

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

1-2024

Freie Beiträge

- Zur Materialität alltäglicher Übergänge in Kindertagesstätten
- Soziales Kapital im Jahr vor der Einschulung
- Perspektiven auf Lebensbedingungen geflüchteter Kinder in Sammelunterkünften
- Lehrer*innenverhalten und Wohlbefinden von Schüler*innen
- Jugend, Kriminalität und Gangsta-Rap
- U3-Betreuung in der medialen Diskussion seit 1970
- Children's Well-Being aus einer gerechtigkeitstheoretischen Perspektive

Kurzbeitrag

- Elterninitiativen und Segregation

Rezension



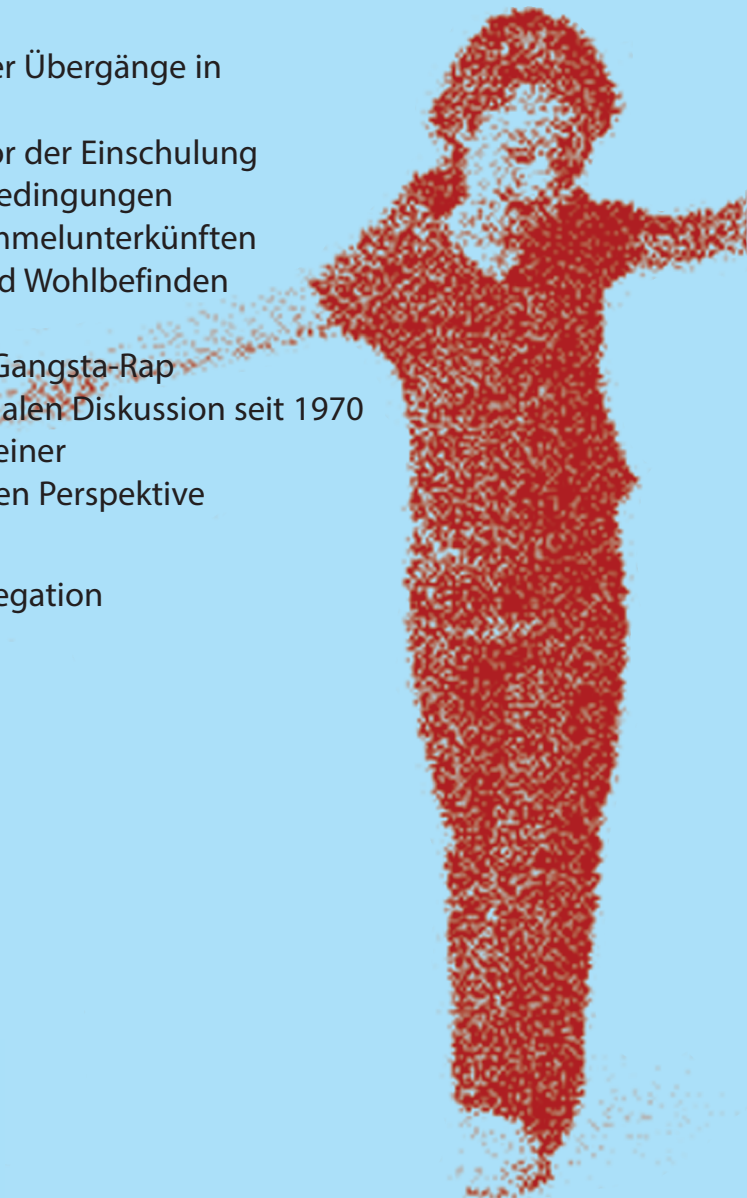
77411

19. Jahrgang

1. Vierteljahr 2024

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



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

Herausgeberinnen und Herausgeber

Prof. Dr. Ulrike Deppe, Chemnitz; Prof. Dr. phil. habil. Andrea Eckhardt, Görlitz; Prof. Dr. Florian Eßer, Osnabrück; Prof. Dr. Sara Fürstenau, Hamburg; Prof. Dr. Cathleen Grunert, Halle/Saale; Prof. Dr. Bernhard Kalicki, München; Prof. Dr. Bärbel Kracke, Jena; Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Halle/Saale; Prof. Dr. Johanna Mierendorff (Halle/Saale, geschäftsführend); Prof. Dr. Gudrun Quenzel, Vorarlberg; Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München; Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Hildesheim; Prof. Dr. Ludwig Stecher, Gießen.

Beirat

Prof. Dr. Hans Bertram, Berlin; Dr. Carole Bloch, Kapstadt; Prof. Dr. rer. soc., Dr. phil. habil., Dipl.-Soz. 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; Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Salzburg; Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ingrid Gogolin, Hamburg; Dr. Roger Hewitt, London; Dr. Katrin Hille, Heilbronn; Prof. Dr. Ronald Hitzler, Dortmund; Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Siegen; Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Bielefeld; Prof. Dr. Angela Ittel, Berlin; Prof. Dr. Vera King, Frankfurt/Main; Prof. Dr. Carmen Leccardi, Milano-Bicocca; Prof. Dr. Drorit Lengyel, Hamburg; Prof. em. 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; Prof. Dr. Heinz Reinders, Würzburg; Dr. Wolfgang Reissmann, Berlin; Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Bamberg; Prof. Dr. Petra Schulz, Frankfurt/Main; Prof. Dr. Margrit Stamm, Freiburg (Schweiz); Prof. Dr. Stephan Sting, Klagenfurt; Dr. Janine Stoeck, Halle; 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/Main.

Geschäftsführung und Redaktion

Johanna Mierendorff, Annegret Gaßmann, Diana Handschke-Uschmann, Philipp Illing
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik
Franckeplatz 1, Haus 7, 06099 Halle
diskurs@paedagogik.uni-halle.de

Verlag

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

Erscheinen und Bezugsmöglichkeiten

Erscheinungsweise: 4 Hefte jährlich. Preise und Abonnements, in Euro: Einzelheft Print oder PDF 22,00. Einzelbeitrag Download 6,00. Abonnements Einzelpersonen: Privat - Print 64,00. Privat - Print + Online 79,00. Privat - Online 55,00. Studierende - Print 39,90. Studierende - Print + Online 61,00. Studierende - Online 33,00. Abonnements Institutionen: Institutionen - Print 100,00. Institutionen - Print + Online 190,00. Institutionen - Online 172,00. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende. Weitere Informationen unter <https://diskurs.budrich-journals.de>.

© 2024 Verlag Barbara Budrich, Opladen • Berlin • Toronto. Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Satz:

Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Printed in Europe. Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion.

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung in Datenbanken & Externen Webseiten:

Übersicht unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/pages/view/datenbanken>

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

ISSN: 1862-5002 | ISSN Online: 2193-9713

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

Jahrgang 19 Heft 1

Inhalt

Editorial 3

Freie Beiträge

Jennifer Carnin
Zur Materialität alltäglicher Übergänge 7

Julia Schimmer
Soziales Kapital im Jahr vor der Einschulung 21

Nikolai Huke
Gefährdete Kinder, begrenzt handlungsfähige Eltern. Wie erwachsene
Bewohner:innen die Lebensbedingungen geflüchteter Kinder in
Sammelunterkünften erleben 43

Martina Ott
Zusammenhänge von Lehrer:innenverhalten und Wohlbefinden bei
Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen. Annäherung mittels allgemeiner
linearer Modelle 63

Bernd Dollinger
Jugend, Kriminalität und Gangsta-Rap. Eine empirische Annäherung an die
Binnenperspektive junger Rapper auf Normverletzungen 87

Dominik Hank

„Der Atomstreit war dagegen harmlos“. U3-Betreuung in der medialen Diskussion
seit 1970 103

Andrea Riepl

Children's Subjective Well-Being aus einer Ungleichheitstheoretischen
Perspektive – der Capability Approach als Sensibilisierung für die Erforschung
ungleicher Kindheiten 117

Kurzbeitrag

Nina Hogrebe, Johanna Mierendorff

Elterninitiativen im Kontext sozialer und ethnischer Ungleichheit 131

Rezension

Rezension von Burkhard Fuhs

Wiesemann, Jutta, Eisenmann, Clemens, Fürtig, Inka, Lange, Jochen &
Mohn, Bina Elisabeth (Hrsg.) (2020). *Digitale Kindheiten*. 139

Danksagung 143

Liebe Leser:innen,

zum ersten Oktober habe ich zusammen mit meinem Team, Annegret Gaßmann, Diana Handschke-Uschmann und Philipp Illing, die Geschäftsführung der Fachzeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* übernommen. Gemeinsam begleiten wir den Prozess der Hefterstellung von der Einreichung bis zur Veröffentlichung. Dies ist für unser Team eine herausfordernde und gleichermaßen interessante Aufgabe! Wir freuen uns daher in das erste Heft des Jahres 2024 einzuführen.

Zuvor möchten wir im Namen des gesamten Herausgeber:innenkreises des *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* Prof. Dr. Cathleen Grunert, Dr. Janine Stoeck, Kilian Hüfner und Petra Olk für ihre Arbeit im Rahmen der Geschäftsführung der vergangenen Jahre sowie für die gelungene Übergabe bedanken! Zwischen 2021 und 2023 hat das Team um Cathleen Grunert insbesondere auch das Verfahren der Einreichung und Begutachtung weiterentwickelt und zusammen mit dem Verlag Barbara Budrich den wichtigen Schritt der Digitalisierung der Prozesse vorangetrieben.

Das erste Heft, das wir als neues Team zur Drucklegung gebracht haben, ist ein freies Heft. Damit stellte sich die Herausforderung, aus einer großen Zahl an eingereichten freien Beiträgen wählen zu müssen und damit auch die Möglichkeit, sowohl die thematische Vielfalt der eingereichten Beiträge in Bezug auf Kindheit und Jugend abzubilden als auch die verschiedenen Forschungstraditionen und Zugänge zu differenten Forschungsgegenständen darstellen zu können. Mit der von uns getroffenen Auswahl an eingereichten Beiträgen möchten wir einen Einblick in die thematische Breite der Zeitschrift zu Diskursen um Kindheit und Jugend geben. Der wissenschaftliche Diskurs vollzieht sich in einer interdisziplinären und auch international vernetzten Gemeinschaft, die eines umtreibt: Kindheit und Jugend in ihrer Komplexität und gesellschaftlichen Verfasstheit und Konstitution zu verstehen. Dazu reicht es nicht, nur aus der Perspektive gegenwärtiger Problematisierungen oder Thematisierungen in unterschiedlichen Feldern Kindheit und Kindsein sowie Jugend und Jugendlichsein zu betrachten. Vielmehr ist es ebenfalls notwendig zum einen auch die Historizität und kulturelle Eingebundenheit der Gegenstände Kindheit und Jugend mit zu berücksichtigen und zum anderen theoretische und methodologische Beiträge zur Erforschung von Kindheit und Jugend einzubringen. Im Sinne dieser Argumentation werden in den nun folgenden Beiträgen zunächst die Lebensphasen frühe Kindheit, mittlere Kindheit und Jugend in den Fokus gerückt und dabei grundlegende, aber auch gesellschaftspolitisch höchst drängende Fragestellungen thematisiert. Es folgen ein historisch angelegter Beitrag und abschließend eine theoretisch-methodologische Auseinandersetzung.

Der Beitrag von **Jennifer Carnin** „*Zur Materialität alltäglicher Übergänge. Eine institutionalisierungsanalytische Perspektive auf die Herstellung von Übergängen im (pädagogischen) Alltag der Kindertagesstätte*“ stellt Übergänge im Kitaalltag, die Kinder in dieser Organisation bewältigen müssen, in den Fokus und fragt nach der Verdinglichung alltäglicher Übergänge. Damit wird auf der einen Seite für eine institutionalisierungsanalytische Erweiterung der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung und auf der

anderen Seite für eine sozialwissenschaftliche Erweiterung frühpädagogischer Debatten zur Übergangsgestaltung plädiert. Denn mit der Inblicknahme alltäglicher Übergänge in der Kita kann die Autorin durch ethnographische Beobachtungen nachzeichnen, inwieweit diese durch die spezifische Organisationspraxis von Kindertagesstätten geprägt sind bzw. diese mitprägen.

Ebenfalls die frühe Kindheit in den Blick nehmend widmet sich **Julia Schimmer** in ihrem Beitrag *„Soziales Kapital im Jahr vor der Einschulung. Herkunftsspezifische Netzwerke außerhalb der Kernfamilie“* aus quantitativer Perspektive den (Bildungs-) Ressourcen im persönlichen Netzwerk von Kindern vor der Einschulung. Über standardisierte persönliche Befragungen von Elternteilen kann herausgearbeitet werden, dass die Kapitalausstattung einer Familie zu stark segregierten Netzwerken beitragen kann. Vor allem Kinder mit geringer ökonomischer und kultureller Kapitalausstattung verfügen außerhalb der Kernfamilie über sehr wenig soziales Kapital. Inwieweit dieser Aspekt als nachteilig für den zukünftigen Bildungsweg der Kinder interpretiert werden kann, stellt einen weiteren wichtigen Bezugspunkt des Beitrags dar.

Der Beitrag von **Nikolai Huke** *„Gefährdete Kinder, begrenzt handlungsfähige Eltern. Wie erwachsene Bewohner:innen die Lebensbedingungen geflüchteter Kinder in Sammelunterkünften erleben.“* zeigt, wie sehr aktuelle Krisen Familien, Kinder und Jugendliche berühren. Mittels qualitativer problemzentrierter Interviews mit Bewohner:innen von Sammelunterkünften wird aufgezeigt, dass asylsuchende Familien unter den restriktiven Bedingungen in ihrer Handlungsfähigkeit deutlich eingeschränkt werden, was wiederum erhebliche Auswirkungen auf die Lebensbedingungen von Kindern habe. Damit sind Eltern und Kinder durch ihren unsicheren Aufenthaltsstatus deutlich anderen Voraussetzungen in der Gestaltung des Alltags ausgesetzt, die durch die Pandemie noch einmal verschärft wurden. Aus der Rekonstruktion der Interviews wird deutlich, dass sowohl durch das Erleben der Ohnmacht der Eltern wie auch der massiven Beschränkungen in der Alltagsorganisation, Kinder in ihren Möglichkeiten eingeschränkt sind. Das Aufwachsen in einer Sammelunterkunft wird dabei als gefährdet wahrgenommene Lebenssituation für Kinder herausgearbeitet, welcher sich Eltern und Kinder nicht entziehen können.

Martina Ott nimmt die mittlere Kindheit und Jugend in der Institution Schule in den Blick und verfolgt in ihrem Beitrag *„Zusammenhänge von Lehrer:innenverhalten und Wohlbefinden bei Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen. Annäherung mittels allgemeiner linearer Modelle“* aus einer quantitativen Perspektive das Ziel, bestehende wissenschaftliche Auseinandersetzungen, um Zusammenhänge zwischen schulischem Wohlbefinden und professionellen Verhaltensformen anzureichern. Das Sample setzt sich dabei aus Schüler:innen der achten Schulstufe zweier verschiedener Schultypen in Österreich – der Mittelschule und des Gymnasiums – zusammen. Die Ergebnisse dieser repräsentativen Befragung zum schulischen Wohlbefinden belegen, dass das aktive und wertschätzende Lehrer:innenverhalten einen deutlichen Einfluss auf das Wohlbefinden von Schüler:innen hat. Das Lehrer:innenverhalten äußert sich dabei in den beiden Schultypen auf jeweils andere Art und Weise.

Bernd Dollinger thematisiert in seinem Beitrag *„Jugend, Kriminalität und Gangsta-Rap. Eine empirische Annäherung an die Binnenperspektive junger Rapper auf Normverletzungen“* das Verhältnis von Jugendkultur und Erwachsenen-Gesellschaft. Ausgangspunkt

ist die sozialisationsrelevante Auseinandersetzung junger Menschen mit dem Gangsta-Rap, in dem von den Jugendlichen eine Semantik der Kriminalität in ihren selbstproduzierten Songs aufgegriffen wird. Mittels Gruppendiskussionen zeigt der Autor auf, dass diese Semantik in der Jugendgruppe kontrolliert und mit Authentizität verbunden wird. Diese sozial regulierten Vorgaben der musikalischen Darstellung setzt er ins Verhältnis zu einer von außen herangetragenem Kritik der bloßen musikalischen Inszenierung von kriminellen Handlungen Jugendlicher ohne Realitätsbezug. Mit dieser Verhältnissetzung zeigt der Autor, dass dieses musikalische Genre gerade von einer konfrontativen Bezugnahme auf Normalitätsvorstellungen einer (Erwachsenen)Gesellschaft lebt und Erwachsene herausfordert, sich dazu zu positionieren.

Wie oben formuliert, ist über Gegenwartsbeobachtungen hinaus die Auseinandersetzung mit dem historischen Gewordensein der Lebensbedingungen und Kulturen von Kindern und Jugendlichen, von Kindheits- und Jugendmustern etc. für die Kindheits- und Jugendforschung relevant. So richtet der Beitrag von **Dominik Hank** „*Der Atomstreit war dagegen harmlos*‘. *U3-Betreuung in der medialen Diskussion seit 1970*“ einen historisch-analytischen Blick auf die medialen Diskurse zur U3-Betreuung im geteilten Deutschland seit 1970. Der Autor stellt heraus, wie sich diese getrennten Diskurse gegenseitig beeinflussen und durchdringen. Deutlich wird, wie sehr sich die Annahmen über das „richtige Aufwachsen“ von kleinen Kindern und die normativen Vorstellungen hierzu seit den 1970er Jahren im medialen Diskurs deutlich verändert und verschoben haben.

Als weiteres haben wir einen Beitrag ausgewählt, der aus einer theoretischen Perspektive das international anerkannte Konzept des *Children's Well-Being (capability approach)* kritisiert und theoretisch weiterentwickelt. **Andrea Riepl** verfolgt in ihrem Beitrag „*Children's Subjective Well-Being aus einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive – der Capability Approach als Sensibilisierung für die Erforschung ungleicher Kindheiten*“ das Ziel, eine ungleichheitstheoretisch sensible Dimension in die Forschungen zum Well-Being von Kindern einzubeziehen. Die Autorin plädiert dafür, nicht allein die subjektiven Wahrnehmungen von Kindern zu erforschen, sondern objektive ungleichheitsrelevante Faktoren wie Klasse, Rasse, Geschlecht, Alter, Körper etc. zu berücksichtigen. Mit dieser Perspektivierung kontextualisiert sie die subjektive Wahrnehmung eines Kindes und sensibilisiert dafür, dass das kindliche Wohlbefinden differenziert erforscht werden muss, wodurch sie den Capability Approach erweitert.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre!

Johanna Mierendorff, auch im Namen von Annegret Gaßmann, Diana Handschke-Uschmann & Philipp Illing

20 Jahre Verlag Barbara Budrich

Wir bedanken uns bei
Ihnen für die letzten
20 Jahre und freuen
uns auf die nächsten!

#20jahrebudrich



Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen

www.budrich.de | www.shop.budrich.de | www.budrich-journals.de

Zur Materialität alltäglicher Übergänge

Eine institutionalisierungsanalytische Perspektive auf die Herstellung von Übergängen im (pädagogischen) Alltag der Kindertagesstätte.

Jennifer Carnin

Zusammenfassung

Der Beitrag plädiert zum einen für eine *institutionalisierungsanalytische* Erweiterung der erziehungswissenschaftlichen lebenslaufbezogenen Übergangsforschung um alltägliche Übergänge und zum anderen für eine sozialwissenschaftliche Erweiterung der frühpädagogischen Debatte um Übergänge im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte. Der Gewinn einer solchen Perspektive wird anhand einer ethnografischen Analyse der Materialität alltäglicher Übergänge verdeutlicht. Es wird gezeigt, dass alltägliche Übergänge eine doppelte teleo-affektive Ausrichtung aufweisen, die im Sinne organisationaler Handlungsanforderungen und pädagogischer Absichten herausgearbeitet wird.

Schlagwörter: Ethnografie, Pädagogisierung, Übergänge, Materialität, Praxistheorie

On the materiality of everyday transitions. An institutionalization-analytical perspective on the production of transitions in the (pedagogical) everyday life of the day care center.

Abstract

This article argues for broadening the scope of educational research on transitions beyond life-course to include everyday transitions, using an institutionalization-analytical lens. Moreover, it proposes a sociological expansion of the early childhood education debate on transitions in the daily pedagogical activities of the day care center. The advantages of this perspective are emphasized through an ethnographic analysis of the materiality of everyday transitions. Daily transitions appear to have a dual teleo-affective direction, explained by both organizational requirements for action and pedagogical intentions.

Keywords: Ethnography, Pedagogisation, Transitions, Materiality, Practice Theory

1 Einleitung

Im Zuge des so genannten *practice turn* (Schatzki et al., 2006) etabliert sich eine sozialwissenschaftliche Übergangsforschung, die ausgehend von der Kritik an der tradierten, an Institutionen orientierten Übergangsforschung „die Naturalisierung des institutionalisierten Lebenslaufs problematisiert“ (Schröer, 2013, S. 65). Dementsprechend werden Übergänge mit „biografischer Offenheit“ (Schröer, 2013, S. 65) theoretisiert und empirisch untersucht. Die sogenannte ‚Reflexive Übergangsforschung‘ (Walther et al., 2020) kritisiert die Naturalisierung des Normallebenslaufs, indem sie dessen Zustandekommen nicht als gegeben voraussetzt, sondern reflexiv bearbeitet. Dabei wird mit dem Konzept des *doing transitions* (Walther et al., 2020) der konstruktive Charakter der Hervorbringung und Bewältigung von Übergängen gefasst.

In der Kindheitspädagogik lassen sich demgegenüber zwei Stränge der Thematisierung von Übergängen unterscheiden. Zum einen werden interinstitutionelle Übergänge stärker am Gelingen orientiert und entwicklungspsychologisch¹ als Transitionen verstanden (Griebel & Niesel, 2015; Hedegaard & Fleer, 2019), die von Fachkräften gestaltet und von Kindern bewältigt werden können. Zum anderen setzen sich stärker erziehungswissenschaftlich und kindheitstheoretisch orientierte reflexive Zugänge durch, die Übergänge in ihrer institutionellen Bedeutung analytisch erfassen. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der instituierenden Genese von Übergängen und den damit verbundenen Maßnahmen (Brennecke & Tervooren, 2019; Cloos et al., 2013; Cloos, 2017; Huf & Panagiotopoulou, 2011; Kämpfe et al., 2019; Kelle & Mierendorff, 2013; Zehbe, 2021). Insgesamt lässt sich für diesen Strang sagen, dass Übergänge lebenslaufbezogen (z. B. Eingewöhnung oder Einschulung) untersucht werden. Unberücksichtigt sind alltägliche Übergänge des Ankommens und Verabschiedens oder des Wechsels zwischen pädagogischen Formaten. Während dies für den Schulalltag in Ansätzen bereits unternommen wird (Hutschenreuter, 2011; Wagner-Willi, 2005), steht die empirische Auseinandersetzung mit alltäglichen Übergängen in der Kindertagesstätte noch am Anfang. Erste Hinweise auf die institutionalisierungsanalytische Bedeutung alltäglicher Übergänge finden sich in der Studie von Bollig, Honig und Nienhaus (2016), die den Alltag luxemburgischer Bildungs- und Betreuungssettings im Hinblick auf das Moment des Arrangierens verschiedener Bildungs- und Betreuungsformate untersuchen. Alltägliche Übergänge sind für das Arrangieren hoch relevant, die Prozessierung der Übergänge wird nicht dezidiert zum Gegenstand der Untersuchung.

Ausgehend von einer ethnografischen Studie zur Verkörperung von Übergängen in der frühen Kindheit, argumentiert dieser Beitrag im Anschluss an u. a. Rutanen und Hännikäinen (2017) für eine Erweiterung des sozialwissenschaftlichen lebenslaufbezogenen Übergangsbegriffs um die Dimension alltäglicher Übergänge. Der Beitrag beleuchtet vor dem Hintergrund einer institutionalisierungsanalytischen Perspektive (Honig, 2015; Neumann, 2018) die Bedeutung dinglicher Materialität² für alltägliche Übergänge und zeigt entlang von Beobachtungsprotokollen, wie diese prozessiert und pädagogisiert werden.

¹ Für einen Überblick siehe Vogler et al. (2008).

² Zur Bedeutung von Dingen im Kontext von Kindheitspädagogik und Kindheitsforschung siehe die Sammelbände von Alasuutari et al. (2020) und Bollig et al. (2020).

2 Alltägliche Übergänge in der (frühen) Kindheit

In der kindheitspädagogischen, an gelingender Praxis orientierten Debatte wird auf die pädagogische Bedeutung von alltäglichen Übergängen verwiesen (Daldrop, 2016; Gutknecht, 2013). Übergänge im pädagogischen Alltag – entwicklungspsychologisch als Mikrotransitionen gefasst – werden hier als pädagogische Herausforderung begriffen, die im Tagesablauf der Kindertagesstätte vorkommen und Problemkomplexe freisetzen (Daldrop, 2016; Gutknecht, 2013). Übergänge im Alltag stellen praktische Handlungsanforderungen für Fachkräfte dar, die *durch die Pädagogisierung* als Übergang bearbeitbar und zu einer pädagogischen Gestaltungsaufgabe werden.

In diesem Beitrag soll eine grundlegend andere Argumentation verfolgt werden, die entsprechend über Fragen gelingender Pädagogik hinausgeht. Institutionalisierungsanalytisch (Honig, 2015; Neumann, 2018) werden kindheitspädagogische Institutionen als gesellschaftliche Praxis betrachtet, die neben der normativen Orientierung am Pädagogischen relational auf weitere gesellschaftliche Praxen bezogen ist. Die Kindertagesstätte erfüllt gemäß Honig (2013, S. 185) „soziale Dienstleistungen für die Eltern, Bildungsfunktion[en] für die Kinder und sozialpolitische Funktion[en] für die Gesellschaftspolitik“. In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht ist sie daher nur multifunktional und multiperspektivisch zu erfassen. Der vorliegende Beitrag verdeutlicht, dass Übergänge *im* Alltag der Kindertagesstätte *durch* ihre Organisation und den daraus resultierenden Handlungsanforderungen entstehen. Ich werfe damit nicht Fragen nach individuellen Kompetenzen auf, sondern betrachte alltägliche Übergänge grundlegender im Hinblick auf die multireferenzielle Hervorbringung des Alltags und dessen (pädagogische) Bedeutung für seine Adressat:innen. Der Beitrag knüpft an Rutanen und Hännikäinen (2017) an, welche die Bedeutung der Übergänge für die Konstitution des pädagogischen Alltags in Bezug auf die drei Dimensionen *care*, *upbringing* und *teaching* in der finnischen Kindertagesstätte illustrieren. Die Autorinnen zeigen auf, wie sich aus dem Alltag der Kindertagesstätte Gelegenheiten zur Pädagogisierung entlang der drei thematisierten pädagogischen Grundfiguren ergeben.

In Anlehnung an Schatzki (1996, 2010, 2016) wird eine praxistheoretische Perspektive eingenommen. Praktiken werden als „ein typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (Reckwitz, 2003, S. 289) und als verdichteter „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki, 1996, S. 89) aufgefasst. Praktiken sind folglich nicht als einzelne Handlungen oder Akte zu verstehen, sondern müssen netzwerkförmig, als Praktiken verstanden werden. Es verknüpfen sich verschiedene Bewegungen und Handlungen zu zweckgebundenen Aktivitäten und dehnen sich über Zeit und Raum aus. Diese Verbindungen sind es, die Akte – *doings and sayings* – bündeln, sodass sie *als Netzwerke* zu Praktiken werden. Das materiale Arrangement, das sich aus Menschen, Dingen, Organismen und natürlichen Dingen zusammensetzt (Schatzki, 2010, S. 129), wird darüber relational und zweckgebunden im Netzwerk integriert, sodass es zu einem Praxis-Arrangement-Bündel wird.

Übergänge werden praxistheoretisch zu einem Phänomen des Dazwischen. Sie entstehen aus einem vollzogenen Wechsel und weisen zugleich über diesen Wechsel hinaus. Übergänge schwappen über und ragen hinein und stellen damit die abschließende und

fixierbare Konstitution von Entitäten als solche in Frage. Das Verhältnis von Entitäten und ihren Übergängen zeigt die Brüchigkeit der Praxis auf. Übergänge sind als Akte in den Grenzzonen der Praktiken zu verorten und verbinden diese. So müssen Wechsel zwischen Praktiken von Individuen als solche vollzogen werden. Die Akte materialisieren sich, da sie sich im konkreten Tun der Akteur:innen körperlich realisieren und an Dinge gebunden sind.

Alltägliche Übergänge begreife ich im Anschluss an die hier skizzierte praxistheoretische Perspektive mit einem Alltagsbegriff, der sie fest in der Tagesstruktur verankert. Sie unterscheiden sich von stärker institutionalisierten lebenslaufbezogenen Übergängen, die gleichwohl den Status des Alltäglichen erhalten können, lediglich durch den Grad ihrer zeitlichen und räumlichen Ausdehnung. Vor diesem theoretischen Hintergrund ist es unabdingbar auch alltägliche Übergänge sozialwissenschaftlich als Übergänge zu untersuchen.

Wanka (2020) beschreibt lebenslaufbezogene Übergangspraktiken so, dass „sie auf spezifische Art teleo-affektiv strukturiert sind, d. h. den Zweck verfolgen, ihre Partizipant:innen in einem chrononormativen Lebenslauf von einer Lebensphase oder einem sozialen Status zu einer/einem anderen zu leiten“ (Wanka, 2020, S. 201). Folgt man dieser Spezifikation für alltägliche Übergänge, lässt sich nach ihrer teleo-affektiven Struktur fragen: Wie gelingt es dem Alltag in der Kindertagesstätte sich als *pädagogischer* Alltag ausweisbar zu machen?

Im Folgenden präsentiere ich meine Analysen, die empirisch die Frage nach den teleo-affektiven Strukturen der alltäglichen Übergänge fokussieren. Ich frage danach, wie – also in welcher Form und in Bezug auf welches pädagogische Verhältnis – die alltäglichen Übergänge praktisch vollzogen werden. Der besondere Fokus soll für diesen Beitrag auf der Bedeutung von Dingen in eben jenen Übergängen liegen. Das ist insofern besonders vielversprechend, weil Dinge als ein Element der Materialität von Übergängen Wissen in die Praktiken tragen und gleichzeitig die Möglichkeit bieten, Praktiken als eine spezifische Variante ihrer Selbst anzuregen – sie quasi in Gang zu setzen. Dinge verstehe ich als Teil von Praxis-Arrangement-Bündeln. Sie setzen über ihre Materialität „chains of action“ (Nicolini, 2013, S. 166) in Bewegung und entfalten so moderierende Wirkungen für die anderen Akte und Handlungen des Praxis-Arrangement-Bündels. Entsprechend wird im folgenden Beitrag die moderierende Funktion von Dingen untersucht, die Wissen zur Ausführung bringt und damit im Vollzug praktische Bedeutung erzeugt.

3 Die Hervorbringung alltäglicher Übergänge in der Kindertagesstätte

Die im Folgenden von mir analysierten Beobachtungsprotokolle sind im Rahmen einer Langzeitethnografie³ (Machold & Wienand, 2021) entstanden, sie bildeten bereits die Grundlage für eine Studie zur Verkörperung von Übergängen (Carnin, 2020). Das Sample umfasst ethnografische Erhebungen in zwei Kindertagesstätten und vier Grundschulen, in

³ „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ (DFG – 314127891; Leitung: Prof. Dr. Claudia Machold)

denen das Forschungsteam während mehrerer mehrmonatiger Feldphasen insgesamt etwa 400 Beobachtungsprotokolle verfasst hat. Die Protokolle wurden gemäß der konstruktivistischen Grounded Theory Methodology ausgewertet (Charmaz, 2006). Charmaz schlägt ihre Grounded Theory Methodologie als relationale Forschungsstrategie vor, die die Involviertheit der Forschenden in die Konstruktion von Gegenstand und Erkenntnissen systematisch einbezieht. Vor dem Hintergrund eines relationalen Verständnisses von Praktiken und der Ethnografie als Forschungspraxis führt die konstruktivistische Grounded Theory Methodologie Relationalität und Reflexivität in der Analyse weiter. Die Beobachtungsprotokolle wurden in mehreren Schritten kodiert, um das Material analytisch und thematisch zu sortieren. Hierbei wurde versucht, das Material von seiner chronologischen Struktur zu lösen und eine (Re-)Konzeptualisierung (Charmaz, 2006, S. 113) zu erreichen. Im ersten analytischen Schritt des ‚zooming in‘ auf die Materialität von Übergangspraktiken und dem anschließenden ‚zooming out‘ (Nicolini, 2009) mit einer stärkeren Theoretisierung der Analysen wurden die Konzepte, die analytisch im Fokus der Übergangspraktiken standen, neu arrangiert und als Netzwerke visualisiert. Im Folgenden werden zwei dieser Netzwerke von mir näher erläutert, um das Potenzial einer derartigen Übergangsforschung aufzuzeigen. Die Explikation des ersten Netzwerkes ermöglicht es, durch die Fokussierung auf den alltäglichen Übergang am Morgen die alltagspraktische Konstitution von Sorgeverhältnissen zu rekonstruieren. Das zweite Netzwerk fokussiert hingegen die Pädagogisierung eines alltäglichen Übergangs im Gruppenalltag, im Modus der Partizipation und hebt damit auf aktuelle pädagogische Programmatiken ab.

3.1 Der Nuckel als generationales Linderungsobjekt und die alltagspraktische Hervorbringung von Sorgeverhältnissen

Üblicherweise werden Kinder morgens von ihren Familien in die Kindertagesstätte gebracht. Dort vollziehen sie einen Wechsel von Familien- zu Kitapraktiken, der im Folgenden als alltäglicher Übergang betrachtet werden soll. Durch diesen Übergang wird die praktische Organisation der Sorge um die Kinder als Sorgeverhältnis sichtbar. Bringsituationen sollen im Folgenden als Übergänge des pädagogischen Alltags theoretisiert werden, um ihre spezifische Verfasstheit zu beschreiben. Sie gelten in institutionalisierungsanalytischer Absicht als hervorgebracht und gleichfalls wird angenommen, dass sie sich auf verschiedenen Ebenen materialisieren. Dinge werden als in die Übergangspraktiken involviert verstanden, durch deren teleo-affektive Struktur sind sie mit eigenen Bedeutungen ausgestattet und gestalten diese mit. Im Folgenden zeige ich anhand der Analyse einer Beobachtungssequenz, wie ein solcher morgendlicher Übergang prozessiert wird und welche Bedeutung Dingen zukommt.

„Jakobs Mutter kommt mit Jakob auf dem Arm in die Gruppe und sie spricht mit ihm. Er versteckt sein Gesicht in ihrem Nacken. Die Mutter sagt zweimal: ‚Guck mal, Sabina ist auch da.‘ Sie geht mit Jakob durch die Gruppe. Seine Schwester Yaren läuft ebenfalls durch die Gruppe.

Die Mutter kommt mit Jakob in Richtung des Frühstückstisches und sagt zu ihm: ‚Guck mal die Frühstückstücken alle zusammen. Guck mal, Müsli.‘ Sabina geht zu Jakobs Mutter und spricht mit ihr und mit Jakob. Sie hocken sich hin.“

Jakob wird auf dem Arm seiner Mutter in den Gruppenraum gebracht. Es handelt sich um eine Kopplung von Jakobs Körper mit dem Mutterkörper. Diese Körper-Kopplung (Kelle & Seehaus, 2010) erhöht Jakobs Position im Raum, wodurch er eine bessere Übersicht hat und von den anderen Anwesenden gesehen werden kann.

Die Beobachterin beschreibt die Bewegung als „sie geht mit ihm durch die Gruppe“ und parallelisiert dies mit der Bewegung Yarens, Jakobs Schwester, die ebenfalls durch die Gruppe läuft. Jakob wird von seiner Mutter getragen, wodurch er sich im Raum bewegt, was von der Beobachterin als Laufen gedeutet wird. Im Gegensatz dazu geht Yaren selbstläufig und präsentiert dadurch einen höheren Grad an Autonomie als Jakob. Die Körper-Kopplung von Jakob und seiner Mutter erscheint nicht als physische Notwendigkeit, so dass es nicht scheint, dass Jakob generell (noch) nicht laufen kann. Gleichzeitig deutet der Vergleich mit seiner Schwester auf eine Altersdifferenz hin, die als Differenz im Grad der Autonomie der Raumeignung sichtbar wird. Laufen-Können wird zu einer Fähigkeit, die zwar grundsätzlich körperlich-entwicklungsbezogen erlernt werden muss, jedoch situativ und konkret zur Aufführung gebracht werden muss. Selbst-Läufigkeit verlangt die emotionale Befähigung, die die Mutter herzustellen versucht.

Durch die Teilnahme der Erzieherin Sabina verändert sich das körperliche Arrangement, indem sie sich hinhockt. Dadurch wird Jakob auf Augenhöhe gebracht, was auch bedeutet, dass die Erwachsenenkörper auch niedriger werden. Diese Veränderung der Körperhaltung geht mit einer Veränderung des Raums einher, die Jakob näher an die Selbstständigkeit bringen soll.

„Ein wenig später rufen alle Kinder vom Frühstückstisch: ‚Der ist ein Baby, der ist ein Baby, der ist ein Baby, der ist ein Baby.‘ Sie schauen in die Richtung von Jakobs Mutter und Sabina und Jakob.“

Alle Kinder erscheinen als Gruppe, die mit einer Stimme rufen. Sie repräsentieren sich als Gemeinschaft, so dass die Beobachterin sie als „alle Kinder“ markiert. Dieser Gemeinschaft scheint Jakob nicht zugehörig zu sein. Das Rufen verweist auf eine räumliche Distanz, die mit der Stimme überbrückt wird. Es findet eine verbal-körperliche Annäherung statt, die Gruppe setzt sich zu Jakob in ein Verhältnis. Ambivalent ist, dass einerseits ein Bezug zu Jakob hergestellt wird, indem durch das Rufen eine Verstehbarkeit sichergestellt wird, andererseits wird auf der inhaltlichen Ebene – wie im Folgenden deutlich wird – eine massive Distanzierung vollzogen.

Durch die Anrufung von Jakob als Baby wird eine Unterscheidung deutlich, dass es sich bei der Gruppe „alle Kinder“ nicht um ein Baby handelt. Mit der Unterscheidung geht eine Bewertung einher, es handelt sich also um eine auf der Differenzlinie Generation verortete, wertende Anrufung, die Jakob ab- und dadurch „alle Kinder“ aufwertet. „Baby“ als Subjektposition ist bestimmt durch die leibliche Verwiesenheit auf erwachsene Sorgeleistende. „Baby“ ist in dieser Logik kein Kita-Kind. Jakob wird dadurch die Zugehörigkeit zur Kita-gruppe qua generationalem Status abgesprochen.

Interessant ist, dass scheinbar die Körper-Kopplung mit der Mutter zum Anlass dieser Anrufung wird. Jakob zeigt sich in der Körper-Kopplung als auf die Familie bezogen, im körperlichen Nahbereich mit seiner Mutter performiert er die leibliche Verwiesenheit, die die Position „Baby“ kennzeichnet. „Alle Kinder“ nehmen auf diese Performanz Bezug und

nutzen diese in der Form der Selbstvergewisserung, wie sie für Veränderungen kennzeichnend ist. „Alle Kinder“ präsentieren sich als handlungsfähig, selbst-ständig und als Kita-Kinder, indem sie sich von Jakob unterscheiden.

„Sabina wendet sich den Kindern am Frühstückstisch zu und sagt: ‚Nein, ####.‘ Sie fügt hinzu, dass Jakob kein Baby sei und dass Babys so klein seien. David und Mats rufen weiter: ‚Der ist ein Baby.‘ Jakobs Mutter gibt Jakob einen Nuckel, den er in seinen Mund steckt.“

Die Erzieherin Sabina reagiert auf das Rufen der Kinder und wendet sich ihnen zu. Sie spricht ein Kind namentlich an (####) und ermahnt es. Dabei stellt sie nicht die grundsätzliche Unterscheidung in Frage, sondern verbleibt auf der Ebene der Bezeichnung und macht deutlich, dass diese nicht korrekt ist.

Die Mutter bringt nun das Ding Nuckel in die Situation ein. Jakobs Mutter gibt ihm den Nuckel und Jakob führt ihn sich in den Mund, wobei es sich um einen stark routinisierten Akt zu handeln scheint. Sie bietet ihm das Ding an und Jakob verleiht es sich selbst ein.

Der Nuckel vollzieht durch seine materiale Beschaffenheit ein spezifisch-situierendes Wissen. Der Nuckel ist auf der Differenzlinie Generation derart kodiert, dass er symbolisch das Baby repräsentiert. Er wird bei Unruhe und Unzufriedenheit gegeben und/oder verlangt, um durch das Imitieren des Saugens an der Brust Zufriedenheit herzustellen. Der Nuckel wird damit zu einem generational kodierten Linderungsobjekt, das Jakob als Baby positioniert. Das Tragen des Nuckels im Mund verhindert gleichsam die Teilhabe an verbalsprachlich-erwachsenen Aktivitäten. Einerseits werden Lautstärke und Teilnahme reguliert. Die Sorge der Mutter materialisiert sich andererseits *mit* dem Nuckel und wird somit vom Körper der Mutter gelöst. Die Muttersorge zur Linderung von Jakobs Unbehagen wird durch den Nuckel portabel. Das Ding Nuckel markiert Jakob als Baby, indem er sich den Nuckel selbstständig einverleiht. Dadurch wird er im Vollzug selbst als Baby markiert und bestätigt damit die unterscheidende und hierarchisierende Anrufung von „alle Kinder“. Gleichzeitig erfüllt der Nuckel eine spezifische Funktion, indem er die Sorge vom Mutterkörper löst und somit die Handlungsfähigkeit von Jakob erweitert oder zumindest verändert.

„Sabina nimmt Jakob dann auf den Arm und die Mutter verabschiedet sich und Sabina geht mit Jakob sprechend und ihn auf dem Arm tragend in die Bücherecke. Sie setzt ihn auf das Lesesofa und holt zwei der Traubenbücher vom Regal am Maltisch und setzt sich dann neben ihn und fragt ihn, welches Buch er ansehen wolle. Dann liest sie ihm etwas vor.“

Letztlich involviert Sabina Jakob in die institutionellen Praktiken, indem sie ihn auf den Arm nimmt und ihn mit dem Fachkräftekörper koppelt. Während Jakob den Bezugskörper wechselt, bleibt er erhöht und umsorgt auf Sabinas Arm. Diese Körper-Kopplung materialisiert den Bezug, relationiert Jakob zu Sabina und positioniert Jakob als Adressaten der Kindertagesstätte. Durch den Verbleib auf dem Arm schließt die Kitapraktik nahtlos an die Familienpraktik an und führt die schrittweise Entkopplung fort, die Jakob die Teilhabe am Kitaalltag ermöglicht. In der folgenden Bilderbuchbetrachtung bleibt Sabina in Jakobs

⁴ Anonymisierung: Kindernamen.

Nahbereich, obwohl die direkte Körper-Kopplung beendet ist. Die Bilderbuchbetrachtung als sozio-materiales Arrangement knüpft an diese Sorgepraktiken an und involviert Jakob letztlich vollständig in den Kitaalltag, auch wenn er nicht in der Gruppe ‚alle Kinder‘ aufgeht.

Die skizzierte Übergangspraktik erscheint aus einer Forschungsperspektive, die die Frage nach der Pädagogisierung des Alltags in der Kindertagesstätte stellt, als ein prozessuales Netzwerk verschiedener material verfasster Akte, die sowohl organisationale Anforderungen bearbeitet als auch sich pädagogisch als Sorgepraktik zeigt. Es kann zudem gezeigt werden, dass neben Körperlichkeit, Räumlichkeit und Dinglichkeit ihre Verschränkung miteinander relevant ist. Mit der Perspektive, die auf die Frage nach den „Bedingungen der Möglichkeit von Betreuung, Bildung und Erziehung als Frage nach ihrer praktischen Hervorbringung“ (Honig, 2015, S. 55) abzielt, zeigt sich das Ziel der pädagogischen Bemühungen in der Herstellung von Selbst-Ständigkeit im institutionellen Kontext, dem im Modus des Sorgens nachgegangen wird. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei dem Nuckel zu. Meiner Interpretation nach fungiert er als generationales Linderungsobjekt, das Sorge portabel machen kann. Der theoretische Bezug auf Sorge lässt sich weiterführen: Auf der Darstellungsebene wird Jakob durch den Nuckel als Sorgeempfänger erkennbar. Gleichzeitig wird die Selbst-Läufigkeit als Ziel der Übergangspraktik durch die Ablösung der Sorgepraktiken vom Körper der Mutter ermöglicht. Es wird außerdem deutlich, dass die klare Trennung zwischen privat und öffentlich verantworteter Sorgearbeit gerade an diesem Übergang praktisch verschwimmt, da die Sorgepraktiken kaum anders als analytisch voneinander zu trennen sind.

3.2 Pädagogisierung im Modus von Partizipation: Über Karten Angebote zuweisen

Im Morgenkreis verteilen die Fachkräfte bunte, laminierte Angebotskarten, die die Kinder den Angeboten zuweisen. Diese Zuweisung unterliegt normativ dem Ideal der freien Wahl und wird von mir als Bemühung interpretiert, Kindern Partizipation im Alltag der Kindertagesstätte zu ermöglichen. Das Kind wählt ein Angebot aus und nimmt die entsprechende Karte im Morgenkreis. Der Übergang vom Morgenkreis zum Angebot wird wesentlich durch die Karten moderiert, da sie als Platz- und Ortzuweisende fungieren und damit zu einer dinglichen Stellvertreterin der Platzvergabe werden. Die Verhandlung der Teilnahme an den Angeboten entlang der Karten erzeugt spezifische Widersprüche, wie ich anhand meiner Analyse der folgenden Sequenz verdeutlichen werde.

„Brigitte hat die laminierten Angebotskarten vor sich auf dem Teppich ausgebreitet. Sie hält zwei Dreiecke hoch und sagt: ‚Jorin und Emma, ihr habt heute Musikgruppe.‘ Jorin und Emma schauen zu Brigitte, die sagt, dass eine Karte für Jorin sei und er krabbelt auf Brigitte zu. Sie hält ihm die Karte hin und er nimmt sie sich. Dann sagt Brigitte, dass eine Karte für Emma sei, Emma krabbelt erst auf allen Vieren auf Brigitte zu, steht dann aber auf und geht zu Brigitte und nimmt die Karte entgegen. Brigitte sagt zu den beiden, dass sie schon mal mit ihren Turnschlappchen in den Turnraum gehen dürften. Emma und Jorin verlassen die Birnengruppe.

Brigitte hält die orangenen Quadrate hoch und sagt, dass diese Karten für die Kinder der ‚Vorschulgruppe‘ seien. Sie verteilt die Karten an Adin, Lars und Maik, die in ihrer Nähe sitzen und sagt dabei: ‚Eine Karte für dich.‘“

Brigitte eröffnet eine Zuweisungspraxis, indem sie die Karten für alle Teilnehmenden des Morgenkreises vor sich auslegt. Die Karten werden von Brigitte gezeigt, dadurch entfalten sie ihren Aufforderungscharakter als materialisierte Stellvertreterinnen der Zuweisung zur Musikgruppe. Brigitte unterstreicht verbal, dass Jorin und Emma heute bei der Musikgruppe dabei sind. Jorin und Emma erhalten jeweils eine Karte, die ihren Status als Teilnehmende materialisiert und sie von dem restlichen Zuweisungs geschehen entbindet, sie dürfen in den Turnraum gehen. Auch die orangenen Quadrate der Schulkindergruppe werden so verteilt. Es wird praktisch eine Unterscheidung zwischen freien und zugewiesenen Angeboten eingeführt. Die Kinder erhalten ihren Status als Teilnehmer nicht durch die freie Wahl des Angebots, sondern werden in zwei besonderen Gruppen platziert, die sich nach dem Alter der Kinder bzw. der vorherigen Anmeldung und Zahlung eines Beitrags richten. Die Karten materialisieren sich als dingliche Marker der Zugehörigkeit zur Gruppe.

„Vor Brigitte liegen jetzt noch grüne Dreiecke und grüne Kreise. Brigitte sagt: ‚Wer sich ein blaues Dreieck nimmt (...)‘ Mats, der neben Brigitte sitzt, sagt, dass sie grün seien und Brigitte sagt etwas zu Mats. Brigitte sagt, dass die Kinder, die ein grünes Dreieck wählen von Simone etwas vorgelesen bekommen und danach noch etwas malen könnten. Die grünen Kreise sind für die Kinder, die mit Stella Seifenblasen pusten. Brigitte zählt durch und sagt, dass zwei Karten fehlen.“

Brigitte führt die Zuweisungspraxis fort und präsentiert zwei freie Angebote, die im Rahmen dieses Übergangs zur Wahl stehen. Sie zieht eine sprachliche Verbindung zwischen der Wahl der Karten und Wahl der Angebote. Die Formulierung „wer sich ein blaues Dreieck nimmt“ eröffnet die Wahlmöglichkeit und bringt die Kinder als handlungs- und entscheidungsfähige Subjekte hervor. Nach der Präsentation bemerkt Brigitte, dass zwei Karten fehlen, also mehr Kinder als Karten anwesend sind.

„Als Madita an der Reihe ist, sagt sie, dass sie aber gerne mit Ann-Kathrin möchte und es scheint nur noch ein Dreieck zu geben. Brigitte sagt, dass beide ‚ausnahmsweise‘ die Karte zusammen nehmen dürften. Madita nimmt daraufhin die Karte.“

Madita verweist darauf, dass es zu wenige Dreiecke gibt, um mit Ann-Kathrin das Angebot zu besuchen. Sie weist auf einen Konflikt hin, der sich aus der Zuweisungspraxis ergibt. Die Erzieherin Brigitte räumt ein, dass sie sich gemeinsam eine Karte nehmen dürfen und hebt damit die Autorität der Karten aus. Sie beteiligt sich als Fachkraft zuweisend am Übergang. Der Symbolcharakter der Karten wird hier offensichtlich. Das gemeinsame Nehmen einer Karte steht dafür, gemeinsam einen Platz in dem Angebot einzunehmen.

Die Angebotskarten erfüllen im analysierten Übergang eine Organisationsfunktion. Sie materialisieren den Übergang und choreografieren die beteiligten Akteur:innen. Dabei verknüpfen sie – so argumentiere ich – „pädagogische Ambitionen mit der Rationalisierung des Organisationsalltags“ (Neumann et. al., 2019, S. 337). Die Verknüpfung zeigt sich in der doppelten teleo-affektiven Ausrichtung, die die Karten aufweisen. Neben der formalen Organisation des Alltags materialisiert sich in ihnen, über die normative Dimension des Ideals der freien Wahl hinaus, auch der Versuch, Kindern die Partizipation am Alltag der Kindertagesstätte zu ermöglichen. Dadurch werden organisationale Bedürfnisse inner-

halb einer spezifischen pädagogischen Programmatik *als pädagogisch* entworfen. Damit ist nicht gemeint, dass sie nur scheinbar pädagogisch sind und sie über ihre organisationale Bedeutung entlarvt würden, vielmehr zeigt sich kindheitspädagogische Praxis in dieser Verschränkung. Dingen kommt im Zusammenhang mit Partizipation häufig eine besondere Rolle zu, um Transparenz und Zugänglichkeit zu erzeugen und darüber Partizipation zu generieren⁵.

Diese den Karten material eingeschriebene doppelte Ausrichtung verweist auf die beiden herausgearbeiteten zentralen Widersprüche des analysierten Übergangs. Erstens werden einige Kinder bereits *vor* der Auswahl der Karten zugewiesen, sodass sie nicht entscheiden können, welches Angebot sie besuchen, und bestimmte Angebote werden von der freien Wahl ausgeschlossen. Die den Karten material eingeschriebene freie Wahl ist damit nicht gänzlich frei, entsprechend sind auch die Möglichkeiten zur Partizipation eingeschränkt. Die letztliche Autorität über die Zuweisung liegt bei den Fachkräften, wie sich im zweiten herausgearbeiteten Widerspruch zeigt. Die Formalisierung des Übergangs führt zu einer Irritation der Praktik, da nicht genügend Angebotskarten zur Verfügung stehen und Brigitte organisierend handeln muss. Damit scheinen die Karten nicht in ihrem handlungsentlastenden Zweck aufzugehen.

4 Fazit

Es wurden exemplarisch zwei ethnografische Sequenzen analysiert, die entlang der Dinge der Übergänge auf sehr unterschiedliche Phänomene verweisen. Beide haben gemeinsam, dass es zu einer pädagogischen Bearbeitung von handlungspraktischen Anforderungen kommt, die nicht allein auf pädagogische Absichten gegenüber den Adressat:innen zurückzuführen sind, sondern vielmehr auf die spezifische Organisationspraxis von Kindertagesstätten verweisen.

Der Übergang zwischen Familie und Kindertagesstätte am Morgen zeigt sich als Phänomen, das sich durch die gesellschaftliche Organisation von Sorgetätigkeit als konkrete Handlungsanforderung im Alltag der Kindertagesstätte zeigt. Die Verschränkung von inner- und außerfamilialen *care*-Arrangements wird im situativen Zusammenhang des Übergangs praktisch hervorgebracht. In der Literatur wird deutlich auf die Differenz zwischen Familien- und Kindertagesstättenkindheit hingewiesen (z. B. Honig, 2015, S. 190). Durch den gewählten ethnografischen Zugang können jedoch im Hinblick auf konkrete Sorgepraktiken *geteilte Sorgeakte* in Familie und Kindertagesstätte rekonstruiert werden. Der Übergang vom Morgenkreis zu den Angeboten erzeugt konkrete Handlungsanforderungen, die sich aus der Organisation des Alltags der Kindertagesstätte ergeben und die gleichzeitig pädagogisiert werden. Die Zuweisungspraktiken haben dabei eine doppelte Ausrichtung. Zum einen wird auf der organisatorischen Ebene der Übergang zu den Angeboten koordiniert. Zweitens wird durch die Orientierung am Ideal der freien Wahl eine Möglichkeit zur Partizipation am Alltag der Kindertagesstätte ermöglicht.

⁵ Neumann et. al. analysieren in diesem Kontext beispielsweise die Bedeutung einer Schautafel für die Gestaltung des partizipativen Alltags (Neumann et. al., 2019, S. 337).

Der Beitrag plädiert zum einen für eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf alltägliche Übergänge in der Kindertagesstätte und nimmt damit eine Position ein, die über Fragen des pädagogischen Gelingens hinaus geht. Dies erscheint insbesondere aufgrund der institutionalisierungsanalytischen Prämisse notwendig zu sein, da Kindertagesstätten nicht nur pädagogisch verfasst, gedacht und geplant sind, sondern nur als multireferenziell verwiesen verstanden werden können. Um dies herauszuarbeiten, wurde analytisch entlang der Materialität von Übergangspraktiken gezeigt, wie diese doppelte Ausrichtung praktisch vollzogen wird und inwiefern die Dinge als Träger von Wissen und Moderator:innen der Praxis wirksam werden.

Zum anderen plädiert dieser Beitrag für die Öffnung der lebenslaufbezogenen Übergangsforschung auf alltägliche Übergänge. Diese Notwendigkeit ergibt sich nicht zuletzt aus der Thematisierung der alltäglichen Übergänge, als Übergänge, die aus dem Feld der kindheitspädagogischen Praxis heraus erfolgt. Der Beitrag zeigt zum einen, dass es hier eine sozialwissenschaftlich orientierte Perspektive braucht, um den Alltag in der Kindertagesstätte nicht nur pädagogisch zu bewerten, sondern in seiner Verwiesenheit erfassen zu können. Zum anderen wurden an den alltäglichen Übergängen grundlegende theoretische Einsätze entwickelt, die insbesondere gewinnbringend für eine sich als reflexiv verstehende Übergangsforschung sind. Diese zielen insbesondere auf den Vollzugscharakter von Übergängen und die damit verschränkte Bedeutung von Materialität für diese.

Literaturverzeichnis

- Alasuutari, Maarit, Mustola, Marleena & Rutanen, Niina (Hrsg.) (2020). *Exploring Materiality in Childhood*: Routledge.
- Bollig, Sabine, Alberth, Lars & Schindler, Larissa (Hrsg.) (2020). *Materialitäten der Kindheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bollig, Sabine, Honig, Michael-Sebastian & Nienhaus, Sylvia (2016). *Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4jähriger Kinder*. Belval: Université du Luxembourg.
- Brenneke, Bettina & Tervooren, Anja (2019). Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen. In Florian Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern* (S. 193–235). Wiesbaden: Springer VS.
- Carnin, Jennifer (2020). *Übergänge verkörpern. Adressat*innenpositionen institutioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Cloos, Peter (2017). Soziale Ungleichheit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In Meike Sophia Baader & Tatjana Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 179–205). Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, Peter, Oehlmann, Sylvia & Sitter, Miriam (2013). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch & Karl Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 547–567). Weinheim: Beltz Juventa.

