scandinavian Study.* Research Reports, 9. – Helsinki.
- Ben-Arieh, A.* (2008): *The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future.* Child Indicators Research, 1, pp. 3-16. <https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>
- Bergmark, U./Kostenius, C.* (2009): 'Listen to Me When I Have Something to Say': Students' Participation in Research for Sustainable School Improvement. *Improving Schools*, 12, 3, pp. 249-260. <https://doi.org/10.1177/1365480209342665>
- Bradshaw, J./Chzhen, Y./Main, G./Martorano, B./Menchini, L./de Neubourg, C.* (2012): *Relative Income Poverty among Children in Rich Countries.* Innocenti Working Paper, 2012-01. – Florence.
- Corsaro, W. A.* (1997): *The Sociology of Childhood, Thousand.* – Oaks, Ca/London/New Dehli.
- Djakiv, A.* (2018): *Perekond kui Võrgustik: Lapse Perspektiiv [Family as a Network: the Child's Perspective].* Bachelor's Thesis. [Unpublished manuscript]. – Tartu.
- Eesti Statistika Aastaraamat 1990* (1991): *Statistical Yearbook of Estonia 1990.* – Tallinn. Available online at: <https://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:384501>, date: 01.11.2019.
- Fattore, T./Fegter, S./Hunner-Kreisel, C.* (2019): *Children's Understandings of Well-Being in Global and Local Contexts: Theoretical and Methodological Considerations for a Multinational Qualitative Study.* Child Indicators Research, 12, 2, pp. 385-407. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8>
- Heinma, G.* (2014): *Asenduskodus Elavate Laste Suhtumine Samasooliste Paaride Lapsendamissoigusesse [Attitude of Children Living at the Municipal Substitute Home Towards the Adoption Rights of Same-sex Couples].* Bachelor's Thesis. [Unpublished manuscript]. – Tartu.
- James, A./Prout, A.* (Eds.) (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood.* – Basingstoke.
- Kutsar, D.* (1997): *Multiple Welfare Losses and Risk of Social Exclusion in the Baltic States during Societal Transition.* In: *Aasland, A./Knudsen, K./Kutsar, D./Trapenciere, I.* (Eds.): *The Baltic Countries Revisited: Living Conditions and Comparative Challenges: The NORBALT Living Conditions Project.* Fafo Report 230. – Oslo, pp. 79-104.
- Kutsar, D./Harro, M./Tiit, E.-M./Matrov, D.* (2004): *Children's Welfare in Estonia from Different Perspectives.* In: *Jensen, A.-M./Ben Arieh, A./Conti, C./Kutsar, D./Nic Ghiolla Phádraig, M./Warming Nielsen, H.* (Eds.): *Childhood in Ageing Europe.* COST A19, Vol 1, pp. 81-141. – Trondheim.
- Kutsar, D./Kasearu, K.* (2017): *Do Children Like School – Crowding in or Out? An International Comparison of Children's Perspectives.* *Children and Youth Services Review*, 80, pp. 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.052>
- Kutsar, D./Raid, K.* (2019): *When Traditional Measurement Practices Fail: Who are the Child's Family?* In: *Kutsar, D./Raid, K.* (Eds.): *Children's Subjective Well-Being in Local and International Perspectives.* – Tallinn, pp. 85-93. Available online at: https://www.stat.ee/valjaanne-2019_childrens-subjective-well-being-in-local-and-international-perspectives, date: 01.02.2020.
- Kutsar, D./Soo, K./Mandel, L.-M.* (2019): *Schools for Well-Being? Critical Discussions with Schoolchildren.* *International Journal of Emotional Education*, 11, 1, pp. 49-66.
- Kutsar, D./Trumm, A.* (1998): *Poverty as an Obstacle to the Realization of Human Rights.* *Human Rights in Estonia.* – Tallinn, pp. 11-18.
- Kutsar, D./Trumm, A.* (1993): *Poverty among Households in Estonia.* *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 2, pp. 128-141. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.1993.tb00029.x>
- Layard, R./Hagell, A.* (2015): *Healthy Young Minds: Transforming the Mental Health of Children.* In: *Helliwell, J.F./Layard, R./Sachs, J.* (Eds.): *World Happiness Report 2015.* – New York. Available online at: <http://www.theglobeandmail.com/news/national/article24073928.ece/BINARY/World+Happiness+Report.pdf>, date 01.11.2019.
- Levin, I.* (1990): *How to Define a Family.* *Family Reports* 17. – Uppsala. <https://doi.org/10.2307/585202>
- Levin, I./Trost, J.* (1992): *Understanding the Concept of Family.* *Family Relations*, 41, pp. 348-351. <https://doi.org/10.2307/585202>

- Lippman, L./Moore, K. A./Guzman, L./Ryberg, R./McIntosh, H./Ramos, M./Caal, S./Carle A./Kuhfeld, M.* (2014): *Flourishing Children. Defining and Testing Indicators of Positive Development.* Springer Briefs in Well-Being and Quality of Life Research. – London.
<https://doi.org/10.1007/978-94-017-8607-2>
- Lippman, L. H./Moore, K. A./McIntosh, H.* (2009): *Positive Indicators of Child Well-Being: A Conceptual Framework, Measures and Methodological Issues.* Innocenti Working Paper. – Florence.
- Mägi, E.* (2016): *Kärgperes Elavad Lapsed: Lapse Perspektiiv [Children Living in Blended Families: The Child's Perspective].* Bachelor's Thesis. [Unpublished manuscript]. – Tartu.
- Nahkur, O./Kutsar, D.* (2019): *Social Ecological Measures of Interpersonal Destructiveness Impacting Child Subjective Mental Well-Being: Perceptions of 12-Year-Old Children in 14 Countries.* *Child Indicators Research*, 12, 1, pp. 353-378. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9542-7>
- Perekonnapoliitika Kontseptsioon* (1994): [Family Policy Conception] Perekonnauurimiskeskus. [Unpublished manuscript]. – Tartu.
- OECD* (2018): *The Future of Education and Skills. Education 2030.* Available online at: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf), date: 01.11.2019.
- UNDP* (1999): *Poverty Reduction in Estonia. Background and Guidelines.* Compiled by *Kutsar, D./Trumm, A.* – Tartu.
- Qvortrup, J.* (1991): *Childhood as a Social Phenomenon – An Introduction to a Series of National Reports.* Eurostat Report, 46, 1991. – Vienna.
- Roots, M.* (2010): *Perepiirid Laste Käsitluses [Family Borders from Children's Perspective]* Bachelor's Thesis. [Unpublished manuscript]. – Tartu.
- Tiit, E.-M.* (2004): *Lapse Ülalpidamiskulude Arvutamise Metoodika [Method for Calculation of the Costs of Bringing up a Child. An Empirical Study]* – Tallinn.
- United Nations Organisation (UNO)* (1989): *Convention on the Rights of the Child.* Available online at: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, date 21.02.2020.
- Vetemäe, K.* (2004): *Sotsiaalne Tõrjutus Teismeeas [On Social Exclusion of Teenagers].* Bachelor's Thesis. [Unpublished manuscript]. – Tartu.

Institutioneller Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten bei fluktuierender Anzahl von Asylgesuchen

Christophe Roulin, Luzia Jurt

Zusammenfassung

Behörden und Institutionen sind kaum in der Lage flexibel auf schwankende Zahlen von Asylgesuchen zu reagieren. Ein kurzer Blick in die Vergangenheit zeigt, dass Behörden und Institutionen in der Schweiz unbegleitete, minderjährige Geflüchtete nur vereinzelt kinderrechtskonform unterbringen konnten, da ein entsprechendes Angebot erst aufgebaut werden musste oder die Kapazitäten derart erweitert wurden, dass der kinderrechtskonforme Charakter nicht mehr gegeben war. Beim Rückgang der Gesuche wurden diese Institutionen aufgrund von ökonomischen Überlegungen rasch wieder geschlossen; pädagogische Aspekte spielten dabei – wenn überhaupt – nur eine untergeordnete Rolle.

Schlagwörter: unbegleitete, minderjährige Geflüchtete, Unterbringung, Kinderrechte, Politik

Fluctuating asylum figures as challenges for childcare institutions

Abstract

Authorities and institutions are hardly in a position to react flexibly to fluctuating numbers of asylum applications. A brief glance at the past shows that authorities and institutions in Switzerland were only occasionally able to accommodate unaccompanied minor asylum seekers according to children's rights. This is because corresponding institutions had to be set up or capacities had to be expanded to such an extent that they were no longer conform with children's rights. When the number of asylum applications declined, these institutions were quickly closed down for economic reasons, whereby pedagogical considerations played a hardly any role.

Keywords: unaccompanied minor asylum seekers, childcare institutions, children's rights, politics

1 Einleitung

Unbegleitete, minderjährige Geflüchtete gelten als besonders vulnerabel. Die Vulnerabilität wird zum einen auf Erfahrungen im Herkunftsland, zum anderen auf die Bedingungen während der Flucht sowie auf die Situation während des Asylverfahrens zurückgeführt. Sie steht aber auch in Zusammenhang mit der Minderjährigkeit und der Tatsache, unbe-

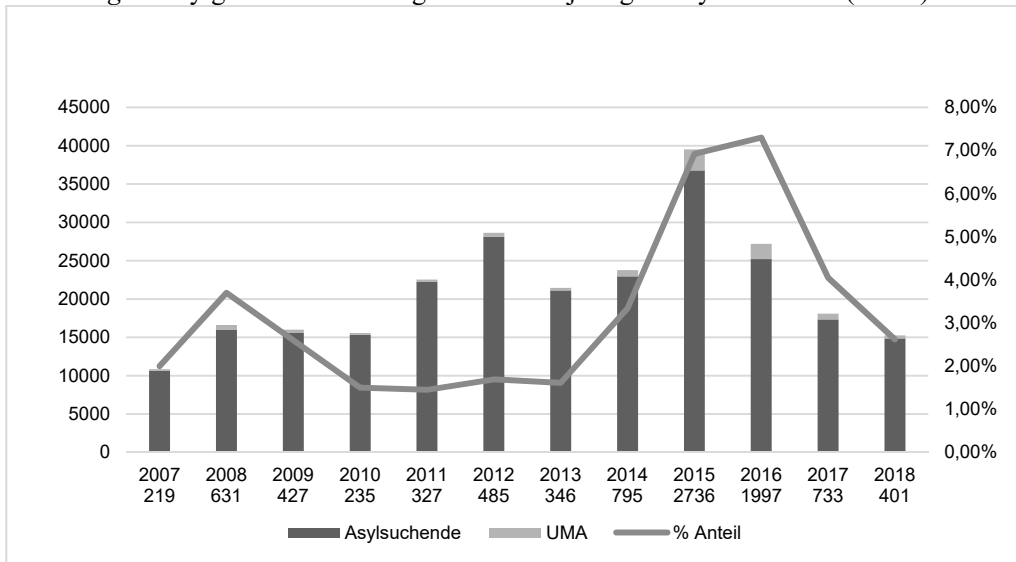
gleitet zu sein. Diese Wahrnehmung spiegelt sich sowohl im internationalen als auch im nationalen Recht wider (Kinderrechtskonvention, schweizerisches Asylgesetz, Weisungen des Staatssekretariats für Migration (SEM) zum Umgang mit unbegleiteten Minderjährigen, Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK)). In spezifischen Unterkünften – getrennt von erwachsenen Asylsuchenden – sollen die unbegleiteten Kinder und Jugendlichen alters- und bedarfsgerecht untergebracht und somit auch das Kindeswohl garantiert werden. Allerdings existieren in der Schweiz bislang keine Kriterien und Verfahrensleitlinien zur Definition des Kindeswohls, die der Verwaltung und Justiz zur Verfügung stehen (*Netzwerk Kinderrechte Schweiz* 2019). Bund und Kantone haben deshalb einen relativ grossen Spielraum hinsichtlich der Unterbringung und Betreuung von Kindern. Während einige Kantone bis vor wenigen Jahren keine spezifischen Institutionen für unbegleitete Minderjährige hatten, besteht in anderen seit längerem ein solches Angebot. Diese uneinheitliche Unterbringung und Betreuung von unbegleiteten Minderjährigen hat der UN-Kinderrechtsausschuss bemängelt. In seinem Bericht werden die Kantone, die für die Umsetzung und den Vollzug im Asylwesen verantwortlich sind, explizit aufgefordert, bei der Unterbringung von Kindern in den Empfangszentren für Asylsuchende Minimalstandards einzuhalten. Dazu gehören unter anderem getrennte Räume für Kinder und Erwachsene, garantierte Privatsphäre, psychische und physische Gesundheitsversorgung, Unterstützung bei der Integration (*UN-Kinderrechtsausschuss* 2019).

Die Rahmenbedingungen für die Unterbringung von minderjährigen Geflüchteten unterscheiden sich deutlich von denjenigen der übrigen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe. So fällt beispielsweise das Betreuungsverhältnis (Fachperson auf Anzahl Jugendliche) deutlich geringer aus. Im Kanton Luzern kümmerten sich 2014 «zwei Fachpersonen um die 19 dort wohnenden UMA¹. Im Zentrum Bäregg im Kanton Bern betreuen zwei bis drei Personen 50 UMA» (*SBAA* 2014, S. 24). Aber auch die Arbeitsbedingungen sowie die finanziellen Rahmenbedingungen unterscheiden sich. Die unterschiedliche Verortung der Zuständigkeiten sowie die Vorgaben für die Unterbringung verweisen darauf, dass die geflüchteten Kinder und Jugendlichen nicht in erster Linie als Minderjährige, sondern als Asylsuchende wahrgenommen werden. So wird im Kanton Bern die Unterbringung der unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten in der Asylsozialhilfeweisung geregelt, in der eine «adäquate» Unterbringung (*Migrationsdienst* 2019) verlangt wird, ohne genauer festzuhalten, was darunter zu verstehen ist. Für die Unterbringung von Kindern ausserhalb des Asylbereichs existieren hingegen detaillierte Standards des *kantonalen Jugendamtes* (2013). Die *Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK)* empfiehlt den Kantonen mit spezifischen Zentren für unbegleitete Minderjährige einen Betreuungsschlüssel «analog den in den kantonalen Umsetzungserlassen zur Pflegekinderverordnung vorgesehener Betreuungsschlüssel für Kinder- und Jugendheime – sicherzustellen» (*SODK* 2016, S. 23). Allerdings wird eine langfristige Planung auch bezüglich des Betreuungsschlüssels durch die schwankenden Asylzahlen erschwert. Wie sich die Anzahl der Asylgesuche in der Schweiz in den letzten Jahren entwickelte, wird nachfolgend aufgezeigt.

Von 2007 bis 2014 waren die Gesuche pro Jahr relativ konstant und umfassten eine verhältnismässig kleine Anzahl von Personen. Im Vergleich zur Gesamtzahl der Asylgesuche betrug der prozentuale Anteil zwischen 1.4 Prozent und 3.7 Prozent. In dieser Zeitspanne stellten dementsprechend pro Jahr zwischen 219 und 631 unbegleitete Minderjährige in der Schweiz ein Asylgesuch. Im Jahr 2014 kam es zu einem Anstieg und mit 795

Personen wurde der höchste Wert seit sieben Jahren erreicht. Die Anzahl der unbegleiteten Minderjährigen stieg im Folgejahr mit 2'736 Personen um mehr als das Dreifache an. Asylgesuche von unbegleiteten Minderjährigen blieben auch 2016 vergleichsweise hoch (1'997 Personen), bevor sich diese im Jahr 2017 um mehr als die Hälfte verringerten (733 Personen). Im Jahr 2018 wurde dann mit 401 Gesuchen die tiefste Gesamtzahl von Asylgesuchen Minderjähriger seit 2010 erreicht (*SEM Asylstatistik 2019*). In der Abbildung 1 sind diese Schwankungen ersichtlich. Es wird jeweils die Gesamtzahl aller Asylgesuche in der Schweiz, die Anzahl der unbegleiteten Minderjährigen sowie der prozentuale Anteil von unbegleiteten Minderjährigen an der Gesamtzahl aller Asylgesuche abgebildet. Unterhalb der Jahreszahlen ist die Anzahl Asylgesuche unbegleiteter Minderjähriger pro Jahr vermerkt:

Abbildung 1: Asylgesuche von unbegleitet minderjährigen Asylsuchenden (UMA)



Quelle: Eigene Abbildung basierend auf der SEM Asylstatistik 2019

Von den unbegleiteten Minderjährigen, die zwischen 2014 und 2017 in der Schweiz ein Asylgesuch gestellt haben, waren 58 Prozent bis 69 Prozent zwischen 16 bis 18 Jahre alt (*SEM Asylstatistik 2019*). Annähernd alle diese Personen sind im Jahr 2019 volljährig und haben dementsprechend keinen Anspruch mehr auf gesonderte Unterbringung und spezifische Unterstützung. Dies gilt auch für den Grossteil derjenigen Geflüchteten, die während dieser Ankunftszeit zwischen 13 und 15 Jahre alt waren (zwischen 25% bis 36%). Im Jahr 2018 hat zudem die Zahl von neuankommenden, unbegleiteten Minderjährigen stark abgenommen, was den Bedarf an Betreuungsplätzen insgesamt reduzierte. Diese hohe Fluktuation, bedingt durch die kurze Aufenthaltsdauer der unbegleiteten Geflüchteten und durch die massive Zu- bzw. Abnahme der Asylgesuche stellt für alle Involvierten eine grosse Herausforderung dar.

Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, wie in der Schweiz ab 2014 bei stark ansteigenden Asylgesuchen Strukturen für junge Geflüchtete aufgebaut werden mussten, wie sich das sozialpädagogische Handeln zu Zeiten der Überbelegung (2015-2016) ausge-

staltete und wie Institutionen bei sinkenden Zahlen (2017-2019) wieder geschlossen wurden. Übergeordnet stellt sich die Frage, wie schwankende Zahlen von Asylgesuchen und strukturelle Bedingungen das sozialpädagogische Handeln beeinflussen. Es wird herausgearbeitet, welche Aspekte der Betreuung aus Sicht der Organisationen aber auch aus Sicht der Professionellen bei schwankender Auslastung der Institutionen in den Vordergrund gerückt und diskutiert werden.

2 Methodisches Vorgehen

Der vorliegende Aufsatz beruht auf den Ergebnissen mehrerer Interviews mit verschiedenen Zielgruppen im Bereich unbegleiteter, minderjähriger Geflüchteter aus der Zeitspanne von 2013 bis 2019. Zwischen 2013 und 2015 konnten mit zwölf ehemaligen BewohnerInnen einer spezialisierten Institution für unbegleitete, minderjährige Geflüchtete problemzentrierte Interviews (vgl. *Witzel* 1986) durchgeführt werden. In diesen wurde thematisiert, welche Herausforderungen sich den Minderjährigen stellten und wie sie die Betreuung und Begleitung durch Fachkräfte wahrnahmen (zu diesem Projekt: *Jurt/Roulin* 2016a, *Jurt/Roulin* 2016b). Nach Abschluss dieses Projektes kam es im Jahr 2014 zur starken Zunahme von Asylgesuchen unbegleiteter Minderjähriger. In vielen Kantonen wurden neue, spezialisierte Institutionen eröffnet bzw. das Angebot von bestehenden Einrichtungen der Jugendhilfe erweitert, um in Zukunft auch unbegleitete Minderjährige aufzunehmen. Die Fachkräfte mussten ihre Kompetenzen erweitern, um eine adäquate Begleitung und Betreuung sicherzustellen. Mit einem Arbeitsteam bestehend aus sechs sozialpädagogischen Fachkräften konnte im Jahr 2014 eine Fokusgruppendifkussion (*Krueger/Casey* 2009) durchgeführt werden, wobei der Fokus auf den Herausforderungen für die Organisation und dem idealtypischen Handeln lag. Zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion waren bereits erste unbegleitete Geflüchtete in diese Institution der Jugendhilfe eingetreten. Als sich im Jahr 2017 eine starke Abnahme der Anzahl Asylgesuche abzeichnete und die ersten neu geschaffenen Institutionen schliessen mussten, wurden drei Experteninterviews durchgeführt (*Meuser/Nagel* 2005), eines mit einer Person in Leitungsposition und zwei weitere mit Fachkräften in der Betreuung, die bei kantonalen Behörden die Neueröffnung, den laufenden Betrieb und die Schliessung der ersten Institutionen miterlebt haben. In den Experteninterviews wurde gefragt, wie sich die Zahl der aufgenommenen Geflüchteten auf die Institutionen und die Betreuung junger Geflüchteter auswirkte. Alle problemzentrierten Interviews, Experteninterviews und Fokusgruppen wurden aufgenommen, (teilweise zusammenfassend) transkribiert und inhaltsanalytisch (*Mayring* 2010) ausgewertet. Dabei wurden für jede Phase (Eröffnung/Erweiterung des Angebotes, laufender Betrieb und Schliessung) Herausforderungen bezüglich der Erweiterung und Unterbringung thematisiert. Auf Grund der notwendigen Anonymisierung kann nicht detailliert auf die jeweiligen Organisationen und Institutionen sowie die Kantone eingegangen werden.

3 Betreuung junger Geflüchteter bei fluktuierenden Asylzahlen

Im Asylbereich kann ein einzelner Aufnahmestaat nur beschränkt planend agieren, da die Anzahl von Asylgesuchen Schwankungen unterliegt, die sich kaum beeinflussen lassen. Bei steigenden Asylgesuchen müssen die fehlenden Strukturen unter hohem Druck be-

reitgestellt werden, oder es müssen Übergangslösungen gefunden werden, wie die Unterbringung in Containern oder Hallen um Obdachlosigkeit zu vermeiden. In diesem Zusammenhang wird kontrovers diskutiert, welches Setting den spezifischen Bedürfnissen von unbegleiteten Geflüchteten am ehesten gerecht wird (*Müller/Dittmann* 2013, S. 265-266). In der Schweiz eröffneten einige Kantone spezialisierte Zentren mit bis zu 200 Plätzen für unbegleitete Geflüchtete, während diese in anderen Kantonen in bereits bestehenden Strukturen der Jugendhilfe untergebracht werden (*Internationaler Sozialdienst* 2018b, S. 5-6). Im Folgenden wird dargelegt, wie bei stark steigenden Asylgesuchen Strukturen aufgebaut (vgl. 3.1) und bei einer Abnahme wiederum abgebaut wurden (vgl. 3.3). Vor dem Hintergrund dieser kurzfristigen Planung wird auf die Bedingungen der sozialpädagogischen Arbeit während des laufenden Betriebes eingegangen (vgl. 3.2).

3.1 Neueröffnung und Erweiterung von Betreuungsangeboten

Die hohe Anzahl der Asylgesuche von unbegleiteten Minderjährigen in den Jahren 2014 bis 2016 führte in der Schweiz zu einer verstärkten politischen und medialen Beschäftigung mit der Thematik. Fachkräfte aus verschiedensten Disziplinen mussten sich mit der Unterbringung, Betreuung und Begleitung von unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten auseinandersetzen. Zu diesem Zeitpunkt waren längst nicht in allen Kantonen Einrichtungen mit ganzheitlicher Betreuung für unbegleitete Minderjährige vorhanden². Einige Kantone mussten innerst kürzester Zeit Räumlichkeiten finden, Konzepte erarbeiten und Personal einstellen, damit eine adäquate Unterbringung der Kinder und Jugendlichen gewährleistet werden konnte. Bildungsinstitutionen konzipierten Fachseminare und Fachtagungen, um Fachkräften spezifische Kenntnisse zu vermitteln und Vernetzungstreffen sollten einen reibungslosen Ablauf in der Betreuung sicherstellen (vgl. *Asefaw/Bombach/Wöckel* 2018, S. 172). Dies führte bei bestehenden Institutionen für unbegleitete Minderjährige zu zusätzlicher Belastung. Nebst der alltäglichen Arbeit mit einer zunehmend grösseren Zahl Asylsuchender mussten nun des Öfteren Delegationen aus anderen Kantonen empfangen und die bestehenden Konzepte erläutert werden. Zudem musste Personal zu Weiterbildungszwecken und für Vernetzungstreffen freigestellt werden, damit bestehende Erfahrungen weitervermittelt werden konnten (Experteninterview: Leitung). Für die Eröffnung von neuen Zentren galten die existierenden Institutionen als Vorbild. Dies nicht aufgrund ihrer ausgewiesenen Qualität, theoretischer Überlegungen oder empirischer Studien bzw. Evaluationen, sondern einfach auf Grund dessen, dass diese bereits bestanden.

