

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

3-2016

Schwerpunkt:

Teilhabe, Agency, Wohlbefinden – Konzepte der Kindheitsforschung in der Diskussion

- Von Kinderarmut und Fürsorge zu kindlicher Teilhabe
- Kindheit und Ungleichheit
- Kinder als Akteure – Implikationen des Agency-Konzepts

Diskurs-Wissenschaftspreis

- Laudatio für Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger
- Bilanz und Zukunft der Kindheits- und Jugendforschung

Freier Beitrag

- Erwartungen von Eltern zu Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs

Kurzbeiträge

- Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen
- Koloniale und postkoloniale Staatsverbrechen an Kindern
- Early Career Award 2016

Rezensionen



77411

11 Jahrgang

3. Vierteljahr 2016

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 11 Heft 3

Inhalt

Schwerpunkt

Teilhabe, Agency, Wohlbefinden – Konzepte der Kindheitsforschung in der Diskussion

Bernhard Kalicki, Ursula Winklhofer

Editorial 265

Hans Bertram

Kindliches Wohlbefinden: Von Kinderarmut und Fürsorge zur kindlichen Teilhabe 269

Doris Bühler-Niederberger

Kindheit und Ungleichheit – Kritik einer Defizitrhetorik 287

Tanja Betz, Florian Eßer

Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen
Agency-Konzepts 301

Allgemeiner Teil

Diskurs-Wissenschaftspreis

Thomas Rauschenbach

Laudatio für Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger 315

Heinz-Hermann Krüger

Bilanz und Zukunft der Kindheits- und Jugendforschung 325

Freier Beitrag

Lars Burghardt, Katharina Kluczniok

Erwartungen von Eltern zu Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs –
Eine Analyse zu Zusammenhängen mit kindbezogenen und
familialen Strukturmerkmalen 339

Kurzbeiträge

<i>Emanuela Chiapparini, Patricia Schuler Braunschweig, Christa Kappler</i> Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen	355
<i>Manfred Liebel</i> Koloniale und postkoloniale Staatsverbrechen an Kindern	363
Early Career Award 2016	369

Rezensionen

<i>Sabina Schutter</i> Dima Zito (2015): Überlebensgeschichten. Kindersoldatinnen und -soldaten als Flüchtlinge in Deutschland. Eine Studie zur sequentiellen Traumatisierung	371
<i>Elisabeth Sticker</i> Gudrun Quenzel (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter	374
Autorinnen und Autoren	377

Teilhabe, Agency, Wohlbefinden – Konzepte der Kindheitsforschung in der Diskussion

Bernhard Kalicki, Ursula Winklhofer

Der Schwerpunkt dieses Heftes geht zurück auf das Symposium „Aufwachsen im Blick der Wissenschaft“, das der Verlag und die Herausgeber anlässlich des zehnjährigen Bestehens der Zeitschrift am 10. Juli 2015 in Berlin veranstaltet haben. „In den modernen Gesellschaften wachsen Kinder und Jugendliche unter zuvor nie gekannten, komplizierten Bedingungen auf. Der Übergang in die technisch und kommunikativ entgrenzte Wissensgesellschaft und die fortschreitende ökonomische und kulturelle Globalisierung fordern Heranwachsende heraus. Neue verschärfte Anforderungen an Lernen und Bildung verändern Kindheit und Jugend.“ (www.budrich.de/Zeitschriften/Dokumentation_Symposium) Diese Diagnose und die Überzeugung, dass die Wissenschaft – letztlich auch als ein Anwalt der heranwachsenden Generation – gefordert ist, den beschriebenen Wandel forschend zu begleiten, standen vor zehn Jahren am Anfang des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Mitte der 2000er Jahre gab es nur wenige Zeitschriften in diesem Bereich, und die neue Zeitschrift machte es sich zur Aufgabe, die vielschichtige Forschung zu bündeln und ihr neue Impulse zu geben. Aus der Einsicht, dass die moderne Kindheits- und Jugendforschung nicht auf eine einzige Leitdisziplin und auf den engen nationalen Rahmen beschränkt sein kann, war der Diskurs Kindheits- und Jugendforschung von Anfang an interdisziplinär und international ausgerichtet.

Vor diesem Hintergrund widmete sich das Symposium „Aufwachsen im Blick der Wissenschaft“ grundlegenden Ansätzen der aktuellen Kindheits- und Jugendforschung. Der vorliegende Themenschwerpunkt versammelt drei Beiträge, die die Konzepte des Wellbeing, der Agency, der Ungleichheit und der Teilhabe mit Blick auf Kinder und Kindheit diskutieren.

Hans Bertram stellt den Ertrag einer Akteursperspektive für die Analyse kindlichen Wohlbefindens heraus. Er folgt dabei einem mehrdimensionalen Konzept von Wellbeing, das in seinen Dimensionen die einzelnen Aspekte der kindlichen Entwicklung und die sozialen Bedingungen für diese Entwicklung umfasst. Dieser Ansatz wendet sich gegen die aus Sicht der Kritiker/innen zu eng gedachte Annahme, dass die Verbesserung der Lebenssituation der Eltern quasi „von selbst“ auch das kindliche Wohlbefinden verbessert. Vielmehr sind die Gesundheit von Kindern, ihre Bildung, die Wohnverhältnisse, die

Risiken im Straßenverkehr und die Qualität der Schulumgebung Elemente der kindlichen Entwicklung, die zwar teilweise mit relativer Armut kovariieren, sich aber nicht kausal durch relative Armut erklären lassen. *Bertram* plädiert für die Begründung des kindlichen Wohlbefindens auf der Basis der Kinderrechte, um den Wandel von der Objektperspektive zur Akteursperspektive des Kindes in die Sozialberichterstattung zu integrieren. Der Beitrag mündet in der Forderung nach einem schlüssigen und verbindlichen Konzept zur nationalen und internationalen Dauerbeobachtung der Verwirklichung der Kinderrechte.

Doris Bühler-Niederberger nähert sich dem Thema Ungleichheit aus einer bislang wenig beleuchteten Perspektive: Sie nimmt den Umgang mit den Eltern marginalisierter Gruppen in den Blick und analysiert, wie diese allzu oft als „schlechte“ Eltern gebrandmarkt und damit vor allem aus einer Defizitperspektive betrachtet werden. „Schlechte Eltern“ werden weniger dadurch bestimmt, *was sie tun*, als vielmehr dadurch, *wer sie sind*. *Bühler-Niederberger* betont, dass die Unterscheidung von „guten“ und „schlechten“ Eltern zum Standardrepertoire sozialreformerischer Diskurse gehört und ein zentrales Element „generationalen Ordnens“ ist. Sie erörtert dies sowohl in historischer Perspektive als auch kritisch prüfend anhand aktueller Ergebnisse der Sozialisations- und Bildungsforschung.

Ein mögliches Erklärungsmodell, das nicht von Defiziten der Benachteiligten ausgeht, wird abschließend in Grundzügen entworfen: Es thematisiert Interaktionen in und mit der Schule, in denen alle Beteiligten, Lehrkräfte, Eltern und Kinder, soziale Ungleichheit in Rechnung stellen, darauf reagieren und sie in dieser Weise interaktiv (re-) produzieren.

Tanja Betz und *Florian Eßer* schließlich beleuchten das für die aktuelle Kindheitsforschung prägende Konzept der Agency. Sie erörtern zunächst die Kontextbedingungen, welche die Verbreitung des Agency-Konzepts als Heuristik und Forschungsstrategie ermöglicht haben, und umreißen schließlich seine theoretischen Schwächen sowie die methodologischen Herausforderungen seiner forschungspraktischen Umsetzung. Kritisch hinterfragt wird das verbreitete Verständnis von Agency als vorsoziale Eigenschaft von Kindern und die damit einhergehende Essentialisierung des Konzepts. Unerkannt bleiben dabei die Verletzlichkeiten und Abhängigkeiten, die deutlich werden, sobald Agency als ein Effekt sozialer Beziehungen verstanden wird. Der Beitrag diskutiert Auswege aus dieser substantialistischen und eurozentrischen Vorstellung einer individuellen Agency, die ihren eigenen Beitrag zur Hervorbringung eines autonomen und sozial nicht eingebetteten Kindersubjektes sowie zu einer Normierung von Kindheit nach westlichem Muster (noch) nicht reflektiert.

Zugleich wurde mit dem Symposium *Heinz-Hermann Krüger*, einer der Gründungsherausgeber der Zeitschrift, für sein Lebenswerk geehrt. Er steht wie kaum ein anderer für die Kindheits- und Jugendforschung der vergangenen Jahrzehnte. Am Anfang seiner Forschungsarbeiten stand ein historisches Projekt, das sich gestützt auf Quellenanalysen und oral-history-Interviews mit der Lebensgeschichte und den Alltagskulturen von Jugendlichen in Westdeutschland in den 1950er Jahren beschäftigte. Die Ergebnisse dieses Projektes wurden in einem Buch im Verlag von *Edmund Budrich* mit dem Obertitel „Die Elvis-Tolle, die hatte ich mir unauffällig wachsen lassen“ veröffentlicht und führten zu einem breiten Presseecho. Es folgten eine Reihe von quantitativen und qualitativen Forschungsprojekten, die an der Schnittstelle von Kindheits-, Jugend- und Schulforschung angesiedelt waren. Das Spektrum der in den Projekten behandelten Themen reicht von politi-

schen Orientierungen Jugendlicher über die Auswirkungen schulischer Selektionsprozesse auf die Bildungsbiografien und das Peerleben von älteren Kindern und jüngeren Jugendlichen bis hin zu exklusiven Bildungskarrieren und dem Einfluss von Peerkulturen bei 16- bis 21-jährigen Jugendlichen.

In diesem Heft finden Sie die Festrede von *Heinz-Herrmann Krüger* zu „Bilanz und Zukunft der Kindheits- und Jugendforschung“ sowie die Laudatio von *Thomas Rauschenbach* auf den geehrten Kollegen. Wir wünschen eine anregende Lektüre und freuen uns auf die kommenden zehn Jahre *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*.

Erziehung aktuell



Holger Brandes, Markus Andrä,
Wenke Röseler,
Petra Schneider-Andrich
**Macht das Geschlecht einen
Unterschied?**

Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu
professionellem Erziehungsverhalten
von Frauen und Männern
2016. 197 S. Kt.
28,00 € (D), 28,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-0616-7
eISBN 978-3-8474-0299-2

Die Tandem-Studie ist die erste auf
eine größere Stichprobe zurück-
greifende Vergleichsuntersuchung
zu männlichem und weiblichem
Erziehungsverhalten in Kindertagesstätten.



Eva Breitenbach, Ilse Bürmann,
Silvia Thünemann, Linda Haarmann
**Männer in
Kindertageseinrichtungen**

Eine rekonstruktive Studie über
Geschlecht, Biographie und
Professionalität
2015. 171 S. Kt.
24,90 € (D), 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0637-2
eISBN 978-3-8474-0251-0

Männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen werden gegenwärtig als Symbol für Innovation und für die Fortschrittlichkeit der Einrichtungen wahrgenommen. Ausgehend von diesem Befund erforschen die Autorinnen die pädagogischen und professionellen Orientierungen von Erziehern.



Bestellungen unter:
www.shop.budrich-academic.de • info@budrich.de

Kindliches Wohlbefinden: Von Kinderarmut und Fürsorge zur kindlichen Teilhabe

Hans Bertram

Zusammenfassung

Kindliches Wohlbefinden wird heute als ein mehrdimensionales Konzept gesehen, das in seinen Dimensionen die einzelnen Aspekte der kindlichen Entwicklung und die sozialen Bedingungen für diese Entwicklung umfasst und im Rahmen einer Sozialberichterstattung für Kinder zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern beitragen soll. Das Thema hat im angelsächsischen Sprachraum eine lange Tradition. Es bietet die Möglichkeit, das klassische Defizitmodell der Sozialisationsforschung durch Konzepte zu ersetzen, die die Akteursperspektive des Kindes einnehmen, und die konkreten sozialen und psychischen Bedingungen zu benennen, die die Entwicklung der kindlichen Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung ermöglichen.

Schlagwörter: Kindliches Wohlbefinden (mehrdimensional), Armut (relativ und absolut), Ländervergleiche zur Bildung, Effekte des Wohlfahrtsstaats, Kinderrechte

Children's Well-Being: From Poverty and Welfare to Participation

Abstract

Today children's well-being is seen as a multidimensional concept including the various aspects of child development and the social conditions of this development. As part of a social reporting for children this concept aims to improve the living conditions of children. This topic has a long tradition in the Anglo-Saxon countries. It offers the possibility to replace the classic deficit model of socialization research by concepts which take the perspective of the child as the actor's view. The specific social and psychological conditions are designated as well to allow children's participation in the social development.

Keywords: Children's well-being (multidimensional), poverty (relative and absolute), country comparisons (education), effects of the Welfare State, children's rights

1 Einleitung: Armut, soziale Ungleichheit und Kinderrechte

Die Entwicklung des kindlichen Wohlbefindens fand bisher in der deutschen Sozialforschung, Psychologie und auch Pädagogik nur wenig Beachtung. Dagegen haben große internationale Organisationen, wie die OECD, die Europäische Kommission und das Kinderhilfswerk UNICEF, bereits international vergleichende Studien zu diesem Thema vor-

gelegt. In den USA ist es inzwischen zu einem festen Teil der Sozialberichterstattung in der amtlichen Statistik geworden, und große Stiftungen bereiten die vorhandenen Daten bis auf County-Ebene auf, um konkrete politische Maßnahmen im regionalen Kontext zu ermöglichen.

In diesem Aufsatz können die Entwicklungen in Deutschland und im angelsächsischen Raum nicht im Einzelnen dargestellt werden; vielmehr wird hier im Wesentlichen die Entwicklung im angelsächsischen Raum nachgezeichnet, weil damit der innovative Zugang zur Analyse des kindlichen Wohlbefindens deutlich wird.

Ursprünglich wurde das kindliche Wohlbefinden auch im angelsächsischen Raum in erster Linie als eine Folge von elterlicher Armut und Arbeitslosigkeit interpretiert, in der Annahme, dass die Verbesserung der Lebenssituation der Eltern quasi „von selbst“ auch das kindliche Wohlbefinden verbessere. Nach dem großen Wirtschaftsaufschwung in den 1950er Jahren wurde allerdings deutlich, dass die ökonomische Verbesserung der Lebenssituation der Eltern und eine geringe Arbeitslosigkeit nicht notwendigerweise für alle Aspekte der kindlichen Entwicklung von Bedeutung sind – dies gilt sowohl für die Bildung wie auch für eine angemessene Infrastruktur, das Lebensumfeld von Kindern sowie das Wohnen. Materielle Armut, und gerade relative Armut, ist eben nur ein Prädiktor für soziale Ungleichheit. Auf der Basis dieser Einsichten der 1960er Jahre und der Analyse der Wirkung vieler Maßnahmen aus dieser Zeit entwickelte die OECD ein Modell des kindlichen Wohlbefindens mit den verschiedenen strukturellen und institutionellen Faktoren, die die kindliche Entwicklung beeinflussen können, nämlich relative Armut, Bildung und Wohnen.

Erst die Kinderrechtskonvention von 1989 und die inzwischen weltweite Akzeptanz der Kinderrechte durch 190 Staaten motivierten das Kinderhilfswerk UNICEF, nicht nur die strukturellen Bedingungen der kindlichen Entwicklung als Teil des kindlichen Wohlbefindens zu interpretieren, sondern auf der Basis der Kinderrechte auch die kindliche Teilhabe und die eigene aktive Lebensgestaltung der Kinder als wesentliche Elemente des kindlichen Wohlbefindens zu interpretieren. Damit hat dieses Modell gegenüber den in Deutschland noch immer dominanten Ansätzen zur Analyse kindlicher Benachteiligung, die auf die elterliche Armut fokussiert sind, nicht nur in der Sozialberichterstattung, sondern auch für die Forschung zwei zentrale neue Perspektiven eröffnet.

Zum einen bietet ein Modell des kindlichen Wohlbefindens, das nicht nur die ökonomische Benachteiligung der Eltern als zentrales Element für die kindliche Entwicklung interpretiert, die Möglichkeit, auch politisch sehr konkret die Probleme und Versäumnisse in einzelnen institutionellen Teilbereichen der Gesellschaft aufzudecken, die für die kindliche Entwicklung von Bedeutung sind. Das gilt nicht nur für die Bildung, sondern etwa auch für das Wohnumfeld von Kindern, wie auch für die Risiken, die Kinder etwa im Straßenverkehr oder im persönlichen Umfeld bewältigen müssen. Zum anderen bedeutet die Begründung des kindlichen Wohlbefindens auf der Basis der Kinderrechte einen klaren Paradigmenwechsel, weil nun die Kinder als Akteure und nicht nur als Empfänger oder als indirekt Betroffene infolge der elterlichen Benachteiligung gesehen werden. Die Erweiterung dieses Modells ermöglicht es, den inzwischen auch in der Forschung und ebenso in diesem Heft thematisierten Wandel von der Objektperspektive zur Akteursperspektive des Kindes in die Sozialberichterstattung für Kinder zu integrieren.

2 „The Great Society“

„I have been called to task, as you all know, because I have reiterated many times something about one-third of America – the ill-clothed, ill-housed, ill-fed – on the ground that I was saying something derogatory. I have been telling the truth, and you good people have sustained me by your statement that more than half of the children of America are in families that do not have enough money to provide fully adequate shelter, food, clothing, medical care, and educational opportunity. Why should we not admit it? By admitting it we are saying we are going to improve things.“

Mit diesen Sätzen beschreibt der amerikanische Präsident *Roosevelt* (zit. nach *Cohen* 2002) sieben Jahre nach Beginn seiner Präsidentschaft 1940 die Lebenssituation amerikanischer Kinder nach der Weltwirtschaftskrise von 1929. Die Vielzahl der Programme – Bau von Nationalparks und Straßen, große Elektrifizierungsprogramme und andere Großprojekte – konnten zwar die Arbeitslosigkeit deutlich senken, doch lag sie Anfang der 1940er Jahre noch im zweistelligen Bereich (*McElvaine* 1983,1993), und die Lebenssituation der Kinder entsprach immer noch *Roosevelts* Beschreibung. Nachdem viele Gemeinden ihre Schulen während der Weltwirtschaftskrise geschlossen hatten (*Cohen* 2002), hielt sich die Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit immer noch in Grenzen, ebenso wie die Verbesserung des Bildungssystems. Vor allem benachteiligte Regionen im mittleren Westen und im Süden der USA hatten noch zehn Jahre nach der Krise mit den dramatischen Folgen der Weltwirtschaftskrise zu tun, und das Gleiche galt für benachteiligte Bevölkerungsgruppen, wie die afro-amerikanische Bevölkerung. Armut bedeutete den Mangel an Kleidung, Wohnung, Nahrung und Bildung. Die davon Betroffenen lebten im wahrsten Sinne des Wortes am Rande der Gesellschaft, und das waren häufig genau jene Gruppen, die schon vor der Weltwirtschaftskrise diskriminiert waren (*McElvaine* 1993).

Zwar hat *Glen Elder* (1998) in seiner berühmten Studie „The Children of the Great Depression“ gezeigt, dass sich ein Teil der Kinder trotz ihrer schwierigen Kindheit, auch unterstützt durch staatliche Bildungsprogramme, im Wirtschaftsboom nach dem Koreakrieg (1953) einen Platz in der Gesellschaft erarbeiten konnte, der ihren Fähigkeiten und Lebensperspektiven entsprach. Aber schon die *Kennedy*-Administration kam 1960 zu der Auffassung, dass ein neuer Kampf gegen die Armut erforderlich sei, trotz des unglaublichen wirtschaftlichen Aufschwungs, in dessen Verlauf sich das Bruttoinlandsprodukt zwischen 1950 und 1960 um 16 Prozent erhöht hatte. Denn insgesamt war zwar das Wohlstandsniveau der Gesellschaft gestiegen, aber die benachteiligten Gruppen, die unter der Weltwirtschaftskrise besonders gelitten hatten, lagen auch jetzt wieder weit hinter den anderen Gruppen zurück (*Brauer* 1982).

Präsident *Lyndon Johnson* proklamierte 1964 die „Great Society“ (*Johnson* 1964): Kein Kind soll ohne hinreichende Ernährung und ohne qualifizierte Bildung aufwachsen; benachteiligte Jugendliche sollen berufliche Fähigkeiten entwickeln; Kinder und Jugendliche sollen durch Nachbarschaftshilfe darin unterstützt werden, die Schule zu beenden; insbesondere kommunale Agenturen sollen versuchen, die ärmsten Teile der Bevölkerung in Arbeit zu bringen und Nachbarschaften wieder als unterstützende Kontexte zu entwickeln. Mit dem „Elementary and Secondary Education Act“ (1965) wurde es der amerikanischen Bundesregierung auch möglich, in großem Umfang Bundesmittel für die öffentliche Erziehung einzusetzen. Im Rahmen dieses Gesetzes wurde auch „Head Start“ als ein Jugendhilfe-Interventionsprogramm gestartet, um neben der Schule die Erziehungs- und Bildungschancen von benachteiligten Kindern zu verbessern (*Brown-Collier* 1998; *Unger* 1996).

Inzwischen wird das Konzept der „Great Society“ skeptisch betrachtet (Murray 2015), wie auch das Head Start-Programm in vielen Punkten ambivalent beurteilt wird, auch von seinen Mitbegründern (Zigler/Styfo 2004). Denn trotz aller Erfolge ist das Ausmaß der Ungleichheit in der amerikanischen Gesellschaft in einzelnen Regionen und bei einzelnen Gruppen nicht geringer geworden und die Benachteiligung einzelner ethnischer Gruppen im Bildungssystem besteht fort. Doch ist festzuhalten, dass mit diesen Programmen in den 1960er Jahren die klassische Form der Armutsbekämpfung durch Arbeitsmarktintegration und ökonomische Unterstützung systematisch in eine mehrdimensionale Perspektive der Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen an der gesellschaftlichen Entwicklung umgeformt und umgesetzt wurde.

Denn selbst bei der allgemeinen Wohlfahrtsunterstützung zur Existenzsicherung (1966) war ein Teil der Mittel für Familienplanung und auch zur Unterstützung der Schulspeisung vorgesehen, um allen Kindern eine angemessene Ernährung zu gewährleisten. Das Bildungsprogramm beinhaltete nicht nur die Unterstützung der Allgemeinbildung, sondern hatte explizit einen Schwerpunkt in der Förderung benachteiligter Kinder, nicht nur im Head Start-Programm, sondern etwa auch bei der Unterstützung von bilingual aufwachsenden Kindern. Das Gesundheitsprogramm (Lew 1995) richtete sich vor allem an Kinder der unteren Bevölkerungsschichten, die nach Angaben der HCFA (Health Care Financial Administration 2000) auch umfassend erreicht wurden. Das Wohnungsbauprogramm (1965) sollte vor allem ärmeren Familien die Möglichkeit geben, auch im städtischen Raum angemessenen Wohnraum zu finden, und gleichzeitig dafür Sorge tragen, dass das Lebensumfeld in den ärmeren Stadtvierteln verbessert wurde.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass dieses sozialpolitische Konzept eingebettet war in eine Gesetzgebung, die die Benachteiligung ethnischer Gruppen bei der politischen Willensbildung überwinden wollte und große Investitionen in kulturelle Programme und Medien enthielt, so dass hier ein integratives Modell eines Gesellschaftsentwurfs deutlich wurde. Anknüpfend an die Erfahrungen des Kampfes gegen die Armut durch Roosevelt sollten die unterschiedlichen Dimensionen von Benachteiligung nicht nur im ökonomischen, sondern auch im Bildungs- und Gesundheitsbereich verbunden werden mit der Verbesserung von Teilhabechancen benachteiligter Gruppen in der Gesellschaft. Dabei ist vor allem hervorzuheben, dass die Investitionen in die Kinder und die besondere Förderung von benachteiligten Kindern ein besonders hervorstechendes Merkmal dieser Konzeption gewesen ist. Präsident Johnson, der selbst ursprünglich Lehrer war, hatte das Elend und die Benachteiligung gesellschaftlicher Gruppen in der Weltwirtschaftskrise in Texas noch selbst unmittelbar erlebt (Ginsberg/Solow 1974; Jordan/Rostow 1986).

Spätere Präsidenten haben diesen Gesellschaftsentwurf deutlich modifiziert und auch die wissenschaftliche Beurteilung des Konzepts ist höchst divergent, doch haben sowohl in sozialpolitischer wie auch in wissenschaftlicher Perspektive einige Elemente bis heute Bestand. Die Bekämpfung von Armut ist nicht nur gegen materielle Benachteiligung und Ausgrenzung gerichtet, sondern schließt Bildung, Gesundheit, Wohnen und kulturelle Teilhabe als Gestaltungsoption für den Einzelnen mit ein. Daher lässt sich Armutsbekämpfung nicht auf die positive Beeinflussung der wirtschaftlichen Entwicklung und die positive Entwicklung am Arbeitsmarkt reduzieren, sondern ist mehrdimensional zu denken. Dieser Ansatz unterscheidet sich deutlich von der Armutsforschung, die primär die materiellen Existenzbedingungen einer Gesellschaft in den Vordergrund stellt (Butterwegge 2009; Butterwegge/Klundert/Zeng-Belke 2008) und davon ausgeht, dass der Wohlfahrtsstaat, unabhängig von der materiellen Situation der einzelnen Familie oder des ein-

zelen Kindes, die Versorgung von Gesundheit, Bildung, Wohnen, einem angemessenen Wohnumfeld und kultureller Teilhabe direkt selbst zu verantworten hat.

Die Fokussierung auf die Beeinflussung der Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen, und zwar nicht nur in Vorschule und Schule, sondern auch durch die direkte Ansprache der Eltern über entsprechende Interventionsprogramme, ist in seiner Grundstruktur an dem sozialökologischen Konzept von *Urie Bronfenbrenner* (1979, 2002) orientiert, das der Amerikanischen Akademie der Wissenschaft (*Shonkoff/Phillips* 2000) noch heute als zentrales Konzept zur Stimulierung der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung von Kindern dient.

Als eine weitere Perspektive ist die durch die Bürgerrechtsbewegung forcierte Orientierung an den Teilhabechancen gesellschaftlich diskriminierter Gruppen und an der Inklusion dieser Gruppen zu sehen. Denn damit wird deutlich, dass der Staat sich nicht im Sinne von „Fürsorge“ um benachteiligte Gruppen zu kümmern hat, sondern selbst die ökonomischen, sozialen und politischen Bedingungen zu schaffen hat, die die Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung auch für diese Gruppen ermöglichen (*Johnson* 1971; *Henderson* 2014).

Unter einer wissenschaftspolitischen Perspektive war von entscheidender Bedeutung, dass viele der damaligen Programme zwar als praxisorientierte „Interventionsprogramme“ geplant waren, vor allem Head Start (*Zigler/Styfo* 2010), aber gleichzeitig so konzipiert waren, um ihre Effizienz am Ausmaß der Veränderungen bei Kindern und Jugendlichen wissenschaftlich zu evaluieren. Die Analyse des „Perry Preschool Experiment“ von *Gene Heckman* (*Heckman* u.a. 2010; *Schweinhart/Barnes/Weikart* 1993) war nur möglich, weil dieses Interventionsprogramm von vornherein auf eine längerfristige Evaluation hin angelegt war. In Europa wie in Deutschland wird diese Studie als zentrales Argument für die Bedeutung der frühen Bildung herangezogen.

3 Relative Armut und kindliches Wohlbefinden: Die OECD

Die Fülle an Literatur, die sich im Zusammenhang mit dem Umbau des amerikanischen Sozialstaats entwickelte, ist kaum zusammenzufassen, weil dieser Prozess nicht nur viele Disziplinen, von Ökonomie, Psychologie und Soziologie bis zur Pädagogik, beeinflusste, sondern auch in anderen Ländern, wie etwa Deutschland, viele Umwälzungen stattfanden, die die Lebensbedingungen von Kindern und ihre Zukunftsperspektiven entscheidend beeinflussten.

In Deutschland sind *Georg Pichts* (1964) „Bildungskatastrophe“ oder *Ralf Dahrendorfs* (1965) „katholisches Arbeitermädchen vom Lande“ prominente Beispiele für einen beginnenden wissenschaftlichen und politischen Diskurs darüber, wie auch in wohlhabenden Gesellschaften die Benachteiligung derjenigen, die in diesen Gesellschaften am Rande stehen, zu verringern ist. Nach dem enormen wirtschaftlichen Aufschwung seit 1953 („Wohlstand für alle“) und der Vorstellung einer „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ (*Schelsky* 1957) wurde auch in Deutschland deutlich, dass es Wohlstand eben nicht für alle gab und soziale Ungleichheit und Geschlechterdiskriminierung sehr wohl fortbestanden.

Eine Lösung, um theoretisch und empirisch mit der fortbestehenden Ungleichheit umzugehen, lag in der Entwicklung des Begriffs der „relativen Armut“. Dieser relative

Armutsbegriff sollte nicht nur die Ungleichheit in einer Gesellschaft messen, sondern gleichzeitig das „soziokulturelle Existenzminimum“ erfassen. In diesem soziokulturellen Existenzminimum sind nicht nur die wesentlichen Elemente der alltäglichen Lebensführung zusammengefasst wie Nahrung, Wohnung und Kleidung, sondern auch Elemente, die es dem Einzelnen ermöglichen, an der gesellschaftlichen Entwicklung und den Möglichkeiten in einer Gesellschaft teilzuhaben. Für Kinder gehört dazu, an allen Schulaktivitäten teilnehmen zu können, aber auch ins Kino zu gehen oder gemeinsam mit den Eltern in Urlaub zu fahren und sich in der Freizeit sinnvoll beschäftigen zu können.

Bei der Berechnung des relativen Armutsindikators hat sich in der internationalen Diskussion das Konzept der OECD durchgesetzt, in dem das Haushaltsnettoeinkommen gewichtet auf die Personenzahl im Haushalt umgerechnet wird: Die erste Person wird mit 1 gewichtet, die zweite Person und jede weitere Person über 15 Jahren mit 0,5 und Kinder unter 15 Jahren mit 0,3. Dahinter steht die plausible Überlegung, dass das gemeinsame Wirtschaften in einem Haushalt für die im Haushalt lebenden Personen Kostenvorteile mit sich bringt; auf der Basis von empirischen Untersuchungen lassen sich entsprechende Skalenvorteile auch im einzelnen belegen (*Rainwater/Smeeding* 1995, 2003).

Die Festlegung, ab wann jemand nun relativ arm ist, lässt sich mit Sicherheit wissenschaftlich nicht eindeutig definieren; die OECD geht von 50 Prozent des Medianeinkommens aus, Eurostat hingegen von 60 Prozent. Solche Grenzen sind zwar von politischer Bedeutung, doch kommt es unter einer wissenschaftlichen Perspektive vor allem darauf an, sicherzustellen, dass die Ungleichheit in relativ wohlhabenden Gesellschaften durch solche relativen Armutsmaße auch so gemessen wird, dass dadurch die gesellschaftliche Realität abgebildet werden kann (*Becker/Hausser* 2002; *Grabka* 2010).

Mit sorgfältigen Analysen der angelsächsischen Literatur zum Thema Einkommensungleichheit und kindliche Entwicklung hat die OECD (*Chapple/Richardson* 2009) allerdings den Vorschlag unterbreitet, das Modell der relativen Armut um weitere Dimensionen zu ergänzen, die es schon im Programm von Präsident *Johnson* gab. Denn die Gesundheit von Kindern, ihre Bildung, teilweise auch die Wohnverhältnisse wie auch die Risiken etwa im Straßenverkehr und die Qualität der Schulumgebung sind Elemente der kindlichen Entwicklung, die zwar teilweise mit relativer Armut kovariieren, sich aber nicht kausal durch relative Armut erklären lassen.

Denn die Forschungen, die als Konsequenz der Sozialpolitik der späten 1960er Jahre zu den Auswirkungen dieser Politik durchgeführt wurden und die auch die längerfristigen Effekte von einigen Head Start-Programmen überprüfen konnten, kommen nach Auffassung der OECD zu dem Ergebnis, dass das Familieneinkommen vor allem dann eine Auswirkung auf die kindliche Entwicklung hat, wenn es längerfristig sehr niedrig ist. Doch sind das Alter der Eltern (Teenager-Schwangerschaften) und die Bildung der Eltern häufig erklärungskräftiger als das Einkommen allein. Bei kleinen Kindern scheinen die Effekte größer zu sein als im späteren Lebensalter und das mit unterschiedlichen Effekten auf verschiedene Entwicklungsaspekte von Kindern.

Der größte Vorteil eines solchen mehrdimensionalen Modells liegt darin, dass die Benennung der zusätzlichen Dimensionen die Möglichkeit eröffnet, die Effizienz von politischen Maßnahmen innerhalb einer Gesellschaft und zwischen Gesellschaften zu überprüfen, das heißt, die Konsequenzen der Politik in unterschiedlichen Feldern zu evaluieren. Darüber hinaus kann ein solches Modell mit verschiedenen Indikatoren auch dazu beitragen, dass die Mittel, die bei der bisherigen Vorstellung von relativer Armut als zentrale Ursache von Ungleichheit zur Einkommensanhebung benachteiligter Gruppen eingesetzt

wurden, nun im Interesse der Kinder möglicherweise viel effektiver in anderen Bereichen eingesetzt werden, in denen die kindliche Entwicklung viel besser gefördert wird.

Interventionsprogramme wie etwa das Perry Preschool-Experiment, aber auch Programme, in denen die Eltern langfristig motiviert wurden, ihren Kindern vorzulesen (*Rebello/Brooks-Gunn* 2001), helfen den Kindern offenkundig in ihrer weiteren Entwicklung, und zwar nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb der Schule, in der Gesellschaft einen ihren Fähigkeiten und Kompetenzen angemessenen Platz zu finden. Ein solcher Effekt lässt sich durch die direkte Bekämpfung von relativer Armut eben nicht erreichen. Gleiches ist für die gesundheitliche Entwicklung von Kindern festzustellen, wenn sich etwa durch entsprechende Programme sicherstellen lässt, dass Kinder aller sozialer Schichten in ihrer körperlichen und psychischen Entwicklung regelmäßig kinderärztlich kontrolliert werden. In Deutschland ist das inzwischen weitgehend sichergestellt, aber das gilt nicht für alle Länder im Einflussbereich der OECD.

Eine Politik für Kinder nicht so zu interpretieren, dass ökonomische Ressourcen zum Ausgleich sozialer Unterschiede umverteilt werden, sondern als eine Politik, die die verschiedenen Aspekte der kindlichen Entwicklung, die durch staatliches Handeln beeinflusst werden können, als Teile einer integrativen Politik begreift, setzt voraus, dass solche Politikkonzepte entsprechend evaluiert werden, um ihre Wirksamkeit zu prüfen. Das ist durch den Vorschlag der OECD inzwischen auch im internationalen Vergleich möglich. In der deutschen Familienpolitik ist eine solche mehrdimensionale Konzeption seit dem Siebten Familienbericht schon umgesetzt worden mit den drei Dimensionen Geldleistungen, Entwicklung der Infrastruktur und zeitliche Organisation für Eltern im kindlichen Lebenslauf (*Bertram/Krüger/Spiess* 2006; *BMFSFJ* 2006). Bezogen auf eine Politik für Kinder im Bildungs- und Jugendhilfebereich fehlt ein solches Modell aber bisher in der deutschen Politik.

Unter einer wissenschaftlichen Perspektive ist die Erweiterung vom Konzept der relativen Armut zum kindlichen Wohlbefinden durch die OECD auch deswegen von Bedeutung, weil damit die in den letzten Jahrzehnten zu beobachtende Ökonomisierung der Kinder und der kindlichen Entwicklung als Humankapital (*BMFSFJ* 1995) ernsthaft infrage gestellt werden kann. Denn die gesundheitliche Entwicklung von Kindern muss ebenso wie die psychische und soziale Entwicklung an den Maßstäben gemessen werden, die in den jeweiligen Fachdisziplinen aufgrund ihrer spezifischen Kenntnisse konzipiert worden sind, nicht aber durch die Ökonomie.

Das hat die OECD selbst sehr eindrücklich mit der Entwicklung von PISA gezeigt (*Artelt* u.a. 2001; *Baumert/Stanat/Demmrich* 2000; *Schleicher/Tamassia* 2000). Denn in diesem Konzept ging es nicht darum, wie es lange gemacht wurde, international oder auch national zu vergleichen, mit wie viel Geld ein Staat wie viele Abiturienten und Studenten produzieren kann. Vielmehr ging es darum, die Kompetenzen von Kindern, die diese in ihrer Entwicklung herausbilden und die durch entsprechenden Unterricht gefördert werden, in vergleichbaren Tests so abzubilden, dass unabhängig vom jeweiligen kulturellen Kontext eines Bildungssystems die Möglichkeit gegeben ist, diese Kompetenzen miteinander zu vergleichen. Der Aufwand eines Staates und der Output eines Bildungssystems lassen sich für einen Ökonomen ohne Schwierigkeiten messen. Jedoch ist die Analyse solcher kindlicher oder jugendlicher Kompetenzen nur möglich, wenn Pädagogen und Psychologen auf der Basis ihrer Kenntnis von den kindlichen Entwicklungsprozessen entsprechende Kompetenztests für die schulischen Anforderungsprofile und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entwickeln. Welch großen und durchaus auch po-

sitiven Einfluss eine Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit hier in Deutschland für die Pädagogik gehabt hat ist nicht nur am Beispiel des in diesem Kontext entwickelten Bildungspanels zu sehen, sondern auch an den jetzt regelmäßig durchgeführten und vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) betreuten Kompetenztests in allen Bundesländern (*Pant* u.a. 2013).