- Daldrop, Kira (2016). *Die Garderobensituation im Krippenalltag – Mikrotransition und Aktivität des täglichen Lebens. Qualitative Interaktionsgestaltung und Assistenz*. <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/die-garderobensituation-im-krippenalltag-mikrotransition-und-aktivitaet-des-taeglichen-lebens-qualitative-interaktionsgestaltung-und-assistenz> [25. März 2021].
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2015). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (3. aktual. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Gutknecht, Dorothee (2013). *Mikrotransitionen: Kleiner Wechsel, große Wirkung. Übergänge im Krippenalltag sensibel gestalten*. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/die-garderobensituation-im-krippenalltag-mikrotransition-und-aktivitaet-des-taeglichen-lebens-qualitative-interaktionsgestaltung-und-assistenz> [25. März 2021].
- Hedegaard, Mariane & Fler, Marilyn (Hrsg.) (2019). *Children's Transitions in Everyday Life and Institutions*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Honig, Michael-Sebastian (2015). Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In Peter Cloos, Katja Koch & Claudia Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit* (S. 43–47). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian (2013). Frühpädagogik als institutionelle Praxis. Auf dem Weg zu einer Theorie der Pädagogik der frühen Kindheit. In Hans-Rüdiger Müller, Sabine Bohne & Werner Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen* (S. 181–195). Opladen: Barbara Budrich.
- Huf, Christina & Panagiotopoulou, Argyro (2011). Institutionalisierung des Übergangs in die Schule: Methodische Herausforderungen ethnographischer Forschung im englischen und finnischen Bildungssystem. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, (3), 264–279.
- Hutschenreuter, Ilka (2011). „Verzieh dich oder komm rein!“ – Übergänge im Grundschulalltag. In Diemut Kucharz, Thomas Irion & Bernd Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 153–156). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kämpfe, Karin, Betz, Tanja, Kucharz, Diemut & Rezagholinia, Sandra (2019). Gemeinsame Sprachförderung am Übergang Kita-Grundschule: Handlungsorientierungen und Sprachförderkompetenzen von Fach- und Lehrkräften. *Frühe Bildung*, 8 (4), 206–211.
- Kelle, Helga & Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, Helga & Seehaus, Rhea (2010). Die Konzeption elterlicher Aufgaben in kindermedizinischen Vorsorgeinstrumenten. Eine vergleichende Analyse von Dokumenten aus Deutschland, Österreich, England und der Schweiz. In Helga Kelle (Hrsg.), *Kinder unter Beobachtung* (S. 41–94). Opladen: Barbara Budrich.
- Machold, Claudia & Wienand, Carmen Yong-Ae (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnografie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Neumann, Sascha, Kuhn, Melanie, Hekel, Nicole, Brandenburg, Kathrin & Tinguely, Luzia (2019). Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In Anja Sieber Egger, Giesela Unterweger, Marianna Jäger, Melanie Kuhn & Judith Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten* (S. 321–342). Wiesbaden: Springer VS.

- Neumann, Sascha (2018). Krippenkindheit. Eine feldtheoretische Annäherung. In Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos & Sascha Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierung von Kindheit* (S. 163–180). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nicolini, Davide (2013). *Practice Theory, Work, and Organization. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicolini, Davide (2009). Zooming in and zooming out. A package of method and theory to study work practices. In Sierk Ybema, Dvora Yanow, Harry Wels & Frans Kamsteeg (Hrsg.), *Organizational Ethnography* (S. 120–138). Los Angeles u. a.: SAGE.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Rutanen, Niina & Hännikäinen, Maritta (2017). Care, Upbringing and Teaching in ‘Horizontal’ Transitions in Toddler Day-Care Groups. In Jane E. White & Carmen Dalli (Hrsg.), *Under-three Year Olds in Policy and Practice* (S. 57–72). Singapore: Springer Singapore.
- Schatzki, Theodore R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. New York: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2010). Materiality and Social Life. *Nature and Culture*, 5 (2), 123–149.
- Schatzki, Theodore R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Bielefeld: Transcript.
- Schatzki, Theodore R., Knorr-Cetina, Karin & Savigny, Eike von (Hrsg.). (2006). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Schröer, Wolfgang (2013). Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch & Karl Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 64–79). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vogler, Pia, Crivello, Gina & Woodhead, Martin (2008). *Early childhood transitions research. A view of concepts, theory, and practice* (Working Paper Nr. 48), Bernhard van Leer Foundation.
- Wagner-Willi, Monika (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Walther, Andreas, Stauber, Barbara, Rieger-Ladich, Markus & Wanka, Anna (Hrsg.). (2020). *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wanka, Anna (2020). Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In Andreas Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich & Anna Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 185–206). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zehbe, Katja (2021). Dealing with transition in formal meetings of parents and pedagogic staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29 (4), 569–581.

Autor:in

Jennifer Carnin, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.

Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung mit den Schwerpunkten Materialität, Differenz und Ungleichheit, erziehungswissenschaftliche Körperforschung sowie qualitative Sozialforschung mit den Schwerpunkten Praxistheorie, Ethnografie und Grounded Theory Methodologie.

Anschrift: Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 1 Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

E-Mail: jennifer.carnin@uni-bielefeld.de

Soziales Kapital im Jahr vor der Einschulung

Herkunftsspezifische Netzwerke außerhalb der Kernfamilie

Julia Schimmer

Zusammenfassung

Die Bedeutung des außerfamiliären sozialen Kapitals im Sinne von (Bildungs-)Ressourcen im persönlichen Netzwerk von Kindern gerät erst langsam in den Blick erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bisher stehen vor allem innerfamiliäres soziales Kapital sowie Peerbeziehungen in Schulklassen im Fokus. In der hier vorgestellten Querschnittstudie werden indessen die Netzwerke von N = 100 Vorschulkindern unterschiedlicher Herkunftsschichten außerhalb der Kernfamilie untersucht. Dafür wurden ihre Eltern in persönlichen Gesprächen mit Methoden der Netzwerkforschung befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass ein hoher Zusammenhang von Herkunftsschicht und außerfamiliären (Bildungs-)Ressourcen besteht und die Netzwerke der Kinder stark sozial segregiert sind. Vorschulkinder aus Familien mit geringer ökonomischer und kultureller Kapitalausstattung haben außerhalb der Kita auffallend wenig soziales Kapital, das für den zukünftigen Bildungsweg nutzbar sein könnte.

Schlagwörter: Soziales Kapital, Soziale Ungleichheit, Netzwerkforschung, frühe Kindheit

Social Capital in Early Childhood. Unequal networks in the year before school enrollment

Abstract

The importance of social capital outside the family in the sense of (educational) resources in children's personal networks is only slowly coming to the attention of educational researchers. In the past, social capital within the family and peer relationships in school classes have been the primary focus. The cross-sectional study presented here, however, investigates the networks of N = 100 preschool children from different social backgrounds outside of the nuclear family. To gather the information for the study, their parents were interviewed personally using network research methodologies. The results show that there is a high correlation between social origin and extra-familial (educational) resources, and that children's networks are highly socially segregated. Preschool children from families with less economic and cultural capital have remarkably little social capital outside of daycare that could be useful in their future educational careers.

Keywords: Social capital, social inequality, network research, early childhood

1 Einleitung

Seit Jahrzehnten sind ungleiche Chancen im Bildungssystem ein zentrales Forschungsfeld in den Sozial- und Erziehungswissenschaften und ein viel diskutiertes Thema in Politik und Praxis. Eine ungleiche Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital führt über eine schichtspezifische familiäre Sozialisation zu ungleichen (Bildungs-)Voraussetzungen und schließlich zur Reproduktion sozialer Ungleichheit (Bourdieu, 1983; Bauer, 2012).

Zwar ist belegt, dass soziales Kapital grundsätzlich eine wichtige Rolle für den Bildungsweg spielt (Studienübersichten bieten Wicht et al., 2019 und Chetty et al., 2022), die Bedeutung des sozialen Kapitals für die Reproduktion sozialer Ungleichheit ist bisher aber unterbelichtet geblieben (Rogosic & Baranovic, 2016; Stecher, 2000, S. 125-126). Erziehungswissenschaftliche Ungleichheitsforschung hat zudem einen besonderen Fokus auf die Kernfamilie und dabei vor allem auf die Eltern. Studien, welche die Bedeutung des außerfamiliären sozialen Kapitals, also der (Bildungs-)Ressourcen im sozialen Netzwerk von Kindern und Jugendlichen beleuchten, sind hingegen rar (Clemens, 2016; Berkemeyer & Bos, 2010; Roth, 2014; Lois, 2019). Das trifft insbesondere auf die frühe Kindheit zu (Hönig, 2019, S. 33–37). Gleichzeitig ist belegt, dass die Ressourcen im außerfamiliären Netzwerk für Bildungsaufsteiger:innen essenziell wichtig sein können (z. B. El-Mafaalani, 2014; Legewie, 2021).

Im Rahmen der hier vorgestellten Studie werden diese Forschungslücken bearbeitet und das außerfamiliäre soziale Kapital im Sinne von bildungsförderlichen Ressourcen in Netzwerken von Kindern im Jahr vor der Einschulung wird in den Fokus gerückt. Aufgrund des Mangels an Studien mit ähnlicher Zielgruppe und Zielsetzung wurde ein exploratives Design gewählt. Dazu wurden unter anderem 100 Eltern von Vorschulkindern zu ihrem Netzwerk und dem Netzwerk der Kinder befragt. Durch statistische Analysen wurde geprüft, ob und inwieweit sich Netzwerkgröße und -ressourcen zwischen den Herkunftsschichten¹ unterscheiden.

Im Folgenden wird zunächst auf Definitionen und Theorien zum sozialen Kapital eingegangen sowie auf das Potential des außerfamiliären sozialen Kapitals für die Reduktion von (Bildungs-) Ungleichheit (Kapitel 2.1). Es folgt eine Darstellung des Forschungsstands zum außerfamiliären sozialen Kapital von Kindern (Kapitel 2.2). Dabei wird der Mangel an Studien für das vorschulische Alter herausgestellt und anschließend Forschungsfragen formuliert, zur Prüfung des außerfamiliären Sozialen Kapitals von Vorschulkindern. Der Fokus wurde dabei gelegt auf die Analyse bildungsförderlicher Ressourcen im sozialen

¹ Zum einen wurde das Schichtkonzept zur Analyse der Differenzen zwischen den Kindern gewählt, weil Studien immer wieder belegen, dass die Merkmale von Schicht, nämlich Einkommen, Bildungsgrad oder berufliche Stellung der Eltern, das Aufwachsen von Kindern im Generellen und Bildungsverläufe im Speziellen erheblich beeinflussen. Auch in Netzwerkstudien mit dem Fokus sozialer Ungleichheit ist die Untersuchung des Einflusses dieser Schichtmerkmale gängig. Zum anderen wurde mit Blick auf die quantitative Untersuchung pragmatisch entschieden, nur Aspekte des kulturellen und ökonomischen Kapitals (sog. „vertikale Achse“), einfließen zu lassen, da die Operationalisierung und Erhebung weiterer Merkmale von Milieus wie z. B. Werthaltungen oder Einstellungen (sog. „horizontale Achse“) empirisch quantitativ ungleich komplizierter gewesen wären.

Netzwerk (Kapitel 2.3). Es folgt eine Darstellung der Methoden der Netzwerkforschung, die in der Studie angewendet wurden (Kapitel 3). Die Ergebnisse werden im Kapitel 4 dargestellt und in Kapitel 5 zusammengefasst, diskutiert und zurückgebunden an Diskurse und bestehende Forschungsergebnisse.

2 Theorie, Forschungsstand und Forschungsfragen

2.1 Definition und theoretische Einbettung

Definitionen und Theorien zum sozialen Kapital sind divers und weichen zum Teil erheblich voneinander ab (Übersichten bieten Hönig, 2019 oder Lin, 1999). In diesem Beitrag wird soziales Kapital als eine individuelle Ressource verstanden, auf die ein Individuum aufgrund seiner Position in einem Netzwerk zugreifen kann (z. B. Bourdieu, 1983, S. 6; Lin et al., 2001). Es kommt dabei nicht nur auf die Größe des Netzwerks an, sondern vor allem auf die Qualität der Ressourcen im Netzwerk und deren Nutzen in spezifischen Kontexten. Zudem ist entscheidend, ob die Ressourcen nicht nur potenziell zur Verfügung stehen, sondern tatsächlich mobilisiert werden können, um Probleme zu lösen oder Ziele zu erreichen (Van der Gaag & Webber, 2008, S. 31–37; Lin, 1999). Bei Kindern wird zwischen dem inner- und außerfamiliären sozialen Kapital unterschieden. Ersteres bezieht sich insbesondere auf die Eltern-Kind-Beziehung (Coleman, 1988). Das außerfamiliäre Kapital, welches im Fokus dieses Artikels steht, liegt dagegen in den Beziehungen zu anderen Erwachsenen (Verwandte, Freunde der Eltern, Eltern anderer Kinder, Fachkräfte etc.), aber auch zu Gleichaltrigen außerhalb der eigenen Familie (Stecher, 2000, S. 58–63). Bei Kindern sind nicht nur die Ressourcen ihrer direkten Beziehungen als soziales Kapital zu werten, sondern ebenso die Netzwerkressourcen ihrer Eltern (Lois, 2019, S. 140). Beispielhaft angewandt auf das Thema Kitaplatzsuche, bedeuten diese theoretischen Überlegungen, dass Eltern und Kind profitieren, wenn Personen im Netzwerk bei der Suche eines geeigneten Kindergartens unterstützen können. Dabei kann der Nachbar, der als Erzieher arbeitet, für dieses spezifische Problem hilfreicher sein als ein großes Netzwerk an Verwandten ohne entsprechende Kenntnisse. Voraussetzung ist jedoch, dass dieser Nachbar auch bereit ist, seine Informationen zu teilen und bei der Suche zu unterstützen.

Da das soziale Kapital an Ressourcen sozialer Netzwerke gebunden ist, sind hierfür Netzwerktheorien relevant. Diese sind ähnlich vielfältig wie Definitionen zum sozialen Kapital (eine Übersicht bietet z. B. Gamper, 2019). Im vorliegenden auf soziale Ungleichheit gerichteten Kontext sind der Homophilie-Ansatz und die Unterscheidung zwischen strong und weak ties von besonderer Bedeutung:

Dem Prinzip der „Homophilie“ zufolge zeichnen sich Mitglieder von Netzwerken in der Regel durch ähnliche Merkmale, z. B. ähnliche sozioökonomische Hintergründe aus. McPherson et al. (2001) prägen die Unterscheidung nach *baseline* und *inbreeding homophily*. Erstere entsteht dann, wenn die Gelegenheitsstrukturen den Beziehungsaufbau mit ähnlichen Personen befördern (zur Wirkung von Opportunitätsstrukturen siehe Fuhse, 2010). Solche Effekte sind etwa zu erwarten, wenn Kitas aufgrund von segregierten Stadtteilen nur von Kindern mit ähnlichen sozialen Hintergründen besucht werden und nur unter

ihnen enge Kontakte entstehen können. Die *inbreeding homophily* bezieht sich hingegen auf persönliche Vorlieben beim Aufbau sozialer Beziehungen. Sie liegt in einer Kita dann vor, wenn die Kinder zwar unterschiedliche soziale Hintergründe haben, enge Kontakte (z. B. auch außerhalb der Kita) aber aufgrund individueller Vorlieben vorwiegend unter Kindern mit ähnlichen Merkmalen entstehen. Die frühe Kindheit hat hinsichtlich Homophilie besondere Relevanz, da Menschen überproportional wahrscheinlich Beziehungen zu Freunden ihrer Freunde aufbauen. Frühe homophile Clusterbildung nimmt also mit dem Alter tendenziell zu, wenn sich neue Beziehungen bilden (Malacarne, 2017, S. 3).

In Granovetters (1973) Unterscheidung von *strong* und *weak ties*, also *engen* und *schwachen Bindungen* wird deutlich, dass erstere vergleichsweise intimer, emotionaler und durch eine höhere Kontakthäufigkeit geprägt sind. Im Zuge der persönlichen Nähe wirken sie motivierend, beeinflussen Einstellungen oder leisten besondere Unterstützung (Hönig, 2019). Gleichzeitig bieten sie aufgrund der Tendenz zur Homophilie eher ähnliche Ressourcen. *Weak ties* sind zwar weniger intensiv, durch sie kann aber eine Brücke zu neuen Ressourcen (z. B. zu neuen Informationen) geschlagen werden (Gamper, 2019, S. 53–54). Entsprechend können sowohl *strong* als auch *weak ties* im außerfamiliären Netzwerk hilfreich sein in formalen Bildungskontexten, insbesondere für Kinder mit geringer familialer Kapitalausstattung.

Die frühe Kindheit hat zweifelsfrei eine hohe Bedeutung für den zukünftigen Bildungserfolg. Bisher stehen Kernfamilie und Kindertageseinrichtung im Fokus der frühkindlichen Bildungsforschung, auch wenn sie längst nicht die einzigen Lebenszusammenhänge von Kindern darstellen (Betz & de Moll, 2021). Wie bereits angeklungen, können auch Personen im außerfamiliären Netzwerk Eltern und Kind sozial unterstützen, als Verhaltensmodell dienen oder soziales Verhalten kontrollieren (Lois, 2019). In diesem Artikel wird sich daher für *bildungsförderliche Ressourcen* im außerfamiliären Netzwerk interessiert. Diese beziehen sich zum einen (in Anlehnung an Bourdieu, 1980) auf kulturelles Kapital. Personen mit kulturellen Ressourcen können durch den Kontakt mit den Kindern Kompetenzen fördern, bei Lernprozessen unterstützen, als *Role Model* dienen, indem sie z. B. Begeisterungsfähigkeit für bestimmte Themen vermitteln oder für die Eltern hilfreiche Informationen zum Bildungssystem oder den Bildungsinstitutionen zur Verfügung stellen (Roth, 2014, S. 68–72; Legewie, 2021, S. 87–88). Zum anderen beziehen sich bildungsförderliche Ressourcen (in Anlehnung an Coleman) auf Normen innerhalb des sozialen Netzwerks. Hönig (2019, S. 51) spricht von „bildungswertschätzenden Normen“ und Clemens (2016, S. 156) von „Geschichten und Stilen hinsichtlich Bildung und ihren Institutionen“, die sich je nach den Bildungshintergründen im Netzwerk unterscheiden. Das heißt, nicht nur Eltern, sondern auch *signifikante Andere* wie Freunde oder Pädagoginnen und Pädagogen beeinflussen durch ihre Erwartungen und Bildungsaspirationen die Aspirationen, Bildungsentscheidungen und Lernleistungen der Heranwachsenden (Sewell et al., 2003). Für Kinder mit geringer familialer Kapitalausstattung können Personen im außerfamiliären Netzwerk bildungsförderliche Ressourcen zur Verfügung stellen, die für den formalen Bildungskontext essenziell sind. Außerfamiliäre Netzwerke können daher eine Schlüsselrolle einnehmen bei der Reduktion von Chancenungleichheit im Bildungssystem.

2.2 Forschungsstand

Die folgenden Studien geben eine Übersicht über Untersuchungen sozialen Kapitals außerhalb der Kernfamilie, die schichtspezifische Unterschiede in den Blick nehmen. Teilweise wird das *soziale Kapital*, teilweise werden *soziale Netzwerke* als Untersuchungsgegenstand angegeben. Immer wieder werden beide Begriffe auch synonym verwendet.

Studien zu sozialen Netzwerken von Erwachsenen belegen, dass Angehörige niedrigerer Schichten vergleichsweise weniger Kontakte haben, dabei aber etwas mehr verwandtschaftliche Beziehungen (Mewes, 2010, S. 123–135). Angehörige höherer Schichten haben nicht nur mehr Kontakte, sondern kennen vergleichsweise auch mehr Personen mit hohem beruflichem Status sowie unterschiedlichen beruflichen Hintergründen. Insgesamt führt das zu vielfältigeren und qualitativ hochwertigeren Ressourcen im Netzwerk (Jusri & Kleinert, 2018; Nauck & Lotter, 2014). Zudem können sie aufgrund ihrer Eingebundenheit in Bildungs- und Freiwilligenorganisationen häufiger „produktive Austauschbeziehungen“ pflegen, also Beziehungen, in denen gemeinsam ein Gut oder ein Ergebnis erreicht wird (Mewes, 2010, S. 202). Die persönlichen Netzwerke von Angehörigen niedrigerer Schichten bieten insgesamt weniger Unterstützungspotenzial, schwierige Lebenssituationen (Armut, familiäre Krisen etc.) zu bewältigen (Mewes, 2010, S. 208–209). Außerdem wird belegt, dass mit Blick auf den Bildungsstatus Freundschaftsnetzwerke hochgradig homogen sind (Mewes, 2010, S. 118–123).

Werden Netzwerke von Kindern und Jugendlichen erforscht, dann erfolgt in der Regel eine Beschränkung auf Schulklassen (Clemens, 2016). Diese Forschungen haben eine lange Tradition (Heidler et al., 2014) und sind inzwischen relativ umfassend. Untersucht wird z. B. der Einfluss von Ethnie, Geschlecht oder sozialer Herkunft auf die Zusammensetzung der Peer-Netzwerke (z. B. Bicer et al., 2014; Stehlé et al., 2013; Kramer & Wagner, 2012; Hollstein, 2018; Lenkewitz & Wittek, 2023). Belegt wird, dass enge Kontakte eher zwischen Schüler:innen entstehen, die hinsichtlich spezifischer Merkmale (z. B. Geschlecht) ähnlich sind. Analog zu den Erwachsenennetzwerken zeigt sich also auch bei Schüler:innen Homophilie in Freundschaften.

In zwei deutschen Studien finden sich einzelne Fragestellungen hinsichtlich der Peer-Kontakte außerhalb der Schulklasse, die schichtspezifisch ausgewertet wurden. Im DJI-Kinderpanel (Deutsches Jugend Institut) konnte zwischen der Anzahl an Freundschaften sowie der *Qualität* der Peerbeziehungen (gemessen über die Skala „Unterstützung durch Peers“) von neun- bis zehnjährigen Kindern und ihrem sozioökonomischen Status kein Zusammenhang festgestellt werden (Traub, 2006, S. 202–205). Die World Vision Kinderstudie belegt hingegen, dass Kinder aus der Unterschicht einen signifikant kleineren Freundeskreis haben als Kinder der oberen Mittel- oder Oberschicht (Wolfert & Pupeter, 2018, S. 131).

Resümierend ist festzuhalten, dass Forschungen zum außerfamiliären sozialen Kapital rar sind. So ist nach wie vor Berkemeyer & Bos (2010, S. 764) zuzustimmen: „Insgesamt bleibt die Erforschung sozialer Netzwerke und insbesondere deren Auswirkungen auf zentrale Gegenstandsbereiche (Lernen, Bildung, Erziehung, um nur einige Leitbegriffe zu nennen) innerhalb der unterschiedlichen Disziplinen der Erziehungswissenschaft deutlich unterrepräsentiert“. Herz (2014) merkt an, dass eine stärkere Verknüpfung von Bildungs- und Netzwerkforschung gewinnbringend wäre und auch Lois (2019, S. 155–156) argumentiert,

dass in Sozialkapitalstudien explizit oder implizit davon ausgegangen wird, dass nur Eltern wichtige Ressourcen bieten, während andere Netzwerkpartner keine Beachtung finden.

Die geringe Berücksichtigung außerfamiliärer Netzwerke trifft noch einmal stärker auf die frühe Kindheit zu. Obwohl die Bedeutung dieser Lebensphase (z. B. für den Bildungserwerb) unumstritten ist, fehlen bisweilen Studien, die sich mit dem außerfamiliären sozialen Kapital in der frühen Kindheit beschäftigen (Hönig, 2019, S. 33–37).

2.3 Fragestellungen

Diese Forschungslücken aufgreifend, wird im Folgenden, das bisher weitgehend übergangene außerfamiliäre soziale Kapital im Jahr vor der Einschulung untersucht. Aufgrund mangelnder Voruntersuchungen wurde ein exploratives Design gewählt. Der Fokus der Studie liegt dabei auf der Analyse bildungsförderlicher Ressourcen. Die Forschungsfragen lauten:

Gibt es bei Kindern im Jahr vor der Einschulung schichtspezifische Unterschiede im außerfamiliären Netzwerk

1. hinsichtlich der engen Erwachsenenkontakte,
 2. hinsichtlich der engen Peerkontakte und
 3. hinsichtlich weiterer Ressourcen im Elternnetzwerk
- die insbesondere in formalen Bildungskontexten (potenziell) hilfreich sein können?

3 Methoden

In insgesamt neun Kitas in der Metropolregion Nürnberg wurden querschnittlich $N = 100$ Vorschulkinder, jeweils ein Elternteil und der/die jeweilige Erzieher:in befragt. Die Erhebungen fanden zwischen März und August 2019 statt. Zur Eingrenzung werden hier ausschließlich die Ergebnisse aus den persönlich-mündlichen Befragungen der Eltern diskutiert, obwohl auch die Kinder selbst zu ihren Freundschaften im Kindergarten befragt wurden.

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Rekrutierung der Einrichtungen erfolgte über berufliche Kontakte. Um die mit sozialer Ungleichheit in Verbindung stehenden Forschungsfragen der Studie zu beantworten, wurden Kitas angesprochen, deren Leitungen angaben, von sozial heterogenen Familien (hinsichtlich beruflicher Hintergründe, Bildungshintergründe etc.) besucht zu werden.

Insgesamt neun Kitas stimmten der Teilnahme zu. In diesen wurden weitestgehend alle Eltern von Vorschulkindern mit Flyern und teilweise persönlichen Gesprächen über die Studie informiert. Von den insgesamt 166 Vorschulkindern wirkten schließlich 100 Kinder und deren Eltern mit (60 Prozent). Die Teilnahmequote pro Kita reichte von 37 Prozent bis 92 Prozent. Die Befragungen wurden von der Doktorandin persönlich durchgeführt.

Die einbezogenen 54 Jungen und 46 Mädchen waren laut Aussagen der Eltern zum Zeitpunkt der Befragung 5 bis 7 Jahre alt. Bei 60 Prozent der Kinder ist mindestens ein Elternteil im Ausland geboren. Es wurden 27 Herkunftsländer in den Elternbefragungen erfasst,

am häufigsten Syrien, Rumänien und Griechenland. 39 Prozent der Eltern gaben an, dass sie zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Auf den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder wird in Abschnitt 3.4 eingegangen.

Das Ziel, Kitas mit sozial heterogenen Familien als Sampling zu gewinnen, konnte erreicht werden. In vier der neun Kitas wurden jeweils Familien aus allen vier für die Studie definierten Herkunftsschichten (siehe Abschnitt 3.4) einbezogen. In zwei Kitas wurden Familien aus drei Herkunftsschichten befragt und in den verbleibenden drei Kitas Familien aus zwei Herkunftsschichten.

3.2 Befragung der Eltern

Die Erhebung von Netzwerkdaten gilt als methodisch anspruchsvoll. Hierbei wurde der Empfehlung gefolgt, die Elternteile (N = 100) mithilfe eines standardisierten Fragebogens persönlich-mündlich zu befragen (Eloire, 2015, S. 8). Der Fragebogen wurde im Jahr zuvor mit sechs Elternteilen getestet. Um die Erhebung zu vereinfachen und die Eltern nicht übermäßig zu belasten, wurde nur das Elternteil einbezogen, das mehr Kontakt mit den Fachkräften der Kita hat. In 82 Fällen war das die Mutter, in 18 Fällen der Vater.

Da schon vor der Erhebung bekannt war, dass einige Familien nur arabisch sprechen, wurde der Fragebogen von muttersprachigen Personen ins Arabische übersetzt und zur Prüfung ins Deutsche rückübersetzt. Bei acht Gesprächen stellten arabische Übersetzer:innen unter Anwesenheit der Forscherin die Fragen.

Die 20- bis 30-minütigen Gespräche fanden zumeist in den Räumen der Kitas statt. Der Fragebogen umfasste neben den hier zentralen Fragen zum sozialen Netzwerk auch weitere Themenkomplexe (z. B. Beziehung zum/zur Erzieher:in).

3.3 Methoden zur Erhebung außerfamiliären sozialen Kapitals

Aufgrund des Mangels an Studien zum sozialen Kapital mit der Zielgruppe (Kinder im Jahr vor der Einschulung) und vergleichbarem Ziel (Ermittlung von insbesondere bildungsförderlichen Ressourcen außerhalb der Kernfamilie) wurden im Rahmen eines explorativen Designs unterschiedliche Methoden der Netzwerkforschung, nämlich Namens-, Positions- und Ressourcengeneratoren, angewendet (weitere Details zu den Methoden bieten z. B. Van der Gaag & Webber, 2008).

Namensgeneratoren

Namensgeneratoren ermöglichen die Erfassung großer egozentrierter Netzwerke. Sie werden auch angewendet, um soziales Kapital im Sinne von Bourdieu zu erfassen (Eloire, 2015, S. 9–10). Zudem eignen sie sich bei entsprechender Formulierung zur Ermittlung enger Beziehungen sowie zur Untersuchung tatsächlich mobilisierter Ressourcen (Van der Gaag & Webber, 2008, S. 38). Der Proband (Ego) wird bei der Anwendung von Namensgeneratoren gebeten, Personen im sozialen Netzwerk (Alteri) aufzuschreiben. Mit sogenannten *Namensinterpretatoren* werden daraufhin spezifische Nachfragen zu den notierten Alteri (z. B. zu ihren Ressourcen) gestellt.

Aufgrund fehlender vergleichbarer Untersuchungen in dieser Altersgruppe wurden zwei Namensgeneratoren entwickelt. Die engen Erwachsenenkontakte der Kinder (*Forschungsfrage 1*) wurden im Rahmen der Elternbefragungen mit folgendem Namensgenerator erhoben: „Ich möchte Sie nun bitten, erwachsene Personen aufzuschreiben, mit denen Ihr Kind mindestens einmal im Monat intensiveren persönlichen Kontakt hat. Mich interessieren Menschen, die sich intensiver mit ihrem Kind beschäftigen, ihm etwas beibringen oder mit ihm etwas unternehmen. Ausgeschlossen sind die Elternteile sowie die Erzieher/-innen Ihres Kindergartens.“

Für die Erhebung der engen Peerkontakte (*Forschungsfrage 2*) wurde folgender Namensgenerator entwickelt: „Mich würde interessieren, mit welchen Kindern Ihr Kind mindestens einmal im Monat etwas unternimmt, also z. B., dass sich die Kinder besuchen oder dass sie gemeinsam Freizeitaktivitäten durchführen.“ Da das soziale Kapital außerhalb der Kernfamilie erfasst werden sollte, wurden die Kinder explizit ausgeschlossen, die im Haushalt leben. Zudem wurden Kinder ausgeschlossen, mit denen das Kind nur und ausschließlich im Rahmen von Kindergruppen (Kita, Sportverein etc.) Kontakt hat. Diese Begrenzung wurde auch gewählt, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass Eltern einen Überblick über alle Kinder entsprechender Gruppenangebote haben.

Die Namensinterpretatoren wurden anschließend genutzt, um den Entstehungskontext der Beziehung sowie das kulturelle Kapital zu erfassen. Entsprechend wurde bei den ersten maximal zehn aufgeschriebenen Alteri z. B. nach den Berufs- und Bildungshintergründen der Erwachsenen bzw. der Eltern der Peers gefragt. Alle genannten Berufe wurden für die Auswertung nach dem ISEI 08 (bzw. bei den Peers nach den HISEI 08)² codiert.

Positionsgeneratoren und Ressourcengeneratoren

Neben dem mobilisierten sozialen Kapital sind auch potenziell mobilisierbare Ressourcen relevant (Van der Gaag & Webber, 2008, S. 38). Daher wurden die Namensgeneratoren durch Positions- und Ressourcengeneratoren ergänzt, die auf potenziell mobilisierbare Ressourcen im Netzwerk der Eltern abzielen (*Forschungsfrage 3*).

Im Rahmen der Anwendung von Positionsgeneratoren wurden die Eltern gefragt, ob sie Personen kennen, die in bestimmten Berufen arbeiten. Sie sollten dabei (wie auch bei den Ressourcengeneratoren) an Verwandte, Freunde, Bekannte und Kollegen denken, wenn sie über eine geschäftliche Beziehung hinaus eine Beziehung zu diesen haben und z. B. auch private Unterhaltungen mit diesen führen. Die zwölf abgefragten Berufe (*siehe Tabelle 3*) bieten vielfältige unterschiedliche Ressourcen. Die Auswahl erfolgte angelehnt an Nauck und Lotter (2014). Ein Schwerpunkt wurde auf Berufe gelegt, die für das Aufwachsen eines Kindes hilfreiche Informationen bieten können (z. B. Erzieher:in, Ärzt:innen).

Mit Ressourcengeneratoren werden konkrete Ressourcen im sozialen Netzwerk erhoben. Die Eltern wurden nach zwölf Ressourcen (*siehe Tabelle 4*) gefragt, die insbesondere in Bildungskontexten jetzt und in Zukunft hilfreich sein können. Dabei wurden Personen im Elternnetzwerk adressiert, die das Kind z. B. bei zukünftigen Schulproblemen unter-

² Der ISEI 08 (International Socio-Economic Index of Occupational Status) sowie der HISEI 08, bei dem der Status des höher bewerteten Elternteils als Wert angenommen wird (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status).

stützen oder durch Interessen und Kenntnisse (z. B. für Musik) potenziell als *Role Models* fungieren können. Zudem wurden sie nach weiteren Ressourcen gefragt, die auch jenseits von Bildungskontexten hilfreich für die Familie sind (z. B. Unterstützung bei der Betreuung und Erziehung des Kindes). Ein Teil der Ressourcengeneratoren wurde von anderen Studien übernommen (Van der Gaag & Snijders, 2005; Nauck & Lotter, 2014), der andere Teil wurde selbst entwickelt.

Die formulierten Positions- und Ressourcengeneratoren zielen sowohl auf enge als auch auf schwache Beziehungen ab, da z. B. sowohl die Großmutter, zu der ein wöchentlicher intensiver Kontakt besteht, als auch der Nachbar, mit dem nur ab und an gesprochen wird, in einem entsprechenden Beruf arbeiten oder entsprechende Ressourcen zur Verfügung stellen können.

3.4 Schichtindex

Die Kapitalausstattung des Kindes wurde mithilfe eines Schichtindex berechnet. Dieser wurde aus vier Indikatoren gebildet, die im Rahmen der Gespräche mit den Eltern abgefragt wurden und für alle Eltern vollständig im Datensatz vorliegen. Sie berücksichtigen als Annäherung an Bourdieus Kapitaltheorie Aspekte des kulturellen Kapitals (Schulabschlüsse bzw. Schuljahre der Eltern und Anzahl an Büchern im Haushalt) und des ökonomischen Kapitals (subjektive Einschätzung der finanziellen Situation der Familie). Ergänzt wurden sie durch den höchsten beruflichen Status der Eltern (HISEI 08), ein Indikator für kulturelles und ökonomisches Kapital (Details zur Berechnung in Schimmer, 2022). Dieser Herkunftsschichtindex (HSI) wurde für die bi- und multivariaten Analysen genutzt. Für die deskriptive Ergebnisdarstellung wurden zudem vier Schichten klassifiziert, die sich auch mit den subjektiven Einschätzungen der Interviewerin im Sinne der Augenscheinvalidität decken:

- Unterschicht (5–8 Indexpunkte), N = 23 Kinder (23 %)
- Untere Mittelschicht (9–11 Indexpunkte), N = 25 Kinder (25 %)
- Obere Mittelschicht (12–14 Indexpunkte), N = 26 Kinder (26 %)
- Oberschicht (ab 15 Indexpunkte), N = 26 Kinder (26 %)
- Eine ausführliche Beschreibung der Herkunftsschichten findet sich in Schimmer (2022).

Der Schichtindex bildet somit das kulturelle und ökonomische Kapital des Kindes ab, welches durch die Eltern zur Verfügung steht. In der Studie wurde sodann geprüft, ob und wie diese familiäre Kapitalausstattung mit dem sozialen Kapital im außerfamiliären Netzwerk (insbesondere kulturelles Kapital enger Beziehungen) im Zusammenhang steht.

4 Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst auf das egozentrierte Netzwerk der Kinder eingegangen, wobei zum einen die engen Kontakte der Kinder zu Erwachsenen (Analyse 1) und zum anderen die engen Kontakte zu Peers (Analyse 2) analysiert werden. Die Ergebnisse werden ergänzt durch Analysen der Elternnetzwerke (Analyse 3). Nach der Darstellung uni- und bivariater Ergebnisse werden ausgewählte Variablen auch multivariat untersucht.

4.1 Uni- und bivariate Analysen

Erwachsenennetzwerk der Kinder

Die Anwendung des ersten Namensgenerators legte offen, dass jedes Vorschulkind durchschnittlich 4,6 enge Erwachsenenkontakte außerhalb der Kernfamilie und Kita hat (*siehe Tabelle 1*). Die Anzahl an Kontakten variiert von Null (12 x) bis maximal 17 (1 x). Während Kinder der Unterschicht durchschnittlich 2,6 Erwachsenenkontakte haben, sind es bei den Kindern der Oberschicht 2,5 mal so viele. Die Korrelation zwischen Herkunftsschichtindex (HSI) und der Summe an Erwachsenenkontakten ist hoch ($r = .433$, $p < .01$).

Tabelle 1: Summe, Berufs- und Bildungshintergründe der engen Erwachsenenkontakte

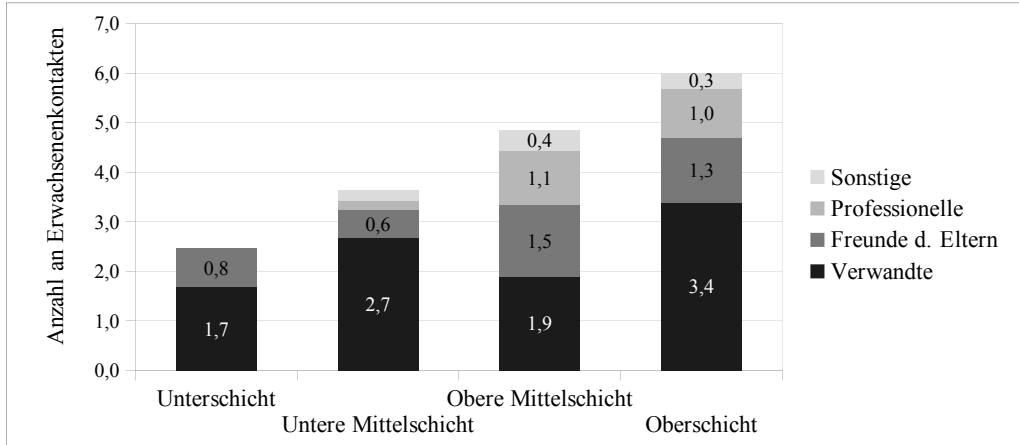
Durchschnittliche/r...	Gesamt	Auswertung nach Herkunftsschicht				N Gesamt
		Unterschicht	Untere Mittelschicht	Obere Mittelschicht	Oberschicht	
Summe Erwachsene, die sich intensiver mit Kind beschäftigen	4,6	2,6	3,7	5,1	6,5	98
Anteil an Akademikern/ Akademikerinnen	36%	7%	30%	44%	48%	85
Anteil an Erwachsenen ohne Berufserfahrung in Deutschland	7%	25%	8%	2%	3%	85
ISEI der Erwachsenen	52,8	28,0	51,6	57,4	60,8	82

Wie in *Tabelle 1* abzulesen, haben in den Netzwerken der Kinder der Unterschicht nur 7 Prozent der Erwachsenen ein Studium abgeschlossen, während es bei den Kindern der Oberschicht fast die Hälfte sind. Neben dem relativen Akademiker:innen-Anteil im Netzwerk variiert auch die Wahrscheinlichkeit, überhaupt Personen mit Studienabschluss im außerfamiliären Netzwerk zu haben, erheblich von 5 Prozent (Unterschicht) über 50 Prozent (untere Mittelschicht) und 77 Prozent (obere Mittelschicht) bis zu 88 Prozent (Oberschicht). Zusätzlich hat in den Netzwerken der Kinder aus der Unterschicht jede:r vierte Erwachsene keine Berufserfahrung in Deutschland. Darüber hinaus wird ein starker Zusammenhang zwischen dem HSI und dem Mittelwert des ISEI 08 belegt ($r = .587$, $p < .001$).

Weiterhin wurde offen gefragt, wie der Kontakt zu den Erwachsenen entstanden ist (*siehe Abbildung 1*). Mit *Professionellen* sind Erwachsene wie z. B. Sporttrainer:innen, Tanz- oder Musiklehrer:innen gemeint, die spezifische Freizeit-, Bildungs- oder Förderangebote mit den Kindern durchführen.

Es zeigen sich für alle Entstehungskontexte positive Zusammenhänge mit dem HSI. Schwache bis mittelstarke Korrelationen gibt es hinsichtlich der Verwandten ($r = .199$, $p < .05$), der Freunde der Eltern ($r = .259$, $p < .01$) und der sonstigen Kontakte (z. B. Nachbar:in oder Babysitter:in) ($r = .236$, $p < .05$). Am höchsten ist die Korrelation mit der Anzahl an Professionellen ($r = .414$, $p < .001$).

Abbildung 1: Durchschnittliche Anzahl an engen Erwachsenenkontakten (max. 10) nach Herkunftsschicht und Entstehungskontext



Peernetzwerk der Kinder

Die Verwendung des zweiten Namensgenerators ergibt, dass Kinder durchschnittlich 4,4 enge Kinderkontakte außerhalb der Kita haben (siehe Tabelle 2). Die Summe variiert von Null (7 x) bis 10 (5 x). Zwischen der Herkunftsschicht und der Anzahl an Kontakten zeigt sich kein Zusammenhang.

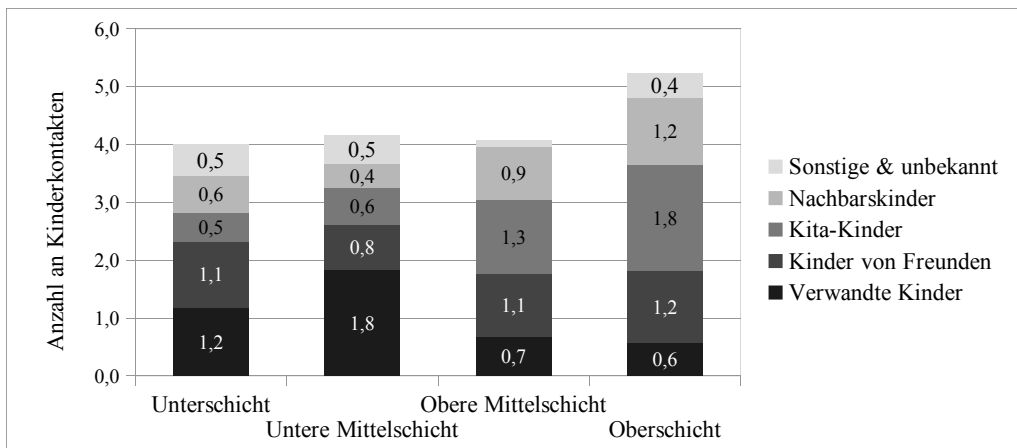
Tabelle 2: Summe der engen Kinderkontakte sowie Berufs- und Bildungshintergründe ihrer Eltern

Durchschnittliche/r...	Gesamt	Auswertung nach Herkunftsschicht				N Gesamt
		Unterschicht	Untere Mittelschicht	Obere Mittelschicht	Oberschicht	
Summe Kinder, die etwas mit dem Kind unternehmen	4,4	4,0	4,2	4,1	5,2	97,0
Anteil an Kindern von Akademikern/Akademikerinnen	55%	8%	43%	68%	85%	83
Anteil an Kindern, bei denen der Beruf der Eltern nicht bekannt ist	11%	21%	16%	4%	3%	90
HISEI der Kinder	59,6	34,6	50,7	68,1	74,5	80

Die Homophilie in den Erwachsenennetzwerken wird durch die Kindernetzwerke noch einmal übertroffen. Während sich in den Netzwerken der Kinder der Unterschicht nur 8 Prozent Kinder von Eltern mit mindestens einem akademischen Abschluss befinden, sind es in den Netzwerken der Oberschicht zehnmal so viele. Der Zusammenhang zwischen HSI und dem Anteil an Akademikerkindern im Netzwerk ist entsprechend sehr hoch ($r = .704$, $p < .001$). Noch stärker korreliert der HSI mit dem HISEI (höchster beruflicher Status der Eltern; $r = .782$, $p < .001$).

Interessant ist auch der Befund, dass Eltern der Unterschicht und unteren Mittelschicht bei rund einem Fünftel der genannten Kinderkontakte keine Angaben zum Beruf der Eltern machen konnten. Hier offenbart sich ein moderater, signifikanter, negativer Zusammenhang mit dem HSI ($r = -.344, p < .01$). Dies kann so gedeutet werden, dass Eltern mit höherer Kapitalausstattung mehr Wert darauf legen zu wissen, mit welchen Kindern (und mit welchen Familien) das eigene Kind Kontakt hat.

Abbildung 2: Durchschnittliche Anzahl an engen Kinderkontakten nach Herkunftsschicht und Entstehungskontext



Hinsichtlich der Entstehungskontexte der Kinderkontakte (Abbildung 2) gibt es zwei signifikante Zusammenhänge mit der Herkunftsschicht: Kinder mit höherem ökonomischem und kulturellem Kapital haben deutlich häufiger privaten Kontakt mit anderen Kita-Kindern ($r = .394, p < .001$). Gleichzeitig haben sie weniger verwandte Kinder im Netzwerk ($r = -.181, p = .077$). Mit Blick auf den prozentualen Anteil an verwandten Kindern wird der Zusammenhang mit dem HSI signifikant ($r = -.232, p < .05$).

Ressourcen im Elternnetzwerk

Mit Positions- und Ressourcengeneratoren wurden die (potenziellen) Ressourcen im Netzwerk der Eltern erhoben, von denen die Kinder ebenfalls indirekt profitieren können. In *Tabelle 3* zeigt sich, dass Inhaber:innen von Berufen mit einem hohen Status, aber auch von Berufen, die bei der Erziehung und formalen Bildung des Kindes hilfreich sein können, sehr unterschiedlich häufig in den Netzwerken vertreten sind: Die Wahrscheinlichkeit, einen Arzt oder eine Ärztin privat zu kennen, ist für Eltern der Oberschicht z. B. zehnmal so hoch wie für Eltern der Unterschicht. In Bezug auf Lehrkräfte ist sie siebenmal so hoch, in Bezug auf Sozialarbeiter:innen ist sie viermal so hoch und auch Erzieher:innen oder Kinderpfleger:innen zu kennen ist doppelt so wahrscheinlich für Eltern der Oberschicht.

Tabelle 3: Berufsinhaber:innen im Netzwerk der Eltern nach Häufigkeit

	ISEI 08	Gesamt	Auswertung nach Herkunftsschicht				N Gesamt
			Unterschicht	Untere Mittelschicht	Obere Mittelschicht	Oberschicht	
Arzt/Ärztin	89	57%	9%	35%	80%	96%	96
Psychologe/Psychologin	86	44%	18%	17%	64%	69%	96
Jurist/-in	85	46%	5%	35%	60%	77%	96
Ingenieur/-in	79	65%	18%	61%	80%	92%	96
Lehrer/-in	76	65%	14%	52%	84%	100%	96
Sozialarbeiter/-in	71	49%	18%	35%	60%	77%	96
Krankenpfleger/-in	57	64%	23%	70%	92%	69%	95
Bankkauffrau/-kaufmann	51	47%	23%	26%	68%	65%	96
Erzieher/-in/Kinderpfleger/-in	53	58%	27%	74%	68%	62%	96
Kraftfahrzeugmechaniker/-in	31	46%	41%	57%	44%	42%	96
Verkäufer/-in	29	57%	45%	78%	48%	58%	96
Lager-/Transportarbeiter/-in	20	49%	59%	55%	56%	31%	95

Tabelle 4: Ressourcen im Netzwerk der Eltern nach Häufigkeit

Kennen Sie eine Person, der / die...	Gesamt	Auswertung nach Herkunftsschicht				N Gesamt
		Unterschicht	Untere Mittelschicht	Obere Mittelschicht	Oberschicht	
eine Bewerbung auf Englisch verfassen kann	77%	45%	65%	92%	100%	95
ein Instrument gut spielen kann / beherrscht	68%	32%	61%	83%	92%	94
sich mit Literatur gut auskennt	69%	32%	52%	92%	96%	95
sich mit Computertechnik gut auskennt	81%	59%	78%	92%	92%	95
sich mit Politik in Deutschland gut auskennt	66%	23%	57%	79%	100%	95
Ihr Kind, auch wenn es höhere Klassen besucht, bei Problemen in Mathe helfen kann	73%	36%	74%	79%	96%	95
Ihr Kind, auch wenn es höhere Klassen besucht, bei Problemen in Deutsch helfen kann	77%	40%	70%	96%	96%	92
Ihr Kind, auch wenn es höhere Klassen besucht, bei Problemen in Englisch helfen kann	79%	36%	78%	100%	96%	95
einen Dokortitel hat	58%	18%	43%	71%	92%	95
Ihnen 10.000 € leihen kann	71%	18%	73%	92%	96%	94
kurzfristig für einige Stunden die Betreuung Ihres Kindes übernehmen kann	86%	77%	83%	96%	88%	95
bei der Sie Rat bei erzieherischen Fragen holen können	80%	53%	68%	91%	100%	90

Im Durchschnitt haben die Eltern 6,4 der Berufsinhaber:innen in ihrem Netzwerk, wobei die Anzahl von 8,4 (Oberschicht) über 8,0 (obere Mittelschicht) und 5,9 (untere Mittelschicht) bis hin zu 3,0 (Unterschicht) stark variiert. Korreliert man die Summe der Berufs-

inhaber:innen mit dem HSI, zeigt sich ein hochsignifikanter und starker Zusammenhang ($r = .610$, $p < .001$, $N = 96$).

Bei der Frage nach Netzwerkressourcen, die in Bildungskontexten des Kindes oder für die Unterstützung der Eltern hilfreich sein können, wird deutlich, dass Eltern der Oberschicht fast alle der abgefragten Ressourcen in ihrem Netzwerk besitzen (*siehe Tabelle 4*).

Eltern aus der Oberschicht haben im Vergleich zu Eltern aus der Unterschicht z. B. eine etwa dreimal so hohe Chance, jemanden zu kennen, der sich mit Literatur gut auskennt, der ein Instrument beherrscht oder der dem Kind helfen kann, wenn es in höheren Klassen Probleme in Mathematik haben sollte. Gerade bei den ersten neun Ressourcen kann man annehmen, dass sie im Sinne direkter Unterstützung oder Vorbildwirkung für Lern- und Bildungskontexte des Kindes jetzt oder in Zukunft hilfreich sein könnten. Ein additiver Index über diese neun Ressourcen hängt stark und hochsignifikant mit dem HSI zusammen ($r = .717$, $p < .001$, $N = 95$).

4.2 Multivariate Analysen

Variablen und Voraussetzungen

Um die im letzten Abschnitt dargestellten Zusammenhänge zwischen Herkunftsschicht und sozialem Kapital näher zu prüfen, wurden multiple lineare Regressionen gerechnet. Studien zum sozialen Kapital belegen, dass Faktoren wie Migrationshintergrund, Familiensprache oder Geschlecht die Quantität und Qualität der Ressourcen im Netzwerk beeinflussen. Sie werden daher häufig in Netzwerkstudien als Kontrollvariablen genutzt (z. B. Lenkewitz & Wittek, 2023). Dem folgend wurden vier Prädiktoren in die Analysen eingeschlossen:

- Herkunftsschichtindex (HSI, intervallskaliert von 4,88 bis 15,68 Punkte)
- Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = mind. ein Elternteil im Ausland geboren)
- Familiensprache (0 = nicht deutsch, 1 = deutsch)
- Geschlecht des Kindes (0 = Mädchen, 1 = Junge)

Die Variablen liegen im Datensatz für alle Familien vollständig vor, sodass auf einen Ausschluss von Fällen oder Imputation verzichtet werden konnte.

Zur Messung des sozialen Kapitals wurden drei abhängige Variablen weiter analysiert, die in den bereits berichteten Analysen starke Zusammenhänge offenbarten:

- Summe der engen Erwachsenenkontakte im Netzwerk der Kinder (Analyse 1)
- Mittelwert ISEI 08 der engen Erwachsenenkontakte im Netzwerk der Kinder (Analyse 2)
- Mittelwert HISEI 08 der engen Kinderkontakte im Netzwerk der Kinder (Analyse 3)

Dabei wird aufgrund der bisherigen Ergebnisse davon ausgegangen, dass der HSI der Kinder auch in den multivariaten Analysen positiv korreliert mit der Summe der Erwachsenenkontakte (h1), dem Mittelwert des ISEI 08 der engen Erwachsenenkontakte (h2) sowie dem Mittelwert des HISEI 08 der engen Kinderkontakte (h3). Diese drei Hypothesen werden im Folgenden geprüft.

Bei allen Regressionsanalysen wurden Ausreißer ausgeschlossen. Voraussetzungen für die Durchführung einer Regressionsanalyse wurden geprüft (Schendera, 2014, S. 132–136)

und liegen vor (Normalverteilung der Residuen, keine Heteroskedastizität, keine Autokorrelation, keine Multikollinearität).

Ergebnisse

Im Rahmen der Regressionsanalysen wurde zunächst geprüft, welche der gewählten Prädiktoren auch statistisch relevant sind. Nicht relevante Variablen wurden ausgeschlossen (Schendera, 2014, S. 136):

- Der HSI ist bei allen Variablen zum sozialen Kapital eine relevante Einflussgröße.
- Die Familiensprache hat bei den Analysen (1) einen signifikanten Einfluss. Bei den Analysen (2) und (3) konnte kein signifikanter Einfluss nachgewiesen werden.
- Der Migrationshintergrund zeigt keinen signifikanten Einfluss. Entsprechend wurde der Prädiktor ausgeschlossen.
- Die Variable „Geschlecht des Kindes“ hat nur Einfluss auf die Anzahl an Erwachsenenkontakten und wird entsprechend nur in der Analyse (1) beachtet.

Die erste Regressionsanalyse (*siehe Tabelle 5*) zeigt signifikante und deutliche Einflüsse von HSI, Familiensprache und Geschlecht auf die Summe der engen Erwachsenenkontakte. Eine schrittweise Einführung der Prädiktoren legt offen, dass der HSI zwar über die drei Modelle hinweg einen hochsignifikanten Einfluss auf die Anzahl der intensiven Erwachsenenkontakte hat, insbesondere aber bei der Hinzunahme der Familiensprache an Effekt verliert. Ein Teil des Effekts des HSI in *Modell 1* lässt sich entsprechend auf die häufige nicht deutsche Familiensprache der Eltern mit geringer Kapitalausstattung zurückführen.

Tabelle 5: Multiple lineare Regression (1) – Summe der engen Erwachsenenkontakte im Kindernetzwerk

	I	II	III
Herkunftsschichtindex	0,432 (0,516) *** [0,075]	0,293 (0,349) *** [0,086]	0,266 (0,317) *** [0,086]
Familiensprache		1,688 (0,303) *** [0,573]	1,724 (0,309) *** [0,563]
Geschlecht Kind			0,962 (0,176) * [0,468]
Konstante	-0,818	-0,250	-0,497
R ² /korr. R ²	0,266 / 0,258	0,330 / 0,316	0,360 / 0,339
F-Statistik	33,412 (1,92)	22,446 (2,91)	16,901 (3,90)

Dargestellt sind der unstandardisierte (und standardisierte) Korrelationskoeffizient sowie [die Standardfehler]; n=94; *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Modell 3 zeigt, dass ein Punkt mehr im HSI 0,3 mehr intensive Kontakte bedeuten. Hypothese 1 wird entsprechend angenommen. Zudem haben Kinder mit deutscher Familiensprache 1,7 Kontakte mehr als Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache. Außerdem hat das Geschlecht des Kindes einen signifikanten Einfluss: Jungen haben etwa einen Erwachsenenkontakt mehr im Netzwerk als Mädchen.

Wie dargestellt, hat von allen unabhängigen Variablen nur der HSI einen signifikanten Einfluss auf den durchschnittlichen ISEI der Erwachsenenkontakte sowie den HISEI der Kinderkontakte. In beiden Fällen wurde daher eine einfache lineare Regression gerechnet.

Tabelle 6: Einfache lineare Regression (2) – durchschnittlicher ISEI der engen Erwachsenenkontakte

Variable	unstandardisiert	standardisiert	Standardfehler
Konstante	12,486		
Herkunftsschichtindex	3,328 ***	0,573 ***	0,532
R ²	0,329		
korr. R ²	0,320		
F (df=1; 80)	39,151		

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Pro Punkt im HSI steigt der Mittelwert des ISEI im Erwachsenenennetzwerk um 3,3 Punkte (*siehe Tabelle 6*) und der Mittelwert des HISEI im Kindernetzwerk sogar um 4,8 Punkte an (*siehe Tabelle 7*).