Die neu geschaffenen Institutionen begannen, vielerorts erst während des laufenden Betriebes pädagogischen Konzepten zu erstellen. Die Aufnahme des Betriebes und die alltägliche Arbeit erschwerten bzw. verhinderten eine Auseinandersetzung mit wichtigen sozialpädagogischen Fragen. Dies führte teilweise dazu, dass in diesen neu eröffneten Institutionen lange Zeit – zum Teil bis zum Zeitpunkt ihrer Schliessung – keine pädagogischen Leitbilder vorlagen (Experteninterview: Fachkraft 1), sondern dass vor allem Hausordnungen erstellt wurden, um den Alltag zu regeln. Pointiert bringt dies ein Sozialpädagoge zum Ausdruck, indem er vermerkt, er wäre eher als Hotelrezeptionist tätig als Sozialpädagoge (Experteninterview: Fachkraft 2).

Bereits bestehende Institutionen für unbegleitete Minderjährige mussten durch die hohe Anzahl Asylgesuche ihre Auslastung erhöhen und so verdreifachte sich die Bele-

gung in einer Institution innert kürzester Zeit. Einzelbetten wurden zu Doppelbetten aufgestockt und Gemeinschaftsräume zu Schlafsälen umfunktioniert (Experteninterview: Leitung). Bei der Zunahme der Asylgesuche mussten einige Jugendliche länger in Zentren für Asylsuchende bleiben, in denen eine kindgerechte Unterbringung nicht gewährleistet werden konnte und es weder geschützte Räume für unbegleitete Minderjährige noch ein Betreuungskonzept für diese Zielgruppe gab. Da die enorme Überbelegung auf die Dauer nicht tragbar war, mussten bestehende Institutionen nach zusätzlichen, geeigneten Unterbringungsmöglichkeiten suchen, was jedoch im Asylbereich äusserst schwierig ist. Liegenschaften müssen eine gewisse Grösse aufweisen, sollten keine zu hohen Mietzinsen haben und Kindern und Jugendlichen eine altersgerechte Unterbringung ermöglichen. Die Akzeptanz von geflüchteten Kindern und Jugendlichen durch die Nachbarschaft und Schulen in Reichweite sollte gegeben sein (Experteninterview: Leitung). Die Suche nach spezifisch ausgebildetem Personal in kurzer Zeit gestaltete sich ebenfalls schwierig. Im Vergleich zum Jugendhilfebereich geht für SozialpädagogInnen eine Anstellung im Asylbereich oftmals mit einem niedrigeren Gehalt einher und in der Regel auch mit weniger Zeit für Fallinterventionen, Teamsitzungen und Supervisionen, was die Arbeit zusätzlich erschwert. Auch sind die Tagesansätze und Betreuungsschlüssel, die für unbegleitete Minderjährige zur Verfügung stehen, deutlich geringer. Trotz dieser Herausforderungen brachte die grosse Zunahme der Kinder und Jugendlichen auch positive Aspekte mit sich. Die Suche nach zusätzlichen Unterbringungsmöglichkeiten wurde dazu genutzt, das bestehende Angebot auszudifferenzieren und an die Heterogenität der Minderjährigen angepasste Angebote zu schaffen. So wurden z.B. Angebote für jüngere Geflüchtete im Alter von zehn bis zwölf Jahren geschaffen, die sich in kleineren Liegenschaften befanden und in denen auch für die Jugendlichen gekocht werden konnte. Weitere neue Angebote, die eher den Charakter von Wohngemeinschaften aufwiesen, richteten sich an Jugendliche, um sie auf die Volljährigkeit vorzubereiten (Experteninterview: Leitung).

In einer Institution der Jugendhilfe, die auf Anfrage eines Kantons erstmalig auch unbegleitete Minderjährige aufnahm, musste die neue Zielgruppe in die Wohngruppen integriert werden. Im Fokusgruppeninterview benannten die Fachkräfte das Herbeiziehen der Eltern bei anstehenden Entscheidungen als Schwierigkeit. Mit diesen konnte nur teilweise Kontakt aufgenommen werden, was jeweils mit einem grossen Aufwand verbunden war. In Deutschland haben *Kress und Kutscher (2019)* mit dem Projekt «Digitale Elternarbeit in der Jugendhilfe mit Geflüchteten» versucht, Eltern in die Planung und Gestaltung von Jugendhilfemassnahmen einzubinden. Eine weitere Herausforderung für die Fachkräfte war, dass sie in der Fallarbeit nicht auf zuverlässige Akten zurückgreifen konnten (*Wade 2011, S. 2425*). Sie verfügten somit über keine „gesicherten“ Informationen über die Vorgeschichten. Damit fehlten wichtige Anhaltspunkte über Ereignisse im Leben der Jugendlichen, welche für die Hilfeplanung relevant gewesen wären, wie z.B. eine allfällige Traumatisierung (*Brinks/Dittmann 2016, S. 96; Jurt/Roulin 2016a, S. 101*). Zu deren Bearbeitung fehlte es an zuverlässigen Einschätzungen, da einerseits die finanziellen Mittel nicht vorhanden waren und andererseits zu wenig qualifiziertes Personal in den Wohngruppen beschäftigt war (Fokusgruppen Interview). Die Fachkräfte in diesen Institutionen, die ihr Angebot für unbegleitete Geflüchtete erweitert haben, verfügten zwar über Grundqualifikationen für die pädagogische Arbeit, aber nicht über die notwendigen Zusatzqualifikationen (*Adams 2015*). Im Fokusgruppen Interview erwähnten die Fachkräfte, dass es ihnen an spezifischem Wissen zum Asylgesetz und zu den Anschlussmöglichkeiten beim Erreichen der Altersgrenze von 18 Jahren fehle. Auch die SODK empfiehlt, dass

Betreuungspersonen Grundkenntnisse des Asyl- und Migrationsrechtes sowie der Herkunftsländer der unbegleiteten Geflüchteten haben und über interkulturelle Kompetenzen verfügen (SODK 2016, S. 22).

In der Fokusgruppendifkussion wurden weitere Herausforderungen genannt, die den Alltag betrafen, so unter anderem, dass den jungen Geflüchteten das Essen nicht schmeckte, divergierende Vorstellungen und Verhaltensweisen bezüglich der Hygiene bestanden oder es zu unangemessenem Verhalten gegenüber MitbewohnerInnen und den Fachkräften kam. In der Eröffnungsphase wurde auch ersichtlich, dass die Anpassung für einige Jugendliche in die bestehenden Strukturen sehr schwierig war und sie einen grossen Wunsch nach Selbstbestimmung äusserten (Fokusgruppen Interview).

Insgesamt entstanden ab 2014 in der Schweiz vielfältige Formen der Unterbringung von unbegleiteten Minderjährigen (*Internationaler Sozialdienst* 2018a) und auch Platzierungen in Pflegefamilien wurden vorangetrieben. Während bei der Eröffnung bzw. der Erweiterung der Institutionen der Fokus auf den Alltag gelegt wurde, konnten im Verlauf des Betriebes die Betreuung so ausgestaltet werden, dass sie auch auf Anschlusslösungen für unbegleitete Minderjährige fokussierten sowie deren nachhaltige und langfristige Integration und sich somit einige Institutionen dem Ideal des ganzheitlichen Betreuungsansatzes annäherten (*Internationaler Sozialdienst* 2018b). Im folgenden Kapitel wird der laufende Betrieb in den Jahren 2014 bis 2017 thematisiert, der vor allem durch die Überbelegung der Institutionen charakterisiert war.

3.2 Überbelegte Institution, überlastete Fachkräfte und belastete Geflüchtete

Mit der zunehmenden Anzahl unbegleiteter Minderjähriger in den Jahren 2014 bis 2017 wurden die bestehenden Institutionen von den zuweisenden Stellen dazu angehalten, ihre Kapazitäten zu erhöhen, auch wenn deren Grenzen schon erreicht oder gar schon überschritten waren. Die hohe Belegung der Institutionen wirkte sich sowohl auf die unbegleiteten Minderjährigen als auch auf die Fachpersonen aus, wie eine Leitungsperson im Experteninterview ausführte. Die Fachpersonen konnten ihre Arbeit in dieser Phase häufig nicht mehr nach professionsethischen Grundsätzen und damit verbundenen eigenen Standards ausüben, weil das Betreuungsverhältnis – auch gemäss internen Richtlinien – massiv überschritten wurden. Die sozialpädagogischen Aspekte der Betreuung und Begleitung wurden auf ein Minimum reduziert und die Hauptaufgabe der Fachpersonen bestand darin, die neuankommenden Kinder und Jugendlichen zu empfangen, ihnen einen Schlafplatz und Kochutensilien zuzuweisen, die Hausordnung zu erklären und neben dem grossen administrativen Aufwand durch die zahlreichen Neueintritte für einen möglichst reibungslosen Betrieb zu sorgen. Zeit für die Betreuung und Begleitung der Minderjährigen, aber auch für Fallinterventionen oder Supervisionen fielen fast vollständig weg bzw. wurden auf ein absolutes Minimum reduziert. Im Experteninterview hielt die Leitungsperson fest, dass sich die Fachpersonen den Minderjährigen und der Institution gegenüber loyal verhielten und ihre Tätigkeit weiterhin mit grossem Engagement weiterführten, obwohl die Arbeitsbedingungen äusserst schlecht und stressig waren. Konsequenz dieser Überbelegung war, dass die kindergerechten Strukturen, die von Gesetzes wegen einzuhalten sind (SEM 2006; SODK 2016), nicht mehr aufrechterhalten werden konnten. In der Folge wurden die Jugendhilfeeinrichtungen im Asylbereich durch Charakteristika von Instituti-

onen für erwachsene Asylsuchende dominiert, in denen die Betreuung auf ein Minimum beschränkt, Begleitung nicht vorgesehen ist und das Kindeswohl demnach nicht gewährleistet werden kann. Die Leitungsperson (Experteninterview) beschreibt in diesem Zusammenhang ihr Dilemma: Das Engagement und die Loyalität der Fachkräfte auch bei starker Überbelegung an bzw. über die Belastungsgrenze zu gehen und die Kinder und Jugendlichen trotzdem so gut wie möglich zu betreuen, führten dazu, dass die Forderungen nach besseren Arbeitsbedingungen und Betreuungsverhältnissen nicht gehört wurden. In den Augen der politischen Verantwortlichen waren Anpassungen nicht nötig, da der Betrieb ja auch unter grossem Druck funktionierte und die Minderjährigen in spezialisierten Jugendhilfeeinrichtungen für Asylsuchende untergebracht wurden – auch wenn die dafür bestehenden Anforderungen an die Institutionen nicht bzw. nur ansatzweise erfüllt wurden und der Betrieb mit abgesenkten Standards funktionierte. Der Ruf nach mehr Personal für einen besseren Betreuungsschlüssel – auch mit Verweis auf pädagogische Gründe und die Gewährleistung des Kindeswohls – blieb ungehört. Somit trugen die Fachpersonen mit ihrem Engagement und ihrer Loyalität wesentlich zur Aufrechterhaltung der Unterbringung mit abgesenkten fachlichen Standards bei (Experteninterview: Leitung).

Ein möglicher Ausweg aus dieser angespannten Situation mit zu vielen unbegleiteten Minderjährigen und zu wenig Betreuungspersonal führte zu provisorischen Lösungen und einem verstärkten Einsatz von unqualifiziertem Personal, wie z.B. Zivildienstleistenden und Freiwilligen. Diese wurden vor allem für die Freizeitgestaltung eingesetzt oder leisteten Unterstützung bei den Hausaufgaben. Dadurch konnten die Fachkräfte entlastet werden und sich verstärkt der Aktenführung und administrativen Aufgaben widmen, wie z.B. der Terminvereinbarung mit externen Stellen oder der Kommunikation mit den Beiständen der Minderjährigen. Die Delegation vieler Aufgaben im Freizeitbereich an unqualifiziertes Personal und Freiwillige führte nach Ansicht einer Leitungsperson aber auch dazu, dass positive Momente der Beziehungsarbeit zwischen den Fachpersonen und den unbegleiteten Minderjährigen fast vollständig wegfielen. Die Fachpersonen konzentrierten sich in der Phase der massiven Überbelegung stark auf administrative Aufgaben und traten dann in Erscheinung, wenn es darum ging, Sanktionen auszusprechen oder Entscheide zu übermitteln, wie z.B. einen anstehenden Transfer in eine andere Unterkunft (Experteninterview: Fachkraft 2). Immer wieder standen die Fachpersonen auch vor dem Dilemma, z.B. 16-Jährige vorzeitig in die Strukturen für Erwachsene zu entlassen, weil der Platz für noch jüngere Kinder gebraucht wurde. Dieser Entscheid wurde zusätzlich erschwert, weil die Leitungspersonen wussten, dass die Integration der 16-Jährigen bei einem Transfer in gewisse ländliche Gemeinden unterbrochen wurde, weil soziale Kontakte im Wohnumfeld wieder neu aufgebaut werden mussten, das Angebot an Unterstützung und Begleitung in der Regel weniger ausdifferenziert ist und sie dort auch nicht mehr beschult wurden (Experteninterview: Leitung).

Die massive Überbelegung führte nach Aussagen einer Leitungsperson dazu, dass sich die Stimmung in den Zentren zunehmend verschlechterte. Die unbegleiteten Minderjährigen hatten sich in vielen Zentren trotz der angespannten Situation lange nicht beschwert. Sie akzeptierten es, als Doppelzimmer in Viererzimmer umfunktioniert wurden. Als es dann aber zu einer Achter- oder Zehnerbelegung kam, war die Toleranzschwelle bei vielen Jugendlichen erreicht. Es konnte nicht mehr berücksichtigt werden, wer zu wem ins Zimmer passte, weil freie Plätze sofort durch neu zugewiesene Personen besetzt wurden. Bei den Jugendlichen verursachte diese Überbelegung zusätzlichen Stress, weil sie praktisch keine Rückzugsmöglichkeiten und Privatsphäre mehr hatten und es kam zu

zahlreichen Verstößen gegen die Hausordnung. Das Personal reagierte darauf mit Hinweisen auf das institutionelle Regelwerk und sprach entsprechende Sanktionen aus, wie z.B. Verwarnungen, Taschengeldkürzungen oder -entzug. Diese Massregelungen und Sanktionen wurden von vielen Minderjährigen als Schikane oder gar rassistische Handlungen interpretiert, was die schon angespannte Situation zusätzlich aufheizte (Experteninterview: Leitung). *Asefaw, Bombach und Wöckel* (2018, S. 178) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich Stress oft in Form von Aggressionen gegenüber MitbewohnerInnen oder dem Personal zeigt. Gemäss der Leitungsperson (Experteninterview) konnte das Personal jedoch weder die Ursachen dieser Unruhen und Spannungen bearbeiten, noch gab es Zeit auf die Rassismuskürzungen einzugehen. Die ausgesprochenen Sanktionen führten zu einer weiteren Verschlechterung der Stimmung in den Zentren und zogen noch schärfere Sanktionen nach sich. Es zeigte sich bei den Jugendlichen jedoch, dass ab einem gewissen Zeitpunkt Sanktionen nicht mehr griffen. War das Taschengeld schon gekürzt oder ganz gestrichen, konnte auch ein verordneter Hausarrest kaum mehr Wirkung zeigen. Die Jugendlichen gingen einfach nachts weg, weil für sie in dieser stark belasteten Situation kaum noch etwas auf dem Spiel stand. In solchen Situationen hätte die Leitungsperson gerne mehr Zeit für Beziehungsarbeit mit den sanktionierten Jugendlichen gehabt, aber dafür reichte die Kapazität in der Phase der Überbelegung nicht (Experteninterview: Fachkraft 2).

Die hohe Belegung der Institutionen bei fehlenden Rückzugsmöglichkeiten, die Ungewissheit über den Ausgang des Asylverfahrens sowie fehlendes Personal für die Begleitung der Minderjährigen können potenziell (re-)traumatisierend sein (vgl. auch *Diez Griesser* 2016, S. 26; *Müller/Schwarz* 2016, S. 25). Im Experteninterview (Fachperson: Leitung) wurde denn auch erwähnt, dass in der Phase der Überbelegung fürsorgliche Unterbringungen zunahmten, was sich mit den Erkenntnissen von *Sierau, Nesterko und Glaesmer* (2019) deckt, die unter den unbegleiteten Minderjährigen eine besonders hohe Verletzlichkeit feststellten, welche sich in Formen verschiedener psychischer Störungen niederschlägt. Seitens der Leitung (Experteninterview) wurde deshalb der Ruf nach zentrumsinterner psychologischer Unterstützung laut, damit ein adäquater Umgang mit posttraumatischen Belastungsstörungen gefunden werden konnte. Mit einem hausinternen Psychologen war die Hoffnung verbunden, Jugendliche in besonders prekären Situationen besser an geeignete Stellen weiterzuleiten. Da die Tagespauschale für die Unterbringung aber eine solche interne psychologische Stelle nicht vorsah, mussten zuerst jeweils zahlreiche bürokratische Hindernisse überwunden werden. In einer Institution dauerte es über ein Jahr bis eine solche Stelle bewilligt und besetzt werden konnte (Experteninterview: Leitung). Neben den administrativen Hürden wird darauf hingewiesen, dass es grundsätzlich an Therapieplätzen und Fachpersonen mit entsprechenden Sprachkenntnissen mangelt (*Tangermann/Hoffmeyer-Zlotnik* 2019, S. 27).

Die Situation in den bestehenden Institutionen blieb aufgrund der anhaltenden Zunahme von minderjährigen Geflüchteten weiterhin angespannt, bzw. hat sich verschärft. Erst als es in einigen Zentren zu Gewaltvorfällen mit Massenschlägereien kam und die Polizei mehrfach eingreifen oder die Ambulanz alarmiert werden musste und sich daraufhin die Medien einschalteten, stimmten die politischen Verantwortlichen der Forderung nach mehr qualifiziertem Personal zu, was jedoch nicht einfach zu finden war (Experteninterview: Leitung).

3.3 Schliessung von Institutionen und Betreuungsangeboten

Als Folge der sogenannten Flüchtlingskrise entwickelte sich in der Schweiz ein ausdifferenziertes Angebot für unbegleitete Minderjährige, welches angestossen durch einen akuten Mangel an Betreuungsplätzen, aber durchaus auch unter sozialpädagogischen Überlegungen aufgebaut wurde. Darunter befanden sich spezifische Unterbringungsformen, die auf altersgerechte Unterbringung achteten, wie z.B. Wohngemeinschaften, in welchen die Jugendlichen in grosser Selbständigkeit lebten. Ziel war es, gemessen am Betreuungsaufwand der Kinder und Jugendlichen eine optimale Betreuung und Begleitung zu gewährleisten. Im Frühjahr 2019, als die Gesamtzahl der Asylgesuche gegenüber dem Jahr 2018 erneut zurückging (*SEM Asylstatistik* 2019), wurden in der Schweiz viele Institutionen für Asylsuchende geschlossen (*Neue Zürcher Zeitung* 2019). Davon betroffen waren auch Institutionen für unbegleitete Minderjährige, welche erst vor kurzer Zeit eröffnet worden waren. Während viele sozialpädagogische Überlegungen bei der Ausdifferenzierung der Angebote miteinflussen, wurde die Schliessung von Unterbringungsformen selten vor dem Hintergrund professioneller Standards vollzogen (*Brinks/Dittmann* 2016, S. 93ff.). Die Schliessungen erfolgten vorwiegend aufgrund von betriebsökonomischen Überlegungen. In einigen Kantonen wurden zuerst neueröffnete Aussenwohngruppen geschlossen. In diesen Wohngruppen war der Betreuungsaufwand sehr gering und dementsprechend die Selbstständigkeit der Jugendlichen am höchsten. Der geringe Betreuungsbedarf dieser Jugendlichen und die damit verbundenen niedrigen Stellenprozente ermöglichten es, dass solche Wohngruppen ohne grosses Aufsehen geschlossen werden konnten. Es galt vor allem, den Mietvertrag aufzulösen, und da nur wenige Stellenprozente durch die Schliessung verloren gingen, rechneten die Behörden nicht mit grossem Widerstand (Experteninterview: Fachperson 2). Aus sozialpädagogischer Sicht bleibt jedoch ungeklärt, inwiefern diese geschlossenen Aussenwohngruppen einem zentralen Bedürfnis von relativ selbständigen, unbegleiteten Minderjährigen entsprach. Die neu geschaffenen Institutionen wurden während der kurzen Dauer ihres Bestehens nämlich selten auf ihre Wirkung hin evaluiert (*Internationaler Sozialdienst* 2018b, S. 3). Argumente für oder gegen spezifische Unterbringungsformen wurden jeweils erst nach der Schliessung herbeigezogen, um den Status quo zu legitimieren. Für die Kinder und Jugendlichen stellte die Schliessung von Unterkünften und die Unterbringung an einem neuen Ort eine grosse Herausforderung dar. Jeder Transfer bedeutete für sie ein Neuanfang, neue MitbewohnerInnen, neue Betreuungspersonen, neue Hausordnungen (Experteninterview: Fachperson 1). Dabei geht es nicht nur um eine neue Unterkunft, sondern es kommt auch zu Veränderungen im weiteren sozialen Umfeld, wie z.B. der Schule, des Freundeskreises und eventuell des Sportclubs (*Leitner* 2017, S. 255ff.). Integrationsbemühungen seitens der Kinder und Jugendlichen wie auch des Umfeldes werden dabei nach Einschätzungen von Fachpersonen (1 und 2) unterbrochen und sie müssen einmal mehr einen Neuanfang machen. Vor dem Hintergrund, dass eine beträchtliche Anzahl dieser Minderjährigen in besonderem Ausmass auf ein stabiles Umfeld angewiesen wäre, sind diese Umplatzierungen umso problematischer. Bei der Neuplatzierung standen nach Sicht von Leitungspersonen auch nicht immer die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund, sondern sie wurden dort platziert, wo es kostengünstige Plätze hatte (Experteninterview: Leitung). So wurde in einem Kanton drei Wochen vor Beginn der Sommerferien kommuniziert, dass eine von mehreren spezialisierten Institutionen für unbegleitete Minderjährige geschlos-

sen wird, ohne dass den Jugendlichen mitgeteilt wurde, wo sie nach den Sommerferien zur Schule gehen können – wenn überhaupt. Unabhängig davon, wie lange und wie oft die Jugendlichen schon ihr Umfeld wechseln mussten, wurde von ihnen immer wieder ein Neuanfang gefordert. Diese teilweise sehr kurzfristig kommunizierten Schliessungen lösten nicht nur bei den Geflüchteten Unsicherheiten aus, sondern auch die Betreuungspersonen waren davon betroffen und verloren teilweise ihre Stellen (*Neuer Zürcher Zeitung* 2019). Oft geht auch vergessen, dass rund um die Institutionen ein lokales Unterstützungsnetz für die unbegleiteten Minderjährigen aufgebaut wurde mit spezifischen schulischen Angeboten, Freiwilligen, Sportclubs usw., die indirekt auch von solchen Schliessungen betroffen sind. Während der Aufbau eines solchen Netzwerkes viel Zeit braucht, ist es durch die Schliessung einer Institution sehr schnell «zerstört» (*Schroeder* 2017, S. 210). Eine Reaktivierung – bei einer allfälligen Neueröffnung – lässt sich nicht sofort bewerkstelligen, da solche Netzwerke für eine gut funktionierende Unterstützung auch stetig gepflegt werden müssen. Von der Schliessung einer Institution sind also nicht nur die Kinder und Jugendlichen betroffen, sondern auch die Mitarbeitenden und das rund um die Institution aufgebaute Unterstützungs- und Hilfenetz.