Der intensive Einfluss dieser von der OECD angestoßenen Entwicklungen im deutschen Bildungswesen ist an der Rezeptionsgeschichte von PISA ebenso nachzuzeichnen (*Pant* 2013) wie an der Bereitschaft der Bundesländer, gemeinsam über Qualitätssicherung und Verbesserung der Qualität zu diskutieren und entsprechende Maßnahmen zu entwickeln (*Tillmann* 2004). Allerdings wird hier auch deutlich, dass es entgegen der Vorstellung der OECD, dass die Bildung als ein Element der Evaluation des kindlichen Wohlbefindens in der modernen Gesellschaft gelten sollte, in Deutschland bis heute nicht gelungen ist, die Evaluation des kindlichen Wohlbefindens wiederholt durchzuführen und dabei auch die anderen Dimensionen des OECD-Modells zu berücksichtigen.

4 Die Kinderrechte als Grundlage der Evaluation des kindlichen Wohlbefindens

Die OECD hat durch ihre wissenschaftlichen Arbeiten dazu beigetragen, das Konzept der relativen Armut als Indikator zur Messung des soziokulturellen Existenzminimums weltweit durchzusetzen und konnte sich dabei auf viele Vorarbeiten stützen, die international vergleichend auch die ökonomische Situation von Kindern untersucht haben (*Rainwater/Smeeding* 1995, 2003). Das von der *OECD* (2009) weiterentwickelte Konzept zur Messung des kindlichen Wohlbefindens verabschiedet sich nicht vom Modell der relativen Armut, sondern erweitert diesen am Haushaltseinkommen orientierten Ansatz um Dimensionen, die die kindlichen Entwicklungsbedingungen beeinflussen und ihrerseits nur teilweise durch das Haushaltseinkommen beeinflusst werden. Denn die Dimensionen wie Bildung und Ausbildung, Gesundheit, Sicherheit und geringe Risiken im Lebensumfeld, Wohnverhältnisse und auch der schulische Kontext sind Dimensionen, die eine staatliche Wohlfahrtspolitik auch unabhängig vom jeweiligen individuellen Haushaltseinkommen beeinflusst.

So ist das dichte Netz der gesundheitlichen Versorgung von Kleinstkindern in Deutschland durch die Zusammenarbeit von Jugendämtern und den Kinderärzten bei den Vorsorgeuntersuchungen unabhängig vom Einkommen des jeweiligen Haushalts, wie auch die Sicherheit im Straßenverkehr oder im unmittelbaren Wohnumfeld des Kindes Ergebnis konkreter kommunaler Politik ist. Das gilt auch für die Angebote im Bildungsbereich, die viel stärker von den konkreten Bemühungen der einzelnen Bundesländer und Kommunen abhängen als von der Einkommenslage eines individuellen Haushalts.

Dieses Konzept ist inzwischen von der Europäischen Union und Eurostat (*Tarki* 2010) adaptiert worden. Es macht deutlich, dass sowohl soziale Ungleichheit wie auch die Entwicklungsbedingungen der kindlichen Persönlichkeit und die Teilhabechancen von Kindern in einer Gesellschaft nur teilweise durch sozioökonomische Dimensionen zu erklären sind. So sinnvoll und richtig diese Erweiterung auch unter einer wohlfahrtsstaatlichen Perspektive ist, so bleibt doch zu fragen, ob die Auswahl der Dimensionen und Indikatoren, im Wesentlichen Ergebnis der US-amerikanischen Diskussion zum Wohlfahrts-

staat aus den 1960er bis 1980er Jahren, eine universelle Gültigkeit beanspruchen kann oder eben nur Ausdruck eines liberalen Wohlfahrtsstaatsverständnisses ist (*Esping-Andersen 1999*).

Das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen UNICEF hat einen anderen Begründungsweg für das kindliche Wohlbefinden entwickelt. Die Charta der Kinderrechte, die im September 1990 in Kraft getreten ist und die von fast allen Staaten dieser Erde ratifiziert wurde, stellt ein universelles normatives Konzept dar, dessen Grundrechtskanon unabhängig von der jeweiligen (wohlfahrts-)staatlichen Struktur des einzelnen Landes Geltung beansprucht, und dieser Geltungsanspruch ist von den einzelnen Ländern auch anerkannt. Der Vorteil, die Dimensionen des kindlichen Wohlbefindens auf der Basis eines solchen Konzepts zu definieren, ist unmittelbar evident. Bei Konzepten wie dem der OECD, das aus einer wissenschaftlich sehr wichtigen und auch überragenden Diskussion entstanden ist, hängt die Akzeptanz der Geltung immer davon ab, ob die einzelne Gesellschaft oder Nation und die Politik in diesem Land diesen Geltungsanspruch akzeptieren. Demgegenüber sind die Kinderrechte von fast allen Ländern dieser Erde ratifiziert worden und eine Diskussion um ihren Geltungsanspruch stellt sich im Grundsatz nicht mehr. Allerdings kommt es nun darauf an, einen plausiblen Nachweis zu führen, wie sich die Grundrechte von Kindern so in ein Indikatorensystem übersetzen lassen, dass dieser universelle Geltungsanspruch auch tatsächlich realisiert werden kann. Und es kommt auch darauf an, wie man trotz des universellen Geltungsanspruchs mit den jeweiligen kulturellen Besonderheiten einzelner Länder und Regionen so umgeht, dass der universelle Geltungsanspruch nicht relativiert wird, aber die spezifischen kulturellen Kontexte dennoch berücksichtigt werden.

4.1 Kindergrundrechte und kindliches Wohlbefinden

UNICEF fasst die 54 Artikel der Kinderrechtskonvention in zehn Grundrechten zusammen (*Cremer 2011; Schwesig 2014; UNICEF Deutschland o.J.*). Die zentrale Dimension ist die Gleichheit und der Schutz vor Diskriminierung unabhängig von Religion, Herkunft und Geschlecht, mit der begründet werden kann, warum UNICEF im internationalen Kontext beanspruchen kann, verschiedene Länder hinsichtlich der Gleichbehandlung von Kindern zu evaluieren. Damit wird auch der Anspruch verdeutlicht, dass die folgenden Rechtsansprüche von Kindern nicht nur von diesen Ländern akzeptiert werden, sondern man sich auch um die Umsetzung bemüht. Einen solchen Anspruch in empirische Indikatoren zu übersetzen, ist zwar schwierig, aber nicht ausgeschlossen. Denn es lässt sich für alle der folgenden Dimensionen prüfen, ob und inwieweit etwa Unterschiede hinsichtlich Religion oder auch Geschlecht bei einzelnen Dimensionen in einer Gesellschaft bestehen. Das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“, das *Dahrendorf* und *Peisert* zu Beginn der Bildungsreform in den 1960er Jahren als Beispiel für die besondere Bildungungleichheit in die deutsche Debatte eingeführt haben, verdeutlicht beispielhaft solche Ungleichheiten etwa im Bildungsbereich.

Das Recht auf einen Namen und auf eine Staatszugehörigkeit ist zwar für den größten Teil der Bevölkerung in den meisten Ländern selbstverständlich, aber in der aktuellen Flüchtlingssituation wird unmittelbar deutlich, dass dies eine sehr voraussetzungsvolle Angelegenheit ist, weil man dazu Identitätspapiere benötigt und sich gleichzeitig in einem Staat befindet, der einem Sicherheit und Frieden bietet.

Das Recht auf Gesundheit und die dafür notwendige medizinische Unterstützung, das Recht auf Bildung und Ausbildung, das Recht auf Teilhabe und Information, das Recht auf Privatheit und gewaltfreie Erziehung, das Recht auf sofortige Hilfe in Katastrophen und Notlagen und der Schutz vor Grausamkeiten, Vernachlässigung, Ausnutzung und Verfolgung, das Recht auf eine Familie, elterliche Fürsorge und ein sicheres Zuhause sowie das Recht auf Betreuung bei Behinderung sind normative Setzungen, die in weiten Teilen mit den Dimensionen der OECD übereinstimmen, wie etwa Gesundheit oder Bildung. Teilweise gehen sie noch darüber hinaus, weil das Recht auf Teilhabe, das Recht auf Privatsphäre und gewaltfreie Erziehung oder das Recht auf eine Familie sehr subjektive und normative Rechte sind, die weit über die Sozialpolitik hinausreichen.

Dabei sind dies nur die zehn Grundrechte für Kinder, doch greifen die 44 Artikel der Vereinten Nationen, die die verschiedenen Rechte sehr ausdifferenziert darstellen, teilweise tief in die institutionellen und vor allem auch privaten Lebensmuster in einzelnen Gesellschaften ein. Denn für liberale Wohlfahrtsstaaten ist es selbstverständlich, dass auch Kindern die Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit zusteht, dass die Elternrechte respektiert werden und dass Kinder vor sexuellem Missbrauch zu schützen sind, wie sie auch nicht als Soldaten eingesetzt werden dürfen. In einzelnen Wohlfahrtsstaaten westlicher Prägung mag das Schutzalter für Kinder oder auch die persönliche Freiheit zur Religionsausübung variieren, doch tun sich Länder mit anderen Traditionen und Lebensvorstellungen und möglicherweise sehr expliziten Vorschriften damit sehr schwer.

Hans Zacher weist deswegen zu Recht darauf hin, dass die Kinderrechte nicht von vornherein darauf angelegt sind, „unmittelbar als innerstaatliches Recht zu gelten“ (*Zacher* 2010, S. 9). Vielmehr sind die Staaten „völkerrechtlich verpflichtet, diese Rechte durch ihre innerstaatliche Praxis, insbesondere im innerstaatlichen Recht zu verwirklichen“ (ebd.). Es gibt ein Berichtssystem und eine Berichtspflicht, um den Fortschritt bei der Verwirklichung dieser Rechte zu zeigen. *Zacher* betont auch, dass die Kinderrechtskonvention in gewisser Weise ein Experiment ist, das als Lehrstück „für die universale Implementation der Menschenrechte“ gelten kann (ebd., S. 20). Dabei muss besonders hervorgehoben werden, dass es auch deswegen als Lehrstück gelten kann, weil sich die meisten Länder den Kinderrechten nicht nur unterworfen haben, sondern auch die Berichtspflicht akzeptiert haben. Daher besteht nun tatsächlich die Möglichkeit, die Verbesserung der Lebenssituation von Kindern und die Verbesserung der Rechte von Kindern, wenn auch nicht perfekt, so doch zumindest im Ansatz zu überprüfen und damit auch Fortschritte oder Rückschritte nachzeichnen zu können.

Unter einer rechtsvergleichenden Perspektive befindet sich Deutschland in einer günstigen Ausgangssituation. Die Reform des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG bzw. SGB VIII 1990/91, *Wiesner* 2011) verlief parallel zur Diskussion der UN-Kinderrechtskonvention (1990) und löste das noch deutlich vom staatlichen Fürsorgegedanken geprägte Jugendwohlfahrtsgesetz von 1924 ab. So verwundert es nicht, dass schon der erste Paragraph das Recht auf Erziehung für alle Kinder und Jugendlichen betont sowie die Bedeutung der Eltern und die Verpflichtung des Staates, Kinder in ihrer individuellen Entwicklung so zu fördern, dass keine Diskriminierung entsteht oder diese abgebaut werden kann. Es ist darauf abgestellt, das Wohl der Kinder zu schützen und die Lebensbedingungen für junge Menschen so zu gestalten, dass sie familien- und kinderfreundlich sind. Das sind fast wörtliche Übernahmen aus den Kinderrechten.

Schon das Grundgesetz setzt in seinen beiden ersten Paragraphen (*Zacher* 2010) explizit auf die allgemeinen Menschenrechte in Abgrenzung gegen die Erfahrungen im Dritten

Reich als klaren Bezugspunkt für alle Gesetze in der Bundesrepublik. Auch im KJHG finden sich in den verschiedenen Bereichen immer wieder klare Bezüge zu den Kinderrechten. Die Beteiligungsrechte von Kindern (§ 8), die an allen Verfahren entsprechend ihrer Entwicklung zu beteiligen sind und einen eigenständigen Anspruch auf Beratung haben, sind ebenso Teil des Gesetzes wie die Forderung nach einer Erziehung, die die wachsenden Fähigkeiten des Kindes zu selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln ebenso berücksichtigt, wie das Recht des Kindes, bei der religiösen Erziehung mitzubestimmen, oder die Forderung nach dem Abbau von Benachteiligung und für die Gleichberechtigung der Geschlechter. Das alles gilt nicht nur für Kinder, sondern auch für Jugendliche, und die gesetzlichen Rahmenbedingungen in diesem Bereich folgen in vielen Aspekten den Vorgaben der Kinderrechtskonvention.

4.2 Kinderrechte und Evaluation

Sowohl auf administrativer Ebene wie auch im wissenschaftlichen Bereich verfügt Deutschland über eine hoch entwickelte und auch international anerkannte Sozialberichterstattung. Angesichts der Tatsache, dass das Grundgesetz und das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) wie auch eine Reihe anderer gesetzlicher Bereiche die Kinderrechte explizit berücksichtigen oder auf sie Bezug nehmen, müsste Deutschland bei der Evaluation zur Verwirklichung der Kinderrechte und der Entwicklungstrends im internationalen Vergleich eine führende Rolle einnehmen, da die rechtlichen Voraussetzungen und die Voraussetzungen in der Infrastruktur der Wissenschaft eigentlich gegeben sind. Erstaunlicherweise ist das aber nicht der Fall, weil die Berichterstattung rein administrativ erfolgt.

In den USA ist das kindliche Wohlbefinden sowohl Teil der Sozialberichterstattung durch die amtliche Statistik (*Federal Interagency Forum on Child and Family* 2015) wie auch Gegenstand regelmäßiger Berichte großer Stiftungen (*Annie Casey Foundation* 2015). Die international vergleichende Berichterstattung und Evaluation der Kinderrechte in hoch entwickelten Industriegesellschaften, die UNICEF 2005 begonnen hat, wurde im Wesentlichen von englischen Kollegen entwickelt, und in der internationalen Diskussion finden sich nur wenige deutsche Autoren oder Autorinnen (*Adamson* 2010, 2013; *Ben-Arieh* 2006, *Minujin* 2012).

Über die Gründe lässt sich nur spekulieren. Ein Grund liegt möglicherweise darin, dass in der deutschen Forschung wie auch im politischen Bereich die begrenzte Bedeutung des Konzepts der relativen Armut für andere Lebensbereiche nicht dazu geführt hat, diese anderen Lebensbereiche und Dimensionen auch im Einzelnen zu benennen, sondern den Armutsbegriff einfach auszuweiten. Dafür ist der Begriff der Bildungsarmut (*Allmendinger/Leibfried* 2005) ein gutes Beispiel: Bildungsarm sind jene Menschen, die über weniger Bildungspatente als andere verfügen, was im Grundsatz ein ständisches Modell ist. Demgegenüber wird im Konzept des kindlichen Wohlbefindens nicht unbedingt die Zahl der Patente gemessen, sondern die Entwicklungskompetenzen des Kindes und Jugendlichen und seine Teilhabechancen an der gesellschaftlichen Entwicklung. Ein Modell von Bildungsarmut ist eher statisch und misst die Menge und die Veränderung von Patenten, genauso wie die relative Armut die Höhe verfügbarer Einkommen vergleicht. Dagegen zeigen kindliche Kompetenzen, ob sozial, mathematisch oder sprachlich, als Ausdruck der kindlichen Entwicklung, gemessen im internationalen Vergleich, viel besser als Bildungspatente, in welcher Weise eine Gesellschaft die Entwicklung ihrer Kinder fördert.

Konzepte wie Bildungsarmut sagen mehr über die Effizienz von Institutionen aus, weil ein hoher Output, gleichgültig wie er erreicht wird, das erfolgreiche Handeln dieser Institution dokumentiert, während die in diesem Beispiel gewählten Kompetenzen etwas über die Kinder selbst aussagen.

Insoweit geht es auch darum, dass die international vergleichenden Sozialwissenschaften wie auch die Sozialpolitikforschung dafür Sorge tragen, dass die Kinder nicht nur Objekte der Forschung sind, sondern dass sie als Subjekte und aktive Teilnehmer der Gesellschaft so ernst genommen werden, dass sich ihr Wohlbefinden auch in einer ökonomisch sehr gut entwickelten Gesellschaft wie Deutschland durchaus vom Wohlbefinden der Erwachsenen unterscheiden kann. Denn die verschiedenen Politiken für Kinder waren oder sind möglicherweise insgesamt weniger erfolgreich als manche Politiken für Erwachsene. An den Ergebnissen der internationalen Vergleiche, die UNICEF durchführt, lässt sich das auch gut im Einzelnen nachvollziehen.

Allerdings ist nicht zu verkennen, dass auch bei den internationalen UNICEF-Vergleichen bei vielen der untersuchten Dimensionen die Perspektive der Erwachsenen dominiert. Wenn *UNICEF* (2013) das materielle Wohlbefinden von Kindern misst, stehen das Konzept der relativen Armut (einkommensmäßige Deprivation), die Arbeitslosigkeit der Eltern und der Familienwohlstand im Fokus, und nur der Mangel an bestimmten Erziehungsmitteln weist auf Kinder hin (*Bradshaw/Hoelscher/Richardson* 2006). Bei einer solchen Konstruktion wird davon ausgegangen, dass sich die relative Armut im Familienhaushalt unmittelbar auf die Kinder auswirkt, doch wird überhaupt nicht reflektiert, ob nicht die Eltern, selbst wenn sie ökonomisch sehr knappe Ressourcen haben, alles daran setzen, die materielle Situation ihrer Kinder so zu sichern, dass diese im Zusammensein mit anderen Kindern trotzdem weniger Benachteiligung erleben als die Eltern.

Auch bei der Dimension Gesundheit (*UNICEF* 2013) werden lediglich das Geburtsgewicht, die Immunisierungsrate und die kindliche Todesrate bis zum 19. Lebensjahr erfasst. Das sind jedoch eher demographische Indikatoren, die wenig über die Einbindung der Kinder in die gesundheitliche Prävention aussagen, vor allem aber wenig Informationen darüber vermitteln, wie die Kinder und Jugendlichen eigentlich mit ihrer Gesundheit und ihrem Körper umgehen.

Im Erziehungsbereich wird Partizipation in verschiedene Quoten übersetzt, nämlich der Kinder in vorschulischer Erziehung, der Kinder, die zwischen dem 15. und 19. Lebensjahr noch die Schule besuchen, sowie der Kinder und jungen Erwachsenen, die weder in Ausbildung noch in einem beruflichen Training sind; dazu werden die durchschnittlichen PISA-Werte herangezogen.

Mit anderen Worten wird hier Teilhabe – mit Ausnahme der kindlichen Kompetenzen bei PISA – übersetzt als das quantitative Ausmaß der Integration von Kindern in staatliche Institutionen. Sowohl die UN-Kinderrechtskonvention wie auch das KJHG interpretieren die kindliche Partizipation jedoch völlig anders, dass sich nämlich die Partizipation von Kindern in Institutionen darin dokumentiert, dass die Kinder entsprechend ihrer eigenen Entwicklung über Inhalte und Wege der Partizipation in diesen Einrichtungen mitentscheiden können.

Die kindlichen Beziehungen zu den Eltern dokumentieren sich in diesen Vergleichen im Anteil der Ein-Elternfamilien und Stieffamilien, dem gemeinsamen Essen und dem gemeinsamen Reden mit den Eltern. Als Beziehungen zu Freunden wird lediglich erfragt, ob Kinder Freunde hilfreich finden. Hier wird zumindest über das Reden mit den Eltern und die Einschätzung der Freunde deutlich, dass eigentlich die Kinder selbst zu befragen sind.

In der subjektiven Dimension des kindlichen Wohlbefindens werden die selbst erlebte Gesundheit, die Lebenszufriedenheit, das Gefühl, Außenseiter zu sein, und Einsamkeit erfasst sowie die Einstellung zur Schule. Im Grundsatz ist das die einzige Dimension im UNICEF-Konzept, in dem die Kinder selbst ihre eigene Sicht der Dinge artikulieren können.

Beim Risikoverhalten wird neben dem Rauchen und dem Konsum von Alkohol und Drogen mit der Teenager-Schwangerschaft, dem Beginn sexueller Beziehungen und dem Kondomgebrauch vor allem das erfasst, was Erwachsene für Kinder gefährlich halten. Aber Verkehrsunfälle oder andere Unfälle, die für Kinder in diesem Alter ein viel höheres Lebensrisiko darstellen, kommen nicht vor. Körperliche Auseinandersetzungen und die Art der Ernährung schließen das Risikoverhalten ab.

Andere Report Cards (UNICEF 2013) verzichten teilweise sogar auf diese subjektiven Dimensionen und erfassen ganz in der Tradition der OECD nur das materielle Wohlbefinden, Gesundheit und Sicherheit, Erziehung, Risiken und Wohnverhältnisse.

Nun lassen sich diese Report Cards natürlich dafür kritisieren, dass die Auswahl der Indikatoren in der Zeit schwankt und die Kinder, selbst wenn es um ihr Wohlbefinden geht, in den meisten Dimensionen nur einen abgeleiteten Status des Wohlbefindens der Erwachsenen haben. Hier scheinen zwei zentrale Probleme der aktuellen Diskussion um das kindliche Wohlbefinden auf. Zum einen ist einfach zu akzeptieren, dass auch die internationale Forschung zum kindlichen Wohlbefinden, die die Kinder unmittelbar einbezieht, trotz vielfältiger Initiativen noch nicht so etabliert ist, dass sich im internationalen Diskurs ein Konsens darüber ergeben hätte, welche Dimensionen mit welchen Indikatoren sinnvollerweise wiederholt gemessen werden können, um ein einigermaßen sinnvolles Bild der Lebenschancen und Entwicklungsperspektiven von Kindern in vergleichender Perspektive in unterschiedlichen Ländern zu erarbeiten. Und das gilt nicht nur international, sondern auch im nationalen Kontext. Vielfältige Untersuchungen und viele Stiftungen sind in diesem Bereich engagiert (Bertram 2016a, 2016b) mit der Konsequenz, dass die Vielzahl und Vielgestaltigkeit auch in den miteinander konkurrierenden Konzepten wieder auftauchen. Und UNICEF als eine Nichtregierungsorganisation ist nicht stark genug und verfügt auch nicht über die erforderlichen Ressourcen, um große Stiftungen, etwa die in diesem Bereich sehr engagierte Jacobs Stiftung (Rees/Bradshaw/Andresen 2016), oder die Weltgesundheitsorganisation, die seit langem Wiederholungsbefragungen zur gesundheitlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durchführt, zu motivieren, die Kräfte zu bündeln, um hier eine gewisse Abstimmung der Dimensionen und Indikatoren zu erreichen.

5 Kindliches Wohlbefinden, Kinderrechte und Kontrolle der Politik für Kinder

Wie schon skizziert, wurde in Deutschland gerade durch das KJHG ein gesetzlicher Rahmen geschaffen, der explizit auf die Kinderrechte Bezug nimmt und die Teilhabe aller Kinder an den sie betreffenden Angelegenheiten auch einfordert. Von diesen Rahmenbedingungen her ist Deutschland eigentlich vorzüglich geeignet, ein Konzept zur Evaluation der Politik für Kinder zu entwickeln, das die Lebenssituation von Kindern und die Verwirklichung der Kinderrechte im Einzelnen überprüft, und gleichzeitig auf Indikatoren

setzt, die die Kinder als Akteure einbeziehen, und gleichzeitig das staatliche Handeln in Bezug auf Kinder evaluiert.

Im Sinne der von *Zacher* (2010) geforderten international vergleichenden Sozialrechtsforschung setzt eine solche Initiative aber voraus, dass die Evaluationsmodelle von vornherein so konzipiert werden, dass solche Prozesse nicht auf Deutschland allein bezogen sind. Sie sollten vielmehr in Abstimmung mit anderen Ländern die Vergleichbarkeit bei der Realisierung von Kinderrechten im europäischen Kontext, und speziell für Deutschland die Evaluation von Maßnahmen der Jugendhilfe aus der Kinderperspektive ermöglichen.

Das klingt zunächst nach einer kaum zu leistenden Herausforderung. Doch bei aller Kritik an Europa und der europäischen Entwicklung bleibt auch festzuhalten, dass vor allem die großen internationalen Organisationen, nämlich die OECD mit ihren Datenbanken und Eurostat mit dem Europäischen Haushaltspanel und der recht systematischen Sammlung von administrativen Daten im europäischen Kontext, inzwischen einen Datapool geschaffen haben, der möglicherweise ohne neue Erhebungen genau diese Form von Evaluation und Vergleichbarkeit ermöglicht. Auch sind inzwischen nicht nur in Deutschland, sondern auch im europäischen Ausland, vor allem in Großbritannien, eine Reihe von empirischen Forschungsvorhaben entstanden, die die Kinder selbst als Subjekte und nicht als Objekte der Forschung zu ihrer Lebenslage, ihren Lebensperspektiven und ihrer subjektiven Zufriedenheit befragen.

So stellt sich die Frage, ob nicht genau dazu die Jugendberichte genutzt werden sollten, um zu prüfen und möglicherweise auch entsprechend ein Modell zu konzipieren, das sowohl in Deutschland wie auch innerhalb Europas entsprechende Vergleichsmöglichkeiten zulässt. Das soll hier nur an einem Beispiel verdeutlicht werden. Das materielle Wohlbefinden wird in der Regel an die relative Armut des elterlichen Haushalts gebunden. Es sagt aber, wie schon kritisiert, wenig darüber aus, ob und inwieweit Kinder tatsächlich die Konsequenzen der materiell schwierigen Situation der Eltern mitbekommen, weil die Eltern die Möglichkeit haben, die zur Verfügung stehenden Mittel innerhalb des Haushalts im Wesentlichen kindzentriert auszugeben.

Eurostat hat 2009 und in Wiederholung 2013 in einzelnen Ländern (*Bertram* 2016a, 2016b) einen Katalog von Deprivationsfragen entwickelt, vom täglichen Essen von Fleisch und Gemüse bis zur Kleidung von Kindern, von den Partizipationsmöglichkeiten von Kindern an Schulausflügen und Schwimmveranstaltungen bis zum Wohnumfeld der Kinder. Daneben enthalten die international vergleichenden PISA-Studien nicht nur Analysen zur kindlichen Kompetenz, sondern auch sehr ausführliche Fragen zur kindlichen Lebensumwelt. Zudem hat Eurostat inzwischen einen Großteil seiner empirischen Untersuchungen so regionalisiert, dass die Möglichkeit besteht, die Lebensbedingungen von Kindern in Essen mit denen in Mailand zu vergleichen.

Das Dilemma liegt gegenwärtig also weniger darin, dass in den letzten Jahren nicht große und beeindruckende Datensätze in nationaler und internationaler Kooperation entstanden sind, sondern dass diese Datensätze eigentlich nur von einzelnen Wissenschaftlern, von Stiftungen unterstützt, genutzt werden oder in spezifischen Sonderveröffentlichungen der datenerhebenden Institutionen. Diese Institutionen nutzen nicht notwendigerweise das kindliche Wohlbefinden als eindimensionales Konzept zur Evaluation der Lebenssituation von Kindern und der Verwirklichung von Kinderrechten, was angesichts der Aufgabenstellung einer solchen Einrichtung nachvollziehbar ist. Nicht nachvollziehbar ist allerdings, dass es bisher auf nationaler und internationaler Ebene nicht gelungen

ist, auf diesen Möglichkeiten aufbauend ein Konzept zur Evaluation der Verwirklichung der Kinderrechte in Deutschland und darüber hinaus in Europa zu entwickeln.

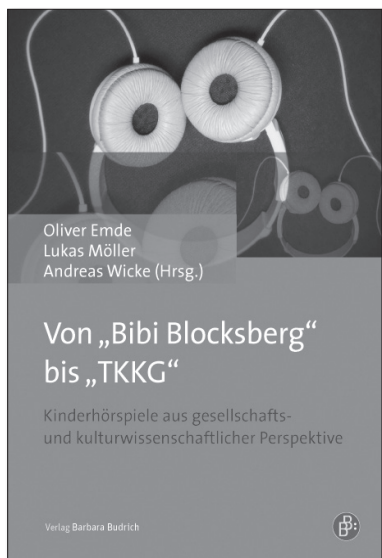
Literatur

- Adamson, P.* (2010): The Children Left Behind: A League Table of Inequality in Child Well-Being in the World's Rich Countries. Online verfügbar unter: <https://ideas.repec.org/p/ucf/inreca/inreca619.html>, Stand: 29.06.2016.
- Adamson, P.* (2013): Child Well-Being in Rich Countries: A Comparative Overview. Online verfügbar unter: <https://ideas.repec.org/p/ucf/inreca/inreca683.html>, Stand: 29.06.2016.
- Allmendinger, J./Leibfried, S.* (2005): Bildungsarmut. Zum Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildung. In: *Opielka, M.* (Hrsg.): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. – Wiesbaden, S. 45-60.
- Annie E. Casey Foundation* (2014): The 2014 KIDS COUNT Data Book – The Annie E. Casey Foundation. Online verfügbar unter: <http://www.aecf.org/resources/the-2014-kids-count-databook/>, Stand: 29.06.2016.
- Arielt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U.* u.a. (2001): PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde. – Berlin.
- Becker, G.S.* (1960): An Economic Analysis of Fertility. In: *Universities-National Bureau* (Hrsg.): Demographic and Economic Change in Developed Countries. – New York, S. 209-217.
- Becker, I./Hauser, R.* (2002): Zur Entwicklung von Armut und Wohlstand in der Bundesrepublik Deutschland – eine Bestandsaufnahme. – Berlin.
- Ben-Arieh, A.* (2006): Indicators of Children's Well-Being: Understanding their Role, Usage and Policy Influence. – New York.
- Bertram, H.* (2008): Deutschland – Mittelmaß für Kinder: Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. – München.
- Bertram, H.* (2016a): Kinder in der Krise. Robert Bosch Stiftung. Manuskript. – Stuttgart.
- Bertram, H.* (2016b i. Vorb.): Fragt die Kinder. Kinderrechte und kindliches Wohlbefinden. – Opladen.
- Bertram, H./Krüger, H./Spiess, C.K.* (2006): Wem gehört die Familie der Zukunft? Expertisen zum Siebten Familienbericht der Bundesregierung. – Leverkusen.
- Bradshaw, J./Hoelscher, P./Richardson, D.* (2006): Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods, Innocenti Working Paper, IWP-2006-03. – Florenz.
- Brauer, C.M.* (1982): Kennedy, Johnson, and the War on Poverty. *The Journal of American History*, 69, S. 98-119.
- Bronfenbrenner, U.* (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* – Cambridge, MA.
- Bronfenbrenner, U.* (2002): Developmental Ecology Through Space and Time. A Future Perspective. In: *Moen, P./Elder, G.H. jr./Lüscher, K.* (Hrsg.): *Examining Lives in Context. Perspectives in the Ecology of Human Development.* – Washington, D.C., S. 619-647.
- Brooks-Gunn, J.* (2003): Do You Believe in Magic? What We Can Expect From Early Childhood Intervention Programs. *Social Policy Report*, XVII/2003, No. 1, S. 1-16.
- Brown-Collier, E.K.* (1998): Johnson's Great Society: Its Legacy in the 1990s. Review of Hans Bertram: Kindliches Wohlbefinden. *Social Economy*, 56, S. 259-276.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (1995): Fünfter Familienbericht. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. – Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (2006): Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven einer lebenslaufbezogenen Familienpolitik. – Berlin.
- Bundesministerium der Finanzen und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (2014): Gesamtevaluation der ehe- und familienbezogenen Maßnahmen und Leistungen in Deutschland, Prognos Endbericht. – Berlin.
- Butterwegge, C.* (2009): Armut in einem reichen Land: Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird. – Frankfurt/M.

- Butterwegge, C./Klunt, M./Belke-Zeng, M. (2008): Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. – Wiesbaden.
- Chapple, S./Richardson, D. (2009): Doing Better for Children, OECD. – Paris.
- Cohen, R. (2002): Dear Mrs. Roosevelt: Letters from Children of the Great Depression. – North Carolina.
- Cremer, H. (2011): Die UN-Kinderrechtskonvention. Geltung und Anwendbarkeit in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte. – Berlin.
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. – Hamburg.
- Elder, G.H. jr. (1998): Children of the Great Depression, 25th Anniversary Edition. – Boulder.
- Esping-Andersen, G. (1999): Social Foundations of Postindustrial Economies. – Oxford.
- Federal Interagency Forum on Child and Family (2015): Childstats.gov – America's Children 2015. Online verfügbar unter: <http://www.childstats.gov/americaschildren/index2.asp>, Stand: 29.06.2016.
- Ginsberg, B./Solow, R.M. (1974): The Great Society. – New York.
- Grabka, M.M. (2010): Eine Bestandsaufnahme: Kinder-/Armut. In: *Deutschland. Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen e.V.* (AGF): Kinderarmut in Deutschland. Wo stehen wir am Ende des Europäischen Jahres zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung. – Berlin.
- Health Care Financial Administration (HCFA) (2000): Medicaid Recipients and Vendor Payments by Race. Online verfügbar unter: <http://www.hcfa.gov/medicaid/2082-8.htm>, Stand: 14.07.2016.
- Heckman, J.J./Moon, S.H./Pinto, R./Savelyev, P.A./Yavitz, A. (2010): The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94, S. 114-128.
- Henderson, W. (2014): 50 Years after the Civil Rights Act: The Ongoing Work for Racial Justice in the 21st Century. Online verfügbar unter: <http://www.civilrights.org/publications/reports/civil-rights-act-report-december-2014/50-years-after-the-civil.html>, Stand: 29.06.2016.
- Johnson, L.B. (1964): Remarks in Athens at Ohio University, May 7, 1964. Online verfügbar unter: <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=26225>, Stand: 29.06.2016.
- Johnson, L.B. (1971): The Vantage Point. – New York.
- Jordan, B./Rostow, E. (1986): The Great Society: A Twenty Year Critique. – Austin.
- Lew, N. de (1995): The First 30 Years of Medicare and Medicaid. *Journal of the American Medical Association*, 274, 3, S. 262-267.
- McElvaine, R.S. (1983): Down and Out in the Great Depression. – Chapel Hill.
- McElvaine, R.S. (1993): The Great Depression: America, 1929-1941. – New York.
- Minujin, N. (2012): Global Child Poverty and Well-Being: Measurement, Concepts, Policy and Action. – Chicago.
- Murray, C. (2015): Losing Ground: American Social Policy, 1950-1980. – New York.
- OECD (2009): Doing Better for Children. – Paris.
- Pant, H.A. (2013): Wer hat einen Nutzen von Kompetenzmodellen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, S. 71-79.
- Pant, H.A./Stanat, P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegle, T./Pöhlmann, C. (Hrsg.) (2013): IQB-Ländervergleich 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. – Münster.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. – Freiburg.
- Rainwater, L./Smeeding, T.M. (1995): Doing Poorly: The Real Income of American Children in a Comparative Perspective. *Luxembourg Income Study, Working Paper No. 127*.
- Rainwater, L./Smeeding, T. (2003): Poor Kids in a Rich Country: America's Children in Comparative Perspective. – New York.
- Rebello, P.B./Brooks-Gunn, J. (2001): The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills. *New Directions for Child and Adolescent Development*. – San Francisco.
- Rees, G./Bradshaw, J./Andresen, S. (2016): Children's Views on their Lives and Well-Being in 16 Countries: A Report on the Children's World's Survey of Children Aged 8 Years Old, 2013-2015. *Children's Worlds Project (ISCWeB)*. – York.
- Schelsky, H. (1957): Die nivellierte Mittelstandsgesellschaft. – München.
- Schleicher, A./Tamassia, C. (2000): Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessment.pisa/measuringstudentknowledgeandskillsthepisa2000assessmentofreadingmathematicalandscientificliteracy-publications2000.htm>, Stand: 29.06.2016.

- Schweinhart, L.J./Barnes, H.V./Weikart, D.P.* (1993): Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 27. – Ypsilanti.
- Schwesig, M.* (2014): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. – Berlin.
- Shonkoff, J./Phillips, D.* (Hrsg.) (2000): From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development. – Washington D.C.
- Stock, G./Bertram, H./Fürnkranz-Prskawetz, A./Holzgreve, W./Kohli, M./Staudinger, U.M.* (Hrsg.) (2012): Zukunft mit Kindern. Fertilität und gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. – Frankfurt/M.
- TARKI Social Research Institute* (2010): Child Poverty and Child Well-Being in the European Union. – Budapest.
- Tillmann, K.-J.* (2004): Was ist eigentlich neu an PISA? Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln. Neue Sammlung, 44, S. 477-486.
- UN-Kinderrechte* (1990): Convention on the Rights of the Child, CRC. – New York.
- Unger, I.* (1996): The Best of Intentions: The Triumphs and Failures of the Great Society Under Kennedy, Johnson, and Nixon. – New York.
- UNICEF Deutschland* (o.J.): Konvention über die Rechte des Kindes. – Köln.
- UNICEF* (2013): 'Child Well-Being in Rich Countries: A Comparative Overview'. Innocenti Report Card 11, UNICEF Office of Research. – Florence.
- Wiesner, R.* (2011): SGB VIII. – München.
- Zacher, H.* (2010): Universale Menschenrechte und die Wirklichkeit der globalen Welt – Das Beispiel der Kinderrechte. Humboldt-Forum Recht, 2, S. 22ff.
- Zigler, E./Styfo, S.J.* (2004): The Head Start Debates. – Baltimore.
- Zigler, E./Styfo, S.J.* (2010): The Hidden History of Head Start, Development at Risk Series. – Oxford.