Tabelle 7: Einfache lineare Regression (3) – durchschnittlicher HISEI der engen Kinderkontakte

Variable	unstandardisiert	standardisiert	Standardfehler
Konstante	2,404		
Herkunftsschichtindex	4,831 ***	0,782 ***	0,436
R ²	0,611		
korr. R ²	0,606		
F (df=1; 78)	122,599		

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Hypothese 2 und Hypothese 3 werden entsprechend ebenfalls angenommen.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Daten der vorliegenden Studie belegen, dass Kinder mit vergleichsweise geringerer ökonomischer und kultureller familialer Kapitalausstattung über deutlich weniger außerfamiliäres soziales Kapital verfügen, das für die eigene schulische Bildungslaufbahn nutzbar sein könnte. Sowohl enge Beziehungen als auch schwache Beziehungen sind dabei ungleich verteilt. Die wichtigsten Ergebnisse sind:

1. Hinsichtlich der engen Erwachsenenkontakte (*Forschungsfrage 1*) werden starke Zusammenhänge mit der Herkunftsschicht des Kindes belegt. Je höher der HSI, desto

mehr Erwachsene finden sich im Netzwerk, die sich intensiver mit dem Kind beschäftigen. Vor allem verbringen Kinder mit hohem HSI deutlich häufiger Zeit mit Erwachsenen, die über einen hohen Bildungsabschluss oder Berufsstatus verfügen sowie mit Professionellen (z. B. Sporttrainer:innen, Musiklehrer:innen). Letzteres Ergebnis erinnert an Lareau's (2011) Beschreibung der Erziehungspraxis der Mittelschicht als *concerted cultivation*, für welche die Einbindung von Kindern in Freizeit- und Bildungsangebote als typisch gelten kann. In den Netzwerken der Kinder der Unterschicht finden sich hingegen nur im Ausnahmefall Akademiker:innen oder Professionelle.

2. Bezüglich der engen Peerkontakte außerhalb der Kita und Kernfamilie (*Forschungsfrage 2*) zeigt sich, dass deren Anzahl nicht mit dem HSI zusammenhängt. Allerdings pflegen Kinder mit hohem HSI fast ausschließlich Kontakte zu Kindern in ihrer Freizeit, deren Eltern (auch) studiert haben und deren Eltern (auch) einen hohen Berufsstatus besitzen, während Kinder mit geringem HSI Peers treffen, deren Eltern nicht studiert haben bzw. deren Eltern Berufe mit geringem Status ausüben. Zudem haben Kinder mit höherer Kapitalausstattung außerhalb der Kita signifikant häufiger mit anderen Kita-Kindern Kontakt. Die Netzwerke der Kinder mit geringerer Kapitalausstattung speisen sich hingegen etwas stärker aus verwandten Kindern.
3. Je höher der HSI, desto mehr Personen (enge und schwache Bindungen) finden sich im Elternnetzwerk, die unterschiedliche Berufe sowie Berufe mit hohem Status ausüben und/oder über spezifische Ressourcen verfügen, die insbesondere in formalen Bildungskontexten für das Kind nutzbar sein können (*Forschungsfrage 3*). Dies deckt sich mit anderen Untersuchungen schichtspezifischer Netzwerke (Jusri & Kleinert, 2018; Nauck & Lotter, 2014).

Die Studie zeigt zudem erstmalig auf, dass bei Vorschulkindern Schicht-Homophilie sowohl im außerfamiliären Erwachsenenennetzwerk als auch im außerfamiliären Peernetzwerk stark ausgeprägt ist. Da die untersuchten Kitas grundsätzlich die Möglichkeit bieten, schichtübergreifende Kontakte zu anderen Kindern aufzubauen, spricht dies für das Phänomen der *inbreeding homophily*.

Außerfamiliäres Kapital, insbesondere von Vorschulkindern, wurde bisher kaum untersucht. Dies mag auch daran liegen, dass die Messung sozialen Kapitals als deutlich herausfordernder gilt als die Erfassung anderer Kapitalsorten (Chetty et al., 2022). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie machen jedoch deutlich, dass die Analyse außerfamiliärer Netzwerke für die Erziehungswissenschaft ein wichtiges Forschungsfeld darstellt, insbesondere dann, wenn die Reproduktion sozialer Ungleichheit von Interesse ist. Das Potenzial außerfamiliären Kapitals zur Reduzierung von Bildungsungleichheit wurde in den letzten Jahren in mehreren Schulstudien belegt (Lenkewitz & Wittek, 2023; Zimmermann, 2018; Helbig & Marczuk, 2021). Auch wenn empirische Belege für die frühe Kindheit bisher fehlen, ist anzunehmen, dass bildungsförderliche Ressourcen im außerfamiliären Netzwerk bei Kindern mit geringer familialer Kapitalausstattung Bildungswege beeinflussen und eröffnen können. Schließlich sind schichtspezifische Kompetenzunterschiede und Bildungsorientierungen schon für das Vorschulalter belegt (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 60–62; Schimmer, 2022). Signifikante Andere im sozialen Netzwerk können im Rückgriff auf eigenes kulturelles Kapital dem Vorschulkind etwa bei der gemeinsamen

Buchbetrachtung, Vorlesen, Spielen, dem Besuch von Tiergarten, Museum oder Bibliothek diverse Bildungsanlässe bieten, die insbesondere für den schulischen Bildungskontext als relevant gelten. Gleichzeitig kann durch ihr persönliches Interesse an Bildungsorten oder Themen eine motivierende Wirkung auf das Kind vermutet werden, die dazu führen kann, dass das Kind selbst bestimmte Interessen oder Aspirationen entwickelt, die für die formale Bildung wesentlich sind.

Die vorliegende Studie gibt einen ersten wichtigen Einblick in schichtspezifisches soziales Kapital in der frühen Kindheit, den es weiter zu vertiefen gilt, z. B. wie sich die Netzwerke im Zeitverlauf entwickeln, wie sie sich auf formale Bildungslaufbahnen auswirken und ob, inwiefern und wie signifikante Andere bereits bei jüngeren Kindern fehlende Bildungsressourcen in der Kernfamilie kompensieren können. Ferner stellen sich durch die Ergebnisse die Fragen, wie es zu der beobachteten *inbreeding homophily* kommt, welche Rolle dabei die Eltern, welche die Kinder spielen und warum Kinder aus kapitalstarken Familien mehr private Kontakte zu Kita-Kindern haben. Analoge Untersuchungen in Kitas mit homogeneren Familien könnten zudem Aufschluss darüber geben, ob der Grad an sozialer Durchmischung in der Kita einen Einfluss hat auf die Ausprägung der Homophilie im außerfamiliären Netzwerk der Kinder.

Als Limitation der Studie muss erstens die relativ geringe Fallzahl genannt werden, welche die Aussagekraft einschränkt. Eine größere Stichprobe würde die Generalisierbarkeit der Ergebnisse erhöhen. Die Teilnahmequote von 60 Prozent lässt außerdem spekulieren, welche Familien nicht teilgenommen haben. Zwar wurden in der Studie Familien unterschiedlicher Schichten erreicht, es ist jedoch möglich, dass gerade Familien mit kleinen sozialen Netzwerken aufgrund der Thematik nicht teilgenommen haben und dadurch die Anzahl an Kontakten überschätzt wird.

Zweitens werden die Erkenntnisse durch den starken Fokus auf insbesondere formale Bildung begrenzt, der andere soziale Zusammenhänge verdeckt. Wird, wie in dieser Studie, z. B. nach Personen gefragt, die sich intensiv mit dem Kind beschäftigen, ihm etwas beibringen oder mit ihm etwas unternehmen, beinhaltet dies eine mittelschichtsgeprägte Auffassung des Aufwachsens. Durch eine Frage nach Erwachsenen, die mindestens einmal im Monat getroffen werden, würden sich ggf. andere Quantitäten zeigen.

Drittens wurde aus methodischen Gründen (Anwendung von Generatoren, die Hintergrundwissen zu den Netzwerkpartnern voraussetzen) die Eltern und nicht die Kinder befragt. Diese pragmatische Entscheidung begrenzt die Ergebnisse, weil die Perspektive der Kinder nicht einbezogen wird und durch die methodischen Spezifika von Namensgeneratoren z. B. nur diejenigen Kinder erfasst werden, welche die Eltern auch namentlich kennen. Gleichwohl wurden die Kinder in der Studie zu ihren Freundschaften im Kindergarten befragt, um herauszufinden, ob sich eine *inbreeding homophily* durch die Kinderangaben belegen lässt. Die Veröffentlichung dieser Forschungsergebnisse ist weiteren Artikeln vorbehalten.

Durch die Tendenz, Freundschaften mit Freunden der Freunde aufzubauen, wird in Kitas auch für zukünftige soziale Kontakte ein Grundstein für Homophilie gelegt. Politik, Träger und Kitas sollten daher der in Kindertageseinrichtungen nachgewiesenen Segregation (Hogrebe et al., 2021) entgegenwirken. Durch die vorliegenden Ergebnisse werden sie zudem vor die Frage gestellt, welche Rolle sie einnehmen können, um erwartungswidrige, schichtübergreifende Kontakte zwischen Kindern und Familien auch außerhalb der Kita zu befördern.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bauer, Ullrich (2012). *Sozialisation und Ungleichheit* (2., korr. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Berkemeyer, Nils & Bos, Wilfried (2010). Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Christian Stegbauer & Roger Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 755–770). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_66
- Betz, Tanja & de Moll, Frederick (2021). Bildung und Betreuung von Kindern im Vorschulalter. In Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 689–721). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bicer, Enis, Windzio, Michael & Wingers, Matthias (2014). *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_1
- Bourdieu, Pierre (1980). Le capital social, notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2–3.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderband 2* (S. 183–198). Göttingen.
- Chetty, Raj, Jackson, Matthew O., Kuchler, Theresa et al. (2022). Social capital I: measurement and associations with economic mobility. *Nature*, Vol. 608, 108–135. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04996-4>
- Clemens, Iris (2016). *Netzwerktheorie und Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Coleman, James S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- El-Mafaalani, Aladin (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker*. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.
- Eloire, Fabien (2015). The Bourdieusian Conception of Social Capital: A Methodological Reflection and Application. *Forum for Social Economics*. <https://doi.org/10.1080/07360932.2015.1028084>
- Fuhse, Jan (2010). Netzwerke und soziale Ungleichheit. In Christian Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (2. Aufl.) (S. 79–90). Wiesbaden: VS.
- Gamper, Markus (2019). Netzwerktheorie(n) – Ein Überblick. In Andreas Klärner, Markus Gamper, Sylvia Keim-Klärner, Irene Moor, Holger von der Lippe & Nico Vonneilich (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten. Eine neue Perspektive für die Forschung* (S. 49–64). Wiesbaden: VS.
- Granovetter, Mark S. (1973). The strength of weak ties. *The American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360–1380.

- Heidler, Richard, Gamper, Markus, Herz, Andreas & Eßer, Florian (2014). Relationship patterns in the 19th century: The friendship network in a German boys' school class from 1880 to 1881 revisited. *Social Networks*, 37, 1–13.
- Helbig, Marcel & Marczuk, Anna (2021). Der Einfluss der innerschulischen Peer-Group auf die individuelle Studienentscheidung. *Journal für Bildungsforschung Online*, Vol. 13, 30–61. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.02.03>
- Herz, Andreas (2014). Forgotten and future connections between social network research and educational research. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 241–256. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0550-1>
- Hönig, Kerstin (2019). *Soziales Kapital und Bildungserfolg. Differentielle Renditen im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24234-3>
- Hogrebe, Nina, Pomykaj, Anna & Schulder, Stefan (2021). Segregation in early childhood education and care in Germany. Insights on regional distribution patterns using national educational studies. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16 (1), 36–56. DOI: 10.25656/01:24285
- Hollstein, Betina (2018). Soziale Beziehungen, soziale Ungleichheit und Erträge qualitativer Studien. Das Beispiel schichtspezifischer Freundschaften. In Laura Behrmann, Falk Eckert, Andreas Gefken & Peter A. Berger (Hrsg.), *Doing Inequality* (S. 193–212). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_9
- Kramer, Bernd & Wagner, Michael (2012). Die Bedeutung des kulturellen Kapitals für Freundschaften unter Schülern. *Soziale Welt*, 63 (3), 213–231. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2012-3-213>
- Lareau, Annette (2011). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Legewie, Nicolas M. (2021). Upward Mobility in Education – The Role of Personal Networks Across the Life Course. *Social Inclusion*, 9 (4), 81–91. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4612>
- Lenkewitz, Sven & Wittek, Mark (2023). Social Networks and Educational Decisions: Who has Access to Social Capital and for Whom is it Beneficial? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 74, 437–472. <https://doi.org/10.1007/s11577-022-00866-z>
- Lin, Nan (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22 (1), 28–51.
- Lin, Nan, Fu, Yang-chih, & Hsung, Ray-May (2001). The Position Generator: Measurement Techniques for Investigations of Social Capital. In Ronald S. Burt (Hrsg.), *Social capital: theory and research* (pp. 57–84). New York: Aldine de Gruyter.
- Lois, Daniel (2019). Soziale Netzwerke, familiales Sozialkapital und kindliche Gesundheit. In Andreas Klärner, Markus Gamper, Sylvia Keim-Klärner, Irene Moor, Holger von der Lippe & Nico Vonneilich (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten. Eine neue Perspektive für die Forschung* (S. 137–161). Wiesbaden: VS.
- Malacarne, Timothy (2017). Rich Friends, Poor Friends: Inter-Socioeconomic Status Friendships in Secondary School. *Socius*, Vol. 3, 1–13.
- McPherson, Miller, Smith-Lovin, Lynn, & Cook, James M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual review of sociology*, 27 (1), 415–444.
- Mewes, Jan (2010). *Ungleiche Netzwerke – Vernetzte Ungleichheit. Persönliche Beziehungen im Kontext von Bildung und Status*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92301-7>

- Nauck, Bernhard & Lotter, Vivian (2014). Bildungsspezifisches Sozialkapital in einheimischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In Anja Steinbach, Marina Hennig & Oliver A. Becker (Hrsg.), *Familie im Fokus der Wissenschaft* (S. 225–253). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02895-4_10
- Rogosc, Silvia & Baranovic, Branislava (2016). Social capital and educational achievements: Coleman vs. Bourdieu. In: *CEPS Journal*, 6 (2), 81–100. <https://doi.org/10.26529/cepsj.89>
- Roth, Tobias (2014). *Die Rolle sozialer Netzwerke für den Erfolg von Einheimischen und Migranten im deutschen (Aus-)Bildungssystem*. Aachen: Shaker.
- Schendera, Christian F. G. (2014). *Regressionsanalyse mit SPSS*, 2. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783110362527>
- Schimmer, J. (2022). Schichtspezifische Bildungsorientierungen von Kindern im Jahr vor der Einschulung. *ZSE Zeitschrift für Soziologie in der Erziehung und Sozialisation*, 42 (2), 183–200.
- Sewell, William H., Hauser, Robert M., Springer, Kristin W. & Hauser, Taissa S. (2003). As we age: a review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957–2001. *Research in Social Stratification and Mobility*, 20, 3–111. [https://doi.org/10.1016/s0276-5624\(03\)20001-9](https://doi.org/10.1016/s0276-5624(03)20001-9)
- Stecher, Ludwig (2000). *Soziales Kapital und Habitusentwicklung. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Siegen.
- Stehlé, Juliette, Charbonnier, François, Picard, Tristan, Cattuto, Ciro & Barrat, Allain (2013). Gender homophily from spatial behavior in a primary school: A sociometric study. *Social Networks*, 35, 604–613. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2013.08.003>
- Traub, Angelika (2006). Kontinuität und Kompensation – Die Bedeutung von Familie und Gleichaltrigen (Peers) für Persönlichkeit und Problemverhalten in der mittleren Kindheit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (2), 197–216.
- Van der Gaag, Martin & Snijders, Tom A. B. (2005). The Ressource Generator: Social capital quantification with concrete items. *Social Networks*, 27, 1–29. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2004.10.001>
- Van der Gaag, Martin & Webber, Martin (2008). Measurement of Individual Social Capital: Questions, Instruments, and Measures. In Ichiro Kawachi, S.V. Subramanian, & Daniel Kim (Hrsg.), *Social Capital and Health* (pp. 29–49). New York: Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71311-3_2
- Wicht, Alexandra, Stawarz, Nico & Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2019). Bildungsarmut und soziale Einbettung. In Gudrun Quenzel & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 213-240). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_8
- Wolfert, Sabine & Pupeter, Monika (2018). Freundschaften: Soziales Erprobungsfeld für Kinder. In Sabine Andresen, Sascha Neumann & Kanta Public (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie* (S. 126–147). Weinheim und Basel: Beltz.
- Zimmermann, Thomas (2018). Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 339–360. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0781-z>

Autor:in

Julia Schimmer, Doktorandin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit Nürnberg gGmbH.

Forschungsschwerpunkte: Bildungs-, Ungleichheits- und Netzwerkforschung.

Anschrift: Julia Schimmer, Lindengasse 1a, 90419 Nürnberg, Tel.: 0176/57870515

E-Mail: schimmer@iska-nuernberg.de

Gefährdete Kinder, begrenzt handlungsfähige Eltern. Wie erwachsene Bewohner:innen die Lebensbedingungen geflüchteter Kinder in Sammelunterkünften erleben

Nikolai Huke

Zusammenfassung

Kinder, die mit Familienangehörigen in Deutschland Asyl beantragen, leben häufig für lange Zeit in Sammelunterkünften für Asylsuchende. Charakteristisch für entsprechende Unterkünfte sind unter anderem fehlende Privatsphäre, Stress und Gewalt aufgrund räumlicher Enge, unzureichender Gewaltschutz, soziale Isolation oder eingeschränkte Bildungs-, Spiel- und Freizeitmöglichkeiten. Durch eine hohe Infektionsgefahr aufgrund mangelhafter Hygiene und fehlender Möglichkeiten der sozialen Distanzierung sowie Massenquarantänen verschlechterten sich während der Corona-Pandemie die ohnehin prekären Lebensbedingungen von Kindern in Sammelunterkünften zusätzlich. Unter Rückgriff auf sechzehn qualitative problemzentrierte Interviews mit erwachsenen Bewohner:innen über ihre Erfahrungen während der ersten und zweiten Welle der Corona-Pandemie zeichnet der Artikel nach, wie diese die Lebensbedingungen der Kinder in den Sammelunterkünften und ihre eigenen diesbezüglichen Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen. Dabei wird sichtbar, dass sie die Kinder als in multipler Weise gefährdet und sich selbst gegenüber Problemen der Kinder als nicht oder nur begrenzt handlungsfähig erfahren.

Schlagwörter: Flucht, Kinder, Handlungsfähigkeit, Gemeinschaftsunterkunft, COVID-19

Endangered children, parents with limited ability to act. How adult residents experience the living conditions of refugee children in collective accommodations

Abstract

Children who apply for asylum in Germany with family members often live in collective accommodations for asylum seekers for long periods of time. Characteristic features of such accommodations include a lack of privacy, stress and violence due to overcrowding, inadequate protection against violence, social isolation, and limited educational, recreational, and leisure opportunities. During the COVID-19 pandemic, the already precarious living conditions of children in collective accommodations worsened due to a high risk of infection caused by poor hygiene, a lack of social distancing options, and mass quarantines. Drawing on sixteen qualitative problem-centred interviews with adult residents about their experiences during the first and second waves of the pandemic, the article traces how they perceive the living conditions of children in collective accommodations and their own possibilities for action in this regard. It becomes evident that they perceive the children as being endangered in multiple ways and perceive themselves as either incapable or only partially capable of addressing the problems faced by the children.

Keywords: Refugees, Children, Agency, Collective Accommodation, COVID-19

1 Einleitung

Kinder sind eine der größten demografischen Gruppen innerhalb der Asylsuchenden in Deutschland. 46 Prozent der Erstanträge auf Asyl im Jahr 2021 wurden für Kinder unter 16 Jahren gestellt (bpb, 2022).¹ In der letzten hierzu verfügbaren Statistik vom 31.12.2017 des Statistischen Bundesamts (2018) lebten von 139.826 Empfänger:innen von Asylbewerberleistungen unter 18 Jahren 15.621 in Erstaufnahmeeinrichtungen und 55.463 in Gemeinschaftsunterkünften.² Bei beiden Unterkunftsarten handelt es sich um Sammelunterkünfte, die – auch wenn sie sich in Bezug auf unterschiedliche Faktoren (z. B. Zimmerbelegung, Essensversorgung, räumliche Lage) teils deutlich unterscheiden (Lewek & Naber, 2017, S. 8) – in der Forschung einhellig als für Kinder sozial und rechtlich problematisch eingeschätzt werden. Typisch für Sammelunterkünfte – insbesondere die Erstaufnahmeeinrichtungen – so zeigen unterschiedliche Studien, sind unter anderem fehlende Privatsphäre und Rückzugsmöglichkeiten, beengter Wohnraum, eine eingeschränkte Gesundheitsversorgung, Stress und Gewalt aufgrund der räumlichen Enge, unzureichender Gewaltschutz, soziale Isolation, unhygienische Zustände der sanitären Anlagen, eine mangelhafte Essensversorgung oder eingeschränkte Bildungs-, Spiel- und Freizeitmöglichkeiten (BAfF, 2020; terre des hommes, 2020; Wihstutz, 2019).

Der in § 47 AsylG festgelegte maximale Zeitraum für Asylsuchende, in Erstaufnahmeeinrichtungen wohnen zu müssen, wurde mit dem Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz vom 24.10.2015 und dem Gesetz zur besseren Durchsetzung der Ausreisepflicht vom 29.07.2017 von zuvor drei auf bis zu 24 Monate verlängert. Für Familien oder andere Sorgeberechtigte mit minderjährigen Kindern wurde mit dem Zweiten Gesetz zur besseren Durchsetzung der Ausreisepflicht vom 21.08.2019 anschließend der maximale Zeitraum auf sechs Monate begrenzt. Empirische Studien zeigen jedoch, dass längere Aufenthalte von Familien in entsprechenden Unterkünften keine Seltenheit sind (Lewek & Naber, 2017, S. 8; terre des hommes, 2020, S. 69; Weber & Rosenow-Williams, 2022, S. 178). Betroffen hiervon sind insbesondere Asylsuchende aus sogenannten „sicheren Herkunftsländern“ oder mit (vermeintlich) „schlechter Bleibeperspektive“ (terre des hommes, 2020, S. 14–15). Im Anschluss an die Aufnahmeeinrichtung werden viele Familien – teils über mehrere Jahre hinweg – in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht.³ Selbst bei „positivem Abschluss des Asylverfahrens kann es [...] sein, dass geflüchtete Menschen, mangels Wohnraumalternativen, [weiterhin] in den Gemeinschaftsunterkünften leben müssen“ (UNICEF Deutschland & Deutsches Institut für Menschenrechte, 2020, S. 9). Für Kinder

¹ Betroffen sind primär Minderjährige, die mit ihren Eltern einreisen, sogenannte „unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (umF) werden nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) spezifisch untergebracht und betreut und sind deutschen Kindern, die nicht bei ihren Eltern leben können, gleichgestellt“ (Klaus & Millies, 2017, S. 7; siehe auch UNICEF Deutschland & Deutsches Institut für Menschenrechte, 2020, S. 9).

² Wie viele Familien und Kinder in welchen Typen von Unterkünften leben und wie lange sie in diesen verbleiben (müssen), ist statistisch nur unzureichend erfasst (Meinhold, 2019, S. 267; UNICEF Deutschland & Deutsches Institut für Menschenrechte, 2020, S. 16–17)

³ Je nach Kommune erfolgt die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften und/oder dezentral in Wohnungen.

und Jugendliche, die mit ihren Familien nach Deutschland geflohen sind, sind dadurch Sammelunterkünfte „häufig für lange Zeit [...] der zentrale Lebensmittelpunkt“ (BAfF, 2020, S. 13).

Insbesondere die erste und zweite Welle der Corona-Pandemie wirkten in Sammelunterkünften problemverschärfend. Die Infektionsgefahr der Bewohner:innen war durch die räumliche Enge in den Unterkünften, geteilte Räumlichkeiten, aber auch eine unzureichende Versorgung mit Masken, Seife oder Desinfektionsmitteln bei Auftreten eines Falls hoch. Teils – aufgrund wiederholter Neuinfektionen – über einen Monat andauernde (Massen-)Quarantänen, in denen einzelne Flure oder Gebäude abgeriegelt wurden, erhöhten nicht nur die Infektionsgefahr, sondern auch die Stressbelastung derjenigen, die unter Quarantäne gestellt wurden – und damit auch das Potenzial für Konflikte unter den Bewohner:innen sowie auch innerhalb von Familien (Bozorgmehr et al., 2020; Jahn & Bozorgmehr, 2022). Da sie durch quarantänebedingte Isolation und eingeschränkte Freizeit- und Bildungsangebote noch stärker isoliert wurden als zuvor, liefen in Sammelunterkünften lebende Kinder – wie auch Kinder jenseits der Unterkünfte – „durch beengte Privatsphäre vermehrt Gefahr Opfer von Gewalt und Missbrauch zu werden“ (Weber & Rosenow-Williams, 2022, S. 173).

Während zur alltäglichen Lebensgestaltung von Kindern im Kontext von Sammelunterkünften (Wihstutz, 2019) und zur Wahrnehmung (meist professionell im Bereich Flucht tätiger) Expert:innen (u. a. BAfF, 2020; terre des hommes, 2020) bereits detailliertere Studien vorliegen, bleiben Erfahrungen erwachsener Bewohner:innen bisher eher unterbelichtet. Ihre Perspektiven sind jedoch, da Bewohner:innen einerseits den Alltag in den Unterkünften prägen und andererseits vielfach als Eltern Sorgeverantwortung für Kinder tragen, von besonderem Interesse zum Verständnis der Lebenssituation der Kinder. Vor diesem Hintergrund rekonstruiert der vorliegende Artikel die Lebenssituation der Kinder ausgehend von Erfahrungen und Wahrnehmungen erwachsener Bewohner:innen. Empirische Grundlage sind 16 qualitative, problemzentrierte Interviews, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Gefährdetes Leben. Alltag und Protest in Flüchtlingsunterkünften im Zuge der Corona-Pandemie“ mit Eltern, die mit ihren Kindern in Sammelunterkünften leben sowie anderen erwachsenen Bewohner:innen von Landeserstaufnahme- und kommunalen Gemeinschaftsunterkünften über ihren Alltag während der ersten und zweiten Welle der Corona-Pandemie geführt wurden.

Im zweiten Abschnitt wird der Forschungsstand zur Lebenssituation von Kindern in Sammelunterkünften nachgezeichnet. Anschließend werden unter Rückgriff auf die geführten Interviews im dritten Abschnitt die Gefährdung von Kindern in Sammelunterkünften und im vierten die demgegenüber begrenzte Handlungsfähigkeit ihrer Eltern aus der Perspektive erwachsener Bewohner:innen skizziert. Der fünfte Abschnitt geht der Frage nach, welche Folgen die Konstellation gefährdete Kinder und begrenzt handlungsfähige Erwachsene für die betroffenen Kinder und ihre Familien hat. Das abschließende Fazit fasst die Ergebnisse zusammen und formuliert mögliche Perspektiven für weitere Forschung.

2 Forschungsstand

Zahlreiche, größtenteils interviewbasierte praxisnahe Studien der vergangenen Jahre (u. a. Alexandropoulou et al., 2016; Baron et al., 2020; BafF, 2020; Huke, 2021a; Lewek & Naber, 2017; Lewek & Klaus, 2016; terre des hommes, 2020; UNICEF Deutschland & Deutsches Institut für Menschenrechte, 2020) sowie eher vereinzelt vorliegende wissenschaftliche Analysen im engeren Sinne (Weber & Rosenow-Williams, 2022 sowie die Beiträge in Wihstutz, 2019) zeigen, dass Sammelunterkünfte für Asylsuchende in Bezug auf die Lebenssituation von Kindern und Eltern zahlreiche Herausforderungen und Probleme bergen. Hierzu zählen insbesondere Schwierigkeiten bei der Ernährung von Säuglingen und Kleinkindern, Probleme der Hygiene in geteilten sanitären Einrichtungen, fehlende Privatsphäre, Stress und Gewalt sowie soziale Isolation und eingeschränkte Bildungs-, Spiel- und Freizeitmöglichkeiten.

Räumliche Enge, fehlende Privatsphäre, Lärm, Stress, Konflikte (z. B. zwischen den Bewohner:innen) und Gewalt (z. B. bei Abschiebungen) sind charakteristische Merkmale des Alltagslebens in Sammelunterkünften, wobei entsprechende Probleme in Erstaufnahmeeinrichtungen in der Regel deutlich ausgeprägter sind als in Gemeinschaftsunterkünften. Kinder können sich in den Unterkünften teils nur begrenzt „ohne Probleme frei bewegen“ (Lewek & Naber, 2017, S. 21), haben „kaum hinreichende Möglichkeiten für Rückzug und Ruhe“ (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ, 2017, S. 5–6) und sind nur unzureichend vor Übergriffen (Lewek & Klaus, 2016, S. 9; Schulz-Algie, 2019) und anderen „Gefährdungen ihrer psychischen und physischen Gesundheit“ (terre des hommes, 2020, S. 24) geschützt. Ihr sozialer Nahbereich lässt „nur wenig Raum für ihre Bedürfnisse zu [...] und [wird] häufig von Erwachsenen dominiert [...], sowohl von den Mitarbeitenden der Unterkunft als auch von den erwachsenen Bewohner*innen vor Ort“ (Weber & Rosenow-Williams, 2022, S. 172–173). Sie „müssen mit vielen anderen Personen zusammen wohnen, die sie überhaupt nicht kennen oder die ihre Sprache nicht sprechen [...] [und] täglich die Gespräche von Erwachsenen anhören und sind deren Ängsten [...] direkt ausgesetzt“ (Alexandropoulou et al., 2016, S. 15). Für Kinder können sich dabei „schon wenige Tage in einer solchen Situation wie eine Ewigkeit anfühlen“ (terre des hommes, 2020, S. 22). In der Folge ändern einige Kinder ihr Verhalten, schlafen schlecht und werden entweder sehr ruhig, passiv, apathisch beobachtend und extrem angepasst oder aggressiv und aufgedreht (Baron et al., 2020, S. 5; Schulke, 2020, S. 104; terre des hommes, 2020, S. 20). Ihre Konzentrationsfähigkeit leidet, insbesondere bei einer längerfristigen Unterbringung in Sammelunterkünften (BAfF, 2020, S. 13).

Die Zimmer, die die Familien bewohnen, sind nur begrenzt Schutz- und Rückzugsräume für Kinder. Als problematisch für die Familien erweist sich dabei auch, dass sie in einigen Unterkünften nicht abschließbar sind (Lewek & Naber, 2017, S. 22). Dadurch dass häufig nur ein Zimmer pro Familie zur Verfügung steht,⁴ kommt es zu Nutzungskonflikten, z. B. wenn einzelne Familienmitglieder lernen, andere schlafen und wieder andere spie-

⁴ Teilweise müssen sich auch mehrere Familien oder Mütter mit Kindern ein Zimmer teilen, was, so berichtet ein Befragter, kontinuierliche Konflikte aufgrund der räumlichen Enge zur Folge haben kann (z. B. um Lautstärke) (Asylsuchender, 11.12.2020).

len wollen (Fichtner & Trần, 2019, S. 114; Scott & Trang Le, 2019, S. 152). Kinder haben dadurch teilweise „weder im eigenen Zimmer noch in der Unterkunft die nötige Ruhe, um zu lernen oder Hausaufgaben zu machen“ (Lewek & Naber, 2017, S. 23). Aufgrund der wenig kindgerechten Bedingungen in den Unterkünften machen sich einige Eltern Sorgen darum, ihre Kinder außerhalb ihrer Zimmer spielen zu lassen, die Kinder verbringen in der Folge viel Zeit mit ihren Eltern im Zimmer (Alexandropoulou et al., 2016, S. 19; Scott & Trang Le, 2019, S. 153).

Eltern in Sammelunterkünften sind aufgrund ihrer Lebensbedingungen (z. B. Traumatisierungen, drohende Abschiebungen, Zukunftsunsicherheit, stressiges Alltagsleben in den Unterkünften) häufig multiplen Belastungsfaktoren ausgesetzt, wodurch sie teilweise nur begrenzt die Energie und/oder Geduld haben, Spiel- und Interaktionspartner:innen für ihre Kinder zu sein (Schulz-Algie, 2019, S. 170). Aggressives, verstörtes oder hyperaktives Verhalten der Kinder, das durch die Unterkunftsbedingungen befördert wird (siehe oben), kann unter diesen Umständen besonders rasch dazu führen, dass Eltern „überfordert [sind], wie auf die Ängste, manchmal auch das aggressive Verhalten ihrer Kinder angemessen [...] zu reagieren sei“ (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ, 2017, S. 6). Stress und Anspannung der Eltern übertragen sich dabei rasch auf den Umgang mit ihren Kindern (Schulz-Algie, 2019, S. 170) und führen dazu, dass „Eltern schneller gereizt reagieren und Kinder zum Teil versuchen, den Stress der Eltern auszugleichen, indem sie eigene Bedürfnisse verdrängen“ (Lewek & Naber, 2017, S. 39–40). Die Folge kann eine „altersunangemessene[...] Verantwortungsübernahme“ (terre des hommes, 2020, S. 24) auf Seiten der Kinder sein. Soziale Kontakte, über die eine private Kinderbetreuung gewährleistet werden kann, existieren durch den flucht- und migrationsbedingten Verlust von Beziehungsnetzwerken häufig nur begrenzt. Residenzpflicht oder Wohnsitzauflage verhindern, dass „Kinder und Familie [...] in die Nähe von Verwandten oder Freunden [...] ziehen [können], die sich zum Beispiel bei der Kinderbetreuung gegenseitig entlasten könnten“ (Lewek & Naber, 2017, S. 19).

Der Zugang zu einer Therapie ist insbesondere für Kinder, die in Erstaufnahmeeinrichtungen leben, durch die Maßgabe des Asylbewerberleistungsgesetzes, dass eine Gesundheitsversorgung nur bei „akuten Erkrankungen und Schmerzzuständen“ (§ 4 AsylbLG) zu erfolgen hat, erschwert (BAfF, 2020, S. 35; Lewek & Klaus, 2016, S. 12). Zudem fehlen häufig muttersprachliche Angebote, Sprachmittler:innen werden nicht durch die Krankenkassen finanziert (Baron et al., 2020, S. 6; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ, 2017, S. 10). Hinzu kommt, dass eine Therapie teils nur begrenzt Aussicht auf Erfolg hat, solange die Kinder weiterhin in den Sammelunterkünften leben müssen (BAfF, 2020, S. 32).

Zimmer und Wohneinheiten in den Sammelunterkünften verfügen in der Regel nicht über eigene sanitäre Einrichtungen. Waschbecken, Duschen und Toiletten werden mit anderen Bewohner:innen geteilt, wobei die Einrichtungen teilweise nicht geschlechtergetrennt sind oder Frauen Wohnbereiche für alleinstehende Männer durchqueren müssen, um zu den Sanitäreinrichtungen zu gelangen. Lewek und Naber (2017, S. 21) beschreiben in ihrer Studie, dass Familien sich in der Folge Sorgen machen, dass ihre Kinder krank werden oder Flöhe bekommen, wenn sie die Sanitäreinrichtungen nutzen.

Der eigenständigen Gestaltung des familiären Alltags sind durch die Rahmenbedingungen der Sammelunterkünfte enge Grenzen gesetzt. Ein prägnantes Beispiel hierfür ist die

Essensversorgung: In Einrichtungen, in denen die Verpflegung im Rahmen des Sachleistungsprinzips in Kantinen mit eingeschränkten Öffnungszeiten gewährleistet wird (insbesondere in den Erstaufnahmeeinrichtungen), werden Bedarfe von Kleinkindern häufig nur unzureichend berücksichtigt (Meinhold, 2019, S. 268; Lewek & Klaus, 2016, S. 12). So wird etwa der „Bedarf von Heranwachsenden [...] nach Zwischenmahlzeiten“ (Alexandropoulou et al., 2016, S. 28) nicht Rechnung getragen. Eltern sehen sich dadurch gezwungen, „von ihrem Bargeld Lebensmittel [zu] kaufen – dabei ist der Barbetrag eigentlich für andere Ausgaben wie Mobilität, Kommunikation, Freizeitaktivitäten, Bildung sowie Körperpflege vorgesehen“ (Lewek & Naber, 2017, S. 33). In einigen Erstaufnahmeeinrichtungen dürfen jedoch grundsätzlich keine Lebensmittel mit in die Unterkunft genommen werden, was durch Taschenkontrollen am Eingang durchgesetzt wird (BAfF, 2020, S. 18). Folge können Nahrungsverweigerung und Gewichtsverlust bei Kindern sein (Lewek & Naber, 2017, S. 32). Kühlschränke, Kochplatten oder Mikrowellen sind nicht flächendeckend in den Gemeinschaftsbereichen der Sammelunterkünften verfügbar (Alexandropoulou et al., 2016, S. 28). In den Zimmern, in denen die Familien leben, sind elektronische Geräte teilweise aus Brandschutzgründen verboten, was durch Zimmerkontrollen des Personals durchgesetzt wird (terre des hommes, 2020, S. 29).

Nur scheinbar paradox ist der Alltag von Kindern in Sammelunterkünften nicht nur durch fehlende Privatsphäre, sondern auch durch soziale Isolation gekennzeichnet. Aufgrund der räumlichen Bedingungen in den Unterkünften (z. B. fehlende Spielorte), ihrer abgeschiedenen Lage (Lewek & Naber, 2017, S. 51), aber auch eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten zu Bildung oder Kindertagesbetreuung fehlen vielen Kindern Begegnungsmöglichkeiten – insbesondere mit Kindern, die nicht in Sammelunterkünften leben (Lewek & Klaus, 2016, S. 11) – und Orte, an denen sie den Alltag in der Unterkunft temporär vergessen können (Baron et al., 2020, S. 4). Raumplanung und Regeln der Unterkünfte sind häufig nicht auf Kinder ausgelegt (Fichtner & Tràn, 2019, S. 129). Eine „kindgerechte Tagesstruktur“ (BAfF, 2020, S. 17) ist für die Familien unter diesen Umständen nur begrenzt möglich.

In Erstaufnahmeeinrichtungen werden Kinder und Jugendliche teilweise für längere Zeit nicht oder über „begrenzte, unterkunftsinterne Bildungsangebote“ (Lewek & Naber, 2017, S. 41) beschult (Alexandropoulou et al., 2016, S. 20; Klaus & Millies, 2017; Meinhold, 2019, S. 269; terre des hommes, 2020, S. 27). Der Zugang zu Kindertageseinrichtungen erweist sich für Familien in Sammelunterkünften häufig als schwierig (BAfF, 2020, S. 38; Lewek & Naber, 2017, S. 39–40; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ, 2017, S. 11). Gleichzeitig wird in vielen Unterkünften weder eine regelmäßige Kinderbetreuung angeboten, noch existieren speziell ausgestattete Aufenthaltsräume für Kinder (Lewek & Naber, 2017, S. 39–40). Bestehende Angebote sind „oft in jeglicher Hinsicht unzureichend, was Angebote für unterschiedliche Altersgruppen, Raumkapazitäten, Zeit- und hauptamtliche Personalressourcen, die Qualität der Ausstattung und die Vielfältigkeit der Aktivitäten betrifft“ (Meinhold, 2019, S. 268; siehe auch Scott & Trang Le, 2019; terre des hommes, 2020, S. 61). Betreuungsschlüssel durch hauptamtliches Personal sind häufig nicht ausreichend (UNICEF Deutschland & Deutsches Institut für Menschenrechte, 2020, S. 53). In der Folge sind Kinder Phasen der Langeweile ausgesetzt (Baron et al., 2020, S. 3–4).

In der Forschung wurde die Lebenssituation von Kindern in Flüchtlingsunterkünften bisher in erster Linie aus der Perspektive von Expert:innen (BAfF, 2020; terre des

hommes, 2020) sowie über teilnehmende Beobachtungen der Alltagspraktiken von Kindern (Wihstutz, 2019) analysiert. Perspektiven der erwachsenen Bewohner:innen auf die Situation eigener und anderer Kinder in Sammelunterkünften wurden hingegen nur unsystematisch einbezogen. Insbesondere die Befunde zur Überlastung und Überforderung von Eltern in Sammelunterkünften (u. a. dokumentiert in Wihstutz, 2019) machen deutlich, dass den Erfahrungen und Wahrnehmungen von Eltern und anderen erwachsenen Bewohner:innen für das Verständnis der Lebenssituation der Kinder eine wichtige Rolle zukommt.

3 Methodik

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Gefährdetes Leben. Alltag und Protest in Flüchtlingsunterkünften im Zuge der Corona-Pandemie“ wurden in 2020 und 2021 sechzehn Asylsuchende in problemzentrierten, leitfadengestützten Interviews zu ihren Alltagserfahrungen während der ersten und zweiten Welle der Corona-Pandemie befragt. Von den sechzehn befragten Asylsuchenden hatten sechs eigene Kinder, fünf von ihnen lebten gemeinsam mit einem anderen Elternteil und eine Person alleinerziehend in der jeweiligen Sammelunterkunft. Alle Kinder der Befragten waren jünger als zehn Jahre, die meisten von ihnen waren noch nicht im Schulalter. Für das *Sampling* im Rahmen des Forschungsprojekts waren Mobilisierungs- und Konfliktstrategien erwachsener Bewohner:innen im Rahmen der Corona-Pandemie entscheidend. Perspektiven erwachsener Bewohner:innen auf die Lebenssituation von Kindern in Sammelunterkünften spielten hingegen nur eine untergeordnete Rolle.⁵ Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte über eine Medienanalyse, im Rahmen derer bundesweit Flüchtlingsunterkünfte identifiziert wurden, in denen es während der Corona-Pandemie zu öffentlich sichtbaren Protesten kam. Für die entsprechenden Einrichtungen wurde anschließend über Dritte (z. B. Flüchtlingsräte, Sozialmanagement, Journalist:innen) Kontakt zu Bewohner:innen aufgenommen. Weitere Interviewpartner:innen wurden über ein Schneeballsystem gewonnen.

Die Interviews wurden in der Regel in der Erstsprache der Interviewten geführt, um es diesen zu erleichtern, über ihre Erfahrungen zu berichten (Neuhauser et al., 2021, S. 4) und zu verhindern, dass die Sprache zu einem „Hindernis für den Erzählfluss und das Wohlbefinden der Interviewpartner_innen während der Interviewsituation [wird]“ (Neuhauser et al., 2021, S. 6). Von den sechzehn Interviews wurden sechs Interviews auf Deutsch oder Englisch statt in der Erstsprache geführt, sechs Interviews auf Englisch oder Französisch ohne Sprachmittlung in der Erstsprache sowie vier Interviews mit einer professionellen Übersetzung⁶ von Farsi ins Deutsche. Die auf englisch, deutsch und französisch geführten Interviews wurden transkribiert. Für die auf Farsi geführten Interviews wurden aufgrund begrenzter finanzieller Ressourcen im Rahmen des Forschungsprojekts die deutschspra-

⁵ Dementsprechend bietet das Sample kein umfassendes Bild über die Situation von Kindern in Sammelunterkünften, die sich vor dem Hintergrund verschiedener Faktoren sehr heterogen gestalten kann. Es liefert allerdings aussagekräftige Befunde über grundlegende Erfahrungen, die geflüchtete Kinder und ihre Familien in Sammelunterkünften betreffen.

⁶ Bei der Auswahl der Übersetzerin wurde auf einschlägige Berufserfahrung im Themenfeld geachtet.

chigen Sequenzen (d. h. die ad-hoc Version der Konsektivübersetzerin) transkribiert und ausgewertet.⁷ Für den vorliegenden Artikel wurden die Zitate aus den Interviews geglättet und im Falle der auf englisch und französisch geführten Interviews ins Deutsche übersetzt. Die vorgestellten Befunde sind dadurch mit einer gewissen Unschärfe verbunden: Der Prozess der sprachlichen Übersetzung geht notwendig mit einer Interpretation durch die übersetzende Person einher, in der Teile der ursprünglichen Bedeutung verloren gehen oder verschoben werden (Squires, 2009). Um entsprechende Unschärfen zu reduzieren, wurden die Übersetzungen in begrenztem Umfang kommunikativ validiert: Ausgewählte Interviewsequenzen wurden den Interviewten vorab in einer deutschen und englischen Fassung zur Kontrolle vorgelegt, ihre Kommentare wurden anschließend bei der Interpretation und Übersetzung berücksichtigt. Ziel war es dabei auch, das Machtungleichgewicht, das sich aus der Konstellation Forscher:in mit deutschen Pass – Befragte mit prekärem Aufenthaltsstatus notwendigerweise ergibt zumindest etwas abzuschwächen.⁸ Aufgrund der Pandemie erfolgte die Interviewführung in den meisten Fällen digital per Zoom, zwei Interviews wurden telefonisch geführt.⁹

Der Schwerpunkt des Interviewleitfadens lag auf Effekten der Corona-Pandemie für den Alltag der Bewohner:innen. Durch offene, erzählgenerierende Fragen wurden von den Befragten auch zahlreiche Probleme thematisiert, die nicht unmittelbar oder nur begrenzt mit Effekten der Pandemie zusammenhängen. Erfahrungen in Bezug auf die Lebenssituation von Kindern in Aufnahmeeinrichtungen wurden im Rahmen des Interviewleitfadens nicht explizit abgefragt. Dennoch waren Berichte über die Folgen des Unterbringungs-

⁷ Ausgewählte Interviewsequenzen, die anonymisiert auf einem Blog veröffentlicht werden sollten, wurden den auf Farsi Interviewten vorab in einer englischen Übersetzung zur Kontrolle vorgelegt, wobei nur in Einzelfällen Differenzen zur Version der Übersetzerin benannt wurden. Ausführliche Rückmeldungen zu den Sequenzen deuten gleichzeitig darauf hin, dass die englischen Übersetzungen von den Interviewten nachvollzogen und verstanden wurden.

⁸ Für die Befragten hatten die Interviews einen doppelten Nutzen: Sie wurden über eine Aufwandsentschädigung vergütet und in anonymisierter und redigierter Form publiziert. Darüber hinaus entstand aus den Erfahrungsberichten eine praxisnahe Studie der flüchtlingspolitischen Organisation Pro Asyl, die medial stark rezipiert wurde. Die meisten der Interviewpartner:innen äußerten explizit den Wunsch, ihren Erfahrungen eine stärkere öffentliche Sichtbarkeit zu verleihen. Durch eine Feedbackschleife im Vorfeld hatten sie die Möglichkeit auf Schwerpunkte der anonymisierten Interviews sowie der Studie Einfluss zu nehmen.

⁹ Die digitale Interviewführung per Zoom bot dabei Vor- und Nachteile gegenüber der Interviewführung in Präsenz: Sie ermöglichte Zugang zu den Befragten – zu denen teilweise (z. B. aufgrund von Quarantäne) kein anderer Kontakt möglich gewesen wäre – und erleichterte es, in allen Interviews eine professionelle Übersetzung anzubieten. Viele der Befragten erklärten die Interviews als willkommene Abwechslung in ihrem (relativ isolierten) Alltag wahrzunehmen. Zudem ermöglichte die Art der Interviewführung es den Befragten, von einem selbstgewählten, meist privaten Ort (z. B. dem eigenen Zimmer) aus zu sprechen – ohne dem Interviewer Zugang zu diesem gewähren zu müssen. In Bezug auf die Tiefenschärfe der Interviews waren wenig Unterschiede zu Interviews in Präsenz wahrnehmbar (z. B. sichtbar in ausführlichen narrativen Elementen mit durch die Befragten selbstgewähltem Erzählfluss). Nachteilig waren insbesondere technische Schwierigkeiten (z. B. schwache WLAN-Netzwerke, die in einem Fall zu einem temporären Verbindungsabbruch führten und in einem anderen Fall dazu, dass das Interview statt per Zoom per Telefon geführt wurde; siehe zu ähnlichen Erfahrungen auch Gray et al., 2020; Oliffe et al., 2021).

tems für Kinder in vielen Interviews ein zentraler, von den Befragten von sich aus besonders relevant gesetzter Aspekt.

Die Interviewsequenzen, die die Lebenssituation von Kindern in Aufnahmeeinrichtungen zum Thema haben, wurden für den vorliegenden Artikel mit einer pragmatischen Anwendung von Konzepten der *Grounded Theory* über die Software MAXQDA kodiert (Timonen et al., 2018). Der Fokus lag einerseits darauf, wie die Befragten die Lebenssituation der Kinder wahrnehmen, andererseits darauf, wie sie diese gegenüber ihrer eigenen Rolle erleben (z. B. Ohnmacht, Ratlosigkeit und Fatalismus, innerfamiliäre Konflikte, [präkäres] Sorge-Tragen, Empörung).

4 Gefährdete Kinder

In den Interviews des Forschungsprojekts „Gefährdetes Leben. Alltag und Protest in Flüchtlingsunterkünften im Zuge der Corona-Pandemie“ wird deutlich, dass erwachsene Bewohner:innen Kinder in Sammelunterkünften als in vielschichtiger Art und Weise gefährdet wahrnehmen. Die beschriebenen Probleme reichen von mangelhafter Ernährung über Infektionsgefahr durch fehlende Möglichkeiten der sozialen Distanzierung bis hin zu Vereinsamung und psychosozialen Stress. Die Ergebnisse stützen den bisherigen Forschungsstand zur Lebenssituation von Kindern in Sammelunterkünften, machen darüber hinaus jedoch sichtbar, wie die Corona-Pandemie problemverschärfend wirkt.

4.1 Mangelhafte Ernährung

Die Essensversorgung von Säuglingen und Kleinkindern ist ein häufig in den Interviews zur Sprache kommendes Problem. Möglichkeiten, um Wasser für Brei oder Pre- und Anfangsmilch zu kochen oder Babynahrung zu erwärmen, sind laut den Befragten in einigen Einrichtungen nicht vorhanden oder schlecht erreichbar (z. B. weil Frauen, um zu den Kochmöglichkeiten zu gelangen, den Wohnbereich der alleinstehenden Männer durchqueren müssen). Heißes Wasser, so eine Befragte, gebe es nur in den Toiletten, die aber unhygienisch seien (Asylsuchende, 13.11.2020).

Das Essen in den Kantinen der Unterkünfte wird von mehreren Befragten als „für kleine Kinder [...] absolut nicht geeignet oder schlecht geeignet [eingeschätzt], [...] entweder das Essen ist scharf oder [...] nicht gut verdaulich“ (Asylsuchender, 19.11.2020). Sie habe, erzählt eine Asylsuchende, in der Kantine „oft beobachtet, wie die Kinder da einfach sitzen und weinen“, da das Essen „scharf [...] und übersalzen [...]“ (Asylsuchende, 18.11.2020) sei. Durch die geringe Höhe der Asylbewerberleistungen reiche, so ein Befragter, „das Geld nicht, um den ganzen Monat das Kind mit anderen Speisen zu ernähren [...], wir haben auch keine Kochmöglichkeiten“ (Asylsuchender, 19.11.2020). Essen aus der Kantine mitzunehmen ist in der Regel verboten und wird vom Personal unterbunden: „Da war so ein Security, das ist so ein dicker Glatzkopf [...], der steht im Ausgang und prüft die Taschen. [...] Ein Kind kommt zu ihm mit seinem kleinen Rucksack [...]. Und wenn [bei ihm] eine Banane gefunden wird, dann muss das Kind sie wegwerfen“ (Asylsuchende, 18.11.2020).

Für stillende Frauen, so die Einschätzung einer Befragten, sei das Essen ebenfalls teilweise ungeeignet: *„Sie kochen das Essen mit vielen Zwiebeln, [...] manchmal kannst du dadurch den ganzen Tag nur Brot essen“* (Asylsuchende, 07.11.2020). Aufgrund der Bedürfnisse der Babys sei es ihr zudem nicht immer möglich, zu den festgelegten Zeiten in die Kantine zu gehen: *„Manchmal, wenn es Zeit ist [essen zu gehen], bringt mein Baby mich durcheinander [...] und dann kannst du nicht mehr in die Kantine, also musst du Essen kaufen“* (Asylsuchende, 07.11.2020). Die Essensversorgung sei für sie dadurch nicht ausreichend gewesen: *„Wegen dem Mangel an Essen hatte ich nicht genug Muttermilch [...], deswegen musste ich aufhören, zu stillen“* (Asylsuchende, 07.11.2020).

Bei Quarantäne im Zuge der Corona-Pandemie ist es für die Bewohner:innen selbst nicht möglich, sich und ihre Familien ergänzend mit Nahrung zu versorgen. Während einige Befragte über soziale Netzwerke außerhalb der Unterkünfte verfügen, die sie über die Securities der Unterkünfte mit Essen versorgen, sind andere auf sich gestellt und vom Wohlwollen des Personals abhängig. Er habe Bekannte in anderen Unterkünften, erzählt ein Befragter, die während der Quarantäne das Personal gebeten hätten: *„Hilf mir etwas zu kaufen, nimm das Geld [...].‘ Sie sagen: ‚Nein‘“* (Asylsuchender, 11.12.2020).

4.2 Infektionsgefahr durch fehlende Möglichkeiten der sozialen Distanzierung

Die sanitären Einrichtungen in den Sammelunterkünften werden von einigen Befragten als ungeeignete und unsichere Orte für Kinder erlebt. Für Kinder unter sechs Jahren, erzählt ein Befragter, seien die Sanitäreinrichtungen in seiner Unterkunft *„nicht [...] geeignet“* (Asylsuchender, 19.11.2020), etwa da keine Einzelduschen zur Verfügung ständen. Exemplarisch erzählt ein Asylsuchender, seine Ehefrau sei in seiner Gemeinschaftsunterkunft die einzige Frau und *„sie teilt sich das [...] Bad mit den Männern. [...] Es ist nicht sicher für sie und die Kinder“* (Asylsuchender, 11.12.2020). Die Sauberkeit der Sanitäreinrichtungen wird unterschiedlich erlebt, in einigen Einrichtungen werden sie als sehr unhygienisch beschrieben (Asylsuchender, 19.11.2020).

Im Zuge der Corona-Pandemie erweisen sich die geteilten Sanitäreinrichtungen, insbesondere bei mangelhafter Hygiene, als Infektionsrisiko. Seife, Desinfektionsmittel und Masken standen während der ersten und zweiten Welle der Pandemie den Bewohner:innen in vielen Unterkünften nicht oder nur in Ausnahmefällen zur Verfügung. Unterschiedliche Umgangsweisen mit der Infektionsgefährdung in der Pandemie befördern Misstrauen und Konflikte unter Bewohner:innen. Es reiche, erzählt ein Interviewpartner,

wenn einer sich nicht an die Regeln hält, dann bricht das ganze System zusammen. [...] Einer hält sich sehr konsequent daran, an [...] alle Maßnahmen, die erforderlich sind, und einer interessiert sich dafür nicht. Und da alle [...] miteinander eng miteinander zusammenleben in engen Räumen, in engen Fluren und in einem engen Gebäude, ist das sehr riskant und furchteinflößend. (Asylsuchender, 29.01.2021)

Soziale Distanzierung sei vor allem mit Kindern unmöglich, da sie auch während der teils wochenlang andauernden (Massen-)Quarantänen notgedrungenermaßen in den *„Fluren zusammen spielen“* (Asylsuchende, 13.11.2020).

Im Management der Corona-Pandemie wird am Beispiel der Flüchtlingsunterkünfte eine ungleiche Anerkennung menschlichen Lebens entlang gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse sichtbar: (Massen-)Quarantänen schützen in den Unterkünften nicht nur nicht vor einer Infektion, sie verschärfen sogar die Infektionsgefahr. Geschützt werden hier demnach nur diejenigen, die jenseits der Unterkünfte leben (Huke, 2023).

4.3 Psychosozialer Stress

Deutlich gravierender als die physische Gesundheitsgefährdung werden jedoch von vielen Befragten die psychischen Folgen der Unterbringungsbedingungen für Kinder erlebt. „*Meine Tochter*“, erzählt ein Interviewpartner, „*war [...] einige Monate depressiv. [...] Sie wurde durch das Wohnen in der Gemeinschaftsunterkunft krank, [...] ging nicht aus dem Zimmer raus. [...] Diese Lebensumstände haben sie krank gemacht*“ (Asylsuchender, 15.01.2021). Zur Erkrankung habe auch beigetragen, dass die Tochter altersunangemessen Verantwortung übernehmen müsse, da sie bei Arztbesuchen und anderen Terminen für die Eltern übersetze, wodurch sie alle Probleme der Eltern mitbekomme. Das sei „*nicht gut für ein Kind*“ (Asylsuchender, 15.01.2021) und belaste sie. Kinder sollten seiner Ansicht nach spielen und über Kindersachen nachdenken, nicht darüber „*warum haben wir keine Wohnung, [...] Probleme der Mutter, Probleme des Vaters*“ (Asylsuchender, 15.01.2021). Ein anderer Befragter berichtet, seine Tochter, „*die wirklich sehr entspannt und ruhig war*“, sei durch „*das, was sie alles mitbekommt an Streitereien, an Beleidigungen [...] sehr unruhig [geworden], dass sie nachts sehr schreckhaft aufwacht, dass sie auch schreit laut und auch aggressiv geworden ist. So war unser Kind definitiv nicht*“ (Asylsuchender, 19.11.2020).