Die Kostenfrage war nicht nur leitend bei der Schliessung von spezialisierten Institutionen für unbegleitete Minderjährige, sondern sie war auch bezüglich der Platzierung von Minderjährigen in Pflegefamilien in einigen Kantonen politisch relevant. Während in einigen Kantonen unbegleitete Minderjährige mangels kinderrechtskonformen Unterkünften in Pflegefamilien platziert und entsprechende Strukturen der Unterbringung erst mit der Zeit aufgebaut wurden, entschieden die politischen Verantwortlichen nach einem starken Rückgang der unbegleiteten Minderjährigen, diese nicht mehr in Pflegefamilien, sondern in den aufgebauten Zentren unterzubringen. Die Überlegung, welche Unterbringung für Kinder und Jugendliche jeweils am geeignetsten ist, scheint sich auch an den anfallenden Kosten zu bemessen. «Ein UMA kostet gemäss den kantonalen Zahlen im Schnitt rund 3500 Franken, wenn er in einer kantonalen Unterkunft lebt. Knapp 4000 Franken sind es, wenn die jungen Flüchtlinge im privaten Heim (...) betreut werden. Bei einer Pflegefamilie entstehen monatliche Kosten von rund 5250 Franken – inklusive der Kosten der privaten Platzierungsorganisationen» (*Schweizer Fernsehen* 2017). Das Bewusstsein, dass es sich bei unbegleiteten Minderjährigen um eine äusserst heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedarfen handelt, sowohl was die Unterbringung als auch die Unterstützung anbelangt, wird auf der politischen Ebene mehrheitlich ausgeblendet und die Kosten werden zum zentralen Argument für eine «adäquate» Unterbringung.

4 Fazit

Die humanitäre Zuwanderung lässt sich durch die einzelnen Staaten nur bedingt beeinflussen. Ob und wie viele Geflüchtete aufgenommen werden, ist oft von übergeordneten geopolitischen Ereignissen abhängig. Eine grosse Zuwanderung wird jedoch meist als bedrohlich wahrgenommen und stellt die Politik vor grosse Herausforderungen, insbesondere dann, wenn die bestehenden Strukturen sich als nicht ausreichend erweisen und der Handlungsdruck seitens der Gesellschaft, insbesondere der Medien und teilweise auch der Institutionen auf die Politik, gross wird. Aus politischer Perspektive gilt es die Geflüchte-

ten zu verwalten, indem ihre Unterbringung gesteuert und ihr Aufenthalt in der Schweiz bestmöglich gemanagt wird. Hier zeigt sich auch, dass die politische Stimmung und die Finanzen einen wesentlichen Beitrag leisten, ob Institutionen für unbegleitete Minderjährige eröffnet, erweitert oder geschlossen werden. Pädagogische Standards oder Überlegungen im Zusammenhang mit der Kinderrechtskonvention scheinen in diesem Zusammenhang oft eine untergeordnete Rolle zu spielen und es scheint primär darum zu gehen, «operative Belegungs- und Kapazitätsfragen zu managen» (Polutta 2018, S. 248). Diese Verwaltungslogik erweist sich denn auch als dominant und steht über der sozialpädagogischen Handlungslogik, bzw. sie eröffnet letzterer wenig Spielraum für fachlich-konzeptionelle Überlegungen und Weiterentwicklungen (Müller/Dittmann 2013, S. 264). Zwar konnte im Rahmen des starken Anstiegs von unbegleiteten Minderjährigen das Angebot ausdifferenziert werden, aber auch hier zeigt sich, dass pädagogische Überlegungen, wie eine adäquate Unterbringung und Begleitung rasch von betriebsökonomischen Argumenten dominiert und auch politisch mit Kostenüberlegungen begründet wurden. Nicht nur die oft unterschiedliche institutionelle Verortung der Heime für unbegleitete, minderjährige Asylsuchende bzw. «einheimische» Kinder und Jugendliche, sondern auch die unterschiedlichen Standards und die zur Verfügung stehenden finanziellen Möglichkeiten verweisen darauf, dass unbegleitete Minderjährige in erster Linie als Asylsuchende und nicht als Kinder und Jugendliche mit besonderen Rechten und Schutzbedürfnissen wahrgenommen werden. Dass dieser doppelte Standard besteht, zeigte sich nicht nur bei der Unterbringung der Jugendlichen als die Zahlen massiv anstiegen, sondern er lässt sich konsequent im Umgang mit den schwankenden Fallzahlen beobachten. Nach dem starken Rückgang der Zahlen minderjähriger Geflüchteten wurden nicht etwa die Betreuungsverhältnisse und Standards der minderjährigen Geflüchteten an diejenigen der «einheimischen» Jugendlichen angepasst, sondern aufgebaute bzw. erweiterte Institutionen wurden geschlossen. Dies erfolgte mit dem Ziel, die asylsuchenden Kinder und Jugendlichen in wenigen bestehenden Sonderinstitutionen auf dortigem zahlenmässig hohem Niveau zu konzentrieren und somit die Ungleichheit in der Jugendhilfe aufrechtzuerhalten und zu perpetuieren. Dies zeigt sich unter anderem auch daran, dass die während der Überbelegung befristet abgesenkten Mindeststandards in Unterkünften für unbegleitete Minderjährige über die Notsituation hinaus beibehalten wurden und sich dort verfestigen konnten. Die fehlende Definition, was in Bezug auf die Unterbringung denn als Kindeswohl zu verstehen ist, spielt der verwaltungsorientierten Argumentation in die Hände. Die «adäquate» Unterbringung wird flexibel ausgelegt und die föderalistischen Strukturen, die den Kantonen die Verantwortung für Geflüchtete überträgt, erschwert zusätzlich eine Harmonisierung von Unterbringungsstandards.

Anmerkungen

- 1 UMA steht für unbegleitete, minderjährige Asylsuchende.
- 2 Gemäss dem *Internationalen Sozialdienst* (2018b, S. 4) setzt sich ein ganzheitlicher Betreuungsansatz aus Schutz, Integration und Zukunftsperspektiven zusammen.

Literatur

- Adams, G. (2015): Anforderungen an Mitarbeiterqualifikation und Herausforderungen für die Hochschulbildung. *Jugendhilfe*, 53, 2, S. 122-128.
- Asefaw, F./Bombach, C./Wöckel, L. (2018): In der Schweiz lebende Minderjährige mit Fluchterfahrung. Online verfügbar unter: <http://emh.ch/en/services/permissions.html>, Stand: 24.03.2020. <https://doi.org/10.4414/sanp.2018.00605>
- Brinks, S./Dittmann, E. (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe. Aktuelle Entwicklungen und Anforderungen. *Kinder*, 61, 3, S. 93-98.
- Diez Grieser, M. T. (2016): Flüchtlingskinder zwischen Trauma und Entwicklung. *undKinder*, 97, S. 25-32.
- Internationaler Sozialdienst Schweiz (2018a): Mapping der MNA-Betreuungsstrukturen in den Kantonen. Online verfügbar unter: http://www.enfants-migrants.ch/de/mapping_der_mna_betreuungsstrukturen_in_den_kantonen, Stand: 13.01.2020.
- Internationaler Sozialdienst Schweiz (2018b): Good Practice Katalog: Vielversprechende Ansätze der Unterbringung und Betreuung von unbegleiteten Minderjährigen in der Schweiz. Online verfügbar unter: https://www.ssiss.ch/sites/default/files/2018-05/Good%20Practice%20Katalog_2.%20Ausgabe%202018_web.pdf. Stand: 09.01.2020.
- Jurt, L./Roulin, C. (2016a): Begleitung und Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten: Die Wahrnehmung von Care-Arbeit aus Sicht der Klientinnen und Klienten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 1, S. 99-111. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i1.22251>
- Jurt, L./Roulin, C. (2016b): Ethische Aspekte in der Begleitung und Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden. In: *Merten, U./Zängl, P.* (Hrsg.): *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit: wirkungsorientiert-kontextbezogen-habitusbildend*. – Opladen, S. 269-293. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02kd.17>
- Kantonales Jugendamt (2013): Standards des Kantonalen Jugendamtes Bern für die Unterbringung und Betreuung von Kindern ausserhalb ihrer Herkunftsfamilie. Online verfügbar unter: https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/kindes_erwachsenenschutz/kinder_jugendhilfe/kinder_jugendheime/betriebsbewilligung.assetref/dam/documents/JGK/KJA/de/KJA_BA_Standards-Unterbringung-und-Betreuung-Kindern-ausserhalb-Herkunftsfamilie_de.pdf, Stand: 16.06.2019.
- Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) (2016): Empfehlungen zu unbegleiteten Kindern und Jugendlichen aus dem Asylbereich. – Bern.
- Kress, L.-M./Kutscher, N. (2019): Digitale Elternarbeit in der Jugendhilfe mit Geflüchteten. *Unsere Jugend*, 71, 2, S. 69-78. <https://doi.org/10.2378/uj2019.art12d>
- Krueger, R./Casey, M. (2009): *Focus Groups A Practical Guide for Applied Research*. – Thousand Oaks.
- Leitner, S. (2017): Reflexionen eines unbegleiteten minderjährigen Flüchtlings über seine erste Zeit in Deutschland – eine Fallvignette. In: *Bleher, W./Gingelmaier, S.* (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche nach der Flucht*. – Weinheim/Basel, S. 252-259.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. – Weinheim/Basel. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Meuser, M./Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: *Bogner, A./Littig, B./Menz, W.* (Hrsg.): *Das Experteninterview*. – Wiesbaden, S. 7-29.
- Migrationsdienst (2019): *Asylsozialhilfe-, Nothilfe- und Gesundheitsweisung für Personen des Asylbereichs im Kanton Bern. Asylsozialhilfeweisung. Gültig ab 1.1.2019*. Migrationsdienst. – Bern. Online verfügbar unter: https://www.asyl.sites.be.ch/asyl_sites/de/index/navi/index/gesundheit.assetref/dam/documents/POM/MIP/de/MIDI/Weisungen_Anh%C3%A4nge/ANG_d.pdf, Stand: 31.07.2019.
- Müller, C./Schwarz, J. U. (2016): Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Sonderpädagogische Förderung*, 61, 1, S. 23-38.
- Müller, H./Dittmann, E. (2013): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe. *Forum Erziehungshilfen*, 19, 5, S. 262-266.
- Netzwerk Kinderrechte Schweiz (2019): *NGO-Input zur List of Issues Prior to Reporting (LOIPR) anlässlich des 3. Staatenberichtsverfahrens zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in der*

- Schweiz. Online verfügbar unter:
http://www.netzwerk-kinderrechte.ch/fileadmin/nks/aktuelles/Veranstaltungen/190701_Netzwerk_Kinderrechte_Schweiz_NGO_Input_LOIPR.pdf, Stand: 09.02.2020.
- Neue Zürcher Zeitung (NZZ)* (2019): Ausgabe vom 2. Juli 2019.
- Polutta, A.* (2018): Sozialpädagogische Fachlichkeit und Professionalität Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: *Blank, B./Gögercin, S./Sauer, K./Schramkowski, B.* (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. – Wiesbaden, S. 243-253.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_20
- Schroeder, J.* (2017): Pädagogik im Übergang vom Asyl in die Arbeitswelt. In: *Bleher, W./Gingelmaier, S.* (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche nach der Flucht*. – Weinheim/Basel, S. 199-213.
- Schweizer Fernsehen (srf.ch)* (2017): Minderjährige Asylbewerber. Aargauer Regierung verteidigt «Heim statt Pflegefamilie». Online verfügbar unter: <https://www.srf.ch/news/regional/aargau-solothurn/aargauer-regierung-verteidigt-heim-statt-pflegefamilie>, Stand: 31.07.2019.
- Schweizerische Beobachtungsstelle für Asyl- und Ausländerrecht (SBAA)* (2014): *Kinder und Jugendliche auf der Flucht. Die Situation von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in der Schweiz*. – Bern.
- Sierau, S./Nesterko, Y./Glaesmer, H.* (2019): Herausforderungen im Fluchtprozess unbegleiteter Jugendlicher Eine entwicklungspsychologische Perspektive. *Kindheit und Entwicklung*, 28, 3, S. 139-146.
<https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000284>
- Staatssekretariat für Migration (SEM)* (2006): *Richtlinien für den Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in den Empfangs- und Verfahrenszentren*. Online verfügbar unter:
<https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/asyl/verfahren/weiteres/uma-richtlinien-d.pdf>. Stand: 31.07.2019.
- Staatssekretariat für Migration (SEM)* (2019). *Asylstatistik UMA*. Online verfügbar unter:
www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/statistik/asylstatistik.html. Stand: 01.07.2019.
- Tangermann, J./Hoffmeyer-Zlotnik, P.* (2019): *Unbegleitete Minderjährige in Deutschland. Statistische Daten, rechtliche Regelungen, Massnahmen und Herausforderungen*. *Unsere Jugend*, 71, 1, S. 20-28. <https://doi.org/10.2378/uj2019.art04d>
- UN-Kinderrechtsausschuss* (2019). *List of issues prior to submission of the combined fifth and six periodic reports of Switzerland*. Online verfügbar unter:
http://www.netzwerk-kinderrechte.ch/fileadmin/nks/testdateien/LOIPR_CRC_C_CHE_QPR_5-6_37424_E_03.pdf, Stand 10.01.2020.
- Wade, J.* (2011): Preparation and transition planning for unaccompanied asylum-seeking and refugee young people: A review of evidence in England. *Children and Youth Services Review*, 33, S. 2424-2430. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.027>
- Witzel, A.* (1986): Das problemzentrierte Interview. In: *Jüttemann, G.* (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. – Weinheim, S. 227-255.

Qualität in der Kita. Mögliche Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses – Ein Diskussionsbeitrag

Regine Schelle, Tina Friederich, Christina Buschle

Zusammenfassung

Immer mehr Kinder nehmen früher und länger frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen in Anspruch. Daher wird das Ziel, qualitativ hochwertige Lernumgebungen für alle Kinder in jeder Einrichtung zu schaffen, stetig wichtiger. Dieser konkrete Anspruch wird jedoch durch unterschiedliche wissenschaftliche Vorstellungen davon, was Qualität ist und ausmacht, diffus. Entsprechend wird mit Qualitätsentwicklung keine einheitliche Zielrichtung verfolgt, sondern einzelne Aspekte, die der Qualität dienen können, herausgegriffen. Möglicherweise fehlt der aktuellen Qualitätsdebatte ein gemeinsamer Kern oder eine Richtung, die verschiedene Stränge der Qualitätsforschung verbindet und Befunde organisiert. Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über verschiedene theoretische Konzepte von Qualität, methodische Vorgehensweisen und zentrale Befunde. Anschließend werden unter Bezug auf die interaktionistische Professionstheorie die Interaktionen der Fachkräfte als zentrales Qualitätsmoment identifiziert, die Ausgangspunkt für die Entwicklung eines frühpädagogischen Qualitätsverständnisses sein können. Abschließend werden Impulse formuliert, die von der konsequenten Berücksichtigung der von Unsicherheit geprägten Interaktionen für die Qualität in Kitas ausgehen können.

Schlagwörter: Frühpädagogik, Qualität, Qualitätsentwicklung, Professionalität

Quality in day care for young children – possible impulses of an interactionist understanding of professionalism. A discussion

Abstract

More and more children are taking part in early childhood education in child day care facilities. Therefore, the goal of creating quality learning environments for all children in each facility is becoming increasingly important. However, this concrete aspiration becomes diffuse due to different scientific ideas of what quality is and what defines it. Correspondingly, quality development does not pursue a uniform goal, but rather singles out individual aspects that can serve quality. The current quality debate may lack a common core or direction that connects different strands of quality research and organizes findings. The article first gives an overview of various theoretical concepts of quality, methodical approaches and central findings. Then, with reference to the interactionist professional theory, the interactions of the specialists are identified as a central quality element, which can be the starting point for the development of an understanding of quality for early childhood education in institutions. Finally, impulses are formulated that can consistently take into account the uncertainty-based interactions for the quality in day care centers.

Keywords: early childhood education, quality, professionalism

1 Einleitung

Der Ausbau der Betreuungsinfrastruktur in den letzten Jahren führt zu einer verstärkten Teilhabe von Kindern vor dem Schuleintritt an institutionalisierter frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Entsprechend wächst auch die öffentliche Verantwortung zur Entwicklung und Sicherung der Qualität der Angebote (*Rauschenbach/Berth* 2014). Wenn Kinder einen großen Teil ihres Tages in Kindertageseinrichtungen (Kitas) verbringen, muss die Institution für alle Kinder Lernumgebungen schaffen, die sich durch ihre hohe Qualität positiv auf kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse auswirken. Betrachtet man den bildungspolitischen und gesellschaftlichen Anspruch an Kitas, kompensierend für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien zu wirken und inklusive Konzepte umzusetzen, gewinnt diese Zielsetzung nochmals an Bedeutung.

Das „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“ der Bundesregierung („Gute-Kita-Gesetz“) kann als Reaktion auf diesen Handlungsbedarf und als Teil der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung verstanden werden. Doch nicht nur die politische Ebene reagiert: Durch Studien und Evaluationen von Modellprojekten zielt Forschung im und über das Arbeitsfeld auf den Ausbau des empirischen Wissens, um herauszuarbeiten, welche Faktoren für eine qualitätsvolle frühpädagogische Praxis entscheidend sind. Die Diskussion um eine beständige Weiterentwicklung der Qualität frühpädagogischer Praxis ist mittlerweile wesentlicher Bestandteil des Fachdiskurses und Auslöser vielfältiger Entwicklungsprozesse in Praxis, Politik, Forschung und Theorie (*Kalicki* 2015; *Böllert/Rauschenbach* 2018).

Werden die Diskurse über Qualität eingehender beleuchtet, zeigt sich aber, dass weder ein einheitliches Begriffsverständnis vorherrscht noch ein gemeinsames Ziel für die Qualitätsentwicklung von Kitas vorausgesetzt werden kann. Vielmehr lässt sich eine Zielppluralität feststellen, die sich daran zeigt, dass ganz unterschiedliche Aspekte der pädagogischen Qualität verbessert werden sollen. So stehen zum einen strukturelle Indikatoren im Vordergrund, wie der Fachkraft-Kind-Schlüssel, für den die politische Ebene Verantwortung trägt. Zum anderen werden aber auch die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, die Leitung der Einrichtung oder die sozialräumlichen Bedingungen einer Kita hervorgehoben. Neuere Qualitätsentwicklungsverfahren stellen die kindliche Perspektive und deren Vorstellungen einer „guten Kita“ in den Vordergrund. Der wissenschaftlichen als auch der sozialpolitisch legitimierten Forderung nach besserer Qualität in den Kitas fehlt also eine über alle Ebenen hinweg geteilte Ausrichtung.

Eine professionstheoretische Vergewisserung, die sowohl die Eigenheiten des frühpädagogischen Handelns als auch dessen besondere Anforderungen herausstellt, kann an dieser Stelle möglicherweise Impulse für eine theoretische Verortung des Qualitätsbegriffs, für eine Entwicklung sinnvoller Qualitätsentwicklungsverfahren als auch für die Methoden der Qualitätsforschung geben. Der vorliegende Artikel zielt daher darauf ab, die beiden Diskurse über Qualität und Professionalität in der frühen Bildung gegenüber zu stellen und damit zu einer Konturierung eines frühpädagogischen Qualitätskonzepts beizutragen.

Dazu ist es zunächst erforderlich, anhand der vorhandenen Untersuchungen zur Qualität in Kindertageseinrichtungen beispielhaft theoretische Konzepte, Methoden der Erfassung und empirische Befunde darzustellen (Teil 2). Im Anschluss wird dargelegt, inwiefern ein interaktionistisch geprägtes Verständnis von Professionalität einen Kern der Qua-

lität in Kitas berührt und abschließend diskutiert, welche Impulse diese für die theoretische Bestimmung von Qualität, sinnvollen Qualitätsentwicklungsverfahren sowie der Erforschung geben kann (Teil 3). Dabei handelt es sich um eine spezifische Perspektive, die sich auf die gesellschaftlichen Anforderungen an Kitas in Deutschland stützt und dafür insbesondere deutschsprachige professionstheoretische Entwicklungen aufgreift. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag vorrangig auf entsprechende Literatur aus dem deutschsprachigen Kontext zurückgegriffen.

2 Der Qualitätsdiskurs im frühpädagogischen Arbeitsfeld

Mit Beginn der 1990er Jahre erreichte die Diskussion über Qualität und deren systematischer Weiterentwicklung die sozialpädagogischen Arbeitsfelder und damit auch die Kitas. Dabei war diese zunächst dadurch motiviert, zu prüfen, ob die finanziellen Ressourcen effektiv und effizient eingesetzt werden. Dieser „wirksamkeitsbezogene Kontrollblick“ (Olk/Speck 2008, S. 79) von außen führte dazu, dass für den Wirtschaftsbereich entwickelte Konzepte und Verfahren des Managements zunehmend auf sozialpädagogische Dienste übertragen und für das Arbeitsfeld, sowohl auf Träger- als auch auf Einrichtungsebene, ausdifferenziert wurden (Klaudy/Stöbe-Blossey 2014).

Seit den 2000er Jahren hat sich die Perspektive erweitert, indem auch fachliche Aspekte von pädagogischer Qualität hinzukamen und mittlerweile in den Vordergrund gerückt sind. Dies lässt sich auf zwei Ursachen zurückführen:

Zum ersten wurden in den letzten Jahren zunehmend neue Anforderungen an die Institution Kita formuliert, die in Zusammenhang mit einem veränderten gesellschaftlichen Auftrag an diese verstanden werden können. Die Erwartung, dass Kitas Bildungsprozesse unterstützen und damit auch kompensatorisch für ein chancengerechtes Aufwachsen wirken, kann hier als wichtiges Beispiel genannt werden (Roßbach/Spieß 2019). So stellt sich die Frage, welche Aspekte von Qualität relevant sind, damit die Fachkräfte diesen Anforderungen gerecht werden können.

Zum zweiten rückten insbesondere internationale Längsschnittstudien die Frage in den Mittelpunkt, was eine „gute Kita“ kennzeichnet und welche Wirkungen der Besuch auf die kindliche Entwicklung zeigt (Anders/Roßbach 2014). Zwei Studien und beispielhafte Ergebnisse können für Deutschland herangezogen werden. Erste Ergebnisse zu den Auswirkungen der Kindertagesbetreuung lieferte zu Beginn des Jahrtausends das deutsche Teilprojekt der europäischen Studie „European Child Care and Education – ECCE-Studie“. Die Analyse der Kinder und ihrer Betreuungserfahrungen zeigte auf, dass sich eine hohe Qualität der von den Kindern im Alter von vier Jahren besuchten Kindergartengruppe positiv auf den kindlichen kognitiven als auch sozio-emotionalen Entwicklungsstand im Alter von acht Jahren auswirkt (Tietze/Roßbach/Grenner 2005). Die Längsschnittstudie BiKS 3-10 („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und die Formation von Selektionsentscheidungen“), bei der etwa 550 Kinder aus 97 Kindergartengruppen in ihrer Entwicklung verfolgt werden, konnte unter anderem aufzeigen, dass die Prozessqualität positiv mit der Entwicklung früher mathematischer Fähigkeiten über die Kindergartenzeit verbunden ist (Anders u.a. 2012).

Diese beiden Entwicklungen haben die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen über Qualität in Kitas vorangetrieben und zur Herausbildung eines heterogenen Feldes der

Qualitätsforschung beigetragen. Denn sowohl die theoretischen Hintergründe als auch die methodischen Vorgehensweisen unterscheiden sich in den empirischen Studien.

2.1 Qualität als theoretisches Konstrukt

In der nationalen als auch internationalen Diskussion können verschiedene Argumentationslinien nachgezeichnet werden, die Qualität in der Kita als theoretisches Konstrukt fassen.