Hörspiele als Spiegel der Gesellschaft



Oliver Emde
Lukas Möller
Andreas Wicke (Hrsg.)
**Von „Bibi Blocksberg“
bis „TKKG“**

Kinderhörspiele aus
gesellschafts- und
kulturwissenschaftlicher
Perspektive

2016. 176 S. Kt.
19,90 € (D) | 20,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-0692-1
eISBN 978-3-8474-0836-9

Was ist uns bisher von den HeldInnen unserer Kindheit verborgen geblieben? Handelt es sich bei Benjamin Blümchen um einen ökologisch-bewegten Wutbürger, ist das Sams ein anarchistischer Romatiker und Pippi Langstrumpf das Versprechen einer Erziehung nach Auschwitz?

Mit großer Empathie für den Gegenstand beantworten die AutorInnen solche und ähnliche Fragen über beliebte Kinder- und Jugendhörmedien aus der Sicht der Kultur- und Gesellschaftswissenschaften.



www.shop.budrich-academic.de

Kindheit und Ungleichheit – Kritik einer Defizitrhetorik

Doris Bühler-Niederberger

Zusammenfassung

Die Unterscheidung von „guten“ und „schlechten“ Eltern gehört zum Standardrepertoire sozialreformerischer Diskurse und ist ein zentrales Element „generationalen Ordnens“. Sie hat eine jahrhundertealte Geschichte, aus der aufschlussreiche Etappen in knapper Form vorgestellt werden. Zeitgenössische Debatten zur Bildungsungleichheit greifen auf diese Unterscheidung zurück. Dabei besteht eine Diskrepanz zwischen der Glaubwürdigkeit, die der Einteilung in „gute“ und „schlechte“ Eltern allgemein zugebilligt wird, und dem Ausmaß, in dem es der Sozialisations- und Bildungsforschung gelingt, diese Unterscheidung an konkretem Elternverhalten empirisch festzumachen. Das zeigt ein Überblick über die entsprechende Forschung und insbesondere auch neuere Large Scale Studien. Die Fokussierung auf die Eltern entspricht einem „Defizitdenken“, das die alltäglichen Debatten ebenso charakterisiert wie die wissenschaftliche Annäherung an die Thematik. Dieses beinhaltet ein „blaming the victim“ und blendet Erklärungen aus, die nicht immer schon von Defiziten der Benachteiligten ausgehen. Ein mögliches Erklärungsmodell wird abschließend in Grundzügen entworfen; dieses thematisiert Interaktionen in und mit der Schule, in denen alle Beteiligten, Lehrkräfte, Eltern und Kinder, soziale Ungleichheit in Rechnung stellen, darauf reagieren und sie in dieser Weise interaktiv (re-)produzieren.

Schlagwörter: Bildungsungleichheit, Defizitdenken, generationales Ordnen, Elternpraktiken

Childhood and Inequality – A Critique of Deficit Thinking

Abstract

The distinction between “good” and “bad” parents is part of the standard repertoire of social reform discourse and of “generational ordering”. It has a centuries-long history. This is presented in a short historical digression, focusing on informative stages. This differentiation between “good” and “bad” parents is also characteristic of the current debate on the inequality of education. Yet, there is a discrepancy between the general credibility that is given to the distinction and its empirical validity, which is shown by an overview on the state of research and newer large-scale studies of empirical education and socialization research. The focus on parents corresponds to a “deficit thinking” dominating everyday debates as well as the scientific approach to the topic. It implies “blaming the victim” and excludes explanations that are not based on the assumed deficits of the actors involved. A possible explanatory model will be formulated; it focuses on interactions in and with school, in which all actors involved, teachers, parents and children, take social reproduction into consideration and react to it.

Keywords: Educational inequality, deficit thinking, generational ordering, parenting practices

1 Einleitung

Ungleiche Bildungschancen, herkunftsabhängiger Bildungserfolg – das sind wichtige Stichworte, unter denen in der Wissenschaft, aber auch in Politik und Öffentlichkeit über das Aufwachsen diskutiert wird. In der Folge der PISA-Studien und der vergleichsweise enttäuschenden Ergebnisse, die Deutschland im internationalen Vergleich erzielte, erhält der Befund schichtspezifischer Bildungsergebnisse und -karrieren – der der Bildungsforschung schon seit den 1960er Jahren bekannt ist (z.B. *Dahrendorf* 1966) – vorrangige Beachtung. Keineswegs ist dies nur oder hauptsächlich deswegen der Fall, weil es als Problem unerfüllter individueller Gerechtigkeitserwartungen wahrgenommen wird. Vielmehr wird Bildung als Investition in die gesellschaftliche Zukunft betrachtet und gewinnt ihre öffentliche Beachtung vor allem dadurch. Die soziale Disparität der Bildungsergebnisse, die in Deutschland konstatiert wurde, könnte – so wird befürchtet – diese Zukunft gefährden. So schreibt etwa „Die Zeit“ vom 26.1.2006: „Bildung entscheidet auch über die Chancen der ganzen Volkswirtschaft. Tendenziell gilt: Die Wachstumsraten der Länder, in denen gut gelernt und gut gelehrt wird, sind höher.“ Der Aussage folgen vernichtende Urteile über die deutsche Bildungssituation. Der Titel des Artikels „Der Wohlstand von morgen“ mahnt also, dass es um diesen schlecht bestellt sei. Auf der Suche nach Erklärungen für das unbefriedigende Abschneiden und nach Abhilfe geraten immer wieder die Eltern in den Blick, sei es in der Wissenschaft oder in öffentlichen Diskussionen: „Bildungsferne“ Eltern werden zur Zielscheibe der Kritik.

Der vorliegende Beitrag greift auf das Konzept des „generationalen Ordners“ zurück, um die Dominanz, ja Selbstverständlichkeit dieses Denkmusters zu verstehen. Von generationalem Ordnen soll dann gesprochen werden, wenn die (in der Geschichte der Neuzeit und in der Gegenwart konstanten) Bemühungen, gesellschaftliche Ordnung zu schaffen, zu straffen, effektiver zu gestalten darin bestehen, das Verhältnis der Altersgruppen zu regulieren. Solche Anstrengungen konzentrieren sich auf den privaten Bereich: Den Familien wird vorrangig die Aufgabe zugeteilt, durch das jeweils für richtig erachtete Verhältnis von Eltern und Kindern ordnungsfähige Individuen hervorzubringen. Die „gute“ Elternschaft wird zu einem wesentlichen Teil ex negativo bestimmt, durch Abgrenzung von den jeweils als schlecht erachteten Mustern; sie grenzt tendenziell sozial tiefrangige Bevölkerungsgruppen aus (*Bühler-Niederberger* 2011). Damit korrespondiert zumindest ab der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ein Phänomen, das als „moralische Panik“ Eingang in die sozialwissenschaftliche Analyse gefunden hat. Moralische Panik macht drastische gesellschaftliche Prognosen vorrangig am Verhalten des Nachwuchses und seiner mangelnden Erziehung fest, und dabei werden solche Panikdiskurse durch Expertenbeiträge gestützt (*Krinsky* 2008). Das Konzept des „generationalen Ordners“ erlaubt also einen makrosoziologischen Zugang zum Aufwachsen, welcher Fragen der gesellschaftlichen Ordnung, der Statusstruktur und der Expertise resp. Wissensproduktion mit in den Blick nimmt.

In den folgenden Ausführungen ist dies zunächst Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit der Geschichte „generationalen Ordners“. Muss die Darstellung zwar cursorisch bleiben, so lässt sie dennoch zweierlei erkennen: (1) Auf der Suche danach, welches Erziehungsverhalten denn gemäß den Ordnungsdiskursen „schlechte“ oder „gute“ Eltern ausmache, kommt man nicht sehr weit; auch nur einigermaßen beständige Vorstellungen davon gibt es kaum. (2) „Schlechte Eltern“ werden weniger dadurch bestimmt, *was sie*

tun, als vielmehr dadurch, *wer sie sind*. Es sind die armen Leute, die Arbeiterklasse, die Unterschicht – wie die Bezeichnungen für die als Problem identifizierten Bevölkerungsgruppen im Laufe der Zeit heißen. Diese historische Einführung soll dem Blick, der in den aktuellen Debatten und in einem Großteil der aktuellen wissenschaftlichen Studien eingenommen wird, seine ihm a priori zugeschriebene Angemessenheit entziehen.

Auf der Basis einer in dieser Weise sensitivierten Sichtung der wissenschaftlichen Studien, die sich als weiterer Teil anschließt, lässt sich dann konstatieren, dass es auch bei der aktuellen Thematisierung von Bildungserfolg resp. von gesellschaftlichen Mobilitätshindernissen einfacher ist festzustellen, *wer* die als „schlecht“ beschuldigten Eltern sind, als *was* denn in Bezug auf den Bildungserfolg der Kinder günstiges oder ungünstiges Elternverhalten sein soll. Wie die aktuellen öffentlichen Debatten folgt auch die Wissenschaft einem einfachen Bestimmungsverfahren: „Schlecht“ ist das Verhalten der Eltern von weniger erfolgreichen Kindern, also das Verhalten der Eltern tieferer sozialer Schichten, folglich sucht die Wissenschaft systematisch nach dessen Abweichungen vom Verhalten der Mittelschichtseltern. Die zahlreichen Studien, die auf der Suche nach dem angemessenen Elternverhalten unternommen wurden, zeigen aber nur in Ansätzen Merkmale des Erziehungsverhaltens, die die sozialen Schichten konsequent unterscheiden, und sie lassen es – und auch daran scheitert die wissenschaftliche Identifikation „schlechter“ Eltern – nur in ebenso geringem Ausmaß zu, einen Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und Schulerfolg statistisch zu belegen.

So entpuppt sich die Rede vom mangelhaften Erziehungsverhalten ärmerer Leute als eine wenig begründete Abwertung tieferer sozialer Schichten, als eine Legitimation sozialer Unterschiede durch eine Defizitretorik. Paradoxerweise sind es gerade die zahlreichen Studien, die angetreten sind, das defizitäre Erziehungsverhalten der Eltern tieferer Schichten zu belegen, deren aufmerksame Zusammenschau es erlaubt, die mangelnde Begründung einer solchen Abwertung nun auch auf der Ebene der Empirie zu belegen. Mag für frühere Zeiten die Angst vor den tieferen Schichten, deren Lebensbedingungen als Unruhepotential erkannt wurden, den Ausschlag für die Abwertung armer Leute gegeben haben, so kann man sich fragen, was denn die zeitgenössische Defizitretorik im Gange hält und ihr immer noch ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit verleiht. Hier soll auf die Ausblendungen aufmerksam gemacht werden, die sie ermöglicht und diese betreffen vor allem die Interaktionen in den Bildungsinstitutionen selbst. Dies wird in den abschließenden Überlegungen diskutiert.

2 Lektionen aus der Geschichte generationalen Ordens

Eltern zu moralisieren und disziplinieren und damit das Aufwachsen der Kinder zu regulieren, war ein Kernelement mancher Ordnungsbemühungen in der neuzeitlichen Geschichte. Das ist es, was hier als generationales Ordnen bezeichnet wird: der Versuch, eine ordentlichere und effizientere Gesellschaft über ein geregeltes Verhältnis der Altersgruppen und vor allem eine Inpflichtnahme der Eltern herzustellen.

Die ersten systematischen Anstrengungen dieser Art wurden in der *Reformationszeit* unternommen. Die Kinder – so sah es *Luther* – seien „natura mali“ und müssten dazu erzogen werden, göttliche und weltliche Obrigkeit im Herzen zu verehren, also zu einer Haltung der „*pietas*“ geführt und damit in ihrem angeborenen Charakter geläutert werden

(Luther 1883, 47, 819; 7, 1682). Nur auf diese Weise werde es gelingen „[...] Disziplin, Ehre und eine gute Verwaltung unter den Menschen einzurichten [...]“, schrieb der Reformator *Huberinus* (Strauss 1978, S. 238). Die Erziehung sei Aufgabe der Eltern, vor allem des Vaters, sagte *Luther* (1883, 30, 58). Eltern, die ihren Aufgaben nicht gerecht wurden, rügte er mit nicht zu überbietender Schärfe, er drohte ihnen, dass sie nicht mehr zur heiligen Kommunion zugelassen würden (1883, 30, 57) und stellte ihnen Höllenqualen in Aussicht: „Sind die Eltern träge und lassen die Kinder ungezogen, so wird der Fluch über sie kommen [...]“ (1883, 7, 910). Permissivität, Verwöhnung – das war das angeprangerte Elternverhalten, und die Botschaft wurde an alle Eltern adressiert. Ratgeber und Katechismen wurden ihnen an die Hand gegeben, die die Instruktion der Kinder anleiten sollten. Auch auf Kalenderblättern, Aushängen und in Almanachen erreichten die neuen Botschaften viele Haushalte; sie waren in einfachem Deutsch und z.T. von Volksdichtern geschrieben. Der aufkommende Buchdruck begünstigte ihre Verbreitung (*Luke* 1989, S. 51ff.).

Es war im Wesentlichen dasselbe Elternverhalten, das die *Gegenreformatoren* gut hundert Jahre später anprangerten: zu große Nachgiebigkeit, ein Mangel an Strenge. Ganz explizit richteten sich aber Kritik und Ermahnungen nun an die armen Eltern. „Die Kinder der Armen machen in der Regel nur das, was sie wollen, und die Eltern kümmern sich nicht darum und sind sogar närrisch verliebt in ihre Kinder.“ Das ist die Klage von *Jean-Baptiste de la Salle*, einem der Gründer christlicher Schulen, wie sie zu dieser Zeit in Frankreich, Italien und Deutschland vor allem für die ärmere Bevölkerung eingerichtet wurden.¹ Elternliebe sollte vernünftig werden, auf die Disziplinierung der Kinder ausgerichtet, das war die Vorstellung, nur so würde sie die Bemühungen der Schule ergänzen. Die Eltern wurden vor allem durch die Lehrer instruiert. Der Druck auf die Eltern beschränkte sich nicht auf Drohungen und Versprechungen für das Jenseits: Die Lehrer waren angehalten, die Priester der Kirchgemeinde und die wohltätigen Damen zu veranlassen, die Almosen, die sie den Armen gewährten, vom Wohlverhalten der Kinder abhängig zu machen. Zu diesem Zweck erhielt der Wohltätigkeitsausschuss eine Liste, auf der die Schulabsenzen der Kinder festgehalten waren. Zur Disziplin erzogen würden die jungen Menschen später treu und fleißig arbeiten – so versprach es *Charles Demia*, ein Vertreter gegenreformatorischer Schulgründungen, den Handelsvorständen und Stadtvätern von Lyon –, man könnte sie in den Fabriken und Manufakturen brauchen. Die armen Leute verfielen nicht mehr dem Müßiggang und Verbrechen, mit dem sie die ganze Welt verdürben (*Julia* 1998, S. 15).

Auch in den folgenden Jahrzehnten und Jahrhunderten standen die armen Eltern in der Schusslinie der Kritik von Moralisten und allmählich sich etablierenden Experten der Erziehung. *Donzelot* (1980) spricht von zwei Schienen der (gouvernementalen) Beeinflussung von Familien im 19. Jahrhundert; die eine sei gegenüber dem Bürgertum, die andere gegenüber den kleinen Leuten gewählt worden. Neue Expertengruppen, allen voran Kinderärzte, Psychologen und Pädagogen richteten sich mit einer Flut von Ratgebern an die Eltern des Bürgertums. Die Ratschläge zielten auf eine Optimierung der moralischen, intellektuellen und körperlichen Erziehung der Bürgerkinder als künftiger gesellschaftlicher Elite. Beraten wurden nun vor allem die Mütter, von deren Liebe man sich Wunder versprach, allerdings nur dann, wenn die Ratschläge der Experten die Mütter in die richtige Richtung lenkten. Durch ihre „natürliche“, aber vernünftig eingesetzte Liebe sollten sie die Kinder dazu bringen, die Autoritäten zu lieben und deren Gebote zu internalisieren, in einer inneren Instanz, die sie als Wegweiser lebenslang begleiten konnte

(Schlumbohm 1983; Schütze 1991). Dagegen wurden die armen Eltern über ein System aus Anreizen und Strafen zu beeinflussen versucht. Dazu gehörten u.a. neue Gesetze, die Einrichtung der Vormundschaft, Hygienemaßnahmen, Auflagen der Armenunterstützung, Wohnbaupolitik und wiederum auch Schulen für die Kinder der kleinen Leute, die sich auch die Erziehung der Eltern zum Programm machten (Joseph/Fritsch/Battegay 1977). Die Sozialreformer beklagten die Freiheit, die die Kinder der Armen besaßen, das Unwesen, das sie auf den Straßen trieben, wenn ihre Eltern sie bei der Arbeit nicht gebrauchen konnten (Ariès 1994; Farge 1992).

Das frühe 20. Jahrhundert reagierte darauf mit einer Gründungswelle von Einrichtungen und Zwangseinweisungen armer Kinder in ganz Europa (Mahood 1995; Peukert 1986). Noch immer trugen die Kinder der kleinen Leute auch mit zum Lebensunterhalt bei – vor oder nach der Schule oder anstatt des Schulbesuchs. Sie halfen im elterlichen Betrieb oder Haushalt, sie übernahmen Aufgaben wie Botendienste, Belieferung von Kunden, Sammeln und Verkauf von allerhand Brauchbarem (de Coninck-Smith/Sandin/Schrumpf 1997; Maynes 1985). Ohne jedes Verständnis für die Familien- und Kindheitsformen dieser Bevölkerungsschicht, geschweige denn für die Bedingungen der Armut, warfen die Sozialreformer den Eltern nun vor, ihre Kinder gar nicht zu lieben, sondern von Profitgier getrieben zu sein, und sie veranlassten den Staat zu immer weitergehenden Eingriffen (Lasch 1981; Zelizer 1985). Für das Schuljahr, das im März 1900 endete, wurden allein in London 28.836 Gerichtsvorladungen gegen Eltern ausgesprochen, weil ihre Kinder der Schule unerlaubt fern geblieben waren (Hendrick 1997, S. 64).

Sind die Eltern in der armen Bevölkerung schon lange Zielscheibe der Kritik, so sind die Vorwürfe reichlich widersprüchlich: dass sie ihre Kinder zu sehr, ja närrisch lieben, dass sie sie gar nicht lieben, dass sie den Kindern zu viel Freiheit lassen und sie nicht vom Müßiggang abhalten oder dass sie sie schuften lassen und ausbeuten. Der Widerspruch wäre aufzulösen, nähme man an, dass es einfach das falsche Kindheitsarrangement war – nämlich nicht die behütete Kindheit wie sie in bürgerlichen Familien arrangiert wurde –, das die armen Leute verdächtig machte. Dann hätte die Sache sich allerdings zu jenem Zeitpunkt erledigen müssen, als alle Kinder zu Schulkindern wurden. Im frühen 20. Jahrhundert wurde das in vielen europäischen Ländern erreicht. Es wurden Gesetze erlassen, die die Arbeit für (je nach Land) unter 12- oder 13-Jährige verboten, die Arbeitszeit pro Tag beschränkten und die Nachtarbeit untersagten. Gleichzeitig wurden die täglichen Schulstunden verlängert, die obligatorische Schulzeit kontinuierlich erhöht und das unentschuldigete Fernbleiben rigoros bestraft. Der Erfolg konnte nicht ausbleiben. So ging etwa die erwähnte Zahl der Gerichtsvorladungen in London rasant zurück (Hendrick 1997, S. 64). Aber auch die Durchsetzung einer langen behüteten Schul- und Familienkindheit ersparte den Eltern mit geringem sozialen Status eine weitere pauschale Abwertung als „schlechtere“ Eltern nicht.

Bronfenbrenner (1958) setzte sich mit der Kritik an den Müttern der Unterschicht in der Mitte des 20. Jahrhunderts auseinander. Für diese Zeit liegen auch bereits empirische Untersuchungen des tatsächlichen Elternverhaltens vor. Bei deren Sichtung konstatierte Bronfenbrenner folgendes: Während Mütter der Unterschicht vor dem Zweiten Weltkrieg permissiver waren als die Mütter der Mittelschicht – sie fütterten eher nach Bedarf als nach Zeitplan, stillten lange und fingen spät mit dem Toilettentraining an –, verhielt sich dies nach dem Zweiten Weltkrieg umgekehrt. Nun stillten die Mütter der Mittelschicht häufiger und länger, folgten einem weniger rigiden Zeitplan der Mahlzeiten für die kleinen Kinder und begannen später mit dem Töpfchentraining. Sowohl vor dem Krieg als

auch danach lagen die Mütter der Mittelschicht damit näher bei den Expertenratschlägen, die sich in dieser Zeit ebenfalls veränderten. Man kann auch sagen, dass es die Mütter der Unterschicht in diesem Sinne, nämlich nach Meinung der Experten, zu beiden Zeitpunkten falsch gemacht hatten.

Konstanz zeigten die Mütter in diesen Untersuchungen hinsichtlich Disziplinarverhalten: Mütter der mittleren Schichten waren zu beiden Zeitpunkten weniger auf Gehorsam und auf Unterordnung ausgerichtet. Sie disziplinierten ihre Kinder seltener mit körperlichen Strafen, sondern eher mit argumentativen Überzeugungsversuchen und Liebesentzug. Jahrhundertelang hatte man den ärmeren Eltern zu große Nachgiebigkeit vorgeworfen, nun war die zu beobachtende Strenge falsch. Der „Autoritarismus der Unterschichtsfamilie“ wurde zum Thema der Sozialisationsforschung. In einer Reihe von Studien der 1950er und 1960er Jahre wurde die behauptete autoritäre Unterschichtsozialisation als Erklärung für eine höhere Aggressivität, geringere Leistungsmotivation und weniger entwickelte Gewissensbildung des Nachwuchses, die angeblich in der Unterschicht auszumachen sei, herangezogen. Die entsprechenden Studien kamen vor allem aus dem angelsächsischen Raum. Zusammengestellt wurden sie zu jener Zeit für die deutsche Wissenschaftsszene etwa von *Caesar* (1972). Diese Forschung zu autoritärem Elternverhalten in tiefen sozialen Schichten wurde wieder aufgegriffen im Zusammenhang mit der Erforschung politischer Orientierungen, z.B. von *Hopf* und *Hopf* (1997). Zieht man Forschungsergebnisse heran, die zur aktuellen Situation vorliegen, so lässt sich allerdings höchstens ein schwacher Schichtzusammenhang feststellen, was den Einsatz von Körperstrafen resp. massiven Formen körperlicher Gewalt gegen Kinder betrifft (*Hussey/Chang/Kotch* 2006; *Kassis* u.a. 2013). Dagegen ist die Bereitschaft von Professionen und Institutionen höher, gewalttätiges Verhalten der Eltern zu entdecken und dagegen zu intervenieren, wenn die Eltern marginalen Bevölkerungsgruppen – nach Rasse, Schicht, Familienformen – angehören (*Benbenishty* u.a. 2014; *Jenny* u.a. 1999).

Man erkennt an dieser Stelle bereits deutlich die Vermischung von Wissenschaft und Ideologien, die die Annäherung an die Qualitäten von Elternschaft auszeichnet. Dabei sind durchaus nicht nur konservative Ideologien auszumachen. Interessant ist hier die Argumentation, die *Caesar* (1972) verwendet, wenn sie sich mit Einwänden auseinandersetzt, die bereits in den späten sechziger Jahren vor allem von Seiten der Psychologen angebracht wurden. Diese gingen dahin, dass es sich bei der Abbildung von Schichtunterschieden und vor allem bei deren Interpretation um einen mittelständischen Ethnozentrismus handeln könnte, der a priori die in der Mittelschicht vorhandenen Ausprägungen höher werte. Zwar erkennt *Caesar* (1972) in einer solchen Position eine durchaus begrüßenswerte Selbstkritik, meint aber, dass die Relevanz gesellschaftlicher Strukturbedingungen in ihrer Bedeutung für die „volle Entfaltung aller psychischen Anlagen des Individuums“ (S. 134) unterschätzt werden könnte. In dieser gesellschaftskritischen Voreinstellung gilt es also, psychische Ungleichheit zu unterstreichen, damit objektive Benachteiligungen nicht Gefahr laufen, banalisiert zu werden; Abwertung ist hier Advokation. Der Effekt bleibt allerdings derselbe: eine Stigmatisierung der Eltern tiefer sozialer Schichten und die Vorstellung, dass die sozialen Verhältnisse nicht zuletzt über die Anleitung dieser Eltern zu verbessern wären. In etwas anderer Weise stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Advokation und Abwertung auch bei dem Bündel an neuen wohlfahrtsstaatlichen resp. sozialpädagogischen Maßnahmen zur Unterstützung und Regulierung von Elternschaft, das in den letzten Jahren unter der Maxime der „Prävention“ entwickelt wurde (*Fegter* u.a. 2015; *Richter* 2014). Es wird sich noch zeigen müssen, inwie-

weit solche Maßnahmen die an sie gerichteten Erwartungen einer neuen Qualität von Zusammenarbeit zwischen professionellen resp. wohlfahrtsstaatlichen Institutionen und Eltern aller sozialer Schichten erfüllen, zeigt doch etwa *Gillies* (2011) für Großbritannien, dass bei Eltern der sozialen Unterschicht solche Maßnahmen durchaus mit Nachdruck und sogar zwangsweise zum Einsatz kommen. Es geht in diesem Beitrag aber um das Zustandekommen und die Hartnäckigkeit der Vorstellung „guter versus schlechter Eltern“ und die kognitiven und sozialen Ausschlüsse, die sie produziert und nicht um die Qualität professioneller Interventionsprogramme.²

3 Ungleicher Bildungserfolg, „gute“ und „schlechte“ Eltern

Die Vorstellung, dass „schlechte“ Eltern nicht nur ihren Kindern, sondern der ganzen Gesellschaft zum Nachteil gereichen, findet sich aktuell sehr deutlich in den wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen rund um Bildung. In Großbritannien werden die Diskussionen besonders moralisierend geführt. Der „Field Report“, ein Bericht zur Kinderarmut, der 2010 vom britischen Premier in Auftrag gegeben wurde und vom Parlamentarier *Frank Field* der Labour Partei verantwortet wurde, spricht davon, dass es nicht die materielle Armut sei, die die Kinder gefährde, sondern das Verhalten ihrer Eltern, und dass man die Zukunft des Landes gefährde, wenn man dies nicht zur Kenntnis nehme (*Dermott/Pomati* 2015). Demgegenüber bleiben die Debatten in Deutschland zurückhaltender, sprechen aber dennoch vom „Risiko“, das die ungenügende Förderung von Kindern bildungsferner Eltern darstelle; das zeigt eine Auswertung von Berichten durch *Betz* (2013; *Betz/Bischoff* 2013). An dieser Stelle sollen nun aber die Ergebnisse der Studien gesichtet werden, die den Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Elternverhalten in seiner Größenordnung und Relevanz für den Bildungserfolg bestimmen wollen. Wird der Zusammenhang in der öffentlichen Diskussion und sozialpolitischen Reaktion immer schon als dramatisch unterstellt, so versuchen diese Studien also ihn empirisch überhaupt zu ermitteln. Zum Elternverhalten und seiner Schichtabhängigkeit wird seit den 1960er Jahren intensiver geforscht; entsprechend liegen zahlreiche Studien vor – aus verschiedenen Dekaden, Ländern und mit unterschiedlichen Untersuchungsdesigns. Man kann mit den Einsichten aus ganz aktuellen Large Scale Studien beginnen. Dazu gehören die BIKS 3-10 Studie (*Hohmut* u.a. 2014), die Millennium Cohort Study (*Dearden/Sibieta/Silva* 2010; *Ermisch* 2008; *Goodman/Gregg* 2010), die IGLU-Studien (*Bos* u.a. 2012), die PISA-Studien (*Baumert/Watermann/Schümer* 2003) und das Russell Sage Foundation-Programm „Social Inequality“, das 16 Studien zusammenführt, die die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft von Kindern und ihrer Kompetenzentwicklung in elf Ländern untersuchen (*Ermisch/Jääntti/Smeeding* 2012). Sie alle erfassen Elternverhalten und kognitive Kompetenzen der Kinder und suchen nach Zusammenhängen zu der sozialen Schichtzugehörigkeit. Außer in der Millennium Cohort Study (*Dearden/Sibieta/Silva* 2010) ergeben sich in allen diesen Studien keine signifikanten Schichtunterschiede, soweit es die soziale Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen betrifft. Signifikante Zusammenhänge zur sozialen Schicht einerseits und zu den Kompetenzen der Kinder andererseits zeigen sich in den PISA-Studien dagegen für die kulturellen Praktiken, die die Familie pflegt (Theaterbesuch, Besitz von Büchern, Kunstwerken, Lesesozialisation). In der multivariaten Analyse entfällt aber der Zusammenhang zu den Kompetenzen der Kin-

der, wenn man den besuchten Schultyp berücksichtigt: Der Besuch des Gymnasiums erweist sich als förderlicher als der Besuch anderer Schulen, andere Variablen zur Erklärung von Leistungsunterschieden werden deshalb bedeutungslos (*Baumert/Watermann/Schümer* 2003, S. 66f.). Vergleichbares gilt für die IGLU-Studie, die jüngere Schulkinder untersucht als PISA: Ein in dieser Studie gebildeter Index der Lesesozialisation in der Familie erweist sich zwar als schichtabhängig, erklärt aber lediglich 6% der Lesekompetenzen der Kinder (*Bos u.a.* 2007, S. 317f.). Soweit es die frühe Kindheit betrifft, stellt die BIKS-Studie Unterschiede hinsichtlich häuslicher Lernumwelt fest – gemeint sind Praktiken der intellektuellen Förderung –, sie zeigen aber geringe tatsächliche Auswirkungen auf die intellektuellen Kompetenzen der Kinder (*Lehrl* 2013). Die Millennium Cohort Study stellt zwar bereits bei den 3- und 5-Jährigen Unterschiede in den kognitiven Kompetenzen fest. Die mit der Schicht ebenfalls variierende intellektuelle Förderung der Kinder durch die Eltern erklärt davon aber nur einen Anteil von unter 7%. Bei weitem am erklärungskräftigsten sind hier in den multivariaten Analysen die Bildung der Eltern, der Migrationshintergrund und die Familiengröße; zusammen genommen erklären diese Variablen der sozialen Situation einen doppelt bis dreimal so großen Varianzanteil (*Dearden/Sibieta/Silva* 2010, S. 15). Dies widerspricht klar der Behauptung des Field Reports, wonach soziale Bedingungen im Vergleich zum Verhalten der Eltern irrelevant seien.

Diese Befunde können kaum überraschen. Mehrere ältere Studien zu schichtspezifischen Sozialisationsmustern hatten bereits dasselbe gezeigt: Sie erbrachten enttäuschend schwache Zusammenhänge, sowohl zwischen sozialem Status der Eltern und ihren erzieherischen Einstellungen und Praktiken als auch zwischen diesen Sozialisationsvariablen und kindlicher Kompetenz. Wie immer man sich den eindeutigen Schichtunterschieden im Bildungserfolg der Kinder näherte, vermochten die herangezogenen Variablen sie also nur zu einem kleinen Teil aufzuklären. Das zeigten Übersichten über solche Studien von *Gecas* (1979) und *Steinkamp* (1998). Auch Studien, die später durchgeführt wurden und die nach schichtspezifischen Elternpraktiken suchten, konstatierten geringe oder gar keine Zusammenhänge der erwarteten Art, so z.B. *Zinnecker* und *Georg* (1998), *Stecher* (2000), *Wild* (2002), *Tak* und *Koo* (2011), *König* und Mitautorinnen (2011), *Henderson* (2013) und *Dermott* und *Pomati* (2015). Ebenfalls ließen sich in einer neuen Längsschnittstudie an Grundschulkindern der zweiten bis vierten Klasse nur eher geringe Zusammenhänge zwischen sozialer Schicht und Erziehungsmustern feststellen und soweit sie sich feststellen ließen, zeigten sie keine Wirkung auf den von den Kindern erzielten Schulerfolg (*Bühler-Niederberger/Gräsel/Morgenroth* 2015).

Nicht nur lassen sich Erziehungsmuster nicht eindeutig bestimmten Schichten zuweisen, auch innerhalb der Mittelschicht lässt sich eine große Variation von Elternpraktiken feststellen (*Irwin/Elley* 2011). Außerdem kann man konstatieren, dass Eltern aus allen sozialen Schichten ihre Bemühungen seit den 1950er Jahren erheblich gesteigert haben (*Schaub* 2010). Dies lässt sich auch bereits für den kürzeren Zeitraum von 1991 auf 2001 zeigen: Bemühen sich die Eltern der mittleren Schichten zu beiden Zeitpunkten zwar stärker, die intellektuellen Fähigkeiten ihrer Kinder zu fördern, so übertreffen dennoch die Eltern der tieferen Schichten im Jahre 2001 bereits die Förderbemühungen der Eltern der mittleren Schichten im Jahre 1991 oder ziehen damit gleich (*Schaub* 2015). Nach der Logik, dass das jeweilige Verhalten der Eltern der Mittelschicht stets den Maßstab darstellt, ist dann also das „gute“ Elternverhalten von 1991 zehn Jahre später bereits mangelhaft. Das stützt wiederum die bereits getroffene Aussage, dass es in den Debatten um „gute“ und „schlechte“ Eltern – seien sie historisch oder zeitgenössisch – unklar bleibt, was El-

tern tun sollen, hingegen a priori entschieden ist, wer zu den „guten“ oder „schlechten“ Eltern zählt.

4 Defizitdenken – die Frage nach den Ausblendungen

Valencia (1997) spricht von „deficit thinking“, wenn das Versagen von Schülerinnen und Schülern aus bestimmten Bevölkerungsgruppen auf individuelle kognitive Defizite, motivationale Probleme und ungünstige Erziehung zurückgeführt wird. Dies sei seit Jahrzehnten das dominierende Denkmodell bei der Erklärung von Schulversagen, sowohl auf der Ebene der Wissenschaft wie auch der Wohlfahrtspolitik und der Bildungspraxis. Merkmale eines solchen Defizitdenkens seien unter anderem ein „blaming the victim“, Pseudowissenschaftlichkeit und Anpassungsfähigkeit an die jeweilige zeitliche Periode, in der es gerade verwendet werde. In einem Herausgeberband zeichnen *Valencia* und weitere Autorinnen und Autoren die Entwicklung und die Varianten von Defizitmodellen nach, die gerade im erziehungswissenschaftlichen Denken präsent seien. So macht etwa *Foley* (1997) darauf aufmerksam, wie genetische Ansätze des Defizitdenkens, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts prominent waren, abgelöst wurden durch kulturelle Ansätze. Diese Ansätze machen selektive Anleihen bei Kulturtheorien, sie behaupten eine Armutskultur mit Eigenarten hinsichtlich Familienmustern und Sprache. Die Kritik von *Valencia* und *Foley* kann sich auf frühere Dekonstruktionen des defizitären Unterschichtskindes stützen (etwa *Ginsburg* 1972), zielt nun aber stärker auf die Analyse des Zustandekommens eines disziplinübergreifenden Diskurses und dessen fraglose Akzeptanz.³

Die Kritikpunkte stimmen mit den in diesem Beitrag herausgearbeiteten Schwächen der elternzentrierten Erklärungsansätze überein, etwa was die Kritik an der Überzeichnung von Unterschieden zwischen den sozialen Schichten, an der Vermengung von Ideologie und Wissenschaftlichkeit oder an der Anpassungsfähigkeit an den Zeitgeist – und d.h. an jeweilige Vorstellungen guter Elternschaft – betrifft. Mit der Fokussierung auf Defizite der Benachteiligten zur Erklärung der Benachteiligung – so schreibt *Valencia* (1997) bereits in der Einleitung – gerate die benachteiligende Institution, in diesem Falle das Bildungssystem, aus dem Blickfeld. Mit dieser Ausblendung beschäftigen sich meine abschließenden Überlegungen.

Bildungskarrieren und -abschlüsse sind die legitime Basis der späteren beruflichen Positionen und die Schule ist zur zentralen Instanz der Statusplatzierung geworden. Darin hat sie grundsätzlich die Familien abgelöst. *Baker* und *LeTendre* (2005) sprechen deshalb im Hinblick auf diese strukturelle Machtrelation für Staaten mit einem modernen Bildungswesen von „strong school“ und „weak family“ (S. 45). Die auf diese Weise erzielte strukturelle Reproduktion beinhaltet nun aber eine geringe soziale Mobilität, weil die in Bildungsinstitutionen erzielten Abschlüsse eine enge Koppelung an die soziale Herkunft aufweisen. Man unterschätzt jedoch die Macht des Bildungssystems als einer der wichtigsten Einrichtungen moderner Gesellschaften, wenn man die Gründe für dieses Funktionieren vorrangig außerhalb der Institution, d.h. also in der Familie sucht, wie dies im Defizitdenken geschieht. Vielmehr ist es plausibel, eine Interaktion von Familien und Schule in den Prozessen struktureller Reproduktion anzunehmen; dies dürfte auch empirisch fruchtbar sein. Einige Studien haben wertvolle Vorarbeit für ein solches Interaktionsmodell geleistet, indem sie Prozesse der Passung zwischen Bildungsinstitutionen und milieu-

spezifischen Lebenswelten untersucht haben (*Grundmann* u.a. 2006; *Helsper* 2014; *Krüger* u.a. 2008). Das hier angedachte heuristische Modell soll sich aber vor allem auf die Verknüpfung der für die Schule charakteristischen, permanenten Selbst- und Fremdeinschätzungen und ihre keineswegs nur geradlinigen Verlaufsgeschichten konzentrieren.