Ein besonders prägnantes Beispiel für die Situationen, denen Kinder in Erstaufnahmeeinrichtungen ausgesetzt sein können, ist der Bericht eines Interviewpartners, der – wie auch seine Frau – einem brutalen Übergriff durch Securities ausgesetzt war. Seine Familie habe Konflikte mit einer anderen Bewohnerin gehabt. Diese habe daraufhin gegenüber den Securities behauptet, dass er heimlich in seinem Zimmer koche. Bei der anschließenden Durchsuchung des Zimmers durch Securities sei es zu einer Auseinandersetzung gekommen. Auslöser sei gewesen, dass er gegenüber den zu dritt auftretenden Securities auf seine Kinder verwiesen habe und sie gebeten habe, dass nur eine Person das Zimmer durchsuchen solle, um die Kinder nicht unnötig zu verstören. Er habe zu den Securities gesagt:

Die Kinder waren sehr erschrocken, sehr unruhig. [...] Wenn [...], dann kommt einer von euch rein und nicht alle drei, weil das Zimmer ist sehr klein [...] oder geben Sie mir ein bisschen Zeit, damit ich die Kinder rausbringe und Sie können dann in Ruhe das Zimmer durchsuchen, wonach immer Sie suchen. (Asylsuchender, 29.01.2021)

Ein Security habe ihn, als er „*angefangen habe zu diskutieren, dass die das bitte nicht machen sollen vor den Kindern, [...] ins Gesicht geschlagen*“ (Asylsuchender, 29.01.2021). Er habe seiner Frau zugerufen, dass sie den Übergriff mit dem Smartphone dokumentieren solle, woraufhin auch seine Frau angegriffen worden sei: „*Die Auseinandersetzung ging so weit, dass meine Frau irgendwann auf dem Boden lag. Auch sie wurde mehrfach ins Gesicht geschlagen, an den Haaren gerissen und [...] in den Bauch getreten. [...] Meine Frau wurde*

krankenhausreif geprügelt“ (Asylsuchender, 29.01.2021). Für seine Kinder sei die Situation traumatisch gewesen: „Letztendlich habe ich gesehen, dass meine Kinder da waren und in die Hose gemacht haben aus Angst. Die waren alle nass“ (Asylsuchender, 29.01.2021). Nachdem er seine Frau ins Krankenhaus begleitet habe, wobei er die Kinder bei seinen Nachbarn zurücklassen musste, sei er zurückgekommen und sein Nachbar habe gesagt:

„Wir müssen kurz reden. Dein älterer Sohn kam zu mir und sagte: ‚Weißt du, eigentlich wollte ich mich in dem Moment umbringen. Als ich sah, wie mein Vater und Mutter dort geschlagen werden und vor meinen Füßen liegen und ich war so machtlos und konnte nichts machen. Ich wollte eigentlich das Fenster aufmachen und runterspringen. Ich war kurz davor das zu machen.‘ (Asylsuchender, 29.01.2021)

Obwohl der Vorfall bereits vier Monate zurückliege, sei er für seine Kinder noch sehr präsent, er beschäftige sie tagtäglich. So hätten vor Kurzem seine jüngsten Kinder in einem Telefongespräch mit seinen Eltern, denen er nichts von dem Übergriff erzählt habe, plötzlich gesagt:

„Oma und Opa, wisst ihr, bei uns waren die Polizisten und haben Mama und Papa geschlagen.‘ Aber auf Kindersprache. Und das tut unheimlich weh, weil es wird uns bewusst, dass die das noch längst weder verarbeitet haben, noch vergessen haben. Eher andersherum. Die denken jetzt darüber bewusster nach und für die wird das jetzt klarer, was so alles los war an dem Abend. (Asylsuchender, 29.01.2021)

4.4 Vereinsamung

Neben Gewalterfahrungen wird insbesondere die soziale Isolation der Kinder von den Befragten als problematisch erlebt. Seine Tochter, erzählt ein Befragter, habe keine Möglichkeit in eine Kita zu gehen und könne in der Unterkunft „*nichts machen*“ (Asylsuchender, 19.11.2020). Ein Interviewpartner, der bereits seit vielen Jahren mit seiner Familie in Sammelunterkünften lebt, beschreibt exemplarisch die Folgen, die die soziale Isolation in den Unterkünften für die Entwicklung seines Sohns hatte. Dieser sei in seiner jetzigen Unterkunft das einzige Kind. Sein Sohn habe aufgrund der räumlich isolierten Lage der Unterkunft „*niemanden, mit der er spielen kann*“ (Asylsuchender, 11.12.2020). In der Folge könne er

nicht einmal sprechen [...], weil er nicht spielt, nicht sieht wo er spielen kann, es gibt keinen Garten, wo man die Kinder mit hinnehmen könnte, nicht einmal in der Nähe, im Haus gibt es keine Spielmöglichkeiten. Mein Kind ist immer 24/7 im Haus [...]. Das hat sich bei meinem Sohn wirklich stark ausgewirkt. [...] Wenn ich ihn woanders mit hinnehme, [...] will er immer dort bleiben. Wenn du ihm sagst: ‚Lass uns nach Hause gehen‘, [...] fühlt er sich schlecht, er weint. (Asylsuchender, 11.12.2020)

Das Problem fehlender Angebote verschärft sich im Zuge von Quarantänen während der Corona-Pandemie, erzählt eine Interviewpartnerin: „*Im Quarantäne-Gebäude gab es damals zwei Fußballbälle für Kinder, für alle Kinder, zum Beispiel 14 Kinder in Quarantäne-*

Gebäude, hast du zwei Fußbälle, kein anderes Spielzeug mehr“ (Asylsuchende, 18.11.2020). Ein Zugang zum Spielzimmer, in dem es Platz, Kinderbücher und Spielzeug gebe, sei für die unter Quarantäne gestellten Kinder nicht mehr möglich gewesen. Das Spielzimmer sei jedoch ohnehin

ständig zu. Ständig. Es wird geöffnet nur, wenn eine Kommission kommt und dann wird es gezeigt: ‚Wir haben hier ein wunderbares Kinderzimmer. Es ist sauber. Hier gibt es Spielzeuge.‘ [...] Es gab eine Woche, wo eine Frau, [...] mit Kindern spielen sollte, die hat das jeden Tag zwei Stunden gemacht und das war natürlich auch sehr schön, aber das war eine Woche zwei Stunden pro Tag. Und die ganze [sonstige] Zeit sind die Kinder nicht beschäftigt. Stell dir vor, wenn die Kinder sieben Monate lang da sind. Die dürfen nicht zur Schule, dürfen nicht zum Kindergarten, nichts. Da wird auf jedes Kinderrecht [...] gespuckt. (Asylsuchende, 18.11.2020)

Die Corona-Pandemie schränkt für einige Familien in Kombination mit der Hygienesituation in den Sammelunterkünften die Bewegungsspielräume für Kinder zusätzlich ein. Sein Sohn, erzählt ein Interviewpartner, wolle immer

rausgehen, aus dem Zimmer, denn ein Zimmer ist für ein Kind wie ein Gefängnis. Er möchte rausgehen [...] und draußen ist es schmutzig [...], nicht sauber wie drinnen im Zimmer. [Er und seine Frau sagten dann] [...]: ‚Oh, warum warst du schon wieder draußen?‘ Wir müssen seine Füße saubermachen, dann seine Hände wieder waschen und noch mal und noch mal und hundertmal. (Asylsuchender, 15.01.2021)

Die Pandemie wirkt darüber hinaus aufgrund der hohen Ansteckungsgefahr in Sammelunterkünften als zusätzlicher Unsicherheitsfaktor in den Unterkünften: *„Wir haben Angst vor- einander“ (Asylsuchende, 07.11.2020). Im Zuge von Quarantänen verschärfen sich zudem innerfamiliäre Konflikte aufgrund des beengten Wohnraums. Man habe, erzählt ein interviewter Vater, während der Quarantäne kaum Möglichkeiten sich zu beschäftigen.¹⁰ Er habe dadurch vermehrt *„Konflikte mit meiner Frau, innerhalb von einer Woche drei Mal, weil wir in einem Zimmer sind, besorgt und gestresst“ (Asylsuchender, 19.11.2020).**

Die Fluktuation von Bewohner:innen, Verlegungen zwischen Unterkünften, aber auch das verbreitete Gefühl (bzw. die Hoffnung), dass die momentane Situation nur temporär ist, erschweren es, dass innerhalb der Unterkünfte stabile soziale Kontakte entstehen. Das Gefühl, im Zuge der Corona-Pandemie schwer zu erkranken oder sogar sterben zu können, ist dadurch für manche Bewohner:innen mit einer großen Sorge um die Zukunft ihrer Kinder verbunden. Sie habe zu anderen Bewohner:innen gesagt, so eine Befragte, dass

wenn wir aufwachen und Corona mich getötet hat und mein Baby lebt noch, flehe ich euch an, dafür zu sorgen, dass es in Obhut genommen wird, weil es die einzige Option ist, die ich habe. Ich habe hier keine Familie außer den Kindsvater und der ist ein Mann, ich bin mir nicht sicher, ob er in der Lage sein wird, sich um mein Baby zu kümmern. (Asylsuchende, 07.11.2020)

¹⁰ Besonders problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass in einigen Unterkünften nicht in allen Zimmern WLAN verfügbar ist (Huke, 2021a, S. 54).

5 Begrenzt handlungsfähige Eltern

Die eigene Handlungsfähigkeit gegenüber den wahrgenommenen multiplen Bedrohungen der physischen und psychischen Gesundheit der Kinder erleben die Befragten als stark eingeschränkt. Sie haben das Gefühl, selbst höchstens punktuell Verbesserungen erreichen zu können. Das Sozialmanagement in den Unterkünften sowie externe Beratungs- und Unterstützungsangebote werden von einigen Befragten als wenig hilfreich eingeschätzt.

Viele Befragte haben den Eindruck, wenig an der Gefährdungslage der Kinder in den Sammelunterkünften verändern zu können. Um die Depression seiner Tochter zu behandeln, habe der Arzt gesagt, erzählt exemplarisch ein Asylsuchender, *„sie braucht Privatsphäre, sie muss aus diesem Camp-System raus“* (Asylsuchender, 15.01.2021). Das sei für sie als Familie jedoch aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen nicht möglich.

Dort, wo von den Befragten eine eigene Handlungsfähigkeit beschrieben wird, handelt es sich in der Regel um individuelle Praktiken, die wenig an den strukturellen Ursachen der gefährdeten Lebenssituation der Kinder verändern. Sie habe, erzählt etwa eine Bewohnerin, eigenständig versucht, die Kinder in ihrer Unterkunft durch Hygienemaßnahmen vor einer Infektion zu schützen: *„Wenn Kinder [ins Bad] gekommen sind, habe ich gesagt: ‚Hey, komm her, ich wasche dir deine Hände. [...] Ich habe meine eigene Seife gekauft und das für die Kinder gemacht“* (Asylsuchende, 13.11.2020).

„Es gab keine Küche [um Essen für das Baby zuzubereiten]“, berichtet eine andere Interviewpartnerin, *„deshalb kaufst du dir einen Wasserkocher und benutzt ihn.[...] Du kannst [...] doch dein Baby nicht verhungern lassen“* (Asylsuchende, 07.11.2020). Das Personal der Unterkünfte ist für sie eher Teil des Problems als eine Hilfe im Umgang mit der von ihr als gefährdet erlebten Lebenssituation ihres Babys. *„Manchmal“*, fährt sie fort, *„beschlagnahmen sie ihn [den Wasserkocher]11 und du musst einen neuen kaufen, weil sie sagen, dass es nicht erlaubt ist. Du kannst aber doch dein Baby nicht verhungern lassen. [...] Manche haben auch die Babykostwärmer beschlagnahmt, wir haben gesagt: ‚Nein, das ist nur ein Babykostwärmer um Essen für das Baby aufzuwärmen. [...] Manche beschlagnahmen ihn, andere lassen ihn dir“* (Asylsuchende, 07.11.2020).

Externe Beratungs- und Unterstützungsstrukturen tragen in der Erfahrung einiger Befragter ebenfalls wenig dazu bei, die Situation der Kinder zu verbessern. Ein Interviewpartner stellt fest, er habe eine Therapeutin für seine Tochter gefunden, allerdings nur deutschsprachig und ein Beratungsgespräch mit ihr gehabt. Sie habe gesagt:

„Wenn das Essen scharf ist, dann erklären Sie Ihrem Kind, die Speisen sind im Iran auch scharf.“ Oder: „Ihr Kind muss zwölf Stunden täglich schlafen.“ Dann habe ich gesagt: „Versuchen Sie, hier [in der Sammelunterkunft] einen Tag für eine Stunde einzuschlafen.“ Und einem Kind Lügen zu erzählen, dass im Iran das Essen scharf schmeckt, [...] das Kind begreift sie doch gar nicht. Und wenn sie [seine Tochter] das Essen isst, dann sagt sie: „Es ist scharf.“ Was soll ich ihr in dem Moment sagen? Also da habe ich auch gelacht. (Asylsuchender, 19.11.2020)12

¹¹ Grundlage hierfür ist ein Verbot elektrischer Geräte auf den Zimmern (siehe oben).

¹² Für ähnliche Erfahrungsberichte siehe bspw. auch BAfF, 2020, S. 35.

Rechtliche Schritte werden in keinem Interview als Möglichkeit benannt, etwas an der gefährdeten Lebenssituation der Kinder zu verändern.

6 Mögliche Folgen der Konstellation *gefährdete Kinder, begrenzt handlungsfähige Eltern*

In den Erfahrungsberichten der befragten erwachsenen Bewohner:innen trifft eine durch die Form der Unterbringung bedingte multiple Gefährdungslage der Kinder – z. B. in Bezug auf Ernährung, Stress, Infektionsgefahr, Gewalt oder Isolation – auf erwachsene Bewohner:innen, die wenig an der gefährdeten Situation der Kinder ändern können. Die Bewohner:innen versuchen zwar punktuell Verbesserungen zu erzielen – sie erleben sich dabei jedoch durch die Rahmenbedingungen der Unterbringung als nur eingeschränkt handlungsfähig. Andere Erwachsene (z. B. Personal der Unterkünfte, Psychotherapeut:innen) tragen in der Wahrnehmung der Befragten teils ebenfalls wenig zur Verbesserung der Lebensbedingungen bei. Die Ursachen werden von den Befragten zum einen in individuellem Fehlverhalten bzw. mangelnder Hilfsbereitschaft gesehen („*Hilf mir etwas zu kaufen, nimm das Geld [...]. ‘Sie sagen: ,Nein‘*“ (Asylsuchender, 11.12.2020)), zum anderen als strukturell bedingt eingeschätzt („*Ihr Kind muss zwölf Stunden täglich schlafen.*“ (Asylsuchender, 19.11.2020)).

Die von den Befragten beschriebene Konstellation *gefährdete Kinder, begrenzt handlungsfähige Eltern* erweist sich für die Lebenssituation der Kinder potenziell als – über die bereits im Forschungsstand hinaus beschriebenen Probleme – zusätzlich problematisch: Kinder sind nicht nur „Ängsten [der erwachsenen Bewohner:innen] [...] direkt ausgesetzt“ (Alexandropoulou et al., 2016, S. 15), sie erleben zudem zentrale Bezugspersonen als ohnmächtig bzw. kaum handlungsfähig und erfahren damit auch selbst eine Form der Hilflosigkeit (es gibt niemanden, an den sie sich bei Problemen wenden können), die sich langfristig negativ auf ihr Handlungsrepertoire auswirken kann (Seligman, 1972; Huke, 2021b). Sie erfahren sich nur begrenzt als anspruchsberechtigt, was dazu führen kann, dass sie ihre eigene Ungleichbehandlung als normal wahrnehmen und Forderungen nach einer verbesserten Lebenssituation präventiv zurücknehmen (El-Mafaalani et al., 2017; Huke, 2022). Bei den erwachsenen Bewohner:innen kann die Erfahrung begrenzter Handlungsfähigkeit ebenfalls zu einer erlernten Hilflosigkeit führen.

Für Eltern ist die eigene Ohnmacht gegenüber den prekären Lebensumständen der Kinder – neben Traumatisierungen, drohenden Abschiebungen, Zukunftsunsicherheit sowie dem allgemein stressigem Alltagsleben in den Unterkünften – ein weiterer Belastungsfaktor. Innerfamiliäre Konflikte können befördert werden, wenn Eltern einerseits unter der Lebenssituation ihrer Kinder leiden, sich andererseits jedoch gezwungen sehen, diese zu erdulden. Folgen von Stress in den Familien können wiederum Verhaltensveränderungen der Kinder sein (z. B. Passivität, Hyperaktivität, Aggressivität; siehe Baron et al., 2020, S. 5; Schulke, 2020, S. 104; terre des hommes, 2020, S. 20) oder „altersunangemessene[...] Verantwortungsübernahme“ (terre des hommes, 2020, S. 24). Externe Hilfs- und Unterstützungsangebote werden nur begrenzt als hilfreich erfahren, solange sich das Wohnumfeld der Kinder nicht verändert (BAfF, 2020, S. 32).

Kinder in Sammelunterkünften sind dadurch, so zeigen die Befunde aus dem Interviewmaterial, einer doppelten Belastung ausgesetzt: Nicht nur die Unterbringungsbedingungen selbst, sondern auch deren Effekte für die Handlungsfähigkeit ihrer Eltern wirken sich potenziell negativ auf das Kindeswohl aus (siehe *Tabelle 1*). Ohnmachtserfahrungen und begrenzte Handlungsfähigkeit der Eltern sind dabei wesentlich strukturell bedingt: Sie sind Effekt einer restriktiv grundierten Migrationspolitik, die Menschen gezielt verpflichtet, über längere Zeiträume hinweg in Sammelunterkünften zu verbleiben, die Handlungsmöglichkeiten ihrer Bewohner:innen stark einschränken und diese prekären Lebensumständen aussetzen (Muy, 2019; Huke, 2021b; Täubig, 2009).

Tabelle 1: Gefährdete Kinder, begrenzt handlungsfähige Erwachsene

<i>Probleme durch die Lebenssituation in den Sammelunterkünften</i>	Fehlende Kochmöglichkeiten, wenig kindgerechtes Essen, für Kinder ungeeignete Sanitäreinrichtungen, mangelhafte Hygiene, Infektionsgefahr, Übergriffe durch Securities, soziale Isolation
<i>Physische und psychische Folgen für Kinder</i>	Mangelernährung, Unruhe, Stresserkrankungen, altersunangemessene Verantwortungsübernahme, Vereinsamung, Entwicklungsverzögerungen
<i>Handlungsfähigkeit der Eltern gegenüber Gefährdung der Kinder</i>	Rechtliche Rahmenbedingungen schränken Möglichkeit ein, Sammelunterkünfte zu verlassen; Lebenssituation in Unterkünften bürokratisch stark reguliert und dadurch nur begrenzt durch individuelle und kollektive Praxis der Bewohner:innen veränderbar; fehlende externe Unterstützung innerhalb und jenseits der Unterkünfte
<i>Mögliche Folgen der Ohnmachtserfahrungen der Eltern für Kinder</i>	Ungleichbehandlung erscheint normal, erlernte Hilflosigkeit, innerfamiliäre Konflikte

(Quelle: eigene Darstellung)

7 Fazit

Sammelunterkünfte für Geflüchtete sind, so zeigt seit vielen Jahren der Forschungsstand relativ einhellig, in vielfacher Hinsicht „Kein Ort für Kinder“ (terre des hommes, 2020). Die im vorliegenden Artikel vorgestellten Ergebnisse der Befragung von sechzehn Asylsuchenden über ihre Erfahrungen im Zuge der Corona-Pandemie im Rahmen des Projekts „Gefährdetes Leben“ stützen diesen Befund: Die von den Befragten identifizierten Probleme reichen von unzureichenden Möglichkeiten der Verpflegung über teils mangelhafte Hygiene und nicht kindgerechte sanitäre Einrichtungen bis hin zu fehlender Privatsphäre, Stress und Gewalt sowie sozialer Isolation und eingeschränkten Bildungs-, Spiel- und Freizeitmöglichkeiten.

Über den bisherigen Forschungsstand hinaus zeigen sich in den Interviews zwei weitere Problemkomplexe: Zum einen die belastenden Folgen (des Managements) der Corona-Pandemie (z. B. Infektionsgefährdung durch Sammelunterbringung, Stress durch teils mehrwöchige Massenquarantänen). Für Kinder in Sammelunterkünften geht die Pandemie mit

zusätzlich eingeschränkten Bewegungs- und Interaktionsmöglichkeiten, aber auch mit der Gefahr intensivierter innerfamiliärer Konflikte durch räumliche Enge einher. Die ohnehin für Kinder problematischen – und mit potenziell gravierenden Folgen für ihre Entwicklung verbundenen – Lebensumstände in Sammelunterkünften verschlechtern sich dadurch zusätzlich. Zum anderen wird sichtbar, dass erwachsene Bewohner:innen sich gegenüber der von ihnen als gefährdet wahrgenommenen Lebenssituation der Kinder nur begrenzt als handlungsfähig erleben, was problematische Folgen sowohl für die Erwachsenen als auch für die Kinder haben kann (z. B. erlernte Hilflosigkeit, Rücknahme von grundlegenden Ansprüchen).

Durch den begrenzten Umfang des Forschungsprojekts können die langfristigen Folgen sowohl der Corona-Pandemie als auch der Konstellation *gefährdete Kinder, begrenzt handlungsfähige Eltern* (z. B. auf die kindliche Entwicklung oder Eltern-Kind-Beziehungen) über das erhobene Interviewmaterial nur unzureichend beurteilt werden. Um diese adäquat erfassen zu können, wären Längsschnittstudien erforderlich, die in der Lage sind, Entwicklungstendenzen über einen größeren Zeitraum hinweg zu erfassen. Dabei wäre von zentraler Bedeutung, die Erfahrungen der Erwachsenen in ein Verhältnis zur Erlebensperspektive der Kinder zu setzen. Um die Funktion der von einigen Befragten als eher wenig hilfreich erlebten externen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen, aber auch die Rolle des Personals in Unterkünften besser einschätzen zu können, wären umfassendere Querschnittsstudien erforderlich, die in der Lage sind, Unterschiede zwischen Unterkünften – und unterschiedlichen Formen des Umgangs mit den Bewohner:innen – systematisch zu erfassen. Schließlich könnten sich stärker *community*-basierte Forschungsmethoden, in denen erwachsene Bewohner:innen selbst zu Forschenden werden, als lohnenswert erweisen, um Grenzen zu überwinden, die sich in der vorliegenden Arbeit etwa aus Übersetzungsproblematiken ergeben.¹³

Trotz dieser methodischen Einschränkungen lässt sich aus der vorliegenden Forschung zumindest eine zentrale Handlungsempfehlung im Umgang mit der Lebenssituation von Kindern in Sammelunterkünften ableiten: Um negative Folgen für die kindliche Entwicklung zu vermeiden, sollten Kinder und ihre Familien von Beginn an individuell in Wohnungen untergebracht werden.

Literatur

- Alexandropoulou, Magdalini, Leucht, Christoph & Salimovska, Sabina (2016). *Gewährleistung der Kinderrechte in den Aufnahme- und Rückführungseinrichtungen für Asylbewerber mit geringer Bleibeperspektive*. Verfügbar unter: <https://www.pufii.de/html/download.cms?id=13> [9. Juli 2023].
- BAfF – Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der Psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer (2020). *Living in a box. Psychosoziale Folgen des Lebens in Sammelunterkünften für geflüchtete Kinder*. Verfügbar unter: https://www.baff-zentren.org/wp-content/uploads/2020/05/BAfF_Living-in-a-box_Kinder-in-Ankerzentren.pdf [9. Juli 2023].

¹³ Siehe hierzu u. a. den Beitrag von Namutebi et al., 2021.

- Baron, Jenny, Flory, Lea & Krebs, Daniela (2020). *Working paper on the mental health needs of refugee minors living in mass accommodation facilities*. Verfügbar unter: https://static1.squarespace.com/static/5e60f6d23a934b793314f68d/t/61f7ac399cf8932e49ae1bf2/1643621438465/BafF_Working+Paper_Mental+health+needs_refugee+minors_EN.pdf [9. Juli 2023].
- Bozorgmehr, Kayvan, Hintermeier, Maren, Razum, Oliver, Mohsenpour, Amir, Biddle, Louise Rosa, Oertelt-Prigione, Sabine, Spallek, Jakob, Tallarek, Marie & Jahn, Rosa (2020). *SARS-CoV-2 in Aufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften für Geflüchtete: Epidemiologische und normativ-rechtliche Aspekte*. Verfügbar unter: https://www.public-health-covid19.de/images/2020/Ergebnisse/FactSheet_PHNetwork-Covid19_Aufnahmeeinrichtungen_v1_inkl_ANNEX.pdf [9. Juli 2023].
- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2022). *Demografie von Asylsuchenden in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/zahlen-zu-asyl/265710/demografie-von-asylsuchenden-in-deutschland/> [9. Juli 2023].
- El-Mafaalani, Aladin, Waleciak, Julian & Weitzel, Gerrit (2017). Rassistische Diskriminierung aus der Erlebensperspektive: Theoretische Überlegungen zur Integration von sozialer Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung. In Karim Fereidooni & Meral El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 47–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Fichtner, Sarah & Trãn, Hoa Mai (2019). Handlungs-Spiel-Räume von Kindern in Gemeinschaftsunterkünften. In Anne Wihstutz (Hrsg.), *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete* (S. 107–134). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gray, Lisa, Wong-Wylie, Gina, Rempel, Gwen & Cook, Karen (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications. *The Qualitative Report*, 25 (5), 1292–1301. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212>
- Huke, Nikolai (2021a). „Bedeutet unser Leben nichts?“ *Erfahrungen von Asylsuchenden in Flüchtlingsunterkünften während der Corona-Pandemie in Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/210809_PA_Lager.pdf [9. Juli 2023].
- Huke, Nikolai (2021b). *Ohnmacht in der Demokratie. Das gebrochene Versprechen politischer Teilhabe*. Bielefeld: transcript.
- Huke, Nikolai (2022). „Ich habe nicht die Macht, das zu ändern.“ Ohnmachts- und fehlende Anspruchsberechtigungserfahrungen als Erklärungsmodell für politische Ungleichheit. *PROKLA*, 52 (208), 531–550. <https://doi.org/10.32387/prokla.v52i208.2005>
- Huke, Nikolai (2023). „Sie haben uns komplett vergessen.“ Sorglosigkeit und Füreinander-Sorge-Tragen in Flüchtlingsunterkünften während der Corona-Pandemie. *femina politica*, 32 (1), 54–69. <https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v32i1.05>
- Jahn, Rosa, Hintermeier, Maren & Bozorgmehr, Kayvan (2022). SARS-CoV-2 attack rate in reception and accommodation centres for asylum seekers during the first wave: Systematic review of outbreak media reports in Germany. *Journal of migration and health*, 5 (100084), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2022.100084>
- Klaus, Tobias & Millies, Marc (2017). *Recherche zur Bildungssituation von Flüchtlingen in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.fluechtlingsrat-bremen.de/wp-content/uploads/Recherche-Bildung.pdf> [9. Juli 2023].

- Lewek, Mirjam & Klaus, Tobias (2016). *Factfinding zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Erstaufnahmeeinrichtungen und Notunterkünften*. Verfügbar unter: <https://b-umf.de/src/wp-content/uploads/2018/03/unicef-bumf-factfinding-fluechtlingskinder-2016-data.pdf> [9. Juli 2023].
- Lewek, Mirjam & Naber, Adam (2017). *Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://b-umf.de/src/wp-content/uploads/2017/12/studie-kindheit-im-wartezu-stand.pdf> [9. Juli 2023].
- Meinhold, Juliana (2019). Erstaufnahme-/AnKER-Einrichtungen sind keine Lebensorte für Kinder und Jugendliche. *Forum Erziehungshilfen*, (5), 266–270.
- Muy, Sebastian (2019). Die Gegenwart der Lager - revisited. In C. Resch & T. Wagner (Hrsg.), *Migration als soziale Praxis: Kämpfe um Autonomie und repressive Erfahrungen* (S. 190–206). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Namutebi, Lydia, Nakyazze, Oliver Christine, Bamuwayira, Ahmed, Huber, Anna & Krasniqi, Shqipe (2021). “Life in the camps makes you sick.” Results of a photovoice project with refugees in Munich, Germany. *The European Journal of Public Health*, 31 (supplement 3). <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab164.395>
- Neuhauser, Johanna, El-Roumy, Marwa & Wexenberger, Yannic (2021). *Als ich diese Halle betreten habe, war ich wieder im Irak. Migrantische Systemerhalter innen bei Hygiene Austria und der Post AG*. Verfügbar unter: <http://emedien.arbeiterkammer.at/viewer/pdf/AC16357630/AC16357630.pdf> [9. Juli 2023].
- Olliffe, John L., Kelly, Mary T., Gonzalez Montaner, Gabriela & Yu Ko, Wellam F. (2021). Zoom Interviews: Benefits and Concessions. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/160940692111053522>
- Schulke, Sebastian (2020). *Schmeckt nach Gefängnis*. Verfügbar unter: <https://www.hinterland-magazin.de/wp-content/uploads/2020/10/HL46-102.pdf> [9. Juli 2023].
- Schulz-Algie, Evelyn (2019). „MANNO STOPP!“ Das Menschenrecht von jungen Kindern auf Schutz vor Gewalt in Unterkünften für geflüchtete Menschen. In Anne Wihstutz (Hrsg.), *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete* (S. 163–195). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Scott, Penelope & Trang Le, Thi Huyen (2019). “It’s child’s play – or is it?” Play, conflicts and relationship networks among children in a reception centre. In Anne Wihstutz (Hrsg.), *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete* (S. 135–161). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Squires, Allison (2009). Methodological challenges in cross-language qualitative research: a research review. *International journal of nursing studies*, 46 (2), 277–287.
- Seligman, Martin E. P. (1972). Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23, 407–412.
- Statistisches Bundesamt (2018). *Leistungen an Asylbewerber - Fachserie 13 Reihe 7 - 2017 (Letzte Ausgabe - berichtsweise eingestellt)*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Asylbewerberleistungen/Publikationen/Downloads-Asylbewerberleistungen/asylbewerber-2130700177004.pdf> [9. Juli 2023].
- Täubig, Vicki (2009). *Totale Institution Asyl: Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration*. Weinheim: Juventa.

- terre des hommes (2020). *Kein Ort für Kinder. Zur Lebenssituation von minderjährigen Geflüchteten in Aufnahmeeinrichtungen*. Verfügbar unter: https://www.tdh.de/fileadmin/user_upload/inhalte/04_Was_wir_tun/Themen/Weitere_Themen/Fluechtlingskinder/2020-06_terre-des-hommes-AnkerRecherche.pdf [9. Juli 2023].
- Timonen, Virpi, Foley, Geraldine & Conlon, Catherine (2018). Challenges When Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 17 (1). <https://doi.org/10.1177/1609406918758086>
- UNICEF Deutschland & Deutsches Institut für Menschenrechte (2020). *Gewaltschutz in Unterkünften für geflüchtete Menschen. Eine kinderrechtliche Analyse basierend auf einer Befragung der 16 Bundesländer*. Verfügbar unter: https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/232718/23bfd59db7c46e242794afe71e75322f/i0051-gewaltschutz-data.pdf [9. Juli 2023].
- Weber, Desirée & Rosenow-Williams, Kerstin (2022). Kinderschutz in Unterkünften für geflüchtete Menschen. In J. Olaf Kleist (Hrsg.), *Kultur und soziale Praxis. Gewaltschutz in Geflüchtetenunterkünften: Theorie, Empirie und Praxis* (S. 171–196). Bielefeld: transcript.
- Wihstutz, Anne (Hrsg.). (2019). *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742222>
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ (2017). *Aus Kriegsgebieten geflüchtete Familien und ihre Kinder: Entwicklungsrisiken, Behandlungsangebote, Versorgungsdefizite*. Verfügbar unter: <https://www.medbox.org/dl/5fd1fcda8e1e95543a47f5a2> [9. Juli 2023].

Autor:in

Nikolai Huke, Dr., Universität Hamburg, Fachbereich Sozialökonomie.

Forschungsschwerpunkte: Migration, Teilhabe, politische Ungleichheit, Demokratie.

Anschrift: Universität Hamburg, Fachbereich Sozialökonomie, Welckerstr. 8, 20354 Hamburg

E-Mail: nikolai.huke@uni-hamburg.de

Zusammenhänge von Lehrer:innenverhalten und Wohlbefinden bei Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen. Annäherung mittels allgemeiner linearer Modelle

Martina Ott

Zusammenfassung

Wenn der schulische Unterricht von hoher Qualität ist, dann fühlen sich die Schüler:innen wohler. Wie gut die Unterrichtsqualität ist, hängt maßgeblich von den Lehrpersonen und deren Verhalten ab und so können unterstützende, aktivierende, aber auch gerechte Verhaltensweisen von Lehrer:innen das Wohlbefinden der Schüler:innen erhöhen. In Österreich unterscheidet sich das Lehrer:innenverhalten in den Mittelschulen und Gymnasien erheblich. Mittelschullehrer:innen werden beispielsweise von ihren Schüler:innen häufiger als unterstützender aber auch als aktivierender wahrgenommen. Darüber, welche dieser Verhaltensformen wie mit schulischem Wohlbefinden zusammenhängt und sich nach Mittelschule und Gymnasium unterscheidet, liegen bisher nur wenige Untersuchungen vor. Daher wird im vorliegenden Beitrag anhand von allgemeinen linearen Modellen geprüft, welche Formen des Lehrer:innenverhaltens jeweils mit dem Wohlbefinden von Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen zusammenhängen. Basis der Analyse ist eine repräsentative Befragung (n = 2.964) von Schüler:innen der achten Schulstufe in Österreich. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem ein aktivierendes Verhalten seitens der Lehrperson zu einer Steigerung von Wohlbefinden der Mittelschüler:innen beiträgt. Bei Gymnasiast:innen hängt dagegen ein wertschätzender Umgang stärker mit dem Wohlbefinden zusammen.

Schlagwörter: schulisches Wohlbefinden, Lehrer:innenverhalten, Unterrichtsqualität, Sekundarstufen Schulen

Relationships of teacher behaviour and well-being among middle school and grammar school students. Approach by general linear modeling

Abstract

When teaching at school has a high quality, students feel well. The degree of teaching quality depends on the teachers, who have significant influence on the well-being of students. Supportive, activating as well as equitable teaching increases students' well-being. In Austria, teacher behaviour differs considerably between middle schools and grammar schools. Middle school teachers, for example, are more often perceived as more supportive by their students, while grammar school teachers are somewhat more often perceived as fair. However, there is little research on which of these behaviours is related to students well-being and how it differs between middle schools and grammar schools. Therefore, this article uses general linear models to examine which forms of teacher behaviour are related to the well-being of middle school and grammar school students. The analysis is based on a representative survey (n = 2.964) of 8th grade students in

Austria. The results show that fair and appreciative as well as supportive behaviour on the part of the teacher contributes to an increase in the well-being of middle school students to approximately the same extent. For grammar school students, on the other hand, appreciative behaviour is more strongly related to well-being.

Keywords: students well-being, teacher behaviour, teaching quality, secondary schools

1 Einführung und Problemstellung

Schulisches Wohlbefinden von Jugendlichen rückt zunehmend in den Fokus von Forschungsprojekten, Publikationen sowie politischen Agenden (Bundesinstitut BIFIE, 2020; OECD, 2015; Rathmann & Hurrelmann, 2018). Dabei zeigt sich, dass schulisches Wohlbefinden mit einer Erweiterung der kognitiven Ressourcen sowie einer höheren Lernmotivation einhergeht (Eder, 2007; Hascher et al., 2018; König et al., 2011; OECD, 2017). Durch die Bildungsstandardsüberprüfungen Englisch im Jahr 2019 wird zudem deutlich, dass 16 Prozent der Schüler:innen sehr gerne bzw. 43 Prozent gerne in die Schule gehen, aber 41 Prozent sind neutral oder gehen (sehr) ungerne in die Schule (Bundesinstitut BIFIE, 2020). Dieser relativ geringe Anteil an Schüler:innen, die sehr gerne in die Schule gehen, wirft die Frage nach den Ursachen auf. Liegt es an der Unterrichtsqualität, an den Mitschüler:innen oder an den Lehrpersonen, ob sie sich wohlfühlen oder nicht?

Für die drei Grunddimensionen von Unterrichtsqualität (Klieme, 2019) liegen Studien vor, die Zusammenhänge zwischen dem Handeln der Lehrpersonen und dem Wohlbefinden der Schüler:innen belegen (Aldridge et al., 2016; Gysin, 2018; Markus & Schwab, 2021; Ott, 2021). Etwa können Grommé et al. (2023) und Leighton et al. (2016) zeigen, dass Lehrpersonen, die als konstruktiv und unterstützend wahrgenommen werden, zum schulischen Wohlbefinden beitragen, ebenso wie eine hohe kognitive Aktivierung der Schüler:innen durch die Lehrer:innen (Gysin, 2018; Ott, 2021). Es wird hingegen kontrovers diskutiert, ob eine gerecht geführte Klasse auch das Wohlbefinden von Jugendlichen steigert (Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Dalbert & Stoeber, 2005; Ott, 2021). Somit können verschiedene Dimensionen von Unterrichtsqualität zu schulischem Wohlbefinden beitragen. Welche Qualitätsdimension aber einen stärkeren oder einen schwächeren Einfluss auf das Wohlbefinden hat, ist weniger beforscht.

In Österreich werden Schüler:innen nach der vierten Schulstufe entweder in einer Mittelschule oder in einer gymnasialen Unterstufe getrennt beschult. Die beiden Schultypen der Sekundarstufe I unterscheiden sich unter anderem durch die pädagogische Ausrichtung und die Ausbildung der dort arbeitenden Lehrpersonen. Das spiegelt sich in der Wahrnehmung von Lehrpersonenhandeln wider: Beispielsweise werden Mittelschullehrer:innen als würdiger und unterstützender von ihren Schüler:innen gesehen (Böheim-Galehr & Engleitner, 2014; Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs, 2021). Es sollte also geprüft werden, ob und inwieweit sich das Wohlbefinden der Schüler:innen in den verschiedenen Schultypen unterscheidet. Beispielsweise wäre es denkbar, dass Gymnasiast:innen ehrgeiziger sind und es ihnen deswegen vor allem dann in der Schule gut geht, wenn sie leistungsmäßig gefördert werden. Den Mittelschüler:innen könnte demgegenüber ein gutes soziales Miteinander in der Klasse wichtiger sein. Auch der umgekehrte Zusammenhang wäre denkbar. Da die Mittelschüler:innen kurz vor dem Übertritt in eine weiter-

führende Schule oder Berufsausbildung stehen, wäre es ebenfalls denkbar, dass erfolgsfördernde Lehrpersonen ihr schulisches Wohlbefinden erhöhen.

Ziel dieses Beitrags ist es daher, den Zusammenhang mehrerer Dimensionen von Unterrichtsqualität mit dem schulischen Wohlbefinden der Schüler:innen zu untersuchen und zu prüfen, ob und in welchen Bereichen es hier relevante Unterschiede zwischen den Mittelschulen und den gymnasialen Unterstufen gibt.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Wohlbefinden von Schüler:innen

Die Zugänge zu schulischem Wohlbefinden gestalten sich unterschiedlich, können aber durch ihren Grad der Offenheit bezogen auf Schule differenziert werden. Einerseits spricht Eder (1995) von schulischem Wohlbefinden als Ausdruck eines *individuellen* Befindens von Kindern und Jugendlichen. Andererseits fassen Engels et al. (2004) schulisches Wohlbefinden vielmehr als ein *Zusammenspiel* zwischen der Lernumwelt und Beziehungen zu Personen auf. Hascher (2004) geht einen Schritt weiter und fasst die Definition von schulischem Wohlbefinden enger: Schulisches Wohlbefinden wird hier als Gefühlszustand definiert, bei dem positive *Emotionen* sowie *Kognitionen* zur Schule vorhanden sind und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren.

Schulisches Wohlbefinden ist ein mehrdimensionales Konstrukt (Borgonovi & Pál, 2016; Gutman & Vorhaus, 2012; Roffey, 2012; Soutter et al., 2014) und kann Komponenten wie Freude und Zufriedenheit, aber auch die physische und psychische Gesundheit (Bundesministerium für Gesundheit, 2015; König et al., 2011; OECD, 2017) umfassen. In ihrem sechs-Komponenten-Modell (positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule; Freude in/an der Schule; schulischer Selbstwert/Selbstbewusstsein; Sorgen und Probleme wegen der Schule; körperlichen Beschwerden wegen der Schule; sozialen Problemen in der Schule) (Hascher, 2004, 2010, 2012) spielen die positiven Einstellungen zur Schule eine zentrale Rolle für das Wohlbefinden der Schüler:innen. Dieser Beitrag lehnt sich theoretisch an das Konzept von Hascher (2004) an, jedoch kann das schulische Wohlbefinden in dem hier verwendeten Datensatz nicht in seiner Multidimensionalität abgebildet werden. Aus diesem Grund wird auf die positiven Einstellungen gegenüber der Schule, als wesentliche Dimensionen von schulischem Wohlbefinden, fokussiert. Der Beitrag folgt in der Operationalisierung Schwinger et al. (2015), die das Wohlbefinden, in Anlehnung an Hascher (2004), als affektives Schulwohlbefinden verstehen und sich auf positive und negative Gefühle und Einstellungen (z. B. Glück, Zufriedenheit oder Angst) gegenüber der Schule beziehen.

Empirische Befunde zum Wohlbefinden von Schüler:innen in Österreich

Eder konnte bereits 2007 in seiner Studie zeigen, dass zwölf Prozent der Hauptschüler:innen (Vorläufer der Mittelschule) und 15 Prozent der Gymnasiast:innen sehr gerne in die Schule gehen. Ähnliche Befunde zeigen sich im Nationalen Bildungsbericht von 2018 (Mayrhofer et al., 2019): Etwa 17 Prozent der Jugendlichen gehen sehr gerne in die Schule, Mittel-

schüler:innen und Gymnasiast:innen unterscheiden sich dabei nur geringfügig. Auch bei den Bildungsstandardsüberprüfungen Englisch im Schuljahr 2019 (Bundesinstitut BIFIE, 2020) unterscheiden sich Mittelschüler:innen kaum von Gymnasiast:innen, jeweils 16 Prozent gehen sehr gerne in die Schule.

Bezogen auf das Geschlecht zeigen Mayrhofer et al. (2019) für Österreich, dass Schülerinnen häufiger angeben, sehr gerne oder gerne in die Schule zu gehen. Bei der Verbindung zwischen der Schulfreude und dem familiären Bildungshintergrund wird ein diskontinuierlicher Verlauf deutlich (Mayrhofer et al., 2019). Zwar geben Schüler:innen aus bildungsnahen Elternhäusern häufiger an, gerne in die Schule zu gehen. Jedoch steigt das Wohlbefinden bis dorthin nicht kontinuierlich, denn das Wohlbefinden von Schüler:innen aus bildungsfernen Elternhäusern unterscheidet sich kaum von Jugendlichen, deren Eltern eine berufliche Ausbildung oder allgemeine Hochschulreife abgeschlossen haben. Empirische Befunde, die einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler:innen und ihrem schulischen Wohlbefinden belegen können, gibt es in Österreich bisher kaum. Somit ist unklar, ob hier ein Zusammenhang besteht und falls ja, wie dieser gelagert ist.

Wenig erforscht ist auch, ob es einen Zusammenhang zwischen der gesprochenen Sprache und dem Wohlbefinden von Schüler:innen in Österreich gibt. Jedoch besteht ein Zusammenhang zwischen einem sog. Migrationshintergrund und dem schulischen Wohlbefinden (Mayrhofer et al., 2019). Dabei zeigt sich, dass etwa 20 Prozent der Schüler:innen mit Migrationshintergrund angeben, sehr gerne in die Schule zu gehen. Im Vergleich hierzu tun dies ca. 16 Prozent der Schüler:innen ohne Migrationshintergrund.

2.2 Unterrichtsqualität, Lehrer:innenverhalten und schulisches Wohlbefinden

Das Thema der Unterrichtsqualität erfreut sich zunehmender Beliebtheit (Praetorius & Nehring, 2020) und in den letzten Jahren wurden hierzu unterschiedliche Modelle (wie beispielsweise Helmke, 2015; Meyer, 2018) vorgeschlagen. Ein prominentes Modell geht auf Klieme (2019) zurück und umfasst drei Dimensionen von Unterrichtsqualität: konstruktive Unterstützung, kognitive Aktivierung und effektive Klassenführung. *Konstruktive Unterstützung* beinhaltet Aspekte wie ein wertschätzender Umgang der Lehrenden und Lernenden unter- und miteinander, aber auch Hilfe und Unterstützung durch die Lehrpersonen. Eine hohe *kognitive Aktivierung* der Schüler:innen findet dann statt, wenn der Unterricht durch die Lehrperson auf das Verstehen, schlussfolgernde Denken und eigenständigem Anwenden (Förderung von Autonomie) hin ausgerichtet ist. Eine gerechte *Klassenführung* umfasst klare Regeln für den Umgang und Ablauf des Unterrichts und bildet somit den Rahmen, in dem die Schüler:innen agieren und in dem sie ihre eigenen Handlungen reflektieren können. So entsteht in weiterer Folge das Gefühl gerecht und fair behandelt zu werden und somit kann auch von einer gerechten Klassenführung gesprochen werden.

Alle drei Dimensionen von Unterrichtsqualität hängen stark von den Handlungen der Lehrpersonen ab (Markus & Schwab, 2021; Ramberg et al., 2019). Entsprechend liegt der Schluss nahe, dass schulisches Wohlbefinden maßgeblich durch das Verhalten der Lehrer:innen beeinflusst wird (Gysin, 2018; Ott, 2021; Schürer et al., 2021).

Konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten und der Zusammenhang mit schulischem Wohlbefinden

Die Dimension der konstruktiven Unterstützung bezieht sich auf die Grundlage und Befunde der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000). Demnach erfolgt eine konstruktive Unterstützung der Lehrpersonen durch einen wertschätzenden, empathischen sowie ermutigenden Umgang mit den Schüler:innen, die sich dann als kompetent und sozial eingebunden erfahren.

Mehrere Studien kommen zu dem Schluss, dass die Schüler:innen sich dann wohl fühlen, wenn sich ihre Lehrer:innen fürsorglich, empathisch und sozial-integrativ verhalten (Graham et al., 2016; Lavy & Naama-Ghanayim, 2020; Van Petegem et al., 2008). Bleck (2019) befasst sich in ihrer Studie mit dem „Überspringen“ von Lehrpersonenverhalten auf das emotionale Empfinden der Schüler:innen. Sie kommt zu dem Schluss, dass enthusiastische Lehrer:innen einen positiven Effekt auf die Schul- und Lernfreude ihrer Schüler:innen haben. Ein ähnliches Resümee ziehen auch Keller et al. (2016): Es zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen Lehrer:innenenthusiasmus und dem Interesse, der intrinsischen Motivation sowie der Lern- und Schulfreude der Schüler:innen.

Auch die erlebte Unterstützung durch Lehrpersonen beeinflusst ihre Schüler:innen positiv. Schüler:innen, die ihre Lehrer:innen als unterstützend wahrnehmen, gehen auch lieber in die Schule (Eder, 2004). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Helm (2016): Soziale Unterstützung beeinflusst das Wohlbefinden von Schüler:innen positiv. Ebenso korreliert das Gefühl, dass sich die Lehrpersonen für ihre Schüler:innen interessieren, positiv mit dem schulischen Wohlbefinden (Gysin, 2018). Und Leighton et al. (2016) betonen, dass Schüler:innen sich wohler fühlen, wenn sie ihren Lehrpersonen vertrauen.

Kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten und der Zusammenhang mit schulischem Wohlbefinden

Die theoretische Grundannahme für die kognitive Aktivierung basiert auf der kognitiven Lerntheorie (Piaget, 1985) und der Kognitionsforschung (z. B. Carver & Klahr, 2001). Zentrale Aspekte sind beispielsweise die Förderung von metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden, die Anwendung von erworbenen Fähigkeiten und die autonome Bewältigung von Aufgabenstellungen.

Wie ein kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten mit dem Wohlbefinden von Schüler:innen zusammenhängt, ist aktuell weniger beforscht. Aber offenere Unterrichtskonzepte – die auf der Autonomie von Schüler:innen aufbauen bzw. diese erhöhen – führen zu höherem Wohlbefinden (Gysin, 2018). Demnach trägt die Erfahrung von Autonomie (als Resultat von kognitiver Aktivierung) zu einem höheren empfundenen Wohlbefinden seitens der Schüler:innen bei. Gysin (2018) zeigt zudem, dass das Wohlbefinden von Jugendlichen sinkt, wenn sie den Unterricht als nicht sinnhaft empfinden, eine schlechte Erklärungsqualität vorherrscht und sie das Gelernte nicht anwenden können.

Gerechtes Lehrer:innenverhalten und der Zusammenhang mit schulischem Wohlbefinden

Die Dimension Klassenführung baut auf den Arbeiten zu Techniken der Klassenführung von Kounin (1970) auf. Vor allem die Einführung und Einhaltung von klar kommunizierten Regeln soll dabei für einen reibungsloseren Unterricht sorgen und in weiterer Folge zu mehr effektiver Lernzeit führen. Klare Regeln führen aber auch dazu, dass die Schüler:innen einen Rahmen haben, in welchem sie (inter-)agieren können. Die Einhaltung eines Regelsystems spiegelt sich unter anderem im Gefühl wider, gerecht behandelt zu werden.

Mehrere Studien befassen sich mit den Zusammenhängen von gerechtem Lehrer:innenverhalten und Schüler:innenwohlbefinden. Die Befunde hierzu divergieren: Manche Studien kommen zum Schluss, dass eine als gerecht wahrgenommene Lehrperson positiv im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Schüler:innen steht (Eder, 2004; Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Ott, 2021). Andere Studien hingegen können keinen Zusammenhang von gerechtem Lehrer:innenverhalten und dem Wohlbefinden von Schüler:innen nachweisen (Dalbert & Stoeber, 2005; Peter et al., 2012).

Durch die vorgestellten Studienergebnisse wird deutlich, dass unterschiedliche Dimensionen von Unterrichtsqualität und, eng damit zusammenhängend, verschiedene Formen von Lehrer:innenverhalten das Wohlbefinden der Schüler:innen beeinflussen. Die Effekte der drei Dimensionen von guter Unterrichtsqualität zusammen auf schulisches Wohlbefinden wurde bisher jedoch kaum untersucht.

2.3 Unterrichtsqualität und Lehrer:innenverhalten nach Schultypen

In Österreich wechseln Schüler:innen nach einer gemeinsamen vierjährigen Grundschulzeit auf eine Mittelschule oder eine gymnasiale Unterstufe. Im Schuljahr 2019/20 besuchten 63 Prozent der Schüler:innen eine Mittelschule und 37 Prozent eine gymnasiale Unterstufe (Statistik Austria, 2023). Mittelschulen und gymnasiale Unterstufen unterscheiden sich in ihren Zugangsberechtigungen, Zielen und in den Möglichkeiten, weiterführende Schulen nach deren Absolvierung zu besuchen (BMBWF, 2023b, 2023a). Aber sie unterscheiden sich auch durch ihr pädagogisches Konzept. Mittelschulen sind seit ihrer Reform 2012 verstärkt darauf ausgerichtet, Schüler:innen in ihren Stärken zu fördern und zur Entwicklung ihrer Potentiale beizutragen. Dadurch nimmt die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen einen hohen Stellenwert ein. In Gymnasien stehen dagegen stärker eine umfassende und vertiefende Allgemeinbildung im Fokus, die im weiteren Verlauf auf die allgemeine Reifeprüfung (Matura) und somit auf den Zugang zu einer hochschulischen Ausbildung vorbereiten soll.

Zudem unterscheiden sich Mittelschulen und gymnasiale Unterstufen durch die Qualifikation ihrer Lehrpersonen. Die Mittelschulbildung an den Pädagogischen Hochschulen fokussierte stärker auf didaktische Fähigkeiten, wohingegen das Studium an den Universitäten für Gymnasiallehrpersonen eine stärkere fachwissenschaftliche Ausrichtung aufwies. Mit der Umsetzung der „PädagogInnenbildung Neu“ (BMBWF, 2023c) wurde ein einheitliches Studium an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten für alle angehenden Lehrpersonen der Schulen der Sekundarstufen I und II eingerichtet. Wenngleich die

Ausbildung inzwischen vereinheitlicht wurde, so wurden die meisten im Dienst befindlichen Lehrpersonen noch im getrennten System ausgebildet.

Zusammengenommen führt das zur Annahme, dass sich das Verhalten von Mittelschullehrer:innen und von Gymnasiallehrer:innen unterscheidet und von Schüler:innen ebenso unterschiedlich wahrgenommen wird. So nehmen Mittelschüler:innen ihre Lehrpersonen häufiger als konstruktiv unterstützend wahr. Gymnasiallehrer:innen werden von Schüler:innen hingegen etwas häufiger als gerecht wahrgenommen (Böheim-Galehr et al., 2021; Böheim-Galehr & Engleitner, 2014). Für die Unterrichtsqualitätsdimensionen der kognitiven Aktivierung gibt es für Österreich kaum empirische Evidenz, die sich mit dem Unterschied für Mittelschulen und gymnasialen Unterstufen beschäftigen.

3 Ziel und Hypothesen

Zusammenfassend wird deutlich, dass eine konstruktive Unterstützung, hohe kognitive Aktivierung und eine gerechte Klassenführung maßgeblich zum Wohlbefinden der Schüler:innen beitragen. Zudem unterscheidet sich die Wahrnehmung eines konstruktiv unterstützenden sowie gerechtem Lehrer:innenverhaltens nach dem Schultyp. Weniger klar ist jedoch, wie diese Dimensionen in ihrem Zusammenspiel das schulische Wohlbefinden beeinflussen. Ebenfalls unklar ist, ob die Schüler:innen in den Mittelschulen und den Gymnasien eventuell unterschiedliche Anforderungen an die Unterrichtsqualität haben, damit sie sich in der Schule wohlfühlen können.

Daher werden in diesem Beitrag unter anderem schulisches Wohlbefinden und die drei genannten Dimensionen von Unterrichtsqualität, in allgemeinen linearen Modellen, getrennt nach Mittelschulen und gymnasialen Unterstufen untersucht. Diese Form der Analyse berücksichtigt auf der einen Seite den Umstand, dass Einflussfaktoren, wie beispielsweise konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten und kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten, nicht unabhängig voneinander sind. Auf der anderen Seite bringt eine getrennte Analyse der Mittelschule und gymnasialen Unterstufe neue Erkenntnisse über die Relevanz der Faktoren für den jeweiligen Schultyp. Im Mittelpunkt stehen die folgenden Hypothesen:

H1: Es besteht kein Unterschied beim Wohlbefinden von Schüler:innen in Mittelschulen und gymnasialen Unterstufen.

H2: Wenn Schüler:innen eine Mittelschule besuchen, nehmen sie ihre Lehrpersonen häufiger als konstruktiv unterstützend wahr.

H3: Es besteht ein Unterschied zwischen Schüler:innen in Mittelschulen und gymnasialen Unterstufen in ihrer Wahrnehmung von kognitiv aktivierendem Lehrer:innenverhalten.

H4: Wenn Schüler:innen eine gymnasiale Unterstufe besuchen, nehmen sie ihre Lehrpersonen häufiger als gerecht wahr.

H5: Das Wohlbefinden von Schüler:innen hängt positiv mit der Wahrnehmung des Lehrer:innenverhaltens als konstruktiv unterstützend zusammen.

H6: Das Wohlbefinden von Schüler:innen hängt positiv mit der Wahrnehmung des Lehrer:innenverhaltens als kognitiv aktivierend zusammen.

H7: Das Wohlbefinden von Schüler:innen hängt positiv mit der Wahrnehmung des Lehrer:innenverhaltens als gerecht zusammen.

H8: Wenn Mittelschüler:innen ihre Lehrpersonen als konstruktiv unterstützend, kognitiv aktivierend und gerecht erleben, dann weisen sie ein höheres schulisches Wohlbefinden auf.

H9: Wenn Gymnasiast:innen ihre Lehrpersonen als konstruktiv unterstützend, kognitiv aktivierend und gerecht erleben, dann weisen sie ein höheres schulisches Wohlbefinden auf.