Zum ersten zeigen sich Konstruktionen, die davon ausgehen, dass Qualität in Kitas immer wieder neu zwischen den beteiligten Akteur*innen verhandelt werden muss. Entsprechend ist Qualität keine unveränderbare Größe, sondern ein *relativistisches Konstrukt*, da sie in immer wieder neuen Aushandlungsprozessen zwischen spezifischen Bedürfnissen unterschiedlicher Interessensgruppen, wie Eltern, Fachkräften, Trägern und Kindern, festgelegt wird (Merchel 2004; Schneider 2019). Demzufolge variiert das, was als gute Qualität gilt und damit Ziel einer Qualitätsverbesserung sein soll, von Kita zu Kita. Dieses Konstrukt impliziert, dass nur im Dialog – und nicht allein durch von außen normativ gesetzte Ziele – Qualität weiterentwickelt und Praxis verändert werden kann.

Zum zweiten setzen *relationale Konstrukte* von Qualität einen anderen Fokus, die auf einer feldtheoretischen bzw. ethnografischen Grundlage beruhen. Anliegen dieses Zugangs ist es, das Entstehen von Qualität direkt im pädagogischen Feld zu beobachten und verstehend zu rekonstruieren (Kluczniok 2018). Dazu muss der Bezugsrahmen mitgedacht werden, der bestimmtes pädagogisches Handeln ermöglicht oder auch begrenzt. Die Institution „Kita“ ist ein sozialer Ort, der seine eigene Logik hat und mit anderen Institutionen in Wechselbeziehung und gegenseitigen Abhängigkeiten steht. Frühpädagogisches Handeln ist also nicht allein von den individuellen Entscheidungen der Fachkraft abhängig, sondern wird von diesen Wechselbeziehungen und Abhängigkeiten determiniert (Honig 2002; Honig/Neumann 2004). Ein solcher Blick auf Qualität impliziert, dass Qualität nur in institutionellen Zusammenhängen beobachtbar und demnach nur vor Ort und in Reflexionsprozessen erkennbar und verhandelbar wird.

Als ein dritter theoretischer Zugang zu Qualität kann das *strukturell-prozessuale Qualitätskonstrukt* verstanden werden. Dabei wird deduktiv gesetzt, dass eine hohe pädagogische Qualität in Kitas dann gegeben ist, wenn „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf die Zukunft gerichtet“ gefördert wird. Dazu gehört auch, dass „die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe“ unterstützt werden (Tietze 2008, S. 17). Zentraler Gedanke ist, dass Qualität in Kitas sowie die Effekte frühpädagogischer Praxis quantifiziert werden können (Kluczniok/Roßbach 2014). Pädagogische Qualität als von außen beobachtbare und bewertbare Kategorie setzt sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammen, die die Entwicklung der Kinder in der Einrichtung und die Zusammenarbeit mit den Eltern beeinflussen. Im Kern wird pädagogische Qualität in drei Dimensionen gefasst:

- in Orientierungsqualität, die die Orientierungen, Werte und Überzeugungen der Fachkräfte umfasst,
- in Strukturqualität, die sich auf räumlich-materielle Rahmenbedingungen bezieht sowie

- in Prozessqualität, die die Dynamik des pädagogischen Geschehens und auch die Interaktionen des Kindes mit seiner sozialen und materiellen Umwelt beschreibt (*Kluczniok* 2012).

Ergänzend werden in der Literatur weitere Dimensionen, wie die Organisations- und Managementqualität, die Teamqualität oder die Kontextqualität, hinzugefügt (*Wertfein/Müller/Danay* 2013; *Roux/Tietze* 2007).

Neben diesen drei unterschiedlichen theoretischen Zugängen zu Qualität wird auch in der nationalen Diskussion verstärkt ein Diskurs geführt, der die Nutzung des Qualitätsbegriffs grundsätzlich in Frage stellt und abstreitet, dass das Konstrukt einen Mehrwert für die pädagogische Praxis innehat. Allen voran sind hier die Thesen von *Moss* (2015) zu nennen. Er beschreibt das Konstrukt der Qualität als allgegenwärtig in unserer Gesellschaft und damit als „leeres Fass“ (*Moss* 2015, S. 33), das mit allem gefüllt werden könne. Der Begriff diene allein dem Ziel, Ordnung, Struktur und Gewissheit pädagogischer Abläufe vorzutauschen – eine angloamerikanische Vorstellung von Pädagogik. Den wissenschaftlichen Expert*innen werde die Macht zugesprochen, scheinbar objektive Normen im Sinne einer technizistischen und kontrollierbaren Praxis festzulegen. Komplexität und Diversität als auch Subjektivität oder vielfältige Perspektiven auf pädagogische Abläufe werde damit kein Raum gelassen. *Moss* (2015) konstatiert, dass es für die Pädagogik an der Zeit wäre, diese Annahmen infrage zu stellen, eine noch zu wenig geführte Diskussion darüber anzuregen, was gute Qualität sein kann und damit zu einer ethischen und politischen Weiterentwicklung der frühpädagogischen Praxis beizutragen.

2.2 Methodische Zugänge zur Qualität

Die methodischen Zugänge sind – wie auch die theoretischen Auseinandersetzungen von Qualität – vielfältig. Im Folgenden soll diese Vielfalt der Qualitätsforschung dargestellt werden, indem exemplarisch für die zuvor skizzierten theoretischen Konstrukte von Qualität einzelne Studien und deren Ergebnisse vorgestellt werden.

Ein relativistisches Verständnis von Qualität fordert eine empirische Herangehensweise, die man auch als Handlungsforschung beschreiben kann. Ziel dabei ist es, „während des Forschungsprozesses die pädagogische Praxis im Dialog zu verändern bzw. zu verbessern“ (*Kluczniok* 2018, S. 407). Dabei geht es in diesem Forschungsansatz nicht darum, belastbare Aussagen zu allgemeingültigen Qualitätskriterien zu erhalten, sondern die kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung fachlicher Standards in konkreten Einrichtungen zu unterstützen. Eine solche formative und prozessbegleitende Evaluation wurde beispielsweise im Projekt „Qualität von Anfang an“, bei dem auf der Grundlage des Situationsansatzes ein Qualitätsentwicklungsprozess in 65 Kitas einer Stadt angestoßen wurde, durchgeführt (*Kluczniok* 2018). Aufbauend auf dem Teilprojekt „QuaSi – Qualität im Situationsansatz“ (*Preissing* 2003) wurden die konzeptionellen Grundsätze des Situationsansatzes im Dialog mit den pädagogischen Fachkräften, Eltern sowie Trägervertreter*innen reflektiert und daraus Qualitätskriterien entwickelt. In Selbstbefragungen und -reflexionen wurden diese Kriterien stetig weiterentwickelt. Durch interne, aber auch externe Evaluationen zeigte sich, dass dieses dialogorientierte Verfahren dazu beitragen kann, die Qualität in den Kitas weiterzuentwickeln: In acht konzeptionellen Grundsätzen des Situationsansatzes wurden Qualitätsverbesserungen erreicht und bei sieben die Qualität gehalten. Bei einem Grundsatz „Berücksichtigung verschiedener Famili-

enkulturen“ verschlechterte sich die Qualität der Kitas. Der Schluss liegt nahe, dass dieser als besondere Herausforderung von der Praxis wahrgenommen wird (Stadt Ludwigshafen zitiert nach *Kluczniok* 2018).

Das relationale Qualitätsverständnis erfordert – wie bereits erwähnt – einen Zugang zum Forschungsgegenstand, der die besonderen Momente seiner Herstellung aufgreift. Hier sind ethnografische Projekte zu nennen, die Qualität als performatives Konstrukt aufgreifen. Beispielhaft sei hier die Studie von *Schmidt* (2004) angeführt, die sich dem Raum und seiner Bedeutung für das Freispiel der Kinder widmet. Ziel ist es durch Beobachtungen des Freispiels, die von den Akteuren geteilten Raumkonstruktionen zu beschreiben und darauf aufbauend zu rekonstruieren, wie alle Beteiligten zu einem „guten Kindergarten“ beitragen. Zentrale These von *Schmidt* (2004, S. 170) ist dabei, dass „Räume als bestimmte Räume von den Akteuren durch ihr Handeln situativ hervorgebracht werden.“ Dabei finden sich die Akteure aber in „gerahmten Situationen“ (*Schmidt* 2004, S.170) vor, wie etwa der Zuschnitt der Räume, die der Architekt schon bei der Planung des Kindergartens festgelegt hat. Zu diesem Rahmen zählt auch die Innenausstattung des Kindergartens und wie die Einrichtungsgegenstände platziert werden. Die Idee, dass der Raum normierende Kraft hat und so das Freispiel der Kinder steuert, das aber gleichzeitig wiederum auf die freie Wahl der Beschäftigung durch die Kinder geprägt sein soll, ist für *Schmidt* (2004) eine Paradoxie. Wie die Fachkräfte mit dieser umgehen und inwiefern das beobachtbare Geschehen der Logik des Programms folgt, arbeitet *Schmidt* (2004) heraus. Als Ergebnis beschreibt die Studie „die operativen Praktiken, mit welchen die Erzieherinnen selbst gesetzten Ansprüchen, gesellschaftliche Erwartungen und Bildungsinteressen der Adressaten widerspruchsfrei verknüpfen.“ (*Schmidt* 2014, S. 159) Es zeigt sich, wie es Fachkräften gelingt, Problem, Intention und Wirkung miteinander zu verbinden. So werden Rückschlüsse möglich, wie es Fachkräften gelingt, einen „guten Kindergarten“ herzustellen. Dabei sind die Kinder maßgeblich an dieser Herstellung beteiligt, da es ihre Aufgabe ist, einen Raum hervorzubringen, der mit dem Programm des Freispiels übereinstimmt. Der Beitrag der Fachkräfte besteht nicht nur daraus, den Rahmen für das Freispiel bereitzustellen, sondern die oben beschriebene Paradoxie zu bearbeiten. Ein „guter Kindergarten“ besteht nicht allein darin, Räume und Materialien bereit zu stellen, sondern vor allem diese Räume interaktiv hervorzubringen (*Schmidt* 2004).

National als auch international werden in der Qualitätsdiskussion häufig empirische Ergebnisse herangezogen, die mit quantitativen Zugängen erforscht wurden und auf standardisierten Qualitätsbewertungen mit entsprechenden Messinstrumenten aufbauen (*Kluczniok* 2018). Dieses strukturell-prozessuale Qualitätsverständnis findet sich in Querschnitts- als auch in Längsschnittstudien. Deren Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass der Besuch einer vorschulischen Einrichtung kurz- und mittelfristig positive Effekte auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung der betreuten Kinder haben kann, wenn die Einrichtung eine hohe pädagogische Qualität aufweist (im Überblick: *Anders/Roßbach* 2014). Heterogen werden die Forschungsergebnisse allerdings bezogen auf die Frage, welche Faktoren letztlich für eine solche hohe Qualität kennzeichnend sind und wie diese miteinander agieren. „Belastbare Belege für Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen von Kitas, der Qualität pädagogischer Prozesse und kindlichen Entwicklungsergebnissen existieren für die Fachkraft-Kind-Relation und die Qualifikation des pädagogischen Personals“ (*Viernickel/Fuchs-Rechlin* 2015, S. 49f.). Welche Bedeutung aber anderen zentralen Einflussgrößen zukommt, ist kaum eindeutig zu benennen. So ist empirisch noch nicht ausreichend belegt, wie sich etwa die Zusammenarbeit im Team, die Qualifi-

kation bzw. Fachkompetenz der Einrichtungsleitung oder bestehende Unterstützungssysteme außerhalb der Einrichtung auf die Qualität auswirken. Auch zu den handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte, der Gruppenführung oder der Zusammenarbeit mit Familien finden sich keine eindeutigen Ergebnisse. Solche Faktoren eindeutig zu identifizieren, ist schwierig, da die Zusammenhänge zwischen einzelnen Komponenten statistisch betrachtet in der Regel schwach sind. Die Prozessqualität in zwei Kitas kann unterschiedlich bewertet werden, auch wenn dasselbe Konzept oder vergleichbare Rahmenbedingungen vorzufinden sind (*Wertfein/Mayer* 2018). Um Qualitätsmerkmale zu erfassen und zu bewerten, werden in diesen empirischen Studien zum Teil standardisierte Beobachtungsinstrumente eingesetzt. Analysen ausgewählter Qualitätsbewertungsinstrumente (*Eberlein/Schelle* 2018) zeigen, dass diese unterschiedlichen Schwerpunkte bei der Bewertung pädagogischer Qualität setzen und somit auch unterschiedliche Zielmarken für die Weiterentwicklung vorgeben. Das Instrument „Classroom Assessment Scoring System (CLASS-PreK)“ (*Pianta/La Paro/Hamre* 2011) etwa verbindet eine hohe Qualität vorrangig mit hohen Bildungsergebnissen bei den Kindern, die „Kindergarten-Skala (KES-RZ)“ (*Tietze* u.a. 2017) lenkt den Blick vor allem auf strukturelle Merkmale, wie die Ausstattung und Gestaltung der Räume, als Teil einer breit verstandenen Prozessqualität. Setzt man diesen Konstrukten von Qualität hingegen das Qualitätsverständnis der „Leuven Involvement Scale (LIS)“ (*Laevers/Moons/Declercq* 2012) entgegen, wird ein anderer Fokus deutlich: Prozessqualität zeigt sich hier im Wohlbefinden und im Engagement eines jeden einzelnen Kindes (*Eberlein/Schelle* 2018; *Schelle/Eberlein/Durand* 2019), während andere Aspekte in den Hintergrund treten.

2.3 Die besondere Bedeutung der Interaktionsqualität

In den letzten Jahren wurde innerhalb der bereits beschriebenen Diskurse häufig das Interaktionshandeln der Fachkräfte als entscheidender Aspekt der Qualität in einer Kita hervorgehoben (z.B. *Kluczniok* 2018; *Weltzien* u.a. 2017). Ergebnisse der Qualitätsforschung verweisen darauf, dass die Qualität der Beziehung und Interaktion zwischen Fachkraft und Kind die kindliche Entwicklung sozial-emotionaler als auch kognitiver Kompetenzen entscheidend beeinflusst (z.B. *Burchinal* u.a. 2010; *Mashburn* u.a. 2008; *Sylva* u.a. 2004). Die Qualität der erfahrenen Interaktionen wirkt auf die kindlichen Beziehungserfahrungen, auf deren Interaktionen in der peer-group und auf den Schulerfolg des Kindes (im Überblick: *McNally/Slutsky* 2018). Als Voraussetzung für gelungene Interaktionen identifizieren einige Forschungsergebnisse insbesondere ein responsives und sensitives Interaktionshandeln pädagogischer Fachkräfte (*Ahnert/Pinquant/Lamb* u.a. 2006; *Remsperger* 2011; *Finch/Johnson/Phillips* 2015). Andere Studien weisen lernförderlichen Interaktionen eine hohe Bedeutung für die kindliche Entwicklung zu (*Pianta* 2014; *Siraj-Blatchford* 2010). Betrachtet man Interaktionen im Sinne einer struktural-prozessualen Vorstellung von Qualität, wirkt dieser Aspekt der Prozessqualität direkt und unmittelbar auf die Kinder, während andere Qualitätsdimensionen, wie die Struktur- oder Orientierungsqualität, mittelbar Einfluss auf Kinder nehmen (*Schmidt* u.a. 2018). Aufbauend auf solchen empirischen Ergebnissen erhält die Interaktionsqualität eine zunehmend hohe Bedeutung innerhalb der Qualitätsdiskussion.

2.4 Zwischenfazit

Aus der Qualitätsforschung, den Instrumenten zur Qualitätsbewertung sowie den theoretischen Auseinandersetzungen darüber, wie der Begriff „Qualität“ verstanden wird, können zwar wesentliche Merkmale von Qualität herausgearbeitet werden, allerdings sind diese vielfältig und haben eine unterschiedliche theoretische Fundierung. Jeder theoretische als auch empirische Zugang zu Qualität greift relevante Aspekte auf, jedoch zeigt sich auch, dass es wenig Verbindendes zwischen diesen Zugängen gibt. Dies soll mit einem Blick auf die Stärken und Schwächen noch einmal deutlich werden: Der *struktural-prozessuale Zugang* zu Qualität beschreibt Qualität als von außen messbar und damit auch über bestimmte Qualitätsanstrengungen erzielbar, wie die Veränderung von Räumlichkeiten. So werden vergleichbare Aussagen zu Qualität möglich und fachliche Standards übergreifend formulierbar. Gleichzeitig werden die individuellen, einrichtungsspezifischen Bedingungen und Herausforderungen nur unzureichend einbezogen und die eigentliche Komplexität der pädagogischen Praxis ist an vielen Stellen zugunsten einer klaren Bewertung stark vereinfacht. Ein *relativistisches Verständnis* von Qualität greift die Begrenzung des struktural-prozessualen Konzepts auf und geht auf die Spezifität vor Ort ein. Dadurch bleibt Spielraum für Kitas, das, was unter Qualität verstanden wird, den Gegebenheiten vor Ort anzupassen und somit passgenaue Qualitätsvorstellungen zu etablieren, die von allen Beteiligten getragen werden. Das birgt gleichzeitig die Herausforderung, dass Qualität beliebig werden kann, davon abhängt, welche Personengruppe Einfluss erhält, und am Ende fachliche Standards verwässert werden. Die *relationale Qualitätsbeschreibung* hebt nicht nur einrichtungsspezifische Besonderheiten hervor, sondern macht auch deutlich, dass „Qualität“ immer nur im Moment entsteht, dessen Sinnhaftigkeit und Deutung sich erst erschließt, wenn man die Phänomene rekonstruiert und Feldkontexte einbezieht. Qualität ist nicht allgemeingültig beschreibbar oder vergleichbar und nur vor Ort verstehbar. Rückschlüsse für die qualitative Weiterentwicklung des gesamten Arbeitsfelds werden so kaum möglich. Vor diesem Hintergrund und angesichts der vielfältigen Herausforderungen und Begrenzungen der Qualitätskonstrukte scheint die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Qualitätsbegriffs, die Moss (2015) stellt, durchaus berechtigt. Deutlich wird mit Blick auf die Qualitätsdiskussion, dass Interaktionen, situations- und institutionenabhängiges Handeln der Fachkräfte sowie die damit verbundene Komplexität pädagogischen Handelns als besonders bedeutsam und gleichzeitig herausfordernd aufscheinen. Interaktionen beeinflussen die Entwicklung der Kinder maßgeblich und müssen durch die Fachkräfte immer wieder situativ angepasst werden.

Als lohnend könnte sich daher die Auseinandersetzung mit einem interaktionistischen Professionalitätsverständnis erweisen. Dabei steht das Handeln der Fachkräfte im Zentrum, die durch die Interaktionen mit Kindern, Eltern und Kolleg*innen maßgeblich den Alltag in den Kitas prägen. Beim interaktionistischen Ansatz handelt es sich um eine „Theorie des professionellen Handelns“, welche pädagogisches, also von Situativität und Ungewissheit geprägtes Handeln, gut beschreiben kann und gleichzeitig die „Kernaktivitäten“ des pädagogischen Personals in den Mittelpunkt stellt (Frank u.a. 2019, S. 104). Letztere prägen wiederum die Interaktionsqualität maßgeblich. Nachfolgend wird das professionelle Handeln der Fachkraft als wesentlicher Aspekt für Qualität betrachtet und die Verschränkung der Diskurse über Qualität und Professionalität hervorgehoben.

3 Das interaktionistische Professionalitätsverständnis

Anders als in der Qualitätsforschung geht es in der Professionalitätsforschung vorrangig um die pädagogischen Fachkräfte und deren Wissen und Können, um die konkreten Anforderungen, die an sie gestellt werden, erfolgreich bearbeiten zu können und Qualität zu erzielen. Auch aufgrund der gestiegenen Anforderungen an die Fachkräfte hat sich die Forschung über die Professionalisierung und Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte zu einem der zentralen wissenschaftlichen Diskurse in der Frühpädagogik entwickelt (*Viernickel* 2015). Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass – ähnlich wie beim Thema Qualität – ein gemeinsames Verständnis über den Begriff Professionalität vorliegt (*Friederich* 2017).

Es gibt eine Reihe von Professionalisierungstheorien, die in der frühpädagogischen Forschung Anwendung finden, z.B. kompetenztheoretische, evidenzbasierte oder handlungsbezogene. Interaktionistische Professionstheorien gehören zu den handlungsbezogenen Professionalisierungstheorien und stellen die Interaktionen der Fachkräfte in den Mittelpunkt (*Smidt/Burkhardt* 2018). Mittlerweile beziehen sich viele Untersuchungen, die das Handeln in den Blick nehmen, auf interaktionistische Professionstheorien (z.B. *Cloos* 2016; *Thole* u.a. 2016; *Schoyerer* u.a. 2018). Diese heben auf der Grundlage eines Verständnisses von pädagogischer Arbeit als „Gestaltungsarbeit“ (*Tippelt* 2018, S. 652) einerseits die Bedeutung von Anforderungen der Gesellschaft an eine Gruppe von Professionellen hervor, andererseits jedoch auch eine Handlungsstruktur der Professionellen, die dafür sorgt, dass die Anforderungen bewältigt werden können (*Schütze* 1992, 1996; *Oevermann* 1996). Auf der Grundlage von Interaktionen werden zwischen Fachkräften und Kindern sowie Eltern Vertrauen aufgebaut und Beziehungen entwickelt. Diese sind dann wiederum die Basis für eine erfolgreiche Betreuungs- und Bildungsarbeit.

Das interaktionistische Professionalitätsverständnis legt den Fokus auf das Arbeitsbündnis zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern, welches durch Interaktionen hergestellt wird und von Unsicherheiten geprägt ist. Die Fachkräfte sind in ihrer Arbeit von der Zusammenarbeit mit den Kindern und Eltern abhängig und Erfolg kann nicht garantiert werden. Dennoch ist es ihre Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, dass eine Umgebung bereitgestellt wird, die den Bedürfnissen der Kinder entspricht, in Interaktionen für deren Wohlbefinden Verantwortung zu übernehmen und Entwicklung zu ermöglichen. Aus der Perspektive von (sozial-)konstruktivistischen Lerntheorien bilden sich Kinder in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt (*Schäfer* 2011; *Gisbert* 2004; *König* 2009), wozu neben Dingen und Phänomenen vor allem auch Personen wie Eltern, Fachkräfte und andere Kinder gehören. Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften sind also ein bedeutsamer Weg, um die Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kitas zu erfüllen.

Die Professionalität in den Interaktionen zeigt sich jedoch erst im konkreten Handeln. Daher ist Professionalität „kein Zustand, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ (*Nittel* 2000, S. 109). Damit einher geht, dass die Fachkraft zwar über alle notwendigen Dispositionen (z.B. Wissen oder Reflexionsfähigkeiten) verfügen kann, die Professionalität theoretisch ermöglichen (vgl. kompetenzbasiertes Professionalisierungsmodell *Smidt/Burkhardt* 2018; *Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch* 2011), Professionalität sich aber erst in konkreten Situationen, in der Interaktion mit einem Gegenüber, also in ihrer

Performanz, zeigt und auch erst dann als situativ angemessen bewertet werden kann. Entsprechend beschreibt *Nittel* (2004) Professionalität als „die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung“ (ebd., S. 359). Bei pädagogischer Professionalität handelt es sich daher um eine Qualität im Handeln der Fachkräfte, die insbesondere die situativ und individuell angemessenen Interaktionen zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern (aber auch Team und Leitung) in den Mittelpunkt stellt.