Es soll davon ausgegangen werden, a) dass alle Beteiligten – Kinder, Lehrkräfte und Eltern – vor dem Hintergrund ihres Wissens um die Schichtzugehörigkeit und um die Relevanz von Sozialstruktur interagieren; b) dass sie dabei die Mittelschichtzugehörigkeit als Normalfall annehmen, als Voraussetzung für die Teilhabe an Bildung; c) dass aber solche Interaktionen nicht determiniert sind, sondern – als Verlaufsgeschichten, die sie eben sind –, Wendungen zum Besseren oder Schlechteren nehmen können. In dieser Weise lässt sich nun zum Beispiel der in Anlehnung an *Boudon* (1974) als „sekundärer Herkunftseffekt“ bezeichnete Tatbestand betrachten, dass Entscheidungen über Bildungslaufbahnen nicht nur auf messbare Leistung reagieren – und also auf Leistungsunterschiede nach sozialer Schicht –, sondern die Herkunft der Schüler und Schülerinnen über diese Unterschiede hinaus zum Selektionskriterium wird. Dies ist sinnvollerweise als Interaktionseffekt zu interpretieren und eben gerade nicht als Effekt der Herkunftsfamilie, wie es die Bezeichnung suggeriert. Ist zwar die Stärke des Effektes recht gut erforscht – er kommt etwa für die Hälfte der erklärten Varianz auf (*Maaz* u.a. 2010) –, so hat jedoch sein Zustandekommen wenig Beachtung gefunden. Einige Einsichten können immerhin zusammengetragen werden: *Lehrkräfte* stellen bei ihrer Empfehlung für die weiterführende Schule die Unterstützung in Rechnung, die die Kinder ihres Erachtens auf diesen Schulformen von den Eltern zu erwarten hätten. In experimentellen Studien erwiesen sich allerdings erfahrene Lehrpersonen als weniger anfällig für einen solchen Bias als Novizen (*Böhmer* u.a. 2012). Soweit es die *Eltern* betrifft, zeigt sich, dass die schulischen Anforderungen an diesem Übergang in tieferen Schichten höher resp. das eigene Kind tiefer eingeschätzt wird (*Bos* u.a. 2012, S. 221; *Stocké* 2009). Anzunehmen ist aber, dass diese Einschätzung wiederum nicht unabhängig von Rückmeldungen der Schule zustande kommt. Dabei ist dann interessant, dass auch die Benotung einen Schichtbias aufweist (*Maaz/Baeriswyl/Trautwein* 2013). Ein komplexes Gefüge voneinander abhängiger Einschätzungen ist zu erkennen. Diese werden nicht nur vor dem Hintergrund des Wissens um soziale Strukturen generiert, sondern auch vor eben diesem Hintergrund je anders kommuniziert und rezipiert, wie Studien zu Interaktionen von Eltern mit Schulen zeigen (*Lareau* 2000; *Reay* 1998).

Andere Befunde zu Interaktionen und ihrem Schichtbezug betreffen direkt die *Kinder*: Bewertungen der Lehrkräfte und die ungleichen Maßstäbe, die dabei Verwendung finden, werden in den alltäglichen Interaktionen auch durch die Schüler und Schülerinnen erkannt. Das zeigt eine Studie von *Reay* (2006): Heranwachsende aus tieferen sozialen Schichten fühlten sich zum Teil durch die Lehrkräfte massiv abgewertet. Wenn Kinder aus tieferen sozialen Schichten weniger ambitionöse Zukunftswünsche entwickeln (*Bühler-Niederberger/König* 2011; *Jünger* 2008), mag das also durchaus nicht nur durch die Eltern bewirkt sein, sondern auch aus erlebten Einschätzungen in der Schule resultieren. Umgekehrt sind positive Interaktionsverläufe zu beobachten: So haben *Bühler-Niederberger/Türkyilmaz* (2016 i.E.) auf der Basis einer Längsschnittstudie an Grundschulkindern konstatiert, dass es schulerfolgreichen Kindern gelingt, bei ihren Eltern mehr Interesse an sich zu erwecken. Konstatiert man in der zweiten Klasse noch ein schichtabhängiges Muster, was das Ausmaß betrifft, in dem die Eltern auf die Interessen des Kindes in Gesprächen eingehen – wobei es sich um Unterschiede handelt, die sich im Bereich ge-

ringer bis mittlerer Pfadkoeffizienten bewegen, allerdings nicht auf die Noten auswirken (Bühler-Niederberger/Gräsel/Morgenroth 2015) –, so ist dieses Muster in der vierten Klasse vom Erfolg des Kindes abhängig: Gute Schülerinnen und Schüler aus tieferen sozialen Schichten erhalten nun ebenso viel Aufmerksamkeit wie ihre erfolgreichen Peers mit höherer Herkunft. Das weist auf die Bedeutung des Kindes in diesen Interaktionen.

Damit soll hier skizzenhaft die Richtung angedeutet sein, in die die Entwicklung von Modellen jenseits eines einfachen Defizitmodells zu gehen hätte. Es könnte in dieser Weise der empirischen Befundlage besser Rechnung getragen werden, neue Ergebnisse könnten erzielt werden und im schulpädagogischen Geschehen berücksichtigt werden. Öffentliche Debatten schließlich könnten jenseits eines „blaming the victim“ geführt werden.

Anmerkungen

- 1 *J.-B. de la Salle*, *Conduite des écoles chrétiennes divisée en deux parties*. Avignon 1720; S. 681; zit. nach *Julia* (1998, S. 92; Übers. D.B.-N.).
- 2 Zu einer scharfen Kritik am aktuellen „Neo-Patrimonialismus“ politischer Eliten, der strukturelle Benachteiligungen als Erziehungsfragen definiert und über „aktivierende“ Interventionen auch entsprechend angeht, vgl. auch *Groh-Samberg/Grundmann* (2006).
- 3 In den deutschen Debatten wird in dieser Logik auch eine kulturelle Differenz von Familien mit Migrationshintergrund zum Bildungssystem unterstellt (für eine kritische Auseinandersetzung vgl. *Humrich/Wiezorek* 2005).

Literatur

- Ariès, Ph.* (1994): Das Kind und die Straße – von der Stadt zur Anti-Stadt. *Freibeuter*, Vierteljahresschrift für Kultur und Politik, 60, S. 75-94.
- Baker, D.P./LeTendre, G.K.* (2005): National Differences, Global Similarities. *World Culture and the Future of Schooling*. – Stanford.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G.* (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, S. 46-71.
- Benbenishty, R./Jedwab, M./Chen, W./Glasser, S./Slutzky, H./Siegal, G./Lavi-Sahar, Z./Lerner-Geva, L.* (2014): Predicting the Decisions of Hospital Based Child Protection Teams to Report to Child Protective Services, Police and Community Welfare Services. *Child Abuse and Neglect*, 38, S. 11-24.
- Betz, T.* (2013): Risks in Early Childhood. Reconstructing Notions of Risk in Political Reports on Children and Childhood in Germany. *Child Indicators Research*, 7, S. 769-786.
- Betz, T./Bischoff, S.* (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: *Kelle, H./Mierendorff, J.* (Hrsg.): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. – Weinheim, S. 60-81.
- Böhmer, I./Gräsel, C./Hörstermann, T./Krolak-Schwerdt, S.* (2012): Die Informationssuche bei der Erstellung der Übergangsempfehlung. *Unterrichtswissenschaft*, 40, S. 140-155.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R.* (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006*. – Münster.
- Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K.* (Hrsg.) (2012): *IGLU 2011*. – Münster.
- Boudon, R.* (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. – New York.
- Bronfenbrenner, U.* (1958): Socialization and Social Class through Time and Space. In: *Maccoby, E.E./Newcomb, T. M./Hartley, L.* (Hrsg.): *Readings in Social Psychology*. – New York, S. 400-425.
- Bühler-Niederberger, D.* (2011): *Lebensphase Kindheit*. – München.
- Bühler-Niederberger, D./Türkyilmaz, A.* (2016 i.E.): Ungleiche Kindheiten – ein soziologischer Zugang. In: *Baader, M. S./Freytag, T.* (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. – Wiesbaden.

- Bühler-Niederberger, D./Gräsel, C./Morgenroth, S. (2015): Sozialisation 'upside down'. Wenn das Kind als Akteur die Sozialisationsperspektive erobert. *ZSE*, 35, S. 121-140.
- Bühler-Niederberger, D./König, A. (2011): Childhood as a Resource of the Self-Project. *Childhood*, 18, S. 180-195.
- Caesar, B. (1972): *Autorität in der Familie*. – Reinbek.
- Dahrendorf, R. (1966): *Bildung ist Bürgerrecht*. – Hamburg.
- Dearden, L./Sibieta, L./Silva, K. (2010): The Socio-Economic Gradient in Early Childhood Outcomes. Evidence from the Millennium Cohort Study. IFS Working Paper 03/1. – London.
- deConinck-Smith, N./Sandin, B./Schrumpf, E. (Hrsg.) (1997): *Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850-1990*. – Odense.
- Dermott, E./Pomati, M. (2015): 'Good' Parenting Practices. How Important are Poverty, Education and Time Pressure. *Sociology*, Online first: DOI: 10.1177/0038038514560260.
- Donzelot, J. (1980): *Die Ordnung der Familie*. – Frankfurt/Main.
- Ermisch, J. (2008): Origins of Social Immobility and Inequality. Parenting and Early Child Development. *National Institute Economic Review*, 205, S. 62-71.
- Ermisch, J./Jäntti, M./Smeeding, T. (Hrsg.) (2012): *From Parents to Children. The Intergenerational Transmission of Advantage*. – New York.
- Farge, A. (1992): *Vivre dans la rue à Paris*. – Paris.
- Feger, S./Heite, C./Mierendorff, J./Richter, M. (2005): Neue Aufmerksamkeiten für Familie – Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. *Neue Praxis*, Sonderheft 12, S. 3-11.
- Foley, D.E. (1997): Deficit Thinking Models Based on Culture. The Anthropological Protest. In: *Valencia, R.R.* (Hrsg.): *The Evolution of Deficit Thinking. Educational Thought and Practice*. – London/New York, S. 113-131.
- Gecas, V. (1979): The Influence of Social Class on Socialization. In: *Burr, W./Hill, R./Nye, F.I./Reiss, J.* (Hrsg.): *Contemporary Theories about the Family, Vol. I*. – New York, S. 365-404.
- Gillies, V. (2011): From Function to Competence: Engaging with the New Politics of Family. *Sociological Research Online*, 16, 4. Online verfügbar unter: <http://www.socresonline.org.uk/16/4/11.html>, Stand: 13.05.2016.
- Ginsburg, H. (1972): *The Myth of the Deprived Child. Poor Children's Intellect and Education*. – Englewood Cliffs, NJ.
- Goodman, E./Gregg, P. (2010): *Poorer Children's Educational Attainment*. – Water End/York.
- Groh-Samberg, O./Grundmann, M. (2006): Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. *APUZ*, 26, S. 11-18.
- Grundmann, M./Dravenau, D./Bittlingmayer, U.H./Edelstein, W. (2006): *Handlungsbefähigung und Milieu*. – Münster.
- Helsper, W. (2014): Schülerbiographie und Schülerhabitus. In: *Brachmann, J.* (Hrsg.): *Jugend – Perspektiven eines sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldes*. – Bad Heilbrunn, S. 79-89.
- Henderson, M. (2013): A Test of Parenting Strategies. *Sociology*, 47, S. 542-559.
- Hendrick, H. (1997): *Children, Childhood and English Society 1880-1990*. – Cambridge.
- Hohmut, C./Mann, D./Schmitt, M./Mudiappa, M. (2014): Eine Forschergruppe – zwei Studien. In: *Mudiappa, M./Artelt, C.* (Hrsg.): *BIKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien*. – Bamberg, S. 15-28.
- Hopf, C./Hopf, W. (1997): *Familie, Sozialisation, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation*. – München.
- Hummrich, M./Wiezorek, C. (2005): Elternhaus und Schule – Pädagogische Generationsbeziehungen im Konflikt. In: *Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M.* (Hrsg.): *Migration und Bildung*. – Wiesbaden, S. 105-119.
- Hussey, J.M./Chang, J.J./Kotch, J.B. (2006): Child Maltreatment in the United States: Prevalence, Risk Factors, and Adolescent Health Consequences. *Pediatrics*, 118, S. 933-942.
- Irwin, S./Elley, S. (2011): Concerted Cultivation? *Sociology*, 45, S. 480-495.
- Jenny, C./Hymel, K.P./Ritzen, A./Reinert, S.E./Hay, T.C. (1999): Analysis of Missed Cases of Abusive Head Trauma. *Journal of the American Medical Association*, 281, S. 621-626.
- Joseph, I./Fritsch, P./Battegay, A. (1977): *Disciplines à domicile. L'édification de la famille. Recherches*, 28.
- Julia, D. (1998): L'enfance entre absolutisme et Lumières. In: *Bechi, E./Julia, D.* (Hrsg.): *Histoire de l'enfance en Occident (Tome 2)*. – Paris, S. 7-111.
- Jünger, R. (2008): *Bildung für alle?* – Wiesbaden.

- Kassis, W./Artz, S./Scambor, C./Scambor, E./Moldenhauer, S.* (2013): Finding the Way Out: A Non-dichotomous Understanding of Violence and Depression Resilience of Adolescents who are Exposed to Family Violence. *Child Abuse & Neglect*, 37, 2-3, S. 181-199.
- König, J./Wagner, C./Valtin, R.* (2011): *Jugend, Schule, Zukunft*. – Münster.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (2008): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. – Opladen.
- Krinsky C.* (2008): *Moral Panics over Contemporary Children and Youth*. – Burlington.
- Lareau, A.* (2000): *Home Advantage*. – Oxford.
- Lasch, Ch.* (1981): *Geborgenheit. Die Bedrohung der Familie in der modernen Welt*. – München.
- Lehrl, S.* (2013): Die häusliche Lernumwelt im Vorschulalter. In: *Faust, G.* (Hrsg.): *Einschulung*. – Münster, S. 51-68.
- Luke, C.* (1989): *Pedagogy, Printing, and Protestantism. The Discourse on Childhood*. – Albany, NY.
- Luther, M.D.* (1883): *Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe* (unverändert nachgedruckt 1966-83). – Weimar.
- Maaz, K./Baeriswyl, F./Trautwein, U.* (2013): Studie „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheit in der Schule. In: *Deissner, D.* (Hrsg.): *Chancen bilden*. – Wiesbaden, S. 187-330.
- Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N.* (Hrsg.) (2010): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule*. – Bonn/Berlin.
- Mahood, L.* (1995): *Policing, Gender, Class and Family. Britain, 1850-1940*. – London.
- Maynes, M.J.* (1985): *Schooling in Western Europe*. – Albany.
- Peukert, D.J.K.* (1986): *Grenzen der Sozialdisziplinierung*. – Köln.
- Reay, D.* (1998): *Class Work. Mother's Involvement in their Children's Primary Schooling*. – London.
- Reay, D.* (2006): The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54, 3, S. 288-307.
- Richter, M.* (2014): Orte "guter Kindheit" – Neujustierung von Verantwortung im Kontext von Familie und Ganztagschule. In: *Bütow, B./Pomey, M./Rutschmann, M./Schär, C./Studer, T.* (Hrsg.): *Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie*. – Wiesbaden, S.205-220.
- Schaub, M.* (2010): Parenting for Cognitive Development from 1950 to 2000. *Sociology of Education*, 83, S. 46-66.
- Schaub, M.* (2015): Is there a Home Advantage in School Readiness for Young Children. *Journal of Early Childhood Research*, 13, S. 47-63.
- Schlumbohm, J.* (1983): *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden*. – München.
- Schütze, Y.* (1991): *Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe“*. – Bielefeld.
- Stecher, L.* (2000): *Soziales Kapital und Habitusentwicklung*. Universität Siegen, Dissertation. – Siegen.
- Steinkamp, G.* (1998): *Sozialstruktur und Sozialisation*. In: *Hurrelmann, K./Ulich, D.* (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung* (7. Aufl.). – Weinheim, S. 251-278.
- Stocké, V.* (2009): *Adaptivität oder Konformität*. In: *Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U.* (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen. ZfE Sonderheft 12*. – Wiesbaden, S. 257-281.
- Strauss, G.* (1978): *Luther's House of Learning. Indoctrination of the Young in the German Reformation*. – Baltimore/London.
- Tak, W.C./Koo, A.* (2011): Parenting Styles and Youth Outcomes. *European Sociological Review*, 27, S. 385-399.
- Valencia, R.R.* (1997): *Conceptualizing the Notion of Deficit Thinking*. In: *Valencia, R.R.* (Hrsg.): *The Evolution of Deficit Thinking. Educational Thought and Practice*. – London/New York, S. 1-12.
- Wild, E.* (2002): *Lebensraum Schule – Analyse zum Wohlbefinden von Schülern und ihren Einstellungen zu Schule und Lernen*. In: *LBS-Initiative Junge Familie* (Hrsg.): *Kindheit 2001*. – Opladen, S. 237-255.
- Zelizer, V.* (1985): *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. – Princeton.
- Zinnecker, J./Georg, W.* (1998): *Soziale Interaktion in der Familie*. In: *Zinnecker, J./Silbereisen, R.* (Hrsg.): *Kindheit in Deutschland*. – Weinheim, S. 303-314.

Coming-out von Jugendlichen



Das innere und das äußere Coming-out stellen für LSBT* Jugendliche häufig eine Herausforderung dar. Hierbei kommt dem sozialen Umfeld eine große Bedeutung zu. Diese kann sowohl unterstützend wirken als auch für Diskriminierung und Exklusion verantwortlich sein. Die Autorinnen stellen die Ergebnisse der Studie „Coming-out – und dann ...?!“ vor, an der sich über 5.000 Jugendliche beteiligt haben. Aus den Ergebnissen werden Handlungsbedarfe für Politik, Wissenschaft, Fachpraxis und Gesellschaft abgeleitet.

Claudia Krell
Kerstin Oldemeier

Coming-out – und dann ...?!

Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland

2016. Ca. 180 S. Kt.

Ca. 24,90 € (D), 25,60 € (A)

ISBN 978-3-8474-0572-6

eISBN 978-3-8474-0965-6, 19,99 €

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594

Fax +49 (0)2171.344.693

info@budrich.de

www.shop.budrich-academic.de

Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts

Tanja Betz, Florian Eßer

Zusammenfassung

Seit den 1980er-Jahren ist Agency mit der Formel „Kinder als Akteure“ das zentrale, einheitsstiftende Konzept in der Kindheitsforschung. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren dazu beigetragen haben, dass das Agency-Konzept zum Erfolgsmodell einer neuen und mittlerweile etablierten Forschungsrichtung werden konnte. Zugleich werden die Herausforderungen diskutiert, die sich daraus für diejenigen Forschungsstrategien ergeben, die sich an diesem Konzept orientieren. Im Beitrag werden Auswege aus einer weit verbreiteten substantialistischen und eurozentrischen Vorstellung einer individuellen Agency diskutiert. Dies ist insofern kritikwürdig, als sie weder ihren eigenen Beitrag zur Hervorbringung eines autonomen und sozial nicht eingebetteten Kindersubjektes reflektierten noch ihre Rolle bei einer Normierung von Kindheit nach westlichem Muster.

Schlagwörter: Agency, Kindheit, Kinder als Akteure, Kindheitsforschung, Forschung mit Kindern

Children as Actors – Research Related Implications of the Successful Agency Concept

Abstract

Since the 1980s agency with its buzz phrase “Children as actors” is the most central and at the same time unifying concept in Childhood Studies. We ask for the factors which contributed to this success story within Childhood Studies. At the same time we discuss the challenges researchers have to deal with when using the concept of agency. The dominant understanding in research promotes a substantialist and eurocentric understanding of individual agency, which has come under critique because it is said to produce children as autonomous subjects beyond the social. We discuss ways of dealing with these pitfalls.

Keywords: Agency, childhood, children as actors, Childhood Studies, research with children

1 Einführung: Kinder als Akteure – Agency und Kindheit

„Kinder als Akteure“ ist eine Heuristik, die in zunehmendem Maße auf theoretischer Ebene, in empirischen Studien und nicht zuletzt oftmals in einer programmatischen Variante in der Kindheitsforschung verwendet wird. Diese Beobachtung gilt nicht nur für den deutschsprachigen Raum (beispielhaft für eine theoretische Auseinandersetzung: Eßer 2014; Honig 2009). Vielmehr kann die „Agency of Children“ auch international als eines,

wenn nicht sogar als das zentrale „Key Concept“ der Childhood Studies angesehen werden (Eßer u.a. 2016; James/James 2012), das als Grundlage zahlreicher theoretischer Abhandlungen (exemplarisch: *Oswell* 2013) und empirischer Analysen (beispielhaft: *Bühler-Niederberger/Schwittek* 2014) dient. „Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes.“ (*Prout/James* 1990, S. 8) In diesem Zitat bringen *Alan Prout* und *Allison James* bereits vor 26 Jahren den originären Anspruch auf den Punkt, der mit diesem Konzept verbunden wird: Es geht darum, den aktiven Beitrag von Kindern an der Gestaltung ihrer sozialen Welten und an der Gesellschaft zu würdigen und zugleich diesen aktiven Part zu theoretisieren sowie in empirischen Studien einzufangen und zu analysieren.

In diesem Beitrag soll zum einen der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren dazu beigetragen haben, dass das Agency-Konzept zum Erfolgsmodell einer neuen und mittlerweile etablierten Forschungsrichtung werden konnte. Zugleich soll danach gefragt werden, welche Herausforderungen sich daraus für Forschungsstrategien ergeben, die sich an diesem Konzept orientieren. Hierzu werden zunächst die Kontextbedingungen beleuchtet, welche die Verbreitung des Agency-Konzepts als Heuristik und Forschungsstrategie ermöglicht haben (Kapitel 2). Danach werden die Schwierigkeiten und Herausforderungen einer agency-orientierten Kindheitsforschung herausgearbeitet (Kapitel 3). Abschließend wird ein Entwurf für eine ambivalente Konzeptualisierung von Agency unterbreitet, der dazu dienen könnte, die Fallstricke dieses Konzepts in der Forschung zu thematisieren und Strategien zu suchen, um die substantialistischen und eurozentrischen Vorstellungen einer individuellen Agency von Kindern zu überwinden (Kapitel 4).

2 Kontextbedingungen von Agency als Erfolgskonzept

Es gibt nahezu keine zentrale Abhandlung im Kontext der Kindheitsforschung, die dem Agency-Konzept nicht mindestens ein Kapitel, wenn nicht ein ganzes Buch widmet. Dies zeigt sich im Klassiker „Constructing and Reconstructing Childhood“ (*James/Prout* 1990), in der Veröffentlichung „Key Concepts in Childhood Studies“ (*James/James* 2012) oder im *Palgrave Handbook of Childhood Studies* (*Qvortrup/Corsaro/Honig* 2009), sowie in der Monografie von *Oswell* (2013) „The Agency of Children: From Family to Global Human Rights“ und dem Band „Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies“ von *Eßer* u.a. (2016). Hinzu kommt eine Vielzahl an Artikeln und Themenheften, die sich mit diesem Konzept auseinandersetzen (exemplarisch: *Alt/Lange* 2011; *Eßer/Schröer* 2010; *Hungerland/Kelle* 2014; *Moran-Ellis* 2013). Daher ist die Frage angebracht, wie es dazu kam, dass sich dieses Konzept und im Zuge dessen eine ganze Forschungsrichtung so erfolgreich etablieren konnte.

2.1 Verankerung im wissenschaftlichen Feld

Eine gemeinsame Basis für diese breite Referenz auf das Agency-Konzept seit den 1980er-Jahren ist in der Kritik an der bisher dominanten Thematisierung von Kindern und Kindheit in der Wissenschaft zu sehen, u.a. der (Entwicklungs-)Psychologie und Erzie-

hungswissenschaft. Dabei lässt sich diese Kritik nicht auf einzelne Disziplinen begrenzen, sondern ist quer dazu auf diejenigen Theorierichtungen anwendbar – die Sozialisations-, Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungstheorien –, denen vorgeworfen wurde, einen einseitigen, erwachsenenzentrierten Blick auf Kinder und Kindheit einzunehmen, diesen nicht zu hinterfragen und ihn stattdessen als dominant zu setzen (z.B. *Zeiber* 1996). Es dominiere somit in der wissenschaftlichen Diskussion ein impliziter Adultzentrismus, der lediglich am Aufwachsen von Kindern bzw. an der Überwindung des Kindseins interessiert sei. Das Ziel von Forschung und Theoretisierung sei damit (eigentlich) das gelungene Erwachsensein (ebd.).

Prout und *James* brachten das neue Interesse an Kindern und Kindheit prägnant auf den Punkt: „[C]hildhood and children’s social relationships and cultures are worthy of study in their own right and not just in respect to their social construction by adults.“ (*Prout/James* 1990, S. 8) Dass Kinder in dieser Weise als Akteure zu konzeptualisieren sind und das „Hier und Jetzt der Kinder“ anstelle der bisherigen Finalisierung auf die (gesellschaftliche) Zukunft in den Vordergrund gerückt werden sollte, waren zentrale Prämissen, der sich viele Forschende im internationalen Kontext und in Deutschland verpflichtet fühlten und immer noch fühlen. Diese neue Sicht auf Kinder entfaltete ihre Wirkungen in unterschiedlichen Teilbereichen der Kindheitsforschung. Zum einen war und ist dies beobachtbar in der „Soziologie der Kinder“, d.h. in einem Teilbereich der Kindheitsforschung, der sich insbesondere mit den Lebens- und Erfahrungswelten von Kindern auseinandersetzt (exemplarisch: *Breidenstein/Kelle* 1996). Zum anderen machte sich auch die aufkommende „sozialstrukturelle Soziologie der Kindheit“ (*Alanen* 2005), die sich insbesondere auf die (international vergleichenden) Lebensverhältnisse von Kindern fokussierte und Kinder als Element der Sozialstruktur zur Geltung bringen wollte (*Sgritta* 2005), das Agency-Konzept zu eigen. Die große Verbreitung der internationalen Child Indicators-Bewegung und das Aufkommen und die Etablierung des Social Reporting bzw. der Sozialberichterstattung über Kinder (für Deutschland: *Betz* 2008) sind hier ebenfalls einzuordnen und lassen sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund des stetig wachsenden Interesses innerhalb der Wissenschaft(en) für die Lebensverhältnisse von Kindern erklären.

2.2 Gesellschaftlicher und politischer Kontext

Nun lassen sich der Siegeszug des Agency-Konzepts und die Etablierung einer neuen Forschungsrichtung, die sich diesem Konzept verpflichtet fühlt, nicht allein wissenschaftsimmanent erklären. Die Position von Kindern in der Gesellschaft wurde nicht nur in wissenschaftlichen Kontexten als marginalisiert eingestuft. Vielmehr wurde diese Position ebenso in weiteren gesellschaftlichen Kontexten als solche wahrgenommen und zunehmend problematisiert. Kinder wurden im politischen Diskurs als „minority group“ in einer von Erwachsenen dominierten Gesellschaft betrachtet, einhergehend mit eingeschränkten und systematisch geringeren Artikulations- und Einflussmöglichkeiten (u.a. *James/Jenks/Prout* 1998). Daher galt es, Kinder als eigenständige Gruppe mit eigenen Interessen und Bedarfen in den politischen und öffentlichen Blick zu nehmen und durch entsprechende Forschung zu einer Emanzipation der gesellschaftlichen Position von Kindern beizutragen (*Liebel* 2005). *James* (2007) bringt dieses Interesse knapp auf den Punkt: „giving voice to children’s voices“ (S. 261). Typisch für die Kindheitsforschung ist ihr Interesse an der jeweiligen gesellschaftlichen Position und Hervorbringung von

Kindern einerseits und von Erwachsenen andererseits in verschiedenen und oftmals miteinander verknüpften gesellschaftlichen Teilbereichen wie Recht, Politik, Familie, Bildungssystem etc. Diese Ausrichtung hat dabei seit Beginn starke Parallelen zu Entwicklungen in der Frauenbewegung. Geschlechterordnungen und generationale Ordnungen, so *Alanen* (1992), sind sowohl theoretisch als auch empirisch miteinander verquickt.

Das gestiegene Interesse an Kindern und ihrer Agency wird am eindrücklichsten deutlich im *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* (UN-KRK) der Vereinten Nationen, das 1989 verabschiedet wurde. In Artikel 12 wird dort festgehalten: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ (Art. 12, Abs. 1) Und weiter: „Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.“ (Art. 12, Abs. 2)

In den 1970er- und 80er-Jahren erreicht die für moderne Gesellschaften typische Individualisierung auch die Gruppe der Kinder, die in den 1950er- und 60er-Jahren noch primär über ihre Familien in die Gesellschaft integriert waren (*Honig/Ostner* 2014). Mit der Verselbständigung von Kindheit geraten damit auch Kinder als Akteure auf die politische Agenda und in den Aufmerksamkeitshorizont breiterer gesellschaftlicher Kreise – diese Beobachtung gilt bis heute.

2.3 Zwischenfazit: Agency works!

Wie gezeigt gab es miteinander verwobene Entwicklungen in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen, die mit dazu beigetragen haben, das Agency-Konzept so prominent zu machen und zum Kernkonzept einer neuen, mittlerweile deutschlandweit und international etablierten Forschungsrichtung werden zu lassen: „The idea that children can be seen as independent social actors is core to the development of the new paradigm of the study of children and young people.“ (*James/James* 2012, S. 3) Dieses Konzept kann als Katalysator für die Etablierung und internationale Verbreitung von interdisziplinären (Forschungs-)Aktivitäten im Bereich der Kindheitsforschung bzw. den Childhood Studies angesehen werden. Dabei lassen sich zwar, insbesondere in den Anfängen, deutliche Abgrenzungsbewegungen zu bisherigen Forschungsrichtungen, -konzepten und -traditionen ausmachen, um das „Neue“ zu markieren. Zugleich jedoch zeigt sich bei genauerer Betrachtung eine hohe Anschlussfähigkeit von Agency-Ansätzen in der Kindheitsforschung an Debatten u.a. in der Erziehungswissenschaft (u.a. *Baader* 2014; *Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff* 2012), der Sozialpädagogik (u.a. *Homfeldt/Schröer/Schweppe* 2008), der Soziologie (u.a. *Oswell* 2013), den interdisziplinären *Children's Geographies* (u.a. *Eßer* 2016b) und der Politikwissenschaft (u.a. *van Deth/Abendschön/Vollmar* 2011), die auf übergreifende Entwicklungen und breitere wissenschaftliche und gesellschaftliche Strömungen hinweisen.

Das Agency-Konzept eignet(e) sich dabei in besonderer Weise, um eine neue forschungsprogrammatische und -ethische Haltung zu bezeichnen (kritisch: *Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff* 2012), die zu einer imposanten Zunahme von agency-bezogenen Forschungsvorhaben führte. Dies gilt u.a. in Bezug auf den Aufbau und die Etablierung von indikatorengestützten, (inter-)nationalen Berichtssystemen und eigenständigen Kinderbe-

fragungen über die Lebensbedingungen von Kindern (exemplarisch: *Betz* 2008, 2013). Ebenso werden methodische und methodologische Fragen der Kindheitsforschung diskutiert (exemplarisch: *Fattore/Mason/Watson* 2009).

3 Herausforderungen der agency-bezogenen Kindheitsforschung

Der große Erfolg des Agency-Konzeptes in den vergangenen gut zwei Jahrzehnten war immer wieder begleitet von mahnenden Worten, was dessen mangelnden theoretischen Gehalt und dessen unzureichende wissenschaftliche Fundierung betrifft (*Oswell* 2013, S. 38; *Prout* 2000, S. 16). Diese theoretische Unzulänglichkeit ist indessen einerseits der Erfolgsgarant dieses Konzeptes. Denn gerade die beinahe chiffrenartige Offenheit einer an Agency orientierten Kindheitsforschung erlaubt(e) es erstens, einer Vielzahl unterschiedlicher Studien und Forschungsrichtungen unter diesem Label zu firmieren und sich als Teil einer gemeinsamen Forschungsbewegung zu verstehen (*Bühler-Niederberger* 2011, S. 174). Zweitens trägt die Unbestimmtheit des Konzepts mit dazu bei, Kindheitsforschung, insbesondere die Befunde aus großen, zumeist repräsentativen Kinderbefragungen, auch außerhalb des wissenschaftlichen Feldes gut zu platzieren, d.h. sie für politische und praxisnahe Kontexte interessant und anschlussfähig zu machen. Gleichzeitig gilt umgekehrt, dass z.B. große Stiftungen und damit externe Geldgeber diese Studien unterstützen und hierdurch mit zum Ausbau und zur Etablierung dieser Forschungsrichtung beitragen.

Andererseits aber brachten die theoretischen Unzulänglichkeiten des Konzeptes Kindheitsforschende in ihrer Forschungspraxis immer wieder an Grenzen, die mit dem bestehenden analytischen Instrumentarium nur schwer reflektiert werden konnten. Diese Schwierigkeiten werden in der deutschsprachigen Debatte zwar noch verhalten, aber dennoch zunehmend thematisiert (z.B. *Hungerland/Kelle* 2014). Wichtige Impulse finden sich insbesondere in der englischsprachigen Diskussion, deren Beiträge daher im Folgenden mit einfließen sollen.

3.1 Agency als vorsoziale Eigenschaft von Kindern?

Ein weit verbreitetes Selbst(miss)verständnis vieler Forschungsvorhaben in Bezug auf Kinder ist, dass Kinder einfach „Agency haben“ und dies bislang nur nicht thematisch wurde und es daher quasi überfällig sei, diese zum Ausdruck zu bringen. Damit wird Agency unhinterfragbar und mit den Worten von *Tisdall/Punch* (2012) zu einem „taken-for-granted“-Konzept (S. 15). Die implizite, häufig aber auch explizite, forschungsleitende Annahme ist dabei, dass frühere Instrumentalisierungen von Kindern für die Belange Erwachsener, sozusagen in der „Vor-Agency-Ära“, nun aufgehoben würden, zugunsten einer unmittelbaren Repräsentation von Kindern. Ganz abgesehen davon, dass diese gängige Darstellung historisch stark verkürzend ist (*Eßler* 2010), wird in der Folge angenommen, dass Kindheitsforschung eine bislang verborgene oder negierte Akteurschaft zum Vorschein bringen kann und muss – eine Akteurschaft die auch in anderen Forschungszusammenhängen, in denen „nur“ über Kinder statt mit Kindern geforscht wird, nicht beachtet und gewürdigt wird. Ein nicht zu vernachlässigender Teil der Forschung wird – auch aufgrund seiner starken Öffentlichkeitswirkung und der Dichte und Regelmäßigkeit, mit der diese Studien durchgeführt werden – von der Einsicht getragen, dass Kindheitsfor-

sung ein nahezu ungefiltertes Sprachrohr der marginalisierten, zumeist ungehörten Kindergruppe sei. Beispielhaft lässt sich diese Grundprämisse am LBS-Kinderbarometer veranschaulichen. Hierbei handelt es sich um eine repräsentative Kinderbefragung in Deutschland, die seit 1997 regelmäßig, zuletzt im Jahr 2015, durchgeführt wird und sich explizit, wie viele andere Studien auch, auf Artikel 12 der UN-KRK beruft. Die Forschenden halten fest, dass „nicht länger aus einer Fremdperspektive geforscht [wird], in der Pädagogen oder Eltern Auskunft über ihre Kinder geben sollen, sondern Kinder [...] selbst zu ihren Lebenslagen befragt [werden]“ und es daher darum gehe, die „Antworten [der Kinder, Einf. T.B./F.E.] zu sammeln, zu bündeln und als eine wichtige ergänzende Perspektive an die entsprechenden Stellen weiterzuleiten, sei es in die Politik, in den Forschungsdiskurs, in die gesellschaftlichen Diskussionsforen der Verbände oder ganz einfach zurück in die Schulen und Elternhäuser“ (*LBS-Initiative Junge Familie* 2009, S. 11f.; vgl. ähnlich: *Ben-Arieh* 2010). Während hier wie andernorts davon ausgegangen wird, dass den Kindern auf diese Weise Gehör geschenkt und ihnen Agency zugestanden wird, kann man indessen festhalten, dass die Ergebnisse fast „mehr über die erwachsenenbezogenen Vorstellungen eines gelungenen Aufwachsens und über Kindheit heute aus[sagen], als über das „reale“ Kinderleben und seine Veränderungen. Zugleich scheinen in diesen Konstruktionen bereits jene Kinder und Kindheiten durch, auf die hin man die gesellschaftliche Zukunft erforscht.“ (*Betz* 2009a, S. 95)

Diese Beobachtungen sind dabei nicht auf quantitative, standardisierte Methoden in der Kindheitsforschung einzuschränken, vielmehr potenzieren sie sich fast, wenn qualitative Zugänge als per se „näher am Kind“ eingestuft werden. Qualitative Forschung, zumeist über ethnografische Ansätze sowie Interviewverfahren und Gruppendiskussionen, wird immer wieder als „wirkliche“ agencybezogene Kindheitsforschung und somit als einzig wahre Agency-Forschung betrachtet (kritisch: *Spyrou* 2011). Agency wird dabei ebenfalls als Eigenschaft des Kindes angesehen, die die/der Forschende zu erkennen, freizulegen und herauszuarbeiten und damit öffentlich zu machen hat: „If children are social actors then they have a part to play in their own representation, to have their voices heard and to be positioned as the subjects rather the objects of research.“ (*Fattorel/Mason/Watson* 2012, S. 430)

Damit wird die qualitative Forschung mit Kindern vielfach zum Königsweg der Forschung erklärt und ihr eine Authentizität unterstellt, die methodologisch fragwürdig ist (*Mason/Watson* 2014; *Spyrou* 2011). Anstatt die Repräsentation von Kindern als voraussetzungsvolle Herstellungsleistung zu reflektieren, versteht sich eine so geartete insbesondere qualitative Forschung als Repräsentantin einer authentischen Stimme der Kinder. Daher kann man sagen, dass die verbreiteten ontologischen Diskussionen und Studien zu Kindern zwar die zuvor dominanten Konstruktionen „Kinder als Defizitwesen“, „Kinder als Entwicklungswesen“ oder „Kinder als verletzte Wesen“ (*Baader* 2016) wenn auch nicht ganz abgelöst, so doch zumindest um weitere, gleichzeitige Konstruktionen erweitert haben (vgl. *Betz* 2013). Diese hybride Codierung von Kindheit zwischen Passivität und Aktivität ist historisch gesehen nicht neu, sondern erzeugt ihre Plausibilität daraus, dass sich der Part des „Kindes als Akteur“ jeweils als neu und progressiv gegenüber den anderen Konstruktionen ausweisen kann (*Betz* 2009b). Diese Beobachtungen lassen sich auch auf die internationale Diskussion und die Forschung im Kontext des „child indicators movement“ und rund um das Konzept „child well-being“ übertragen und sind nicht nur bei einem der Protagonisten dieser Bewegung, *Asher Ben-Arieh*, auffindbar, z.B. wenn er die Veränderungen in der Repräsentation von Kindern nachzeichnet und diese als

Veränderungen bzw. „shifts from an adult to a child perspective“ beschreibt (exemplarisch: *Ben-Arieh* 2010; kritisch: *Betz* 2013). Wir haben es also vielfach mit einer Forschungspraxis zu tun, die für sich beansprucht, das erste Mal und als einzige Kinder so darzustellen wie sie „wirklich“ sind und dabei zugleich behauptet, dass dies auch in normativer Hinsicht der einzig richtige Weg ist, Kinder zu sehen.