4 Forschungsdesign

4.1 Stichprobenbeschreibung

Die Auswertungen basieren auf den Daten der Studie „Lebenswelten 2020“ (Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs, 2021) und stellen somit eine Sekundärdatenanalyse dar. Die repräsentative Stichprobe für Österreich greift auf die Grundgesamtheit aller Schüler:innen des Schuljahrs 2019/20 zurück, die zum Befragungszeitpunkt das 13. Lebensjahr vollendet hatten sowie eine Schule der achten Schulstufe (mit Ausnahme der allgemeinen Sonderschule) besuchten und umfasst 3.179 Schüler:innen. Der Erhebungszeitraum war März bis Juni 2020. Die Erhebung fand vor, während und nach den COVID-19-bedingten Schulschließungen statt. Im vorliegenden Datensatz können keine Effekte der COVID-19-bedingten Schulsituation auf das schulische Wohlbefinden nachgewiesen werden, wie beispielsweise in der COPSY-Studie (Ravens-Sieberer et al., 2021).

Da der Rücklauf für manche Bundesländer überrepräsentativ war, wurde eine Gewichtung der Daten vorgenommen. Die Berechnung des Gewichts basiert auf den Kombinationen der Schichten Bundesland, Schultyp und Geschlecht.

Für die Skalenbildung wurde als Regel formuliert, dass von mindestens zwei der einbezogenen Items Werte vorliegen müssen. Über alle ab- und unabhängigen Variablen hinweg wurden bei 215 Schüler:innen fehlende Werte identifiziert. Der Anteil fehlender Werte liegt bei 1,3 Prozent. Da der Anteil von fehlenden Werten unter 5 Prozent befindet, wurde auf deren Schätzung verzichtet (Lüdtke et al., 2007). In die Analyse wurden demnach 2.964 Fälle¹ einbezogen.

¹ n Mittelschule=1.869; n Gymnasium-Unterstufe=1.095

4.2 Datenanalyse

Die statistische Sekundärdatenanalyse ist mehrgliedrig und wie folgt unterteilt:

1. Deskriptive Beschreibung und Testung auf Mittelwertunterschiede des schulischen Wohlbefindens von Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen (H1)
2. Deskriptive Beschreibung und Testung auf Mittelwertunterschiede der Wahrnehmung des Lehrer:innenverhaltens nach Mittelschule und gymnasialer Unterstufe (H2–4)
3. Korrelation zwischen schulischem Wohlbefinden, Lehrer:innenverhalten und Kontrollvariablen (H5–7)
4. Jeweils ein schrittweises allgemeines lineares Modell für schulisches Wohlbefinden (Kriterium) und 1. Schritt Kontrollvariablen und 2. Schritt Lehrer:innenverhalten (Prädiktoren) getrennt für Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen (H8, H9)

Die Auswertung erfolgte mittels des statistischen Auswertungsprogramms SPSS (Version 29). Da die Ziehung der hier verwendeten Stichprobe auf der Basis von Klassen erfolgt und Klumpeneffekte zu erwarten sind, wurde zur Korrektur des Standardfehlers das SPSS Modul complex sample (IBM 2019) angewendet (siehe hierzu Bacher, 2009). Der verwendete Analyseplan beinhaltet eine Schicht und 836 Klassen als Clustervariable. Anhand der Grundgesamtheit von 250.490 Schüler:innen wurden die Fälle ohne Zurücklegen mit gleicher Wahrscheinlichkeit gezogen. Da das Modul complex sample keine Korrelationsanalyse beinhaltet, wurden alle Korrelationskoeffizienten und deren Signifikanz durch ein bivariates allgemeines Modell geprüft.

4.3 Messinstrumente

Abhängige Variable

Schulisches Wohlbefinden: Auf der Basis der vorliegenden Sekundärdaten lehnt sich die Operationalisierung von schulischem Wohlbefinden an Schwinger et al. (2015) an. Sie sehen schulisches Wohlbefinden als Konstrukt aus emotionalen (Schulfreude, Abwesenheit von Schulstress) und kognitiven Aspekten (Schulzufriedenheit). Die Skala *schulisches Wohlbefinden* wird aus den Mittelwerten der Variablen Schulzufriedenheit (Wie zufrieden bist du insgesamt mit deiner Situation in der Schule?), Schulfreude (Ich gehe eigentlich gerne in die Schule.) und Schulstress (Wie empfindest du deinen schulischen Alltag?) gebildet, die moderat miteinander korrelieren (Schulzufriedenheit – Schulfreude: .45; Schulzufriedenheit – Schulstress: .41; Schulfreude – Schulstress: .35) (Quelle der Items: Shell Deutschland Holding, 2015; Böheim-Galehr & Engleitner, 2014). Bei Schulzufriedenheit handelt es sich um eine fünfteilige Likert-Skala, Schulfreude und Schulstress sind vierteilige, ordinalskalierte Variablen. Für die Skalenbildung wurden die fünf Variablenausprägungen von Schulzufriedenheit auf den Wertebereich von 1 bis 4 (1 = 1; 2 = 1.75; 3 = 2.5; 4 = 3.25; 5 = 4) aufgeteilt. Die Variable Schulstress wurde umgepolt, sodass ein hoher Wert die Abwesenheit von Schulstress anzeigt. Die Skala *schulisches Wohlbefinden* wurde mittels Hauptkomponentenanalyse (PCA) geprüft, die Faktorladungen bewegen sich zwischen .75 und .81 (Schulzufriedenheit: .81; Schulfreude: .78; Schulstress: .75). Die Trennschärfe

der Items liegt bei .52 für Schulzufriedenheit, .48 für Schulfreude und .45 für Schulstress. Die Skala *schulisches Wohlbefinden* weist einen Cronbach's Alpha von .67 auf. Mit einem Mittelwert von 2.80 (SD = .60) liegt das Wohlbefinden der Schüler:innen eher im positiven Bereich (1 = sehr niedrig; 4 = sehr hoch).

Unabhängige Variablen

Zur Operationalisierung von Teilaspekten der Unterrichtsqualität (Klieme, 2019) wurden für die vorliegende Analyse folgende Formen des Lehrer:innenverhaltens herangezogen.²

Konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten: Lehrpersonen zeigen *konstruktives und unterstützendes Verhalten*, wenn sie beispielsweise den Schüler:innen Mut zusprechen oder merken, wenn sich jemand nicht auskennt und helfen (*siehe Tabelle 1*) (Quelle der Skala: Böheim-Galehr & Engleitner, 2014).

Kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten: In dieser Operationalisierung wurden auf indirekte Hinweise von kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten zurückgegriffen und dieses liegt zum Beispiel vor, wenn Schüler:innen Aufgaben autonom bearbeiten können, wenn sie sich in der Lage sehen, sich bei der Lehrperson selbstständig auf Prüfungen vorbereiten zu können (Quelle der Skala: Böheim-Galehr & Engleitner, 2014).

Gerechtes Lehrer:innenverhalten: Es liegt dann vor, wenn die Jugendlichen das Verhalten ihrer Lehrpersonen als gerecht wahrnehmen und sich gerecht benotet fühlen (Quelle der Skala: Böheim-Galehr & Engleitner, 2014).

Tabelle 1: Unabhängige Variablen

Skalen	Beispielitem	α	r (i,t)	M (SD)	k
konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten	Meine Lehrer:innen machen den Schülerinnen und Schülern Mut.	.74	.54-.61	2.81 (.74)	3
kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten	Hausübungen kann ich meistens ohne fremde Hilfe erledigen.	.68	.41-.57	3.14 (.63)	3
gerechtes Lehrer:innenverhalten	Ich fühle mich gerecht behandelt.	.74	.58	3.24 (.70)	2

Anmerkung: α =Cronbachs Alpha; r (i,t)=Range Trennschärfen; M (SD)=Mittelwert (Standardabweichung); k=Anzahl der Items; Spannweite aller Skalen: 1 sehr gering bzw. sehr selten – 4 sehr hoch bzw. sehr häufig; n=2.964

² Eine Übersicht aller erhobenen Fragen siehe Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs (2021, S. 252–272)

Kontrollvariablen

Soziodemografische Variablen stehen zwar im Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden, sind aber wesentlich weniger bedeutsam als beispielsweise das Lehrer:innenverhalten (Alivernini et al., 2019; Ott, 2021). In die vorliegende Analyse wurden daher das Geschlecht, der familiäre Bildungshintergrund, der sozioökonomische Hintergrund sowie die zu Hause überwiegend gesprochene Sprache als Kontrollvariablen aufgenommen.

Geschlecht: Das Geschlecht geht in diesem Beitrag dichotomisiert in die Analyse ein: Mädchen (48,7 %), Jungen (51,3 %).³

Bildungshintergrund: In Anlehnung an die International Standard Classification of Education (ISCED) wurde der Bildungshintergrund der Schüler:innen über den höchsten formalen Bildungsabschluss der Mutter oder des Vaters gebildet (Statistik Austria, 2015). 17,8 Prozent der Jugendlichen haben Eltern, die die Pflichtschule nicht abgeschlossen haben oder deren Bildungshintergrund den Jugendlichen nicht bekannt war (ISCED 0-1). Weitere 11,2 Prozent der Jugendlichen haben Eltern, die maximal eine Pflichtschule (ISCED 2)⁴ absolviert haben. Circa ein Drittel der Schüler:innen leben in einem Haushalt, in welchem mindestens ein Elternteil eine Berufsausbildung bzw. eine allgemeinbildende höhere Schule (ISCED 3) abgeschlossen hat. Bei 18,4 Prozent der Schüler:innen hat mindestens ein Elternteil einen berufsbildenden höheren Schulabschluss (ISCED 5) erworben und bei weiteren 21,4 Prozent der Jugendlichen hat mindestens ein Elternteil einen Abschluss auf Hochschulniveau (ISCED 6 oder höher).⁵

Sozioökonomischer Hintergrund: Für die Bildung des sozioökonomischen Hintergrunds wurde die Familienwohlstandsskala (FAS - family affluence scale) der Health Behaviour in School-aged-Children-Studie (HBSC) (Inchley et al., 2016) herangezogen (Meusburger & Rücker, 2021). Der Summenscore basiert auf sechs Fragen zu den sozialen und ökonomischen Verhältnissen und mit einer Spannweite von 0 bis 10 liegt der Mittelwert bei 7.81 (SD 1.74) für die befragten Schüler:innen.

Gesprochene Sprache: Die zu Hause überwiegend gesprochene Sprache geht in diesem Beitrag dichotomisiert in die Analyse ein: Deutsch/Dialekt (68,6 %), eine/mehrere andere Sprache/n (31,4 %).

³ Die Verteilung von Mädchen und Jungen der in die Analyse einbezogenen Fälle verändert sich geringfügig im Vergleich zu der geschlechtlichen Verteilung der Stichprobe. Von weiblichen Jugendlichen fehlten häufiger Antworten zu den verwendeten Items.

⁴ Aufgrund der Fragestellung im Fragebogen beinhaltet die Kategorie Pflichtschulabschluss auch Abschlüsse der Polytechnischen Schulen, obwohl diese nach ISCED-Einteilung zu Stufe 3 gezählt werden.

⁵ ISCED 4 beinhaltet postsekundäre, nicht tertiäre Abschlüsse. Diese Abschlüsse wurden bei der vorliegenden Befragung nicht erhoben und werden im Weiteren nicht ausgewiesen.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Ergebnisse: schulisches Wohlbefinden und Lehrer:innenverhalten nach Schultypen

Von den 2.964 Befragten besuchen 63 Prozent eine Mittelschule und 37 Prozent eine gymnasiale Unterstufe.⁶ Um die Hypothese 1 zu prüfen, wurde eine deskriptive Analyse der Daten und Mittelwertvergleiche der betreffenden Variablen vorgenommen. Im Mittel berichten Mittelschüler:innen einen Wert von 2.81 (SD = .59) und Gymnasiast:innen einen Wert von 2.80 (SD = .59). Beim Vergleich der Mittelwerte nach Schultypen wird deutlich, dass sich diese kaum und laut t-Test⁷ nicht signifikant voneinander unterscheiden und somit kann die Hypothese 1 angenommen werden (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Mittelwerte (Standardabweichung) schulisches Wohlbefinden und Lehrer:innenverhalten nach Schultypen

	MS		GYM-U		t(2.964)	p
	M	SD	M	SD		
schulisches Wohlbefinden	2.81	.59	2.80	.59	.45	.652
konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten	2.93	.74	2.61	.72	11.78	.000
kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten	3.17	.63	3.10	.62	3.40	.000
gerechtes Lehrer:innenverhalten	3.24	.69	3.24	.69	.21	.832

Anmerkung: MS=Mittelschule, GYM-U=gymnasiale Unterstufe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, t=t-Test für Gruppenunterschiede zwischen MS und GYM-U, p=zweiseitige Signifikanz, Spannweite der Skalen: 1 sehr niedrig – 4 sehr hoch, MS=1.869, GYM-U=1.095

Bei der Analyse der Daten zur Testung der H2 bis H4 zeigt sich, dass Mittelschüler:innen mit einem Mittelwert von 2.93 (SD = .74) ihre Lehrpersonen als konstruktiv unterstützender wahrnehmen als Gymnasiast:innen (M = 2.61, SD = .72). Die zweite Hypothese kann somit angenommen werden. Ebenfalls lässt sich ein statistisch signifikanter Unterschied bei den kognitiv aktivierenden Verhaltensweisen seitens der Lehrpersonen feststellen: Schüler:innen in Mittelschulen (M = 3.17, SD = .63) nehmen ihre Lehrer:innen häufiger als aktivierend wahr, als Schüler:innen in gymnasialen Unterstufen (M = 3.10, SD = .62). Auch hier kann die dritte Hypothese bestätigt werden. Kein statistisch signifikanter Unterschied lässt sich hingegen bei dem gerechten Lehrer:innenverhalten nachweisen – im Mittel von 3.24

⁶ Diese Verteilung entspricht in etwa der Grundgesamt der Schüler:innen in Mittelschulen (62,82 %) und gymnasialen Unterstufen (37,18 %) im Schuljahr 2019/20 (entspricht ebenso dem Erhebungsjahr).

⁷ Zur Testung der Mittelwertunterschiede wurde basierend auf einer unverbundenen und normalverteilten Stichprobe sowie einem nicht signifikanten Levene-Test auf den t-Test zurückgegriffen. Dieses Vorgehen wurde ebenso für die folgenden Mittelwertvergleiche angewendet.

(SD = .69) – erleben die Schüler:innen ihre Lehrperson unabhängig vom besuchten Schultyp als gerecht. Die Hypothese 4 muss auf der Grundlage der hier vorliegenden Ergebnisse abgelehnt werden.

5.2 Korrelationen zu schulischem Wohlbefinden von Jugendlichen

Zur Testung der Hypothese 5 bis 7 wurden alle Variablen miteinander korreliert. Dabei wurde deutlich, dass schulisches Wohlbefinden mit allen aufgenommenen Variablen positiv und mit fast allen signifikant zusammenhängt (*siehe Tabelle 3*). Es zeigt sich zudem, dass alle drei Formen des Lehrer:innenverhaltens deutlich mit dem schulischen Wohlbefinden korrelieren. Somit können alle drei Hypothesen (H5 bis H7) angenommen werden. Am stärksten ist die Korrelation zwischen Wohlbefinden und kognitiv aktivierendem Lehrer:innenverhalten ($r(2.964) = .47, p \leq .001$).

Tabelle 3: Korrelation zwischen schulischem Wohlbefinden und unabhängigen Variablen

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	schulisches Wohlbefinden	-							
2	Geschlecht (männlich)	.02	-						
3	Bildungshintergrund	.14:::	-.06:::	-					
4	sozioökonomischer Hintergrund	.10:::	.01	.26:::	-				
5	gesprochene Sprache (Deutsch)	.06::	.01	.17:::	.36:::	-			
6	konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten	.47:::	.10:::	.08:::	.04:	.06:::	-		
7	kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten	.45:::	.00	-.06:::	-.03	.03	.55:::	-	
8	gerechtes Lehrer:innenverhalten	.43:::	-.05::	.04:	.03	.10:::	.51:::	.50:::	-

Anmerkung: Pearson Korrelationen; $n=2.964$, : $p \leq .05$; : $p \leq .01$; ::: $p \leq .001$

5.3 Allgemeine lineare Modelle für das schulische Wohlbefinden von Jugendlichen

Um schulisches Wohlbefinden tiefergehend zu analysieren, wurden insgesamt zwei allgemeine lineare Modelle in zwei Schritten berechnet (*siehe Tabelle 4*). Bei den Modellen wurden in einem ersten Schritt vier demografische Kontrollvariablen analysiert, um deren Einfluss auf das schulische Wohlbefinden zu überprüfen. Im zweiten Schritt wurden zusätzlich zu den Kontrollvariablen die drei oben beschriebenen Formen des Lehrer:innenverhaltens in die Modelle eingeführt (*siehe Hypothese 8 und 9*).

Tabelle 4: Allgemeine lineare Modelle für schulisches Wohlbefinden nach Schultyp

	Modell 1: MS		Modell 2: GYM-U	
	B	SE	B	SE
Schritt 1: Kontrollvariablen				
Konstante	.08	.03	-.04	.06
Geschlecht (männlich)	.02	.03	.05	.05
Bildungshintergrund nach ISCED	.10	.03	.16::	.05
sozioökonomischer Hintergrund	.03	.03	.18::	.06
gesprochene Sprache (Deutsch)	.00	.03	.02	.05
R ²	.01		.07:::	
Schritt 2: Kontrollvariablen und Prädiktoren				
Konstante	.02	.02	.05	.04
Geschlecht (männlich)	.00	.02	.04	.04
Bildungshintergrund nach ICED	.08:::	.02	.13:::	.04
sozioökonomischer Hintergrund	.04	.02	.14::	.05
gesprochene Sprache (Deutsch)	-.03	.03	-.02	.04
konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten	.19:::	.03	.31:::	.05
kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten	.29:::	.03	.16::	.05
gerechtes Lehrer:innenverhalten	.19:::	.03	.17:::	.04
R ²	.31:::		.35:::	
<i>Anmerkung:</i> alle Variablen sind z-standardisiert, B=Schätzer, SE=Standardfehler, R ² =korrigiertes R-Quadrat, n MS=1.869, GYM-U=1.095, :p≤.05; ::p≤.01; :::p≤.001				

Modell 1: Mittelschule

Bei der Prüfung des Modells 1, welchen Einfluss die demografischen Kontrollvariablen auf das schulische Wohlbefinden von Mittelschüler:innen haben, zeigt sich, dass dieses Modell im Schritt 1 und die Kontrollvariablen nicht signifikant sind.

Durch die Aufnahme der drei Prädiktoren zum Lehrer:innenverhalten wird die Hypothese 8 getestet (Schritt 2). Die Varianzaufklärung steigt auf 31 Prozent. Der familiäre Bildungshintergrund wird signifikant und hängt mit dem schulischen Wohlbefinden mit einem B von .08 zusammen. Alle drei Formen des Lehrer:innenverhaltens sind signifikant und tragen zur Steigerung des schulischen Wohlbefindens bei. Der stärkste Prädiktor ist das kognitiv aktivierende Lehrer:innenverhalten mit $B = .29$. Mit jeweils einem B von .19 tragen auch ein konstruktiv unterstützendes sowie ein gerechtes Lehrer:innenverhalten im gleichen Ausmaß zum schulischen Wohlbefinden bei. Somit kann die Hypothese 8 angenommen werden.

Modell 2: Gymnasium Unterstufe

Im Schritt 1 werden durch die Kontrollvariablen eine Erklärungskraft von sieben Prozent erreicht. Hier liegt eine höhere Aufklärung der Varianz als im Modell 1 vor. Der sozioökonomische Hintergrund sowie der Bildungshintergrund der Eltern sind signifikante Prädiktoren: Je höher der sozioökonomische Hintergrund ($B = .18$) und der familiäre Bildungshintergrund ($B = .16$) sind, desto höher ist auch das schulische Wohlbefinden der Gymnasiast:innen.

Werden in einem nächsten Schritt die weiteren Prädiktoren eingefügt (Überprüfung der Hypothese 9), so steigt die aufgeklärte Varianz auf $R^2 .35$. Der stärkste Prädiktor ist das konstruktiv unterstützende Lehrer:innenverhalten mit einem Schätzer von .31. Sowohl ein gerechtes ($B = .17$) als auch ein kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten ($B = .16$) tragen zur Steigerung des schulischen Wohlbefindens bei. Wenngleich die Stärke des Zusammenhangs durch die Einführung weiterer Prädiktoren für den sozioökonomischen Hintergrund sowie Bildungshintergrund abgenommen hat, so hängen beide Prädiktoren immer noch mit dem schulischen Wohlbefinden zusammen. Durch diese Analyse kann die Hypothese 9 bestätigt werden.

6 Diskussion der Ergebnisse

Ziele dieses Beitrags sind einerseits die Beschreibung des schulischen Wohlbefindens von Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen und ihrer Wahrnehmung der Verhaltensweisen von Lehrpersonen. Andererseits wird der Zusammenhang von schulischem Wohlbefinden mit unterschiedlichen Dimensionen des Lehrer:innenverhaltens für Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen untersucht. Um diese Ziele zu erreichen, wurden neun Hypothesen aufgestellt, welche durch die Daten von Schüler:innen der achten Schulstufe analysiert wurden.

Zu Hypothese (1) zeigt sich folgender Befund: Im Mittelwertvergleich unterscheidet sich das Wohlbefinden von Mittelschüler:innen nicht statistisch signifikant von dem der Gymnasiast:innen. Hier können somit die Befunde der Bildungsstandardsüberprüfungen

Englisch im Schuljahr 2019 (Bundesinstitut BIFIE, 2020) repliziert werden. Auch dort zeigen sich bei der Schulfreude keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Schüler:innen der Mittelschule und der gymnasialen Unterstufe.

Mittels der Hypothesen 2 bis 4 sollen Unterschiede in der Wahrnehmung des Verhaltens von Lehrpersonen zwischen Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen analysiert werden. Alle Schüler:innen nehmen das Verhalten gleichermaßen als gerecht wahr. Aber Schüler:innen in den Mittelschulen nehmen ihre Lehrpersonen deutlich häufiger als unterstützend wahr als die Schüler:innen in den gymnasialen Unterstufen. Hier konnten Befunde von anderen Studien (Böheim-Galehr & Engleitner, 2014; König, 2008) repliziert werden. Neu ist die Erkenntnis, dass Mittelschüler:innen ihre Lehrpersonen auch häufiger als kognitiv aktivierend erleben als Gymnasiast:innen. Dieser Befund könnte auf die Unterschiede in den pädagogischen Konzepten an gymnasialen Unterstufen und Mittelschulen zurückgeführt werden. Mittelschulen weisen einen verstärkten Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen, worunter das Autonomieerleben und in weiterer Folge die kognitive Aktivierung fällt. Somit nehmen Mittelschüler:innen hier Lehrer:innenverhalten wahr, das in diesem Schultyp verstärkt gefordert wird.

Wie das schulische Wohlbefinden mit verschiedenen Formen des Lehrer:innenverhaltens zusammenhängt, wurde durch die Hypothesen 5 bis 7 geprüft. Sowohl das konstruktiv unterstützende, das kognitiv aktivierende als auch das gerechte Lehrer:innenverhalten hängen positiv mit dem schulischen Wohlbefinden zusammen. Es konnten Befunde für Schüler:innen der achten Schulstufe in Österreich repliziert werden, die zeigen, dass ein gerechtes (Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Gysin, 2018), aber auch ein unterstützendes Verhalten (Aldridge et al., 2016; Van Petegem et al., 2008) positiv mit Schüler:innenwohlbefinden korrelieren. Zudem konnte ein deutlicher Zusammenhang von kognitiver Aktivierung und schulischem Wohlbefinden gezeigt werden.

Mittels Hypothese 8 und 9 wurde getestet, welchen Einfluss Lehrer:innenverhalten auf schulisches Wohlbefinden getrennt für Schüler:innen in Mittelschulen und gymnasialen Unterstufen hat. Interessanterweise tragen für beide Schultypen alle drei Lehrer:innenverhaltensformen zur Förderung des schulischen Wohlbefindens bei. Für Mittelschüler:innen zeigt sich, dass vor allem eine als kognitiv aktivierend erlebte Lehrperson zu deren Wohlbefinden beiträgt. Bei den Schüler:innen in den gymnasialen Unterstufen steigert ein konstruktiv unterstützendes Verhalten der Lehrpersonen ihr schulisches Wohlbefinden am stärksten. Zudem zeigt das schrittweise Einbeziehen der Variablen, dass der soziodemografische Hintergrund bei den gymnasialen Unterstufen ihr familiärer Bildungshintergrund und ihr sozioökonomischer Hintergrund bedeutsam für ihr schulisches Wohlbefinden sind. In Studien (Alivernini et al., 2019; Ott, 2021) spielen die soziodemografischen Variablen eine eher untergeordnete Rolle. Durch die vorliegende Analyse wird jedoch deutlich, dass dieser Befund zwar für die Mittelschüler:innen zutrifft, jedoch nicht für die Gymnasiast:innen. Möglicherweise lässt sich dieser Befund darauf zurückführen, dass Schüler:innen in gymnasialen Unterstufen im Mittel einen höheren sozioökonomischen Hintergrund als Mittelschüler:innen aufweisen (BMBWF, 2021). Weicht nun ein:e Schüler:in von der Norm der sozioökonomischen Privilegierung ab, so zeigen sich deutlichere Verringerungen in Bezug auf deren oder dessen Wohlbefinden in der Schule.

Limitation

Der vorgestellte Beitrag ist an mehreren Punkten limitiert. Mittels der vorhandenen Daten können hier nicht umfänglich mehrere Dimensionen von schulischem Wohlbefinden empirisch abgedeckt werden. Zudem kann durch die punktuelle Messung lediglich aktuelles Wohlbefinden abgebildet werden.

Weiter ist dieser Beitrag bei der Operationalisierung der Unterrichtsqualitätsdimensionen kognitive Aktivierung und effektive Klassenführung limitiert. Auf der Basis der vorhandenen Daten kann die kognitive Aktivierung lediglich indirekt über die Autonomie bei der Bearbeitung von Aufgaben und der Vermittlungsqualität operationalisiert werden. Für den Bereich der effektiven Klassenführung wird über die Regelgeleitetheit und das dadurch entstehende Gerechtigkeitsgefühl ein Teilaspekt dieser Unterrichtsqualitätsdimension abgebildet.

Formen des Lehrer:innenverhaltens sind konzeptionell auf Klassenebene angesiedelt. In der vorliegenden Studie wurde Lehrer:innenverhalten jedoch auf Individualebene analysiert, was zu einer weiteren Limitation der Ergebnisse führt. Somit ist die Varianz von Schüler:innen innerhalb einer Klasse kleiner als zwischen den Schüler:innen verschiedener Klassen.

Zudem ist der Beitrag bei der Interpretation der Kausalbeziehungen limitiert. Zwar konnten anhand des allgemeinen linearen Modells Prädiktoren für schulisches Wohlbefinden analysiert werden, jedoch ist die Wirkrichtung nicht eindeutig und kann durch Querschnittsdaten nicht hinreichend erfasst werden. Das bedeutet, dass schulisches Wohlbefinden sowohl als Kriterium als auch als Prädiktor in Analysen mit signifikanten Ergebnissen eingesetzt werden kann. Es kann daher von einem reziproken Zusammenhang ausgegangen werden.

7 Fazit

Wenn Jugendliche sich in der Schule wohlfühlen, leistet das einen Beitrag zu ihrem Lernerfolg und zu ihrer positiven psycho-sozialen Entwicklung (Kriesi et al., 2012; OECD, 2017). Angesichts der positiven Effekte ist es wichtig zu wissen, wie schulisches Wohlbefinden gefördert werden kann. In der schulischen Praxis wird es aber häufig nicht möglich sein, allen potenziellen Einflussfaktoren gleichermaßen gerecht zu werden. Studien (Gysin, 2018; Helm, 2016; Van Petegem et al., 2008) konnten wiederholt zeigen, dass eine hohe Unterrichtsqualität (Klieme, 2019) und ein positives Verhalten von Lehrpersonen zu einer Steigerung des schulischen Wohlbefindens führen. Zudem beurteilen Schüler:innen der Mittelschule und Schüler:innen der gymnasialen Unterstufe die Unterrichtsqualität an ihren Schulen unterschiedlich (Böheim-Galehr et al., 2021). Auch durch die vorliegenden Daten kann gezeigt werden, dass eine konstruktiv unterstützende, kognitiv aktivierende sowie gerechte Lehrperson zur Erhöhung des schulischen Wohlbefindens beiträgt. Zudem zeigt sich, dass insbesondere Mittelschüler:innen von einem kognitiv aktivierenden Lehrer:innenverhalten profitieren und Gymnasiast:innen sich durch ein konstruktiv unterstützendes Verhalten häufiger wohl in der Schule fühlen.

Zusammenfassend bedeutet das für die schulische Praxis, dass gewinnbringend bei der Unterrichtsqualität und im weiteren Sinne bei den Lehrer:innen angesetzt werden kann, um schulisches Wohlbefinden zu fördern. Grundlegend sollten alle drei Dimensionen eine

hohe Unterrichtsqualität erfüllt sein, um das schulische Wohlbefinden zu fördern. Aber in den gymnasialen Unterstufen muss ein besonderes Augenmerk auf eine konstruktive Unterstützung von und auf einen wertschätzenden Umgang mit den Schüler:innen gelegt werden. Das kann unter anderem durch alternative Leistungsrückmeldungen wie formative Beurteilungsmodalitäten geschehen, bei denen Schüler:innen alternativ oder ergänzend individuelle Förderhinweise erhalten. In weiterer Folge bedeutet das für Lehrpersonen – grundlegend aller Schultypen – dass sie sich ihrer zentralen Rolle für die soziale Eingebundenheit der Jugendlichen bewusst werden und sich aktiv um die Beziehung zu ihren Schüler:innen bemühen (Markus & Schwab, 2021). Durch ein unterstützendes und aktivierendes Handeln, aber auch durch eine gerechte Klassenführung können Lehrpersonen den Auf- und Ausbau positiver Beziehungen zu ihren Schüler:innen fördern (Wentzel, 2012) und so langfristig zu deren schulischem Wohlbefinden beitragen.

Um das zu erreichen, muss die Lehrer:innenausbildung, Fort- und -weiterbildung in den Fokus genommen werden. Bereits in der Ausbildung müssen Studierende Wissen über die Auswirkungen von deren Handeln auf ihre künftigen Schüler:innen erhalten. Aber auch Lehrpersonen, die bereits an Schulen unterrichten, müssen über Fort- und Weiterbildungsangebote auf ihre Wirkung hingewiesen werden.

Zudem brauchen Lehrpersonen Rahmenbedingungen in welchen diese Empfehlungen, wie den Auf- und Ausbau von positiven Beziehungen oder alternative Lernarrangements, umsetzbar sind. Dazu zählen beispielsweise die Entlastung der Lehrpersonen von administrativen und nicht den Unterricht betreffenden Tätigkeiten sowie eine Schul- und Klassenkultur, die einen wertschätzenden und autonomen Umgang fördert.

Das österreichische Schulsystem weist, wie andere Schulsysteme ebenso, seine nationalen Spezifika auf. Aber dennoch können die Befunde auf andere Schulsysteme übertragen werden, denn eine hohe Unterrichtsqualität ist nicht zwingend an das jeweilige System gebunden.

Literatur

- Aldridge, Jill, Fraser, Barry, Fozdar, Farida, Ala'i, Kate, Earnest, Jaya & Afari, Ernest (2016). Students' Perception of School Climate as Determinants of Wellbeing, Resilience and Identity. *Improving Schools*, 19 (1), 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Alivernini, Fabio, Cavicchiolo, Elisa, Girelli, Laura, Lucidi, Fabio, Biasi, Valeria, Leone, Luigi, Cozzolino, Mauro & Manganelli, Sara (2019). Relationships between socio-cultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, 76, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.011>
- Bacher, Johann (2009). Analyse komplexer Stichproben. In Martin Weichbold, Johann Bacher & Christof Wolf (Hrsg.), *Umfrageforschung: Herausforderungen und Grenzen* (S. 253–272). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91852-5_13
- Bleck, Victoria (2019). *Lehrerenthusiasmus: Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23102-6>

- BMBWF (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, Teil 2 – Bildungsindikatoren*. DOI: 10.17888/NBB2021-2
- BMBWF (2023a). *Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ahs.html> [30. Oktober 2023].
- BMBWF (2023b). *Mittelschule*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html> [30. Oktober 2023].
- BMBWF (2023c). *PädagogInnenbildung NEU*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> [30. Oktober 2023].
- Böheim-Galehr, Gabriele & Engleitner, Johann (2014). *Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg. Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen. Projektbericht Band I*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Böheim-Galehr, Gabriele, Grössing, Helga, Lindner, Doris, & Neureiter, Herbert (2021). Lebenswelt Schule. In *Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreich (Hrsg.), Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Borgonovi, Francesca & Pál, Judit (2016). *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015* (OECD Education Working Papers Nr. 140; OECD Education Working Papers, Bd. 140). <https://doi.org/10.1787/5jlpszwghvzb-en>
- Bundesinstitut BIFIE (Hrsg.). (2020). *Standardüberprüfung 2019. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91072-7_9
- Bundesministerium für Gesundheit (2015). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse der WHO-HBSC-Survey 2014*. Wien
- Carver, Sharon M. & Klahr, David (2001). *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (S. xxiii, 522). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dalbert, Claudia & Stoeber, Joachim (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 8 (2), 123–135. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-1835-2>
- Eder, Ferdinand (Hrsg.) (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, Ferdinand (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In Tina Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 91–112). Bern: Haupt. <https://doi.org/10.2378/vhn2017.art06d>
- Eder, Ferdinand (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule: Befragung 2005*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Engels, Nadine, Aeltrman, Antonia, Van Petegem, Karen & Scheppers, Annemie (2004). Factors Which Influence the Well-Being of Pupils in Flemish Secondary Schools. *Educational Studies*, 30 (2), 127–143.
- Gläser-Zikuda, Michaela & Fuß, Stefan (2004). Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In Tina Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 27–48). Bern: Haupt.
- Graham, Anne, Powell, Mary Ann & Truscott, Julia (2016). Facilitating student well-being: Relationships do matter. *Educational Research*, 58 (4), 366–383. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1228841>

- Grommé, Eva, Nonte, Sonja & Reintjes, Christian (2023). Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens während der COVID-19 Pandemie. Empirische Befunde einer Befragung von Kindern und Jugendlichen in zwei deutschen Großstädten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13 (2), 297–313. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00390-w>
- Gutman, Leslie Morrison & Vorhaus, John (2012). *The impact of pupil behaviour and well-being on educational outcomes* (Research Report DFE-RR253). Institute of Education, University of London.
- Gysin, Stefanie (2018). Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. In Katharina Rathmann & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (1. Aufl., S. 83–104). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.1055/s-0043-121886>
- Hascher, Tina (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, Tina (2010). Wellbeing. In Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (Hrsg.) *International Encyclopedia of Education* (S. 732–738). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00633-3>
- Hascher, Tina (2012). Well-Being and Learning in School. In Nobert Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (S. 3453–3456). Boston: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1832
- Hascher, Tina, Morinaj, Julia & Waber, Jennifer (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzepte und Forschungsstand. In Katharina Rathmann & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.2307/j.ctvscxrcp.6>
- Helm, Christoph (2016). Zentrale Qualitätsdimensionen von Unterricht und ihre Effekte auf Schüleroutcomes im Fach Rechnungswesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (2), 101–119. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0154-3>
- Helmke, Andreas (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Inchley, Jo, Currie, Dorothy, Young, Taryn, Samdal, Oddrun, Torsheim, Torbjørn, Augustson, Lise, Mathison, Frida, Aleman-Diaz, Aixa Y., Molcho, Michal, Weber, Martin W., Barnekow, Vivian & World Health Organization (Hrsg.). (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: international report from the 2013/2014 survey*. World Health Organization Regional Office for Europe. Copenhagen. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.014>
- Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs (Hrsg.) (2021). *Lebenswelten 2020. Welthaltungen junger Menschen in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Keller, Melanie M., Hoy, Anita Woolfolk, Goetz, Thomas & Frenzel, Anne C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28 (4), 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Klieme, Eckhard (2019). Unterrichtsqualität. In Marius Harring, Carsten Rohlf's & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 394–409). Münster, New York: Waxmann. <https://elibrary-utb-de.ezproxy.vbk.ac.at/doi/10.36198/9783838586984-394-409>
- Klieme, Eckhard, Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2009). The Pythagoras Study. Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classroom. In

- Janík Tomáš & Tina Seidel (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (S. 137–160). Münster: Waxmann.
- König, Johannes (2008). Pädagogisches Engagement und Durchsetzungsvermögen—Die Lehrkraft im Urteil von Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen. In Angela Ittel, Ludwig Stecher, Hans Merkens & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 121–142). Wiesbaden: VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91087-1_8
- König, Johannes, Wagner, Christine, Valtin, Renate & Schmude, Corinna (2011). *Jugend, Schule, Zukunft: Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann.
- Kounin, Jacob S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kriesi, Irene, Buchmann, Marlis & Jaberg, Andrea (2012). Educational success and adolescents' well-being in Switzerland. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 38 (2), 245–265.
- Lavy, Shiri & Naama-Ghanayim, Eman (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103046. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Leighton, Jacqueline P., Seitz, Paolina, Chu, Man-Wai & Gomez, Maria Clara Bustos (2016). Operationalizing the role of trust for student wellbeing, learning and achievement. *International Journal of Wellbeing*, 6 (2), Article 2. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i2.467>
- Lüdtke, Oliver, Robitzsch, Alexander, Trautwein, Ulrich & Köller, Olaf (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Markus, Stefan & Schwab, Susanne (2021). Zusammenhänge von sozialen Beziehungen und schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen. In Gerda Hagenauer & Diana Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 351–365). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21355>
- Mayrhofer, Lisa, Oberwimmer, Konrad, Toferer, Bettina, Neubacher, Maria, Freunberger, Roman, Vogtenhuber, Stefan & Baumegger, David (2019). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Konrad Oberwimmer, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg & Claudia Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren: Band I* (S. 123–196). Graz: Leykam.
- Meusburger, Katharina, & Rücker, Egon (2021). Methodik und Stichprobe der Untersuchung. In Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Lebenswelten 2020. Welthaltungen junger Menschen in Österreich* (S. 19–39). Innsbruck: StudienVerlag.
- Meyer, Hilbert (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- OECD (2015). *How's Life? 2015: Measuring Well-being*. OECD Publishing. Paris https://doi.org/10.1787/how_life-2015-en
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Ott, Martina (2021). Wie beeinflussen familiär-soziodemografische, unterrichtliche und individuell-schulbezogene Faktoren das Wohlbefinden von Schüler/innen? Annäherung

- mittels eines allgemeinen linearen Modells. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 279–298. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00285-0>
- Peter, Felix, Kloeckner, Nils, Dalbert, Claudia & Radant, Matthias (2012). Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. *Learning and Individual Differences*, 22 (1), 55–63. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.011>
- Piaget, Jean (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Praetorius, Anna-Katharina & Nehring, Andreas (2020). Unterrichtsqualität zwischen Generik und Fachspezifik: Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (3), 297–301. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00081-9>
- Ramberg, Joacim, Låftman, Sara Brolin, Almquist, Ylva B. & Modin, Bitte (2019). School effectiveness and students' perceptions of teacher caring: A multilevel study. *Improving Schools*, 22 (1), 55–71. <https://doi.org/10.1177/1365480218764693>
- Rathmann, Katharina & Hurrelmann, Klaus (Hrsg.). (2018). *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ravens-Sieberer, Ulrike, Kaman, Anne, Otto, Christiane, Adedeji, Adekunle, Napp, Ann-Kathrin, Becker, Marcia, Blanck-Stellmacher, Ulrike, Löffler, Constanze, Schlack, Robert, Hölling, Heike, Devine, Janine, Erhart, Michael & Hurrelmann, Klaus (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 64 (12), 1512–1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Roffey, Sue (2012). Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29 (4), 8. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>
- Ryan, Richard & Deci, Edward (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 78–88. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schürer, Sina, van Ophuysen, Stefanie & Michalke, Sophie (2021). Der Zusammenhang von Schuleinstellung und Qualität kind- und klassenbezogener pädagogischer Beziehungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00297-4>
- Schwinger, Malte, Wild, Elke, Lütje-Klose, Birgit, Grunsel, Carola, Stranghöner, Daniela, Yotyodying, Sittipan, Baumanns, Rebecca, Gorges, Julia, Serke, Björn, Pazen, Claudia, Neumann, Phillip & Stelling, Silke (2015). Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden? In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 273–300). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_10
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2015). *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Soutter, Anne Kathryn, O'Steen, Billy & Gilmore, Alison (2014). The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19 (4), 496–520. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>

- Statistik Austria (2015). *Zuordnung der Bildungsgänge des österreichischen Bildungswesens zu ISCED 2011*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/kdb/downloads/pdf/zuordnung_der_bildungsgaenge_des_oesterreichischen_bildungswesens_zur_isce.pdf [30. Oktober 2023].
- Statistik Austria (2023). *Schüler:innen 1923/24 bis 2021/22*. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen> [30. Oktober 2023].
- Van Petegem, Karen, Aelterman, Antonia, Van Keer, Hilde & Rosseel, Yves (2008). The Influence of Student Characteristics and Interpersonal Teacher Behaviour in the Classroom on Student's Wellbeing. *Social Indicators Research*, 85 (2), 279–291. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7>
- Wentzel, Kathryn R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In Theo Wubbels, Perry den Brok, Jan van Tartwijk & Jack Levy (Hrsg.), *Interpersonal relationships in education* (S. 17–36). Rotterdam: Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_2

Autor:in

Martina Ott, Mag., MA, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Bildungssoziologie. *Forschungsschwerpunkte*: Zusammenhänge mit und von schulischem Wohlbefinden, Jugendforschung mit Schwerpunkt auf Politik und Partizipation.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Liechtensteinerstraße 33–37, 6800 Feldkirch, Österreich

E-Mail: martina.ott@ph-vorarlberg.ac.at



Autor:innengruppe
Kinder- und Jugendhilfestatistik

Kinder- und Jugendhilfereport 2024

Eine kennzahlenbasierte Analyse

2024 • ca. 260 S. • kart. • ca. 29,90 € (D) • ca. 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-3044-5 • eISBN 978-3-8474-1978-5

Der Kinder- und Jugendhilfereport 2024 analysiert die Situation der Kinder- und Jugendhilfe anhand der wichtigsten sozial- und bildungsstatistischen Kennzahlen, etwa zur Inanspruchnahme, zu Trägern, zu Einrichtungen, zum Personal oder zu Kosten. Dadurch bietet die Publikation einen zuverlässigen und aktuellen Überblick über die Entwicklung in der gesamten Kinder- und Jugendhilfe und ihren wichtigsten Arbeitsfeldern. Schwerpunkt der Ausgabe ist der akute Fachkräftemangel, zu dem unverzichtbare Eckdaten sorgfältig aufbereitet werden. Der Kinder- und Jugendhilfereport erscheint seit 2018 im Verlag Barbara Budrich. Zuvor wurden bereits drei Ausgaben bei anderen Verlagen veröffentlicht.

Jugend, Kriminalität und Gangsta-Rap. Eine empirische Annäherung an die Binnenperspektive junger Rapper auf Normverletzungen

Bernd Dollinger

Zusammenfassung

Gangsta-Rap ist seit längerer Zeit Gegenstand öffentlicher Kontroversen, zumal mit Blick auf Normverletzungen wie Kriminalität. Dieses Thema wird in dem Beitrag ausgehend von Interaktionen Jugendlicher behandelt, die Songs des Genres Gangsta-Rap produzieren. Anhand von Gruppendiskussion wird erschlossen, wie Jugendliche Kriminalität in Songs einbinden. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Nutzung von Semantiken der Kriminalität gruppenintern kontrolliert und an Vorgaben von Authentizität gebunden wird: bestimmte Arten von Kriminalität dürfen nur von bestimmten Personen thematisiert werden, die für die Echtheit der Darstellungen bürgen. In der Konfrontation mit Kritik von außen kann dies allerdings invertiert werden: Kriminalitätsdarstellungen erscheinen dann als bloße Simulierung bzw. Inszenierung ohne realen Gehalt. In jedem Fall folgen diese Darstellungen sozial regulierten Vorgaben eines musikalischen Genres, das Provokationen einfordert.

Schlagwörter: Gangsta-Rap, Jugendliche, Kriminalität, Authentizität

Youth, crime, and gangsta rap. An Empirical Approach to the Internal Perspective of Young Rappers on Norm Violations

Abstract

Gangsta rap has been the subject of public controversy for quite some time, especially with regard to norm violations such as criminality. This contribution analyses this topic based on interactions of young people who produce songs of the genre gangsta rap. Predicated on group discussions, the focus is on how young rappers integrate criminality into songs. The results show that the use of semantics of criminality is controlled within the group and bound to specifications of authenticity: certain types of crimes may only be thematized by certain persons who vouch for the authenticity of the depictions. In the confrontation with criticism from outside, however, this requirement can become inverted: Representations of crime then appear as mere simulations or stagings without real content. In any case, these representations follow socially regulated standards of a musical genre that demands provocation.

Keywords: Gangsta-Rap, Youth, Crime, Authenticity

1 Gangsta-Rap als (Jugend-)Problem¹

Seit den Ursprüngen in den späten 1980er Jahren in den USA wurde Gangsta-Rap zunehmend international rezipiert. Er fand eine breite Fanbasis insbesondere unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen, und diese Beachtung wird bis in die Gegenwart unterschiedlich interpretiert (Seeliger, 2021). Hoffnungen auf emanzipatorisches bzw. subversives Potential, das Rap freilegen könne (Rose, 1994; Seeliger & Baum, 2022), finden sich ebenso wie die Besorgnis, er führe zu Gewalt, Drogenkonsum, Antisemitismus oder Misogynie (Kubrin & Weitzer, 2010).

Diese ambivalente Einschätzung ist gewiss nicht unerwartet. Musikalische Vorlieben, ästhetische Stile und Vergemeinschaftungsformen Jugendlicher treffen seit langer Zeit auf Kritik und Gegenreaktionen Erwachsener (Maratea & Monahan, 2016; Mrozek, 2019; Pearson, 1983); die frühen Cultural Studies etwa konstituierten sich nicht unwesentlich darüber, dass sie die betreffenden ästhetischen, sozialen und institutionellen Konflikte um Jugend- und Musikkulturen analysierten und machtkritisch wendeten (Marchart, 2008). Gangsta-Rap eskaliert diese gewissermaßen ‚etablierten‘ Auseinandersetzungen. Das Genre ist nach wie vor höchst erfolgreich, gleichzeitig wartet es regelmäßig mit Provokationen auf, die Aufmerksamkeit und Kritik nahezu garantieren (Gruber, 2017; Seeliger, 2021). Wenn davon ausgegangen wird, dass Diskurse über Jugend normative Vorgaben darüber kommunizieren, wie junge Menschen sein und leben sollten (Groenemeyer, 2014, S. 57), dann repräsentiert Gangsta-Rap ein prototypisches Beispiel dafür, welche Zuschreibungen an Jugendliche gerichtet werden und wie sich Jugendliche bzw. eine musikalische Szene mit diesen auseinandersetzen. Deutliches Übergewicht besitzen dabei Negativwertungen. Die verbreiteten Zurechnungen an Gangsta-Rap als Genre und an Rapper:innen² als dessen Protagonist:innen beschreiben diese Musikrichtung regelmäßig als einen für Jugendliche gefährlichen Einfluss (zu entsprechenden Nachweisen Khan, 2022; Rose, 2008; Seeliger, 2021; als neueres Beispiel Baier & Grimm, 2023).

Man kann die öffentliche Debatte um Gangsta-Rap als derzeit relativ breit beforscht voraussetzen (als Überblicke z. B. Dietrich & Seeliger, 2022; Forman & Neal, 2012; Seeliger, 2021). Vergleichsweise wenig erschlossen ist hingegen die Frage, welche Bedeutung Jugendliche Gangsta-Rap und insbesondere den ihm eingeschriebenen Normverletzungen attestieren. Dieses Forschungsdesiderat ist, wie Kubrin und Weitzer (2010, S. 135) pointieren, angesichts der breiten öffentlichen Debatte „remarkable“.

¹ Der Beitrag wurde ermöglicht durch eine Förderung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen des Sonderforschungsbereichs „Transformationen des Populären“, Kennzahl 438577023. Für die im Text analysierten Erhebungen danke ich Julia Rieger.

² In diesem Beitrag wird unterschiedlich gegendert: Von „Rappern“ wird mit Blick auf die beforschten jungen, nur männlichen Produzierenden von Rap-Musik des Samples gesprochen; bei Bezügen auf Rap-Produzierende insgesamt wird auf weibliche und männliche „Rapper:innen“ hingewiesen.

2 Ein hybrider Forschungsstand

Es liegen zwar nicht zahlreiche, aber immerhin in den vergangenen Jahren zunehmend mehr Einblicke dazu vor, welche subjektiven und sozialen Bedeutungszuschreibungen junge Konsument:innen bezüglich Gangsta-Rap verfolgen. Um hierfür Beispiele zu nennen: Böder und Karabulut (2017, S. 267) beforschten jugendliche Konsument:innen von Gangsta-Rap als „Szeneakteure“ und legten einen Fokus auf das emanzipative Potential, das dem Genre attestiert wird. Im Ergebnis der Analyse einer Gruppendiskussion wird auf eine durch Gangsta-Rap bestärkte Positionierung in einem ungleichen gesellschaftlichen Raum verwiesen, durch die Jugendliche sich eine positive Gruppenidentität im Sinne einer „Selbstermächtigung“ (Böder & Karabulut, 2017, S. 281) zu geben suchen. Auf Gender-Konstruktionen bezogen sind Analysen von Herschelmann (2016) zu nennen. Auf der Grundlage von problemzentrierten Interviews mit Jugendlichen verweist er auf sehr unterschiedliche Möglichkeiten, Genderbezüge im Gangsta-Rap im Rekurs auf kulturell verfügbare Muster sexueller Zugehörigkeit zur Bearbeitung eigener Themen und Herausforderungen einzusetzen, sei es zur Verarbeitung eigener Probleme, zur Suche nach produktiven Möglichkeiten der Konfliktlösung oder anderem. Bandow (2022, S. 226) rekonstruierte durch Gruppendiskussionen die Auseinandersetzung von eher gelegentlichen Gangsta-Rap-Konsument:innen „mit politischen Themen und Deutungsangeboten aus dem Gangsta-Rap“. Sie verweist auf unterschiedliche Funktionen, die mit der Musik assoziiert werden, wobei eine sehr eigenständige, z. T. auch kritische Form des Umgangs mit Songs nachgezeichnet wird.

Dies sind drei Beispiele aus einer wachsenden, nationalen und internationalen Forschungslandschaft (zu weiteren Studien z. B. Dietrich & Seeliger, 2022; Forman & Neal, 2012; Jeffries, 2011; Kubrin & Weitzer, 2010). Es zeigt sich, nicht ganz unerwartet, eine große Bandbreite an Optionen der Bezugnahme, und zwar gleichsam auf beiden Seiten: Gangsta-Rap wird *einerseits* sehr unterschiedlich wahrgenommen, rezipiert oder ignoriert. Eine besondere Bedeutung besitzt dabei in der Regel der Umgang mit Normverletzungen. Die kontextabhängige Handhabung der mit ihnen assoziierten Grenzziehung von Konformität vs. Devianz wird genutzt, um sich als individuelle Person zu distinguieren, um gleichzeitig aber auch Zugehörigkeiten zu markieren; um bestimmte Werte und Normen zu bejahen, andere hingegen zu negieren (Fröhlich & Röder, 2017).³

Andererseits werden Studien in hohem Maße davon geprägt, wer wo von wem mit welchen Methoden und Erwartungen beforscht wird. Studien differieren erheblich bezüglich der eingenommenen normativen Einstellungen zu Themen wie Gewaltaffinität, Sexismus oder Emanzipation von benachteiligenden Lebensbedingungen (hierzu kritisch Kelley, 2012). Der Forschungsstand spiegelt damit die eingangs konstatierte Problematisierung wider, mit der Jugend in öffentlichen Diskursen sichtbar wird: Oftmals wird fokussiert, ob

³ Die Bejahung etablierter Werte wird in Forschungen zu Gangsta-Rap meist auf Werte wie Familie, finanziellen Erfolg und die Anerkennung lokaler sozialer Bindungen bezogen (z. B. Leibnitz & Dietrich, 2012), während mit dem Fokus auf Kriminalität die Kontrastierung gesellschaftlicher und rechtlich fixierter Wertvorgaben verbunden wird (z. B. Baier & Grimm, 2023). Dies muss kein Widerspruch sein. Die Art von Kriminalität, die im Rap inszeniert wird, folgt ihrerseits besonderen Wertbindungen (siehe unten).

unerwünschte Phänomene wie Misogynie oder Antisemitismus von Jugendlichen zurückgewiesen oder reproduziert werden. Was Studien im Falle von Gangsta-Rap hierauf bezogen zeigen, ist, dass der Prozess der Rezeption komplex ist und je nach seinen Voraussetzungen unterschiedlich verläuft (Mahiri & Conner, 2003). Rap kann für Jugendliche sehr bedeutsam sein, bis hin zu der emanzipativen Erfahrung, dass man sich als spezifisches Subjekt mit ihm artikulieren kann. Was dies allerdings für die – für Gangsta-Rap letztlich konstitutive (Dollinger & Rieger, 2023; Ogbur, 2007) – Bedeutung von Kriminalität impliziert, bedarf weiterer Klärung.⁴

3 Empirischer Zugang

Gangsta-Rap ist mit Blick auf den Forschungsstand ein vielschichtiges Phänomen; angesichts seiner „incredible hybridity“ (Kelley, 2012, S. 147) lebt und zehrt er davon, dass ihm verschiedene, auch konfligierende Bedeutungen eingeschrieben werden können. Die vorliegende Studie setzt hier an, indem sie Prozesse der Bedeutungszuschreibung fokussiert: Es werden Jugendliche befragt, die eine Affinität zu Gangsta-Rap zeigen und die in der Produktion von einschlägigen Songs aktiv sind. Die empirischen Daten, auf denen die folgenden Ausführungen begründet sind, wurden generiert, indem großstädtische Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit kontaktiert wurden, um in einem ersten heuristischen Zugriff zu eruieren, ob Rap bzw. Gangsta-Rap für zumindest einige, der die Einrichtungen besuchenden Jugendlichen von Relevanz war. Anschließend wurden vier Einrichtungen, für die dies zutraf, ausgewählt und sowohl ethnografisch wie auch mit Hilfe von Gruppendiskussionen näher befragt. Dies resultierte in der Möglichkeit, Praktiken nicht nur der Rezeption, sondern auch der Produktion einschlägiger Songs aus dem Bereich Gangsta-Rap näher zu analysieren, da einige der kontaktierten Jugendlichen entsprechend aktiv waren. Die zugrundeliegende Forschungsfrage zielt darauf ab zu erschließen, welche Bedeutung Jugendliche Kriminalität im Gangsta-Rap zuweisen, wobei die Thematisierung von Kriminalität im Gangsta-Rap vorausgesetzt werden kann, insofern Kriminalität nicht unwesentlich das Genre definiert.

Es wurde bei den Erhebungen darauf geachtet, die Jugendlichen möglichst wenig durch Vorannahmen zu beeinflussen. Die Forschung fußt auf einer Haltung, die sich als „ethnomethodologische Indifferenz“ (Garfinkel & Sacks, 1976, S. 139) kennzeichnen lässt: Ob Sinnzuweisungen oder Praktiken der Jugendlichen situationsadäquat sind oder nicht, ob die Thematisierung von Kriminalität unterbunden werden sollte oder nicht, war für die Durchführung der Studie nicht von Belang. Das Interesse lag – auch vor dem Hintergrund mitunter stark normativ geprägter Forschungen zu Gangsta-Rap – in der Erschließung einschlägiger Bedeutungszuweisungen durch die Jugendlichen selbst, was durch Gruppendiskussionen realisiert werden kann (Bohnsack, 2007). Die Annäherung an das Feld erfolgte schritt-

⁴ Dass die Inszenierung von Kriminalität zwar ein zentrales Thema ist, das aber oftmals mit anderen verwoben ist, wird im Forschungsstand deutlich und kann im vorliegenden Beitrag nicht näher entfaltet werden. Für weitere Fokusse der Rezeption sei auf die zitierten Studien verwiesen; zur Darstellung von Geschlechtszugehörigkeit zudem z. B. Süß (2021).

weise im Rahmen einer ethnografischen Erkundung des Feldes. Die Forschenden verbringen mehrere Monate in den Einrichtungen und führen – das Projekt dauert gegenwärtig noch an – in jeder besuchten Einrichtung je zwei Gruppendiskussionen mit Gangsta-Rap affinen Jugendlichen.⁵ Die ethnografischen Erhebungen werden in Feldprotokollen festgehalten, die Gruppendiskussionen audiographisch aufgezeichnet und transkribiert.