3.1 Empirische Perspektiven

Die Professionalisierungs- und Professionalitätsforschung hat verschiedene methodische Wege eingeschlagen, um die Voraussetzungen für und die Darstellung von Professionalität sowie deren Zusammenspiel zu untersuchen. Jenseits einer rein normativen Bestimmung dessen, was Professionalität in frühpädagogischen Settings ausmacht, haben sich vor allem empirische Rekonstruktionen durchgesetzt, die das Handeln der Fachkräfte in der Praxis analysieren und relevante Professionalitätsaspekte herausarbeiten. Dies geschieht aus unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven. Während meist quantitativ ausgerichtete Forschung, z.B. über die Erhebung von Einstellungen oder Wissensbestandteilen, zentrale Professionalitätsdispositionen untersucht (z.B. *Thole* u.a. 2016; *Dunekacke/Jenßen/Blömeke* 2015; *Hendler* u.a. 2011; *Faas* 2013; *Mischo* u.a. 2012), zeigt sich ein interaktionistisch geprägtes Verständnis von Professionalität in qualitativen Forschungsansätzen, die die Performanz in den Blick nehmen. Auf der Basis von (Video-)Beobachtungen soll etwa die Handlungspraxis der Fachkräfte aus verschiedenen fachlichen Perspektiven verstanden werden (z.B. *Remsperger* 2011; *Gutknecht* 2010; *Brunner* 2018). Eine praxeologisch-ethnographische Analyse des Handelns der Fachkräfte fokussiert spezifischer die Logiken des Alltags, die die Umsetzung des ganzheitlichen Auftrags der Erziehung, Bildung und Betreuung verhindern oder unterstützen (z.B. *Cloos* 2008; *Kuhn* 2012; *Jooß-Weinbach* 2012; *Schoyerer* u.a. 2018) und auf die Bedingungen des Ge- oder Misslingens hinweisen. Insbesondere in diesen Forschungen wird deutlich, dass die charakteristische Ungewissheit des professionellen Handelns nicht beseitigt werden kann.

Die verschiedenen empirischen Perspektiven auf frühpädagogische Professionalität haben alle das Ziel, Facetten des Handelns der Fachkräfte zu ergründen und damit herauszuarbeiten, welche für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben entscheidend sind. Es gelingt der empirischen Bildungsforschung, damit „zumindest den Einfluss einiger Faktoren in einer turbulenten Umwelt genauer dar[z]ulegen“ (*Tippelt* 2018, S. 662), auch wenn die charakteristische Ungewissheit des professionellen Handelns nicht aufgelöst werden kann. Es können vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Merkmale des pädagogischen Handelns immer nur Ausschnitte aus dem komplexen Gefüge betrachtet werden.

Helsper und *Tippelt* (2011) stellen fest, dass „Professionalität im Kern über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur zu bestimmen“ (ebd., S. 272) sei. Somit muss zunächst klar sein, was die Anforderung ist und welche Handlung adäquat diese Anforderung erfüllen kann. Gemäß einem interaktionistisch geprägten Verständnis von Professionalität zeigt sich diese darin, inwiefern es der Fachkraft gelingt, ihre Aufgaben erfolgreich zu bewältigen und den sozialintegrativen Bildungsauftrag umzusetzen.

3.2 Zwischenfazit

Im Sinne einer interaktionistisch geprägten Vorstellung von frühpädagogischer Professionalität wird deutlich, dass die Fachkraft durch ihr Handeln eine zentrale Stellung für das Herstellen von pädagogischer Qualität einnimmt. Die Theorie verweist zudem auf das ungewisse Moment, welches die Handlungen der Fachkräfte prägt und sich nachhaltig auf die Qualität in den Einrichtungen auswirkt. Durch Professionalisierung soll diese Ungewissheit verringert werden, allerdings ist nicht abschließend geklärt, welche Elemente eine frühpädagogische Professionalität umfassen müsste. Zudem lassen sich die strukturell bedingten Unsicherheiten nicht vollständig aufheben, sondern lediglich ausbalancieren. Darauf weist eine interaktionistisch geprägte frühpädagogische Professionstheorie und Forschung immer wieder hin (z.B. Cloos 2008; Jooß-Weinbach 2012; Schoyerer u.a. 2018; im Überblick Mischo 2017). Wie kann also vor diesem Hintergrund Qualität sichergestellt werden, die dem sozialintegrativen Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung, die die Unterstützung von Kindern und Eltern in den Fokus nimmt, entspricht? Eine mögliche Annahme ist, dass gerade die von Unsicherheit geprägten Interaktionen zwischen den Akteuren der Ausgangspunkt für die Bestimmung von Qualität sein müssen, um Veränderungen anzustoßen.

4 Diskussion: Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses für die Qualitätsentwicklung im Arbeitsfeld

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass sich die Diskurse über Qualität und Professionalität in verschiedenen Aspekten verschränken, indem das professionelle Handeln der Fachkraft als ein wesentlicher Aspekt für die Qualität in der Kita betrachtet wird. Die Qualität des Handelns der Fachkräfte zu verbessern, ist jedoch ein herausforderndes Unterfangen und das eigentliche Ziel der Professionalisierung des Arbeitsfeldes. Welche Elemente professionelles pädagogisches Handeln einschließen, ist jedoch noch nicht umfassend geklärt, auch wenn es bereits für einige Domänen und einzelne didaktische Strategien empirische Befunde und damit konkrete Hinweise für die Professionalisierung der Fachkräfte gibt (z.B. für die sprachliche Bildung siehe Eger/Hopf 2018 oder das sustained shared thinking siehe Siraj-Blatchford 2010). Die Diskussion in Kapitel 3 deutet darauf hin, dass ein Professionalitätsverständnis, das sich auf interaktionistische Professionstheorien bezieht, frühpädagogisches Handeln beschreiben und dessen Charakteristiken hervorheben kann. Professionelles Handeln zeigt sich also darin, ob die Fachkraft die Interaktionen mit den Kindern und Eltern individuell und situativ angemessen gestaltet, so dass diese der Entwicklung der Kinder und der Unterstützung der Eltern dienen. Damit erfüllt die Fachkraft in den Interaktionen und dem ihr zur Verfügung gestellten Rahmen ihren Auftrag, der für die Kita als sozialintegrativer Bildungsauftrag im SGB VIII formuliert wird.

Eine solche professionstheoretische Vergewisserung kann auf drei Ebenen Impulse für die Qualitätsdiskussion im Arbeitsfeld der frühen institutionalisierten Bildung geben: Zum ersten impliziert sie einen bestimmten theoretischen Zugang zu Qualität, zum zweiten zeigt sie in dieser Konsequenz entscheidende Aspekte sinnvoller Qualitätsentwick-

lungsverfahren auf und zum dritten verdeutlicht sie, wie der empirische Zugang zu Qualität möglich wird. Alle drei Ebenen werden nachfolgend näher ausgeführt.

4.1 Impulse für die theoretische Beschreibung von Qualität

Die vorangegangenen Darstellungen haben deutlich gemacht, dass sich Qualität in Kitas daran messen lassen muss, ob das professionelle Handeln der Fachkräfte den Anforderungen, die an sie gestellt werden, gerecht wird. Diese lassen sich zusammengefasst als verlässliche, sichere und entwicklungsgerechte Betreuung, alters- und gesellschaftsorientierte Erziehung sowie die Herstellung einer bildungsermöglichenden Lernumgebung charakterisieren.

Diesen Anforderungen kann in unterschiedlichen Organisationsstrukturen sowie mit unterschiedlichen pädagogischen Konzeptionen entsprochen werden. Voraussetzung dafür sind jedoch Fachkräfte, die wissen, dass ihr Hauptaugenmerk auf der Gestaltung der Interaktionen mit Kindern und Eltern liegen sollte. Die Interaktionen sind der Kern der pädagogischen Arbeit, der über Qualität maßgeblich mitentscheidet. Allerdings sind Interaktionen schwer zu fassen. Denn entscheidend ist der Moment, in dem die Fachkraft mit den Kindern interagiert und die Aufgaben, die der pädagogische Alltag stellt, meistert. Das, was eine hohe pädagogische Qualität kennzeichnet, ist flüchtig und muss in jedem einzelnen Moment erneut hergestellt werden.

Ein theoretisches Konzept, welches Qualität in der Kita umfassend beschreiben will, sollte diesen Aspekt vorrangig berücksichtigen. Dazu ist es sinnvoll, Qualität auf verschiedenen Ebenen zu konstruieren, da sich die Flüchtigkeit qualitätsvollen Handelns unterschiedlich auswirkt. Zudem wird durch ein Qualitätsverständnis, welches auf diese Weise ausdifferenziert ist, aufgezeigt, wie umfassend Qualität ist und verweist auf besondere Herausforderungen:

- Ebene der Rahmenbedingungen: Die Qualität im System bezieht sich auf die Frage, welche Rahmenbedingungen notwendig sind, damit die Fachkräfte diese flüchtigen Momente mit hoher Qualität herstellen können. Dazu zählen Strukturmerkmale, wie der Fachkraft-Kind-Relation, die Raumqualität, die Leitungskompetenz, das Trägerprofil oder der Sozialraum und sein Einfluss auf die Interaktionsmomente etc.
- Ebene der Fachkraft: Die Qualität im pädagogischen Handeln der Fachkraft zeigt sich darin, wie sie den Anforderungen, die an sie gestellt werden, begegnet. Wie gelingt es ihr, durch Interaktionen Beziehungen aufzubauen und kindliche Lernprozesse zu unterstützen? Welche Aspekte im Handeln sind dabei von Bedeutung, wie z.B. ein sensibles und responsives Interaktionsverhalten? Bei all diesen Fragen wird auch der Blick auf die Qualifikation bedeutsam.
- Ebene des Kindes: Angesichts der Einzigartigkeit der Interaktionsmomente ist es zudem wichtig, Qualität auf der individuell erlebten Ebene der Kinder zu betrachten. Denn das kindliche Erleben von Qualität kann sehr unterschiedlich sein und nicht jedes Kind profitiert in gleichem Maße von einer hohen Interaktionsqualität der Fachkraft (*Smidt 2012*).

4.2 Impulse für Qualitätsentwicklungsverfahren

Ausgehend von einem Qualitätsverständnis, welches die Interaktionen der Fachkräfte in den Mittelpunkt stellt, müsste in Qualitätsentwicklungsverfahren der Ermöglichung erfolgreicher Interaktionen ein zentraler Stellenwert zukommen. Ausgehend davon, dass sich Qualität in den Interaktionen und Momenten zeigt, sich diese aber einer kontrollierenden Regulierung entziehen, so dass die Interaktionen nicht durch eine direkte Steuerung von außen optimiert werden können, müssen andere Formen der Weiterentwicklung gefunden werden. Denn im frühpädagogischen Handeln der Fachkräfte steckt ein enormes Entwicklungspotential, das sich durch Aus- und Weiterbildung, Coaching und/oder Selbstreflexion entfalten kann, aber durch Verfahrensanweisungen für bestimmte Situationen kann das komplexe und situative Handeln nicht weiterentwickelt werden. Die Verbesserung der Qualität des pädagogischen Handelns ist eine Leistung der Fachkraft selbst, der Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen und der Umsetzung in Teams. Auf institutioneller Ebene mit Qualitätsentwicklungsmaßnahmen dafür Sorge zu tragen, organisierte Zeitfenster für die Fachkräfte zu schaffen, in denen sie ihr eigenes professionelles Handeln systematisch reflektieren können. Solche reflexiven Verfahren der Qualitätsentwicklung folgen der Logik, „in einer Organisation Reflexionsimpulse“ (Merchel 2018, S. 453) für die Überprüfung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit zu setzen. Dafür benötigen Fachkräfte neben Zeitfenstern auch eine Reflexionsfolie, pädagogische Leitbilder wie auch Qualitätskriterien für bestimmte Arbeitsabläufe, die durch reflexive Verfahren entstanden als auch über diese veränderbar sind (Merchel 2018). Darüber hinaus ist ein Gegenüber entscheidend, also beispielsweise Kolleg*innen oder fachliche Berater*innen, mit denen eine solche Reflexion möglich wird. Das interaktionistische Professionalitätsverständnis weist darauf hin, dass pädagogisches Handeln erst rückwirkend zu einem professionellen wird, in dem es entsprechend durch die beteiligten Akteure reflektiert und damit veränderbar wird (vgl. dazu auch Galiläer 2005; Köpp/Neumann 2003). Dialogisch und reflexiv ausgerichtete Verfahren zur Qualitätsentwicklung werden diesem Charakter pädagogischer Prozesse in besonderer Weise gerecht, auch wenn sie zunächst die Komplexität erhöhen, statt mit einfachen Verfahrensanweisungen diese versuchen zu reduzieren (Merchel 2018).

Neben der Reflexion als zentrales Merkmal von Qualitätsentwicklung weist ein interaktionistisch geprägtes Professionalitätsverständnis auch darauf hin, dass die Perspektive der Kinder in ein solches Verfahren einbezogen werden sollte. Wie dies gelingen kann, wird im Moment intensiv diskutiert und entwickelt (Neher u.a. 2019; Nentwig-Gesemann u.a. 2019).

4.3 Impulse für die Qualitätsforschung

Die qualitative Qualitätsforschung als auch die interaktionistische Professionalitätsperspektive lenken den Blick vor allem auf die Frage der Machbarkeit. Inwiefern kann Qualität in Kitas garantiert werden, wenn das Handeln der Fachkräfte situativ, kontextbezogen und individuell ausgerichtet sein muss und sich auf diese Weise einer normativen Betrachtung mit standardisierten Instrumenten teilweise entzieht?

Priorisiert man eine solche Zielrichtung von Qualitätsentwicklung, folgen daraus auch Konsequenzen für die empirische Erfassung von Qualität. Qualitätsmessinstrumente lie-

fern insbesondere für die Steuerungsebene wertvolle Informationen zur Gestaltung von Rahmenbedingungen sowie zur Qualität des Systems. Für ein regelmäßiges Qualitätsmonitoring wäre zu berücksichtigen, dass entsprechende Messinstrumente für die Einrichtungen routinemäßig einsetzbar und handhabbar sein sollten. Vor dem Hintergrund, dass Qualität situativ in Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern hergestellt wird, wird aber deutlich, wie entscheidend es ist, sich dem konkreten pädagogischen Handeln auch mit qualitativen Forschungsmethoden anzunähern. Denn die Komplexität des pädagogischen Handelns kann in standardisierten Beobachtungsverfahren kaum umfassend bestimmt werden. Einer „offene[n] empirische[n] Rekonstruktion pädagogischen Handelns in den verschiedensten institutionellen, interaktiven, aber auch alltäglichen Settings und Situationen“ (Helsper/Tippelt 2011, S. 275) kommt daher für die Weiterentwicklung des interaktiven, professionellen Handelns der Fachkräfte und damit für die Entwicklung pädagogischer Qualität zentrale Bedeutung zu. Dabei bleibt es eine methodische Herausforderung, wie die kindliche Perspektive in der Qualitätsforschung einbezogen werden kann, um an der Einzigartigkeit und Individualität der als Qualität erlebten Momente der Kinder anzuschließen (Schelle/Blatter/Michl 2019).

Eine wissenschaftliche Diskussion über aktuell verwendete Qualitätskonzepte und deren Ergebnisse hat bereits begonnen (z.B. in der Sitzung der Theorie-Empirie AG der PdfK im November 2019 in München). Für die weitere Konkretisierung der Qualität in Kitas kann es zielführend sein, sich der Anforderungen an professionelles Handeln in Kitas zu vergewissern. Eine professionstheoretische Verortung kann in einem durch Komplexität und häufig auch Konfusion geprägten Diskurs förderliche Impulse geben. Damit wird der Blick geschärft für einen professionseigenen Qualitätsbegriff und davon ausgehend auch für die Qualitätsentwicklung des gesamten Systems.

Literatur

- Ahnert, L./Pinquart, M./Lamb, M. E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers. A meta-analysis. *Child Development*, 77, S. 664-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Anders, Y./Roßbach, H.-G. (2014): Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. In: *Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M.* (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 335-347.
- Anders, Y./Roßbach, H.-G./Weinert, S./Ebert, S./Kuger, S./Lehrl, S./von Maurice, J. (2012): Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 2, S. 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Böllert, K./Rauschenbach, T. (2018): Praxis trifft Forschung – Forschung trifft Praxis. Was wir voneinander wissen (wollen). *Forum Jugendhilfe*, 1, S. 4-6.
- Brunner, J. (2018): Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext inklusiver Bildung. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20397-9>
- Burchinal, M./Vandergrift, N./Pianta, R./Mashburn, A. (2010): Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 2, S. 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biographie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. – Weinheim/München.
- Cloos, P. (2016): Professionalisierung der Kindertagesbetreuung. Professionstheoretische Vergewisserungen. In: *Friederich, T./Lechner, H./Schneider, H./Schoyerer, G./Ueffing, C.* (Hrsg.): *Kindheits-*

- pädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. – Weinheim/Basel, S. 18-37.
- Dunekacke, S./Jenßen, L./Blömeke, S.* (2015): Mathematikdidaktische Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern: Validierung des KomMa-Leistungstests durch die videogestützte Erhebung von Performanz. *Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft 61, Kompetenzen von Studierenden*, S. 80-99.
- Eberlein, N./Schelle, R.* (2018): Aspekte kindlichen Wohlbefindens als Indikator für pädagogische Qualität? Eine Dokumentenanalyse von Qualitätsmessinstrumenten für den frühpädagogischen Bereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, S. 387-402.
<https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.01>
- Egert, F./Hopf, M.* (2018): Sprachliche Bildung und Förderung. In: *Schmidt, T./Smidt, W.* (Hrsg.): *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit.* – Münster/New York, S. 273-294.
- Faas, S.* (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03408-5>
- Finch, J./Johnson, A./Phillips, D.* (2015): Is sensitive caregiving in child care associated with children's effortful control skills? An exploration of linear and threshold effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 2, S. 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.007>
- Frank, C./Jooß-Weinbach, M./Loick-Molina, S./Schoyerer, G.* (2019): Professionalität als empirische Kategorie. Zur praktischen Bearbeitung von ‚Familienähnlichkeit‘ in der Kindertagespflege. In: *Frank, C./Jooß-Weinbach, M./Loick-Molina, S./Schoyerer, G.* (Hrsg.): *Der Weg zum Gegenstand.* – Weinheim/Basel, S. 101-123.
- Friederich, T.* (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. – Weinheim/Basel.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S.* (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise*, Band 19. – München.
- Galiläer, L.* (2005): Pädagogische Qualität. – Weinheim/München.
- Gisbert, K.* (2004): Lernen lernen: Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. – Weinheim/Basel.
- Gutknecht, D.* (2010): Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien. Online verfügbar unter: <https://d-nb.info/1008380415/34>, Stand: 29.05.2019.
- Helsper, W./Tippelt, R.* (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft Pädagogische Professionalität*, S. 268-288.
- Hendler, J./Mischo, C./Wahl, S./Strohmer, J.* (2011): Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25, S. 518-542.
- Honig, M. S.* (2002): Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung. *Arbeitspapier des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier II-9.*
https://doi.org/10.1007/978-3-322-89070-2_16
- Honig, M. S./Neumann, S.* (2004): Wie ist „gute Praxis“ möglich? In: *Beckmann, C./Otto, H. U./Richter, M./Schrödter, M.* (Hrsg.): *Qualität in der Sozialen Arbeit.* – Wiesbaden, S. 251-281.
- Jooß-Weinbach, M.* (2012): Erzieherinnen in der Krippe. – Weinheim/Basel.
- Kalicki, B.* (2015): Pädagogische Qualität und Qualitätssteuerung: Konzepte und Strategien. In: *Kalicki, B./Wolff-Marting, C.* (Hrsg.): *Qualität in aller Munde.* – Freiburg.
- Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S.* (2014): Qualität und Evaluation in Kindertageseinrichtungen. In: *Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M.* (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit.* – Opladen/Berlin/Toronto, S. 479-490.
- Kluczniok, K.* (2018): Pädagogische Qualität im Kindergarten. In: *Schmidt, T./Smidt, W.* (Hrsg.): *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit.* – Münster/New York, S. 407-426.

- Kluczniok, K./Roßbach, H.-G.* (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17, S. 145-158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- König, A.* (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1>
- Köpp, C./Neumann, S.* (2003): Sozialpädagogische Qualität. Problembezogene Analysen zur Konzeptualisierung eines Modells. – Weinheim/München.
- Kuhn, M.* (2012): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. – Wiesbaden.
- Laevers, F./Moons, J./Declercq, B.* (2012): A Process-Oriented Monitoring System for the Early Years (POMS). – Leuven.
- Mashburn, A. J./Pianta, R. C./Hamre, B. K./Downer, J. T./Barabin, O. A./Bryant, D./Burchinal, M./Early, D. M./Howes, C.* (2008): Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79, 3, S. 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- McNally, S./Slutsky, R.* (2018): Teacher-child relationships make all the difference. Construction quality interactions in early childhood settings. *Early Childhood Development and Care*, 188, 5, 508-523. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417854>
- Merchel, J.* (2004): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. – Weinheim/München.
- Merchel, J.* (2018): Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe: Zwischen Selbstverständlichkeit im Anspruch und Zurückhaltung in der Praxis. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, S. 445-458. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.05>
- Mischo, C.* (2017): Die Professionalisierung der Professionalisierungsforschung in der Kindheitspädagogik. In: *Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K.* (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen. Materialien zur Frühpädagogik. Band 21.* – Freiburg, S. 59-84.
- Mischo, C./Wahl, S./Hendler, J./Strohmer, J.* (2012): Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1, S. 34-44. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000005>
- Moss, P.* (2015): Über die Qualität hinaus zu einer ethischen und politischen Frühpädagogik. In: *Kalicki, B./Wolff-Marting, C.* (Hrsg.): *Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte.* – Freiburg i.B., S. 31-40.
- Neher, K./Sehm-Schurig, S./Schneider-Andrich, P./Röseler, W./Zill-Sahm, I./Kalicki, B.* (2019): Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten. Ein Verfahren zur Entwicklung von Praxisqualität in Kindertageseinrichtung. – Weimar.
- Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Bakels, E./Munk, L.-M.* (2019): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. – Gütersloh.
- Nittel, D.* (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. – Bielefeld.
- Nittel, D.* (2004): Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, S. 342-357.
- Oevermann, U.* (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: *Combe, A./Helsper, W.* (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* 1. Auflage. – Frankfurt a.M., S. 70-182.
- Olk, T./Speck, K.* (2008): Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik. In: *Klieme, E./Tippelt, R.* (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen.* – Weinheim, S. 76-95.
- Pianta, R.C.* (2014): "Children cannot be successful in the classroom unless they are unsuccessful in relationships" – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: *Prengel, A./Winkhofer, U.* (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungsansätze.* – Opladen/Berlin/Toronto, S. 127-141.
- Pianta, R. C./La Paro, K. M./Hamre, B. K.* (2011): *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual PRE-K.* 7. Auflage. – Baltimore/London/Sydney. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d53.12>

- Preissing, C. (Hrsg.) (2003): Qualität im Situationsansatz: Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. – Weinheim/München.
- Rauschenbach, T./Berth, F. (2014): Kindergärtnerin - Erzieherin - und dann? Frühpädagogische Professionalisierung zwischen Stagnation und nachholender Modernisierung. *Frühe Bildung*, 3, 4, S. 238-242. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000179>
- Remsperger, R. (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns in der Kita. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92766-4>
- Roßbach, H.G./Spieß, K. (2019): Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen und Entwicklungen. In: Köller, O. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. – Bad Heilbrunn, S. 409-440.
- Roux, S./Tietze, W. (2007): Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, 27, 367-384.
- Schäfer, G. E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. – Weinheim/Basel.
- Schelle, R./Blatter, K./Michl, S. (2019): Erforschung pädagogischer Qualität aus Sicht der Kinder. Chancen und Herausforderungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14, 3, S. 359-363. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i3.08>
- Schelle, R./Eberlein, N./Durand, J. (2019): Aspekte einer „Sensitiven Responsivität“ als Qualitätsmerkmal von Interaktionen. Ergebnisse einer Dokumentenanalyse standardisierter Beobachtungsinstrumente für den frühpädagogischen Bereich. In: *Weltzien, D./Wadepohl, H./Schmude, C./Wedekind, H./Jegodtka, A.* (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik XII. Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung. Reihe: Forschung in der Frühpädagogik. Band 23.* Freiburg: Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Schmidt, K. (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: *Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N.* (Hrsg.): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. – Weinheim/München, S. 157-192.
- Schmidt, T./Smidt, W./Kluczniok, K./Riedmeier, M. (2018): Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen. Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13, 4, S. 459-476. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.06>
- Schneider, A. (Hrsg.) (2019): *Qualität im Diskurs entwickeln*. – Weimar.
- Schoyerer, G./Frank, C./Jooß-Weinbach, M./Loick Molina, S. (2018): Was passiert in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege? Phänomene professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung – Ergebnisse aus dem ethnographischen Forschungsprojekt „Profile der Kindertagesbetreuung“ (ProKi)“. – München.
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: *Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke F.-O.* (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. – Opladen, S. 132-170. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_8
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: *Combe, A./Helsper, W.* (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 1. Auflage. – Frankfurt a.M., S. 183-275.
- Siraj-Blatchford, I. (2010): A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. In: *Sylva, K.* (Hrsg.): *Early childhood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. – London/New York, S. 149-165.
- Smidt, W. (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. – Münster.
- Smidt, W./Burkhardt, L. (2018): Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. In: *Schmidt, T./Smidt, W.* (Hrsg.): *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. – Münster/New York, S. 463-484.
- Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*.