Problematisch hieran ist, dass die Akteursperspektive hierdurch ebenso essentialisiert wird, wie konkurrierende Konstruktionen, die eher auf kindliche Vulnerabilität und Abhängigkeit fokussieren. Dies hat zur Folge, dass Agency-Forschung nicht mehr „situier“ (*Haraway* 1988) werden muss: Weder muss sie ihren eigenen Standpunkt bestimmen und auch mögliche Negativfolgen reflektieren, die sich hieraus ergeben können, noch lenkt sie den Blick auf das, was sie nicht sieht. Dies sind zum Beispiel die Spannungen und Ambivalenzen zwischen partizipativen Prinzipien der Forschung mit Kindern und den Prinzipien Erwachsener, u.a. bestimmter Gatekeeper, die Kinder vor gewissen Formen der Forschung und ‚nicht kindgemäßen‘ Forschungsfragen bewahren bzw. schützen wollen (*Mason/Watson* 2014). Unerkannt bleiben auch die Verletzlichkeiten und Abhängigkeiten in denen sich Agency ergibt (*Eßer* 2014). Denn diese werden tendenziell ausgeblendet, wenn Agency als vorsoziale Eigenschaft essentialisiert wird anstatt sie als einen Effekt sozialer Beziehungen zu verstehen.

3.2 Westliche Agency und Kindheiten in den Majority Worlds

Die Annahme, dass Kinder eine individuelle, expressive und autonome Handlungsfähigkeit haben und Kindheitsforschung dies rekonstruieren oder erfragen könne und solle, wurde v.a. aus der Perspektive der Children’s Geographies heftig kritisiert. Im Rahmen dieses interdisziplinären Forschungsfeldes geraten an der Schnittstelle zwischen Human-geographie und Childhood Studies vermehrt auch Kindheiten jenseits westlicher Gesellschaften in den Blick. Aus dieser Perspektive wird kritisiert, dass im Rahmen liberaler Konzepte von Agency, die auf autonome Handlungsfähigkeit setzen, Kinder lediglich in den Status eines männlichen, weißen und bürgerlichen Subjektes versetzt würden (*Tisdall/Punch* 2012).

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass gerade Forschende, die sich in der sogenannten Majority World – d.h. außerhalb der „westlichen“ Welt – bewegen, an Grenzen stoßen, wenn sie die Agency von Kindern empirisch rekonstruieren wollen. So beschreiben etwa *Bühler-Niederberger/Schwittek* (2014), wie sich die von ihnen in Kirgisistan befragten Kinder als willige Komplizen einer autoritären und hierarchischen Gesellschaftsstruktur erwiesen (ebd., S. 513). In ähnlicher Weise beschreibt auch *Jensen* (2014) in ihrer Studie über minderjährige weibliche Haushaltshilfen in Bangladesch einen Mangel an Agency. Die zeitlich und räumlich beinahe allumfassende Überwachung der Mädchen erlaube diesen allenfalls eine „thin agency“ (ebd.). In ähnlicher Absicht prägt *Payne* (2012) den Begriff der „everyday agency“ (S. 402) um eine begrenzte Form von Agency zu konzeptionieren. *Bordonaro/Payne* (2012) greifen diesen Faden auf, gemäß dem der Alltag von Kindern und Jugendlichen außerhalb westlich geprägter Gesellschaften mit gängigen Konzepten von Agency nur unzureichend beschrieben werden kann. Sie sind gleichzeitig skeptisch gegenüber den erwähnten Konzepten einer „dünnen“ oder „negativen“ Agency, insofern diese normativ immer noch das Ideal einer „dicken“ und „positiven“ Agency mitführen würden (*Eßer* 2016a). Alternativ schlagen die beiden vor, kritisch

zu hinterfragen, welche Form von Agency für Kinder je als angemessen gilt und was Forschende als Agency beschreiben. Eine kritische Auseinandersetzung mit westlich-liberalen Konzepten von Agency impliziert somit in den Childhood Studies auch eine Explikation der damit verknüpften Vorstellungen einer guten Kindheit.

Sen (2016) beschreibt hierzu eindrücklich, wie sie im Rahmen ihrer an einer deutschen Hochschule beheimateten Dissertation zu indischen Mittelschichtskindheiten bereits schon bei der Herstellung der Interviewsituation mit westlichen Agency-Vorstellungen in Konflikt geriet. Während die Kolleginnen und Kollegen im deutschen akademischen Kontext darauf beharren, dass nur eine Interviewkonstellation allein mit dem Kind zu validen Ergebnissen führen könne, muss die Kindheitsforscherin an diesem Anspruch im indischen Kontext scheitern: Erstens sind die hierfür notwendigen separierbaren Räumlichkeiten zumeist gar nicht gegeben und zweitens akzeptieren weder Eltern noch Kinder die Legitimität des Anspruchs, Kinder allein zu befragen. Natürlich sagt dies etwas über eine weniger individualisierte Kindheit in der indischen Mittelschicht aus. Die Schwierigkeiten geben aber auch einen tiefen Einblick in die westlich-normative Vorstellung einer ‚individual agency‘ und einer Stimme, die nur dann authentisch ist, wenn sie nicht von Erwachsenen verfälscht wird (Mason/Watson 2014, S. 2786f.; Sprou 2011).

3.3 Romantisierung und Exotisierung: Authentische Agency jenseits erwachsener Gesellschaften?

Die Kritik aus den Children’s Geographies und diejenige aus der Perspektive der Majority World gegenüber westlich-liberalen Konzepten einer autonomen Agency könnte nun dahingehend fehlinterpretiert werden, als bedürfe es in der Kindheitsforschung zweier Agency-Konzepte: eine „volle“ Agency für Kinder in westlichen Gesellschaften und eine „Agency light“ für Kinder in allen anderen Gesellschaften. Dem entgegen soll hier die These vertreten werden, dass die vorgebrachte Kritik durchaus auch Anlass bietet, die Implikationen einer solchen „westlichen“ Agency auch für Kindheiten in der Minority World zu hinterfragen.

Nicht umsonst wenden sich die historischen Vorläuferstudien und Klassiker in den Childhood Studies in der Regel solchen Räumen und Zeiten zu, in denen Kinder weitgehend unter sich sind. In der Empirie gelang Agency-Forschung insbesondere da gut, wo Erwachsene wenig präsent sind: auf Pausenhöfen (Opie/Opie 1959), im freien Spiel (Corsaro 1985) oder in der selbständigen Aneignung und Umdeutung öffentlicher Räume (Muchow/Muchow 1935). Gerade die ethnographisch ausgerichtete Agency-Forschung hat eine starke Tendenz, relativ autonome Kinderkulturen zu beschreiben, deren Spielregeln und Bedeutungshorizonte den Erwachsenen verborgen bleiben. James/Jenks/Prout (1998) beschreiben kritisch, wie auf diese Weise ein „tribal child“ (S. 28ff.) konstruiert wird, das außerhalb der erwachsenen Gesellschaft steht. Paradoxiertweise wird durch eine solche Agency von Kindern in autonomen Kinderkulturen der originäre Anspruch der Childhood Studies, Kinder als gesellschaftliche Akteure zu betrachten, konterkariert, indem Agency für Kinder nur da wirklich möglich zu sein scheint, wo diese sich außerhalb der Sphäre der Erwachsenen bewegen.

Gemäß dieser Logik ergibt sich eine Gegenüberstellung von Erwachsenen einerseits, die stellvertretend für „die“ Gesellschaft und ihre Institutionen stehen, und Kindern andererseits, die mit diesen gegebenen Strukturen umgehen und diese als Akteure bewältigen

(vgl. zu dieser Differenzlinie Kinder-Erwachsene: Kap. 3.4). Mit einem alternativen, stärker auf Beziehungen bezogenen Konzept lässt sich jedoch zeigen, wie auch in (sozial-)pädagogischen Institutionen Agency als Resultat von Beziehungen zwischen unterschiedlichen Akteuren zu beschreiben ist: Sie entsteht in Netzwerken, in die neben Kindern auch Erwachsene und materielle Objekte verwoben sind (*Eßer* 2014).

Die Romantisierung von Kindern zeigt sich auch in Forschungszusammenhängen, in denen Kindern das Potential zugeschrieben wird, Strukturen zu verändern und Protest zu artikulieren (*Betz* 2009a). Dabei lässt sich mit *Spyros Spyrou* (2011) zu Recht fragen: „Does the overwhelming preoccupation with children’s agency guide researchers to focus on the creative, innovative and productive capacities of children [...] at the expense of investigating social and cultural reproduction?“ (S. 158) Vergleichbar hierzu schlägt *Bühler-Niederberger* (2011) vor, Kinder als „Komplizen“ zu fassen, die mit dazu beitragen, bestehende Strukturen aufrechtzuerhalten und *de Moll/Betz* (2016) gehen im Kontext der Re-Produktion von Bildungsungleichheiten der nur empirisch zu beantwortenden Frage nach, inwiefern Kinder bestehende gesellschaftliche Strukturen und institutionalisierte Logiken herausfordern oder aber konform zu ihnen handeln. *Punch* (2016) mahnt zu Recht an, auch spezifisch die jeweiligen Kontexte und Konstellationen zu erforschen, in denen die Agency von Kindern – aus Erwachsenensicht – als negativ, herausfordernd oder auch problematisch zu klassifizieren wäre (vgl. auch Kap. 4).

3.4 Ungleiche Kindheiten und Differenzen innerhalb der Kinderpopulation

Ob Kinder in der Majority oder Minority World über eine „dicke“ autonome Handlungsfähigkeit verfügen oder nicht, rückt die Frage nach der gesellschaftlichen Stellung von Kindern als einer gesellschaftlichen Gruppe in den Vordergrund. Mit ihrem starken Fokus auf die generationale Ordnung (*Bühler-Niederberger* 2011), einem weiteren zentralen Konzept in der Kindheitsforschung, musste sich die Kindheitsforschung den Vorwurf gefallen lassen, andere Formen gesellschaftlicher Ungleichheit aus dem Blick zu verlieren (*Betz* 2008), d.h. weitere Differenzlinien und Asymmetrien in gesellschaftlichen Kontexten als per se weniger bedeutsam einzustufen, um Kindheiten und Kindsein zu beschreiben. Der Einbezug von Ungleichheits-, aber auch Intersektionalitätstheorien und anderen Ansätzen aus den Gender und Post Colonial Studies ermöglicht es indessen, diese Unterschiede in der Agency zwischen Kindern sowohl über qualitative (*Valentine* 2011, S. 354), aber auch über quantitative Zugänge in den Blick zu nehmen (*de Moll/Betz* 2016). In ihrer qualitativen Studie in einer Kindertageseinrichtung zeigt etwa *Konstantoni* (2012, S. 344), wie die Identitäten von Kindern in Bezug auf ihr Geschlecht, ihr Alter, ihre Herkunft usw. je nach Situation unterschiedlich konstruiert werden und wie sich hieraus eine je spezifische Agency ergibt. Diese situativen und kontextabhängigen Unterscheidungen innerhalb der Kindergruppe sind auch insofern bedeutsam als modernisierungstheoretisch unterlegte Konstruktionen von Kindheit und kindlichen Akteuren aufgebrochen und verfeinert werden können, wenn die Gleichzeitigkeit verschiedener, je empirisch zu bestimmender Differenzlinien und Ungleichheitsachsen in den Blick genommen wird, um (post-)moderne Kindheiten zu verstehen (*Betz* 2009b).

4 Ausblick: Kontextualisierung von Agency als „ambivalentes Konzept“

Die Formel „Kinder als Akteure“ stellt das zentrale, einheitsstiftende Konzept in der Kindheitsforschung dar und ist bis heute ein Erfolgsmodell, das zahlreichen empirischen Analysen aus der Kindheitsforschung zugrunde liegt. Zugleich macht der Siegeszug dieses Konzepts offenkundig, dass die Referenz auf Agency und die kindlichen Akteure auch weit über die Grenzen der Kindheitsforschung hinaus in anderen gesellschaftlichen Bereichen Wirkung zeitigt.

Dennoch ist es angebracht, das Konzept und seine Verwendungsweisen in der Kindheitsforschung zu überdenken. Denn rückblickend kann festgehalten werden, dass diese Forschung insbesondere da gut gelang und aufschlussreich war, wo Erwachsene abwesend waren. Diese Studien stellen einen großen Gewinn für die Kindheitsforschung und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kindheit dar, insofern sie eigenständige Kinderkulturen zeig(t)en, die Erwachsenen ohne diese Forschung verborgen geblieben wären. Wenn aber Agency zukünftig ein wissenschaftlich belastbares Konzept sein soll, das neben eigenständigen Kinderkulturen auch einen empirischen wie theoretischen Gewinn für das Verstehen institutionalisierter Kindheiten bieten will (*de Moll/Betz* 2016; *Mierendorff* 2010) und Einblicke in die gesellschaftlichen Wirklichkeiten von Kindern geben soll, so benötigt es eine relationale Revision, die einen weit verbreiteten Essentialismus bezwingt und sowohl theoretische, aber auch empirische Leerstellen überwindet, die mittlerweile deutlich herausgearbeitet wurden (*Eßer* u.a. 2016).

Hierzu gehört auch der Einbezug der konkreten Lebenswelten, in denen sich Kinder gegenwärtig bewegen und die sich durch einen hohen Grad an Institutionalisierung auszeichnen. Die sozialpädagogische Theoriediskussion bietet hier zahlreiche Anschlussmöglichkeiten für die Verknüpfung von Agency und Wohlfahrtsinstitutionen bzw. -organisationen (*Homfeldt/Schröer/Schwepe* 2008; *Raithelhuber* 2011). Mit *Scherr* fasst der Begriff der „Agency“ das Verhältnis von Institution und Akteur als ein wechselseitiges auf. Letztlich geht es um die Frage, „wie die sozial bedingte und geformte, aber dadurch nicht umfassend determinierte Handlungsfähigkeit von individuellen und kollektiven Akteuren theoretisch angemessen bestimmt werden kann“ (*Scherr* 2013, S. 232).

Ausgehend von einer solchen Definition von Agency lassen sich auch für die Kindheitsforschung Verkürzungen überwinden, die mit den substantialistischen, eurozentrischen Vorstellungen einer individuellen Agency von Kindern einhergehen. Wesentlich hierfür ist es, dass Kindheit und Kinder nicht ohne bzw. außerhalb der generationalen Ordnung gedacht und beforscht werden. Dies bedeutet, dass Studien, die allein auf die Agency von Kindern rekurrieren, ohne die Zusammenhänge zu berücksichtigen, in denen sich diese realisiert, einen instruktiven Blick auf Kinder und Kindheit verfehlen (*Eßer* 2014). Dies gilt auch für Kinderstudien und Forschung mit Kindern, die ausschließlich etwas über Kinder, ihr well-being und ihre Agency aussagen, ohne dies in Bezug zu setzen zu Erwachsenen und Restriktionen oder Ermöglichungsbedingungen in verschiedenen Kontexten. Zugleich sind intersektional ausgerichtete Forschungsvorhaben von Bedeutung, da die ‚reine‘ Fokussierung auf die generationale Ordnung bzw. Differenz weitere Dimensionen von Differenz und sozialer Ungleichheit schnell aus dem Blick geraten lässt, die Aufschluss über differentielle Formen von Agency in der Kindheit geben können.

Es ist zudem bedeutsam, dass mit verfeinerten, aber auch ambivalenteren Konzeptualisierungen von Agency gearbeitet wird und der Forschung über und mit Kindern selbst mehr Aufmerksamkeit zukommt. Dabei erweist sich gerade das Agency-Konzept in der Forschungspraxis nicht nur als eine vielfach unreflektierte Erwartungshaltung an Kinder, die (eine bestimmte) Agency zu zeigen haben (*Bordonaro/Payne* 2012). Vielmehr impliziert es zugleich eine Erwartungshaltung an erwachsene Forschende, die über den geschickten Einsatz von Methoden und entsprechende Interpretationen, die kindliche Agency zum Vorschein bringen ‚müssen‘. Die Herausforderungen, die eine aktive Situierung der eigenen Perspektive (*Haraway* 1988) mit sich bringt, werden bislang, gerade in der deutschsprachigen Methodendiskussion, kaum thematisiert (exemplarisch: *Heinzel* 2012). Zum anderen bedarf es Forschungsvorhaben, deren Ziel es ist, gerade die Ambivalenzen in der Agency von Kindern empirisch zu beleuchten, wie dies am Verhältnis von Familie und Bildungsinstitutionen bzw. bei der Zusammenarbeit und Bildungspartnerschaft, die zwischen diesen Institutionen der Kindheit auf- und ausgebaut wird, beobachtet werden kann (*Betz* 2015, S. 50f.)¹.

Da weder die Akteurschaft von Kindern noch deren Vulnerabilität anthropologische und damit vorsoziale Eigenschaften sind, sondern Kinder erst in gesellschaftlichen Zusammenhängen – z.B. durch die UN-Kinderrechtskonvention (*Redmond* 2010) – zu Akteuren werden oder als vulnerabel gelten, muss Agency-Forschung beides im Blick behalten können, d.h. die gängige Dichotomie von Schutz und Agency überwinden und ein entsprechendes analytisches Werkzeug hierfür zur Verfügung haben. Dies bedeutet auch, dass Erhebungs- und Interpretationsmethoden zum Einsatz kommen sollten, die den Blick auf das sensorische, materielle sowie auf das Unausgesprochene und Verborgene legen (*Spyrou* 2016). Diese Einsicht gilt nicht nur für qualitative Forschungsvorhaben, sondern ebenso für quantitative Zugänge zur Agency von Kindern. Zudem ist sie anschlussfähig an einen Forschungsstrang in der Kindheitsforschung, die „dekonstruktive Soziologie der Kindheit“ (*Alanen* 2005), die sich mit Diskursen und damit verbundenen sozialen Praktiken und Institutionen beschäftigt, die Kindheit konstituieren (ebd., S. 15).

Wenn zudem (Kindheits-)Forschung selbst als machtvolle Praxis anerkannt wird (*Spyrou* 2011, S. 154), dann gilt es zukünftig auch stärker die Gatekeeper der Forschung zu berücksichtigen, u.a. Eltern, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Politiker, Geldgeber, d.h. fast in jedem Falle: Erwachsene, die Zugang zu Forschungsvorhaben gewähren oder nicht und die (maßgeblich) entscheiden, wie und worüber (mit Kindern) geforscht wird. Diese Einsicht gilt allerdings nicht lediglich für die Erhebung und Auswertung in Forschungsvorhaben, sondern darüber hinaus ebenso mit Blick auf die bislang nahezu unbeachtete Dissemination der Befunde aus Studien der Kindheitsforschung.

Anmerkungen

- 1 Ende 2015 startete das Forschungsprojekt „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Grundschule: Positionen und Perspektiven von Kindern“ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main (Leitung: Prof. *Tanja Betz*). Darin werden die Ambivalenzen in der Positionierung von Kindern und in ihren Verhandlungen mit Lehrkräften und Eltern im Kontext einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft herausgearbeitet.

Literatur

Alanen, L. (1992): *Modern Childhood? Exploring the ‘Child Question’ in Sociology.* – Jyväskylä.

- Alanen, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: *Hengst, H./Zeiber, H.* (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 65-82.
- Alt, C./Lange, A. (2011): »Agency« in der mittleren Kindheit: Feldspezifik und Konsequenzen. In: *Sedmak, C./Babic, B./Bauer, R./Posch, C.* (Hrsg.): Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. – Wiesbaden, S. 169-185.
- Baader, M.S. (2014): Die reflexive Kindheit. In: *Baader, M.S./Esser, F./Schröer, W.* (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne: Eine Geschichte der Sorge. – New York, S. 414-455.
- Baader, M.S. (2016): Tracing and Contextualising Childhood Agency and Generational Order from Historical and Systematic Perspectives. In: *Eßer, F./Baader, M.S./Betz, T./Hungerland, B.* (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. *New Perspectives in Childhood Studies*. – London, S. 135-149.
- Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. In: *Kamerman, S./Phipps, S./Ben-Arieh, A.* (Hrsg.): From Child Welfare to Child Well-Being. An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making. – Dordrecht, S. 9-22.
- Betz, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. – Weinheim.
- Betz, T. (2009a): Informierte Kinderpolitik auf der Grundlage standardisierter Kinderbefragungen. *Forum 21. Europäische Zeitschrift für Kinder- und Jugendforschung*, 12, 4, S. 93-99.
- Betz, T. (2009b): „Ich fühl' mich wohl“ – Zustandsbeschreibungen ungleicher Kindheiten der Gegenwart. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 3, S. 457-470.
- Betz, T. (2013): Counting What Counts. How Children are Represented in National and International Reporting Systems. *Child Indicators Research*, 6, 4, S. 637-657.
- Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. – Gütersloh.
- Bordonaro, L.I./Payne, R. (2012): Ambiguous Agency. Critical Perspectives on Social Interventions with Children and Youth in Africa. *Children's Geographies*, 10, 4, S. 365-372.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1996): Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16, 1, S. 47-67.
- Bühler-Niederberger, D. (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. – Weinheim.
- Bühler-Niederberger, D./Schwittek, J. (2014): Young Children in Kyrgyzstan: Agency in Tight Hierarchical Structures. *Childhood*, 21, 4, S. 502-516.
- Corsaro, W.A. (1985): Friendship and Peer Culture in the Early Years. – Westport.
- de Moll, F./Betz, T. (2016): Accounting for Children's Agency in Research on Educational Inequality. The Influence of Children's own Practices on their Academic Habitus in Elementary School. In: *Eßer, F./Baader, M.S./Betz, T./Hungerland, B.* (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. *New Perspectives in Childhood Studies*. – London, S. 271-289.
- Eßer, F. (2010): Von kindlichen Künstlern und selbsttätigen Lernern. Aktive Kinder in der Pädagogik um 1900. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5, 3, S. 283-294.
- Eßer, F. (2014): Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kinder und ihre Handlungsfähigkeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34, 3, S. 233-246.
- Eßer, F. (2016a): Neither „thick“ nor „thin“. Reconceptualising Agency and Childhood Relationally. In: *Eßer, F./Baader, M.S./Betz, T./Hungerland, B.* (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. *New Perspectives in Childhood Studies*. – London, S. 48-60.
- Eßer, F. (2016b): Children's Agency and Welfare Organizations from an Intergenerational Perspective. In: *Punch, S./Vanderbeck, R.* (Hrsg.): Families, Intergenerationality and Peer Group Relations. – Dordrecht.
- Eßer, F./Baader, M.S./Betz, T./Hungerland, B. (Hrsg.) (2016): Reconceptualising Agency and Childhood. *New Perspectives in Childhood Studies*. – London.
- Eßer, F./Schröer, W. (2010): Themenschwerpunkt „Historische Kindheitsforschung“: Kinder als Akteure. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5, 3, S. 251-253.
- Fattore, T./Mason, J./Watson, E. (2009): When Children are Asked about their Well-Being: Towards a Framework for Guiding Policy. *Child Indicators Research*, 2, 1, S. 57-77.

- Fattore, T./Mason, J./Watson E.* (2012): Locating the Child Centrally as Subject in Research: Towards a Child Interpretation of Well-Being. *Child Indicators Research*, 5, 3, S. 423-435.
- Haraway, D.J.* (1988): Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14, 3, S. 575-599.
- Heinzel, F.* (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. – Weinheim.
- Heinzel, F./Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, H.* (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11, 1, S. 9-37.
- Homfeldt, H.G./Schröer, W./Schweppe, C.* (Hrsg.) (2008): Vom Adressaten zum Akteur. *Soziale Arbeit und Agency*. – Opladen.
- Honig, M.-S.* (2009): How Is the Child Constituted in Childhood Studies? In: *Qvortrup, J./Corsaro, W.A./Honig, M.-S.* (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. – Hampshire, S. 62-77.
- Honig, M.-S./Ostner, I.* (2014): Die „familiarisierte“ Kindheit. In: *Baader, M.S./Eßer, F./Schröer, W.* (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. – New York, S. 360-390.
- Hungerland, B./Kelle, H.* (2014): Kinder als Akteure – Agency und Kindheit: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34, 3, S. 227-232.
- James, A.* (2007): Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109, 2, S. 261-272.
- James, A./James, A.* (2012): *Key Concepts in Childhood Studies*. – Los Angeles.
- James, A./Prout, A.* (Hrsg.) (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. – London.
- James, A./Jenks, C./Prout, A.* (1998): *Theorizing Childhood*. – Cambridge.
- Jensen, K.B.* (2014): Space-time Geography of Female Live-in Child Domestic Workers in Dhaka, Bangladesh. *Children's Geographies*, 12, 2, S. 154-169.
- Konstantoni, K.* (2012): Children's Peer Relationships and Social Identities: Exploring Cases of Young Children's Agency and Complex Interdependencies from the Minority World. *Children's Geographies*, 10, 3, S. 337-346.
- LBS-Initiative Junge Familie* (2009): *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland*. – Berlin.
- Liebel, M.* (2005): *Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen*. – München.
- Mason, J./Watson, E.* (2014): Researching Children: Research on, with, and by Children. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Fronas, I./Korbin, J.E.* (Hrsg.): *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. – Dordrecht, S. 2757-2796.
- Mierendorff, J.* (2010): *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*. – Weinheim.
- Moran-Ellis, J.* (2013): Kinder als soziale Akteure, Agency und soziale Kompetenz: Soziologische Reflexionen zur Frühen Kindheit. *Neue Praxis*, 4, S. 303-321.
- Muchow, M./Muchow, H.* (1935): *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. – Hamburg.
- Opie, I./Opie, P.* (1959): *The Lore and Language of Schoolchildren*. – Oxford.
- Oswell, D.* (2013): *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. – Cambridge.
- Payne, R.* (2012): 'Extraordinary Survivors' or 'Ordinary Lives'? Embracing 'Everyday Agency' in Social Interventions with Child-headed Households in Zambia. *Children's Geographies*, 10, 4, S. 399-411.
- Prout, A.* (2000): Childhood Bodies. Construction, Agency and Hybridity. In: *Prout, A.* (Hrsg.): *The Body, Childhood and Society*. – Houndmills, S. 1-18.
- Prout, A./James, A.* (1990): A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: *James, A./Prout, A.* (Hrsg.): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. – London, S. 7-34.
- Punch, S.* (2016): Exploring Children's Agency across Majority and Minority World Contexts. In: *Eßer, F./Baader, M.S./Betz, T./Hungerland, B.* (Hrsg.): *Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies*. – London, S. 183-196.
- Qvortrup, J./Corsaro, W.A./Honig, M.-S.* (Hrsg.) (2009): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. – Hampshire.
- Raitelhuber, E.* (2011): *Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts*. – Opladen.

- Redmond, G.* (2010): Children's Agency and the Welfare State. Policy Priorities and Contradictions in Australia and the UK. *Childhood*, 17, 4, S. 470-484.
- Scherr, A.* (2013): Agency – ein Theorie- und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In: *Graßhoff, G.* (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. – Wiesbaden, S. 229-242.
- Sen, H.* (2016): Do the „Mollycoddled” Act? Children, Agency and Disciplinary Entanglements in India. In: *Eßer, F./Baader, M.S./Betz, T./Hungerland, B.* (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies. – London, S. 197-210.
- Sgritta, G.B.* (2005): Kindheitssoziologie und Statistik. Eine generationale Perspektive. In: *Hengst, H./Zeiber, H.* (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 49-64.
- Spyrou, S.* (2011): The Limits of Children's Voices: From Authenticity to Critical, Reflexive Representation. *Childhood*, 18, 2, S. 151-165.
- Spyrou, S.* (2016): Troubling Children's Voices in Research. In: *Eßer, F./Baader, M.S./Betz, T./Hungerland, B.* (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies. – London, S. 105-118.
- Tisdall, E.K.M./Punch, S.* (2012): 'Not So 'New'?: Looking Critically at Childhood Studies. *Children's Geographies*, 10, 3, S. 249-264.
- Valentine, K.* (2011): Accounting for Agency. *Children & Society*, 25, 5, S. 347-358.
- van Deth, J./Abendschön, S./Vollmar, M.* (2011): Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization. *Political Psychology*, 32, 1, S. 147-173.
- Zeiber, H.* (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 16, 1, S. 26-46.

Laudatio für Professor Dr. Heinz-Hermann Krüger¹

Thomas Rauschenbach

Eine Biografie, zumal eine wissenschaftliche, in 30 Minuten darzustellen und zu würdigen, ist – das muss ich in diesem Rahmen und in Anbetracht der Anwesenheit von Biografieforscherinnen und Biografieforschern einschließlich des zu Ehrenden nicht eigens erwähnen – ein kaum ernsthaft einzulösendes Unterfangen. Zu vielschichtig sind die einzelnen Phasen und Etappen einer solchen Biografie, zu weitläufig all die behandelten Themen, die sich im Laufe der Jahre anhäufen, zu groß die Zeitspanne eines Wissenschaftlerlebens von bald einem halben Jahrhundert (wenn man das Studium hinzurechnet), um das mal eben auf wenigen Seiten zu bilanzieren. Schon die bloße Aufzählung der wissenschaftlichen Leistungen würde den vorgegebenen zeitlichen Rahmen sprengen. Erschwert wird diese Aufgabe im Fall von *Heinz-Hermann Krüger* auch dadurch, dass ich – ab 1989 – an manchen Projekten und Passagen persönlich beteiligt war, andere jedoch nur vom Hörensagen, aus Unterlagen oder aus der Literatur kenne.

Das alles macht es einigermaßen schwierig, eine ebenso distanzierte wie ausgewogene lebensgeschichtliche Bilanz eines hochproduktiven Wissenschaftlers zu ziehen, wie es *Heinz-Hermann Krüger* nun einmal ist – ohne dass es ein eigenes Biografieforschungsprojekt wird. Ich mache deshalb aus der Not eine Tugend, vereinfache radikal, spitze zu und versuche seinen Werdegang eher subjektiv gefärbt zu bilanzieren, nicht untergliedert nach zeitlichen Phasen im Nacheinander, sondern nach unterschiedlichen Themenblöcken und Bestandteilen des Wissenschaftlerlebens im Nebeneinander von insgesamt acht, zum Teil sehr knappen Kapiteln.

Da ihn nicht alle gleichermaßen gut kennen, beginne ich mit seiner Vita im Schnelldurchlauf:

1 Heinz-Hermann Krüger – die Kurzbiografie

Heinz-Hermann Krüger ist 1947 im Nachkriegsdeutschland mitten im Ruhrgebiet, in Essen, geboren und dort in einfachen Verhältnissen aufgewachsen. Nach seinem Abitur studierte er zwischen 1967 und 1976 an der Universität Bochum, zunächst auf Lehramt Sek. II in den Fächern Pädagogik und Germanistik, direkt anschließend in einem Aufbaustudi-

um mit einem ähnlichen Fächerspektrum, das er 1976 im Alter von 29 Jahren erfolgreich mit einer Promotion zur Curriculumreform bei den Kollegen *Jakob Muth* und *Klaus Schaller* abschloss.

Noch im gleichen Jahr erhielt er eine Assistentenstelle in der Allgemeinen Pädagogik an der damaligen PH Ruhr in Dortmund, die ihrerseits 1980 in die Universität Dortmund integriert wurde (die heutige TU Dortmund). Dort wurde er 1982 zu einer schultheoretischen Studie erfolgreich habilitiert, so dass er anschließend als Privatdozent noch weitere vier Jahre auf der Stelle bleiben konnte.

Danach wurde es zunächst schwierig. Der erziehungswissenschaftliche Stellenmarkt war zu dieser Zeit fast vollständig zum Erliegen gekommen und die Universität Dortmund bot ihm keine internen Anschlussmöglichkeiten mehr an (außer einer unvergüteten Lehrveranstaltung pro Semester als Privatdozent, die übrigens dazu führte, dass wir uns im SS 1989 kennenlernten). Als Alternativen taten sich für ihn infolgedessen zwei konkrete berufliche Perspektiven auf, zum einen ein zweijähriges qualitatives DFG-Jugendforschungsprojekt, zusammen mit *Werner Fuchs*, an der Fern-Uni Hagen, zum anderen eine zweimalige, hochreputierliche Vertretung des Lehrstuhls von Prof. *Klafki* an der Universität Marburg im Zeitraum zwischen 1987 und 1991.

Im Nachhinein erwies sich diese Phase der Ungewissheit in gewisser Weise als Glücksfall, konnte *Heinz-Hermann Krüger* dadurch zum einen seine wissenschaftliche Leidenschaft für die Jugendforschung ausbauen, abrunden und stabilisieren, zum anderen zugleich eine ganze Reihe wichtiger Kontakte zu neuen Kolleginnen und Kollegen erschließen (wozu Dortmund zuvor wenig beigetragen hatte). Diese neuen Kontakte waren wesentlich dafür ausschlaggebend, dass *Heinz-Hermann Krüger* 1991 etwas überraschend – auch für ihn – plötzlich in Halle landete und dort nach einer kurzen Interimsphase zum Gründungsdekan an der damaligen PH Halle-Köthen ernannt wurde und das Fach Erziehungswissenschaft aufbaute. Noch im gleichen Jahr erhielt er dann in einem regulären Berufungsverfahren einen der ersten, wenn nicht sogar *den* ersten Ruf auf einen Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft in der Nachwendephase in ganz Ostdeutschland (wohlgemerkt über alle Fächer hinweg).

Danach war Schluss, zumindest mit den Ortswechselln. *Heinz-Hermann Krüger* blieb als Kind des Ruhrgebiets der Stadt Halle und der Hochschule treu, die ihrerseits 1993 klugerweise in die dortige Universität integriert wurde. Diese Treue hält jetzt insgesamt seit nunmehr fast 25 Jahren an, auch wenn er in der ganzen Zeit seinen Wohnort nicht gewechselt hat und regelmäßig zwischen Wuppertal und Halle gependelt ist, seine Ruhrgebietsherkunft weder abgelegt noch jemals verleugnet hat und zudem einigen Abwerbungsversuchen standhaft eine Absage erteilt hat. Darin kommt ein für ihn auffälliger Wesenszug zum Vorschein: Beständigkeit, Berechenbarkeit und eine gewisse Bodenhaftung – auch in wissenschaftlichen Aktivitäten.

Ein anschaulicher Beleg dieser Kontinuität wird gut an einem kleinen, aber bedeutenden Phänomen ablesbar: *Heinz-Hermann Krüger* hat mit der *Elvis-Tolle* 1985 seine erste Jugendstudie und seine erste Veröffentlichung bei dem früheren Verlag Leske + Budrich vorgelegt und ist diesem Verleger, wie wir heute unschwer feststellen können, bis heute treu geblieben – selbst dann, als dieser durch den Verkauf seines damaligen Verlags einen vorübergehenden Verlagswechsel erzwungen hat, den *Heinz-Hermann Krüger* – als sich eine Verlagsrückkehr unter anderen Vorzeichen anbot – postwendend und unter Absehung von allen damit verbundenen Mühen zielstrebig wieder rückgängig machte. Das nenne ich Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit, die keineswegs immer selbstverständlich

ist (mit Herrn *Budrich* und *Heinz-Hermann Krüger* haben sich buchstäblich zwei gefunden, geprägt von wechselseitigem Respekt, wobei auch der Verlag sehr von der Öffnung durch *Heinz-Hermann Krüger* profitierte, der, wenn ich das richtig sehe, auch wertvolle Dienste für den alten und den neuen Verlag als Türöffner in die Erziehungswissenschaft hinein geleistet hat).