Im Folgenden wird empirisches Material verwendet, das aus Gruppendiskussionen stammt, wobei Jugendliche ausgewählt wurden, die selbst Rap-Songs produzieren, ohne dass Produktion und Rezeption klar zu trennen wären.⁶ Die Auswertung für diesen Beitrag erfolgte durch die „Membership Categorisation Analysis“ (MCA). Der zentrale Ansatzpunkt dieser ethnomethodologischen Analyseverfahren besteht darin, zu rekonstruieren, wie Menschen eine interaktive Ordnung realisieren, indem sie sich und andere Personen Kategorien mit besonderen Eigenschaften und assoziierten Aktivitäten zuordnen (im Detail Fitzgerald & Housley, 2015; Lepper, 2000; Silverman, 1998; Stokoe, 2012). Ausgehend von Vorgaben von Harvey Sacks (1995) wurde die MCA vielfach auf Kriminalität angewandt (z. B. Hester & Eglin, 2017; Watson, 1997). Sie fordert dazu auf, detailliert empirisch zu analysieren, wie insbesondere Zuschreibungen von Eigenschaften („category-relevant features or predicates“; Eglin & Hester, 1992, S. 244) und von Aktivitäten („category-bound activities“; Sacks, 1995, Bd. 1, S. 241) kommunikativ genutzt werden, um Kategorien zuzuweisen und interaktiv festzustellen. Dabei stehen nicht abstrakte Kategorien, sondern „their situated use“ (Benwell & Stokoe, 2006, S. 67) im Vordergrund.⁷

Die MCA schließt an das von uns genutzte Verständnis von Identität an. Wir gehen davon aus, dass Rap für die Identitätsaushandlung der Jugendlichen bedeutsam ist (Rose, 1994; Schröer, 2012), wobei Identität interaktiv ausgehandelt und konsolidiert wird. Kategoriale Zuschreibungen können dabei von zentraler Relevanz sein (Wilkes & Speer, 2022), was im Anschluss an Bamberg (2012) auf drei Spannungsfelder der Aushandlung von Identität bezogen werden kann: Ein im Kontext von Kriminalität besonders wichtiges Spannungsfeld ist, da es Fragen von Täterschaft und Schuld berührt (Maruna, 2001), die

⁵ „Gangsta-Rap“ ist eine Bezeichnung des öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurses, nicht der Jugendlichen selbst. Sie wird hier genutzt, um an die etablierten Diskurse anzuschließen.

⁶ Bislang wurden im Projekt sechs Gruppendiskussionen geführt. Auszüge für diesen Beitrag wurden ausgewählt, da sie wiederholt auftretende Muster vor Augen führen. Die Auswertung erfolgte nicht mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack, da die interaktive Aushandlung einer (Gruppen-)Ordnung und Identitätsverhandlungen der Jugendlichen im Fokus standen, die Perspektive also bewusst ‚flach‘, d. h. auf die Interaktionen selbst, bezogen sein sollte. Gesellschafts- oder milieutheoretische Verortungen u. dgl. werden deshalb nicht vorgenommen. Gangsta-Rap wird hier als popkulturelles Phänomen betrachtet, das Konsument:innen die Option bietet, im Rekurs auf die vielschichtigen Bedeutungsgehalte dieses Phänomens Identitäten in situ zu verhandeln. Thematisierungen von Benachteiligung, Urbanität, Kriminalität und anderem sind im Rap „ein theatrales Mittel, um Identität herzustellen und den Glauben an Authentizität zu befördern“ (Klein & Friedrich, 2003, S. 100), während es näherer Prüfung bedarf, ob die Thematisierungen tatsächlich (mehr oder weniger) direkt aus diesen Erfahrungen hervorgehen.

⁷ Im Bereich von Kriminalität ist in Rechnung zu stellen, dass angesichts drohender Etikettierungen Kategorien oftmals nicht explizit genannt, sondern eher versteckte Hinweise kommuniziert werden, wie Akteur:innen sich selbst und andere Personen kategorial entwerfen (Sandberg, 2016; siehe auch Bamberg, 2004).

Zuschreibung von *Handlungsmächtigkeit* vs. *passiver Betroffenheit*. So wird einer Person in der Regel Verantwortung oder Schuld für eine Tat zugeschrieben, wenn sie handlungs- und entscheidungsfähig war, wohingegen ein Opfer eine mit Passivität assoziierte Kategorie vergegenwärtigt (Bamberg & Wipff, 2021, S. 75). Als zweites Spannungsfeld sind *soziale Zugehörigkeiten und Distanzierungen* zu bestimmen, insofern Identität kategorial auch über die Bestimmung sozialer Distanzen oder Affiliationen verhandelt wird. In den Worten von Bamberg (2012, S. 105): „Aligning with (or positioning in contrast to) these categories, speakers draw boundaries around themselves – and others – so that individual identities and group belongings become visible.“ Drittens ist die Frage von zeitlicher *Stabilität oder Veränderung* wichtig, insofern Identität auf zeitliche Prozesse Bezug nimmt. Ein Rapper, der bspw. einmal als authentisch galt, muss dies nicht immer bleiben; er muss gleichsam nachweisen, dass er seinen Status noch mit Recht beansprucht (Hess, 2012). Diese drei Spannungsfelder erlauben eine empirische Annäherung an interaktive Identitätskonstruktionen von Jugendlichen, für die Gangsta-Rap – mithin auch Kriminalität – von Relevanz ist. Sie wurden als Heuristiken eingesetzt, die offen genug waren, um dem empirischen Material breiten Raum zu geben; im Sinne der MCA entscheidend war es bei der Auswertung, relevante Kategorien induktiv zu gewinnen und die Spannungsfelder als mögliche interpretative Folie vorsichtig einzubringen.

4 Befunde

Dass Gangsta-Rap für die Identität vieler Rezipient:innen – keineswegs allerdings für alle – bedeutsam ist, wurde mit Blick auf den Forschungsstand deutlich. Fragen der Authentizität prägen Debatten um Rap und Gangsta-Rap (z. B. Berlich & Grevenbrock, 2021; McLeod, 2012). Sie beschreiben, wie wichtig es für viele Fans ist, dass die Musik nicht nur gefällt, sondern mit der Person des Rappers bzw. der Rapperin assoziiert ist, und auch für die Konsument:innen insofern Relevanz besitzt, als die Musik mit ihren Erfahrungen und ihrer Lebenswelt, mithin mit ihrer Identität, verwoben ist (z. B. Böder & Karabulut, 2017; Dollinger & Rieger, 2023). Die folgenden Ausführungen analysieren am Beispiel einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen, die Rapsongs produzieren, wie die Themen Authentizität und Kriminalität im Gangsta-Rap unter Jugendlichen prozessiert werden.

4.1 Kriminalität als interaktive Ordnungsaushandlung

Der folgende Auszug aus dem Transkript einer Gruppendiskussion beinhaltet eine Auseinandersetzung unter jugendlichen Rap-Produzierenden über Fragen der Authentizität. Authentizität ist für sie – wie auch für andere Jugendliche in unserer Studie – ein entscheidender Referenzpunkt bei der Produktion von Songs.

Julian: Ja, auf jeden Fall, keine Ahnung, von diesem Lean und so. Ihr rappt halt über Drogen, ihr nehmt keine Drogen, damit müsst ihr bisschen aufpassen.

Yorick: Ja ((lachend))

Elias: Das Ding is aber [bei mir-
Julian: [Ist halt- ist halt sehr unreal, ne?

Amir: [(...) okay, okay.

Elias: [Ja.

Julian: No hate so, ne? [Aber-
Elias: [Beim- mhm. Ich denk-
Julian: das is halt nicht real, was ihr manchmal macht und deswegen feier ich das manchmal nicht, wenn ihr so (2) über Lean oder so rappt, wenn du das noch nie genommen hast. Das is halt sehr unauthentisch.

Elias: Ich würde sagen, dass (.)

Yorick: Nein, [guck ehrlich, er hat Recht! ((lachend))

Amir: [Also sag so- bei mir is das kein (...?)
[Durcheinander]

Elias: NOCH nicht. Noch nicht.

Julian: Ich würde dir empfehlen-
Elias: Noch nicht.

Julian: wenn du 'n Song machst, (.) dass du rappst, ich WILL irgendwann mal Lean nehmen, weil dann biste wenigstens ehrlich, Bruder. Weil du rappst über Lean, andere hörn das, denken, ja-
Elias: Ja (leise).

Die Jugendlichen unterhalten sich über verschiedene Themen, die in Songs auftreten können, hier über Drogen wie „Lean“. Elias und Amir hatten vor dieser Passage mitgeteilt, dass sie Lean noch nie probiert hatten. Julian setzt dann ein, indem er sich der Gruppe gegenüber positioniert („ihr“); er ist *in sozialer Hinsicht* jemand, der die Rap-produzierenden anderen Jugendlichen ermahnt und ihr Handeln bewertet; sie müssen, wie er sie belehrt, „aufpassen“. Er assoziiert einen authentischen Rapper mit Handlungen („category-bound activities“), die den Inhalten von Songs entsprechen, ansonsten sei Rap „unreal“. Dass die Qualifizierung als „unreal“ negativ gemeint ist, wird durch den Hinweis „deswegen feier ich das manchmal nicht“ explizit. Immerhin attestiert Julian den anderen Jugendlichen der Gruppe damit, dass er ihre Songs abwertet; eine in Interaktionen dispräferierte Mitteilung, da sie die Rapper der Gruppe diskreditiert. Rapper:innen suchen Erfolg und Anerkennung (Dollinger & Rieger, 2023), und hier wird ihnen von einer nahestehenden Person mitgeteilt, dass ihre Songs das für Rap zentrale Kriterium der Authentizität verfehlen. Dies unterstreicht, dass Rap unter Rapper:innen bzw. Rap-affinen Jugendlichen nur anerkennungsfähig ist, wenn er auf eine reale Handlungspraxis – die Dimension der *Agency* bzw. *Handlungsmächtigkeit* – verweist. Mit Blick auf diesen zentralen Wert legitimiert Julian seine Kritik und wird durch die anderen Jugendlichen unterstützt: Yorick lacht zwar, aber stimmt zu, ebenso wie Amir. Elias widerspricht („aber“), dies wird jedoch nicht näher ausgeführt; im Gegenteil gerät er in eine defensive Haltung, in der er sich rechtfertigt („Ich würde sagen, dass“).

Was Elias vorbringt, ist eine Relativierung unter Hinweis *auf den Verlauf von Zeit*: „NOCH nicht“ beschreibt, dass er in Zukunft Lean nehmen wird bzw. will. Seine Texte sol-

len damit, soweit sie Drogenkonsum zum Thema haben, retrospektiv authentifiziert werden, da er zwar bereits von Lean-Konsum rappe bzw. gerappt hatte, dies allerdings zu einem späteren Zeitpunkt als reale Handlung nachhole, so dass Songtext und Person zur Deckung gebracht werden sollen. Das Qualitätskriterium, Lyrics in Rapsongs an Handlungen der Rapper zu binden, wird so bestärkt. Julian fungiert als von der Gruppe respektierter Wächter von Authentizitätsvorgaben, indem er sich von deren fehlender Authentizität abgrenzt und die Jugendlichen, im Sinne von „category-relevant features“ eines guten Rappers, ermahnt, „ehrlich“ zu sein. An späterer Stelle in der Gruppendiskussion postuliert Julian als Imperativ, gerichtet an Elias: „Mach authentische Texte!“. Elias' Antwort lautet: „Ja“. Deutlicher könnte kaum formuliert werden, dass im Mittelpunkt der Interaktionen die Kategorie eines authentischen und damit als gut bewerteten Rappers steht; und dass selbst die kritisierten Jugendlichen an dieser Kategorie orientiert sind. Ein authentischer Rapper kann glaubwürdige Songs produzieren, da er als Person für die gerappten Inhalte einsteht. Elias unterstreicht dies durch den Versuch einer ‚Reparatur‘ seiner Selbstdarstellung, indem er trotz seiner zuvor mitgeteilten Aversion gegen Lean mitteilt, es später wohl noch zu konsumieren.

Drogenkonsum – wie auch delinquentes Verhalten insgesamt, wie andere Passagen unserer Studie verdeutlichen – kann nicht beliebig thematisiert werden. Man kann nicht von Drogenkonsum sprechen, wenn dies keine Entsprechung im Handeln findet. In der Gruppe bzw. von ihr nahestehenden Personen wird überwacht und reguliert, was von wem gerappt werden kann. Wenn Regeln der Konstitution von Authentizität verletzt werden, werden Sanktionen zugeteilt. Im Kern dieser Auseinandersetzungen steht die Frage, was es bedeutet bzw. bedeuten darf, ein authentischer Rapper zu sein. Diese Kategorie ist mit der Eigenschaft verwoben, deviantes oder kriminelles Handeln nicht einfach zu erfinden, sondern die reale Persönlichkeit steht für das ein, wovon gerappt wird. Gruppenbeziehungen konstituieren sich auch darüber, dass diese Vorgaben eingehalten werden.

In vergleichbarer Weise wurde in einer anderen Gruppendiskussion unserer Studie – sie wurde mit jungen Rappern durchgeführt, die in der Produktion von Songs noch erfahrener sind als die in diesem Beitrag vorgestellten Rapper – einem Rapper der Gruppe vorgehalten, dass er noch kaum etwas mit Drogen zu tun hatte. Der betreffende Rapper hatte davon berichtet, dass er vom Verkauf kleiner Mengen in seinen Songs erzählt. Diese Darstellung des Rappers wurde unmittelbar mit der Vorhaltung sanktioniert, dass dies nicht stimme; der Rapper wurde mit Ironie und Widerspruch in der Gruppe konfrontiert, und er selbst erkannte an, dass man im Rap authentisch sein müsse. Ähnlich wie im vorausgehend analysierten Abschnitt zeigt dies gruppeninterne Regeln und Kontrollen: Wer rappt, muss ehrlich sein, auf welche konkrete Weise auch immer.

Im dem oben wiedergegebenen Transkriptauszug nimmt das Insistieren auf Authentizität eine besondere Wendung, indem Julian den Wirkungsdiskurs zu Rap bzw. Gangsta-Rap in die Interaktionen einbringt. Rap erscheint glaubwürdig, da ein Rapper Lyrics verbürgt, so dass sie von Rezipient:innen nachgeahmt werden („kipp ich auch Lean, wenn der Elias das kippt“). Rapper sind Vorbilder und müssen mit dieser Funktion verantwortungsvoll umgehen – selbst wenn Julian damit implizit anerkennt, dass der Konsum von Lean unerwünscht ist, was auch dann gelten müsste, wenn er durch einen authentischen Rapper gezeigt wird. Ehrlichkeit scheint allerdings wichtiger zu sein als unerwünschter Drogenkonsum; Authentizität ist der zentrale Referenzwert der Rapper. Sie wird essentialistisch konzipiert: Was in

Songs thematisch wird, müssen tatsächlich gezeigte oder erfahrene Handlungen sein. Als agierende Person verbürgt ein Rapper die Authentizität dessen, was er als Künstler präsentiert. „Individual singers or rappers“, so umschreibt dies Thornton (1996, S. 74), „stand in as authentic sources“, d. h. ihre Persönlichkeit, ihre Biografie und ihre lokale Herkunft fungieren als Fixpunkte der Zuschreibung von Echtheit. Authentizität wird auf die ‚reale‘ Person eines Rappers bzw. einer Rapperin als ein Objekt bezogen, das „eine Übereinstimmung von Außendarstellung und Innenperspektive“ (Weixler, 2012, S. 10) verspricht. Die rapende Person ist keine Kunstfigur, sondern wird in Songs ‚real‘ repräsentiert; Thema und Person bestärken sich wechselseitig. Die Kategorie, die in der analysierten Passage verhandelt und in der Gruppe interaktiv qua Kritik bestätigt wird, verweist auf dieses Authentizitätsverständnis: auf einen authentischen, mit Kriminalität bzw. Devianz assoziierten Rapper, bei dem Handlungen und Rapthemen konvergieren.

4.2 Erwartete Regelbrüche

Die zuletzt genannte Wendung setzt sich mit der Außenwirkung von Rap auseinander. Rap hat gemäß der Jugendlichen Wirkungen bei Rezipient:innen und muss deshalb umso authentischer auftreten. Diese Ausführung bezieht sich auf Rap-Fans, die Authentizität unterstellen. Dies kann mit einer zweiten Passage aus der Gruppendiskussion kontrastiert werden, in der die Perspektive der Gruppe gewechselt wird zu der Frage, wie sie sich allgemein von außen wahrgenommen sieht. Diese Passage setzt mit der Frage der Interviewerin ein, durch die ein von den Jugendlichen behandeltes Thema fortgesetzt wird: Bewertungen durch Personen, die die Songs der Jugendlichen hören und sie deshalb verurteilen.

I: schon mal Erfahrungen mit gemacht, von denen ihr erzählen könnt? Dass ihr Kritik für die Musik bekommen habt, die ihr [hört oder macht?

Elias: [Ja.

Julian: [Ja, auf jeden Fall.

Elias: Ja, [ich auf jeden-

Julian: [Jaja, klar.

Elias: Fall.

[...]

Amir: Aber- (.) aber die Sache, ich mein so zum Beispiel, (2) ich mach ein Lied, das is- es hat keine Beleidigung und dann sagt man: „Was is das für ein Depri-Song?“ (2) Da- das hab ich gehört. Also hab ich einmal gehört letz- tens [paar Mal von Leuten.

Julian: [Also du meinst jetzt, wenn du kei- also wenn du nicht asozial bist, dann- die Leute warten eigentlich nur auf das Asoziale.

Amir: [Ja.

Elias: [Ja.

I: Ah.

Julian: Das is halt-

Elias: [Ich glaub-

Julian: [Ja, es is halt auch immer so entertainend, ne, wenn du was machst, was verboten is oder (.)

Elias: Mhm (zustimmend).

Julian: Zum Beispiel in Frankreich gab 's 'n Rapper, der hat sich auf die Autobahn gestellt, alle Autos da boykottiert und hat sein Musikvideo gedreht. Is viral gegangen. Warum? Weil er was gemacht hat, was verboten is, so. Und das is halt auch der Grund, warum meisten- die meisten Rapper versuchen einfach, Aufmerksamkeit mit ihren Sachen zu kriegen, ja. Warum zeigt man Waffen? Warum zeigen die Drogen? Warum rappen die über Nutten? Weils irgendwo verboten is oder eher gesagt [nicht-

Elias: [Ja:::, und das zieht mehr an.

Julian: Okay. Und alles, was nicht okay is, haben wir als Kind gelernt, is irgendwie cool, ne? So Rauchen is nich okay, alle haben geraucht. Drogen nehmen is nicht okay, alle haben Drogen genommen. Scheiße bauen, früh nach Hause gehen, nein, wir sind spät nach Hause gekommen. Und das is genau das gleiche so. Es ist einfach dieses Regelbrechende. Und (2) man DARF das nicht zu ernst nehmen so. Die Leute versuchen, Rap immer so VOLL SCHLECHT zu [reden und-

Elias: [Ja.

Amir: [Ja, ja.

Julian: aber du guckst doch auch 'n Kinofilm nicht, wo nur 'ne Kuh den ganzen Tag läuft und der Typ zum Schlecker geht, ((l lacht)) Taschentücher kauft.

Elias und Julian sind sich hier einig: Sie antworten unmittelbar und einstimmig, indem sie die einleitende Frage unterbrechen; offenkundig sind sie mit Kritik an Songs vertraut. Auch Amir stimmt zu. Wenn Songs produziert werden, die keine Regelverletzungen kommunizieren – in seinem Fall: die „keine Beleidigung“ beinhalten, – dann finden Songs bei Rezipient:innen keine positive Resonanz. Wie Julian ergänzt: Es muss etwas Verbotenes dargestellt werden, das „entertainend“ wirkt, ansonsten wäre Rap nicht erfolgreich, und Erfolg ist ein zentrales Motiv der Rapper. Dass ein französischer Rapper mit seinem Autobahn-Video „viral gegangen“ ist, erscheint als typisches Beispiel für den Nexus von Normverletzung und medialem Interesse und damit Erfolg.

Bezogen auf Aktivitäten von Rappern wird die oben angeführte Sicht damit invertiert: Rapper sind zwar aktiv und brechen Regeln. Aber sie sind auch eingebettet in Erwartungen des Publikums, dessen Wünsche sie bedienen. Zudem sind sie Personen, die ihrerseits in eine bestimmte Kultur von Erwartungen einsozialisiert wurden: Dass Regelbrüche „cool“ sind, haben sie, so Julian, bereits als Kinder gelernt, und dieses Muster führten sie später fort. *Im Zeitverlauf* folgen sie damit einem vorgegebenen Schema: Sie rauchen, nehmen Drogen, bauen „Scheiße“ usw., nicht weil sie dies aus sich heraus möchten und damit Selbständigkeit und Handlungsmächtigkeit zu demonstrieren vermögen, sondern weil dies dem kulturellen Erwartungshorizont entspricht, den sie nachleben. *In sozialer Hinsicht* sind Rapper damit eine Personengruppe, die schlicht Erwartungen bedient. Dass Rapper „VOLL SCHLECHT“ geredet werden, sei nicht gerechtfertigt, da sie lediglich Interessen des Publikums entsprächen. Julian verortet sich hier selbst in dieser Gruppe („wir“) und findet die unmittelbare Zustimmung von Elias und Amir. In der Kritik-Abwehr ist sich die Gruppe einig.

Aktivitäten und Lyrics von Rappern erhalten damit eine Dimension von Passivität – ein offenkundiger Widerspruch zu der Selbstermächtigung und den emanzipativen Potentialen,

die Rap durch die Forschung teilweise attestiert werden. Auch Jugendliche selbst beschreiben Rap regelhaft als Option, sich zu artikulieren und Widerständigkeit und Handlungsmächtigkeit zu erfahren (Böder & Karabulut, 2017; Dollinger & Rieger, 2023; Rose, 1994). In der obigen Passage ist Rap allerdings vorrangig eine Reaktion auf Wünsche der Umwelt. Es ist letztlich die Umwelt, die agiert und zur Inszenierung von Kriminalität bzw. ‚Asozialem‘ anreizt. Damit aber muss Rap auch nicht, wie Julian ausführt, „ernst“ genommen werden. Die in dem Exzerpt der Gruppendiskussion kommunizierten Delikte und Normverletzungen werden als bloße Möglichkeiten aufgezählt, „Aufmerksamkeit“ zu erregen: das Zeigen von „Waffen“ und „Drogen“ sowie das Rappen über „Nutten“ werden als stereotyp erscheinende Optionen genannt, um dem Bild der Öffentlichkeit gerecht zu werden. Ein Rapper liefert, was Menschen von ihm erwarten: Regelverletzungen und Aufregungen, das Gegenteil von monotonem Alltag („zum Schlecker“ gehen und dgl.). Während zuvor kritisiert worden war, dass ein Rapper Drogen thematisiert, ohne selbst konsumiert zu haben, wird Kriminalität, inklusive der Darstellung von Drogen, hier als Beleg verwendet, um nachzuweisen, dass Kritik an Gangsta-Rap nicht gerechtfertigt sei. Authentizitätszuschreibungen erscheinen als Missverständnis, als Pseudo-Authentizität, die einen bloßen „ästhetischen Effekt des Authentischen“ (Weixler, 2012, S. 10) simuliert.⁸ Rezipient:innen würden nicht verstehen, dass es sich um bloße Inszenierungen im Dienste der Erwartungserfüllung und der Erregung von Aufmerksamkeit handle. Ein Rapper versteht es lediglich, kunstvoll und erfolgreich den Geschmack und die typisierenden Wünsche eines Publikums zu bedienen. Er besitzt die kategoriale Eigenschaft und Kompetenz, öffentlichen Erwartungen nachzuspüren und ihnen gerecht zu werden. Damit hat er Erfolg in der Öffentlichkeit – die hier zu differenzieren ist von Rap-Fans –, da er auf Rap bezogene Vorurteile bedient, so dass es illegitim erscheint, ihn für die Inszenierung von Kriminalität zu kritisieren. Gemäß der zuvor geschilderten Binnensicht und -ordnung der Gruppe muss ein Rapper authentisch sein und von realen Handlungen rappen; Authentizität wird essentialistisch gefasst. Hingegen im Kontext der Abwehr äußerer Missbilligung ist ein Rapper prinzipiell nicht authentisch und deshalb nicht zu kritisieren. Von außen im Modus der Kritik zugeschriebene Authentizität ist aus Sicht der Jugendlichen der Effekt von Simulationen, die Publikumswünschen entsprechen.

Fazit

Rap ist seit längerer Zeit das erfolgreichste Musik-Genre unter Jugendlichen. Gleichzeitig ist Gangsta-Rap ebenso erfolgreich wie umstritten. Insbesondere die Darstellung von Normverletzungen wie Gewalttaten, Drogenverkauf und -konsum, Beleidigungen, Misygnie, Antisemitismus usw. verbinden sich mit einer relativ großen öffentlichen und poli-

⁸ Von Weixler (2012) wird der Hinweis auf einen „ästhetischen Effekt“ als eine Option beschrieben, Authentizität zu konzipieren und zu operationalisieren. Dies wird hier gewendet, um aus Sicht der beforschten Jugendlichen eine Form von Pseudo-Authentizität zu bestimmen. Zu unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Gangsta-/Rap als nicht-/authentische Artikulation von Erfahrungen und zur Kritik dieser Verständnisse siehe zudem Klein und Friedrich (2003) sowie Kelley (2012).

tischen, oftmals negativ getönten Aufmerksamkeit für diese Art von Musik. In dem vorliegenden Beitrag wurde dies als Ausgangspunkt genutzt, um die Binnenperspektive derjenigen einzunehmen, die Rap-Songs produzieren. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass nur junge männliche Rapper befragt wurden, die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit besuchen und die nicht den Status eines prominenten Rappers einnehmen. Es ist möglich und denkbar, dass Studien bspw. mit Rapperinnen und/oder mit sehr erfolgreichen Rapper:innen anderweitige Befunde generieren.

Trotz dieser Einschränkungen dürften die Befunde von Interesse sein, da sie Auskunft darüber geben, wie Kriminalitätsthemen im Rap von Jugendlichen rezipiert und in Songs verarbeitet werden. Von Relevanz sind nur spezifische Delikte (siehe auch Penfold-Mounce, 2009); Gewalt bzw. der Einsatz von Waffen, Drogen, zudem Abwertungen von „Nutten“ und dgl. sind gleichsam ‚gängige‘ Handlungen und Einstellungen, die Gangsta-Rap charakterisieren. Sie bilden Genre-typische Normbrüche, die in Songs thematisiert werden können. Sie symbolisieren Selbstermächtigung, Protest und Durchsetzungsfähigkeit (Dollinger & Rieger, 2023).

Neben der *Art* von Kriminalität und Devianz ist zudem von Relevanz, *wer* sie thematisiert. Rapper:innen sind keine singulären Existenzen, sondern sie sind in Gruppen integriert (Klein & Friedrich, 2003); in ihnen wird die Nutzung von Semantiken des Regelbruchs reguliert. Nicht jeder darf alles sagen, sondern es gibt Regeln, die das Rappen über Regelbrüche bestimmen. Verletzungen oder Missachtungen dieser Regeln werden negativ sanktioniert; man muss berechtigt sein, im Rap etwa Geschichten von Gewalttaten oder Drogenverkauf zu erzählen, und diese Berechtigung wird ‚verdient‘ durch faktische Handlungen oder reale Erfahrungen, die in Songs repräsentiert werden.

Zu dieser Repräsentation konnten zwei Modi von Kriminalitätsdarstellungen nachgezeichnet werden: Anhand der Kategorie eines authentischen Rappers wird in Gruppen junger Rapper ausgehandelt, was wie von wem gesagt werden darf. Nicht-authentische Geschichten sind illegitim und können gruppenintern kritisiert werden. Gegenüber Kritik von außen hingegen kann darauf insistiert werden, dass Rap insofern nicht authentisch ist, als er lediglich Erwartungen und Genre-Logiken bedient, in diesem Sinne also nicht ‚real‘ sei. Die Grenze von Fakt und Fiktion schwimmt damit, da sie in Abhängigkeit von dem jeweiligen kommunikativen Kontext steht, in dem Rap verortet wird. Kriminalitätsdarstellungen können als bloße Inszenierung zurückgewiesen oder als Akt authentischer Selbst-Repräsentation anerkannt werden, beides ist möglich. Authentizität, so lässt sich dies formulieren, ist ein „zielgruppen-spezifisches Zuschreibungsphänomen“ (Weixler, 2012, S. 23), da sie je nach kommunikativer Referenzgruppe anerkannt und essentialisiert oder als simulatorischer Effekt negiert wird. Kriminalität ist im Zuge dieser differentiellen Zuschreibung einmal ein Beleg tatsächlicher Handlungen, die in Songs repräsentiert werden, im anderen Fall eine bloße Inszenierung.

Diese Befunde bedürfen weiterer Ausdifferenzierung. So sind die beiden Modi der Darstellung von Kriminalität vorrangig auf die Inszenierung eines entweder handlungsmächtigen oder ein nur äußeres Interesse bedienenden Rappers bezogen. Hieran schließen sich weitergehende Fragen an, etwa wie Authentizität im Zeitverlauf begründet werden kann, wenn und da Rapper:innen kaum permanent kriminelle Handlungen zeigen können. Damit assoziiert vergegenwärtigt Fan-Werden „einen dynamischen Prozess (...) und ist kein dau-

erhafter und statischer Zustand, da er sehr stark davon abhängig ist, ob ein Künstler weiterhin als real rezipiert wird“ (Güler Saied, 2017, S. 238). Auch in sozialer Hinsicht ist zu differenzieren, wie mit variierenden sozialen Bezugsgruppen, von eigener Crew, breiten Kreisen an Rezipient:innen mit heterogenen Erwartungen an Songs und Rapper:innen usw. umgegangen wird, wenn Authentizität als zentraler Referenzpunkt von Rap anerkannt wird. Weitere Forschung ist nötig; Rap bleibt für Jugendliche attraktiv und für Forschungen ertragreich.

Literatur

- Baier, Jakob & Grimm, Marc (Hrsg.) (2023). *Jugendkultureller Antisemitismus*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Wissenschaft.
- Bamberg, Michael (2004). ‘I know it may sound mean to say this, but we couldn’t really care less about her anyway.’ *Human Development*, 47 (6), 331–353.
- Bamberg, Michael (2012). Narrative Practices and Identity Navigation. In James A. Holstein & Jaber F. Gubrium (Eds.), *Varieties of Narrative Analysis* (pp. 99–124). Los Angeles: SAGE Publication.
- Bamberg, Michael & Wipff, Zachary (2021). Reconsidering counter-narratives. In Klarissa Lueg & Marianne Wolf Lundholt (Eds.), *Routledge handbook of counter-narratives* (pp. 70–82). Abingdon: Routledge.
- Bandow, Ninja (2022). Von Kritik bis Ironie: Wie junge Erwachsene politische Themen anhand von Gangsta-Rap diskutieren. In Marc Dietrich & Martin Seeliger (Hrsg.), *Deutscher Gangsta-Rap III* (S. 225–245). Bielefeld: Transcript.
- Benwell, Bethan & Stokoe, Elizabeth (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berlich, Sebastian & Grevenbrock, Holger (2021). Authentisch aus Tradition. In Nicolai Busch & Heidi Süß (Hrsg.), *Rap. Politisch. Rechts?* (S. 36–53). Weinheim: Beltz Juventa.
- Böder, Tim & Karabulut, Aylin (2017). „Haftbefehl hat konkret irgendwie einiges für uns geändert“. In Martin Seeliger & Marc Dietrich (Hrsg.), *Deutscher Gangsta-Rap II* (S. 267–285). Bielefeld: Transcript.
- Bohnsack, Ralf (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung*. 6. Aufl. Opladen: UTB.
- Dietrich, Marc & Seeliger, Martin (2022). *Deutscher Gangsta-Rap III*. Bielefeld: Transcript.
- Dietrich, Marc & Seeliger, Martin (2013). Gangsta-Rap als ambivalente Subjektkultur. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 37 (3/4), 113–135.
- Dollinger, Bernd & Rieger, Julia (2023). Crime as Pop. *Arts*, 12 (1). <https://doi.org/10.3390/arts12010021>
- Eglin, Peter & Hester, Stephen (1992). Category, predicate and task. *Semiotica*, 88 (3/4), 243–268.
- Fitzgerald, Richard & Housley, William (Hrsg.) (2015). *Advances in Membership Categorisation Analysis*. London: Sage.
- Forman, Murray & Neal, Mark Anthony (Hrsg.) (2012). *That’s the joint!* 2nd edition. New York: Taylor & Francis.

- Fröhlich, Gerrit & Röder, Daniel (2017). Über sich selbst rappen. In Martin Seeliger & Marc Dietrich (Hrsg.), *Deutscher Gangsta-Rap II* (S. 133–153). Bielefeld: Transcript.
- Garfinkel, Harold & Sacks, Harvey (1976). Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In Elmar Weingarten, Fritz Sack & Jim Schenkein (Hrsg.), *Ethnomethodologie* (S. 130–176). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Groenemeyer, Axel (2014). Jugend im Problemdiskurs – Probleme im Jugenddiskurs. In Axel Groenemeyer & Dagmar Hoffmann (Hrsg.), *Jugend als soziales Problem – soziale Probleme der Jugend?* (S. 50–75). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gruber, Johannes (2017). *Performative Lyrik und lyrische Performance: Profilbildung im deutschem Rap*. Bielefeld: Transcript.
- Güler Saied, Ayla (2017). Gangsta-Rap: Affirmative Inszenierung von Delinquenz als Erfolgsmodell? In Martin Seeliger & Marc Dietrich (Hrsg.), *Deutscher Gangsta-Rap II* (S. 221–240). Bielefeld: Transcript.
- Herschelmann, Michael (2016). Leider geil – Deutscher Gangsta-Rap als Medium zur Verarbeitung von Geschlechterkonflikten, nicht nur bei Jungen. In Florian Heesch & Barbara Hornberger (Hrsg.), *Rohe Beats, harte Sounds* (S. 131–143). Hildesheim: Olms, Georg.
- Hess, Mickey (2012). The Rap Career. In Murray Forman, Murray & Mark Anthony Neal (Eds.), *That's the joint! The hip-hop studies reader*. 2nd edition (pp. 635–654). New York: Taylor & Francis.
- Hester, Stephen & Eglin, Peter (2017). *A sociology of crime*. 2nd edition. Abingdon: Taylor & Francis.
- Jeffries, Michael P. (2011). *Thug life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kelley, Robin D. (2012) Lookin' for the 'Real' Nigga: Social Scientists Construct the Ghetto. In Murray Forman & Marc Anthony Neal (Eds.), *That's the joint!* 2nd edition (pp. 134–152). New York: Taylor & Francis.
- Khan, Ummni (2022). A guilty pleasure. *Theoretical Criminology*, 26 (2), 245–263.
- Klein, Gabriele & Friedrich, Malte (2003). *Is this real? Die Geschichte des HipHop*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kubrin, Charis & Weitzer, Ronald (2010). Rap music's violent and misogynistic effects: Fact or fiction? In Mathieu Deflem (Ed.), *Popular Culture, Crime and Social Control* (pp. 121–143). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Leibnitz, Kimiko & Dietrich, Marc (2012). „The world is yours“. In Marc Dietrich & Martin Seeliger (Hrsg.), *Deutscher Gangsta-Rap* (S. 309–343). Bielefeld: Transcript.
- Lepper, Georgia (2000). *Categories in text and talk*. London: Sage.
- Mahiri, Jabari & Conner, Erin (2003). Black Youth Violence Has a Bad Rap. *Journal of Social Issues*, 59 (1), 121–140.
- Marchart, Oliver (2008). *Cultural studies*. Konstanz: UTB.
- Maruna, Shadd (2001). *Making good*. Washington, D.C.: APA.
- Maratea, R. J. & Monahan, Brian (2016). *Social problems in popular culture*. Bristol: Policy Press.
- McLeod, Kembrew (2012). Authenticity Within Hip-Hop and Other Cultures Threatend With Assimilation. In Murray Forman & Marc Anthony Neal (Eds.), *That's the joint!* 2nd edition (pp. 164–178). New York: Taylor & Francis.
- Mrozek, Bodo (2019). *Jugend – Pop – Kultur*. Berlin: Suhrkamp.

- Ogbar, Jeffrey O. g. (2007). *Hip-hop revolution*. Lawrence, Kan.: University Press of Kansas.
- Pearson, Geoffrey (1983). *Hooligan*. Houndmills: Macmillan.
- Penfold-Mounce, Ruth (2009). *Celebrity culture and crime*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rose, Tricia (1994). *Black noise*. Middletown, CT: Wesleyan.
- Rose, Tricia (2008). *The hip hop wars*. New York: Basic Civitas.
- Sacks, Harvey (1995). *Lectures on conversation*. 2 Volumes. Oxford, UK: Blackwell.
- Sandberg, Sveinung (2016). The importance of stories untold. *Crime, Media, Culture*, 12 (2), 153–171.
- Schröer, Sebastian (2012). „Ich bin doch kein Gangster!“. In Marc Dietrich & Martin Seeliger (Hrsg.), *Deutscher Gangsta-Rap* (S. 65–83). Bielefeld: Transcript.
- Seeliger, Martin (2021). *Soziologie des Gangstarap*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Seeliger, Martin & Baum, Markus (2022). Gangsta-Rap im Kontext der (west-)deutschen Einwanderungsgeschichte. In Dietrich, Marc & Seeliger, Martin (Hrsg.), *Deutscher Gangsta-Rap III* (S. 105–130). Bielefeld: Transcript.
- Silverman, David (1998). *Harvey Sacks*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Stokoe, Elizabeth (2012) Moving forward with membership categorization analysis. *Discourse Studies*, 14 (3), 277–303.
- Süß, Heidi (Hrsg.) (2021). *Rap & Geschlecht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thornton, Sarah (1996). *Club cultures*. Hanover: Polity.
- Watson, Rod (1997). The Presentation of Victim and Motive in Discourse. In Max Travers & John F. Manzo (Eds.), *Law in action* (pp. 77–97). Aldershot: Routledge.
- Weixler, Antonius (2012). Authentisches erzählen – authentisches Erzählen. Über Authentizität als Zuschreibungsphänomen und Pakt. In Antonius Weixler (Hrsg.), *Authentisches Erzählen* (S. 1–32). Berlin: De Gruyter.
- Wilkes, Julie & Speer, Susan (2022). Conversation Analysis and Ethnomethodology. In Michael Bamberg, Carolin Demuth, Meike Watzlawik (Eds.), *The Cambridge handbook of identity* (pp. 262–284). Cambridge: Cambridge University Press.

Autor:in

Bernd Dollinger, Prof. Dr., Universität Siegen, Fakultät 2.

Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik, Jugend-/Kriminalität, Professionalisierung, Sozialpädagogik und Sozialpolitik.

Anschrift: Universität Siegen; Fakultät 2; Adolph-Reichwein-Str. 2a; 57068 Siegen

E-Mail: bernd.dollinger@uni-siegen.de



Thomas Damberger,
Edwin Hübner (Hrsg.)

Kinder stärken in Zeiten der Digitalisierung

In Krisen reflexive Energie entwickeln

2024 • 218 S. • kart. • 33,00 € (D) • 34,00 € (A)

ISBN 978-3-8474-3022-3 • eISBN 978-3-8474-1958-7

Das digitalisierte und von multiplen Krisen geprägte Alltagsleben hat große Auswirkungen auf die Welt- und Selbstbeziehungen junger Menschen. Vor allem die zunehmende Verlagerung von Lern- und Lebensprozessen in den digitalen Raum erweist sich als Ausdruck vorherrschender Bildungsparadigmen, die mit einer Entpädagogisierung einhergehen. Der Band benennt aktuelle Herausforderungen und zeigt Ansätze für eine Verlebendigung des Pädagogischen in post-pandemischen Zeiten auf.

Die Herausgeber:

Prof. Dr. Thomas Damberger, Freie Hochschule Stuttgart

Prof. Dr. Edwin Hübner, Freie Hochschule Stuttgart

„Der Atomstreit war dagegen harmlos“. U3-Betreuung in der medialen Diskussion seit 1970^{1,2}

Dominik Hank

Zusammenfassung

Der Artikel untersucht die mediale Thematisierung der außerfamilialen Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren in der Bundesrepublik Deutschland seit 1970. Eine dreistufige Inhaltsanalyse verdeutlicht, dass diese bis nach der Jahrtausendwende von Kritiker:innen mit sozialistischen Gesellschaftskonzeptionen assoziiert und aufgrund der vermeintlich gestörten Mutter-Kind-Beziehung negativ bewertet wurde. Mit einem massiven Anstieg der Publikationszahlen nach der Jahrtausendwende geht eine inhaltliche Neubewertung einher: Eine zunehmend ökonomisch ausgerichtete Argumentation betont die Notwendigkeit frühkindlicher Bildung und den Zugriff auf weibliche Arbeitskraft als neuen sozialinvestiven Imperativ. Deutlich reflektiert die mediale Diskussion Kontinuität und Wandel des bundesdeutschen Wohlfahrtsstaates.

Schlagwörter: frühe Kindheit, Tagesbetreuung, Wohlfahrtsstaat, Inhaltsanalyse

“The Nuclear Controversy Was Harmless by Comparison”. Media Discourse on Early Childhood Education and Care since 1970

Abstract

This article examines the media discourse on day care for children under the age of three in the Federal Republic of Germany since 1970. A three-stage content analysis shows that until after the turn of the millennium, early day care was associated by critics with socialist concepts of society and negatively evaluated because of the supposedly disturbed mother-child relationship. A massive increase in the number of publications after the turn of the millennium was accompanied by a reevaluation: an increasingly economically oriented argumentation emphasized the necessity of early childhood education and access to female labor as a new social investment imperative. The media discussion clearly reflects the continuity and change of the German welfare state.

Keywords: early childhood, day care, welfare state, content analysis

¹ Titel eines Interviews mit Armin Laschet aus der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* vom 03.08.2007.

² Der Aufsatz entstand im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekts *Von der Nothilfe zur Bildung. Die gesellschaftliche Wahrnehmung der außerfamilialen Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren in Deutschland seit den 1970er Jahren*. <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/434947732>.

1 Frühe Kindheit in der Diskussion

Wie konfliktträchtig *Fremdbetreuung* für Kleinstkinder in der öffentlichen Diskussion der alten Bundesrepublik noch Ende der 1980er Jahre war, verdeutlichen die Ereignisse rund um eine Episode³ der damals ausgestrahlten Fernsehsendung *Schwarzwaldklinik*. Dort wurden bei dem dreijährigen Kind des Protagonistenehepaars somatische Krankheitssymptome erkennbar, die nach ärztlicher Konsultation auf die Berufstätigkeit der Mutter zurückgeführt wurden: „Hängen Sie Ihren Beruf an den Nagel, Frau Kollegin, Ihr Sohn braucht Sie täglich mehrere Stunden“. Diese Darstellung mütterlicher Erwerbstätigkeit sorgte für Einspruch von höchster Ebene: Ursula Lehr, erst seit wenigen Wochen Bundesfamilienministerin, nahm die Episode zum Anlass, die damit einhergehende Stigmatisierung berufstätiger Frauen scharf zu kritisieren. Jede Bemühung um eine Vereinbarkeit von weiblicher Erwerbstätigkeit und Familienleben werde so konterkariert (Süddeutsche Zeitung, o. A., 1989). Gerade um deren Verbesserung hatte sich Lehr erst wenige Tage zuvor bemüht, als sie öffentlich den Vorschlag unterbreitete, bereits Zweijährigen die Aufnahme in einen Kindergarten zu ermöglichen, wofür sie von ihrer eigenen Koalition (FAZ_o. A., 1989) und pädiatrischen Fachverbänden (Bickel et al., 1989, S. 416) scharf kritisiert wurde.⁴ Die wohlfahrtsstaatliche Ausgestaltung der Bedingungen der frühen Kindheit war somit keineswegs unhinterfragt, aber auch nur eine Thematisierung von Veränderungen nahm Formen eines Kulturkampfes an.

In der alten Bundesrepublik – dem damaligen Idealtypus des konservativen Wohlfahrtsstaats (Esping-Andersen, 1990) – war die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren im Wesentlichen eine private Angelegenheit der Familien respektive eine Tätigkeit der Mütter. Das dominierende männliche Ernährermodell verortete Männer in die öffentliche Erwerbssphäre und Frauen in den privaten, innerfamilialen Bereich und stützte diese Konzeption durch eine Vielzahl rechtlicher Regularien (Lewis & Ostner, 1994, S. 17–25). Im Ergebnis waren die meisten Familienväter in Vollzeit erwerbstätig, während der Großteil der Mütter maximal einer Teilzeitbeschäftigung nachging (Hagemann, 2006, S. 218). Dessen ungeachtet lässt sich auf dem Feld der U3-Betreuung in der alten Bundesrepublik und den westdeutschen Bundesländern in den vergangenen Jahrzehnten ein fundamentaler Wandel konstatieren: Besuchten Ende 1969 lediglich 16.604 Kinder eine Krippe (Statistisches Bundesamt, 1970, S. 584), lag 2023 die Zahl der Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen bei 519.104 und bei 120.344 in der Tagespflege (Statistisches Bundesamt, 2023a, 2023b).

In der Kindheitssoziologie wurde diese Entwicklung als eine „Neujustierung des Verhältnisses von Familie, Staat und intermediären Organisationen“ (Mierendorff, 2013, S. 52) gefasst und auf den damit einhergehenden „fundamentalen Gestaltwandel des Aufwachsens von Kindern in den ersten Lebensjahren“ (Rauschenbach, 2011, S. 168) hingewiesen. Wie sich einhergehend die Diskussion über die U3-Betreuung veränderte, wurde besonders für

³ Aufzurufen unter <https://www.zdf.de/serien/die-schwarzwaldklinik/der-zudringliche-patient-100.html> (zuletzt aufgerufen am 31.10.2023).

⁴ Verweise auf das untersuchte Datenkorpus sind nach dem Schema FAZ_AutorIn, Jahr zitiert.

das politische Feld herausgearbeitet.⁵ So untersuchte Klinkhammer (2014) wandelnde Konzeptionen früher Kindheit zwischen 1998 und 2009 und konnte so auf eine zunehmende Normalisierung außerfamiliärer Bildung und Betreuung von Kleinkindern hinweisen. Seyss-Inquart (2016) zeigte anhand parlamentarischer Debatten in Österreich, ebenfalls einem konservativen Wohlfahrtsstaat, zwischen 1960 und 2010 auf, dass das Bildungsmotiv der außerfamiliären Tagesbetreuung zulasten des Betreuungsmotivs in den Vordergrund trat, während der Aspekt der Vereinbarkeit von Beruf und Elternschaft ein konstanter Bezugspunkt blieb. Die 1960er und 1970er Jahre gelten ihr dabei als bedeutender Zeitraum, während die folgende Phase bis Ende der 1990er Jahre von einem abnehmenden Interesse gekennzeichnet sei. Zeitlich schloss hier Rüling (2010) an, die eine Zunahme politischer Debatten über frühkindliche Institutionen seit den 2000er Jahren, bei einem gleichzeitigen Hervortreten demographischer und ökonomischer Argumente, bilanzierte. Auch Ifland (2017) konstatierte für die Bundesrepublik, dass die Beschäftigung mit der außerfamiliären Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinstkindern im politischen Diskurs ein junges Phänomen sei, wobei sie als dessen Kernkategorie die Ermöglichung eines nutzbringenden Aufwachsens von Kindern rekonstruierte.

Obwohl in kindheitssoziologischen Analysen auf den möglichen Einbezug medialer Dokumente hingewiesen wurde (z. B. Betz & Bischoff, 2018, S. 54; Ifland, 2017, S. 70), bleibt das politische Feld dominant. Dabei sind Medien deutlich niederschwelligere „Arenen der gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion“ (Keller, 2011, S. 79), die ein breites Publikum adressieren und ungefiltertere Bilder von außerfamiliärer Tagesbetreuung beinhalten als der politische Diskurs mit seinen deutlich rigideren Produktionsregeln (Klinkhammer, 2014, S. 88–92). Somit ist anzunehmen, dass U3-Betreuung in der medialen Diskussion deutlich umstrittener ist, wodurch divergierende Zuschreibungen an diese umso deutlicher zutage treten. An den einschlägigen Untersuchungen fällt weiterhin eine teilweise ausbleibende Altersdifferenzierung auf, was der oft betonten besonderen Bedeutung der ersten drei Lebensjahre für die kindliche Entwicklung und den damit zusammenhängenden, zumindest historisch nach Altersgruppen differenzierten, Betreuungsarrangements mit gänzlich unterschiedlichen Entstehungskontexten (Paterak, 1999) nicht gerecht wird. Eine Analyse der U3-Betreuung hinsichtlich des Wandels von einer Nothilfe- zu einer Bildungsinstitution kann sich somit nicht auf das politische Feld beschränken, sondern muss ebenfalls die mediale Diskussion erfassen. Hieran schließt der Beitrag an, indem er untersucht, wie und wie oft west- bzw. bundesdeutsche Medien über die außerfamiliäre Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren berichteten, welche Funktionen den Einrichtungen in der öffentlichen Wahrnehmung zugeschrieben wurden, welche Konflikte erkennbar wurden und zuletzt, welcher Wandel sich im Zeitverlauf ausmachen lässt.

⁵ Ausnahmen bilden zwei Aufsätze von Gülzau (2020) und Röhr-Sendlmeier und Pracht (2015), die den medialen Diskurs analysierten.

2 Untersuchungsmethode und -material

Die Untersuchung beginnt im Jahr 1970, zu einem Zeitpunkt, an dem die „tradierten Muster von Familie mit ihren jeweiligen Rollen, Funktionen, Rechten und Zuschreibungen [...] zunehmend brüchiger werden“ (Baader, 2014, S. 415). Damit umfasst der Untersuchungszeitraum auch den ersten öffentlich ausgetragenen Konflikt um Kinderbetreuung im Zuge des Modellprojekts Tagesmütter ab 1973 (Berth & Grgic, 2020, S. 451). Mit dem Jahre 2019 endet die Untersuchung kurz vor Beginn der Covid-19-Pandemie. Der Schwerpunkt der Ausführungen liegt auf der Entwicklung bis zur Jahrtausendwende. Eine folgende Publikation nimmt die weitere Entwicklung und Neubewertung der außerfamilialen Tagesbetreuung in den Blick.

Orientiert am Vorgehen von Görgen und Fangerau (2017) ist die Untersuchung in eine Analyse des „Agenda-Setting[s] erster Ordnung (das quantitative Setzen der Agenda) und einem Agenda-Setting zweiter Ordnung (das qualitative Verfügbarmachen bestimmter Attribute und Problemperspektiven)“ (S. 19) unterteilt. Durch die Verdeutlichung des Agenda-Settings erster Ordnung über den Untersuchungszeitraum hinweg, ergab sich die mediale Themenkonjunktur früher Tagesbetreuung im Zeitverlauf. Das Agenda-Setting zweiter Ordnung verdeutlichte die wechselnden Zuschreibungen an die U3-Betreuung.

Zur Analyse des Agenda Settings erster Ordnung zwischen 1970 und 2019 wurde mithilfe des Onlinearchivs der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (FAZ) ein Datenkorpus erstellt. Suchbegriffe waren *Tagesmutter*; *-mütter*; *-pflege*; *Krippe*; *Kita*; *Krabbelstube*; *Familien-* und *Betreuungsgeld*. Nachdem ein bundesweiter Fokus eingenommen werden sollte, erfolgte eine Limitierung auf die überregionalen Teile der Zeitung. Eine erste Suche ergab 7.651 Treffer, die reduziert wurden, indem alle Artikel, die sich nicht auf Betreuungskontexte bezogen, ignoriert wurden. Es handelte sich insofern um eine Vollerhebung, als dass jeder Artikel, der aufgrund der Suchbegriffe aufgeführt und sich auf Kinder unter drei Jahren bezog, in das Datenkorpus aufgenommen wurde. Mit diesem frequenzanalytischen Vorgehen (Schnell et al., 2008) wurde ein Datenkorpus aus 3.901 Dokumenten erstellt und über den Untersuchungszeitraum verteilt, wodurch die mediale Konjunktur der außerfamilialen U3-Betreuung und mehrere Peaks der Debatte verdeutlicht wurden (*siehe Abbildung 1*). Diese bildeten den Ausgangspunkt für den folgenden Analyseschritt. Auf eine inhaltliche Kontrastierung der FAZ wurde verzichtet, da diese die einzige überregionale Tageszeitung ist, deren zugänglicher digitalisierter Bestand den Untersuchungszeitraum vollständig einschließt. So kann man davon ausgehen, dass die Beiträge im Datenkorpus eine eher konservative Einstellung zu Fragen der Kinderbetreuung erkennen lassen, die allerdings für die alte Bundesrepublik durchaus als repräsentativ angesehen werden kann (*siehe auch Fußnote 7*) und weiterhin den Vorteil bietet, Veränderungen umso deutlicher zutage treten zu lassen.⁶

Das Agenda-Setting zweiter Ordnung nimmt Bewertungen, Phänomenbeschreibungen und Erklärungsmuster in den Blick. Aufgrund der erheblichen Größe wurde das Korpus verkleinert: Eine Analyse der im ersten Auswertungsschritt identifizierten Peaks erfolgte nur in Artikeln, in denen der U3-Bezug mindestens 50 Prozent des Textes ausmachte. Für

⁶ Zur inhaltlichen Entwicklung und der Auflagenkonjunktur der FAZ siehe Hoeres (2019).

die Jahre 2007 und 2012/2013 wurde zudem eine zeitliche Einschränkung vorgenommen. Der Untersuchungszeitraum endete mit der Einigung zur Finanzierung des Krippenausbaus am 15.05.2007 sowie vor dem In-Kraft-Treten des Rechtsanspruchs auf frühkindliche Förderung und des Betreuungsgeldes am 31.07.2013. Dadurch reduzierte sich das Gesamtkorpus auf 657 Artikel. Im Anschluss an Bujards (2013) Untersuchung zum Elterngeld wurde nun die Valenz der Artikel (Schnell et al., 2008) erfasst. Als *positiv* wurden Artikel kategorisiert, die sich auf Vorteile familienergänzender Betreuungsmöglichkeiten bezogen bzw. deren Ausbau forderten, als *ambivalent*, Artikel, in denen Argumente für und wider diese Einrichtungen geäußert wurden, in *neutralen* Artikeln erfolgte keine Bewertung, während in *negativen* auf die Nachteile hingewiesen oder gegen einen Platzausbau votiert wurde. Durch diese erste Kategorisierung wurde die schrittweise gestiegene Akzeptanz der U3-Betreuung in der öffentlichen Diskussion der Bundesrepublik nachgezeichnet (siehe *Abbildung 2*). Zur abschließenden Untersuchung der Zuschreibungen an die U3-Betreuung wurde das Datenkorpus in einem ersten Schritt mit aus der Fragestellung abgeleiteten Kategorien strukturiert (erwähnte Vorteile/Nachteile von Tagesbetreuung für die betreuten Kinder, die Eltern und die Gesamtgesellschaft). Aus diesen Textstellen wurden in einem zweiten Schritt Kategorien gebildet, mit denen die Peakzeiträume abschließend kategorisiert wurden (Schreier, 2012).

3 Die mediale Konjunktur der U3-Betreuung (Frequenz)

Die *Abbildung 1* veranschaulicht das Ergebnis der Frequenzanalyse. Vom Untersuchungsbeginn bis zum Ende der 1990er Jahre befand sich die U3-Thematisierung quantitativ, trotz vereinzelter Ausschläge, auf einem sehr niedrigen Niveau (im Durchschnitt 12,9 Artikel pro Jahr von 1970 bis 1999). Einen Anstieg der Diskussionen um die U3-Betreuung ist erst für die Zeit kurz vor der Jahrtausendwende zu konstatieren. Hier stiegen die Publikationszahlen mit einem ersten Höhepunkt im Jahr 2002 (106) deutlich an, wobei sich in weiterer Folge das Jahr 2007 als Zeitraum mit den meisten Artikeln (419) im Datenkorpus auszeichnete. Auf ein relatives Absinken zwischen 2008 bis 2011 folgte zwischen 2012 und 2013 ein weiterer Ausschlag (416 bzw. 312). Nach einem letzten Anstieg 2015 (276) sanken die Beitragszahlen bis 2019 leicht ab, verblieben aber auf einem hohen Niveau (im Durchschnitt 175,7 Artikel pro Jahr seit 2000).