- Thole, W./Milbradt, B./Göbel, S./Rißmann, M. (2016): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. – Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-11699-6>
- Tietze, W. (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: *Klieme, E./Tippelt, R.* (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen.* – Weinheim, S. 16-35.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie.* – Weinheim.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Nattefort, R./Grenner, K. (Hrsg.) (2017): *Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. 4. Auflage.* – Kiliansroda.
- Tippelt, R. (2018): Professionalisierung und Bildung. In: *Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B.* (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung.* – Wiesbaden, S. 649-666. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_27
- Viernickel, S. (2015): Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft. In: *König, A./Leu, H.-R./Viernickel, S.* (Hrsg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie.* – Weinheim/Basel, S. 21-46.
- Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K. (2015): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: *Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Strehmel, P./Preissing, C./Bensel, J./Haug-Schnabel, G.* (Hrsg.): *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung.* – Freiburg i.B., S. 11-130.
- Weltzien, D./Fröhlich-Gildhoff, K./Strohmer, J./Rönnau-Böse, M./Wünsche, M./Bücklein, C./Hoffer, R./Tinius, C. (2017). *Gestaltung von Interaktionen. Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual.* – Weinheim/Basel.
- Wertfein, M./Mayer, D. (2018): Pädagogische Qualität in der Tagesbetreuung für Kinder bis drei Jahre. In: *Schmidt, T./Smidt, W.* (Hrsg.): *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit.* – Münster/New York, S. 398-406.
- Wertfein, M./Müller, K./Danay, E. (2013): Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung, 2*, S. 20-27. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000073>

„Jugendliche brauchen Freiräume!“ – ein Plädoyer, für die Perspektiven junger Menschen in Corona-Zeiten einzutreten¹

Gunda Voigts

1 Einleitung

„Jugendliche brauchen Freiräume“ – dieser Appell ist nicht neu, bekommt in Corona-Zeiten aber eine neue Dimension. Den 12- bis 18-Jährigen stehen gerade keine Räume in der Gesellschaft zur Verfügung, die es ihnen ermöglichen würden, ihrem jugendlichen Leben nachzugehen. Dabei ist es in dieser Altersphase enorm wichtig, sich von der Welt der Erwachsenen abzusetzen, sich mit Gleichaltrigen zu treffen und gemeinsam Neues auszuprobieren. Wie soll das gehen, wenn für sie sämtliche Orte außerhalb der sehr unterschiedlich aussehenden häuslichen Umgebung im wörtlichen Sinne geschlossen sind?

Der 15. Kinder- und Jugendbericht hat die Kernherausforderungen des Jugendalters auf den Punkt gebracht (*Deutscher Bundestag* 2017): Durch Qualifizierung sollen Jugendliche eine soziale und berufliche Handlungsfähigkeit erlangen, werden Kompetenzen erworben, um die eigene wie gesellschaftliche Zukunft zu gestalten. Mit Verselbstständigung ist der Auftrag verbunden, soziale, politische wie ökonomische Eigenständigkeit zu erlangen, z.B. durch gesicherte Erwerbsarbeit oder eigenständiges Wohnen, aber auch in sozialen Bindungen, Beziehungen zur Herkunftsfamilie und neuen Lebensformen. Selbstpositionierung meint das Finden einer persönlichen, souveränen Haltung zu sich selbst, dem Gegenüber, den Mitmenschen. Sie verlangt danach, die eigenen Anliegen in ein Verhältnis zur Gesellschaft zu setzen und diese durch politische Teilhabe mitzuprägen. Wie kann das für Jugendliche in Covid-19-Zeiten möglich sein?

2 Jugendliche brauchen Freiräume zur Ermöglichung von Selbstpositionierung

Im 15. Kinder- und Jugendbericht ist kritisiert, dass der Schwerpunkt in den politischen Debatten und Weichenstellungen fast ausschließlich auf die Qualifizierung gelegt sei, die Verselbstständigung und die Selbstpositionierung aber kaum Beachtung finde. Nach knapp zwei Monaten im als „Lockdown“ bezeichneten gesellschaftlichen Corona-Krisen-Modus ist zu beobachten, dass diese Fokussierung sich in dramatischer Weise verstärkt und die Interessen von jungen Menschen im Jugendalter komplett aus dem Fokus geraten sind.

Das „Projekt Erwachsen-werden“ ist (noch) schwieriger geworden, in der Krise aus dem politischen Blick geraten. Wie so oft wird die Altersgruppe Jugend an Entscheidungen nicht nur nicht beteiligt, sondern ihre Interessen weder berücksichtigt noch gehört. Gerade ein altersübergreifendes Phänomen: Denn auch die vielen älteren Menschen in Pflegeeinrichtungen oder zuhause fragt niemand, wie sie sich ihr Leben eigentlich vorstellen, wie ihre Ideen des Zusammenlebens zwischen den Parametern Schutz und Freiheit in dieser Pandemie aussähen.

Menschenrechtlich erscheint fragwürdig, auf jeden Fall aber unverständlich, dass in dieser Zeit, in der in allen Altersgruppen viele Menschen aus sehr unterschiedlichen Gründen vor großen psychischen Herausforderungen gestellt sind, für die Jugendphase der Fokus ausschließlich auf die Qualifizierung gelegt wird. Einige konkretisierende Beispiele seien aufgeführt:

- Die zeitliche Staffelung der Schulöffnungen orientiert sich ausschließlich daran, wer gerade besondere Leistungen vollbringen soll: Abschlussjahrgänge, die Prüfungen schreiben sollen, bitte zuerst. Wer von uns Erwachsenen bzw. wer von den Entscheider*innen in den Kultusbehörden möchte unter diesen Bedingungen die für die Berufseinmündungsphase so wichtigen Schulabschlussprüfungen schreiben? Hochschulen haben bereits an vielen Orten ihre Prüfungsordnungen flexibilisiert, bieten „Nullversuche“ an. Schüler*innen aber müssen ihre Prüfungen schreiben, als sei nichts gewesen. Ihnen wird weder die Wahl noch eine Alternative geboten.
- In den Schulöffnungen der Bundesländer folgen die Viertklässler, wohl damit bei der Einsortierung in Schullaufbahnen nichts schief läuft. Das weitere Öffnungsszenario orientiert sich daran, wer nach Meinung Erwachsener am besten zuhause lernen könne: Das seien die Jugendlichen! Deshalb bleiben sie, mit einer Fülle schulischen Lernstoffs auf sich allein gestellt weiterhin daheim. Sie sind es, die ihre Freund*innen am längsten nicht sehen dürfen. Das geschieht, obwohl wir aus der Jugendforschung wissen, wie wichtig die Begegnungen mit Gleichaltrigen am Ort Schule gerade für sie sind. Wie soll so Verselbstständigung und Selbstpositionierung gelingen? Die Frage spielt in den Debatten erkennbar keine Rolle.
- Schulen, als scheinbar einzig relevanter Bildungsort kategorisiert, werden (langsam) geöffnet. Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen müssen die Türen, durch Verwaltungsordnungen angewiesen, weiterhin geschlossen halten. Dabei wissen wir: Sie sind Orte von und für Jugendliche, bieten Freiräume – und für einige Jugendliche auch den Raum mit der vermeintlichen „Nicht-Systemrelevanz“ der eigenen Eltern fertigzuwerden und eher schwierigen sozialen Verhältnissen zu Hause zu entfliehen.

Qualifizierung ist eine der drei Kernherausforderungen des Jugendalters, sie ist wichtig, sie entscheidet über weitere Lebenswege. Bitter – nein katastrophal ist aber, dass die Überlegungen allein an dieser Stelle stehen bleiben: Was ist mit den Optionen für die Verselbstständigung und Selbstpositionierung? Sind sie nicht mindestens so wichtig, weil auf ihrem Weg der Entwicklung Selbstsicherheit, Stärke in der Gemeinschaft, stützender Austausch mit anderen stattfinden kann? Jugendpsychologie wie Hirnforschung zeigt uns auf, dass es in der Jugendphase (insbesondere im weltweiten Krisenmodus) für das Aufwachsen wichtigere Dinge gibt, als ein sich gerade komplett umbildendes Gehirn mit vermeintlich notwendigem Wissen zu füllen. Nicht nur aus Kinder- und Jugendschutzaspekten ist es fatal, junge Menschen nahezu komplett in private Räume zurück-

zudrängen. Jugendliche benötigen Menschen, die sie (auch psychisch) unterstützen können.

3 Mediale Blicke auf Jugendliche

Der mediale und öffentliche Blick auf Jugendliche wird ihrer Rolle und ihrem Engagement selbst in gewöhnlichen Zeiten meistens wenig gerecht, fokussiert häufig auf Randscheinungen, Delinquenz oder Extremismus. Eine Wendung zeichnete sich dank „Fridays-for-Future“ zumindest in Teilen ab. Jetzt ist ein „Rollback“ zu beobachten: Kinder werden als „Virenschleudern“ bezeichnet, Jugendliche als unverantwortlich handelnde Gruppe vorgeführt, die „Corona-Partys“ feiere. Sie werden verallgemeinernd als negative Wesen assoziiert, die Begrenzungen brechen und dafür Bußgelder zahlen sollen. Es ist eine beängstigende Entwicklung, wenn die derzeitige Lage dazu führt, dass jugendliches Verhalten erneut kriminalisiert wird.

Das „Opfer“, welches diese Altersgruppe gerade bringt, wird in den medialen Inszenierungen so gut wie nicht thematisiert. Es ist ihr Auftrag, sich von Eltern zu lösen, sich in der Gesellschaft neu zu positionieren. Dazu brauchen sie Peers, dazu brauchen sie reale Orte, an denen sie sich treffen können, dazu brauchen sie die Option, sich außerhalb (enger) familiärer Wohnflächen bewegen zu können. Diese Option ist ihnen genommen, denn das Credo lautet: „Bleibt zuhause. Stay at Home.“ Möglichkeiten, ihren eigenen Weg als junge Menschen autonom und gemeinsam mit Gleichaltrigen zu finden, sind ihnen ohne erkennbare Aussicht auf Veränderung für lange Zeit genommen. Wie sollen sie ihre Entwicklungsaufgaben erfüllen, wenn wir ihnen alle Räume dafür nehmen, sie kriminalisieren und sie ausschließlich zu qualifizierenden Wesen stempeln?

4 Manifestierung sozialer Unterschiede in der Jugendphase

Es wird viel darüber geredet, dass in Corona-Zeiten Trends verstärkt werden: Einkaufen über Internetportale statt im Einzelhandel, digitale Unterschiede zwischen Stadt und Land, „Coffee-to-go“ anstatt gemütliches Sitzen im Café, das Auseinanderdriften der Schere zwischen Arm und Reich, Exklusion statt Inklusion. Das spiegelt sich im Jugendalter wider: Die Unterschiede der sozialen Lagen und der damit verbundenen Chancen und Risiken verschärfen sich enorm. Nicht erst seit dem 15. Kinder- und Jugendbericht wissen wir, dass die Jugendphase entscheidend für die mögliche Aufstellung im weiteren Leben ist, dass sich nicht wieder einholbare Entwicklungen vollziehen, die Wege auseinandergehen. Dies verstärkt sich in Corona-Zeiten. Die einen leben in finanziell gut aufgestellten Elternhäusern, mit eigenen, den aktuellen Standards entsprechenden digitalen Endgeräten, haben neben ihrem eigenen Zimmer im familiären Haushalt auch andere Orte des Aufenthalts ohne ständige erwachsene Störungen zur Verfügung, im Garten, in der Werkstatt oder dem Hobbyraum – und dazu die Möglichkeit, mit Hilfe der gut gedeckten Kreditkarten der Eltern alles das bestellen zu lassen, was man in diesen Zeiten zuhause benötigt, um trotzdem irgendwie „angenehm“ leben zu können. Die anderen können davon nur träumen: Sie teilen die ohnehin zu kleine Wohnung oder den engen Raum in der Flüchtlingsunterkunft mit zahlreichen Familienmitgliedern, der Bolzplatz oder Basket-

ballkorb vor dem Hochhaus ist gesperrt, die jüngeren Geschwister nicht betreut, die Eltern überfordert, das Geld lange vor der nächsten eingehenden Zahlung aufgebraucht, das WLAN nicht vorhanden, ein Elternteil erkrankt.

Dennoch wird politisch so getan, als hätten alle jungen Menschen gleiche Startchancen und Gelingensbedingungen. Dass die Schließung der Jugendzentren und des Fußballfeldes für die einen jungen Menschen eine ganz andere Bedeutung hat als für andere, bleibt außen vor. In diesen Zeiten erscheint es doppelt schwierig, dass Entscheider*innen sich kaum vorstellen können, wie es ist, so zu leben wie zuletzt skizziert. Viele Jugendliche in Deutschland wissen das dagegen sehr genau.

Als besonders entwürdigend ist zu bewerten, dass in den ersten Tagen der Kontaktsperren auch Anlaufstellen für obdachlose junge Menschen geschlossen wurden. Junge Menschen mit Beeinträchtigungen wurden ohne ihre Schulbegleitungen von heute auf morgen ins Home-Schooling geschickt. Viele, viele Fragen sind hier weiter ungeklärt, zahlreiche Bedarfe unberücksichtigt. Wenn dann darüber gesprochen wird, dass Zoos wie Golfplätze wieder geöffnet werden und auch Tennis-Sport aufgrund des Abstandes doch unkompliziert möglich sein müsse, wird die Bizarrrheit der Situation auf traurige Weise klar.

5 Digitale Welten sind nicht alles

Weiter zu beobachten ist, dass einiges, was vor dem „Lockdown“ als schlecht galt, nun zum Qualitätsmerkmal wird. Das mediale Nutzungsverhalten junger Menschen wurde bisher überwiegend problematisiert. Mitarbeitenden in der Kinder- und Jugendarbeit war (und ist) häufig per Dienstanweisung untersagt, über Messenger-Dienste in Kontakt zu den Jugendlichen zu stehen – nicht grundlos. Jetzt, da die „reale Welt“ ausfällt, wird gefragt, wie sie den Kontakt zu „ihren“ Jugendlichen halten. Die Antworten werden zur unterschwelligsten Bewertung dessen, ob sie eine sinnvolle Arbeit leisten. Digitale Welten sind nicht alles – die Aussage hätten zumindest alle, die an der Erziehung und Bildung junger Menschen beteiligt sind, noch vor zwei Monaten unterschrieben. Ja, das stimmt auch noch jetzt, doch die aktuelle Situation verlangt etwas anderes. Ein Zwiespalt sondergleichen, auf den es kaum Antworten gibt. Könnte nicht wenigstens hier der Blick gewendet werden und Jugendlichen zugestanden werden, dass sie schon lange machen, was wir jetzt plötzlich alle brauchen?

6 Sommerferien zum Freiraum für junge Menschen machen

Die Sommerferien nahen – und es ist klar, sie werden für viele junge Menschen anders sein als sonst. Sommerlager, Camps und Jugendreisen sind abgesagt. Auslandsaufenthalte scheinen unerreichbar. In diesem Kontext sind sich Einzelne nicht zu schade dafür, eine Verkürzung der Ferien vorzuschlagen, damit verpasster Lernstoff nachgeholt werden könne und junge Menschen sinnvoll beschäftigt seien. Es wird Zeit, dass spätestens hier anders gedacht wird: Wie können die Ferien zuhause genutzt werden, um jungen Menschen neue Freiräume zu geben? Wie kann im Rahmen der bestehenden Hygieneregeln ein für Jugendliche attraktives Ferienangebot gestaltet werden, indem sie die Chance ha-

ben, Peer-Vergemeinschaftung in kleinen Gruppen zu erleben? Wie können ihnen Räume geboten werden, in denen sie sich ohne Obhut von Eltern oder Lehrer*innen treffen, sich austauschen, chillen, gemeinsam Spaß haben? Wie können sie für Jüngere Verantwortung übernehmen, mit ihrem persönlichen Engagement als Jugendgruppenleiter*innen oder Teamer*innen eingebunden werden? Oder um noch einmal mit dem 15. Kinder- und Jugendbericht zu sprechen: Wie können Jugendliche in den Ferien Freiräume erhalten, die sie selbstbestimmt und selbstorganisiert füllen können – mit dem, was sie sich selbst vorstellen, ganz unverzweckt?

Die Sommerferien bieten Chancen, Jugendliche etwas von dem nachholen zu lassen, was sie in den letzten Wochen vermissen mussten. Wo bleiben die politischen Verwaltungsverordnungen mit der Aussage, in den Sommerferien Schulhöfe, Turnhallen, Stadt- und Messehallen für junge Menschen zu öffnen und die vielen derzeit ohne Verdienst dastehenden Honorarkräfte der Kinder- und Jugendarbeit als Garant*innen der „Corona-Abstands-gerechten-Nutzung“ im Sinne des Infektionsschutzes einzustellen und dafür tarifgerecht zu entlohnen? In den gesellschaftlichen „Öffnungsszenarien“ sind die Sommerferien mit Verweis auf klare Regeln eine Option, Jugendlichen wieder Freiräume zu ermöglichen. Wenn auch klar sein muss: Bis dahin können viele Jugendliche unmöglich warten.

7 Quintessenz

Etwas sarkastisch betrachtet sollte vielleicht allen religiösen Jugendeinrichtungen und Jugendverbänden geraten werden, ihre Treffen jetzt als Gottesdienste oder Freitagsgebete zu titulieren und in Kirchen oder Moscheen stattfinden zu lassen. Je nach Bundesland dürften dann eine Menge Jugendlicher zusammenkommen und von den vereinzelt stehenden Stühlen miteinander in Kontakt treten. Jugendliche haben laute Stimmen, das würde ihnen bestimmt gelingen.

Den sportlich orientierten Angeboten sollte geraten werden, sich als „bundesliga-reif“ neu zu erfinden, dann ist ein regelmäßiges Treffen und Spaßhaben mit viel Bewegung wahrscheinlich schon sehr bald wieder möglich. Trainiert werden dürfte schon jetzt in Kleingruppen. Vor allem würden die Medien und die politischen Vertreter*innen sich dann sehr intensiv mit ihren Interessen beschäftigen, auf Videoschalten über ihre Anliegen beraten und auf Pressekonferenzen über sie berichten.

Denjenigen Jugendlichen, die gerne Basketball, Fußball oder (ganz abstandsgerecht) Badminton spielen wollen, sei empfohlen, dies ab sofort auf Supermarkt- oder Baumarktparkplätzen zu tun. Als genialer Ort für Parcours bieten sich Möbelhäuser an. Denn im Gegensatz zu Spielplätzen und Sportflächen sind diese geöffnet und haben nur eine geringe Begrenzung des Publikumsverkehrs.

Wer aufgrund der zugespitzten Formulierungen den Vorwurf formulieren möchte, dass die Pandemie-Situation nicht ernst genommen werde, dem sei erwidert: Doch, das wird sie! Es ist und bleibt oberstes Ziel, diese Zeiten ohne den Verlust vieler Menschenleben in gegenseitiger Verantwortung zu gestalten und zu durchleben. Aber genau aus diesem Grund ist es wichtig zu verdeutlichen, dass viele Jugendliche – und vielleicht gerade sie – einen immensen Verzicht leisten. Sie verzichten auf ihr „Recht auf Jugend“ – oder besser: sie werden dazu gezwungen. Zeitgleich engagieren sie sich bei der Hilfe in

den eigenen Familien und für andere Menschen. Das verdient es in den „Öffnungssorgien“ bzw. in den sachlichen Debatten und ernsthaften Versuchen der politisch Verantwortlichen, die Welt für alle „gut“ zu gestalten, zu sehen und mitzudenken. Jugendliche verzichten in einer für sie wichtigen, kurzen Lebensphase auf Dinge, die ihnen nie jemand zurückgeben können wird. Im Kleinen wie auch im Großen: Schulabschlussfeiern, 18. Geburtstage, Konfirmationen, selbstorganisierte Jugendverbandslager, die Meisterschaft der jetzt so guten Mannschaft, das lang vorbereitete Theaterstück, die Tanzaufführung, der erste Bandauftritt. Dinge, die wir Erwachsenen noch rückblickend mit ganz besonderen Erinnerungen verbinden. Die jungen Menschen leisten diesen Verzicht weitestgehend, ohne zu revoltieren. Das mindeste, was wir ihnen zu bieten haben, sollte unsere (auch mediale) Anerkennung dafür sein! Und es muss endlich aufgezeigt werden, welche Wege politisch geplant sind, um baldmöglichst für alle Jugendlichen wieder Freiräume zu ermöglichen. Nicht nur für Eltern (insbesondere Mütter) mit Kleinkindern und isolierte Senioren*innen fehlt die Perspektive, sie fehlt auch für die Jugendlichen. Wir müssen uns alle gemeinsam dafür einsetzen, diese schnell wieder zu ermöglichen!

Anmerkung

- 1 Der Text ist eine gekürzte Fassung einer essayistischen Betrachtung der Autorin zum 1. Mai 2020, welche unter dem Titel „Jugendliche brauchen Freiräume! Wie Perspektiven junger Menschen in Corona-Zeiten aus dem öffentlichen Blick verschwinden...“ zur Verfügung gestellt wurde: https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/user_upload/WS-SozA/News/Jugendliche_brauchen_Freiraeume_Gedanken_am_1_Mai_2020_Gunda_Voigts.pdf

Literatur

Deutscher Bundestag (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. – Berlin.

Belege für die positive Wirkung der ‚Arbeit am Tonfeld‘

*Corinna Wirner, Andreas Mielck, Michaela Coenen,
Sabine von Mutius, Barbara Osterwald*

1 Einleitung

Die ‚Arbeit am Tonfeld‘ (im Folgenden als AaT abgekürzt) ist in dieser Zeitschrift bereits einmal vorgestellt worden (vgl. dazu *Osterwald/Günter/Mielck* 2014). Im vorliegenden Bericht geht es vor allem um Belege für die positive Wirkung. Als Beispiel dient dabei wieder die AaT, die in München und Umgebung seit 1980 angeboten wird (seit 2007 unter anderem auch durch die Barbos-Stiftung¹).

Das Angebot lässt sich folgendermaßen beschreiben²: „Die Arbeit am Tonfeld nimmt das natürliche haptische Erfahrungsgeschehen auf, in dem Menschen sich selbst und ihre Welt begreifen. (...) Die Arbeit am Tonfeld ist nicht symptomorientiert, sondern entwicklungsorientiert. Im Mittelpunkt steht nicht die jeweilige Problematik oder Krise, sondern die Möglichkeit, über die eigene Bewegung neue Antworten und Lösungen zu finden.“ Die Barbos-Stiftung ist 2007 von Barbara Osterwald gegründet worden. Das Ziel ist die Förderung von „psychisch gestörten, sich verweigernden oder seelisch desorientierten Kindern oder Jugendlichen“ durch psycho-soziale Reintegrationshilfe in Form kreativ-therapeutischer Einzelstunden.³ Pro Kind werden circa 30 Sitzungen durchgeführt, verteilt über einen Zeitraum von etwa zwölf Monaten. Die Länge einer Sitzung beträgt ca. 60 Minuten. Das durchschnittliche Alter der geförderten Kinder liegt bei circa acht Jahren.