2 Heinz-Hermann Krüger – der Pionier und Gründungsdekan

Der erziehungswissenschaftliche Standort Halle hätte sich nicht so entwickelt, wäre da damals nicht der ebenso rührige wie zielstrebige Gründungsdekan *Heinz-Hermann Krüger* gewesen. Er hat erheblichen Anteil am Aufbau einer modernen Erziehungswissenschaft in Halle, einem der bis heute disziplinar profiliertesten Standorte in Ostdeutschland seit der Wende (darauf ist er stolz, spätestens dann, wenn wieder ein neues, für Halle günstiges Hochschulranking erscheint). Er scheute bei diesem Projekt „Aufbau der Erziehungswissenschaft in Halle“ keine Anstrengung, war extrem auf das Gelingen dieses Transformationsprozesses fokussiert.

Schon nach wenigen Monaten war er so stark mit dem Standort Halle identifiziert (und dessen Schicksal wurde gewissermaßen auch zu seinem eigenen), dass es allein dadurch gelang, aus diesem Hochschulstandort rasch und anhaltend einen Vorzeigeort der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft zu machen (und ich denke, diese unbeirrbar Zielstrebigkeit hat auch viel dazu beigetragen, dass die mentale Transformation bei den Studis und dem neuen West-Ost-Team an der Hochschule, soweit ich das von außen beurteilen kann, ausgesprochen produktiv vonstatten ging).

Da musste permanent mit einem selbst noch im Aufbau befindlichen Ministerium verhandelt und dieses zugleich alphabetisiert werden, da musste der Hochschulalltag bisweilen ohne ein funktionierendes Rektorat und ohne Hochschulverwaltung bewältigt werden, da musste geklärt werden, wer von dem gesamten, noch vorhandenen Personal aus DDR-Zeiten übernommen werden konnte, da mussten aus dem Stand mehrere neue Professuren beantragt, verhandelt, ausgeschrieben und besetzt werden, da galt es, im Eiltempo neue Prüfungs- und Studienordnungen zu erstellen, um den bereits vorhandenen und zunächst ausgesprochen skeptischen Studierenden eine rasche und stabile Perspektive zu vermitteln. Kurzum: Es musste aus dem Stand, ohne Vorbereitungszeit, eine funktionsfähige Universitätseinheit aufgebaut werden.

Das war – das kann ich als selbst zeitweilig Involvierter nur bestätigen – Pionierarbeit vom Feinsten. Berufungskommissionen nachts um zehn Uhr, nach einem vorherigen Tagesmarathon mit mehrstündigen Personalauswahlgesprächen unter völlig unzulänglichen Rahmenbedingungen – um dann sogleich anschließend am Wochenende zu Hause an den Vorarbeiten für eine neue Diplomprüfungsordnung zu basteln. Das war Lernen pur, „learning by doing“ in Sachen Wissenschaftsmanagement im Schnelldurchgang unter Ernstbedingungen und mit dem Anspruch, möglichst wenige Fehlentscheidungen zu treffen.

Während andere die Öffnung der Mauer als einen willkommenen Ausweg aus der zuvor als Sackgasse empfundenen persönlichen Karriereentwicklung genutzt haben, um einen ersten Ruf zu erhalten, die bisweilen unregelmäßigen Bedingungen vor Ort dort aber als bald als Zumutung empfanden und daher möglichst rasch wieder den Absprung suchten, war Halle für *Heinz-Hermann Krüger* von heute aus betrachtet, fast so etwas wie ein Le-

benswerk und der Beweis seiner Wirksamkeit. Aus einem „Land der Krise“, wie man einen frühen Titel *Heinz-Hermann Krügers* zum Ruhrgebiet für Halle leicht modifizieren könnte, wollte er ein „Land der Hoffnung“ machen – und das ist ihm in enger Kooperation mit einigen getreuen Mitstreiterinnen und Mitstreitern erstaunlich gut gelungen. Chapeau.

3 Heinz-Hermann Krüger – der Förderer und Mentor

Spätestens in seiner Hallenser Zeit – aber dem Vernehmen nach auch schon in Dortmund – wurde *Heinz-Hermann Krüger* ein ebenso verlässlicher wie erkennbarer und Mut machender Förderer und Mentor einer großen Zahl junger und – wenn mich nicht alles täuscht – vor allem weiblicher Nachwuchswissenschaftler (was aber wohl, wie mir *Cathleen Grunert* mit einem Smiley bestätigte, nur an der Feminisierung der Erziehungswissenschaft liegt).

Mag sein, dass er mit dieser dezidierten Qualifikationsausrichtung auch seine eigene akademische Bilanz verbessern wollte. Aber es ist beeindruckend, wie konsequent er die wissenschaftlichen Ziele von Promotionen und Habilitationen bei seinen Schützlingen verfolgte, wie er bis heute ein Graduiertenkolleg nach dem anderen mit an Land zog, wie er bisweilen mit sanftem Nachdruck unbeirrt an einem einmal ausgegebenen Ziel einer Promotion festhielt, sich aber zugleich für seine „Schülerinnen“ einsetzte, mit ihnen litt, wenn das Stipendium noch nicht gesichert war, aber auch stolz auf sie war, wenn diese selbst wissenschaftlich zu laufen gelernt hatten. Das alles machte ihn sympathisch und – vermutlich bei denen, die es geschafft haben – auch beliebt (aber das können andere hier im Raum sicherlich besser beurteilen).

Vielleicht hat er auch nur seine Fähigkeit richtig eingeschätzt, Jüngeren Mut zu machen, dem Nachwuchs wissenschaftlichen Halt und Orientierung zu geben. Anders ist es wohl kaum zu erklären, dass er in einer so großen Zahl und mit so großem Erfolg Einführungsbücher geschrieben hat, also Texte, die sich vor allem als Lehr- und Lernmaterialien eignen, allen voran der legendäre „Vierpfünder“ in der UTB-Reihe (in inzwischen neun Auflagen, wenn ich richtig nachgeschaut habe). Durch seine wissenschaftlich bisweilen ausgesprochen uneitle Art, sich einzubringen – man erlebt ihn nie in der Attitüde des Besserwissers (seine Eitelkeiten kommen eher an anderer Stelle zum Vorschein) – macht er offenbar vielen Mut, die eigenen Denkwerkzeuge zu benutzen. Insofern scheint er mir – ich sage das mit der gebotenen Vorsicht als jemand, der nicht bei ihm studiert hat – ein guter Mentor und Förderer zu sein.

Rein zahlenmäßig ist die Bilanz jedenfalls höchst eindrucksvoll: *Heinz-Hermann Krüger* hat 16 abgeschlossene Promotionen als Erstgutachter betreut und war bei 24 weiteren abgeschlossenen Promotionen Zweitgutachter. Er war zudem Gutachter bei 14 beendeten Habilitationsverfahren; nicht bekannt ist mir die Zahl der betreuten Examensarbeiten. Dass das alles noch nicht zu einem Ende gekommen ist, zeigt sich daran, dass er noch in zehn laufende Promotions- und zwei Habilitationsverfahren eingebunden ist. Und schließlich haben, auch das kann sich sehen lassen, sieben, demnächst acht seiner Schülerinnen und Schüler mittlerweile eine Professur.

Ich vermute mal, dass diese Bilanz *Heinz-Hermann Krüger* als Förderer des wissenschaftlichen Nachwuchses in die Spitzengruppe innerhalb der Kollegenschaft der Allge-

meinen Erziehungswissenschaft katapultiert, aber das müssen die Wissenschaftsforscher dann noch einmal genauer recherchieren. Ich ziehe jedenfalls vor dieser Leistung meinen imaginären Hut und vermute mal, dass diese Bilanz auch für ihn selbst zu den drei wichtigsten Parametern seiner wissenschaftlichen Leistungen gehört.

4 Heinz-Hermann Krüger – der Gutachter

Heinz-Hermann Krüger wäre nicht *Heinz-Hermann Krüger*, wenn man nicht seine Rolle als Gutachter würdigen würde. Herausragend sind hier seine Jahre als Gutachter bei der DFG zwischen 2004 und 2012, in der er nicht nur einfaches Mitglied im DFG-Fachkollegium, sondern von 2004 bis 2008 zudem dessen stellvertretender Sprecher und von 2008 bis 2012 dessen Sprecher war. Das war für ihn auch Ausdruck der fachlichen Wertschätzung der Kolleginnen und Kollegen, die ihn gewählt und ihm das Vertrauen ausgesprochen hatten. Und es war ihm ein Anliegen, mit dieser Rolle und dieser „Macht auf Zeit“ ebenso fair wie gewissenhaft umzugehen.

Nichts ärgerte ihn mehr als ein unqualifiziertes, oberflächliches Gutachten oder eine arrogante oder einseitige Abqualifizierung einer Kollegin oder eines Kollegen durch die Definitionshoheit eines Gutachtenden. In diesen Fällen konnte man sein Verständnis und seine Empathie für die wissenschaftliche Anstrengung und Leistung der Anderen und der Andersdenkenden beobachten, und zwar auch dann, wenn die zugrundeliegende Position nicht seiner eigenen Denkweise entsprach. Genau diese wissenschaftliche Attitüde machte ihn, das nur am Rande, auch so geeignet, Einführungsbücher, Handbücher und Lexika zu verfassen, in denen es eben nicht vorrangig darum geht, eine eigene Position oder Theorie kundzutun oder anderen zu zeigen, dass man fachlich der Bessere ist, sondern in denen es ganz wesentlich darauf ankommt, unterschiedliche Ansätze, Positionen und Denkweisen unpräventiös nebeneinander zu stellen, in denen also nicht die wissenschaftliche Einheitlichkeit und Geschlossenheit, sondern die Unterschiedlichkeit der Positionen zum Tragen kommt. Und ich finde, das kann er richtig gut.

Deshalb kommt es auch nicht von ungefähr, dass er als geschätzter Kollege und Gutachter jahrelang in anderen Feldern aktiv war, etwa im Kreis der geschäftsführenden Herausgeber der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), eine Aufgabe, bei der ebenfalls seine Stärken der Zuverlässigkeit, der wissenschaftlichen Offenheit und der Pünktlichkeit zum Tragen kamen – ich hoffe, das sehen die Kollegen *Gogolin* und *Rost* ähnlich –, aber auch in seiner Rolle als langjähriger Vertrauensdozent der Böckler-Stiftung an der MLU Halle-Wittenberg oder als Gutachter für diverse Stiftungen, etwa der Fritz-Thyssen-Stiftung, der Volkswagenstiftung oder der Alexander von Humboldt-Stiftung, aber auch als gefragter Gutachter für diverse vergleichende Gutachten im Fach Erziehungswissenschaft.

Und schließlich ist auch der Umstand, dass *Heinz-Hermann Krüger* seit 2003 ununterbrochen im Wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Jugendinstituts sitzt – und zwischenzeitlich noch im Beirat zum Aufbau der neuen DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland – AID:A“ war –, aus meiner Sicht ein weiterer Hinweis auf seine allseits geschätzte Expertise, die er in dieser Rolle als Jugendforscher und wissenschaftlicher Berater des DJI eingenommen hat, in der Regel nicht mit Kritik sparend, wo sie seines Erachtens notwendig war, aber auch lobend und anerkennend, wenn es ihm angebracht erschien.

5 Heinz-Hermann Krüger – der Drittmittelforscher

Damit komme ich zu einem Themenbereich, der *Heinz-Hermann Krüger* ausgesprochen wichtig ist, in dem er aber zugleich auch viele weitere Erfolgspunkte in seiner beachtlichen wissenschaftlichen Vita sammeln kann. Drittmittel, so sein Credo, sind neben Publikationen und Promotionen die wichtigsten Zutaten einer erfolgreichen wissenschaftlichen Karriere. Und da muss er sich nicht verstecken. Wenn die Zahlen, die mir aus seinem engsten Mitarbeiterinnenkreis zur Verfügung gestellt wurden, richtig sind, so hat er für die MLU Halle-Wittenberg immerhin fast fünf Millionen Euro eingeworben. Das kann sich sehen lassen. Dahinter verbergen sich, je nach Zählweise, fast 20 Einzelprojekte. Von diesen Projekten wurden einzelne in den Hallenser Anfangsjahren von Bund und Land finanziert; später folgten dann überwiegend Projektanträge bei der DFG und der Hans-Böckler-Stiftung.

Mit dieser imposanten Zahl an Projekten sind immer auch Stellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs verbunden – und damit eine Form von individueller, zumindest temporärer Berufsperspektive für junge Menschen, die sich auf das unsichere Terrain der Wissenschaft wagen. Allein 46 Stipendien im Rahmen von Kollegs der Böckler-Stiftung finden sich in *Heinz-Hermann Krügers* Leistungsbilanz, ebenso wie drei lang laufende, umfangreiche DFG-Projekte. Allerdings kann ich von außen nicht abschließend rekonstruieren, wie hoch insgesamt die Zahl der beschäftigten Personen in Drittmittelprojekten bei ihm war. Auf jeden Fall hat er erkennbar dazu beigetragen, dass junge Menschen als Forschende zeitweilig in Lohn und Brot waren, in seinem Umfeld wissenschaftlich arbeiten und sich weiterentwickeln konnten. Und es hat bei ihm auch nie ein Projekt gegeben, an dessen Ende nicht selbstverständlich eine wissenschaftliche Publikation stand.

6 Heinz-Hermann Krüger – der Autor und Bücherschreiber

Den Spitzenplatz nimmt bei *Heinz-Hermann Krüger* – da bin ich mir vermutlich mit Herrn *Budrich* sehr einig – seine Rolle als wissenschaftlicher Buchautor und Verfasser vieler Texte ein. Der notwendige Fleiß und die damit verbundene Ausdauer sind schon bemerkenswert. In Kurzform: 25 Monografien (wenn man die arbeitsintensiven überarbeiteten Neuauflagen gesondert zählt), 49 Herausgeberbände sowie rund 220 Beiträge in Zeitschriften, Lexika, Handbüchern und Sammelbänden zeugen von einer enormen Produktivität. Und dass diese Texte nach der Veröffentlichung auch jemand lesen, sprich: kaufen wollte, ist alleine schon deshalb anzunehmen, da sich ansonsten ein Verleger wohl kaum für eine Ehrung dieser Person engagieren würde (allerdings habe ich keine Ahnung, wie viele *Krüger*-Bücher die alten und neuen *Budrich*-Verlage zusammen in den vergangenen 40 Jahren eigentlich verkauft haben).

Ich werde hier – das schmerzt – auf eine angemessene Würdigung dieser vielen Publikationen verzichten müssen, dazu sind sie zu vielfältig und zu viele. Dennoch ein paar Hinweise:

- Einer seiner thematischen Schwerpunkte ist eindeutig die Jugendforschung, die sich im Laufe der Zeit zur Kindheits- und Jugendforschung erweitert hat. In diesem Themenfeld hat er zusammen rund 25 Bücher geschrieben oder herausgegeben, von

- Handbüchern über eigene Studien – auch im Ost-West-Vergleich – bis zu den Peer-Studien. Damit dürfte er in dieser Kategorie inzwischen zu den produktivsten Autoren der deutschen Kindheits- und Jugendforschung gehören.
- Eine weitere Gattung, die in diesem Umfeld vielleicht gar nicht so präsent ist, sind seine Schriften zum Themenfeld der Schule. In rund zehn Monografien oder Herausgeberbänden hat er sich mit Themen rund um die Schule beschäftigt, häufig auch an der Schnittstelle zur Kindheits- und Jugendforschung.
 - Ausgesprochen stark wahrgenommen wurden – vor allem bei den Studierenden – die erwähnten Einführungsbücher in die Erziehungswissenschaft. Diese hat er in mehreren Auflagen vorgelegt und auf diese Weise – so ganz nebenbei – dazu beigetragen, dass dem ausgesprochen heterogenen Fach Erziehungswissenschaft inzwischen einige Standardwerke zur fachlichen Orientierung zur Verfügung stehen.
 - Durchaus wahrgenommene Impulse hat *Heinz-Hermann Krüger* auch im Bereich der Wissenschaftsforschung zur Erziehungswissenschaft zwischen Disziplin und Profession vorgelegt, von der großen Studie zum längst untergegangenen erziehungswissenschaftlichen Diplomstudienzeitalter über mehrere Standortbestimmungen zur Lage der Erziehungswissenschaft bzw. zur Kritischen Erziehungswissenschaft bis hin zum ersten „Datenreport Erziehungswissenschaft“, einer damals völlig neuen Publikationsgattung.
 - Schließlich hat er auch in Phasen, als das andere noch nicht entdeckt hatten, immer wieder Bände zu methodischen Aspekten der erziehungswissenschaftlichen Forschung vorgelegt, etwa zur den quantitativen und qualitativen Methoden oder zur Biografieforschung (aber auch eine ganze Reihe von Aufsätzen und Einzelbeiträgen). Er hat hier dazu beigetragen, dass eine ganze Generation von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern, die zuvor vor allem im philosophischen oder gesellschaftskritischen Denken geschult und sozialisiert waren und sich daher wissenschaftlich auf das Metier der Texthermeneutik beschränkten, einen allmählichen Zugang zu empirischer Forschung sowohl quantitativer als auch qualitativer Art bekam.

Soweit nur ein paar Hinweise zu einigen Themenblöcken. Unberücksichtigt geblieben sind einige wichtige Schriften – etwa der 12. Kinder- und Jugendbericht, mit dem wir gemeinsam einen nicht ganz folgenlosen Beitrag zur Neuvermessung der Bildung vor und neben der Schule mit eingeleitet haben – oder seine immer mal wieder eingestreuten jugendkulturellen Schriften. Erwähnenswert ist zudem, dass er mehrere Bände für den englischsprachigen Raum publiziert und sich so auch in seinen Themenfeldern um Internationalisierung bemüht hat. Und oft übersehen wird schließlich auch, dass er in der *ZfE*, aber auch in der Zeitschrift für qualitative Forschung *ZQF* über Jahre hinweg zusätzlich viele Themenhefte betreut und ediert hat.

Es ist also gar nicht zu übersehen: Dieser Mann war und ist bis heute ausgesprochen produktiv, hat sich nie zur Ruhe gesetzt und hat seine Handschrift im Feld der erziehungswissenschaftlichen Publikationslandschaft hinterlassen.

7 Heinz-Hermann Krüger – der Kollege

Ein Kapitel will und muss ich noch anfügen, das sehr gut den Charakter, oder besser: den wissenschaftlichen Habitus des hier Geehrten deutlich macht: seine Rolle als Mitautor

und Kollege. Wir haben in den letzten 25 Jahren so manches Projekt zusammen gemacht. Und dabei habe ich an *Heinz-Hermann Krüger* einen beeindruckenden Wesenszug kennen und schätzen gelernt. Die einfache Formel lautet: Wenn er A sagt, sagt er auch B (was aber auch umgekehrt gilt: wenn er nicht gleich A sagt, dann kommt meistens später auch kein B mehr). Das heißt: Ich kenne kaum jemanden, der so pünktlich, selbstverständlich und zuverlässig seine Aufgaben bei einem Buchprojekt erledigt wie er. Ich bin im Grunde genommen bei jedem gemeinsamen Projekt rasch in die zeitliche Defensive gekommen, da er seine Teile grundsätzlich als Erster ablieferte, termingerecht oder sogar überpünktlich. In dieser Hinsicht konnte man sich stets absolut auf ihn verlassen, eine Erfahrung, die ich sonst in der Wissenschaftslandschaft nicht immer gemacht habe (mich eingeschlossen).

Er besitzt auch die in der Wissenschaft nicht oft anzutreffende Fähigkeit, seine Arbeit so zu portionieren und verteilen, dass er – ohne jeden Zeitmanagementkurs, ohne einen umfangreichen Outlook-Kalender – seine Aufgaben stets in der zugesagten Zeit hinkriegt. Vielleicht war es auch der Selbstschutz, der ihn dieses Arbeitsprinzip einhalten ließ, weshalb er bisweilen zusätzliche Ansinnen, die außerhalb dieses selbst gewählten Fahrplans lagen, kategorisch abgewehrt hat (also Nicht-A gleich Nicht-B).

Auch bei dem eben schon erwähnten 12. Kinder- und Jugendbericht, einem nicht ganz unwichtigen Bericht im politischen Raum, hat er, wenn ich mich richtig erinnere, innerhalb der Kommission schon Textentwürfe vorgelegt, als andere noch am konzeptionellen Warmlaufen waren – und dies mit einer lexikalischen Gründlichkeit, die die DJI-Geschäftsstelle zu schmerzhaften Kürzungsarien nötigte, die *Heinz-Hermann Krüger* jedoch eher als blutiges Entstellungsgemetzel seiner eigenen Textvorlagen geißelte. Aber nachts, zu später Stunde an der Bar des jeweiligen Sitzungshotels, nach einem ersten Bier und einer nochmaligen Phase des Murrens und Beschwerens über diese verschenkte Lebenszeit, die sich im Zweifelsfall bei nächster Gelegenheit noch einmal wiederholte, war dann rasch wieder alles in Ordnung.

Im Kern ist er ein versöhnlicher Mensch, aber auch ein nicht korrumpierbarer Kollege, der auch dann den Mund aufmacht, wenn alle anderen lieber etwas ungesagt lassen wollen. Das schätze ich an ihm. Sofern man die damit verbundenen Rituale kennt und sich daran gewöhnt hat, ist eigentlich alles in Ordnung. Mit ihm zusammenzuarbeiten hat auf jeden Fall viel Spaß gemacht.

8 Heinz-Hermann Krüger – der geerdete Wissenschaftler

Es gibt einige Punkte, die ich noch nicht erwähnt habe, die aber das Gesamtbild von *Heinz-Hermann Krüger* als Wissenschaftler abrunden würden, vor allem viele Interna seines Engagements vor Ort in Halle. Ich muss sie, sehen Sie mir das nach, aus Zeitgründen und aus Gründen einer nur groben Kenntnis weglassen.

Allerdings: Die wissenschaftliche Biografie von *Heinz-Hermann Krüger* zu würdigen, ohne am Ende wenigstens einmal seine wirklich große „echte Liebe“ außerhalb seines wissenschaftlichen Koordinatensystems zu nennen, für die er buchstäblich alles stehen und liegen lässt, geht nicht – wobei noch völlig unerforscht ist, ob dies nicht doch in sein Alltagsleben als Wissenschaftler reinspielt (seine diversen Hilfskräfte und seine Sekretärin, Frau *Essebier*, könnten vermutlich ein Lied davon singen).

Ich spreche – wer kennt diesen Verein außer Herrn *Krüger* eigentlich noch? – von Rot-Weiss Essen. Wenn Sie keine Ahnung haben, was dieser Verein ist und wie sich dieses innige Verhältnis zwischen beiden erklären lässt, dann schauen Sie sich den Film „Das Wunder von Bern“ an (es geht um den deutschen Fußball-WM-Sieg von 1954) und machen sich klar, dass er in dieser Zeit, in diesem Milieu und in dieser Atmosphäre als Junge von knapp sieben Jahren mitten drin war. Und als ein Jahr später, 1955, sein Verein seine erste (und letzte) deutsche Meisterschaft gewann, war alles zu spät. Mehr ging einfach nicht: erst mit und durch den Essener *Helmut Rahn* Weltmeister und nur ein Jahr später auch noch mit dem eigenen Verein Deutscher Meister zu werden. Das war so etwas wie die positiv-traumatische Eingravur in die DNA eines fußballverrückten Jungen im Grundschulalter. Das war Hoffnung pur, in einer Stadt, die zwischen den Folgen des Krieges und dem späteren Zechensterben nicht allzu viele Hoffnungspotenziale hervorbringen sollte.

Wenn man sich im Lichte dessen klar macht, wie bei Heranwachsenden in diesem Alter die kleinen und großen Helden geboren und die Jahrzehnte überdauernden emotionalen Bindungen ausgeprägt, die Idole und Sehnsüchte geradezu eingebraunt werden, dann landen wir doch ganz schnell wieder bei der Kindheits- und Jugendforschung. Ich sag' mal so: Wer, wie *Heinz-Hermann Krüger*, 60 Jahre an einem Verein hängen bleibt, der in den Jahrzehnten danach nicht allzu viele Anlässe mehr geboten hat, stolz auf ihn zu sein, hat allein dadurch die Tugenden von Ausdauer und Treue dokumentiert, die ich in vielen Bereichen an ihm wiedererkenne.

Es ist nicht zufällig, dass er vor einigen Jahren einmal in einer stillen Stunde der Selbstbeobachtung darauf hinwies, dass er und *Hans-Georg Söffner*, ein ebenfalls in Essen geborener hermeneutischer Wissenssoziologe und langjähriger Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, die letzten Intellektuellen seien, die auch heute noch bedingungslos hinter diesem Essener Verein stehen. Diese unbeirrbar Standhaftigkeit ist alte Schule, aber eine, wie ich finde, immer noch bewundernswerte alte Schule.

Ich jedenfalls freue mich, mit *Heinz-Hermann Krüger* befreundet zu sein und ihn ein langes Stück seines wissenschaftlichen Weges begleitet zu haben. Und ich freue mich vor allem für ihn, dass er hier und heute ausgezeichnet wird. Das hat er mehr als verdient. Herzlichen Glückwunsch, *Heinz-Hermann*.

Anmerkung

- 1 Laudatio auf dem Symposium „Aufwachsen im Blick der Wissenschaft“ der Zeitschrift Diskurs Kindheits- und Jugendforschung am 3.7.2015 in Berlin (www.budrich.de/Zeitschriften/Dokumentation_Symposium).

Peerforschung



Peerbeziehungen haben nicht nur unter Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten als sozialer Zusammenhang in- und außerhalb von Institutionen weiter an Bedeutung gewonnen. Gleichzeitig ist eine interdisziplinäre Forschungslandschaft entstanden, die der vorliegende Band erstmals für den deutschsprachigen Raum systematisch umreißt. Das interdisziplinäre Handbuch gibt einen Überblick über theoretische und methodische Perspektiven der Peerforschung sowie über eine Vielzahl von Gegenstandsfeldern.

Sina-Mareen Köhler
Heinz-Hermann Krüger
Nicolle Pfaff (Hrsg.)

Handbuch Peerforschung

2016. 609 Seiten. Hardcover.
69,90 € (D), 71,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-0699-0

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.shop.budrich-academic.de

Bilanz und Zukunft der Kindheits- und Jugendforschung¹

Heinz-Hermann Krüger

1 Einleitung

Als mir Herr *Budrich* im Januar diesen Jahres telefonisch mitteilte, dass die Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* ein Symposium zu ihrem 10-jährigen Bestehen und zugleich um mich zu würdigen plane, war ich sehr erfreut und überrascht. Auf den ersten Blick sah das für mich nach einer entspannten Angelegenheit und einem Wochenendurlaub aus, da Herr *Budrich* sagte, dass ich nur teilnehmen und mich feiern lassen solle. Zwei Monate später rief mich Herr *Budrich* wieder an und bat mich im Auftrag der Veranstalter angesichts des Anlasses doch einen Festvortrag von 30 Minuten zur Bilanz und Zukunft der Kindheits- und Jugendforschung zu halten. Nun war es mit dem Wohlfühlmodus vorbei und das Ganze sah nach viel Arbeit aus. Wie sollte ich in 30 Minuten von meinem biografischen Weg in und durch die Kindheits- und Jugendforschung berichten und gleichzeitig einen bilanzierenden und perspektivischen Blick auf zwei Forschungsfelder richten, deren Forschungsstand alleine in zwei von mir herausgegebenen Handbüchern auf rund 1700 Seiten zusammengefasst worden ist (vgl. *Krüger* 1988, 1993; *Krüger/Grunert* 2002, 2010). Ich habe mich dazu entschieden in meinem Vortrag beide Perspektiven zu berücksichtigen. D.h. ich werde im ersten Teil meines Vortrages eine Bilanz zur Entwicklung und zum aktuellen Stand der Kindheits- und Jugendforschung seit den 1980er Jahren aus einer biografischen, einer institutionellen und forschungsbezogenen Perspektive ziehen und in einem zweiten Teil in einer umgekehrten Reihenfolge der Schwerpunkte einige zukünftige Herausforderungen für die Kindheits- und Jugendforschung skizzieren. Diese Ausführungen können angesichts der Kürze der Zeit oft nur thesenartig sein und ausgewählte Aspekte zu den vorab genannten thematischen Schwerpunkten ansprechen.

2 Drei bilanzierende Rückblicke auf die Kindheits- und Jugendforschung

2.1 Biografischer Rückblick

Im Bereich der Jugendforschung bin ich eigentlich ein „Spätberufener“, da ich erst 1983 nach Abschluss meiner schultheoretisch ausgerichteten Habilitationsschrift im Alter von 36 Jahren mein erstes Forschungsprojekt an der Universität Dortmund in diesem Feld be-

gonnen habe. Es war ein historisches Projekt, das sich gestützt auf Quellenanalysen und oral-history-Interviews mit der Lebensgeschichte und den Alltagskulturen von Jugendlichen in Westdeutschland in den 1950er Jahren beschäftigte. Die Ergebnisse dieses Projektes wurden in einem Buch im Verlag von *Edmund Budrich* mit dem Obertitel „Die Elvis-Tolle, die hatte ich mir unauffällig wachsen lassen“ veröffentlicht und führten zu einem breiten Presseecho sowie zur positiven Anerkennung bei einigen Historikern (vgl. *Krüger* 1985). Meine noch neuen Kollegen aus dem Bereich der Jugendforschung wiesen mich hingegen ironisch spöttelnd darauf hin, dass ich mit dieser Studie bestenfalls eine de facto nicht vorhandene Professur für Elvis-Kunde bekommen könne. Dennoch hatte ich gleichzeitig das Glück im Kontext der Diskussionen um die Jugend in den 1950er Jahren, die damaligen Leiter der Shell-Jugend-Studie, *Werner Fuchs* und *Jürgen Zinnecker*, kennenlernen zu können. Mit *Werner Fuchs* führte ich dann zusammen von 1987 bis 1989 ein von der DFG gefördertes qualitatives Forschungsprojekt an der Fernuniversität Hagen durch, das sich mit dem Stellenwert von Altersnormen für die aktuellen Wege durch die Jugendbiografie beschäftigte und in dem wir uns mit anderen Kolleginnen in die elaborierten qualitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren des narrativen Verfahrens von *Schütze* und der Objektiven Hermeneutik von *Oevermann* einarbeiteten (vgl. *Fuchs* u.a. 1991). Im Jahr 1990 bat mich *Jürgen Zinnecker*, bei der ersten deutsch-deutschen Schülerstudie mitzumachen, und in diesem Zusammenhang habe ich auch ein Basiswissen über die Methoden der quantitativen Sozialforschung erworben und gleichzeitig gelernt, welche große Rolle hermeneutische Methoden bei der Interpretation von Tabellen und Regressionswerten einnehmen (vgl. *Behnken* u.a. 1991).

Nach diesen Lehrjahren und dem Erwerb einer Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Halle habe ich mein Forschungsinteresse erstmals auf die Kindheitsforschung gerichtet und zusammen mit *Peter Büchner* und *Manuela du Bois-Reymond* in den 1990er Jahren ein Forschungsprojekt zur Kindheit im interkulturellen Vergleich realisiert, das das Familienleben, die Kinderkulturen sowie die biografischen Wege von der späten Kindheit in die frühe Jugend im Rahmen einer qualitativen Längsschnittstudie und einer quantitativen Querschnittsbefragung in einer ost-, einer westdeutschen und einer niederländischen Region untersucht hat (vgl. *Du Bois-Reymond/Büchner/Krüger* 1994; *Büchner/du Bois-Reymond/Krüger* 1998; *Büchner/Fuchs/Krüger* 1996). Seit Beginn des 21. Jahrhunderts habe ich dann eine Reihe von quantitativen und/oder qualitativen Forschungsprojekten durchgeführt, die, vielleicht auch mit bedingt durch mein verstärktes Engagement im Hallischen Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, alle an der Schnittstelle von Kindheits-, Jugend- und Schulforschung lagen. Das Spektrum der in den Projekten behandelten Themen reicht von politischen Orientierungen Jugendlicher über die Auswirkungen schulischer Selektionsprozesse auf die Bildungsbiografien und das Peerleben von älteren Kindern und jüngeren Jugendlichen bis hin zu exklusiven Bildungskarrieren und dem Einfluss von Peerkulturen bei 16- bis 21-jährigen Jugendlichen, die ich aktuell im Rahmen einer qualitativen Längsschnittstudie im Kontext einer von mir geleiteten DFG-Forschergruppe untersuche (vgl. *Helsper* u.a. 2006; *Krüger* u.a. 2002; *Krüger* u.a. 2008; *Krüger* u.a. 2014; *Krüger/Deinert/Zschach* 2012). Die dadurch erworbene Expertise im Bereich der bildungsbezogenen Kindheits- und Jugendforschung hat wohl auch dazu geführt, dass ich als einer von vier wissenschaftlichen Experten für die Erstellung des 12. Kinder- und Jugendberichts angefragt wurde, der sich mit dem Thema Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule beschäftigt hat (vgl. *Krüger/Rauschenbach* 2006).

2.2 Institutionelle Bilanz

Wechselt man nun die Perspektive und betrachtet die Entwicklung der Kindheits- und Jugendforschung in den vergangenen Jahrzehnten aus dem Blickwinkel der Wissenschaftsforschung, die sich nicht nur mit den kognitiven Strukturen, den theoretischen Konzepten, sondern auch mit den sozialen Strukturen, den personellen, materiellen und institutionellen Voraussetzungen von Wissenschaftsdisziplinen, mit vorhandenen fachlich einschlägigen Professuren, mit eingeworbenen Projekten und Finanzmitteln sowie mit der systematischen Sammlung akkumulierter Erkenntnisse in Handbüchern oder der Publikation von Forschungsergebnissen in etablierten Fachzeitschriften beschäftigt (vgl. *Krüger/Rauschenbach* 1994, S. 7), so lässt sich Folgendes zusammenfassend bilanzieren. Eine systematische Internetrecherche zu den aktuell vorhandenen Professuren für Kindheits- und Jugendforschung in den zentralen an diesen Forschungsfeldern beteiligten Fachdisziplinen der Psychologie, der Soziologie und der Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen ergab ein widersprüchliches Ergebnis. Während Professuren für Entwicklungspsychologie unter Berücksichtigung des Kindes- und Jugendalters zur Grundausstattung der meisten psychologischen Institute an Universitäten in Deutschland gehören, haben wir nur zwei Professuren im Fach Soziologie und sieben Professuren im Fach Erziehungswissenschaft mit der expliziten Denomination Kindheits- und/oder Jugendforschung an den wissenschaftlichen Hochschulen gefunden. Zwar sind auch eine Reihe von Professoren und Professorinnen in der Allgemeinen oder empirischen Soziologie sowie in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Schul- oder Sozialpädagogik an den Forschungsaktivitäten in der Kindheits- und Jugendforschung beteiligt. Zudem ist es durch die Einrichtung von Studiengängen für die Pädagogik der frühen Kindheit an Fachhochschulen zu einem Ausbau an Professuren für Kindheitsforschung gekommen, deren Möglichkeiten zur Forschung aufgrund der hohen Lehrbelastungen und der geringen infrastrukturellen Ausstattung jedoch eher schlecht sind (vgl. *Thole/Roßbach* 2008). Insgesamt ist somit die professorale Verankerung der Kindheits- und Jugendforschung an wissenschaftlichen Hochschulen nur schwach ausgeprägt. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für die Repräsentanz in Fachgesellschaften, wo die Kindheits- und Jugendforschung nur in der Psychologie und der Soziologie über spezifische Sektionen verfügt.

Ein weiteres Problem, mit dem die Kindheits- und Jugendforschung konfrontiert ist, ist die Tatsache, dass die Finanzierungsspielräume für Projekte oft von den kurzfristigen Verwertungsinteressen ihrer ökonomischen oder politischen Auftraggeber abhängen. Exemplarisch dafür seien etwa die Shell-Jugendstudien genannt. Aber auch viele Forschungsprojekte im Deutschen Jugendinstitut müssen kurzfristige jugend- und bildungspolitische Nachfrageinteressen bedienen, während grundlagenforschungsorientierte Projekte wie etwa die Studie „Aufwachsen in Deutschland“ (vgl. *Rauschenbach/Bien* 2012) eher die Ausnahme sind. Blickt man hingegen auf die Deutsche Forschungsgemeinschaft, die eher die Grundlagenforschung im Bereich der Kindheits- und Jugendforschung finanziell unterstützt, so sind in deren Datenbanken gegenwärtig 36 Forschungsprojekte im Bereich der Kindheitsforschung und 27 Projekte im Bereich der Jugendforschung erfasst. Diese verteilen sich jedoch über eine Vielzahl von Fachdisziplinen, deren Spektrum von der Geschichts- und Religionswissenschaft über die Germanistik, Kriminologie und Medizin bis hin vor allem zur Psychologie reicht. Im Unterschied zu den 1980er und 1990er Jahren, wo die Erziehungswissenschaft und die Soziologie noch federführend an der Einrichtung und Durchführung von zwei DFG-Schwerpunktprogrammen sowie einem Son-

derforschungsbereich an der Universität Bielefeld zur Kindheits- und Jugendforschung beteiligt waren, sind hingegen gegenwärtig nur neun von der DFG geförderte Projekte im Bereich der Kindheits- und Jugendforschung im Fach Erziehungswissenschaft und nur fünf Projekte im Bereich der Soziologie angesiedelt.