Deutlich wird, dass die FAZ als bedeutendes (west-)deutsches Medium bis kurz vor der Jahrtausendwende nur ein spärliches Interesse an Fragen der außerfamilialen U3-Betreuung zeigte. Gegenstand der ersten längerfristigen Thematisierung der Betreuungssituation von Kleinstkindern war das von 1974 bis 1979 durchgeführte *Modellprojekt Tagesmütter*. Dieses wurde durch einen Artikel in der Zeitschrift *Brigitte* maßgeblich mitangestoßen (Hank & Berth, 2023), im Vergleich zu den Berichten über familienpolitische Diskussionen (etwa dem Vorschlag der CDU/CSU-Bundestagsfraktion zur Einführung eines Familiengeldes Ende 1978) blieben die Publikationszahlen allerdings marginal. Auch der eingangs angesprochene Vorschlag Anfang 1989, bereits Zweijährige in Kindergärten aufzunehmen sowie die ab Ende 1989 beginnende Diskussion um die Zukunft der Krippeneinrichtungen der DDR blieben isolierte Ereignisse, die keine dauerhafte mediale Auseinandersetzung mit

der U3-Betreuung auslösten. Erst ab 2002, als im Bundestagswahlkampf noch unter dem Eindruck der PISA-Debatte Fragen von Einrichtungsausbau und Einführung eines Familiengeldes aufkamen, lässt sich ein dauerhaftes Interesse nachweisen. Durch die Thematisierung des Ausbaus der Kindertagesbetreuung und der Einführung des Betreuungsgeldes 2007 bzw. dem In-Kraft-Treten des Rechtsanspruchs auf frühkindliche Förderung und des Betreuungsgeldes im August 2013 erreichte der öffentliche Diskurs eine bis dahin ungekannte Intensität.

Abbildung 1: Konjunktur der medialen Diskussion um die U3-Betreuung in der FAZ

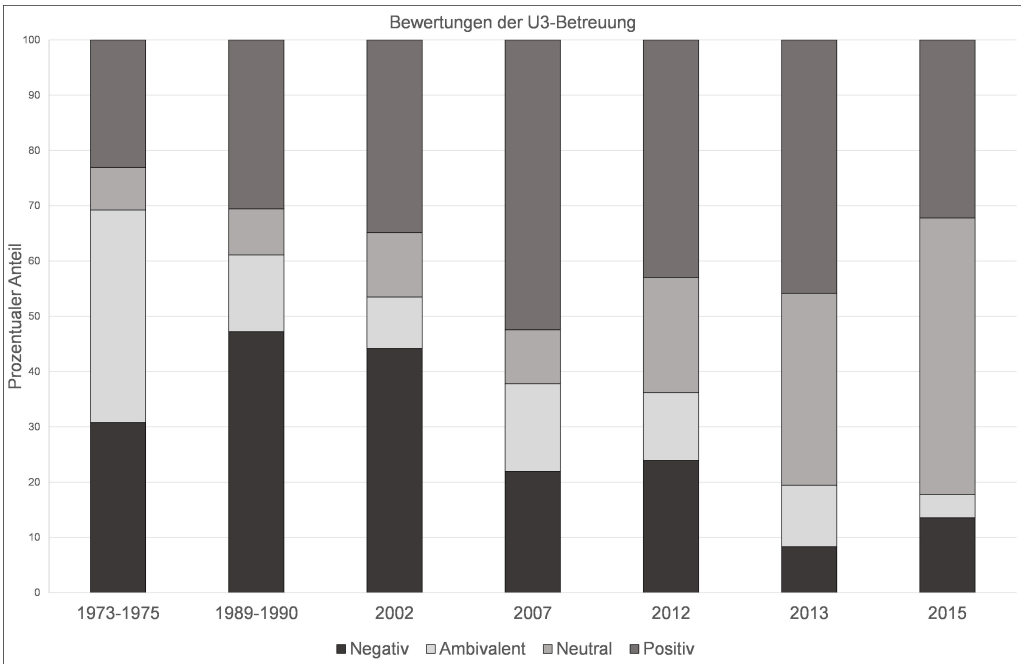


Festzuhalten bleibt damit, dass erst mit der Jahrtausendwende die (außer-)familiale Betreuung von Kindern unter drei Jahren in den medialen Fokus geriet und seitdem einen festen Stellenwert in der Berichterstattung einnimmt. Außerfamiliale Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren sind seit diesem Zeitpunkt keine privaten Angelegenheiten mehr, sondern erlangten zunehmend die öffentliche Aufmerksamkeit.

4 Die Bewertungen der U3-Betreuung (Frame)

In den Diskussionen seit den 1970er Jahren lässt sich eine deutlich gestiegene Akzeptanz feststellen. Die *Abbildung 2* veranschaulicht diese Veränderung. Für diese Analyse wurde auf den Zeitraum 1978–1979 zugunsten der Jahre von 1973–1975 verzichtet. Der Vorschlag zur Einführung eines Familiengeldes 1978 war kein Gegenvorschlag zur U3-Betreuung, sondern wurde im Zuge der Einführung eines Mutterschaftsurlaubs diskutiert, von dem Kritiker:innen eine Förderung mütterlicher Erwerbstätigkeit befürchteten. Als begleitender bis alternativer Vorschlag wurde ein Familiengeld mit einer Förderzeit von bis zu drei Jahren gefordert.

Abbildung 2: Bewertung der außerfamilialen U3-Betreuung im Zeitverlauf



Außerfamiliale Tagesbetreuung wurde zu Zeiten des Tagesmütterprojekts noch überwiegend negativ oder ambivalent bewertet.⁷ Auch als ab 1989 über Lehrs Vorschlag und das Krippenwesen der DDR diskutiert wurde, waren diese Haltungen in der Mehrzahl, wenn dies auch von damaligen Kritiker:innen anders wahrgenommen wurde. So klagte etwa der Pädiater Johannes Pechstein: „Die Gegenkräfte, die das Wohl des Kindes und das grundgesetzlich verbürgte Elternrecht auf Pflege und Erziehung der eigenen Kinder artikulieren, haben es bereits schwer, sich zu Wort melden zu können“ (FAZ_Pechstein, 1990). Auch 2002 war die mediale Einschätzung noch überwiegend ambivalent oder negativ. Fünf Jahre später stellte sich dieses Stimmungsbild deutlich verändert dar. Negative und ambivalente Einschätzungen waren in der Minderheit, während positive Einschätzungen dominierten. Auch 2012 und 2013, bis zum In-Kraft-Treten des Rechtsanspruchs und der Einführung des Betreuungsgeldes, bildeten positive Einschätzungen die Mehrheit. 2015 war der Anteil an negativen und ambivalenten Artikeln auf einem Tiefstand angekommen. Eine deutliche Zunahme, bereits in den Jahren 2012 und 2013 erkennbar, verzeichneten hingegen neutrale Beiträge. Je näher der Zeitpunkt des Rechtsanspruchs 2013 rückte, desto mehr standen organisatorische Fragen der Kinderbetreuung im Fokus der medialen Aufmerksamkeit. Grundsätzliche Konflikte um die U3-Betreuung, die, wie im Folgenden

⁷ Hier zeigt sich, dass die Annahme einer gewissen Repräsentativität der FAZ zumindest für die 1970er Jahre zutrifft, gehen doch auch Berth und Grgic (2020, S. 451) nach einer Untersuchung von rund 100 Artikeln verschiedener Zeitungen davon aus, dass das Tagesmütterprojekt zu etwa je einem Drittel als kritisch, ambivalent oder positiv bewertet wurde.

auszuführen sein wird, in den vorhergehenden Zeiträumen ausgetragen wurden, nahmen keine dominante Rolle mehr ein.

5 Vom Argwohn...

Von Gegner:innen einer außerfamilialen Tagesbetreuung, die über eine *Nothilfekonzeption* hinausging, wurden besonders zwei, miteinander verschränkte, Argumentationen in verschiedenen Ausprägungen immer wieder bemüht. Einerseits stand die in den damaligen sozialistischen Ländern weitverbreitete öffentliche Kleinstkinderziehung in der Bundesrepublik in einem „Fokus des Politischen“ (Baader, 2009, S. 267), zum anderen stand (und steht) die Betreuungsfrage in einem direkten Zusammenhang mit der spezifisch (west-)deutschen Ausdeutung der Mutterrolle.

Einer der zentralen Einwände, die gegen Tagesbetreuung von Kleinstkindern geltend gemacht wurden, war die Befürchtung, diese würde die Familienstruktur der bürgerlichen Kleinfamilie auflösen und stattdessen ein staatliches Erziehungsmonopol einführen, mit dem Ziel, Frauen in die Erwerbstätigkeit zu treiben und darüber hinaus Einfluss auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung zu nehmen. Besonders deutlich wurde dies in den 1970er und 1980er Jahren, in denen die Berichterstattung über das sozialistische Ausland von einer sehr ablehnenden Einschätzung der Rolle der Einrichtungen für die frühkindliche Sozialisation geprägt war. So wird etwa in einer Reportage zum Bildungssystem Nordkoreas festgestellt: „Die Kleinkinder sollen die Staatsideologie buchstäblich mit der Muttermilch einsaugen. Besuche in zahlreichen Kinderkrippen und Schulen bestätigen das Übergewicht der ideologischen Schulung“ (FAZ_Bender, 1979).

Der Systemkonflikt wurde auf dem Feld der Familienpolitik nicht nur nach außen hin derart scharf ausgetragen, auch hinter dem *Modellprojekt Tagesmütter* – immerhin eine deutlich familienähnlichere Form der Betreuung – wurde eine „planmäßige Aktion zur Zerstörung der Familie“ (FAZ_o.A., 1974) vermutet. Diese Distinktionsbemühungen gingen weit über die 1970er Jahre hinaus. So wurden positive Bezugnahmen auf U3-Betreuung außerhalb der Familie von ihren Gegner:innen noch bis zum Ende des Untersuchungszeitraums immer wieder in die Nähe des Sozialismus gerückt. Als exemplarisch kann auf den bereits erwähnten Kinderarzt Johannes Pechstein verwiesen werden. Als etwa der Rat der Europäischen Gemeinschaften 1992 Veränderungen auf dem Feld der Kinderbetreuung anregte, erkannte dieser darin einen „schwere[n] Übergriff der Kommission in unsere soziale Kulturhoheit“, der „die im alten Bundesgebiet gewachsene und schützenswerte soziale Kultur der innerfamiliären Kleinstkinderziehung radikal in Richtung auf das Krippensystem des untergegangenen SED-Staates verändert“ (FAZ_Pechstein, 1992). In dieser Tradition wurde noch hinter den Plänen zum Krippenausbau von Ursula von der Leyen 2007 eine „neosozialistisch[e] Kinderkrippenideologie“ (FAZ_Ellenrieder, 2007) vermutet. Erst mit der zunehmend positiven Einschätzung der U3-Betreuung seit der Jahrtausendwende nahm die assoziative Verknüpfung von außerfamilialer Betreuung und sozialistischen Gesellschaftskonzepten ab, wenngleich sie nicht völlig verschwindet.

In diesem Zusammenhang verwies Kleßmann (1993) darauf, dass schon durch die schiere Existenz der DDR politische Konzepte in der Bundesrepublik begünstigt oder gehemmt wurden, ganz nach der „Tendenz, das genaue Gegenteil zu praktizieren“ (S. 37).

Gerade diese Tendenz sorgte nach Hagemann (2006, S. 228) dafür, dass sich die BRD und die DDR zu zwei Idealtypen ost- und westeuropäischer Bildungs- und Betreuungssysteme entwickelten, die die Betreuungssituation der Kinder ihres Konterparts, wie Schmidt (2006) am Beispiel der Schlüsselkinder verdeutlichte, zur Abgrenzung durch Skandalisierung nutzten. Wie bereits die Valenzanalyse verdeutlichte, war die westdeutsche Glorifizierung der bürgerlichen Kleinfamilie und die damit einhergehende Skepsis gegenüber einem Ausbau familienergänzender Betreuungsmöglichkeiten nicht unumstritten, aber noch bis nach der Jahrtausendwende in der öffentlichen Diskussion dominant.

Ein weiterer Einwand speiste sich aus der besonderen Vorstellung der Mutter-Kind-Beziehung. Rein biologische Begründungen dieser Auffassung fanden sich im Datenkorpus kaum, wesentlich zahlreicher waren nach der psychologischen Wachablösung (Schütze, 1986, S. 11) die Bezüge auf die Hospitalismus- und Deprivationsforschung und zugrundeliegender entwicklungspsychologischer Theorien, insbesondere von René A. Spitz und John Bowlby. Diese wurden besonders von der westdeutschen Pädiatrie in den 1960er Jahren rezipiert (Hank & Berth, 2023) und fanden in zugespitzter Form Eingang in den öffentlichen Diskurs.

Dieser Vorstellung zufolge hatte eine Mutter für mindestens drei Jahre nur für die Erziehung ihres Kleinstkindes einzustehen, sich also auf den innerfamilialen Bereich zu beschränken. Diese „Kategorie des *Verzichts*“ (Schütze, 1986, S. 148) trat im öffentlichen Diskurs deutlich hervor, denn Erwerbstätigkeit war für diese Mütter unbedingt zu vermeiden. Um vielmehr eine optimale Entwicklung des Kleinstkindes sicherstellen zu können, „muß die eigene Mutter in den ersten Lebensjahren ganz für das Kind da sein“ (FAZ_Becker, 1980). Mütter sollten Kindererziehung als ihre alleinige Lebensaufgabe begreifen. Da diese Vorstellungen mit den Lebensbedingungen und -plänen eines Großteils der Mütter mit Kleinstkindern bereits in den 1970er Jahren nicht kompatibel waren (Paterak, 1999), sollte dieses Familienmodell durch moralische Unterweisung der jungen Mütter und finanzieller Unterstützung der Familien eine Verstärkung erfahren: „Sie [die Politiker:innen; D. H.] sollten durch ihre Maßnahmen die Mütter unserer Kleinkinder materiell und intellektuell-emotional in den Stand versetzen, die *Menschwerdung* ihrer Kinder in den ersten Lebensjahren nicht nur zu gewährleisten, sondern mit Freude zu erleben“ (FAZ_Bäsler, 1974).

Stellte sich die Mutterliebe dennoch nicht ein, oder wurde sie – meist durch Erwerbstätigkeit – phasenweise dem Kleinstkind entzogen, warnten die Gegner:innen außerfamilialer Tagesbetreuung deutlich vor den kindlichen Entwicklungsrisiken. Als exemplarisch hierfür aus einem Artikel von 1985:

Die Beziehungen zwischen Mutter und Kind, die erste Bindung, die ein Mensch eingeht, ist demnach der Nährboden für grundlegende Lernprozesse. In schweren Störungen dieser Beziehungen sieht man die Hauptursachen für Neurosen und Psychosen, für die wachsende Jugendkriminalität, für Alkoholismus und Drogenabhängigkeit; man vermutet Zusammenhänge mit Herzkrankheiten, Anfälligkeit für Krebs und Neigung zu Selbstmord. Auch weniger dramatisch verlaufende Störungen des Seelenlebens können den Betroffenen ein Leben lang zu schaffen machen. Vielleicht leiden sie *nur* an unterschwelliger Lebensangst, die sie daran hindert, sich außerhalb eingetretener Pfade zu bewegen oder Zivilcourage zu zeigen. [...] Selbstbewußte Kinder sind die Zukunft unserer Gesellschaft – und die kommen nicht aus Kinderkrippen. (FAZ_Mintenbeck, 1985)

Psychisch gesunder und leistungsfähiger Nachwuchs war auf eine opferbereite Mutter angewiesen, die das Kind mindestens drei Jahre unter Verzicht auf eine Erwerbstätigkeit betreute. Indem die Auswirkungen der vermeintlich gestörten Mutter-Kind-Beziehung auch auf einer gesellschaftlichen Dimension bewertet wurden, ergab sich zudem eine Verbindung zwischen der sozialistischen Assoziation der Kinderkrippen und der Mutterliebe. Denn während die „Krippenerziehung ein Volk zerstör[t]“ (FAZ_Meves & Rasche, 2007), indem „die Einheitskrippe [...] Einheitsmenschen [schafft; D. H.]“ (FAZ_Brinker, 2007), waren die Mütter zu diesem Dienst an Kind und Kollektiv aufgerufen. Damit sollten diese psychische Fehlentwicklungen der Kleinstkinder verhindern und die Grundlage für psychische Gesundheit, kognitive Lernprozesse und Kreativität also zukünftig leistungsfähige Gesellschaftsmitglieder schaffen.

Innerfamiliäre Kleinstkindererziehung wurde somit zu einer unmittelbar politischen Handlung stilisiert, bei der die gelingende individuelle Entwicklung des Kleinstkindes mit dem Gedeihen der westdeutschen Gesellschaft in eins fiel. Diese Verknüpfung von kindlicher Entwicklung in der Kleinfamilie und nationalem Wohl im öffentlichen Diskurs sollte die Familien- und Geschlechterordnung der alten Bundesrepublik gerade auch in Abgrenzung zur DDR absichern.

6 ...zur Affirmation

Wie in *Abbildung 2* erkennbar, nehmen die negativen Bewertungen der U3-Betreuung über die untersuchten Zeiträume hinweg sukzessive ab. Besonders unter vier Aspekten, die hier nur angedeutet werden können, wurde außerfamiliäre Tagesbetreuung zunehmend positiv bewertet: Der Möglichkeit der *kompensatorischen Förderung bzw. Bildung* von Kleinstkindern, der möglichen *Vereinbarkeit von Beruf und Familie*, von der die *Nutzbarmachung des weiblichen Arbeitskräftepotenzials* erhofft wurde, sowie der erwartete positive Einfluss auf die *demographische Entwicklung*.

Während U3-Betreuung von Befürworter:innen bereits 1973 bis 1975 als eine Möglichkeit zur Entlastung von alleinerziehenden Müttern oder jenen, die aufgrund eines geringen Familieneinkommens erwerbstätig waren, betont wurde, ging der Anteil entsprechender Artikel nach 2007 zurück. Ab Ende der 1980er Jahre wurde dagegen die vorher unter individuellen Gesichtspunkten thematisierte mütterliche Erwerbstätigkeit vermehrt aus einer unternehmerischen Perspektive bewertet: „Kaum ein großes Unternehmen der Bundesrepublik kann es sich derzeit noch leisten, seinen Mitarbeitern, den weiblichen und den männlichen, kein Angebot zu machen, das – wenigstens potentiell – die Ansprüche von Beruf und Familie in Einklang bringt“ (FAZ_o.A., 1990). Um die Nachfrage nach Arbeitnehmer:innen zu befriedigen, wurde die Notwendigkeit außerfamiliärer Betreuung daher zunehmend betont. Das Dilemma der Entscheidung zwischen Karriere und Familie(ngründung) wurde schließlich auch von der Politik aufgegriffen und von Ursula von der Leyen 2007 als Argument für die Einführung eines Rechtsanspruchs auf frühkindliche Förderung ab dem vollendeten 1. Lebensjahr geltend gemacht.

Die Möglichkeit kompensatorischer Förderung für Kleinstkinder findet sich ebenfalls seit Beginn des Untersuchungszeitraums. Hier ging es noch nicht um einen allgemeinen

Bildungsanspruch für alle Kleinstkinder, sondern um den Ausgleich der in *benachteiligten Schichten* und *bildungsfernen Familien* spezifischen Sozialisationsdefizite. Daneben wurde das Bildungsargument nach der Jahrtausendwende zunehmend auf alle Kleinstkinder ausgeweitet: Der Ausbau von Möglichkeiten zur außerfamilialen Tagesbetreuung sei notwendig, „weil die entscheidenden Weichenstellungen in den ersten Lebensjahren erfolgten“ (FAZ_Zimmermann & Balzter, 2007).

7 Fazit und Ausblick

Bis zum Ende des untersuchten Zeitraums lassen sich negative, wie positive Zuschreibungen auffinden, die veränderte Wahrnehmung außerfamilialer Tagesbetreuung erfolgte eher schrittweise als umbruchsartig. Insgesamt zeigt die Entwicklung seit den 1970er Jahren eine deutliche Abkehr von einer negativen und risikobetonen Argumentation hin zu einer positiven Bewertung außerfamilialer Tagesbetreuung, die frühkindliche Bildung, die Erwerbstätigkeit beider Eltern und steigende Geburtenziffern betont. Während eine allgemein zugängliche außerfamiliale Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren vor 2007 medial noch hoch umstritten war, verweisen der abnehmende Anteil negativer und ambivalenter Artikel sowie der steigende Anteil neutraler Artikel auf eine zunehmende Normalisierung außerfamilialer Tagesbetreuung in der öffentlichen Wahrnehmung.

Damit verdeutlicht die Untersuchung auch die bundesdeutsche Entwicklung vom konservativen zum sozialinvestiven Wohlfahrtsstaat (Esping-Andersen, 1990, 2002; Olk, 2007), die in der eingangs zitierten Literatur bereits für den politischen Diskurs nachgezeichnet wurde und die darin eingeschriebene jeweils konträre Bedeutung früher Kindheit. Betonte der mediale Diskurs im konservativen Wohlfahrtsstaat zur Sicherstellung des Kindeswohls, die Notwendigkeit des innerfamilialen Aufwachens und einer Mutter, die dieses Modell unter Verzicht auf eine Erwerbstätigkeit mindestens drei Jahre lang sicherstellte, avanciert im sozialinvestiven Wohlfahrtsstaat die frühe Kindheit zum Schlüssel, zur Lösung einer Vielzahl gesellschaftlicher Problemlagen. Auch das Bild der Mütter mit jungen Kindern änderte sich in diesem Prozess, indem deren Erwerbstätigkeit zunehmend positiv konnotiert wird.

Durch die umfangreiche Datengrundlage und dem zu Beginn offenen Kategorisierungsverfahren konnten mit der Sozialismusassoziation und der Betonung der exklusiven Mutter-Kind-Beziehung Positionen herausgearbeitet werden, die einem positiven Bezug auf U3-Betreuung lange entgegenstanden. Die Analyse der FAZ verwies auch auf Konflikte, die außerhalb des parlamentarischen Diskurses stattfanden und, wie eingangs vermutet, schärfer ausgetragen wurden. Die Untersuchung massenmedialer Diskurse stellt damit eine Ergänzung bisheriger kindheitssoziologischer Zugänge mit ihrem Fokus auf das politische Feld dar. Die möglichen Nachteile der hier notwendigen Fokussierung auf eine Quelle relativieren sich durch anschlussfähige Teilergebnisse hinsichtlich des Tagesmüttermodells (Berth & Grgic, 2020, S. 451) und der quantitativen Entwicklung (Gülzau, 2020, S. 108). Um dennoch eine mediale Pluralität sicherzustellen, wird eine folgende Publikation die Phase der Neubewertung zwischen 1998 und 2009 mit einem Datenkorpus mehrerer Zeitungen fokussieren.

Literaturverzeichnis

- Baader, Meike Sophia (2009). Öffentliche Kleinkinderziehung in Deutschland im Fokus des Politischen. Von den Kindergärten 1848 zu den Kinderläden in der 68er Bewegung. In Jutta Ecarius, Carola Groppe & Hans Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 267–289). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91814-3_14
- Baader, Meike Sophia (2014). Die reflexive Kindheit. In Meike Sophia Baader, Florian Eßer & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge* (S. 414–455). Frankfurt a.M.: Campus.
- Berth, Felix & Grgic, Mariana (2020). Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 447–460). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.35>
- Betz, Tanja & Bischoff, Stefanie (2018). Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In Andreas Lange, Herwig Reiter, Sabina Schutter & Christine Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 49–65). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04207-3_4
- Bickel, Horst, Schmidt, Werner & Hellbrügge, Theodor (1989). Gemeinsame Erklärung gegen verstärkte Tagesfremdbetreuung Dreijähriger. *Der Kinderarzt*, 20 (3), 416.
- Bujard, Martin (2013). Die fünf Ziele des Elterngelds im Spannungsfeld von Politik, Medien und Wissenschaft. *Zeitschrift für Familienforschung*, 25 (2), 132–153. <https://doi.org/10.20377/jfr-150>
- Esping-Andersen, Gøsta (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, Gøsta (2002). A Child-Centred Social Investment Strategy. In Gøsta Esping-Andersen, Duncan Gallie, Anton Hemerijck & John Myles (Hrsg.), *Why We Need a New Welfare State* (S. 26–67). Oxford: University Press. <https://doi.org/10.1093/0199256438.003.0002>
- Görgen, Arno & Fangerau, Heiner (2017). Mediale Konjunkturen von Kinderschutzdebatten in der Bundesrepublik Deutschland – Rekonstruktion der Entstehung einer Kultur des Hinsehens und der Achtsamkeit. In Heiner Fangerau, Alexander Bagattini, Jörg M. Fegert, Rudolf Tippelt, Willy Viehöver & Ute Ziegenhain (Hrsg.), *Präventive Strategien zur Verhinderung sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Einrichtungen. Kindeswohl als kollektives Orientierungsmuster?* (S. 16–61). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gülzau, Fabian (2020). A paradigm shift in German family policy: Applying a topic model to map reform and public discourse, 1990–2016. *European Policy Analysis*, 6 (1), 100–118. <https://doi.org/10.1002/epa2.1072>
- Hagemann, Karen (2006). Between Ideology and Economy: The “Time Politics” of Child Care and Public Education in the Two Germanys. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 13 (2), 217–260. <https://doi.org/10.1093/sp/jxj012>

- Hank, Dominik & Berth, Felix (2023). Pädagogisch-pädiatrische Grenzkonflikte um die außerfamiliäre Kinderbetreuung in der Bundesrepublik (1955–1989). *Zeitschrift für Pädagogik*, 69 (6), 832–850.
- Hoeres, Peter (2019). *Zeitung für Deutschland. Die Geschichte der FAZ* (2. Aufl.). München: Benevento.
- Ifland, Anna Maria (2017). *Kindheitspolitik in Deutschland und Norwegen. Konstruktionen von Kindheit und Betreuung im Vergleich*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Keller, Reiner (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kleßmann, Christoph (1993). Verflechtung und Abgrenzung. Aspekte der geteilten und zusammengehörigen deutschen Nachkriegsgeschichte. *Aus Politik und Zeitschichte*, 43 (29–30), 30–41.
- Klinkhammer, Nicole (2014). *Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Marburg: Tectum.
- Lewis, Jane & Ostner, Ilona (1994). *Gender and the Evolution of European Social Policies*. Bremen: Zentrum für Sozialpolitik.
- Mierendorff, Johanna (2013). Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit. In Helga Kelle & Johanna Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 38–57). Weinheim: Beltz Juventa.
- o. A. (1989, 24. Januar). Ministerschelte für die „Schwarzwaldklinik“. *Süddeutsche Zeitung*. Nr. 19, S. 44.
- Olk, Thomas (2007). Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (1), 43–57.
- Paterak, Heike (1999). *Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität*. Münster: Waxmann.
- Rauschenbach, Thomas (2011). Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung. In Svendy Wittmann, Thomas Rauschenbach & Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 160–172). Weinheim: Juventa.
- Röhr-Sendlmeier, Una M. & Pracht, Anna Katharina (2015). Die öffentliche Diskussion um Mütter im Beruf – Argumentationslinien in Printmedien und Online-Publikationen seit 2005. *Bildung und Erziehung*, 68 (4), 495–514. <https://doi.org/10.7788/bue-2015-0408>
- Rüling, Anneli (2010). Re-Framing of Childcare in Germany and England: From a Private Responsibility to an Economic Necessity. *German Policy Studies*, 6 (2), 153–186.
- Schmidt, Uta C. (2006). „Das Problem heißt: Schlüsselkind“. Die „Schlüsselkinderzählung“ als geschlechterpolitische Inszenierung im Kalten Krieg. Einführende Überlegungen zu „Geschlecht“ und „Kalter Krieg“. In Thomas Lindenberger (Hrsg.), *Massenmedien im Kalten Krieg. Akteure, Bilder, Resonanzen* (S. 171–202). Köln: Böhlau.
- Schnell, Rainer, Hill, Paul B. & Esser, Elke (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (8. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schreier, Margrit (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: Sage.
- Schütze, Yvonne (1986). *Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe“*. Bielefeld: Kleine.

- Seyss-Inquart, Julia (2016). *bildung versprechen. Zur Ordnung institutioneller Kindheit in politischen Debatten*. Wien: Löcker.
- Statistisches Bundesamt (1970). Öffentliche Sozialleistungen. Öffentliche Jugendhilfe 1969. *Wirtschaft und Statistik*, (11), 580–584.
- Statistisches Bundesamt (2023a). *Kinder in öffentlich geförderter Kindertagespflege nach Bundesländern*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kinder-tagespflege.html> [31. Oktober 2023].
- Statistisches Bundesamt (2023b). *Kindertageseinrichtungen nach Altersgruppen und Bundesländern*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kinder-kindertageseinrichtungen.html> [31. Oktober 2023].

Autor:in

Dominik Hank, M.A., Deutsches Jugendinstitut e. V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung.
Forschungsschwerpunkte: Frühe Kindheit im Wandel, Autoritarismus.
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e. V., Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: hank@dji.de

Zu diesem Beitrag gibt es ein Materialverzeichnis. Über den folgenden Link können Sie darauf zugreifen: <http://www.budrich.de/Zeitschriften/Diskurs/DISKURS-2024-1-Hank-Materialverzeichnis.pdf>

Children's Subjective Well-Being aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive – der Capability Approach als Sensibilisierung für die Erforschung ungleicher Kindheiten

Andrea Riepl

Zusammenfassung

Children's Subjective Well-Being als neueres Konstrukt fragt aktuell, was Kinder unter Wohlbefinden verstehen. In entsprechenden Forschungsprojekten wird hierzu die Kinderperspektive im Zuge des Paradigmenwechsels der *new social childhood studies* in den Fokus gerückt, um Kinder als handlungsfähige Subjekte anzuerkennen. Dabei bleiben in der Tendenz Faktoren wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität, Körper oder Generation unterbelichtet, denen Kinder aber im Kontext sozialer Ungleichheit ausgesetzt sind. Dieser Beitrag schlägt vor, mittels des Capability Approachs, soziale Ungleichheit mitzudenken und für die empirische Untersuchung des Children's Subjective Well-Being fruchtbar zu machen. Anhand eines empirischen Beispiels werden heuristische Fragen entwickelt, um Children's Subjective Well-Being aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive zu erschliessen.

Schlüsselwörter: Children's Well-Being, Kinderperspektive, Capability Approach, soziale Ungleichheit, Sensibilisierung

Children's Subjective Well-Being from an inequality perspective – the Capability Approach as a sensitisation for the study of unequal childhoods

Abstract

Children's subjective well-being as a newer construct currently explores what children themselves understand by well-being. In the light of the paradigm shift of the *new social childhood studies*, the focus lies on the children's own perspective, in order to recognise them as subjects capable of their own agency. However, factors such as class, gender, ethnicity, body or generation, which children are exposed to in the context of social inequality, tend to remain overlooked. This paper proposes to use the capability approach in able to include the aspect of social inequality. Accordingly, by means of an empirical example, heuristic questions are developed to explore children's subjective well-being from an inequality perspective.

Keywords: children's well-being, children's perspective, capability approach, social inequality, sensitisation

1 Einleitung

Aktuelle Kindheitsforschung beschäftigt sich unter dem Begriff ‹Children's Well-Being› zusehends mit Fragen nach dem Wohlbefinden von Kindern. Eine verstärkte Globalisierung der Forschungsnetzwerke hat dabei dazu geführt, dass auch im deutschsprachigen Raum Auseinandersetzungen mit dem englischsprachigen Konstrukt des Children's Well-Being stattfinden (Andresen, 2008; Andresen & Ben-Arieh, 2016; Betz & Andresen, 2014; Camfield et al., 2010; Corsaro, 2014; Fattore et al., 2007, 2017). Nebst Forschungen, die das Children's Well-Being mit *objektiven* Faktoren wie Gesundheit, Bildung oder auch ökonomischer Sicherheit quantitativ erfassen, befasst sich eine immer grösser werdende qualitative Forschungsgruppe international mit *subjektiven* Faktoren, die persönliche, das Kind betreffende Indikatoren in den Blick nehmen (Ben-Arieh, 2005; Ben-Arieh & Shimon, 2014; Domínguez-Serrano et al., 2019; Fattore et al., 2019, 2021). Die aktuelle Forschungslage zu ‹Children's Subjective Well-Being› zeichnet ein differenziertes Bild unterschiedlicher Faktoren subjektiven Well-Beings von Kindern (Drake et al., 2019; Fattore & Fegter, 2019; Kutsar et al., 2019; McAuley, 2019). Dabei ist aber zu konstatieren, dass soziale Ungleichheit – mit Berücksichtigung von gesellschaftlichen Strukturkategorien wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität, Körper und Generation – kaum Beachtung findet (Andresen & Schneekloth, 2014; Hunner-Kreisel & Kuhn, 2010; Hunner-Kreisel & März, 2019).

Im Anschluss an Albus et al. (2009) und Fegter und Richter (2014) wird in diesem Beitrag die Position vertreten, dass die konzeptionellen Ausarbeitungen des Capability Approachs für die Children's Well-Being-Forschung das Potenzial bieten, eine Ungleichheitstheoretische Perspektive einzunehmen, die insbesondere damit überzeugt, subjektive Kinderperspektiven des Well-Beings mit sozial ungleichen Lebensbedingungen zusammenzudenken. Der Capability Approach wird in der quantitativen Children's Well-Being-Forschung in den letzten Jahren vermehrt verwendet, um die Komplexität des Konstruktes besser zu verstehen, in qualitativen Zugängen jedoch noch wenig eingesetzt (Biggeri et al., 2011; Biggeri & Santi, 2012; Domínguez-Serrano et al., 2022). Dieser Beitrag diskutiert, wie der Capability Approach in der Children's Subjective Well-Being-Forschung miteinbezogen werden kann, um soziale Ungleichheit in der Untersuchung von Children's Subjective Well-Being empirisch zu berücksichtigen.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Children's Well-Being-Forschung angeboten und eine Zweiteilung der Children's Well-Beings-Forschung in die Fokussierung auf objektive und subjektive Faktoren des Well-Being rekonstruiert (siehe Kapitel 2). Über eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Stand der Children's Subjective Well-Being-Forschung werden daran anschliessend die differenzierten Befunde zu Children's Subjective Well-Being aufgezeigt (siehe Kapitel 3) und eine zentrale Forschungslücke wird sichtbar gemacht: Es gibt erst wenig Forschung zu Children's Subjective Well-Being mit Bezug zu sozialer Ungleichheit, zudem fehlen konzeptionelle Ausarbeitungen, die soziale Ungleichheit berücksichtigen (siehe Kapitel 4). Im Kern wird es im Beitrag darum gehen, aufzuzeigen, welches Potenzial der Capability Approach bietet, um soziale Ungleichheit in Children's Subjective Well-Being-Forschung empirisch untersuchbar zu machen. Hierzu wird zunächst der Capability Approach in seinen theoretischen Grundzügen vorgestellt (siehe Kapitel 5). Anhand eines empirischen Beispiels wird darauf aufbauend eine erste

Annäherung daran illustriert, wie Children's Subjective Well-Being mit der Perspektive des Capability Approachs untersucht werden kann. Im Beispiel werden wertvolle Erkenntnisse darüber geliefert, dabei aber kontextualisierende, objektive Faktoren sozialer Ungleichheit zu wenig einbezogen. Hier denkt der vorliegende Beitrag weiter (siehe Kapitel 6). Abschliessend werden aus den vorhergehenden Überlegungen heuristische Fragen entwickelt, die als sensibilisierende Brille dabei helfen werden, die empirische Untersuchung des Children's Subjective Well-Being im Kontext sozialer Ungleichheit im Projekt *Wohlbefinden von Kindern in der deutschsprachigen Schweiz* (WoKidS) anzuleiten (siehe Kapitel 7).

2 Kinder als Forschungssubjekte in der Children's Well-Being-Forschung

Zahlreiche Forschungsgruppen und auch globale Organisationen wie die UNICEF befassen sich mit dem Konstrukt des Children's Well-Being. In Deutschland gibt es beispielsweise mittlerweile einige Grossstudien aus der Kindheitsforschung, die fragen, wie Kinder – verstanden als soziale Akteure – ihr Well-Being erleben (Betz & Andresen, 2014; UNICEF, 2013, 2016). Dabei werden sowohl objektive wie auch subjektive Faktoren für das Well-Being als ausschlaggebend bezeichnet. Gleichwohl lässt sich festhalten, dass eine Betrachtung des Konstruktes ausschliesslich auf objektive Faktoren, auch Indikatoren genannt (wie z. B. Kindersterblichkeit oder Teenagerschwangerschaften), nicht ausreichend ist, wie Betz (2013) postuliert. Denn dies wurde bis dahin insbesondere in der länderübergreifenden quantitativen Indikatorenforschung forciert, da die Indikatoren den grossen Organisationen wie UNICEF und OECD dazu dienen, eine politische Zielsetzung anzuvisieren (Betz, 2013). Den Organisationen ging es ferner darum, Kindern mit einer Zukunftsperspektive zu begegnen. Dadurch werden zum einen Kinder als noch nicht Erwachsene gesehen, was in der Debatte die Perspektive eines Well-Becomings anstatt eines Well-Beings widerspiegelt, und zum anderen wird keine Kinderperspektive im Hier und Jetzt eingenommen. Hierbei verfolgen die *new social childhood studies* das Anliegen, Fragestellungen wie was Kindheit ist, was ein Kind ist und was Kinder brauchen, um sich wohlfühlen, betont aus der Kinderperspektive mit qualitativen Zugängen zu untersuchen (Hammersley, 2017; Heinzl et al., 2012; James & Prout, 2015).

Trotz intensivierten Forschungsbemühungen um das Konstrukt des Children's Well-Being besteht aber ein Defizit bezüglich der Perspektive qualitativer Zugänge und der Stimme von Kindern, was sie selbst als ihr Well-Being erleben. Diesem Anliegen hat sich das internationale Forschungsnetzwerk *Children's Understandings of Well-Being – global and local contexts* (CUWB) angenommen, welches mit qualitativen Zugängen explizit die Kinderperspektive auf das Well-Being untersucht (Fattore et al., 2019, 2021). Im Rahmen dieses Netzwerkes und im darin eingebetteten Projekt WoKidS¹ ist auch der vorliegende

¹ Das Projekt WoKidS – *Wohlbefinden von Kindern in der deutschsprachigen Schweiz* – untersucht, wann, unter welchen Bedingungen und wie Kinder, die in der Deutschschweiz wohnen, Wohlbefinden erleben. Das Sampling umfasst Kinder zwischen acht und vierzehn Jahren und versucht eine hohe Diversität von Kindheiten in der Schweiz einzufangen. Kategorien wie Geschlecht, Klasse und Ethnizi-

Beitrag situiert. Zielführend, so das CUWB Protokoll, ist nur eine Partizipation der Kinder an möglichst vielen Prozessen der Forschungsarbeit (Fattore et al., 2007, 2012). Die damit betriebene Children's Subjective Well-Being-Forschung beschreibt dabei die Vorstellungen, Einschätzungen und das Verstehen der Kinder selbst, wenn sie über ihr Well-Being nachdenken. Hierauf wird im nachfolgenden Forschungsstand eingegangen (Ben-Arieh et al., 2014; Fattore et al., 2017, 2019).

3 Forschungsstand der Children's Subjective Well-Being-Forschung

Das Ziel der neueren Children's Subjective Well-Being-Forschung ist es, die Perspektive der Kinder auf ihr Well-Being einzufangen. Zentral sind dabei sogenannte Dimensionen und Domains, die sich durch die Analyse von Kindererzählungen herausarbeiten ließen. Domains beschreiben dabei Themen, welche die Kinder für sich als wichtig für ihr Well-Being erachten. Dimensionen sind konkrete, praktische Lebensbereiche, die Kinder priorisieren, wenn sie über ihr Well-Being berichten (Fattore et al., 2017). Zur Veranschaulichung ihrer Befunde haben Fattore et al. (2017) eine Grafik der Dimensionen und Domains erstellt:

Abbildung 1: Dimensionen und Domains Children's Understandings of Well-Being nach Fattore et al. (2017, S. 46)



tät sind Kriterien der Samplingstrategie, wobei Kontraste wie Stadt-Land, Kinder mit und ohne Beeinträchtigung oder Kinder mit und ohne Migrations- und Fluchterfahrung u. a. beachtet werden (Heite et al., 2022).

Eine erste Dimension umfasst *Sicherheit und Geborgenheit*, die die Kinder als wichtig für ihr Well-Being betrachten (Fattore et al., 2017, S. 87). Beispielsweise erzählen die Kinder, sich zuhause bei den Eltern sicher zu fühlen oder auch in einer sicheren Umgebung zu leben. Diese Dimension wird von allen Kindern erwähnt, wird aber unterschiedlich stark von Kindern in Europa, aus Kriegsgebieten oder in Stadtteilen, in denen Gewaltdelikte verbreitet sind, artikuliert. Eine zweite Dimension beinhaltet *Handlungsfähigkeit und Autonomie*. Kontrolle über das eigene Leben zu haben und dieses auch beeinflussen zu können, ist für die Kinder wichtig (Fattore et al., 2017, S. 63). Für ihr Well-Being ist es essenziell in der Schule wie auch zuhause eigene Entscheidungen zu treffen. Eine dritte Dimension bezieht sich auf *Selbst und Identität*. Diesbezüglich geben die Kinder beispielsweise an, dass sie sich gut fühlen, wenn sie sich gegenüber einem Geschwister hilfsbereit zeigen (Fattore et al., 2017, S. 115). Selbstwert, positive Erfahrungen mit Mitmenschen oder auch Anerkennung durch andere führen dazu, dass sich Kinder wohlfühlen.

Die angeführten drei Dimensionen sind eingebettet in emotionale, soziale Beziehungen, welche diese wiederum erst bedeutungsvoll machen. Folglich sind Kinder bei der Frage, was für sie Well-Being ist, auch stark an ihrem sozialen Umfeld orientiert. Fattore et al. (2017) betonen entsprechend, dass sich das Children's Subjective Well-Being nicht nur durch die vorgestellten drei Dimensionen beschreiben lässt, sondern dass diese auch in emotionales und relationales Well-Being eingebettet sind. Überdies hängen auch die drei Domains Gesundheit, Freizeit und ökonomisches Well-Being mit den Dimensionen zusammen (Fattore et al., 2017, S. 45). Wenn Kinder zum Beispiel das Spielen nach der Schule autonom gestalten dürfen, ohne Intervention der Eltern, fühlen sie sich gut oder wohl. Oder wenn Kinder sich sicher fühlen, weil die Eltern genügend finanzielle Möglichkeiten haben, bestärkt das ihr Well-Being (Fattore et al., 2017, S. 85). Es fällt auf, dass die Dimensionen nicht trennscharf sind, sondern auch Überschneidungen aufweisen. Das Beispiel des hilfsbereiten Kindes kann diesbezüglich anschaulich machen, dass dabei sowohl die Dimension des *Selbst und Identität* als auch die Dimension *Handlungsfähigkeit und Autonomie* von Relevanz ist. Hieran wird deutlich, wie komplex und mehrdimensional das Konstrukt des Children's Subjective Well-Being ist und wie herausfordernd es sein kann, es zu untersuchen (Ben-Arieh et al., 2014; Fattore et al., 2021).

Carrillo et al. (2021) haben in einer aktuellen qualitativen Metasynthese Dimensionen des Children's Subjective Well-Being zusammengetragen und resümieren, dass das positive Selbstbild, guter Umgang mit anderen, unterstützende Beziehungen, Anerkennung, Aktivitäten wie Sport, Essen oder TV zu schauen, sowie kontextuelle Aspekte (wie z. B. Lebensumgebung oder Schulinfrastruktur) als wichtig von den Kindern für ihr Well-Being erachtet werden. Die Autor:innen betonen dabei ebenfalls, dass soziale Beziehungen wesentlich für das Children's Subjective Well-Being sind, was sowohl Familie wie auch Freund:innen beinhaltet. Sie schlussfolgern, dass die Kinder elaboriert und differenziert über ihr Verstehen von Well-Being berichten, was Kinder als kompetente und handlungsfähige Subjekte ausweist.

Hunner-Kreisel und März (2019) konstatieren, dass die Kinderperspektive im Kontext sozialer Ungleichheit qua Geschlecht, Religion, Klasse oder Ethnizität noch nicht genügend in den Fokus der Children's Subjective Well-Being-Forschung gerückt wurde, während sich quantitative Studien durchaus mit der Thematik der sozialen Ungleichheit, insbeson-

dere mit Blick auf Armut beschäftigen (z. B. UNICEF, 2016). Wie nun soziale Ungleichheit in der Children's Subjective Well-Being-Forschung vertiefter bearbeitet werden kann, skizziert das nächste Kapitel.

4 Soziale Ungleichheit und Children's Subjective Well-Being

Fattore et al. (2017) heben hervor, dass Children's Subjective Well-Being täglich von den Kindern ausgehandelt wird und als Kontinuum beschrieben werden kann. Inwiefern die Variationen spezifisch für kulturelle, meist lokale Kontexte sind oder inwiefern auch globale Zusammenhänge zu finden sind, ist Gegenstand der aktuellen, international vergleichenden Forschung. Hunner-Kreisel und März (2019) führen kritisch an, dass die subjektive Perspektive von Kindern auf ihr Well-Being nicht isoliert von sozialen Kontexten, in denen sich die Kinder befinden, diskutiert werden sollte. Damit rücken neben subjektiven Faktoren des Well-Beings auch objektive Faktoren sozialer Ungleichheit in den Fokus. Das Konstrukt des Children's Well-Being hängt stark von spezifischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten ab und auch von Diskursen darüber, was eine gute Kindheit ist, sein könnte oder sein sollte (Bühler-Niederberger & Mierendorff, 2009). Um einen gemeinsamen Forschungsgegenstand im komplexen und variablen Children's Well-Being im Forschungsdiskurs zu finden, gibt es unterschiedliche Vorschläge. Einerseits können objektive Faktoren wie materielle Ausstattung, Gesundheit und Bildung hervorgehoben werden, andererseits sind aber auch subjektive Faktoren wie die von den Kindern berichtete Sicherheit, Autonomie und das eigene Selbst bedeutend (Fattore et al., 2017; Street, 2021). Was Betz (2009) sowie auch Bühler-Niederberger und Mierendorff (2009) diesbezüglich schon früh in den Diskurs einbrachten, ist, dass die Forschung zum Children's Well-Being von einem bürgerlichen, westlichen Kindheitsideal geprägt ist und somit die Vielfalt von Kindern sowie Kindheiten zu wenig Beachtung erfährt, insbesondere was Kindheit im Kontext sozialer Ungleichheit betrifft. Bühler-Niederberger und Mierendorff (2009) gehen dabei von einem Begriff sozialer Ungleichheit aus, der beschreibt, dass Kinder aufgrund „der ungleichen Verteilung von Ressourcen und der ungleichen Chancen zur aktuellen und zukünftigen Teilhabe an Gesellschaft“ (S. 452) ungleiche Kindheiten erleben.

Zur Berücksichtigung sozialer Ungleichheit in der Children's Subjective Well-Being-Forschung wird in der Literatur verschiedentlich auf den Capability Approach hingewiesen (Albus et al., 2009; Fegter & Richter, 2014). Dieser Hinweis ist deswegen überzeugend und weiterführend, weil der Capability Approach sowohl die individuellen Fähigkeiten, mit welchen die Kinder selbständig Entscheidungen bezüglich ihres Well-Beings treffen, miteinbezieht als auch die notwendigen Ressourcen wie soziale Bedingungen mitdenkt (Andresen & Schneekloth, 2014). Nachfolgend wird der Capability Approach in seinen Grundzügen vorgestellt und diskutiert, inwiefern er soziale Ungleichheit in der Children's Subjective Well-Being-Forschung sichtbar machen kann.

5 Capability Approach und die Perspektive auf soziale Ungleichheit

Der Capability Approach erörtert im Wesentlichen die Frage, was Menschen unter einem guten Leben verstehen (Nussbaum, 1999, 2000; Nussbaum & Sen, 1993; Robeyns, 2005; Saito, 2003). Die Stärke des Ansatzes liegt darin, dass er nicht nur betrachtet, was Individuen aus ihren Leben machen, damit diese gut sind, sondern der Ansatz reflektiert auch soziale Rahmenbedingungen und strukturelle Bedingungen, womit Ungleichheitsverhältnisse mitgedacht werden (Nussbaum, 1999; Otto & Ziegler, 2010). Der Capability Approach betont, dass das gute Leben nicht allgemeingültigen Kriterien unterworfen ist, sondern hebt hervor, dass das gute Leben für einzelne zu definieren sei. Die Frage ist daher nicht, was man für *ein* gutes Leben braucht, sondern, was das Individuum *für sich* als gutes Leben bestimmt. Somit folgt der Capability Approach, insbesondere die Ideen von Nussbaum, einer aristotelischen Tradition, welche nicht objektive, materielle Dinge im Leben hervorhebt, sondern die diversen Möglichkeiten und Freiheiten eines jeden Individuums zu bestimmen betont, was für sie:ihn ein gutes Leben ist, und dabei von einer „starken vagen Konzeption des Guten“² (Nussbaum, 1999, S. 212) spricht (Fegter & Richter, 2014; Unterhalter, 2003).

Beim Capability Approach zeigt sich diese Unterscheidung konkret in sogenannten *capabilities*, in deutschsprachigen Raum als Befähigungen, und *functionings*, als Funktionsweisen übersetzt (Otto & Ziegler, 2010). *Capabilities* sind dabei das Resultat der tatsächlichen Fähigkeiten eines Menschen. *Functionings* bezeichnen die vorangehenden objektiven Möglichkeiten, welche die Fähigkeiten individuell bedingen. Dem Capability Approach geht es schliesslich darum, die „... grundlegenden Gelegenheiten und Befähigungen auf deren Ermöglichung Menschen Anspruch haben...“ (Otto & Ziegler, 2010, S. 11) zu erörtern. Infolgedessen kann der Capability Approach als relational verstanden werden, da er „systematisch Freiheit – im Sinn von sozialen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen – mit individuellen Befähigungen – im Sinn von dem Schöpfen des Potenzials, der Kompetenzen und der Erziehung – verknüpft“ (Andresen & Hurrelmann, 2010, S. 2).

Resümierend lässt sich festhalten, dass der Capability Approach zum einen die subjektive und zum anderen die objektive Perspektive auf ein gutes Leben berücksichtigt, was ein Potenzial für die Children’s Subjective Well-Being-Forschung sein kann, wenn es darum geht, Kontexte sozialer Ungleichheit sichtbarer zu machen. Laut Fegter und Richter (2014) vermag der Capability Approach die Diversität und die unterschiedlichen Lebensbedingungen von Kindern, die objektive Perspektive, mit den Kindern als Expert:innen ihres eigenen Lebens, die subjektive Perspektive, gemeinsam zu untersuchen. Hierbei streichen Hanner-Kreisel und Kuhn (2010) heraus, dass es zwar wichtig sei, die Stimmen der Kinder zu fokussieren, dabei können aber in der Tendenz strukturelle Bedingungen des kindlichen Aufwachsens in den Hintergrund rücken. Dies ist insbesondere wesentlich, wenn es darum geht, soziale Ungleichheit zu bearbeiten. Dafür ist eine Kontextualisierung der kindlichen

² Bei der starken vagen Konzeption des Guten unterscheidet Nussbaum zwei Ebenen. Auf der ersten Ebene erfasst sie die wichtigsten Funktionen eines menschlichen Lebens, mit der zweiten Ebene untersucht sie, ob die Gesellschaft diesen Anforderungen gerecht werden kann. Die wichtigsten Funktionen sind in einer Liste erfasst, die für Nussbaum unabgeschlossen und ausbaubar ist, somit nie *das* gute Leben beschreibt, sondern nur vage das Gute darin formuliert (Nussbaum, 1999, S. 207–208).

Lebensbedingungen nötig. Der Capability Approach birgt demzufolge für die Erforschung sozialer Ungleichheit im Kontext subjektiven Well-Being von Kindern ein sensibilisierendes Potenzial, indem er die ungleiche Verteilung der Ressourcen einbezieht.³

Während in qualitativen, insbesondere deutschsprachigen, Forschungen zu Children's Subjective Well-Being der Capability Approach bislang eher wenig Beachtung findet, zeigt sich im quantitativen Feld ein anderes Bild (Dominguez-Serrano et al., 2022). Mittlerweile werden Kinder in Verbindung mit dem Capability Approach in quantitativen Grosstudien, wie beispielsweise in der UNICEF Studie (2016) zu Children's Well-Being in reichen Ländern oder in der dritten World Vision Kinderstudie (2013), befragt.⁴ Hierdurch können adaptive Präferenzen sichtbar werden. Adaptive Präferenzen sind Präferenzen, für welche sich Menschen aufgrund ihrer zu erreichenden und von der Gesellschaft vorgegebenen Möglichkeiten entscheiden. Menschen, die von sozialer Ungleichheit betroffen sind, haben dabei im Vergleich zu nicht Betroffenen eingeschränkte soziale Möglichkeiten. Frauen und auch Kinder beispielsweise zeigen oft angepasste Präferenzen aufgrund der ungleichen Lebensbedingungen, in denen sie leben. Hierbei äussern sich viele mit dem Status Quo ihrer Lebensbedingungen zufrieden, während ungleiche Verhältnisse in den Hintergrund rücken (Nussbaum, 2007). Hunner-Kreisel und März (2019) monieren, dass insbesondere Kinder in Ungleichheitsverhältnissen zu adaptiven Präferenzen tendieren. In ihren subjektiven Perspektiven tritt soziale Ungleichheit nicht klar heraus (Nussbaum, 2007). Es lässt sich diesbezüglich hervorheben, dass der Capability Approach diese sozialen Arrangements, die das Well-Being beeinflussen oder eben nicht in den Vordergrund rückt (Robeyns, 2005). Ausserdem kann der Capability Approach einen Rahmen geben, um zum einen das Well-Being aus Kinderperspektive zu erfassen, zum anderen aber auch die Reproduktion sozialer Ungleichheit anzuerkennen (Fattore et al., 2017). Vor diesem Hintergrund bietet sich hier aus meiner Sicht eine Chance für die Children's Subjective Well-Being-Forschung, die versucht die Perspektiven der Kinder auf ihr Well-Being einzufangen, die aber auch die sozialen Bedingungen von Ungleichheit deutlicher diskutieren sollte.

6 Children's Subjective Well-Being im Kontext sozialer Ungleichheit – ein empirisches Beispiel

Um die vorangehenden Überlegungen zu konkretisieren, wird am Beispiel der Studie von Anich, Biggeri, Libanora und Mariani (2011) aufgezeigt, wie die Kinderperspektive auf ihr Well-Being mit Anerkennung der sozialen ungleichen Bedingungen empirisch erfasst wer-

³ Zwischen der ‚Quality of Life‘ Forschung (z. B. Verkerk et al., 2001) und dem Capability Approach gibt es hier Parallelen. Der Capability Approach hebt zusätzlich die Diskussion, um ein gutes Leben hervor, worin deutlich wird, dass es ein für das Individuum gutes Leben gibt (s. o. einleitend im Kapitel). Somit wird auch der gesellschaftliche Diskurs, was ein erfüllendes Leben ist, mitgedacht. Diese Diskussion fehlt in der Quality of Life Forschung.

⁴ In der World Vision Kinderstudie (2013) wurden die Kinder mittels Fragebogen beispielsweise zu ihren finanziellen Ressourcen in der Familie befragt, ob sie in Vereinen mitmachen, ob sie im Alltag bspw. bei der Kleidung mitentscheiden dürfen oder ob sie aufgrund ihres Alters oder Geschlechtes Benachteiligung erfahren haben.

den kann, wobei mittels Capability Approach eine Ungleichheitstheoretische Perspektive eingenommen wird. Im Zentrum der Studie stehen Kinder, die in Uganda auf der Strasse leben und damit eine vulnerable Gruppe darstellen, da sie in Ungleichheits-, ja sogar Ausbeutungsverhältnissen leben (Anich et al. 2011, S. 107). Um aber auch die umgebenden Möglichkeiten der Kinder in den Blick zu nehmen, wurden zwei weitere Gruppen einbezogen, sodass schliesslich folgende Gruppen definiert wurden: Kinder, welche auf der Strasse leben, Kinder, die nicht mehr auf der Strasse leben, und eine Kontrollgruppe, die das Leben auf der Strasse nicht kennt (Anich et al. 2011, S. 115). So konnte den verschiedenen Lebenserfahrungen und -bedingungen Rechnung getragen werden, um daraus die *functionings* und die damit verbundene Relevanz der sozialen Lebensbedingungen zu beschreiben. Anhand eines Fragebogens wurde unter anderem erfasst – a) was die Kinder als die wichtigsten *capabilities* für ein Kinderleben ausmachen, b) ob es den Kindern in ihrem Leben möglich ist, diese zu erreichen (um die *functionings* zu eruieren) und c) wie wichtig die Kinder die genannten *functionings* für ein Kinderleben erachten. Ergänzt wurde die quantitative Befragung mit qualitativen Methoden wie Zeichnungen, Mobilitätskarten und Fotografien sowie Peerinterviews (Anich et al. 2011, S. 116–117).