Die AaT basiert auf einer breiten, gut ausgearbeiteten theoretischen Basis, vor allem bestehend aus den folgenden Ansätzen: Haptik, Sensomotorik, Gestalttheorie und neurologischen Theorien (Reafferenzprinzip, Polyvagalthorie).⁴ An dieser Stelle soll und kann nicht ausführlicher belegt werden, dass die Kombination dieser vielfältigen Ansätze einen Beitrag leisten kann zur Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen. Im Mittelpunkt steht hier die Wirkung der konkreten Verbindung dieser Ansätze im Rahmen der AaT. So eine Wirkungsanalyse ist alles andere als einfach. Das wird schon deutlich durch die Vielfalt der Ansätze, die der AaT zugrunde liegen. Hinzu kommen die komplexen Interaktionen, die sich durch ihr Zusammenwirken in der AaT ergeben.

Aus theoretischer Sicht lässt sich mit hoher Plausibilität sagen, dass die AaT eine positive Wirkung auf die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen hat. Darüber hinausgehende Aussagen zur Wirkung der AaT sollten jedoch auf empirischen Erhebungen ‚vor Ort‘ basieren. Dieser Beitrag konzentriert sich daher auf die Analyse der Protokolle, die am Ende der AaT ausgefüllt werden. Sie geben unseres Erachtens einen guten Einblick in die konkrete Wirkung der AaT.

2 Analyse der Protokolle

Ausgewertet wurden die Protokolle aus den Jahren 2009 bis 2016 (n=129, Anteil Jungen 64%). Die Protokolle wurden von insgesamt 25 Therapeutinnen erstellt, zumeist direkt nach Beendigung der AaT. Im Vordergrund stehen dabei die folgenden Themen:

- Ausgangssituation: Verhalten des Kindes, sein soziales Umfeld;
- Therapieverlauf: Umgang des Kindes mit dem Ton (sogenannte *Gestaltgesten* wie z.B. Schlagen, Boxen, Bohren) und im Tonfeld gestaltete Bilder (sog. *Gestaltbilder* wie z.B. Tiere, Höhlen, Gewässer);
- Veränderungen beim Kind: Veränderungen während der AaT, von der Therapeutin selbst beobachtet oder ihr von den LehrerInnen und Eltern des Kindes berichtet;
- Empfehlungen: von der Therapeutin empfohlene Schritte zur weiteren Entwicklungsförderung des Kindes

Die Auswertung der Protokolle fand im Rahmen einer Projektarbeit an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München statt (*Wirner 2019*). Verwendet wurde dabei MAXQDA, eine Software für qualitative Datenanalyse. Die detaillierte Analyse der Protokolle dient vor allem der fortlaufenden Qualitätsentwicklung. In diesem kurzen Beitrag, bei dem es um die Wirkung der AaT geht, können nur einige Angaben zu den Veränderungen beim Kind vorgestellt werden.

Ausgangslage und Therapieverläufe sind sehr heterogen, es ist daher kaum möglich, die Wirkung empirisch-quantitativ zu messen (zumal die Fallzahl dafür sehr klein wäre). Einige Zitate aus den Protokollen können unseres Erachtens jedoch gut verdeutlichen, was diese Protokolle zeigen: Die AaT hat zumeist eine sehr positive Wirkung auf die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen:

- „Seine Lehrerin fand im Abschlussgespräch, dass er weniger Hilfe bei den Arbeiten in der Klasse fordere, Mitschüler weniger kontrolliere und sich mehr anstrengte. Insgesamt wirke er selbstbewusster.“ (Junge, 8 Jahre alt)
- „D. hat durch die Tonfeldarbeit eine Ich-Stärkung erfahren. Er konnte seine Bedürfnisse nach Sicherheit und Geborgenheit ausdrücken. (...) D. wirkt auf mich orientierter, in seinem Auftreten bestimmter und in der sprachlichen Kommunikation hat er weiterhin Fortschritte gemacht. (...) Er kann Konflikte besser lösen (schlägt und spuckt nicht mehr) und er geht mehr in Kontakt mit anderen Kindern. Er ist ruhiger geworden und kann sich länger mit etwas beschäftigen.“ (Junge, 5 Jahre alt)
- „Da braucht er viel Ermutigung, was er durch das Tonfeld erfahren hat und von den lobenden Äußerungen seiner Erzieherinnen und Lehrerin. Sein Verhalten in der Gemeinschaft habe sich sehr gebessert. Er sei jetzt ruhiger und weniger aggressiv, es gäbe kaum noch Streit wegen ihm, (...) man könne mit ihm reden, er höre zu.“ (Junge, 9 Jahre alt)
- „In diesem Tun ist er wieder altersgemäß angekommen. Seine Aussprache hat sich deutlich verbessert. Seine Konfliktfähigkeit im Kontakt zur Begleiterin hat sich stark gebessert. Er akzeptiert Grenzen, die ihm gesetzt werden, und muss die Beziehung nicht mehr abbrechen, wenn er seinen Impuls nicht einfach durchsetzen kann. Im Gegenteil, es zeigt sich nun mehr und mehr sein Wunsch nach Beziehung und seine Bereitschaft zum Miteinander.“ (Junge, 5 Jahre alt)

- „Sie arbeitete ruhiger. Ihre Wutattacken wurden seltener und es war klar zu erkennen, dass sie eigenständiger und gelassener handelte.“ (Mädchen, im Schulalter)⁵
- „Im Hort, wo er auch noch weiter bleiben wird, hat er viele Fortschritte gemacht. Er kann nun von seinen Erlebnissen erzählen, schlägt nicht mehr um sich, wenn etwas nicht passt und hilft den anderen Kindern.“ (Junge, im Schulalter)

Einige Protokolle beinhalten auch Aussagen der Kinder selber. Ein circa 13 Jahre alter Junge beschreibt beispielsweise:

- „Das Tonfeld hat mich stolz gemacht darauf, was meine Hände schaffen. Ich schrei nicht mehr sofort herum, kann mich schnell wieder nach Streit vertragen, hab gestern eine 1 in Deutsch geschrieben, schwätze nicht mehr und kann mich besser konzentrieren. Danke.“

Es ist wichtig zu betonen, dass dies keine Auswahl besonders positiver Aussagen ist, das heißt, die Zitate geben den Tenor fast aller Protokolle wieder. Mehr oder weniger große Fortschritte sind den Protokollen zufolge bei allen Kindern zu beobachten.

3 Individuelle Entwicklungsschritte: ein Beispiel

Die Protokolle geben einen guten Einblick in die individuelle Entwicklung, ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Peri (Name geändert), circa 6 Jahre alt, stammt aus einer Migrantenfamilie und besuchte eine Münchner Kita. Dort war sie sehr schüchtern, nahm zu den anderen Kindern keinen Kontakt auf und äußerte sich nur flüsternd. Entsprechend zurückhaltend war sie auch beim ersten Kontakt mit dem Tonfeld. Mit den Fingerspitzen holte sie etwas Ton aus dem Feld und formte eine Schnecke, ein passendes Bild für ihre Scheu. Später entdeckte sie, dass sie sich die ganze Hand mit weicher Tonerde einstreichen kann, dass sie ihre Hände in den Ton eingraben, einhüllen kann. Sie baute Höhlen und strich sie mit Wasser ein, machte sie ‚kuschelig‘, ließ Igelkinder oder Hasenfamilien darin wohnen und versorgte sie mit ‚weichen Kissen‘. All dies zeigt ihr Bedürfnis nach Berührtwerden, nach mütterlicher Fürsorge.

Nach etwa zwölf Tonfeldstunden wurden neue Entwicklungsschritte erkennbar. Sie begann, Löcher in den Ton zu stechen und schließlich das ganze Feld mittig durch einen Graben in zwei Teile zu teilen. Zum ersten Mal wurden hier aggressive Impulse (‚Einstechen‘) sichtbar, und selbstbewusste Entscheidungen (‚Zweiteilung des gesamten Feldes‘, vielleicht Ausdruck der Unterscheidung zwischen Mutter und Vater). Sie formt einen Hai und die Freundin des Hais, später entsteht ein Vulkan, und sie gestaltet eine ‚Meerjungfrau‘, ein typisches Identifikationsbild für kleine Mädchen. Jetzt ist sie selber im Feld repräsentiert, darf lustvoller und vitaler mit dem Ton umgehen. Es gibt immer mehr Anzeichen für ihre vitale Selbstbehauptung, der Ton wird kräftig geknetet, es werden Kerzen für Geburtstagstorten gebaut, und es entsteht ein Pferd mit einer Reiterin. Schließlich half sie der Begleiterin auch beim Einrichten des Tonfeldes. Es machte ihr großen Spaß, den Ton aus der Tonne zu nehmen und ins Feld zu schmeißen, einzelne Brocken ins Feld krachen zu lassen und sie dann mit dem Druck der Handballen auszustreichen. In der letzten Stunde formte Peri „eine fröhliche Meerjungfrau, die im Ozean schwimmt“.

Die Veränderungen bei Peri sind auch von den Kita-Mitarbeitern bemerkt worden, es kamen Aussagen wie: „Peri hat an Selbstbewusstsein gewonnen und teilt sich inzwischen mit lauter Stimme mit. Sie beteiligt sich aktiv an der Kindergruppe und übernimmt auch kleine Botengänge in andere Gruppen, um Informationen weiterzugeben. Sie tritt mehr mit anderen Kindern in Kontakt, hat feste Spielfreundinnen und ist hilfsbereit gegenüber jüngeren Kindern. Sie löst Konflikte weitgehend selbstständig oder holt sich sonst Hilfe. Im kognitiven, sprachlichen und motorischen Bereich wirkt sie nun adäquat entwickelt.“

4 Ausblick

Man kann davon ausgehen, dass die AaT eine sehr positive Wirkung auf die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen hat, schon die fundierte theoretische Grundlage weist darauf hin. Noch besser wären jedoch empirische Belege für diese positive Wirkung. Es gibt einige quantitative Belege für die positive Wirkung ähnlicher kunsttherapeutischer und/oder haptischer Therapieansätze (z.B. *Jang/Choi* 2012; *Rahmani/Moheb* 2010; *Wikström* 2005). Zum speziellen Ansatz der AaT liegen unseres Wissens aber noch keine *quantitativen* Analysen zur Wirkung vor (*Wirner* 2019). Umso wichtiger ist daher die *qualitative* Analyse der Protokolle, die von den Therapeutinnen nach Abschluss der AaT erstellt werden. Die oben vorgestellte Analyse der Protokolle aus München und Umgebung bietet eine gute Möglichkeit zur Stärkung des Vertrauens in die Wirkung der AaT.

Aus methodischer Sicht muss betont werden, dass es nicht ausreichend ist, die Wirkung der AaT nur über die Protokolle der Therapeutinnen zu erfassen. Wünschenswert wäre eine etwas objektivere Erfassung, zum Beispiel durch eine direkte Befragung der Eltern, der BetreuerInnen in Kindertagesstätten und -gärten und der LehrerInnen. In der Barbos-Stiftung wird zurzeit überlegt, wie so eine Befragung organisiert und finanziert werden könnte.

Anmerkungen

- 1 siehe unter anderem www.barbos-stiftung.de
- 2 siehe unter anderem www.tonfeld.de
- 3 siehe unter anderem www.barbos-stiftung.de
- 4 zu weiterführenden Informationen vergleiche beispielsweise *Deuser* (2018).
- 5 Bei einigen Kindern gibt es in den Protokollen keine genaue Angabe zum Alter, sondern nur Aussagen wie ‚im Schulalter‘.

Literatur

- Deuser, H.* (2018): Arbeit am Tonfeld. Der haptische Weg zu uns selbst. – Gießen.
<https://doi.org/10.30820/9783837973808>
- Jang, H./Choi, S.* (2012): Increasing ego-resilience using clay with low SES (Social Economic Status) adolescents in group art therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 4, S. 245-250.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.04.001>

- Osterwald, B./Günter, M./Mielck A.* (2014): „Der Ton redet mit mir. Verstehst Du, was er sagt?“ Die Arbeit am Tonfeld mit Kindern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, S. 245-249.
<https://doi.org/10.3224/diskurs.v9i2.16287>
- Rahmani, P./Moheb, N.* (2010): The effectiveness of clay therapy and narrative therapy on anxiety of pre-school children: a comparative study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, S. 23-27.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.044>
- Wikström, B. M.* (2005): Communicating via expressive arts: the natural medium of self-expression for hospitalized children. *Pediatric Nursing*, 31, 6, S. 480-485.
- Wirner, C.* (2019): Projektbericht ‚Arbeit am Tonfeld‘. Unveröffentlichtes Manuskript: Institut für Medizinische Informationsverarbeitung, Biometrie und Epidemiologie – IBE, Lehrstuhl für Public Health und Versorgungsforschung. Ludwig-Maximilians-Universität München & Barbos-Stiftung. – München.



Nicole Biedinger (Hrsg.)

Was Eltern und Fachkräfte bewegt

Ein Überblick über die vorschulische
Bildung in Deutschland

2019 • 264 Seiten • Kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2336-2 • eISBN 978-3-8474-1476-6

Der Sammelband gibt einen Überblick über verschiedene Aspekte der vorschulischen Bildung in Deutschland. Es werden die institutionellen Rahmenbedingungen thematisiert sowie pädagogische und psychologische Grundlagen dargestellt. Darüber hinaus werden neue Förderungsmöglichkeiten und Beispiele aus der praktischen Arbeit wie etwa Logopädie, generationsübergreifende Modelle und Hochbegabung aufgezeigt.

www.shop.budrich.de

David Zimmermann, Michael Wininger, Urte Finger-Trescher (Hrsg.) (2020): Migration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder

Rezension von *Veronika Bernard*

Der von *David Zimmermann, Michael Wininger und Urte Finger-Trescher* im Gießener Psychosozial-Verlag als Band 27 des Jahrbuches für Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des Jahres 2020 herausgegebene wissenschaftliche Sammelband „Migration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder“ versammelt auf 335 Seiten insgesamt zwölf thematische Beiträge, eine „Literaturumschau“, zwei „freie Beiträge“ und vier Rezensionen sowie jeweils eine Übersicht der Redaktionsmitglieder und eine der lieferbaren Bände des Jahrbuches für Psychoanalytische Pädagogik.

Das Generalthema des Bandes sind die Wirkungen von durch Migration verursachte Traumata auf die Entwicklung kognitiver und sozialer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen sowie der Umgang mit den Wirkungen solcher Traumata auf die genannte Personengruppe in pädagogischen Umfeldern, vom Kindergarten über die Primär- bis zur Sekundarstufe. Der Begriff „Migration“ wird dabei in seiner Bandbreite reduziert auf jegliche Form einer von äußeren Umständen induzierten Migration, sei es Migration aufgrund des Mangels an Erwerbsperspektiven im Geburtsland, also Armut, Krieg sowie religiöser, politischer und/oder kultureller Verfolgung.

Der Fokus der Auseinandersetzung mit dem Thema liegt sowohl auf der Analyse innerfamiliärer Strukturen (und Aktionsmustern), die auf die oben definierten Traumatisierungen zurückzuführen sind und die Lebenssituation – insbesondere – der nachfolgenden Generationen beeinflussen, als auch die analytische Betrachtung von Verhaltensmustern bei von Traumatisierungen betroffenen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Als eines der wesentlichen Alleinstellungsmerkmale des rezensierten Bandes ist zu vermerken, dass er sich neben diesen Aspekten der Analyse von Verhaltensmustern bei pädagogischen Bezugspersonen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien widmet – und im Eröffnungsbeitrag den Fokus auf die potentiell traumatisierenden Situationen und Erfahrungen jener Helfer lenkt, die in Kriegs- und anderen Krisengebieten im Einsatz sind.

David Zimmermann, Michael Wininger, Urte Finger-Trescher (Hrsg.) (2020): Migration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder (= Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 27). – Gießen: Psychosozial-Verlag. 335 S., ISBN 78-3-8379-2934-8

Während die thematischen Beiträge so – dem Untertitel des Bandes entsprechend – „Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder“ anhand jeweils konkreter – und aus der Erfahrung von im pädagogischen Bereich Tätiger sehr gut nachvollziehbarer – Fragestellungen aus dem pädagogischen Alltag der Jahre seit 2015 mit jugendlichen Geflüchteten am (Fall-)Beispiel besprechen und unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Theorie diskutieren, bietet die an die thematischen Beiträge anschließende „Literaturumschau“ die Einordnung des Bandes (und der darin behandelten Aspekte) in das Forschungsfeld der psychoanalytischen Pädagogik, soweit sie sich bislang mit Fragen von „Migration, Flucht und Wandel“ unter dem Aspekt der Auswirkungen von Traumatisierungen infolge von migrationsbestimmter Familiengeschichten, Flucht/Vertreibung und Aufnahmeerfahrungen im Zielland auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und (psycho-)sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen auseinandergesetzt hat.

In diesem Forschungs-Segment füllt der vorliegende Sammelband definitiv eine Leer-Stelle, indem er in der über den deutschen Sprachraum hinausweisenden Auswahl der AutorInnen und in der anwendungsorientierten Beitragsgestaltung zum einen die Internationalität der Herausforderungen thematisiert und zum anderen die Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Herangehensweisen an die definierten „Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder“ veranschaulicht und am Beispiel greifbar macht.

Indem die thematischen Beiträge des Bandes die Möglichkeiten einer Umsetzung von Ansätzen und Erkenntnissen der psychoanalytischen Pädagogik realistisch und abwägend gegen die institutionellen Rahmenbedingungen des aktuellen Schulbetriebs kontrastieren, ist der Band aufs Beste geeignet, jenen als Handreichung zu dienen, die ihre tägliche Arbeit mit betroffenen Jugendlichen – im Rahmen der ihnen institutionell vorgegebenen engen Möglichkeiten – an fundierter Expertise orientieren möchten.

Anregen möchte man gegebenenfalls in Ergänzung der vorhandenen Beiträge einen reflektierenden Beitrag zu der offensichtlich selbst bei WissenschaftlerInnen anzutreffenden – und in zumindest zwei Beiträgen des Bandes dokumentierten –, weitgehend unbewussten/ unreflektierten Übernahme von (kulturellen) Wahrnehmungsmustern, die auf das äußere Erscheinungsbild und kulturell verwurzelte Kommunikationsmuster fokussieren und die Rückschlüssen auf Charakter und Persönlichkeit zur Grundlage dienen. Es ist interessant zu beobachten, wie selbstverständlich hier eigentlich stereotypisierende Zuschreibungen zwischen äußerem Erscheinungsbild (förmliche und gepflegte Kleidung, wie z.B. Hemd zu Hose beim Schulbesuch, klassischer Haarschnitt), nicht-universell gültigen, sondern kulturell differierenden Kommunikationsmustern (Augenkontakt bei Begrüßung und im Gespräch, Händedruck zur Begrüßung) und charakterlichen Qualitäten, die sich in der Umschreibung „sympathisch“ subsummieren lassen, vorgenommen werden – um anschließend einem im therapeutischen Gespräch erschlossenen Ist-Zustand ohne weitere Reflexion entgegengestellt zu werden.

Als Fazit der Lektüre muss man resümierend eine klare Empfehlung des Bandes aussprechen.

Und als jemand, der während der vergangenen vier Jahre (bis zur Abschaffung der Übergangsklassen für minderjährige Geflüchtete mit Beginn des aktuellen Schuljahres) in der Ausbildung und Betreuung ebensolcher Jugendlicher tätig war, muss man den Band – über die engere Zielgruppe der mit Jugendlichen arbeitenden PädagogInnen hinaus – insbesondere auch jenen politisch Verantwortlichen zur Lektüre empfehlen, denen die Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen unseres Bildungssystems anvertraut wurde.

Doris Bühler-Niederberger (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume

Rezension von *Ronnie Oliveras*

Mit „Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze. Akteure und Handlungsräume“ liegt nun nach neun Jahren eine zweite überarbeitete Auflage der von *Doris Bühler-Niederberger* verfassten Einführung in die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung vor, die im Vergleich zur älteren Ausgabe zwar einem analogen Aufbau folgt, aber insbesondere im Hinblick auf empirische Daten und Theoriekonzepte aktualisiert und erweitert worden ist.

So ist auch die aktuelle Ausgabe in zwei Teile mit insgesamt sechs Kapitel gegliedert, wobei der erste Teil die Perspektive erläutert, Kindheit als normatives Muster zu fassen, und der zweite Teil auf eine theoretische Zusammenführung kindheitssoziologischer Ansätze fokussiert.

Gestützt auf eine Vielzahl an repräsentativen Studien liefert Bühler-Niederberger in Kapitel 1 eine Übersicht über Kategorien, anhand derer die Qualitäts- und Qualifizierungsmomente des Aufwachsens zu fassen versucht werden und stellt damit aktuelle Daten und Perspektiven vor, die in dreierlei Weise gelesen werden können: Erstens wird es möglich die Ergebnisse hinsichtlich der gegenwärtigen Lebenswelten und dem Befinden von Kindern aktuellen Vorstellungen und öffentlichen Krisendiskursen gegenüberzustellen. Zweitens lassen sich reale Ungleichheiten und negative Bedingungen identifizieren, denen sich Kinder ausgesetzt sehen. Und drittens kann im Rahmen der jeweiligen Forschungsperspektiven nach deren eigenem Anteil am Konstruktionsprozess von Kindheit als normativem Muster und hinsichtlich der Vorstellung von einer „guten Kindheit“ gefragt werden.

Die in Kapitel 2 und 3 exemplarisch dargestellten internationalen Kindheiten und die Beschreibung einer historischen Genese einer „behüteten Kindheit“ in Deutschland erlauben es ihr, einen Vergleichshorizont von kindlichen Lebenswelten aufzuspannen, der in seiner gegenüberstellenden Perspektive verdeutlicht, inwiefern eine "Normalität" von Kindheit in ihrem soziokulturellen und historischen Konstruktionscharakter zu verstehen und im Zusammenhang mit spezifischen Ordnungserfordernissen der Gesellschaft zu betrachten ist.

Doris Bühler-Niederberger (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. – Weinheim: Beltz Juventa. 287 S., ISBN 978-3-7799-2623-8

In Kapitel 4 konzentriert sie sich in Auseinandersetzung mit soziologischen Klassikern auf sozialisationstheoretische Bezüge, die Antworten auf die Frage nach der Integration der Individuen in die Gesellschaft gestellt haben und erweitert diese Perspektive durch neuere Sozialisationstheorien und deren Fokus auf den aktiven Anteil der Individuen im Rahmen des Sozialisationsprozesses.

In Kapitel 5 knüpft *Bühler-Niederberger* mit der Vorstellung einer „neuen“ Kindheitssoziologie an einen aktuellen Diskurs an und diskutiert ausführlich die Konzepte der „Agency“ und einer „generationalen Ordnung“. Der Unverbundenheit und Widersprüchlichkeit dieser beiden kindheitssoziologischen Konzepte – „Agency“ als theoretische Perspektive, die insbesondere eine kindliche Wirkmacht in den Fokus rückt und „generationale Ordnung“ als Konzept, welches die strukturellen Grenzen kindlichen Handelns aufzeigt – begehend, entwirft sie abschließend in Kapitel 6 eine Zusammenführung beider Perspektiven.

Im Zentrum ihrer Synthese steht die theoretische Fassung einer generationalen Ordnung als Kernelement der gesellschaftlichen Ordnung, wobei sich beide gegenseitig beeinflussen. Eine generationale Ordnung wird nicht bloß als asymmetrisches Machtverhältnis zwischen unterschiedlichen sozialstrukturierten Gruppen gefasst, sondern *Bühler-Niederberger* betont mit den Begriffen „Komplizenschaft“ und „kompetente Gefügigkeit“ den aktiven Anteil der Kinder am Konstruktionsprozess der generationalen Ordnung, was sie anhand unterschiedlicher Studien verdeutlicht und durch eine Explikation des Begriffes „Agency“ präzisiert. Letztlich überführt *Bühler-Niederberger* die Vorstellungen kindlicher Kompetenz bei gleichzeitiger Wirkmacht sozialer Strukturen in die theoretische Rahmung der Sozialisation. Diese theoretische Perspektive lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Eine generationale Ordnung ist in ihrem Konstruktionscharakter als normativ und kontingent zu verstehen. Sie bestimmt in jeweils spezifischer Weise die Vorstellungen von Kindheit und über Kinder. Unabhängig von der jeweiligen Ausgestaltung dieser Vorstellungen, Normen und Werte verfügen Kinder als „soziale Alleskönner“ über die Fähigkeit in ihren jeweils gegebenen und damit auch potenziell unterschiedlichen sozialen Settings als Kinder zu funktionieren und tragen gerade auch durch eigene Kompetenzen aktiv zur Gestaltung der generationalen Ordnung bei.