Weitaus günstiger stellt sich hingegen der Institutionalisierungsprozess der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung im Feld der Dokumentation tradierten Forschungswissens in Gestalt von Handbüchern oder der Publikation aktueller Forschungsergebnisse in etablierten peerreviewten Fachzeitschriften dar. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang etwa auf die Handbücher zur Kindheits- und Jugendforschung (vgl. Krüger/Grunert 2002, 2010), auf die Jahrbücher Jugendforschung (vgl. etwa Ittel/Merkens/Stecher 2011; Merkens/Zinnecker 2001) sowie die gerade publizierten bzw. erscheinenden Handbücher zur frühen Kindheit (vgl. Braches-Chycek u.a. 2014) bzw. zur Peerforschung (vgl. Köhler/Krüger/Pfaff 2015). Im Bereich der renommierten Fachzeitschriften zu diesem Forschungsfeldern im deutschsprachigen Raum ist neben der in den 1980er Jahren gegründeten Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation auch die 2005 gegründete Zeitschrift Diskurs Kindheits- und Jugendforschung zu nennen, die heute ihren zehnten Geburtstag feiert.

2.3 Rückblicke auf theoretische, methodische und inhaltliche Forschungslinien

Richtet man nun den Blick auf die kognitiven Strukturen, auf die theoretischen Diskurse, die methodischen Entwicklungen und Fortschritte sowie auf die zentralen thematischen Forschungslinien der Kindheits- und Jugendforschung in den vergangenen drei Jahrzehnten, so lassen sich folgende Trends feststellen. In den 1980er Jahren wurden die theoretischen Diskurse in der Kindheits- und Jugendforschung und der diese rahmenden Sozialisationsforschung noch stark durch Versuche bestimmt, ausgehend von metatheoretischen Modellannahmen, die damals vorliegenden entwicklungstheoretischen, sozialökologischen und gesellschaftstheoretischen Ansätze in komplexen mehrbenenanalytisch angelegten Theoriendesigns zu integrieren (vgl. etwa Krüger/Lersch 1982). Diese Diskussion ist sicherlich am stärksten durch die Arbeiten von Hurrelmann (1983, 2002) geprägt worden, der orientiert am Modell des produktiv die Realität verarbeitenden Subjekts theoretische Konzepte aus der Entwicklungspsychologie, Sozialökologie und Gesellschaftstheorie miteinander verbunden hat, um so die makro- und mesosozialen Kontextbedingungen ebenso wie die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter gleichzeitig analytisch fassen zu können (vgl. auch Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, S. 15).

Im Gegensatz zu den 1980er Jahren ist der theoretische Diskurs in der Kindheits- und Jugendforschung im vergangenen Jahrzehnt nicht mehr primär durch die Suche nach integrativen komplexen Theorieentwürfen, sondern eher durch eine Pluralität und ein Nebeneinander verschiedener Theoriekonzepte bestimmt. Auf der Ebene gesellschaftstheoretischer Diagnosen finden sich erstens Fortschreibungen der Beckschen Theorie reflexiver Modernisierung und des Theorems von der Individualisierung von Lebenslagen, in einer positiven Lesart etwa bei Hitzler und Niederbacher (2010), die die neue, flexible und offene soziale Einbindung von Jugendlichen in posttraditionale Vergemeinschaftungsformen in Gestalt von Szenen betonen. Stärker die Schattenseiten der Individualisierung in Form der Desorientierung, der Destabilisierung und neuer Kontrollformen akzentuiert hingegen

Heitmeyer (1994) in seinen Studien zur jugendlichen Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Im Zuge der Wiederentdeckung der sozialen und insbesondere der Bildungsungleichheit treten zweitens wieder verstärkt theoretische Ansätze in den Vordergrund, die sich auf *Bourdieu*s (1987) Theorie des Lebensstils, des sozialen Raums und des Habitus beziehen und Kindheit und Jugend unter der Perspektive der Reproduktion sozialer Ungleichheit und damit des generationalen Transfers betrachten (vgl. *Brake/Büchner* 2006; *Kramer* 2011). Drittens werden die im Kontext des Individualisierungstheorems betonten Momente der Freisetzung und Optionsvielfalt durch eine an *Foucault* orientierte Kindheits- und Jugendforschung relativiert (vgl. *Bröckling* 2007; *Thompson/Jergus/Breidenstein* 2014), die Autonomie und Selbstverantwortlichkeit als auferlegte Formen einer Subjektadressierung und Ausdruck einer hegemonialen Anerkennungsordnung interpretiert (vgl. *Helsper/Krüger/Sandring* 2015, S. 14).

Auf einer mikroanalytischen Analyseebene rücken inzwischen praxistheoretische Konzepte (vgl. *Reckwitz* 2003) in den Vordergrund, die in einer ethnographischen Perspektive die verschiedenen Sinnschichten des kulturellen Alltagslebens sowie die sozialen Praktiken von Kindern und Jugendlichen beschreiben (vgl. *Breidenstein* u.a. 2013, S. 33) oder in einer wissenssoziologischen Lesart (vgl. *Bohnsack* 2003) aus Gruppendiskussionen oder Interviews die habituellen Orientierungen von Kindern und Jugendlichen zu rekonstruieren suchen (vgl. *Krüger* u.a. 2008).

Auf einer persönlichkeits-theoretischen Ebene hat in der Jugendforschung das seit den 1990er Jahren entwickelte Konzept vom Jugendlichen als aktiven Gestalter seiner materiellen und sozialen Umwelt und als Kokonstrukteur seiner Biografie weiterhin eine zentrale Bedeutung, das in den 1990er Jahren auch in der neuen Kindheitsforschung unter dem theoretischen Label von Kindern als sozialen Akteuren in begrifflicher Variation eine Fortschreibung erfahren hat (vgl. *Krüger/Grunert* 2010, S. 30). Theoretisch beziehen sich dabei die aktuellen Diskurse auf Agency-Konzepte, die Handlungsfähigkeit nicht als internes Vermögen des Selbst fassen, sondern deren Eingebundenheit in soziale Interaktionen und materielle Settings betonen (vgl. *Moran-Ellis* 2014, S. 176) oder auf sozialkonstruktivistische Traditionslinien, die von ähnlichen sozialisationstheoretischen Grundannahmen ausgehen (vgl. *Grundmann* 2006, S. 38).

Zieht man eine Bilanz zur Entwicklung der Methodendiskussion in der Kindheits- und Jugendforschung, so lässt sich konstatieren, dass insgesamt gesehen im Bereich der quantitativen wie auch der qualitativen methodischen Zugänge enorme Fortschritte gemacht wurden. So ist es im Bereich der quantitativen Kindheitsforschung zum Aufbau einer indikatorengestützten Sozialberichterstattung zu den Lebenslagen von Kindern gekommen (vgl. *Joos/Mader* 2014, S. 300). Ebenso wurden in diesem Forschungsfeld, wie schon seit längerem in der Jugendforschung, inzwischen eine Reihe nationaler Surveys (vgl. *Hurrelmann/Andresen/Infratest* 2007, 2010) sowie einige quantitative Längsschnittstudien (vgl. etwa *Arlt* 2005) durchgeführt, in denen, beeinflusst durch die theoretische Leitfigur von Kindern als Akteuren, immer jüngere Altersgruppen (Kinder ab dem Alter von sechs bzw. sieben Jahren) in die Befragungen einbezogen wurden. Auch die qualitative Jugendforschung und, zeitlich etwas verzögert, ebenso die qualitative Kindheitsforschung sind inzwischen zu wichtigen Forschungsgebieten geworden, in denen das gesamte Spektrum qualitativer Erhebungsmethoden von der teilnehmenden Beobachtung über differente Formen von Interviews, Gruppendiskussionen und visuellen Dokumenten bis hin zu zentralen elaborierten Auswertungsverfahren (narrationsstrukturelle Verfahren, dokumentarische Methode, objektive Hermeneutik, Diskursanalyse) eingesetzt wird (vgl.

etwa *Heinzel* 2010) und in jüngster Zeit auch verstärkt qualitative Längsschnittstudien durchgeführt werden (vgl. *Kramer* u.a. 2013; *Krüger/Deinert/Zschach* 2012).

Welches sind nun die relevanten thematischen Felder, die in der Kindheits- und Jugendforschung in den vergangenen Jahrzehnten kontinuierlich oder erst neuerdings bearbeitet werden? Dabei lassen sich vor allem vier Forschungslinien unterscheiden. Ein erster inhaltlicher Schwerpunkt in der Kindheits- und Jugendforschung ist die sogenannte Risikoforschung. Diese hat in der Jugendforschung mit Studien zum jugendlichen Gewalthandeln und zum abweichenden Verhalten eine lange Tradition, die kontinuierlich fortgeschrieben wird (z.B. *Fuchs* u.a. 2009). Andere Themen, wie etwa Untersuchungen zum gesundheitsriskanten Verhalten (vgl. *Raitzel* 2004), zu psychischen und somatischen Störungen (vgl. *Hackauf/Olbrecht* 2010) oder zu den psychologischen Folgen der Jugendarmut (vgl. *Schniering* 2006), haben erst in jüngerer Zeit an Bedeutung gewonnen. Auch in der Kindheitsforschung wurden inzwischen die Auswirkungen von Armut und sozio-ökonomischer Deprivation auf die körperliche, soziale und intellektuelle Entwicklung von Kindern in ersten Ansätzen analysiert (vgl. etwa *Chassée/Zander/Rasch* 2010) und auch die nationalen und internationalen quantitativen Studien zum Child Well-Being nehmen, ausgehend von der normativen Leitvorstellungen einer glücklichen Kindheit, gesundheitliche Belastungen und andere Risiken und Problemlagen von Kindern mit in den Blick (vgl. *Betz/Andresen* 2014).

Ein zweiter zentraler Forschungsschwerpunkt ist die Kinder- und Jugendkulturforschung, die sich mit den kulturellen und medialen Praxen von Kindern und Jugendlichen beschäftigt. Während die Kindheitsforschung in den vergangenen zwei Jahrzehnten vor allem die Peerkulturen in der Schule analysiert hat (vgl. etwa *Breidenstein* 2004; *Krappmann/Oswald* 1995), wurden in der Jugendforschung bereits seit den 1980er Jahren in einer Vielzahl vor allem qualitativer Studien die verschiedenen jugendkulturellen Szenen untersucht (vgl. im Überblick *Hitzler/Niederbacher* 2010). Daneben gewinnt vor dem Hintergrund der Digitalisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten die Frage nach den vielfältigen medialen Praxen von Kindern und Jugendlichen an Relevanz. Quantitative Studien untersuchen kontinuierlich die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen in ihrem Alltag (vgl. *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2014). In qualitativen Studien wird in den Blick genommen, wie neue Formen der Identitätsdarstellung in den sozialen Netzwerken aussehen (vgl. *Vogelsang* 2010) oder wie sich jugendkulturelle Szenen im Internet inszenieren (vgl. *Richard* 2015).

Ein dritter Themenschwerpunkt vor allem in der Jugendforschung wird durch eine Reihe von Studien repräsentiert, die die Frage nach der sozialen und politischen Integration der Jugend in den vergangenen Jahrzehnten ins Zentrum der Analyse gerückt haben (vgl. etwa *Helsper* u.a. 2006; *Rauschenbach/Bien* 2012), während Untersuchungen zur politischen Sozialisation im Kindesalter erst in jüngster Zeit verstärkt durchgeführt werden (vgl. *Abendschön* 2014). Vor allem im Gefolge der deutschen Wiedervereinigung hatten Studien zu politischen Orientierungen von Jugendlichen im Ost-West-Vergleich eine Konjunktur, die leider im letzten Jahrzehnt kaum fortgesetzt wurden (vgl. etwa *Hoffmann-Lange* 1995; *Pickel* 2002). Eine weitere Forschungslinie, die sich mit der Integrationsproblematik von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt, bildete sich bereits in den 1980er Jahren im Kontext der Migrationsforschung heraus. Während die Diskussion in den 1980er Jahren noch stark durch eine Defizitperspektive geprägt war, indem eine festgestellte bzw. behauptete Traditionalität von Familien und Heranwachsenden mit Migrationshintergrund vor allem als Integrationshemmnis betrachtet wurde (vgl. *Gogo-*

lin/Krüger-Potratz 2006), wurden seit den 1990er Jahren eine Reihe von qualitativen und quantitativen Studien zu Biografieverläufen, interethnischen Freundschaftsbeziehungen oder kulturellen Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchgeführt, die Migration im Spannungsfeld von Risiken und Ressourcen und ethnische Zugehörigkeit im Spektrum von Fremd- und Selbstzuschreibungen betrachten (vgl. etwa King/Koller 2015; Nohl 2001; Reinders/Greb/Grimm 2006).

Insbesondere im Gefolge der PISA-Debatte im vergangenen Jahrzehnt hat sich ein neuer Schwerpunkt einer bildungsbezogenen Kindheits- und Jugendforschung herausgebildet, bei der die Analyse von Bildungskarrieren und -prozessen von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule, Beruf, Studium und außerschulischen Lernwelten und an den Übergängen zwischen diesen Bildungsbereichen im Mittelpunkt stehen. Neben den seit 2006 alle zwei Jahre publizierten nationalen Bildungsberichten, die indikatorengestützte Grundinformationen zur Situation von Kindern und Jugendlichen vom Vorschul- bis zum Hochschulbereich liefern, sind inzwischen eine Reihe von qualitativen und quantitativen Studien realisiert worden, die etwa Schülerbiografien (vgl. Kramer u.a. 2009), die Relevanz von Peerorientierungen für schulische Bildungsverläufe (vgl. Krüger u.a. 2008; Krüger u.a. 2012), informelle Lernprozesse in Verbänden und Jugendkulturen (z.B. Grunert 2012; Hitzler/Pfadenhauer 2006) oder Übergänge von der Schule in den Beruf (vgl. Lex/Zimmermann 2011) analysieren. In den auf der Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS 2014) nun möglichen Untersuchungen zu Bildungskarrieren und Kompetenzerwerb oder in rekonstruktiven Studien zu den vorschulischen, schulischen und nachschulischen bzw. außerschulischen Bildungsprozessen werden zugleich Verbindungen zwischen der Kindheits- und Jugendforschung auf der einen Seite und der Schul-, Hochschul- und Jugendhilfeforschung auf der anderen Seite hergestellt.

3 Drei perspektivische Ausblicke auf die Zukunft der Kindheits- und Jugendforschung

3.1 Theoretische, methodische und inhaltliche Perspektiven

Welche theoretischen, methodischen und inhaltlichen Herausforderungen zeichnen sich nun vor dem Hintergrund der vorab in sehr groben Zügen skizzierten Bilanz für die zukünftige Kindheits- und Jugendforschung ab. In Erweiterung und Modifikation eines Versuchs von Helga Kelle (2009) für die Gegenstandsbestimmung der Kindheitsforschung möchte ich zunächst daran erinnern, dass theoretische Diskurse und Konzeptionalisierungsversuche in der Kindheits- und Jugendforschung folgende vier Analysedimensionen mit zu berücksichtigen haben:

1. Die Ebene der sozialstrukturellen und organisatorischen Bedingungen des Alltags von Kindern und Jugendlichen, für die verschiedene soziologische, gesellschafts- bzw. organisationstheoretische Konzepte Erklärungsansätze liefern;
2. die Ebene der sozialen Interaktionen und kulturellen Praktiken im Kinder- und Jugendalltag, mit der sich in den letzten Jahren vor allem verschiedene mikroanalytisch angelegte praxeologische Theorieansätze in der Kindheits- und Jugendforschung beschäftigt haben;

3. die Ebene von Kindheit und Jugend als Lebensphase, die in entwicklungspsychologischen sowie biografie- und lebenslauftheoretischen Konzeptionen in den Blick genommen wird und
4. die Ebene der gesellschaftlichen Diskurse und der von ihnen transportierten Bilder und Vorstellungen über Kindheit und Jugend, die in jüngster Zeit vor allem an *Foucault* anknüpfende poststrukturalistische Ansätze ins Zentrum ihrer Analysen gerückt haben.

Auch wenn die Zeit der Konzipierung von „großen Theorien“ in der Kindheits- und Jugendforschung vielleicht vorbei ist, so sollte man zumindest theoretische Brückenkonzepte entwickeln, die in der Lage sind, mehrere Ebenen des skizzierten Gegenstandsfeldes in den Blick zu nehmen, und die zudem anschlussfähig an die theoretischen Diskurse in den zentralen an der Kindheits- und Jugendforschung beteiligten Fachdisziplinen der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und der Entwicklungspsychologie sind. So könnten praxistheoretische Konzeptionen als geeigneter metatheoretischer Konvergenzpunkt dienen, da vor diesem Hintergrund gesellschaftstheoretische Ansätze aus der *Bourdieu*-Tradition, mikrosoziologische praxeologische Theorielinien und sozialkonstruktivistische sozialisationstheoretische Konzepte verknüpft und damit gleichzeitig die gesellschaftlichen Bedingungen, die sozialen Interaktionen und Praktiken sowie darin eingewoben die Herausbildung und Entwicklung von Handlungsfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen theoretisch gefasst und analysiert werden könnten.

An solche theoretischen Brückenkonzepte methodologisch gut anschlussfähig wären auch mehrebenenanalytisch angelegte Forschungsdesigns. So wird in der quantitativen Schulforschung zwar das komplexe Auswertungsverfahren der Mehrebenenanalyse (vgl. *Ditton* 1998), das bei der Auswertung quantitativer Daten die Einflüsse von Kontext- und Individualvariablen auf ein zu untersuchendes Phänomen zunächst getrennt berücksichtigt, häufig angewendet, während es hingegen in quantitativen Studien in der Kindheits- und Jugendforschung noch zu selten eingesetzt wird (vgl. etwa *Helsper* u.a. 2006). Im Gegensatz dazu sind in der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung mehrebenenanalytische Designs, die verschiedene qualitative Methoden wie Dokumentenanalysen, ethnografische und biografische Methoden oder Gruppendiskussionen verbinden, in den vergangenen Jahren häufiger entwickelt und realisiert worden, um auf diese Weise komplexere Zusammenhänge zwischen institutionellen Strukturen und Biografieentwicklung oder zwischen den individuellen und kollektiven Orientierungen von Kindern und Jugendlichen herausarbeiten zu können (vgl. etwa *Helsper* u.a. 2008; *Krüger* u.a. 2008; *Krüger* u.a. 2012).

Weiterhin ein Nachholbedarf besteht innerhalb der Kindheits- und Jugendforschung im Hinblick auf Studien, die quantitative und qualitative Zugänge in sequentiell angelegten Phasenmodellen miteinander verbinden (vgl. etwa *Helsper* u.a. 2006). Dies wird in der Kindheits- und Jugendforschung zwar oft postuliert, aber nur selten und dann häufig in additiver Form eingelöst, etwa in den Shell-Jugendstudien oder in den ersten beiden World Vision Kinderstudien (vgl. *Hurrelmann/Andresen/Infratest* 2007, 2010), wo biografische Porträts von Kindern oder Jugendlichen unvermittelt neben quantitativen Ergebnissen stehen.

Als inhaltliche Herausforderungen für die zukünftige Kindheits- und Jugendforschung zeichnen sich vor allem vier Forschungsaufgaben ab. Erstens wird die bildungsbezogene Kindheits- und Jugendforschung angesichts des aktuellen Umbaus des Bildungswesens,

der durch gleichzeitige Trends zu einer Vertikalisierung der Bildungsgänge, durch die Einführung von privatgewerblich betriebenen Kindergärten, privaten Grundschulen, Prime-Gymnasien oder Eliteuniversitäten und durch eine Öffnung, z.B. durch die Etablierung von teilentegrierten Schulformen oder Gemeinschaftsschulen, durch die Integration von Sonderschülern ins Regelschulsystem oder durch die weitere Expansion von Ganztagschulen gekennzeichnet ist, weiterhin Konjunktur haben (vgl. *Krüger* u.a. 2012). In diesem Zusammenhang stellt sich zum einen die Frage, wie sich die distinktiven Absatzbewegungen zwischen den Bildungsinstitutionen auf das Bildungswahlverhalten von Heranwachsenden und deren Eltern auswirken. Zum anderen müsste untersucht werden, welche Folgen die Inklusion von behinderten Kindern ins Regelschulsystem oder der weitere Ausbau von Ganztagschulen auf das Zusammenleben und den Alltag von Heranwachsenden innerhalb der Schule und in ihren Freizeit- und Peerwelten hat.

Mit der Frage nach den Folgewirkungen von neuen Inklusions- und Exklusionsprozessen ist zweitens die Herausforderung verbunden, in der Kindheits- und Jugendforschung noch stärker das Thema der sozialen Ungleichheit in den Blick zu nehmen. Diese Auswirkungen betreffen nicht nur die ungleichen Bildungs- und Arbeitsmarktchancen von Jugendlichen, sondern stellen, wie die aktuellen Entwicklungen in Südeuropa zeigen, auch die gesellschaftliche und politische Integrationsbereitschaft von Teilen der jungen Generation in Frage. In diesen Zusammenhang gehört auch die Fortsetzung von Studien zur Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen in Deutschland, ebenso die Ingangsetzung von Untersuchungen zu den neuen radikalen islamistischen Jugendszenen. Nicht nur in Deutschland ist im vergangenen Jahrzehnt zudem eine Polarisierung sozialer Lagen und die Herausbildung von nahezu chancenlosen Bevölkerungsgruppen von Langzeitarbeitslosen und von Armut betroffener Menschen zu verzeichnen (vgl. *Heitmeyer/Groß/Krause* 2011). Damit stellt sich zugleich die Frage nach der Armutsvererbung für spezifische Gruppen, z.B. für Kinder und Jugendliche aus Hartz IV-Familien, und der Bewältigung von Armut und Arbeitslosigkeit durch diese Heranwachsenden.

Die Folgewirkungen einer entfesselten Weltgesellschaft stellen eine dritte Herausforderung für die Kindheits- und Jugendforschung dar. Sie müsste vor diesem Hintergrund stärker interkulturell ausgerichtet und kulturvergleichend angelegt sein. Zwar sind im letzten Jahrzehnt einige Studien zum Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in Europa oder anderen Weltregionen durchgeführt worden (vgl. *Hunner-Kreisl/Stephan* 2013; *Nauk/Trommsdorf* 2009; *Weller* 2003). Trotzdem muss man konstatieren, dass die international vergleichende Kindheits- und Jugendforschung in Deutschland nur schwach entwickelt ist. Finanzierungsprobleme, sprachlich-kulturelle Verständigungsprobleme und ungeklärte methodische Fragen erweisen sich in diesem Kontext oft als Hemmnisse (vgl. *du Bois-Reymond* 2010). Zukünftig sollten zudem Fragestellungen der Migrationsforschung und der international vergleichenden Kindheits- und Jugendforschung stärker aufeinander bezogen werden. In diesem Zusammenhang sollten zum Beispiel nicht nur die Risikolagen von Flüchtlingskindern in Deutschland oder in anderen Weltregionen untersucht werden, sondern auch die Chancen, die sich aus dem Leben in mehreren Ländern etwa für Heranwachsende aus privilegierten familialen Milieus für transnationale Karrieren ergeben (vgl. *Krüger* u.a. 2015).

Eine vierte Herausforderung ergibt sich für die Kindheits- und Jugendforschung aus der für die nächsten Jahrzehnte sich abzeichnenden demografischen Entwicklung. Auch wenn die bisherigen Prognosen zum Bevölkerungsschwund und zum Rückgang der Anteile von Kindern und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung aufgrund der aktuellen

kriegs- und armutsbedingten Zuwanderung wohl deutlich korrigiert werden müssen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010, S. 19), wird zukünftig das Problem der Abwanderung aus spezifischen, ökonomisch abgehängten Krisenregionen oder aus ländlichen Räumen bestehen bleiben. Diese Entwicklung hat bereits jetzt und wird zukünftig noch stärker zum Rückbau von Bildungs- und Jugendhilfeinstitutionen in diesen Regionen führen, deren Folgewirkungen für die Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen empirisch noch genauer zu untersuchen sind.

3.2 Institutionelle Herausforderungen

Der vorab skizzierte immense zukünftige Forschungsbedarf in der Kindheits- und Jugendforschung steht in einem scharfen Kontrast zu der nur schwach ausgestalteten personellen und institutionellen Ausstattung dieser Forschungsfelder an Universitäten. Mit der Einrichtung einiger Professuren für die Pädagogik der frühen Kindheit im Fach Erziehungswissenschaft an Universitäten sowie mit der Fokussierung der Ausschreibung meiner Professur auf den Bereich Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Halle wurde zwar ein bescheidener Anfang gemacht. Es wird jedoch noch umfangreicher hochschulpolitischer Aktivitäten bedürfen, um zu verdeutlichen, dass Lehrstühle und Forschungen zu Fragen des Kindes- und Jugendalters nicht nur zur Grundausrüstung in der Psychologie und Medizin, sondern auch in der Erziehungswissenschaft und Soziologie gehören. Wünschenswert wäre es darüber hinaus, wenn von jenen Professoren und Professorinnen, die bereits jetzt in den Fächern Erziehungswissenschaft, Soziologie oder Psychologie an Universitäten in Deutschland in den Forschungsfeldern der Kindheits- und Jugendforschung tätig sind, erneut verstärkte Initiativen auch unter Einbeziehung des Deutschen Jugendinstituts im Hinblick auf die Beantragung von Graduiertenkollegs, Paketanträgen oder besser noch Forschergruppen oder ein Schwerpunktprogramm an die Deutsche Forschungsgemeinschaft zu den von mir genannten oder anderen zentralen zukünftigen Forschungsfeldern ausgehen würden.

3.3 Biografischer Ausblick

Ich werde mich auch nach meiner Pensionierung im April 2016 noch weiter im Feld der Kindheits- und Jugendforschung engagieren. Zum einen werde ich bis zum Herbst 2018 im Rahmen der Hallenser Forschergruppe zu Mechanismen der Elitebildung das von mir geleitete qualitative Längsschnittprojekt zu den exklusiven Bildungskarrieren und dem Stellenwert von Peerkulturen fortführen und abschließen. Zum anderen werde ich zusammen mit Frau *Grunert* die schon lange geplante Aktualisierung des Handbuchs Kindheits- und Jugendforschung für dessen 3. Auflage im Springer-Verlag in Angriff nehmen. Daneben hoffe ich nach meiner Pensionierung endlich mehr Zeit für meine Hobbies im ehrenamtlichen Engagement bei Rot-Weiss-Essen und für die Wiederbelebung meiner Fertigkeiten auf der Elektrogitarre zu finden. Ich möchte mich abschließend bei den Herausgebern der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, insbesondere bei Herrn *Budrich*, Frau *Hoffmann* und Herrn *Kalicki*, ganz herzlich dafür bedanken, dass sie das heutige Symposium veranstaltet haben, den Referentinnen und Referenten danke ich für ihre interessanten Vorträge und Dir, lieber *Thomas*, danke ich für die lobenden Worte.

Anmerkung

- 1 Vortrag auf dem Symposium „Aufwachsen im Blick der Wissenschaft“ der Zeitschrift Diskurs Kindheits- und Jugendforschung am 3.7.2015 in Berlin (www.budrich.de/Zeitschriften/Dokumentation_Symposium).

Literatur

- Abendschön, S. (2014): Politische Sozialisation im Kindesalter. In: *Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M.* (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. – Opladen u.a., S. 63-72.
- Arlt, Ch. (Hrsg.) (2005): Kindererleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunde und Institutionen (Bd. 1). – Wiesbaden.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. – Bielefeld.
- Behnken, I./Günther, C./Kabat vel Job, O./Keiser, S./Karig, U./Krüger, H.-H./Lindner, B./Wensierski, H.-J./Zinnecker, J. (1991): Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozess der Vereinigung. – Weinheim/München.
- Betz, T./Andresen, S. (2014): Child Well-Being. Potential und Grenzen eines Konzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 4, S. 499-504.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. – Opladen.
- Bois-Reymond, M. du (2010): Kindheit und Jugend in Europa. In: *Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung (2. akt. und erw. Auflage). – Wiesbaden, S. 399-418.
- Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Krüger, H.-H. (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. – Opladen.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – Frankfurt a.M.
- Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.) (2014): Handbuch frühe Kindheit. – Opladen u.a.
- Brake, A./Büchner, P. (2006): Bildungsort Familie. Transmissionen von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. – Wiesbaden.
- Breidenstein, G. (2004): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden, S. 821-940.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. – Konstanz/München.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. – Frankfurt a.M.
- Büchner, P./Bois-Reymond, M. du/Krüger, H.-H. (1998): Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. – Opladen.
- Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1996): Vom Teddybär zum ersten Kuss. – Opladen.
- Chassée, K.-A./Zander, M./Rasch, K. (2010): Meine Familie ist arm. – Wiesbaden.
- Ditton, H. (1998): Mehrebenenanalyse. – Weinheim/München.
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedke, J./Bauer, W. (2009): Gewalt an Schulen. 1994-2000-2004 (2. überarb. und akt. Auflage). – Wiesbaden.
- Fuchs, W./Krüger, H.-H./Ecarius, J./von Wensierski, H.J. (1991): Feste Fahrpläne durch die Jugend? – Opladen.
- Gogolin, J./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. – Opladen/Farmington Hills.
- Grundmann, M. (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. – Konstanz.
- Grunert, C. (2012): Bildung und Kompetenz. – Wiesbaden.
- Hackauf, H./Olbrecht, H. (Hrsg.) (2010): Jugend und Gesundheit. – Weinheim/München.
- Heinzel, F. (2010): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: *Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A.* (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 702-722.

- Heitmeyer, W. (1994): Das Desintegrationstheorem. Ein Erklärungsansatz zu fremdenfeindlich motivierter rechter Gewalt und zur Lähmung gesellschaftlicher Institutionen. In: *Heitmeyer, W.* (Hrsg.): *Das Gewalt-Dilemma*. – Frankfurt a.M., S. 29-73.
- Heitmeyer, W./Groß, E./Krause, D. (2011): Jugend im politischen Generationen Kontext. In: *Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, T.* (Hrsg.): *Individualisierung von Jugend*. – Weinheim/Basel, S. 128-14.
- Helsper, W./Kramer, R.T./Brademann, S./Ziems, C./Klug, R. (2008): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. In: *Ulrich, H./Strunck, S.* (Hrsg.): *Begabtenförderung an Gymnasien*. – Wiesbaden: S. 215-249.
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pffaff, N. (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. – Wiesbaden.
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Sandring, S. (2015): Wandel der Theorie- und Forschungsdiskurse in der Jugendforschung. In: *Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. – Wiesbaden, S. 9-34.
- Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010): *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute* (3. vollst. überarb. Auflage). – Wiesbaden.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2006): Bildung in der Gemeinschaft. In: *Tully, C.* (Hrsg.): *Lernen in flexibilisierten Welten*. – Weinheim/München, S. 257-253.
- Hoffmann-Lange, U. (Hrsg.) (1995): *Jugend und Demokratie in Deutschland*. – Opladen.
- Hunner-Kreisel, C./Stephan, M. (Hrsg.) (2013): *Neue Räume, neue Zeiten. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. – Wiesbaden.
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, S. 91-103.
- Hurrelmann, K. (2002): *Einführung in die Sozialisationsforschung*. – Weinheim.
- Hurrelmann, K./Andresen, S./Infratest (2007): 1. World Vision Kinderstudie. – Frankfurt a.M.
- Hurrelmann, K./Andresen, S./Infratest (2010): 2. World Vision Kinderstudie. – Frankfurt a.M.
- Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (2008): Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: *Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Auflage). – Weinheim/Basel, S. 14-31.
- Ittel, A./Merkens, H./Stecher, L. (Hrsg.) (2011): *Jahrbuch der Jugendforschung* (11. Ausgabe). – Wiesbaden.
- Joos, M./Mader, M. (2004): Sozialberichterstattung über Kinder. In: *Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M.* (Hrsg.): *Handbuch frühe Kindheit*. – Opladen u.a., S. 299-308.
- Kelle, H. (2009): Kindheit. In: *Andresen, S.* u.a. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. – Weinheim, S. 464-477.
- King, V./Koller, H.-C. (2015): Jugend im Kontext von Migration. In: *Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. – Wiesbaden, S. 105-130.
- Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pffaff, N. (Hrsg.) (2015): *Handbuch Peerforschung*. – Opladen u.a.
- Kramer, R.T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. – Wiesbaden.
- Kramer, R.T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. – Wiesbaden.
- Kramer, R.T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): *Das 7. Schuljahr*. – Wiesbaden.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. – Weinheim/München.
- Krüger, H.-H. (1985) (Hrsg.): *Die Elvis-Tolle, die hatte ich mir unauffällig wachsen lassen. Lebensgeschichte und jugendliche Alltagskultur in den 1950er Jahren*. – Opladen.
- Krüger, H.-H. (1988): *Handbuch der Jugendforschung*. – Opladen.
- Krüger, H.-H. (1993): *Handbuch der Jugendforschung* (2. akt. und erw. Auflage). – Opladen.
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012): *Jugendliche und ihre Peers*. – Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2002): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. – Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (2. akt. und erw. Auflage). – Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Helsper, W./Sackmann, R./Bredenstein, G./Bröckling, R./Mierendorff, J./Stock, M. (2012): Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 2, S. 327-344.

- Krüger, H.-H./Keßler, C./Otto, A./Schippling, A. (2014): Elite und Exzellenz aus der Perspektive von Jugendlichen und ihren Peers an exklusiven Schulen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven. 19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – Wiesbaden, S. 221-240.
- Krüger, H.-H./Keßler, C./Otto, A./Schippling, A. (2015): Internationale Schulen in Deutschland. In: Kraul, M. (Hrsg.): Private Schulen. – Wiesbaden, S. 79-97.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): Kinder und ihre Peers. – Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Lersch, R. (1982): Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. – Bad Heilbrunn.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (1994): Erziehungswissenschaft – eine ganz normale Disziplin? In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. – Weinheim/München, S. 7-16.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (2006): Bildung im Schulalter – Ganztagsbildung als neue Perspektive. 6. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 97-108.
- Krüger, H.-H./Reinhard, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, J. (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. – Opladen.
- Lex, T./Zimmermann, J. (2011): Wege in Ausbildung. Befunde aus einer schrittweisen Betrachtung des Übergangsprozesses. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, 4, S. 603-627.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014): KiM-Studie 2014. – Stuttgart.
- Merkens, H./Zinnecker, J. (2001): Jahrbuch Jugendforschung (1. Ausgabe). – Opladen.
- Moran-Ellis, J.M. (2014): Agency und soziale Kompetenz in früher Kindheit. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. – Opladen u.a., S. 171-184.
- Nationales Bildungspanel (NEPS) (2014): Online verfügbar unter: <https://www.neps-data.de>, Stand: 20.03.2014.
- Nauck, B./Trommsdorf, J. (2009): Familienbeziehungen in Russland und Deutschland. Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28, S. 5-9.
- Nohl, A.-M. (2001): Migration und Differenzzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. – Opladen.
- Pickel, G. (2002): Jugend und Politikverdrossenheit. Zwei Kulturen in Deutschland nach der Vereinigung. – Opladen.
- Raithe, J. (2004): Jugendliches Risikoverhalten. – Wiesbaden.
- Rauschenbach, T./Bien, W. (Hrsg.) (2012): Aufwachsen in Deutschland. AIDA - Der neue DJI-Survey. – Weinheim/Basel.
- Reckwitz, A. von (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Zeitschrift für Soziologie, 32, 4, S. 282-301.
- Reinders, H./Greb, K./Grimm, C. (2006): Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, S. 39-57.
- Richard, B. (2015): Stil wird Video. In: Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. – Wiesbaden, S. 269-288.
- Schniering, D. (2006): Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. – Saarbrücken.
- Thole, W./Roßbach, H.G. (Hrsg.) (2008): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. – Opladen u.a.
- Thompson, C./Jergus, K./Breidenstein, G. (2014): Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: Thompson, C./Jergus, K./Breidenstein, G. (Hrsg.): Interferenzen. – Weilerswist, S. 7-29.
- Vogelsang, W. (2010): Digitale Medien-Jugendkulturen-Identität. In: Hugger, K.U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. – Wiesbaden, S. 37-54.
- Weller, W. (2003): HipHop in São Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migranten. – Opladen.

Handwerkszeug für die Bildungsberatung



Die Beratungspraxis ist ohne Methoden und Techniken nichts. Diese sind keine Selbstläufer, sondern funktionieren als Katalysatoren, um Prozesse anzustoßen und komplexe Beratungsanliegen bearbeiten zu können. Das Buch dient als Nachschlagewerk zum Einsatz ausgewählter Techniken, bettet sie in den wissenschaftlichen Kontext ein und bietet damit Orientierung für die Auswahl, Durchführung und Abwandlung von Techniken. Es richtet sich an PraktikerInnen sowie an Studierende der Bildungsberatung.

Anne Schlüter
Karin Kress (Hrsg.)