Die Ergebnisse illustrieren, dass die Kinder aus allen Gruppen das Leben und physische Gesundheit, Liebe und Fürsorge sowie Erziehung als die wichtigsten *capabilities* ausmachen (Anich et al. 2011, S. 119–120). Interessant sind nun aber die unterschiedlichen *functionings*. Kinder, die auf der Strasse leben, geben an, dass für sie die genannten *capabilities* schwieriger zu erreichen sind als für die Kinder der anderen zwei Gruppen. Kinder, die auf der Strasse leben, haben deutlich weniger Ressourcen für die Realisierung von *capabilities* wie Liebe, Fürsorge sowie Gesundheit (Anich et al. 2011, S. 121). Die subjektive Sicht der Kinder, was sie für ihr Leben brauchen, damit es ihnen gut geht, wird zwar durch die Befragung der *capabilities* ersichtlich, erst aber durch die *functionings*, deren Kontext deutlich. Die qualitativen Erhebungsmethoden bestätigen die Ergebnisse, indem beispielsweise Liebe und Fürsorge in den Zeichnungen weniger zum Vorschein kommen oder in den Peerinterviews von fehlender Liebe und Fürsorge erzählt wurde (Anich et al. 2011, S. 124–125). Die Autor:innen resümieren, dass die Kinder zwar relevante Dimensionen für ihr Well-Being angeben konnten, aber erst in der Berücksichtigung der sozialen Lebensbedingungen die unterschiedlichen Möglichkeiten des Erreichens dieser Dimensionen des Well-Beings deutlich wurden (Anich et al. 2011, S. 132).

Was in der Studie offenkundig wird, ist, dass zwar die *functionings* in den Befragungen der Kinder thematisiert werden, mit dem Hinweis auf adaptive Präferenzen aber auch deutlich wird, dass dies nicht ausreicht. Wie schon bereits von Hunner-Kreisel und März (2019) sowie Robeyns (2005) angemerkt wurde, braucht es hier auch eine Erfassung der objektiven Faktoren – wie beispielsweise Geschlecht, Klasse oder Ethnizität – die nicht ausschliesslich über die Kinderperspektive erfasst werden können. Um soziale Ungleichheit sichtbarer zu machen, ist es nötig, die subjektive Kinderperspektive bzw. das Children's Subjective Well-Being weiter sozial zu kontextualisieren. Wie dies nun empirisch umgesetzt werden kann, wird nachfolgend anhand von heuristischen Fragen abschliessend konkretisiert.

7 Der Capability Approach als Sensibilisierung für die Children's Subjective Well-Being-Forschung – heuristische Fragen und Ausblick

Wie ausgeführt, unterscheidet sich die Forschung zu Children's Well-Being hinsichtlich subjektiver und objektiver Faktoren. Die Children's Subjective Well-Being-Forschung interessiert sich dabei für das Verständnis der Kinder selbst und wie sie über ihr Well-Being denken. Im Beitrag wurde hervorgehoben, dass es darin mehr Forschung im Kontext sozialer Ungleichheit benötigt. Hunner-Kreisel und März (2019) betonen, dass die Erfassung der subjektiven Perspektiven nicht ausreichend ist, da soziale ungleiche Bedingungen mitzudenken sind. Daher stellt sich die Frage, wie dies nun weiter ausgearbeitet werden kann, wenn doch die Children's Subjective Well-Being-Forschung die Kinderperspektive in den Mittelpunkt stellt. Fegter und Richter (2014) und Albus et al. (2009) schlagen vor, hier mithilfe des Capability Approachs anzusetzen. Mit dem Capability Approach können sowohl die subjektive Kinderperspektive auf ihr Well-Being als auch die sozialen ungleichen Bedingungen aufeinander bezogen und gemeinsam diskutiert werden. Dabei wird die Kinderperspektive dennoch nicht aberkannt bzw. rückt sie dabei nicht in den Hintergrund. Anich et al. (2011) illustrieren dabei exemplarisch, wie sozial ungleiche Bedingungen durch die Kinderperspektive erfasst werden können. Wie aber von Hunner-Kreisel und März (2019) geäußert, sind auch objektive Faktoren relevant, wenn es darum geht soziale Ungleichheit zu erforschen. Eine Kontextualisierung von verschiedenen Faktoren hilft, die subjektive Sicht der Kinder darauf besser zu verstehen. Somit wird die Kinderperspektive nicht als lose im Raum wahrgenommen, da diese eine Kontextualisierung bedingt, insbesondere wenn es darum geht, Kinder in sozial ungleichen Kontexten zu untersuchen. Demzufolge wird auch anerkannt, dass Kinder Teil einer (ungleichen) Gesellschaft und derer Strukturen sind. Die relationale Perspektive bringt schliesslich einen detaillierteren Blick auf soziale Bedingungen des Children's Subjective Well-Being im Datenmaterial. Abschliessend werden erste heuristische Fragen hierzu skizziert, die bei der Bearbeitung des empirischen Materials des Projektes WoKidS sensibilisierend angewendet werden.

Anich et al. (2011) haben beispielhaft gezeigt, wie die vorangehenden Überlegungen konkret empirisch umgesetzt werden können. Wie bereits im sechsten Kapitel dargestellt, fragen die Autor:innen die Kinder zum einen danach, was sie für ein gutes Leben brauchen, zum anderen aber auch danach, ob es in ihrem Leben möglich ist, dies zu erreichen. Diese zwei Fragen lassen sich nun auch auf das Projekt WoKidS übertragen. Neben der Frage, wie sie auch im CUWB-Protokoll (Fattore et al., 2017) vermerkt ist, was Kinder brauchen, damit es ihnen gut geht, kann auch die Frage, ob dies dann auch für sie möglich ist zu erreichen, ergänzt werden. Dies ist beispielsweise in der „Zauberstab-Frage“ angelegt, bei der die Kinder gefragt werden, ob sie etwas an den Dingen, Orten oder Menschen in ihrem Leben ändern oder besser machen wollen. Diese Frage kann ein Hinweis darauf sein, welche Möglichkeiten die Kinder haben, die für sie wichtigen Dinge in Bezug auf ihr Well-Being zu realisieren. Hierbei kann bei der Analyse eine sensibilisierende Brille auf soziale Ungleichheit gelegt werden, wenn beispielsweise gefragt wird, ob und wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität, Körper oder Generation in den Erzählungen, Zeichnungen und Netzwerkarten der Kinder in Bezug auf das Well-Being bedeutungsvoll werden. So könnte sich in den subjektiven Beschreibungen und Erzählungen der Kinder äussern, dass

sie in ihren Möglichkeiten Hobbies nachzugehen durch fehlende finanzielle Ressourcen eingeschränkt sind oder sie durch Erwachsene in ihrer Handlungsfähigkeit bezüglich der Gestaltung ihres Well-Beings limitiert werden. Nebst der Sensibilisierung für Hinweise auf soziale Ungleichheit in der subjektiven Kinderperspektive ist es zentral, auch objektive Faktoren ausserhalb der Kinderperspektive mitzudenken, um diese weiter zu rahmen. Hierbei kann der Einbezug von Fragebogendaten, die zusätzlich zu den Interviews erhoben werden, als Sensibilisierung dienen. Informationen wie Einkommen und Berufe der Eltern, Familienstrukturen, Sprache(n) in der Familie, Familienherkunftsgeschichte sowie Besuche von Vereinen oder Hobbies können die subjektive Kinderperspektive anreichern und sie weiter kontextualisieren, um soziale Ungleichheit somit sichtbarer zu machen. Zuletzt ermöglicht es das Theoretical Sampling, kontrastierende Perspektiven der Kinder im Kontext sozialer Ungleichheit zu integrieren. Hierbei wird im Verlauf der empirischen Analyse ersichtlich, welche Fälle noch zu erheben sind (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

Mit den vorgestellten heuristischen Fragen wurde skizziert, wie soziale Ungleichheit in der Children's Subjective Well-Being-Forschung konkret empirisch im Projekt WoKidS bearbeitet werden kann. Mithilfe des Capability Approachs können dabei subjektive und objektive Faktoren des Well-Beings gemeinsam diskutiert werden, ohne dass dabei die Kinderperspektive verloren geht. Die erarbeiteten Fragen werden in der Folge nun am empirischen Material des Projektes WoKidS angewendet und in Anschluss daran kritisch reflektiert.

Literatur

- Albus, Stefanie, Andresen, Sabine, Fegter, Susann & Richter, Martina (2009). Wohlergehen und das „gute Leben“ in der Perspektive von Kindern. Das Potenzial des Capability Approach für die Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29 (4), 345–358.
- Andresen, Sabine (2008). Potenziale der Kindheitsforschung. Wohlbefinden und Verantwortung zwischen westlicher Begrenzung und globalem Ausblick. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31 (4), 9–13. <https://doi.org/10.25656/01:10420>
- Andresen, Sabine & Ben-Arieh, Asher (2016). Can we Compare Children's Well-being Across Countries? Lessons from the Children's Worlds Study. In Christine Hunner-Kreisel & Sabine Bohne (Hrsg.), *Childhood, Youth and Migration* (Bd. 12, S. 15–29). Springer International Publishing Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31111-1_2
- Andresen, Sabine & Hurrelmann, Klaus (2010). *Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Andresen, Sabine & Schneekloth, Ulrich (2014). Wohlbefinden und Gerechtigkeit. Konzeptionelle Perspektiven und empirische Befunde der Kindheitsforschung am Beispiel der World Vision Kinderstudie 2013. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (4), 529–551.
- Anich, Rudolf, Biggeri, Mario, Libanora, Renato & Mariani, Stefano (2011). Street Children in Kampala and NGOs' Actions: Understanding Capabilities Deprivation and Expansion. In Mario Biggeri, Jérôme Ballet & Flavio Comim (Hrsg.), *Children and the Capability Approach* (S. 107–136). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230308374_5
- Ben-Arieh, Asher (2005). Where are the Children? Children's Role in Measuring and

- Monitoring Their Well-Being. *Social Indicators Research*, 74 (3), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-4645-6>
- Ben-Arieh, Asher, Casas, Ferran, Frønes, Ivar & Korbin, Jill E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. In Asher Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes, & Jill E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of Child Well-Being* (S. 1–27). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134
- Ben-Arieh, Asher & Shimon, Edna (2014). Subjective well-being and perceptions of safety among Jewish and Arab children in Israel. *Children and Youth Services Review*, 44, 100–107. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.05.017>
- Betz, Tanja (2009). „Ich fühl' mich wohl“. Zustandsbeschreibungen ungleicher Kindheiten der Gegenwart. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4 (4), 457–470.
- Betz, Tanja (2013). Counting What Counts. How children are represented in national and international reporting systems. *Child Indicators Research*, 6, 637–657. <https://doi.org/10.25656/01:11832>
- Betz, Tanja & Andresen, Sabine (Hrsg.) (2014). Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 499–504. <https://doi.org/10.1515/9783110588118-004>
- Biggeri, Mario, Ballet, Jérôme & Comim, Flavio (Hrsg.) (2011). *Children and the Capability Approach*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230308374>
- Biggeri, Mario & Santi, Marina (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13 (3), 373–395. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.694858>
- Bühler-Niederberger, Doris & Mierendorff, Johanna (2009). Ungleiche Kindheiten – eine kindheitssoziologische Annäherung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 449–456.
- Camfield, Laura, Streuli, Natalia & Woodhead, Martin (2010). Children's Well-being in Developing Countries: A Conceptual and Methodological Review. *The European Journal of Development Research*, 22 (3), 398–416. <https://doi.org/10.1057/ejdr.2010.11>
- Carrillo, Gisela, Alfaro, Jaime, Aspillaga, Carolina, Ramírez-Casas del valle, Lorena, Inostroza, Camila & Villarroel, Alejandra (2021). Well-Being from the Understanding of Children and Adolescents: A Qualitative Metasynthesis. *Child Indicators Research*, 14 (4), 1677–1701. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09816-1>
- Corsaro, William A. (2014). Children's Well-Being and Interpretive Reproduction. In Asher Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes & Jill E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of Child Well-Being* (S. 709–737). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_136
- Domínguez-Serrano, Mónica, del Moral-Espín, Lucía & Gálvez Muñoz, Lina (2019). A well-being of their own: Children's perspectives of well-being from the capabilities approach. *Childhood*, 26 (1), 22–38. <https://doi.org/10.1177/0907568218804872>
- Domínguez-Serrano, Mónica, del Moral-Espín, Lucía & Gálvez Muñoz, Lina (2022). The Capability Approach and Child Well-Being: A Systematic Literature Review. *Child Indicators Research*, 15, 2043–2063. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09953-1>
- Drake, Gabrielle, Edenborough, Michel, Falloon, Jan, Fattore, Tobia, Felton, Rhea, Mason, Jan & Mogensen, Lise (2019). Is there a place for children as emotional beings in child protection policy and practice? *International Journal of Emotional Education*, 11 (1), 115–134.

- Fattore, Tobia & Fegter, Susann (2019). Children, social class and social practices: A theoretical analysis of children's practices of class distinction. *Children and Youth Services Review*, 97, 67–75. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.032>
- Fattore, Tobia, Fegter, Susann & Hunner-Kreisel, Christine (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), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8>
- Fattore, Tobia, Fegter, Susann & Hunner-Kreisel, Christine (Hrsg.) (2021). *Children's Concepts of Well-being: Challenges in International Comparative Qualitative Research* (Bd. 24). Springer International Publishing Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67167-9>
- Fattore, Tobia, Mason, Jan & Watson, Elizabeth (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80 (1), 5–29. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9>
- Fattore, Tobia, Mason, Jan & Watson, Elizabeth (2012). Locating the Child Centrally as Subject in Research: Towards a Child Interpretation of Well-Being. *Child Indicators Research*, 5 (3), 423–435. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9150-x>
- Fattore, Tobia, Mason, Jan & Watson, Elizabeth (2017). *Children's Understandings of Well-being: Towards a Child Standpoint* (Bd. 14). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-0829-4>
- Fegter, Susann & Richter, Martina (2014). Capability Approach as a Framework for Research on Children's Well-Being. In Asher Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes & Jill E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of Child Well-Being* (S. 739–758). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_151
- Hammersley, Martyn (2017). Childhood Studies: A sustainable paradigm? *Childhood*, 24(1), 113–127. <https://doi.org/10.1177/0907568216661399>
- Heinzel, Friederike, Kränzl-Nagl, Renate & Mierendorff, Johanna (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11 (1), 9–37.
- Heite, Catrin, Ramos, Anne C. & Riepl, Andrea (2022). Wohlbefinden von Kindern in der deutschsprachigen Schweiz. *Soziale Passagen*, 14, 485–490. <https://doi-org.ezproxy.uzh.ch/10.1007/s12592-022-00424-6>
- Hunner-Kreisel, Christine & Kuhn, Melanie (2010). Introduction: Research on children and childhood in the 21st century. In Sabine Andresen, Isabell Diehm, Uwe Sander, & Holger Ziegler (Hrsg.), *Children and the good life: New challenges for research on children* (S. 115–119). Springer Netherlands.
- Hunner-Kreisel, Christine & März, Stella (2019). Children and Participation: Mapping Social Inequalities within Concepts of Well-Being in Qualitative Research. *Child Indicators Research*, 12 (2), 425–442. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9598-4>
- James, Allison & Prout, Alan (Hrsg.) (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (Classic edition). Routledge, Taylor & Francis Group UK.
- Kutsar, Dagmar, Soo, Kadri & Mandel, Liis-Marii (2019). Schools for well-being? Critical discussions with schoolchildren. *International Journal of Emotional Education*, 11 (1), 49–66.

- McAuley, Colette (2019). Exploring eleven year old children's understanding of well-being using well-being 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, 22–29. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.09.015>
- Nussbaum, Martha C. (1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha C. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: University Press.
- Nussbaum, Martha C. & Sen, Amartya (Hrsg.) (1993). *The Quality of Life*. New York: Oxford University Press.
- Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (Hrsg.) (2010). *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Robeyns, Ingrid (2005). The Capability Approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93–117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Saito, Madoka (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), 17–33. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>
- Street, Martina (2021). Theorising child well-being: Towards a framework for analysing Early Childhood Education policy in England. *Journal of Early Childhood Research*, 19 (2), 211–224. <https://doi.org/10.1177/1476718X20969841>
- UNICEF (Hrsg.) (2013). *Child well-being in rich countries: A comparative overview*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- UNICEF (Hrsg.) (2016). *Fairness for Children. A league table of inequality in child well-being in rich countries*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Unterhalter, Elaine (2003). Education, capabilities and social justice. *Education for All Global Monitoring Report*, 4, 1–11.
- Verkerk, Marian, Busschbach, Jan & Karssing, Edgar (2001). Health-related quality of life research and the capability approach of Amartya Sen. *Qual Life Res*, 10, 49–55. <https://doi.org/10.1023/A:1016652515418>
- World Vision (2013). *Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013*. 3. *World Vision Kinderstudie* (wissenschaftl. Leitung: Sabine Andresen & Klaus Hurrelmann). Weinheim, Basel: Beltz.

Autor:in

Andrea Riepl, MA, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Sozialpädagogik.

Forschungsschwerpunkte: Children's Well-Being Forschung, Kindheitsforschung, qualitativ Forschen mit Kindern.

Anschrift: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Sozialpädagogik, Freiestrasse 36, CH – 8032 Zürich

E-Mail: andrea.riepl@ife.uzh.ch

Elterninitiativen im Kontext sozialer und ethnischer Ungleichheit

Nina Hogrebe, Johanna Mierendorff

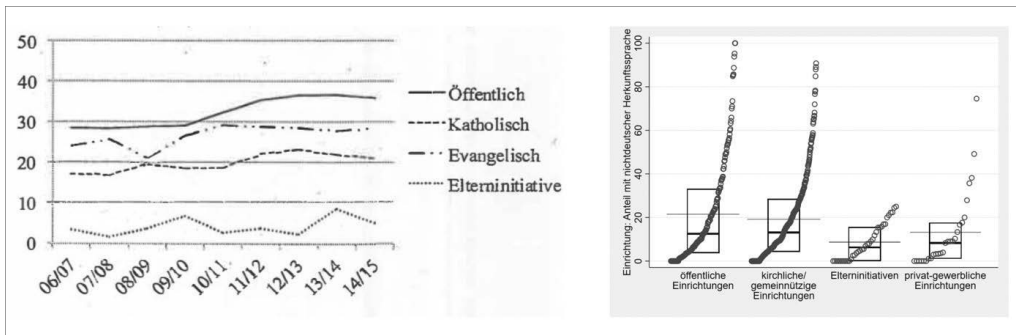
1 Einleitung

Die Kindertagesbetreuung in Deutschland ist durch eine heterogene Trägerlandschaft geprägt. Elterninitiativen gelten dabei als besondere Organisationsform, denn diese oftmals kleinen, eingruppierten Kindertageseinrichtungen (Kitas) gründen und betreiben Eltern in der Regel als gemeinnützige Vereine selbst. Als Vereinsvorstand bzw. -mitglied haben sie die Verantwortung für die Einrichtung und die Mitarbeitenden (Riechers, 2021). Zugleich sind Elterninitiativ-Kitas Teil des öffentlich geförderten Regelangebots der Kindertagesbetreuung und können grundsätzlich von allen Kindern besucht werden. Wenngleich der Forschungsstand diesbezüglich bislang noch rudimentär ist, verweisen jedoch erste Arbeiten darauf, dass Elterninitiativen signifikant niedrigere Anteile an sozial und ethnisch benachteiligten Kindern aufweisen als die Einrichtungen anderer freier und öffentlicher Träger.

2 Elterninitiativen im Kontext von Segregation – Forschungsstand

Für Deutschland gibt es wenige Untersuchungen, die sich mit Segregation im Elementarbereich befassen. Die Studien, die es gibt, verweisen darauf, dass es große Unterschiede in der Zusammensetzung von Kitas gibt, die sich nicht nur national und regional zeigen (Hogrebe et al., 2021), sondern auch innerhalb von Städten und Stadtteilen (Hock et al., 2014; Hogrebe, 2014) und mit der Trägerschaft von Einrichtungen in Verbindung gebracht werden (Hogrebe, 2016; Strohmeier et al., 2014). Am Beispiel einer Kommune konnte Hogrebe (2016) zeigen, dass die Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund bei Elterninitiativen mit unter zehn Prozent deutlich niedriger sind als in kirchlichen und öffentlichen Kitas und sich diese Differenzen über einen Zeitraum von fast zehn Jahren als stabil erweisen (*siehe Abbildung 1*, linke Seite). Auf der Basis von nationalen Bildungsstudien haben Hogrebe et al. (2023) darüber hinaus herausgearbeitet, dass Elterninitiativen sich als einzige Einrichtungsform auch deutschlandweit durchgängig durch vergleichsweise niedrige Anteile an Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache auszeichnen (*siehe Abbildung 1*, rechte Seite).

Abbildung 1: Anteile an ethnisch benachteiligten Kindern in Elterninitiativen



Anmerkungen. Linke Seite: Entwicklung der Anteile an Kindern mit nicht-deutscher Herkunft bei ausgewählten Trägern einer Kommune in Prozent (Quelle: Hogrebe, 2016, S. 30). Rechte Seite: Anteile an Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache in Einrichtungen ausgewählter Träger in Deutschland in Prozent auf der Basis von K2ID-SOEP-Daten. Jeder Kreis stellt eine Einrichtung dar, Einrichtungen sind nach Trägertypen geclustert (Quelle: eigene Darstellung).

Dies lässt die Frage aufkommen, ob alle Kinder gleiche Zugangschancen haben. Denn die Platzvergabe erfolgt in der Regel auf der Ebene der Einrichtungen und wird durch den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe nicht verbindlich gerahmt bzw. gesteuert (Hogrebe et al., 2023). Manche Kitas achten dabei besonders auf eine Passung zwischen der Einrichtung und den Eltern. Leitungen von Elterninitiativen beschreiben, dass sie auf Unterstützung und Hilfe durch die Eltern zum Erhalt der Kita angewiesen seien und deshalb aufwändige Aufnahmeverfahren mit intensiven Vorgesprächen umsetzen (Hogrebe et al., 2022). Für niedersächsische Elterninitiativen zeigte die Studie „Inklusive Elterninitiativen“ (IKE), dass Inklusion eine zentrale Grundhaltung für Elterninitiativen darstellt, sich aber eher nach innen, d. h. auf die bereits aufgenommenen Kinder richtet. Zugleich werden Elterninitiativen als Zusammenschluss von Gleichgesinnten beschrieben, was einen erschwerten Zugang bzw. Ausschluss von Anderen bedeuten könne. Den Einrichtungen sei dabei bewusst, dass zugangsreglementierende Faktoren exkludierend wirken können (Bader & Riechers, 2021; Riechers, 2021).

3 Fragestellungen und methodische Anlage

Die oben aufgeführten Studien geben erste Hinweise auf die segregationsrelevante Rolle von Elterninitiativen, sind aber entweder lokal/regional begrenzt und/oder basieren auf geringen Fallzahlen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und, wenn ja, warum Elterninitiativen durchgängig anders agieren als andere Träger und welche Konsequenzen das für Aspekte sozialer Ungleichheit hat. An diesen Überlegungen knüpft das Projekt „Elterninitiativen im Kontext sozialer Ungleichheit – Eine Vorstudie zur Felderschlie-

ßung“ (EiKU)¹ an. Zum Zeitpunkt der Beitragserstellung wurden vier leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertreter:innen der Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen (BAGE e. V.) sowie ausgewählter regionaler Dachverbände geführt, u. a. um die Organisationsstruktur von Elterninitiativen sowie deren Positionierungen zum Thema soziale Ungleichheit zu erschließen. In Anlehnung an Riechers (2021) gehen wir davon aus, dass die Dachverbände sowohl über Betriebs- und Kontext- als auch Deutungswissen verfügen. Die Auswahl der Erhebungsregionen erfolgt entlang folgender Kriterien: Bedeutung von Elterninitiativen in der Einrichtungslandschaft, geschichtlicher Hintergrund der Entstehung und Entwicklung sowie eine segregationsrelevante räumliche Verdichtung. Das Material wurde mithilfe der inhaltlich strukturierenden Analyse nach Kuckartz (2022) ausgewertet, die eine der drei von ihm entwickelten Formen der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt. Zunächst wurde über initiiierende Textarbeit für jedes Interview ein case summary zusammengestellt. Über theoretische Vorüberlegungen haben wir Kodiereinheiten (Hauptkategorien und Unterkategorien) festgelegt und diese am Material ausgeweitet und gleichermaßen geschärft. In diesem Aufsatz werden erste Ergebnisse der Auswertung der drei Haupt-Kategorien diskutiert.

4 Ursachen der Zusammensetzung von Elterninitiativen aus Sicht der Verbände

Erste Ergebnisse bestätigen zunächst die Annahme über die homogene Zusammensetzung von Elterninitiativen. Die interviewten Repräsentant:innen der Verbände beschreiben die Eltern, die ihre Kinder in Elterninitiativen betreuen lassen, als überwiegend akademisch gebildet, wenngleich dies nicht immer mit einem hohen ökonomischen Einkommen verbunden sein müsse (z. B. Studierende). In der direkten Konfrontation mit den bisherigen Forschungsbefunden zur Zusammensetzung von Elterninitiativen und den damit verbundenen Segregationsmustern werden zwar zunächst einzelne positive Gegenbeispiele skizziert. Diese beziehen sich aber eher auf Einzelbeispiele innerhalb von Einrichtungen (z. B. die Aufnahme einer alleinerziehenden Mutter oder geflüchteter Kinder) oder aber auf andere Diversitätsmerkmale (z. B. Umgang mit Geschlechterrollen). Insgesamt wird die eher homogene Zusammensetzung der Einrichtungen bestätigt. Zugleich wird nachdrücklich darauf verwiesen, dass dies nicht als das Ergebnis intentionaler Akte bewertet werden könne: „Wir haben es dann in dem kleinen Team (...) nochmal diskutiert über Segregation. Aber wir haben dann wirklich tatsächlich auch gedacht, ja, es ist teilweise so, aber es ist keine bewusste Entscheidung, würde ich sagen“ (13, 199). In den Interviews lassen sich drei Argumentationslinien für die spezifische Zusammensetzung der von Eltern geführten Einrichtungen finden, die im Folgenden kurz skizziert werden.

¹ Das Projekt wird aus Eigenmitteln der HAW Hamburg bzw. der TU Dortmund und der MLU Halle-Wittenberg finanziert und hat die empirisch untermauerte Konzipierung eines Drittmittel-Projektantrags zum Ziel.

4.1 Elterliche (Nicht-)Anwahl

In den Interviews wird hervorgehoben, dass eine der Ursachen für Segregationsprozesse darin gesehen werde, dass – insbesondere benachteiligte – Familien Elterninitiativen aus unterschiedlichen Gründen nicht anwählen würden: „Also da, wir gehen davon aus, dass es da ansetzt. Also dass nicht wir, ne, sortieren, sondern dass die sortieren“ (i2, 415). Demnach wären nicht Auswahl- und Platzvergabeprozesse der Einrichtungen ursächlich, sondern das Wahlverhalten der Eltern. Diese sähen Elterninitiativen nicht als Teil des regulären Kitasystems an (= Mangel an Systemwissen) oder die bewusst zurückgewiesene Dienstleistungsorientierung von Elterninitiativen entspräche nicht den Vorstellungen und Bedarfen dieser Eltern. Auch die notwendige Passung der pädagogischen Vorstellungen der Eltern – „Kinder passen immer, Eltern müssen passen“ (i3, 163) – wird in den Interviews angebracht und milieuspezifisch gerahmt: „Also de facto bringen die ja eine Idee voran, die sie sehr umtreibt. So. Und die aber nur innerhalb eines bestimmten Milieus anschlussfähig ist“ (i1, 157). Bestimmte Eltern würden insbesondere den pädagogischen Ansatz einer selbstorganisierten, partizipativen Kindertagesbetreuung nicht als besondere Qualität (an-)erkennen:

Und ich würde sagen, die Elterninitiative, diese geteilte Sorge in diesem Bereich, das geteilte Engagieren für diesen Bereich ist was sehr Westdeutsches in gewisser Weise, könnte man sagen. Dieses Verständnis wir machen das gemeinsam, kann für einige unprofessionell wirken (...). Dass dieses Verständnis, (...) ich habe einen aktiven Anteil, das ist ja gerade bei migrantisch geprägten Familien gar nicht im Kopf (...). (i2, 319)

4.2 De-Segregation als zu hoher Aufwand bei geringen Erfolgsaussichten

Vor dem Hintergrund der fehlenden Nachfrage durch benachteiligte Familien wird die Einbeziehung von diesen als ein zu großer Aufwand empfunden. Diesbezüglich wird einerseits ein höherer *Rekrutierungsaufwand* für den Vorstand beschrieben, d. h. eine Mehrarbeit, um benachteiligte Familien anzusprechen und für eine Elterninitiative zu interessieren. Andererseits wird die beständige *Mehrarbeit im Alltag* thematisiert. Bestimmte Eltern in alltägliche Interaktionen und Routinen der Einrichtung zu integrieren, sei nicht leistbar:

Und auch im Verlauf ja immer wieder Übersetzungsarbeit leisten. Also auch es geht ja nicht nur um den Zugang, sondern in welcher Art und Weise wird die Familie dann auch in die Einrichtung integriert. (...) Man kann es nicht einfach laufen lassen, man muss wahrscheinlich bei jeder Sache, (...) immer wieder sehr viel Übersetzungsarbeit leisten. Ich meine jetzt nicht sprachlich unbedingt, sondern: Warum machen wir das? Warum ist das und so weiter. (...) Auch das ist ja Mehraufwand in gewisser Weise, den die hier zusätzlich noch machen müssten vor dem Hintergrund von vielen Belastungen. (i2, 356)

Beide Aspekte – die Rekrutierungs- sowie die alltägliche Übersetzungsarbeit – werden dabei in den Interviews nicht nur als aufwändig beschrieben, sondern als wenig erfolgversprechend eingeschätzt bzw. mit einem hohen Risiko des Scheiterns verbunden. Eine besondere Rolle spielt in den Interviews darüber hinaus die notwendige Mitwirkung der

Eltern im Vorstand der Einrichtung, welche als sehr anspruchsvoll beschrieben wird und nicht von allen gleichermaßen geleistet werden könne: „dass man schon noch zumindest ein paar Leute braucht, die irgendwie den Laden am Laufen halten und die das auch können, ne, und die Fähigkeiten auch haben, ne?“ (i4, 210).

4.3 Fehlende Notwendigkeit, Segregation entgegenzuwirken

In den Interviews kommt schließlich auch zum Ausdruck, dass vom Grundsatz her keine Notwendigkeit gesehen wird, Segregationsprozessen aktiv entgegenzutreten. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Argumente ausgesprochen, warum Segregation in gewisser Weise gerechtfertigt sei. So wird z. B. die Aufnahme von Kindern aus benachteiligten Lebenslagen als ein karitativer Akt und damit als paternalistisch verstanden, was immer noch Segregation wäre. Zudem wird Segregation vor dem Hintergrund anderer, vordringlicher Anforderungen (z. B. Qualitätsentwicklung, Kinderschutz) als ein „Luxusthema“ (i2, 1252) beschrieben. Und schließlich sei Segregation ein nichtintendierter Nebeneffekt, der durch den (legitimen) Zusammenschluss von Gleichgesinnten hervorgebracht würde. An letzterem schließt auch das zentrale Argument an: Ein Zusammenschluss Gleichgesinnter wird unter Rückgriff auf die tief verankerten und rechtlich kodifizierten Prinzipien der Trägervielfalt und des Wunsch- und Wahlrechts der Leistungsberechtigten gerechtfertigt:

Also wenn man weiterhin sagen will, es muss eine Art, ein Wunsch- und Wahlrecht geben, Eltern können sich danach entscheiden, welches pädagogische Konzept ihnen gefällt, dann kann eigentlich die Elterninitiative auch so bleiben wie sie ist. (i2, 350)

5 Diskussion

Die bisherigen Ergebnisse der Pilotstudie zeigen, dass die homogene Zusammensetzung von Elterninitiativen keineswegs zurückgewiesen wird. Die in diesem Zusammenhang genannten Argumente werden dabei in Bezug zu den einer Elterninitiative immanenten Eigenschaften gesetzt: dem Engagement von Eltern und der eigenverantwortlichen Selbstorganisation. Während Riechers (2021) diesbezüglich ein Dilemma herausarbeitet, das sich zwischen dem Wunsch von Elterninitiativ-Kitas nach mehr Vielfalt und einer damit verbundenen existenziellen Angst um die Identität und den Fortbestand von Elterninitiativ-Kitas aufspannt, zeigt sich in den Interviews der Pilotstudie darüber hinaus, dass die Befragten der Verbände selbst wenig Handlungsspielraum sehen bzw. Zugangsbarrieren thematisieren, die nicht im Verantwortungsbereich der Einrichtungen verortet werden (siehe hierzu auch Högbe et al., 2022). Zudem werden mit der Trägervielfalt und dem elterlichen Wunsch- und Wahlrecht zentrale Prinzipien des Kinderbetreuungssystems in Anschlag gebracht, im Rahmen derer Elterninitiativen eine legitime, systemerhaltende Funktion zugesprochen und Segregation entproblematisiert wird. Folgende Fragen erscheinen uns im Rahmen dieser Argumentationen zumindest diskussionswürdig: Hinsichtlich der Annahme, dass nicht-akademische Eltern die Anforderungen an Engagement und Selbstorganisation nicht erfül-

len können, stellt sich die Frage, worauf diese basiert und ob sie sich auch empirisch trägt. Dies umfasst auch die Fragen, ob in den Einrichtungen konkrete Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern anderer Herkunft/Mileus gemacht wurden oder es sich um pauschale Zuschreibungen aus der Perspektive der Befragten handelt, die gleichzeitig zur Legitimation von Exklusion der als ‚anders‘ wahrgenommenen Eltern genutzt wird. Darüber hinaus wird aber auch ein normativer Aspekt virulent: Können und wollen wir es uns als Gesellschaft leisten, dass (öffentlich geförderte) Bildungseinrichtungen Inklusion als Grundhaltung nur nach innen umsetzen (Baader & Riechers, 2021; Riechers, 2021) ohne „Desegregation in der Lebensumwelt“ (Prenzel, 2016, S. 63) anzustreben und gesellschaftliche Vielfalt in den Organisationen abzubilden?

Literatur

- Baader, Meike S. & Riechers, Katharina (2021). *Inklusion aus Sicht niedersächsischer Elterninitiativen*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/176>
- Hock, Beate, Holz, Gerda & Kopplow, Marlies (2014). *Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung* (WiFF Expertise Nr. 38). München: Deutsches Jugendinstitut e. V. . Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise_38_Kinder_in_Armut.pdf [08. September 2023]
- Hogrebe, Nina (2014). Indicators for a needs-based resource allocation in early childhood education: Regional data as valid proxies for setting level needs? *Journal for Educational Research Online*, 6 (2), 44-65.
- Hogrebe, Nina (2016). Segregation im Elementarbereich – Mobilität und Trägerschaft. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9 (1), 20-33.
- Hogrebe, Nina, Bergmann, Valerie & Timmermann, Madita (2022). Inklusion und Diversität aus Sicht von Kita-Leitungen. *Diverse Kindheiten*. Verfügbar unter: <https://diversekindheiten.de/2022/12/02/inklusion-und-diversitaet-aus-sicht-von-kita-leitungen/> [08. September 2023]
- Hogrebe, Nina, Mierendorff, Johanna, Nebe, Gesine & Schulder, Stefan (2023). Kita-Träger – (k)eine segregationsrelevanten Einflussgröße? In Regine Schelle, Kristine Blatter, Sefan Michl & Bernhard Kalicki (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme* (S. 67–95). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hogrebe, Nina, Pomykaj, Anna & Schulder, Stefan (2021). Segregation in early childhood education and care in Germany: Insights on regional distribution patterns using national educational studies. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16 (1), 36–56. Doi: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i1.04>
- Kuckartz, Udo (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computeranalyse* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Riechers, Katharina (2021). Partizipation als organisationales und pädagogisches Konzept der Elterninitiativen – oder: „[...] das war eher so ein exklusiv-inklusive Bereich“. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (2), 289-303. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00111-0>

- Prengel, Annedore (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF Expertise Nr. 47). Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Exp_47_Prengelel_web.pdf [08. September 2023]
- Strohmeier, Klaus P., Gehne, David H., Groos, Thomas & Jehles, Nora (2014). *Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“ Die fachliche Begleitforschung. Konzept und erste Ergebnisse*. Verfügbar unter: http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/werkstattbericht_02_fachliche_begleitforschung_a5_zweis_gesamt_final.pdf [08. September 2023]

Autor:innen

Nina Hogrebe, Prof. Dr., Technische Universität Dortmund, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit.

Forschungsschwerpunkte: Institutionelle frühkindliche Bildung und Erziehung, Bildungsungleichheiten und Segregation, Steuerung und Finanzierung im Bildungs- und Sozialwesen, Qualitätsentwicklung und Evaluation.

Anschrift: TU Dortmund Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit, Emil-Figge-Straße 50, 44221 Dortmund

E-Mail: nina.hogrebe@tu-dortmund.de

Johanna Mierendorff, Prof. Dr., Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit.

Forschungsschwerpunkte: Wohlfahrtsstaatstheoretisch orientierte Kindheitsforschung, Wandel der (frühen) Kindheit und des Elementarbereichs, soziale Ungleichheit in der Kindheit.

Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)

E-Mail: johanna.mierendorff@paedagogik.uni-halle.de



Alban Knecht

Mit Sozialpolitik regieren

Eine ressourcentheoretische Policy-Analyse der Beschäftigungsförderung benachteiligter Jugendlicher in Österreich

2024 • 155 S. • kart. • 44,90 € (D) • 46,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-3041-4 • eISBN 978-3-8474-1974-7 (Open Access)

Wie kann die Arbeitsmarktpolitik Jugendliche beim Berufseinstieg unterstützen? Alban Knecht analysiert politische Diskurse und institutionelle Veränderungen der Beschäftigungsförderung benachteiligter Jugendlicher in Österreich vor dem Hintergrund der Ressourcentheorie. Er diskutiert die Einführung von Maßnahmen wie überbetrieblicher Lehre, Ausbildungsgarantie und Ausbildungspflicht und verdeutlicht dabei die Bedeutung sozialinvestiver, befähigungsorientierter, neoliberaler und rechtspopulistischer Leitbilder für die praktische Arbeit der Fachkräfte und die Jugendlichen.

Der Autor:

Dr. Alban Knecht, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Österreich

Wiesemann, Jutta, Eisenmann, Clemens, Fürtig, Inka, Lange, Jochen & Mohn, Bina Elisabeth (Hrsg.) (2020). *Digitale Kindheiten*.

Rezension von Burkhard Fuhs

Der vorliegende Sammelband zu aktuellen Fragen der „Auswirkung“ der Digitalisierung auf Kindheit verbindet Ansätze der Kindheits- und Familienforschung mit solchen der Medienethnographie (S. 14). Das bedeutet konkret, dass Formen der kooperativen Mediennutzung am Beispiel des Smartphones auf dem Feld von Transformationsprozessen in der Frühen Kindheit untersucht werden. Hervorgegangen ist der Band aus einer Tagung des Teilprojekts „B05 - Frühe Kindheit und Smartphone. Familiäre Interaktionsordnung, Lernprozesse und Kooperation“ (Leitung Prof. Jutta Wiesemann) des SFB 1187 „Medien in Kooperation 2018“, die in Siegen veranstaltet wurde.

Damit sind wesentliche Eckpunkte dieser Publikation gekennzeichnet, die um Transformation von Gesellschaft, Doing Familie, kooperative Mediennutzung am Beispiel des Smartphones und der empirischen Beschreibung neuer Kindheiten konzentriert ist. Diese klare Abgrenzung der Problemstellung ist eine der großen Stärken der Publikation, die sich nicht in allgemeine Beschreibungen des Wandels von Kindheit verliert. Der Blick auf die „kulturelle Dimension der Digitalisierung des Alltags und seiner Praktiken“ und die Frage nach dem „begrifflichen Verstehen des „Neuen““ (S. 4), schärft den Ansatz noch weiter und macht die vorliegende Publikation auf unterschiedlichen Ebenen und aus unterschiedlichen Perspektiven lesenswert. So zieht sich wie ein roter Faden durch die Beiträge, dass sie das Verhältnis von Theorie und Praxis untersuchen und in einem Dreieck von Theoriediskussion (etwa an den Begriffen Kindheit, Agency und Digitalität), der sorgfältigen Reflexion der Methodologie und der Frage nach den Möglichkeiten ethnografischer Beschreibung digitaler Kinderwelten in familialen Kontexten neue, anregende und vor allem Diskussionen eröffnende Zugänge zur Transformation von Kindheit erschließen.

Der gesamte Band umfasst zwölf sehr unterschiedliche aber überzeugend und gewinnbringend zusammengestellten Beiträge und ist in vier Kapitel gegliedert. Die Einleitung, die von Mitarbeiter:innen des SFB-Teilprojektes verantwortet ist, führt nicht nur in die grundlegende Problematik der Beschreibung von digitalen Kindheit(en) im Transformationsprozess ein, sondern beschreibt auch sehr genau den Aufbau des Bandes und eignet sich so nicht nur zu einer ersten Orientierung innerhalb der Publikation, sondern eröffnet einen Blick auf die übergeordneten Überlegungen, die die einzelnen Ergebnisse und Überlegungen zusammenhält. Im zweiten Kapitel befassen sich vier Beiträge mit der Bestimmung

dessen, was Kindheit(en) genannt werden könnte, wobei nicht dem Trend nachgegeben wird, Kindheit soziologisch durch Subsumierung in übergeordnete Struktur- und Prozessbeschreibungen zu relativieren, sondern in der Diskussion der Begriffe und Methoden neue, produktive Sichtweisen auf Kindheiten zu eröffnen. Im dritten Kapitel stehen familiäre Medienpraktiken im Mittelpunkt, im vierten die ethnographische Erforschung von Medienkindheiten.

Die enge Verbindung der beiden Perspektiven der Arbeiten an den Begriffen und der Erforschung der Medienkulturen von Kindheiten durchzieht den gesamten Band und stößt ein neues Nachdenken über Kindheit an.

Von besonderer Bedeutung für den Band ist der gelungene Beitrag von Sabine Bollig. Bollig zeichnet konzentriert die Entwicklung der Childhood Studies nach, untersucht den Agency-Ansatz, seine Kritik und seine Weiterentwicklung und zeigt in einem sehr heterogenen Forschungsfeld neue Linien auf. Damit öffnet sie das Nachdenken und Forschen über und mit Kindern in Richtung eines fluiden, multiplen Verstehens von Raum, Zeit und Körper, zu einer Verschränkung von „Materialien“ und „Sozialem“, zu einem „prinzipiell offenen und unvorhersehbaren ‚dance of agency‘ [...], in welchem sich die Akteurschaft je konkret zwischen humans und non-humans verteilt und relational ausbildet“ (S. 25). Allerdings machen die anderen Aufsätze in diesem Sammelband deutlich, dass diese Ansprüche, Kindheit noch einmal neu und anders zu denken, in den konkreten empirischen Studien nicht in wünschenswertem Maß eingelöst werden können.

Auch Jochen Lange arbeitet in seinem Beitrag an einem zentralen Begriff und zeigt, dass das Begriffspaar Digital – Analog wenig geeignet ist, Medienkindheit zu beschreiben und zu begreifen und nutzt seine Erkenntnisse in der Untersuchung konkreten Unterrichtsmaterials. Wie ertragreich der ethnographische Ansatz in der Forschung von Medienkindheiten sein kann wird an vielen Stellen dieser Publikation deutlich. Ein sehr gutes Beispiel ist der Aufsatz von Yumei Gan, Christian Greiffenhagen und Christian Licoppe, der sich Migrantenfamilien in China und den Videokontakten von Eltern mit ihren bei den Großeltern zurückgelassenen Kindern empirisch nähert. Auch der Beitrag von Clemens Eisenmann zu familialer Videotelefonie in der frühen Kindheit ermöglicht die oft sehr allgemein gehaltenen Diskussionen über Medienkindheit zu schärfen.

Schaut man auf die Beiträge, die im zweiten Kapitel um das Thema „doing family“ kreisen, fällt auf, dass auch hier die Begriffe kritisch unter die Lupe genommen und neu positioniert werden. Etwa von Dominik Krinninger, der seine eher theoretischen Überlegungen zum „doing family“ am Beispiel eines ethnographischen Forschungsprojektes, das er zu Familie und dem Übergang in die Grundschule durchgeführt hat. Inka Fürtig dagegen bewährt in ihrem Beitrag zum „Smartphone als Gegenstand sozialer Aushandlungen im Familienalltag von Kleinkindern“ einen sehr guten Einblick in den Medienalltag von Familien. Und Ursina Jaeger stellt in ihrem Beitrag „Trumpfkarte Smartphone“ die Ergebnisse ihrer Forschungen in einer transnationalen Kindergartenklasse und ihre Erfahrungen als Kindergarten-Ethnografin vor.

Wichtig für den gesamten Band ist auch das vierte Kapitel, das sich mit der Frage der medienethnographischen Erforschung von Medienkindheiten beschäftigt. Die vier sehr unterschiedlichen Aufsätze von Bina Elisabeth Mohn, Astrid Vogelpohl, Pip Hare und Klaus Amann mit ihren sehr individuellen Ansätzen, dem reichen Material und den über-

zeugenden Analysen und überraschenden Einblicken, sind schon allein die Lektüre des Buches wert.

Insgesamt eine Publikation, die wichtige neue Diskussionen zur Kindheit eröffnet, eine gelungene Verbindung von Medien-, Familien- und Kindheitsforschung darstellt, weiterführende methodologische Fragen (vor allem in Richtung Ethnographie) skizzieren und viele empirisch fundierte Einblicke in die mediatisierten Lebenswelten der (frühen) Kindheit bieten. Damit lohnt sich nicht nur eine Lektüre für Experten der Kindheits- und Medienforschung, sondern für alle, die neue, zum Teil überraschende Erkenntnisse zum Leben von jungen Kindern und Eltern mit Medien gewinnen möchten.

Wiesemann, Jutta, Eisenmann, Clemens, Fürtig, Inka, Lange, Jochen & Mohn, Bina Elisabeth (Hrsg.) (2020). *Digitale Kindheiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Autor:in

Burkhard Fuhs, Prof. Dr. Dr. habil., Universität Erfurt, Institut für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung.

Forschungsschwerpunkte: Lernen und Neue Medien, Schule und Kindheitsforschung.

Anschrift: Universität Erfurt (Campus), Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt

E-Mail: burkhard.fuhs@uni-erfurt.de

IMPUL! SE

aus dem **AFET** - Bundesverband für Erziehungshilfe e. V.
zur fachlichen Diskussion zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetz

Alle Impulspapiere jetzt im kostenlosen Online-Reader

Der AFET-Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. hat den Gesetzgebungsprozess zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetz fachlich begleitet und als Fachverband Impulse für die Umsetzung für die Praxis der öffentlichen und freien Träger gegeben.

In unregelmäßiger Folge erschienen Impulspapiere zu unterschiedlichen Themenfeldern des KJSG. Die Impulspapiere wurden per Newsletter verschickt, auf der AFET-Homepage eingestellt und liegen nunmehr als Reader vor. (Bei den Beiträgen der Autor*innen handelt es sich um Positionierungen und Anregungen, die nicht unbedingt die Verbandsmeinung widerspiegeln).

Zudem finden Sie auf der Homepage www.afet-ev.de eine Informationsplattform mit Zusammenstellungen von Fachartikeln, Expertisen, Gerichtsurteilen, Good-Practice etc. zum KJSG, die 2024 weitergeführt und regelmäßig ergänzt wird.



Die Herausgeber:innen und die Redaktion des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung danken allen Gutachter:innen, die an den im Jahr 2023 veröffentlichten (aber auch abgelehnten oder zurückgezogenen) Beiträgen beteiligt waren, für ihr großes Engagement!

Prof. Dr. Stephan Beetz (Mittweida), Dr. Roland Bloch (Halle), Prof. Dr. Karin Bock (Dresden), Prof. Dr. Rita Braches-Chyrek (Bamberg), Prof. Dr. Petra Büker (Paderborn), Prof. em. Dr. Margret Bülow-Schramm, Prof. Dr. Emanuela Chiapparini (Bern), Dr. Miriam Kristina Damrow (Oldenburg), Prof. Dr. Ulrike Deppe (Chemnitz), Dipl.-Päd. Judith Durand (München), Katrin Ehrenberg (Hannover), Dr. Jens Elberfeld (Halle), Prof. Dr. Florian Eßer (Osnabrück), Prof. Dr. Natalie Fischer (Kassel), Prof. Dr. Anja Hackbarth (Bielefeld), Dr. Nora Friederike Hoffmann (Halle), Prof. em. Dr. Michael-Sebastian Honig, Dr. phil. Thomas Kemper (Osnabrück), Prof. Dr. Fabian Kessl (Wuppertal), Dr. Babette Kirchner (Dortmund), Prof. em. Dr. Klaus Klemm, Prof. Dr. Sina Köhler (Regensburg), Prof. em. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Prof. Dr. Jens Oliver Krüger (Koblenz), Prof. Dr. Sabine Maschke (Marburg), Prof. Dr. Michael May (Jena), Prof. Dr. Jörg Maywald (Potsdam), Dr. Tobias Mettenberger (Braunschweig), Prof. Dr. Johanna Mierendorff (Halle), Prof. Dr. Frederick de Moll (Bielefeld), Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Duisburg-Essen), Dr. Susanne Rappe-Weber (Burg Ludwigsstein), MA Martin Reinert (Gießen), Prof. Dr. Birgit Reißig (Halle), Prof. Dr. Christian Reutlinger (Rapperswil), Dr. Stefanie Rhein (Ludwigsburg), Prof. Dr. Thomas Viola Rieske (Bochum), Prof. em. Dr. Hans-Günther Roßbach, Prof. Dr. Maike Rönau-Böse (Freiburg), Dr. Anja Schierbaum (Erfurt), Prof. Dr. Sebastian Schröer-Werner (Berlin), Prof. Dr. Uwe Sielert (Kiel), Prof. Dr. Ludwig Stecher (Gießen), Stefan Steinmetz (Bamberg), Dr. Janine Stoeck (Halle), Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker (Hamburg), Prof. Dr. Vicki Täubig (Rostock), Prof. em. Dr. Rudolf Tippelt, Prof. Dr. Werner Thole (Dortmund), Prof. Dr. Magnus Treiber (München), Prof. Dr. Heinz-Jürgen Voß (Merseburg), Prof. Dr. Hans-Jürgen von Wensierski (Rostock), Prof. Matthias Witte (Mainz), Dr. Steffen Zdun (München), Dr. Katja Zehbe (Neubrandenburg), Prof. Dr. Ivo Züchner (Marburg)

Sieben gute Gründe, jetzt bei uns Mitglied zu werden.

- Netzwerk aus Kolleg*innen
- Rechtsschutzversicherung
- Streikteilnahme & Streikgeld
- Vergünstigte Fortbildungen
- Politische Lobbyarbeit
- 4x jährlich Fachzeitschrift
- Aktive Teilnahme im DBSH



Mehr als 6.000 Kolleg*innen engagieren sich heute schon im Berufsverband für die Soziale Arbeit in Deutschland.

www.dbsh.de/mitglied-werden

 www.dbsh.de

 [@dbshbund](https://www.instagram.com/dbshbund)

 [/dbshbund](https://www.facebook.com/dbshbund)

*Deutscher Berufsverband
für Soziale Arbeit e.V.*

DBSH

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Hinweise für Autor:innen von Beiträgen im Aufsatzteil (Langfassung s. Internetseite)

Allgemeines

Die Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* versteht sich als Forum für wichtige Ergebnisse der Kindheits- und Jugendforschung, für Theoriebildung und für Fragen der gesellschafts- und bildungspolitischen sowie pädagogischen Praxis. Sie widmet sich dem Gegenstandsfeld unter der integrativen Fragestellung von Entwicklung und Lebenslauf, arbeitet fächerübergreifend und international. Zu Wort kommen deutsche und internationale Autor:innen aus den einschlägigen Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Sozialpädagogik und den Bildungswissenschaften, wobei das inter- und transdisziplinäre Gespräch auch mit anderen Disziplinen wie etwa der Psychiatrie, Neurobiologie sowie der Kommunikations- und Medienwissenschaft gesucht wird.

Mit Blick auf die Schwerpunkt-, freien sowie Kurzbeiträge veröffentlicht der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* grundsätzlich nur Originalarbeiten. Mit der Einsendung des Manuskripts erklären die Autor:innen, dass ihr Beitrag in keiner Weise 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 Autor:innen, auf die sprachliche Qualität ihrer Beiträge zu achten. Bitte reichen Sie die notwendigen Unterlagen ausschließlich über das Open Journal System (OJS) unter: <https://ojs3-2.ojs3.budrich-academic.de/index.php/diskurs/login> ein.

Review-Verfahren (bei Schwerpunkt- und freien Beiträgen)

Der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* wendet bei den Schwerpunkt- und freien Beiträgen das Verfahren der anonymen Begutachtung an. Jedes Manuskript wird in anonymisierter Form mindestens zwei Gutachter:innen vorgelegt.

Herausgeber:innen und Redaktion müssen sich eine längere Prüfungszeit vorbehalten, da die Gutachter:innen ehrenamtlich tätig sind. Unverlangt eingesandte Manuskripte können nicht zurückgeschickt werden.

Um ein ordnungsgemäßes Reviewverfahren gewährleisten zu können, sind die Autor:innen dazu verpflichtet, ihr Manuskript sowie alle weiteren Dateien (Tabellen, Abbildungen) **konsequent zu anonymisieren**. Die Autor:innenangaben werden auf der OJS-Plattform vom Manuskript getrennt eingereicht.

Einzureichende Unterlagen (bei Schwerpunkt- und freien Beiträgen)

Das anonymisierte Manuskript mit einem deutsch- und einem englischsprachigem Abstract (je max. 1.000 Zeichen, inkl. Leerzeichen), drei bis fünf Schlagwörtern auf Deutsch und Englisch, Literaturverzeichnis, Tabellen in einem separaten Word-Dokument, Abbildungen als separate Dateien. Auch die Autor:innenangaben werden als separates Dokument mitsamt den Namen aller Autor:innen (Titel, Vor- und Nachnamen), deren Forschungsschwerpunkten und Korrespondenzadressen auf OJS hochgeladen.

Manuskripte (Schwerpunkt- und freie Beiträge)

Der Umfang von Manuskripten ist auf 40.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen, Endnoten und Literatur) zu begrenzen. Tabellen und Abbildungen fallen nicht unter diese Zählung. Die Redaktion behält sich bei Annahme von Manuskripten die Aufforderung zur Kürzung vor. Parallel dazu können Manuskripte in allen gängigen Textverarbeitungsprogrammen sowie im pdf-Format übermittelt werden.

Beachten Sie bitte, dass alle Geschlechter sprachlich gleichgestellt werden. Die Umsetzung ist Ihnen überlassen, richten Sie sich jedoch nach einer einheitlichen Variante.

Zitation

Der Diskurs verwendet die Zitierrichtlinie der American Psychological Association (APA). Vor Einsendung des Manuskripts ist die Übereinstimmung von im Text zitierter und im Verzeichnis angeführter Literatur zu prüfen. Nicht verwendet werden GROSSSCHREIBUNG, KAPITÄLCHEN, **Fettung** oder S p e r r u n g.

Literaturverzeichnis

Auch das Literaturverzeichnis folgt den Richtlinien der American Psychological Association (APA), allerdings werden die Vornamen ausgeschriebenen. Das Literaturverzeichnis ist nach Autorennamen alphabetisch geordnet (innerhalb eines Autors chronologisch – mit ältester Quelle zuerst). Ihre eigenen geblindeten Angaben setzen Sie bitte ganz an den Anfang.

DOI (Digital Object Identifier)

Bitte geben Sie – soweit vorhanden – immer die DOIs mit an! Hierbei unterstützt Sie das Crossref-Programm. Dieses übernimmt die Ermittlung der DOI wie folgt: Sie rufen das Programmelement mit <https://search.crossref.org/references> auf. Kopieren Sie Ihr Literaturverzeichnis in das offene Fenster und klicken auf „Match...“. Nach kurzer Zeit erscheint im Fenster das Literaturverzeichnis nunmehr mit ergänzten DOIs. Sie können es herauskopieren und in Ihr Dokument wieder einfügen.

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 den Autor:innen abgestimmt werden.



Peter Rahn, Sabine Zimmermann (Hrsg.)

Kinderarmut verstehen und bekämpfen

**Einführung in grundlegende
Perspektiven**

2023 • 160 S. • kart. • 21,00 € (D) • 21,60 € (A) • utb M

ISBN 978-3-8252-6130-6 • eISBN 978-3-8385-6130-1

Die Kinderarmutsquote ist seit drei Jahrzehnten kontinuierlich hoch und die Dauer der Armutserfahrung steigt. Die Folgen sind vielfältig und gefährden vor allem die gesellschaftliche Teilhabe der Kinder. In diesem Buch schildern Wissenschaftler*innen in Interviews, wie sie Kinderarmut analysieren. Sie verdeutlichen, was zur Prävention und Bekämpfung von Kinderarmut zu tun ist.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Peter Rahn, Co-Studiengangsleitung Bachelor Soziale Arbeit, Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen, Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen

Prof. Dr. Sabine Zimmermann, Studiengangsleitung Soziale Arbeit dual (B.A.), SRH Hochschule Heidelberg, Fakultät für Sozial- und Rechtswissenschaften