Bühler-Niederberger gelingt ein umfassender Blick in aktuelle Bedingungen kindlichen Aufwachsens und bietet einen breiten Überblick über theoretische Konzepte und Perspektiven. Empirische Ergebnisse und theoretische Bezüge werden nicht nur deskriptiv vorgestellt, sondern werden auch kritisch diskutiert, und es wird auf eine Vielzahl an Forschungsdesideraten hingewiesen. Durch die gesamte Darstellung hindurch zeigt sich eine hohe Sensibilität für Kategorien sozialer Ungleichheit, wobei angemerkt werden kann, dass sowohl in der historischen Darstellung, als auch im Rahmen der empirischen Erträge der Sozialisationsforschung Zusätze hinsichtlich der Kategorie „Geschlecht“ aufschlussreich sein könnten. Weiterhin könnte kritisch angemerkt werden, dass eine begrifflich theoretische Fassung der Lebensphase Kindheit (in Abgrenzung etwa zur Jugendphase) ausbleibt.

Letztlich bietet „Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume“ eine sehr große Fülle an Material, welches nachvollziehbar aufbereitet und übersichtlich dargestellt wird. Die Tatsache, dass *Bühler-Niederberger* die vorliegende Ausgabe erneut mit dem Verweis aus „eine moralische Panik in öffentlichen Darstellungen“ beginnt, macht zudem deutlich, wie notwendig eine Reflexion über die Zusammenhänge von Vorstellungen von Kindheit und sozialen Bedingungen ist.

Andreas Heinen, Christine Wiezorek, Helmut Willems (Hrsg.) (2020): Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer „Neuvermessung“ jugendtheoretischer Positionen

Rezension von *Barbara Lindemann*

Der Sammelband „Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft“ greift die Beiträge der Tagung der Sektion Jugendsoziologie im Jahr 2017 auf und nähert sich dem Theorem der Jugendphase aus soziologischer, erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Phase. Ausgehend von der Annahme, dass Jugend längst nicht mehr die mit der Adoleszenz abgeschlossene Lebensphase darstellt und diese sich in der Postmoderne in individualisierten Lebenskonzepten mehr und mehr ausdifferenziert, stellen die Autor*innen in diesem Band theoretische Überlegungen und vor allem empirische Ergebnisse zur aktuellen Jugendforschung vor.

In dem vier Kapitel umfassenden Herausgeberwerk beschäftigen sich die ersten Aufsätze mit jugendtheoretischen Konzeptionen: Aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive heraus wird Jugend unter dem Aspekt von Selbstgestaltung durch die Handlungen der Jugendlichen betrachtet, individuelle Bearbeitungsprozesse formen Jugend im Kontext eines entwicklungspsychologischen Ansatzes, unter soziologischen Aspekten lässt sich Jugend als soziale Ausformung des generationalen Wechsels oder als Identitätsbildung verstehen und das Anerkennen von Mündigkeit wird unter Berücksichtigung von juristischen Altersnormierungen diskutiert. Der zweite Abschnitt umfasst qualitative und quantitative empirische Studien, die Selbstoptimierung als zentralen Bestandteil der spätmodernen Jugendphase herausarbeiten, sich mit der Biographiegestaltung von Jugendlichen im Zusammenhang mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen beschäftigen, sexuelle oder Coming-out-Erfahrungen für weitere Sozialisationsprozesse aufzeigen und Gemeinsamkeiten und Differenzen des Erwachsenwerdens im interkulturellen Vergleich nachzeichnen. Das dritte Kapitel stellt die Jugendkulturforschung in den Mittelpunkt und diskutiert in zwei Artikeln begriffliche Verortungen sowohl der Jugendkultur als auch des Generationenkonzepts und ihre begrenzte Reichweite unter postmodernen Herausforderungen. Abschließend präsentieren zwei Beiträge politische Entscheidungs-

Andreas Heinen, Christine Wiezorek, Helmut Willems (Hrsg.) (2020): Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer „Neuvermessung“ jugendtheoretischer Positionen. – Weinheim: Beltz Juventa. 251 S., ISBN 978-3-7799-3981-8

prozesse und Rahmenbedingungen sowie deren Einfluss auf die Jugendphase: So beschränken beispielsweise Veränderungen in der Beschäftigungspolitik in Österreich die Handlungsspielräume von Jugendlichen.

Die große Stärke dieses Bandes – die interdisziplinäre Diskussion, die die gegenwärtigen Veränderungen der Lebensbedingungen in der modernen Gesellschaft und deren Auswirkungen auf die Jugendphase aus soziologischer, erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Perspektive berücksichtigt – ist auch zugleich die Schwäche dieser Aufsatzsammlung, da die einzelnen Beiträge lose und unverbunden bleiben. Eine Zusammenführung der einzelnen Argumentationslinien an entsprechender Stelle wäre wünschenswert gewesen. Dennoch gelingt mit diesem Band eine wertvolle Zusammenführung der unterschiedlichen Fachdisziplinen und ihre aktuellen empirischen wie theoretischen Sichtweisen auf die Jugendphase, der damit einen wichtigen Beitrag für weiterführende Studien und theoretische Auseinandersetzungen mit dem Theorem der Jugend liefert.

Autorinnen und Autoren

PD Dr. Veronika Bernard, Privatdozentin an der Universität Innsbruck, Institut für Germanistik (zugeordnet). *Forschungsschwerpunkte*: Literatur und Film von Autoren mit migrantischem Kontext, Stereotypisierungen Ost – West, Orientalismus, Stadt in der Literatur, interkulturelle Fragestellungen aller Art. *Anschrift*: Universität Innsbruck, Institut für Germanistik, Innrain 52, 6020 Innsbruck, Österreich
E-Mail: veronika.bernard@gmx.at

Prof. Dr. Christina Buschle, Professorin für Erwachsenenpädagogik und Studiengangsleitung für Pädagogik für Bildung, Beratung und Personalentwicklung an der IUBH Internationale Hochschule im Fernstudium. *Forschungsschwerpunkte*: Professionalisierung und berufliche Weiterbildung, Weiterbildungspersonal, Methoden der empirischen Sozialforschung.
Anschrift: IUBH Internationale Hochschule, IUBH Fernstudium, Kaiserplatz 1, 83435 Bad Reichenhall
E-Mail: c.buschle@iubh-fernstudium.de

Dr. Michaela Coenen, MPH, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Medizinische Informationsverarbeitung, Biometrie und Epidemiologie. *Forschungsschwerpunkte*: Biopsychosoziale Gesundheit, Public Health, Versorgungsforschung.
Anschrift: Ludwig-Maximilians-Universität München, Pettenkofer School of Public Health, Lehrstuhl für Public Health und Versorgungsforschung, Marchioninistraße 17, 81377 München
E-Mail: coenen@ibe.med.uni-muenchen.de

Dr. Tobia Fattore, Department of Sociology, Macquarie University. *Main research interests*: sociology of childhood, sociology of work, organisational norms that characterise ‘child reform’ institutions, children’s well-being from a comparative and global perspective.
Address: Macquarie University, Faculty of Arts, Department of Sociology, Sydney, New South Wales 2109, Australia
E-Mail: tobias.fattore@mq.edu.au

Prof. Dr. Susann Fegter, TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Internationale Kindheits- und Jugendforschung, Empirische Bildungs- und Professionsforschung, Geschlechter- und Männlichkeitsforschung, Pädagogik und Differenz, Qualitative Forschungsmethoden und Diskursanalyse.
Anschrift: TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Sekr. MAR 2-6, Marchstraße 23, 10587 Berlin
E-Mail: fegter@tu-berlin.de

Prof. Dr. Tina Friederich, Professorin für Pädagogik an der Katholischen Stiftungshochschule München. *Forschungsschwerpunkte*: Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte, Zusammenarbeit mit Eltern, Inklusion und Sprachliche Bildung.
Anschrift: Katholische Stiftungshochschule München, Preysingstraße 81, 81667 München
E-Mail: tina.friederich@ksh-m.de

Prof. Dr. Catrin Heite, University of Zurich, Institute of Educational Science. *Main research interests*: childhood studies, theory and history of social pedagogy, professionalism, transformation of the welfare state, social inequality.
Address: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Switzerland
E-Mail: c.heite@ife.uzh.ch

Prof. Dr. Christine Hunner-Kreisel, University of Vechta, Faculty (I): Educational Science and Society Studies. *Main research interests*: research on child well-being, on childhood and social inequalities, on methodological questions of (transnational) qualitative-empirical research.
Address: Universität Vechta, Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften, Soziale Arbeit, Driverstrasse 22, 49377 Vechta
E-Mail: christine.hunner-kreisel@uni-vechta.de

Prof. Dr. Luzia Jurt, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Integration und Partizipation. *Forschungsschwerpunkte*: Migration und Soziale Arbeit, Resettlement, Flüchtlinge, Alter und Migration.

Anschrift: Fachhochschule Nordwestschweiz Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Integration und Partizipation, Riggenbachstrasse 16, 4600 Olten, Schweiz

E-Mail: luzia.jurt@fhnw.ch

Prof. Dr. Dagmar Kutsar, University of Tartu, Institute of Social Studies. *Main research interests*: family and childhood studies, family policies, international studies on children's understandings of well-being.

Address: University of Tartu, Institute of Social Studies, Lossi 36, 51003 Tartu, Estonia

E-Mail: dagmar.kutsar@ut.ee

Prof. Dr. Barbara Lindemann, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Genderforschung.

Anschrift: Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Leopoldstraße 13, 80802 München

E-Mail: lindemann@lrz.uni-muenchen.de

Prof. Dr. Veronika Magyar-Haas, University of Fribourg, Department of Educational Sciences. *Main research interests*: research on well-being, agency, vulnerability, and emotions in childhood, qualitative-empirical research on social inequality as well as philosophy of education.

Address: Université de Fribourg, Département für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Rue P.-A. de Faucigny 2, 1700 Fribourg, Switzerland

E-Mail: veronika.magyar-haas@unifr.ch

Dr. Andreas Mielck, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Helmholtz Zentrum München, Mitglied des Vorstands der Barbos-Stiftung. *Forschungsschwerpunkte*: Public Health, Sozialepidemiologie, gesundheitliche Ungleichheit.

Anschrift: Helmholtz Zentrum München – Deutsches Forschungszentrum für Gesundheit und Umwelt, Postfach 1129, 85758 Neuherberg

E-Mail: andreas80634@outlook.de

Dr. Sabine von Mutius, ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für Medizinische Informationsverarbeitung, Biometrie und Epidemiologie, Pettenkofer School of Public Health. *Forschungsschwerpunkte*: Public Health.

Anschrift: Ludwig-Maximilians-Universität München, Marchioninistraße 17, 81377 München

E-Mail: sabine.mutius@med.uni-muenchen.de

Dr. Zoi Nikiforidou, Liverpool Hope University, Department of Early Childhood, Faculty of Liberal Arts, Education and Social Sciences. *Main research interests*: children's wellbeing; cognitive development in early childhood; pedagogy and cognition.

Address: Hope Park, L16 9JD, Liverpool, United Kingdom

E-Mail: nikifoz@hope.ac.uk

Lydia Ntokou, PhD Student, University of Ioannina, Department of Early Childhood Education, Faculty of Education. *Main research interests*: children's well-being, stress and resilience in childhood, refugee education.

Address: Panepistimioupoli, 45110 Ioannina, Greece

E-Mail: doklydia@hotmail.com

Dr. Ronnie Oliveras, Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Familienforschung, Erziehungstheorien, Jugendforschung.

Anschrift: Universität zu Köln, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln

E-Mail: rolivera@uni-koeln.de

Barbara Osterwald, Leiterin des Instituts für Gestaltbildung München, Gründerin der Barbos-Stiftung. *Forschungsschwerpunkte*: kreative Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen sowie Ausbilderin in der Arbeit am Tonfeld.

Anschrift: Giselherstraße 16, 80804 München

E-Mail: barbara.osterwald@gmx.de

Dr. Antoanneta Potsi, Technical University of Dortmund, Institute of Social Pedagogy, Adult Education and Pedagogy in Early Childhood. *Main research interests*: children's well-being, impact of social inequality on children's development, the capability approach as a social justice approach.

Address: Technische Universität Dortmund, Fakultät 12 Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

E-Mail: antoanneta.potsi@tu-dortmund.de

Dr. des. Christophe Roulin, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Integration und Partizipation. *Forschungsschwerpunkte*: öffentliche Sozialhilfe, Fluchtmigration und Soziale Arbeit.

Anschrift: Fachhochschule Nordwestschweiz Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Integration und Partizipation, Riggenbachstrasse 16, 4600 Olten, Schweiz

E-Mail: christophe.roulin@fhnw.ch

Dr. Regine Schelle, wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität in der Kinder- und Jugendhilfe, Elementardidaktik, Inklusive Frühpädagogik.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: schelle@dji.de

Prof. Dr. Gunda Voigts, HAW Hamburg, Department Soziale Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendforschung, Kinder- und Jugendarbeit, Inklusion und Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe.

Anschrift: HAW Hamburg, Fakultät Wirtschaft und Soziales, Alexanderstraße 1, 20099 Hamburg

E-Mail: gunda.voigts@haw-hamburg.de

Corinna Wirner, B.Sc., Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Medizinische Informationsverarbeitung, Biometrie und Epidemiologie – IBE, Pettenkofer School of Public Health, Masterstudiengang Public Health. *Forschungsschwerpunkte*: Public Health.

Anschrift: Ludwig-Maximilians-Universität München, Marchioninistraße 17, 81377 München

E-Mail: corinna.wirner@med.uni-muenchen.de



Rita Braches-Chyrek,
Charlotte Röhner,
Heinz Sünter,
Michaela Hopf (Hrsg.)

Handbuch Frühe Kindheit

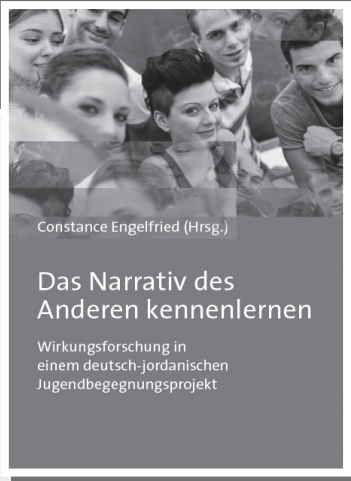
2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2020

849 Seiten • Hardcover • 94,90 € (D) • 97,60 € (A)

ISBN 978-3-8474-0688-4 • eISBN 978-3-8474-0832-1

Die 2., aktual. und erw. Auflage des Handbuchs gibt den aktuellen Stand der Forschung wieder. Es werden dabei theoretische und empirische Forschungsfelder sowie deren Ergebnisse vorgestellt und zusammengefasst. Das Aufwachsen von Kindern in der Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie, von den ersten Lebensmonaten und -jahren hin zu relativ selbstständig handelnden Personen, rückt vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlich akzentuierten Ansätze in den ‚childhood studies‘ immer mehr in den Fokus von Forschung und der pädagogischen Ausbildung. Passend dazu ermöglichen die Beiträge einen interdisziplinären Blick auf die Forschungs- und Handlungsfelder der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung.

www.shop.budrich.de



Constance Engelfried (Hrsg.)

Das Narrativ des Anderen kennenlernen

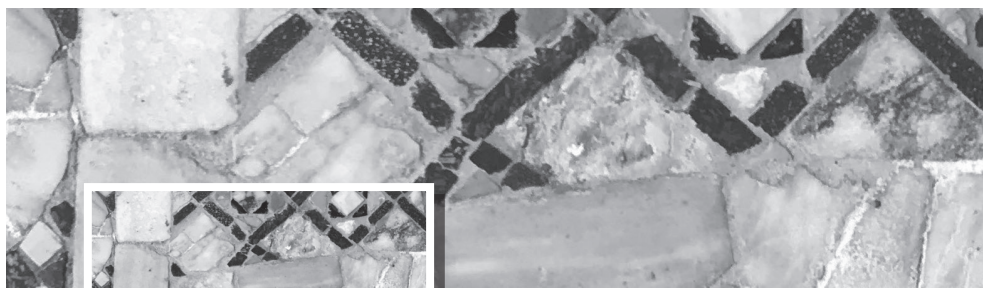
Wirkungsforschung in einem
deutsch-jordanischen Jugend-
begegnungsprojekt

2020. 281 Seiten • Kart. • 36,00 € (D) • 37,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2352-2 • eISBN 978-3-8474-1541-1

Vorgestellt wird ein internationales Praxisforschungsprojekt, bei welchem im Rahmen eines qualitativen Zugangs die Frage nach den Wirkungen des deutsch-jordanischen Jugendbegegnungsprojekts „Wie lebst denn Du? – Das Narrativ des Anderen kennenlernen“ gestellt wurde. Präsentiert werden das konkrete Vorgehen, die Jugendbegegnungen in Bayern, Sachsen und Amman, das Forschungsverständnis, die theoretischen Implikationen und Grundannahmen sowie abschließend die Ergebnisse und Perspektiven, die sich abzeichnen.

www.shop.budrich.de



Anna Stossun u.a. (Hrsg.)

Alltags- und Übergangspraktiken in Hilfen für junge Menschen

Zwischen Selbstbestimmung, Eigensinn und gesellschaftlichen Anpassungsforderungen

2020 • 272 Seiten • Kart. • 29,00 € (D) • 29,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2365-2 • eISBN 978-3-8474-1499-5

Hilfen für junge Menschen müssen so gestaltet sein, dass diese am Ende eine gute Chance haben, selbstbestimmt leben zu können. Wie muss Alltag in stationären Hilfeinrichtungen aussehen, damit dieses Ziel erreicht wird? Wie können Übergänge sinnvoll gestaltet werden? Welche sozialund rechtspolitischen Weichenstellungen sind notwendig? In diesem Band werden Alltags- und Übergangspraktiken in unterschiedlichen Hilfesystemen für junge Menschen aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen.

www.shop.budrich.de

Hinweise für Autorinnen/Autoren für Beiträge im Aufsatzteil (kurz. Langfassung s. Internetseite)

Allgemeines:

Der „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (Diskurs)“ veröffentlicht im Aufsatzteil grundsätzlich nur *Originalarbeiten*. Mit der Einsendung des Manuskripts erklärt die Autorin/der Autor, dass ihr/sein Beitrag nicht (auch nicht in Teilen) bereits an einem anderen Ort erschienen oder zur Veröffentlichung vorgesehen ist. Der »Diskurs Kindheits- und Jugendforschung« bemüht sich um eine gute und deutliche Sprache und bittet die Autorinnen und Autoren, auf die sprachliche Qualität ihrer Beiträge zu achten.

Review-Verfahren

Der Diskurs wendet das Verfahren der *anonymen Begutachtung* an. Jedes Manuskript wird wenigstens zwei Gutachtern/innen vorgelegt. Name und Anschrift/Telefonnummer/E-Mail-Adresse der Autorin/des Autors sollten also nur auf einem gesonderten Deckblatt bzw. im Anschreiben stehen. Auffällige Selbstzitate und Anmerkungen sind zum Zeitpunkt der Begutachtung zu vermeiden, um die Anonymität der Autorin/des Autors zu wahren. Im Falle der Nichteinhaltung dieser Empfehlungen kann die Redaktion die Anonymität nicht verbürgen.

Manuskript nach Annahme

Der *Umfang* von Manuskripten sollte zwischen 35.000 und 45.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen, Anmerkungen und Literatur) liegen

Zusammenfassung/Abstract: Stellen Sie dem Text eine Zusammenfassung in deutscher und englischer Sprache mit maximal 1.200 Anschlägen voran. Dazu gehören maximal 5 Schlagwörter.

Anmerkungen werden als Endnoten wiedergegeben. Sie sollen in geringer Anzahl angebracht und beschränkt sein auf Erläuterungen, die für das Verständnis des Textes notwendig sind.

Literatur im Text: Die Angaben verweisen auf das Literaturverzeichnis. Formen:

Ein Autor: „Zitattext“ (Allport 1971, S. 20)

Drei Autoren: „Zitattext“ (Wahl/Honig/Gravenhorst 1982, S. 200f.)

Vier und mehr Autoren: „Zitattext“ (Fried u.a., 1991, S. 17)

Hinweis auf zwei Schriften eines Autors aus einem Jahr (vgl. Krüger 1988a, 1988b)

Literaturverzeichnis: Im Literaturverzeichnis muss sämtliche im Text angeführte Literatur zu finden sein. Bitte nur die Literatur aufführen, auf die im Text Bezug genommen wurde. Bei den Titelangaben im Literaturverzeichnis werden sämtliche Autoren bzw. Herausgeber genannt. Vornamen werden abgekürzt und i.d.R. nachgestellt. Sind es zwei oder mehr Autoren oder Herausgeber, werden ihre Namen durch einen Schrägstrich voneinander getrennt. Bei Internetquellen bitte das Datum der Recherche angeben.

Beispiele:

Allport, G. W. (1971): Die Natur des Vorurteils. – Köln.

Kleinert, C./de Rijke, J. (2001): Rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Schubarth, W./Stöss, R. (Hrsg.): Rechtsextremismus in der BRD. Eine Bilanz. – Opladen, S. 167-199.

Zinnecker, Jürgen, 2000: Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20,3: S. 272-290.

Société internationale de défense sociale (SIDS), 1999: Statuts de la SIDS. In: Cahiers de la SiDS 1999, S. 115-139 = www.defensesociale.org/frances/estatutos_f.pdf (25.4.2005).

Korrekturen: Die Redaktion behält sich vor, aus Gründen der Überlänge, der gestalterischen Vereinheitlichung, der Rechtschreibung bzw. der Sprachrichtigkeit an den Texten Korrekturen vorzunehmen, die vor der Drucklegung mit der Autorin/dem Autor abgestimmt werden. Autorkorrekturen bitte nach den Duden-Regeln.

Formatierung: Nachnamen von Personen im laufenden Text und im Literaturverzeichnis bitte kursiv, ebenso Hervorhebungen. Nicht verwendet werden GROSSSCHREIBUNG, KAPITÄLCHEN, Fettung oder S p e r r u n g.

Abbildungen: sollen dem Manuskript auf gesonderten Seiten beigelegt und als separate Dateien zu übergeben werden. Bei Grafiken, die aus Zahlen generiert werden (z.B. Excel-Grafiken) muss die Zahlentabelle dabei sein.

DOI (Digital Object Identifier): Geben Sie bitte bei der von Ihnen verwendeten Literatur die DOI an. Ebenso werden alle Fachaufsätze von der Redaktion mit DOI versehen.

Autorenangaben: Autorenangaben enthalten das Geburtsjahr (fakultativ), die aktuelle Tätigkeit/Funktion mit Forschungs-/Interessenschwerpunkten und maximal drei jüngere oder ausgewählte Veröffentlichungen.



Manfred Liebel

Kindheit und Arbeit

Wege zum besseren Verständnis
arbeitender Kinder

2020. 400 Seiten • Kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2377-5 • eISBN 978-3-8474-1514-5

Die Arbeit von Kindern ist weder ein Relikt vergangener Zeiten noch zurückgebliebener Gesellschaften. Mit Blick auf Lateinamerika, Afrika und Asien ebenso wie auf Europa und Deutschland schärft das Buch den Blick für die Vielfalt der Formen und Bedeutungen, die Arbeit für Kinder hat und haben kann. Der Autor hinterfragt eingeschliffene Reflexe und vermeintliche Gewissheiten und Urteile und zeigt anhand mehrerer Studien, dass bisherige Maßnahmen gegen Kinderarbeit kritisch zu hinterfragen sind.

www.shop.budrich.de