Methoden und Techniken der Bildungsberatung

2016. Ca. 250 S. Kt.
Ca. 29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2003-3

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.shop.budrich-academic.de

Erwartungen von Eltern zu Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs – Eine Analyse zu Zusammenhängen mit kindbezogenen und familialen Strukturmerkmalen

Lars Burghardt, Katharina Kluczniok

Zusammenfassung

Die Inanspruchnahme von frühkindlicher Fremdbetreuung in den ersten drei Lebensjahren zeigt Zusammenhangsmuster mit Strukturmerkmalen der Familie wie z.B. Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status. Bislang ist wenig darüber bekannt, wovon die elterlichen Erwartungen zum Krippenbesuch des Kindes abhängen. An dieser Stelle setzt der Beitrag an und analysiert mit Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), welche Erwartungen Eltern zu Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs vor dessen Beginn haben, wie diese mit kindbezogenen und familialen Merkmalen zusammenhängen und ob es bestimmte Elterntypen hinsichtlich dieser Erwartungen gibt. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern einen hohen Nutzen im Krippenbesuch sehen (z.B. bezüglich der Aussicht auf die eigene Berufstätigkeit). Dass ein Krippenbesuch mit sozialen Kosten (z.B. der Konfrontation mit negativen Einstellungen) in Verbindung steht, trifft nur auf wenige Eltern zu. Des Weiteren erweisen sich familiäre Strukturmerkmale als bedeutsam. Hinsichtlich der Erwartungen können drei verschiedene Elterntypen gebildet werden.

Schlagwörter: Nutzenerwartungen, elterliche Erwartungen, Krippe, familiäre und kindbezogene Strukturmerkmale

Parental Expectations Concerning Crèche Attendance – Relations to Child and Family Background Factors

Abstract

The attendance of early child care institutions in the first three years of a child shows relational patterns with family background factors (e.g. migration background or socioeconomic status). Until now less is known about influencing factors regarding parental beliefs concerning crèche attendance. Using data of the National Educational Panel Study (NEPS) the paper examines parental expectations regarding benefits and costs of crèche attendance before child's crèche attendance, which family and child factors are linked to those expectations and whether there are specific types of parents concerning their expectations. Results show that parents' expectations that the crèche attendance of their child will be helpful are quite high (e.g. for the prospect of occupation). Only a few parents consider social costs (like confrontation with negative attitudes) as a result of their child attending a crèche. Family background factors are relevant. Regarding the expectations three types of parents were found.

Keywords: Use expectations, parental expectations, crèche, child and family background factors

1 Einleitung

In den letzten Jahren lässt sich ein deutlicher Anstieg in der Inanspruchnahme frühkindlicher Fremdbetreuung im Bereich der unter Dreijährigen (im Folgenden: U3-Bereich) feststellen. Von 2006 bis 2015 kann eine Verdreifachung der Kinder, die an entsprechenden Angeboten teilnehmen, verzeichnet werden. Demnach ergibt sich eine Betreuungsquote bei unter Dreijährigen zum Stichtag 01.03.2015 von 32,9%. In Ostdeutschland ist die Inanspruchnahme fast doppelt so hoch (51,9%) wie in westdeutschen Gebieten (28,2%). Weiter zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund deutlich seltener eine institutionelle Betreuung im Alter von null bis drei Jahren erfahren als Kinder ohne Migrationshintergrund (19,4%) (*Statistische Ämter des Bundes und der Länder* 2016). Der enorme Anstieg in dieser Altersspanne kann auch auf den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr seit August 2013 zurückgeführt werden (*KiföG* 2008).

Die Gründe von Eltern für oder gegen eine institutionelle Fremdbetreuung sind vielfältig. Gemein haben die meisten bisher in Deutschland realisierten Studien, dass sie vornehmlich die Inanspruchnahme bzw. die Nicht-Inanspruchnahme in den Fokus stellen und die dort bestehenden Unterschiede mit soziodemographischen Faktoren zu erklären versuchen (z.B. *Fuchs/Peucker* 2006; *Geier/Riedel* 2008). Wie jedoch die Erwartungen von Eltern zu Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs sind, bevor ihr Kind eine solche Einrichtung besucht und womit diese in Zusammenhang stehen, ist bislang nicht erforscht. Der folgende Beitrag beschäftigt sich daher mit elterlichen Nutzen- und Kostenerwartungen hinsichtlich eines Krippenbesuchs und analysiert anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), mit welchen familialen und kindbezogenen Strukturmerkmalen diese zusammenhängen.

2 Theoretischer Hintergrund: Erklärungsansätze elterlicher Betreuungsentscheidungen

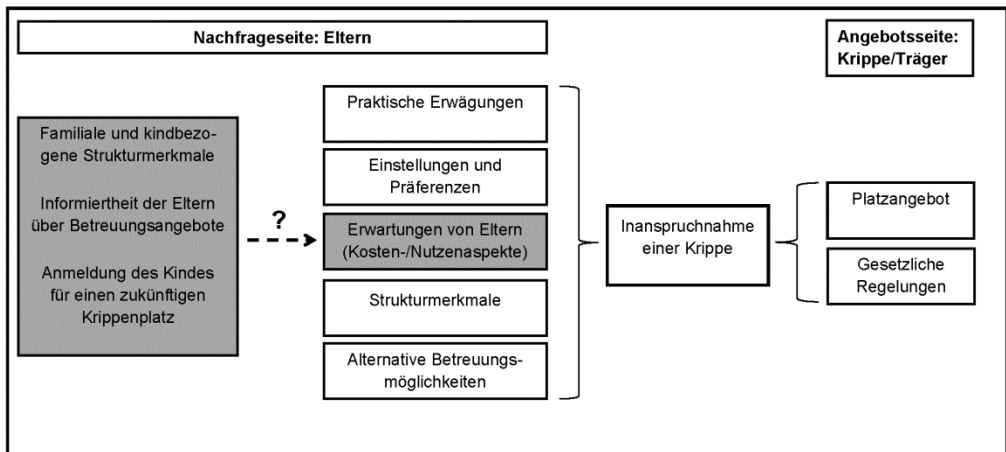
Zum einen können ökonomische Theorien wie die Humankapitaltheorie (*Becker* 1993) oder rationale Entscheidungen auf Basis von Kosten-Nutzen-Kalkulationen (*Boudon* 1974) als Erklärungsansätze für elterliche Betreuungsentscheidungen genannt werden. Grundlage ist die Annahme, dass die Betreuungsentscheidungen immer mit Erwerbsentscheidungen zusammenhängen und simultan getroffen werden. Man kann also davon ausgehen, dass Elternteile abwägen, ob es sich finanziell lohnt, wenn das Kind fremdbetreut wird (*Meyers/Jordan* 2006). Dementsprechend fallen Betreuungs- und damit auch Bildungsentscheidungen schichtspezifisch aus.

Zum anderen gehen sozialökologische Ansätze davon aus, dass die Betreuungsentscheidungen der Eltern immer in einen sozialen Kontext eingebunden sind, in dem sowohl die Einstellungen als auch die Strategien und vorhandenen Ressourcen mitberücksichtigt werden. Die zentralen Dimensionen sind *Meyers* und *Jordan* (2006) folgend: Einstellungen und Präferenzen der Eltern, Verfügbarkeit von Angeboten und Ressourcen und die Bedeutung des sozialen Umfelds. *Fuchs* und *Peucker* (2006) differenzieren mögliche Einflussgrößen für den Besuch eines Kindergartens auf der Angebots- (Platzangebot, Zu-

gangsregelungen wie gesetzliche Vorgaben) und Nachfrageseite (alternative Betreuungsmöglichkeiten der Eltern, elterliche Werthaltungen und Einstellungen).

Auf Basis der genannten Ansätze kann ein Modell für den U3-Bereich spezifiziert werden. Dieses berücksichtigt neben elterlichen Einstellungen und Präferenzen, Strukturmerkmalen, alternativen Betreuungsmöglichkeiten (z.B. Großeltern) und praktischen Erwägungen (z.B. Gestaltung des Familienalltags) zusätzlich mögliche Einflüsse auf die Erwartungen der Eltern hinsichtlich eines Krippenbesuchs, *bevor* das Kind eine Krippe besucht. Denkbar sind sowohl Erwartungen bezüglich möglicher Nutzen (z.B. für die kindliche Entwicklung) wie auch Kosten (z.B. Krippenbeitrag) (vgl. Abbildung 1). So kann davon ausgegangen werden, dass familiäre und kindbezogene Strukturmerkmale mit den elterlichen Erwartungen in Zusammenhang stehen. Weiter kann angenommen werden, dass auch die elterliche Informiertheit über Betreuungsangebote und die frühzeitige Anmeldung des Kindes in einer Krippe mit den Erwartungen an einen Krippenbesuch zusammenhängen.

Abbildung 1: Einflussgrößen auf die Inanspruchnahme einer Krippe



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an *Fuchs/Peucker 2006; Meyers/Jordan 2006*.

Dieses Modell ist sowohl für den Aufriss des Forschungsstands als auch für die empirischen Analysen leitend.

3 Forschungsstand zu Einflussfaktoren und Gründen für die Inanspruchnahme frühkindlicher Fremdbetreuung

Es liegen zahlreiche Studien vor, die sich mit Einflussfaktoren der Nachfrageseite befassen. Insbesondere werden Strukturmerkmale oder subjektive Gründe der Eltern als Einflussfaktoren für eine Inanspruchnahme frühkindlicher Fremdbetreuung untersucht. Konzentrierte sich die Forschung zunächst nur auf den Kindergartenbereich (im Folgenden: Ü3-Bereich; z.B. *Bien/Rauschenbach/Riedel 2006*) oder nahm keine genaue Unterteilung in U3- und Ü3-Bereich vor (z.B. *Büchner/Spieß 2007*), so liegen mittlerweile

Studien vor, die sich explizit der Inanspruchnahme einer Krippe widmen. Für den U3-Bereich lassen sich vor allem auf Datengrundlage des Sozioökonomischen Panels und des Deutschen Jugendinstituts folgende strukturelle Einflussfaktoren herausfiltern: Die Nutzung einer Krippe ist höher bei Familien ohne Migrationshintergrund, wenn die Mutter über einen höheren Bildungsabschluss verfügt sowie wenn sie erwerbstätig ist. Es zeigt sich, dass mit steigender Geschwisterzahl die Wahrscheinlichkeit, eine Krippe zu besuchen, sinkt. Ebenso liegt die Nutzung in städtischen Gebieten und in Ostdeutschland höher (*Alt/Berngruber/Riedel 2012; Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014; Geier/Riedel 2008*).

Die Möglichkeit, auf andere Betreuungsmöglichkeiten zurückzugreifen, wird zwar häufig von Eltern als Grund gegen die Inanspruchnahme angegeben (*Alt/Berngruber/Hubert 2014*), der Rückgriff auf Betreuungsalternativen, z.B. auf Großeltern, ist jedoch bei Nutzung und Nichtnutzung nahezu ausgeglichen (*Alt/Berngruber/Riedel 2012; Geier/Riedel 2008*).

Gründe für oder gegen den Besuch einer Betreuungseinrichtung können verschieden sein. So berichtet *Lokhande (2013)* für Eltern mit Migrationshintergrund drei mögliche Erklärungsansätze. Vor allem in der ersten Generation sind unterschiedliche normative Vorstellungen zu finden wie der besonders hohe Wert, den türkische Eltern der Eltern-Kind-Beziehung zuschreiben und dies als Grund gegen die Inanspruchnahme angeben. Die Autorin berichtet weiter objektive und strukturelle Hürden wie zu hohe Kosten oder ein geringes Angebot an Betreuungsplätzen. Hinzu kommen Vorbehalte der Eltern, z.B. eine als zu gering empfundene Qualität der Einrichtung, und interkulturelle Hürden wie die fehlende Berücksichtigung der eigenen Kultur oder Religion (*Lokhande 2013*).

Auf Basis des DJI-Surveys „AID:A“ geben *Alt, Berngruber und Hubert (2014)* an, dass familienbezogene Einstellungen (z.B. der Wunsch, das Kind selbst zu erziehen) als Grund für die Nichtnutzung einer Krippe zwischen 2009 und 2013 zugenommen haben. Weiter seien es oft infrastrukturelle Vorbehalte (z.B. Entfernung der Einrichtung), die dazu führen, dass ein Krippenplatz nicht in Anspruch genommen wird.

Bezogen auf die Erwartungen von Eltern zum Krippenbesuch zeigen sich noch blinde Flecken. *Geier und Riedel (2008)* können auf Basis der DJI-Surveydaten 2007 aufzeigen, dass neben soziodemographischen Faktoren auch ein positiver bivariater Zusammenhang zwischen den Einstellungen (z.B. keine Überforderung des Kindes) und Bildungserwartungen von Eltern und der Inanspruchnahme besteht. In multivariaten Analysen nehmen die positiven Erwartungen der Eltern zur Betreuung nur tendenziell Einfluss auf die Inanspruchnahme.

Auf der Angebotsseite zeigt sich, dass die Bereitstellung von Krippenplätzen einen eigenständigen Einfluss auf die Inanspruchnahme hat (*Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014; Geier/Riedel 2008*). Durch den Ausbau des Früherziehungssystems und den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (*KiföG 2008*) liegt eine höhere Inanspruchnahme von Krippenplätzen vor, welche aber nicht mit veränderten Einstellungen der Eltern verbunden ist (*Berngruber/Alt/Hubert 2014*).

Zusammenfassend zeigen sich verschiedene Erklärungsansätze für die Entscheidung der Eltern für oder gegen eine Krippenbetreuung. Als bedeutsame Faktoren für die Inanspruchnahme einer Krippe werden vor allem familiäre Strukturmerkmale genannt. Zudem finden sich einige Analysen, die Gründe für oder gegen eine institutionelle Fremdbetreuung untersuchen. Die Erwartungen der Eltern zum Nutzen und zu den Kosten eines Krippenbesuchs sind jedoch bislang kaum erforscht. Anders als in bisherigen Untersuchungen werden im vorliegenden Beitrag die Nutzen- und Kostenerwartungen

von Eltern bezüglich eines Krippenbesuchs analysiert, *bevor* das Kind die Krippe besucht.

Vor diesem Hintergrund behandelt der Beitrag folgende Fragestellungen:

1. Wie sind die Erwartungen von Eltern zu Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs, *bevor* das Kind eine solche besucht? Mit welchen familialen und kindbezogenen Strukturmerkmalen stehen diese in Zusammenhang?
2. Lassen sich Elterntypen hinsichtlich ihrer Nutzen- und Kostenerwartungen finden? Mit welchen familialen und kindbezogenen Strukturmerkmalen stehen diese in Verbindung?

4 Methode

Datenbasis ist die erste Welle der Startkohorte 1 – Neugeborene – (Erhebungszeitraum: August 2012 – März 2013) des Nationalen Bildungspanels (NEPS)¹ (*Blossfeld/Roßbach/von Maurice* 2011). In dieser Welle wurden 3481 Eltern mit Kindern im Durchschnittsalter von 6,9 Monaten befragt. Die Analysestichprobe umfasst n=3229 Eltern, für die für alle abhängigen Variablen ein gültiger Wert vorliegt.

Abhängige Variablen

Die Nutzen- und Kostenerwartungen der Eltern wurden über vier Variablen erfasst. Zur Beantwortung der Fragen wurden die Eltern gebeten, sich vorzustellen, dass ihr Kind eine Kinderkrippe besuchen würde. Die *Nutzenerwartungen* untergliedern sich in die Aussicht auf die *Berufstätigkeit* der befragten Person („Wie gut sind die Aussichten, dass Sie berufstätig sein können, wenn Ihr Kind eine Kinderkrippe besuchen würde?“) und die Aussicht auf die *Förderung* der kindlichen Entwicklung durch einen Krippenbesuch („Wie gut sind die Aussichten, dass der Besuch einer Kinderkrippe gut für die Entwicklung Ihres Kindes ist?“). Die Antwortskala reicht von 1=sehr schlecht bis 5=sehr gut. Bei den *Kostenerwartungen* wurde die *Bereitschaft* der Eltern erfasst, die anfallenden finanziellen Kosten der Fremdbetreuung zu begleichen („Wie schwer würde es Ihnen fallen, die Kosten für den Krippenbesuch Ihres Kindes zu bezahlen?“). Zudem wurde gefragt, ob ein Krippenbesuch mit *sozialen Kosten* verbunden wäre („Wenn ich mein Kind in eine Kinderkrippe geben würde, würden meine Freunde und Verwandten mich schief anschauen?“). Auch hier wurden die Antworten auf einer fünfstufigen Skala erfasst.

Prädiktoren

Um die Zusammenhänge mit elterlichen Nutzen- und Kostenerwartungen zu untersuchen, wurde eine Auswahl an familialen und kindbezogenen Strukturmerkmalen herangezogen, die sich in bisherigen Studien als bedeutsam erwiesen haben (vgl. Abbildung 1): Subjektive Informiertheit der Eltern über Betreuungsangebote in der Region (1=sehr schlecht, 5=sehr gut), ob das Kind bereits in einer Betreuungseinrichtung für Kinder unter drei Jahren angemeldet ist (0=nein, 1=ja), Wohnort (0=West, 1=Ost), monatliches Haushaltsnet-

toeinkommen (in Euro), höchste berufliche Tätigkeit der Familie (gebildet über den HISEI 08; *Ganzeboom* 2010), Haushaltsgröße (Anzahl) und Migrationshintergrund der Eltern gebildet über die Muttersprache (0=kein Migrationshintergrund, 1=ein Elternteil mit Migrationshintergrund, 2=beide Elternteile mit Migrationshintergrund). Für die Analysen wurden Dummyvariablen gebildet mit der Referenzgruppe „Eltern ohne Migrationshintergrund“. Zudem wurden das Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich) und Alter des Zielkinds zum Zeitpunkt der Befragung (in Monaten) einbezogen. Die mütterliche Erwerbstätigkeit wurde nicht berücksichtigt, da die befragten Mütter sich größtenteils in Elternzeit befanden und dadurch die Variable kaum Varianz aufweist.

Analyseplan

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung werden deskriptive Verfahren und multivariate lineare Regressionsmodelle genutzt. Zur Bildung von Elterntypen werden Clusteranalysen gerechnet. Anschließend werden multinomiale logistische Regressionen durchgeführt, um Zusammenhänge zwischen den gefundenen Elterntypen und familialen und kindbezogenen Strukturmerkmalen zu analysieren. Die Analysen wurden durchgeführt mit IBM SPSS Statistics 23.

In den Analysen traten fehlende Werte bei den unabhängigen Variablen im Ausmaß von bis zu 15% auf. Um multivariate Analysen durchzuführen, wurde auf das Verfahren der Mehrfachschätzung fehlender Werte (multiple imputation; *Lüdtke* u.a. 2007) zurückgegriffen. Für die Schätzung der fehlenden Werte wurden alle Analysevariablen sowie Hilfsvariablen herangezogen, die mit den Untersuchungsvariablen zusammenhängen (z.B. Staatsangehörigkeit, Geschwisterzahl). Um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen, wurden anstatt der üblichen fünf Datensätze zehn imputierte Datensätze generiert (*Rubin* 1996).

5 Ergebnisse

Die Verteilung der ausgewählten familialen und kindbezogenen Strukturmerkmale sowie der Nutzen- und Kostenerwartungen der Eltern sind in Tabelle 1 ersichtlich.

Tabelle 1: Deskription der familialen und kindbezogenen Strukturmerkmale und der elterlichen Nutzen- und Kostenerwartungen

	N	M	SD	Min	Max
Nutzen- und Kostenerwartungen					
Nutzenerwartung: Berufstätigkeit (1=sehr schlecht, 5=sehr gut)	3229	4.23	1.03	1	5
Nutzenerwartung: Förderung (1=sehr schlecht, 5=sehr gut)	3229	4.04	1.01	1	5
Bereitschaft, finanzielle Kosten zu tragen (1=sehr niedrig, 5=sehr hoch)	3229	3.47	1.12	1	5
Soziale Kosten: schief ansehen (1=trifft gar nicht zu, 5=trifft völlig zu)	3229	1.73	1.05	1	5
Familiale Strukturmerkmale					
Subjektive Informiertheit über Betreuungsangebote in der Region (1=sehr schlecht, 5=sehr gut)	3217	3.08	1.22	1	5
Anmeldung U3 (0=nein, 1=ja)	3228	0.57	0.50	0	1
Wohnort (0=West, 1=Ost)	3229	0.20	0.40	0	1
Monatliches Haushaltsnettoeinkommen (in Euro)	2736	3192.83	1739.24	200	30000
Höchste berufliche Tätigkeit Familie (HISEI 08)	3150	60.37	20.65	12	89
Migrationshintergrund – 1 Elternteil (0=kein MH, 1=MH)	3006	0.13	0.34	0	1
Migrationshintergrund – 2 Elternteile (0=kein MH, 1=MH)	3006	0.20	0.40	0	1
Haushaltsgröße (Anzahl)	3228	3.66	0.95	2	11
Kindbezogene Strukturmerkmale					
Geschlecht Zielkind (0=männlich, 1=weiblich)	3229	0.50	0.50	0	1
Alter Zielkind (in Monaten)	3229	6.96	0.83	3	12

Wie sind die Erwartungen zu den potenziellen Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs?

Eltern zeigen sowohl in den Nutzenerwartungen für die Berufstätigkeit (M=4.23, SD=1.03) als auch bei den Erwartungen der kindlichen Förderung (M=4.04, SD=1.01) positive Ausprägungen. Bei der Bereitschaft, die finanziellen Kosten eines Krippenplatzes zu tragen, zeigt sich ein weniger eindeutiges Bild. Mit einem Mittelwert von 3.47 (SD=1.12) liegt die durchschnittliche Bereitschaft der Eltern zwischen den Antwortkategorien „teils/teils“ und „eher hoch“. Zudem erwarten die Eltern nicht, dass die Fremdbetreuung ihres Kindes mit sozialen Kosten („schief ansehen“) verbunden ist (M=1.73, SD=1.05).

Insgesamt betrachtet weisen die Eltern positive Erwartungen hinsichtlich eines Krippenbesuchs auf.

Mit welchen familialen und kindbezogenen Strukturmerkmalen stehen die Nutzen- und Kostenerwartungen der Eltern in Zusammenhang?

Die Nutzenerwartungen sowie die Bereitschaft, die Kosten für den Krippenbesuch aufzubringen, korrelieren untereinander positiv. Negative Zusammenhänge zeigen sich durch-

wegs mit den sozialen Kosten. Zwischen der Bereitschaft, die Kosten zu tragen, und den sozialen Kosten zeigt sich kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang. Die Strukturmerkmale und elterlichen Erwartungen korrelieren eingeschränkt untereinander (Tabelle 2).

Tabelle 2: Bivariate Korrelationen der Strukturmerkmale und elterlichen Erwartungen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	--													
2	.35***	--												
3	.13***	.24***	--											
4	.10***	.16***	-.14***	--										
5	.12***	.28***	-.02	.44***	--									
6	-.02	-.03	-.06**	-.01**	.00	--								
7	-.13***	-.24***	-.13***	-.24***	-.34***	-.20***	--							
8	.15***	-.13***	-.07***	.10***	-.11***	.02	.15***	--						
9	.04*	-.01	.03	.02	.01	.01	-.03	.03	--					
10	.04*	.00	-.03	.01	.00	-.02	-.01	.00	.00	--				
11	.11***	.27***	.04*	.14***	.20***	-.03	-.16***	-.18***	-.01	-.02	--			
12	.20***	.34***	.17***	.00	.00	-.03	-.01	-.10***	.01	-.02	.26***	--		
13	.15***	.18***	.09***	.34***	.30***	-.01	-.19***	-.08***	.00	-.07**	.18***	.10***	--	
14	-.04*	-.09***	-.15***	.05**	.00	-.03	.04	.05**	-.02	.00	-.05**	-.24***	-.03	--

1 Subjektive Informiertheit

2 Anmeldungen bei Betreuungseinrichtung für unter drei

3 Wohnort (0=West, 1=Ost)

4 Monatliches Haushaltsnettoeinkommen

5 Höchste Berufliche Tätigkeit Familie (HISEI 08)

6 Migrationshintergrund – 1 Elternteil (0=kein MH, 1=MH)

7 Migrationshintergrund – 2 Elternteile (0=kein MH, 1=MH)

8 Haushaltsgröße

9 Geschlecht Zielkind (0=männlich, 1=weiblich)

10 Alter Zielkind

11 Nutzenerwartung: Berufstätigkeit

12 Nutzenerwartung: Förderung

13 Bereitschaft, finanzielle Kosten zu tragen

14 Soziale Kosten: schief ansehen

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Im nächsten Schritt wurde geprüft, ob sich die bivariaten Zusammenhänge auch in multivariaten Regressionsanalysen zeigen (Tabelle 3).

Tabelle 3: Multivariate Regressionsmodelle (N=3229)

	Nutzen- erwartung: Berufstätigkeit		Nutzen- erwartung: Förderung		Bereitschaft, finanzielle Kosten zu tragen		Soziale Kosten: Schief ansehen	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Subjektive Informiertheit (1=sehr schlecht, 5=sehr gut)	.05**	.02	.12***	.02	.09***	.02	-.02	.02
Anmeldung U3 (0=nein, 1=ja)	.19***	.02	.31***	-.02	-.02	-.02	-.06**	.02
Wohnort (0=West, 1=Ost)	-.03	.02	.09***	.02	.10***	.02	-.13***	.02
Monatliches Haushaltseinkommen (in Euro)	.06**	.02	.02	.02	.28***	.02	.03	.02
Höchste berufliche Tätigkeit Familie (HISEI 08)	.08***	.02	-.09***	.02	.14***	.02	.01	.02
Migrationshintergrund – 1 Elternteil (0=kein MH, 1=MH)	-.03	.02	.01	.02	-.01	.02	-.04	.02
Migrationshintergrund – 2 Elternteile (0=kein MH, 1=MH)	-.06**	.02	.08***	.02	-.04*	-.02	-.01	.02
Haushaltsgröße (Anzahl)	-.15***	.02	-.10***	.02	-.10***	.02	.04*	.02
Geschlecht Zielkind (0=männlich, 1=weiblich)	-.01	.02	.01	.02	-.01	.02	-.02	.02
Alter Zielkind (in Monaten)	-.03	.02	-.03	.02	-.07***	.02	.00	.02
R ² (korr.)	.12		.15		.18		.03	

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Insgesamt können durch den gewählten Satz der familialen und kindbezogenen Strukturmerkmale drei bis 18% der Varianz erklärt werden.

Die Erwartungen der Eltern, durch den Krippenbesuch berufstätig sein zu können, ist höher bei einer geringeren Haushaltsgröße, wenn die Familie über einen höheren sozioökonomischen Status verfügt, wenn kein Elternteil der Familie einen Migrationshintergrund aufweist und bei einem höheren monatlichen Haushaltsnettoeinkommen. Es zeigt sich weiter ein positiver Zusammenhang mit der Anmeldung des Kindes in einer Krippe und der Informiertheit der Eltern über Betreuungsangebote in der Region. Kindbezogene Merkmale weisen keinen Zusammenhang auf.

Bezogen auf die Erwartungen, durch den Krippenbesuch die kindliche Entwicklung zu fördern, sind folgende Faktoren bedeutsam: Eltern, die ihr Kind bereits in einer Krippe angemeldet haben, zeigen deutlich höhere Werte in der Erwartung hinsichtlich der Förderung des Kindes durch einen Krippenbesuch, ebenso Eltern, die über Betreuungsangebote informiert sind. Eine höhere Nutzenerwartung für die kindliche Förderung zeigt sich ebenfalls dann, wenn die Haushaltsgröße geringer ist, aber auch wenn die Familien in Ostdeutschland wohnen, einen geringeren sozioökonomischen Status aufweisen und wenn beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben. Auch hier spielen Geschlecht und Alter des Kindes keine Rolle. Die beiden Nutzenerwartungen weisen weitgehend ähnliche Ergebnismuster auf, mit Ausnahme der gegenläufigen Befunde bezüglich des sozioökonomischen Status und des Migrationshintergrunds.

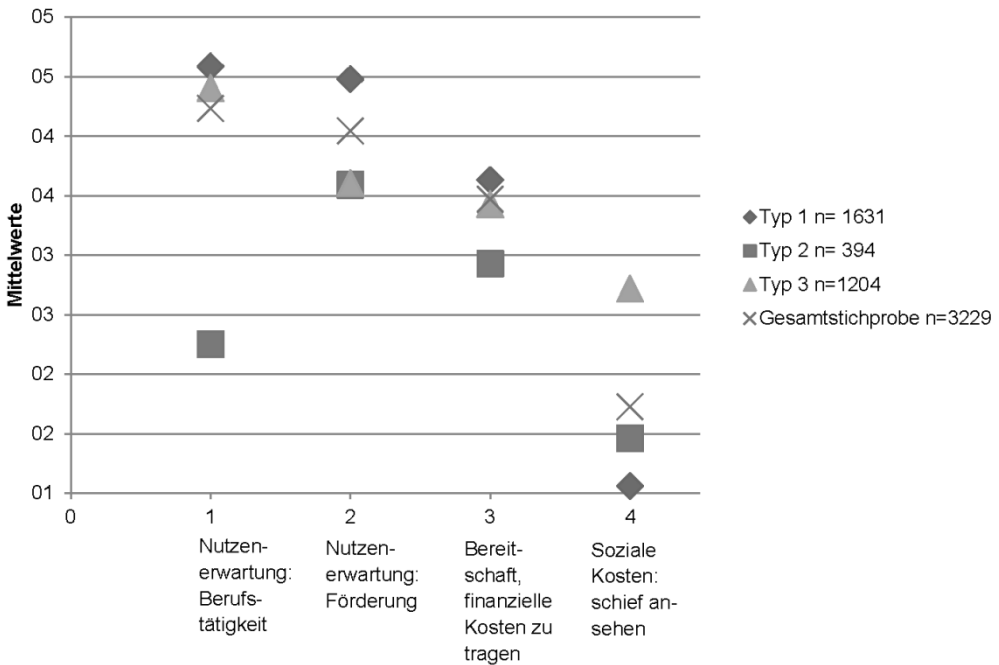
Für die Bereitschaft, die anfallenden Kosten eines Krippenbesuchs zu bezahlen, zeigen sich folgende Befunde: Das monatliche Haushaltsnettoeinkommen weist einen positiven Zusammenhang mit der Bereitschaft auf, finanzielle Kosten zu tragen. Ebenso findet sich ein positiver Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status. Eltern in Ostdeutschland sind eher bereit, die Kosten eines Krippenbesuchs zu zahlen, ebenso wie Eltern, die über Betreuungsangebote informiert sind, und Familien, die eine geringere Haushaltsgröße aufweisen. Zudem erweist sich das Alter des Kindes als bedeutsam. Eltern von jüngeren Kindern fällt es signifikant leichter, die entstehenden Kosten eines Krippenbesuchs zu bezahlen.

Für die Kostenerwartung „Soziale Kosten: schief ansehen“ zeigen sich nur drei Merkmale als bedeutsam, der Wohnort, die Haushaltsgröße und die Anmeldung in einer Krippe. Eltern in Ostdeutschland und Familien mit geringerer Haushaltsgröße gehen weniger davon aus, dass sie aufgrund des Krippenbesuchs schief angesehen werden. Diese Erwartung ist allerdings höher bei Eltern, deren Kinder noch nicht in einer Krippe angemeldet sind. Insgesamt gelingt die Varianzaufklärung für dieses Modell weniger gut.

Lassen sich Elterntypen bezüglich ihrer Nutzen- und Kostenerwartungen finden?

Mittels einer hierarchischen Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren (quadrierte euklidische Distanz) lassen sich bezüglich der Elterntypen aufgrund des Elbow-Kriteriums drei Cluster identifizieren (Abbildung 2). Zur Überprüfung der Güte der Clusteranalyse wurde eine Diskriminanzanalyse durchgeführt, die in zwei Diskriminanzfunktionen resultierte, die beide signifikant zur Trennung der Gruppen beitragen.

Abbildung 2: Elterntypen hinsichtlich deren Nutzen- und Kostenerwartungen eines Krippenbesuchs



Der erste Elterntyp zeichnet sich dadurch aus, dass im Vergleich zur Gesamtstichprobe höhere Nutzenerwartungen (Berufstätigkeit und Förderung der kindlichen Entwicklung) vorliegen, eine geringfügig höhere Bereitschaft besteht, die finanziellen Kosten zu tragen und weniger soziale Kosten im Besuch einer Krippe gesehen werden. Typ 2 weist deutlich geringere Erwartungen auf die Berufstätigkeit sowie auf eine positive Wirkung für die Förderung der kindlichen Entwicklung auf. Dieser Elterntyp ist am wenigsten bereit, die Kosten der Krippe zu bezahlen, geht jedoch vergleichsweise von geringeren sozialen Kosten aus.

Der dritte Elterntyp zeigt inkonsistente Nutzenerwartungen im Vergleich zur Gesamtstichprobe auf. So können höhere Erwartungen für die Berufstätigkeit, aber geringere Erwartungen für die Förderung der Kinder berichtet werden. In der Bereitschaft, die monetären Kosten des Krippenbesuchs zu zahlen, zeigen sich kaum Unterschiede. Dieser Elterntyp zeichnet sich zudem durch den höchsten Wert in der Variable „Soziale Kosten: schief ansehen“ aus. Insgesamt scheint dieser Typ einem (frühen) Krippenbesuch skeptisch gegenüber zu stehen.

Betrachtet man die Verteilung der Gesamtstichprobe auf diese drei Typen, so zeigt sich, dass 1631 (50,5%) der 3229 Eltern Typ 1 zugeordnet werden, 394 (12,2%) dem zweiten Elterntyp und 1204 (37,3%) dem dritten Typ. Demnach können die eingangs beschriebenen positiven Erwartungen der Eltern auf einen Krippenbesuch ihres Kindes vor allem durch Typ 1, welcher den größten Anteil der Stichprobe ausmacht, bestätigt werden.

Mit welchen Strukturmerkmalen stehen die gebildeten Elterntypen in Zusammenhang?

Tabelle 4 gibt Auskunft über die Wahrscheinlichkeit zu den einzelnen Elterntypen zu gehören. Referenzkategorie ist Typ 2.

Tabelle 4: Multinominale logistische Regression (N=3229)

	Typ 1 vs. Typ 2			Typ 3 vs. Typ 2		
	B	SE	Exp(B)	B	SE	Exp(B)
Subjektive Informiertheit (1=sehr schlecht, 5=sehr gut)	.16*	.06	1.18	.01	.06	1.01
Anmeldung U3 (0=nein, 1=ja)	.48***	.07	1.61	.28***	.07	1.32
Wohnort (0=West, 1=Ost)	.11	.06	1.12	-.30***	.07	.74
Monatliches Haushaltsnettoeinkommen (in Euro)	.38**	.11	1.46	.37**	.11	1.45
Höchste berufliche Tätigkeit Familie (HISEI 08)	.07	.07	1.08	.22**	.08	1.24
Migrationshintergrund – 1 Elternteil (0=kein MH, 1=MH)	.03	.06	1.03	-.04	.07	.97
Migrationshintergrund – 2 Elternteile (0=kein MH, 1=MH)	-.02	.06	.98	-.10	.06	.90
Haushaltsgröße (Anzahl)	-.31***	.06	.73	-.15**	.06	.86
Geschlecht Zielkind (0=männlich, 1=weiblich)	-.08	.06	.92	-.06	.06	.94
Alter Zielkind (in Monaten)	-.04	.06	.96	.01	.06	1.01

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Die Ergebnisse der multinomialen logistischen Regression machen deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit, eher zum ersten statt zum zweiten Elterntyp zu gehören, höher ist, wenn das Kind bereits in einer Krippe angemeldet ist, wenn die Eltern besser über Betreuungsangebote informiert sind und wenn die Familie über ein höheres monatliches Haushaltsnettoeinkommen verfügt sowie bei einer geringeren Haushaltsgröße. Auch Eltern mit gemischten Erwartungen zeichnen sich im Vergleich zu den Eltern des Typs 2 dadurch aus, dass sie über ein höheres Einkommen verfügen, eher in westdeutschen Gebieten leben, ihr Kind bereits in einer Krippe angemeldet haben, über einen höheren sozioökonomischen Status verfügen und eine geringere Haushaltsgröße aufweisen. Die Varianzaufklärung beträgt 13% (*Nagelkerke*).

6 Diskussion

Ausgehend von einem Modell zu Einflussgrößen auf die Inanspruchnahme einer Krippe hat der Beitrag untersucht, welche Nutzen- und Kostenerwartungen Eltern zum Krippenbesuch haben, *bevor* ihr Kind eine solche Einrichtung besucht, ob sich Elterntypen hinsichtlich ihrer Erwartungen bilden lassen und mit welchen familialen und kindbezogenen Strukturmerkmalen diese in Zusammenhang stehen. Den Ergebnissen zufolge haben Eltern grundlegend positive Erwartungen zum Nutzen eines Krippenbesuchs, zeigen eine mittlere bis hohe Bereitschaft, die anfallenden Kosten zu tragen und sehen kaum soziale Kosten in Form von schief angesehen zu werden, sollte ihr Kind eine Krippe besuchen. Dieser Befund deckt sich mit Ergebnissen von *Alt/Heitkötter/Riedel* (2014), die ebenfalls positive elterliche Einstellungen zum U3-Bereich berichten (z.B. hinsichtlich der kindlichen Entwicklung zur Selbstständigkeit). Darüber hinaus finden sich auch bei *Geier und Riedel* (2008) positive elterliche Bildungserwartungen hinsichtlich eines Kitabesuchs. Kritisch anzumerken ist, dass in der vorliegenden Studie aufgrund des Befragungszeitpunkts vor der tatsächlichen Inanspruchnahme einer Krippe die Eltern insbesondere die möglichen finanziellen Kosten noch nicht abschließend abschätzen können. Zudem bleibt unberücksichtigt, dass unterschiedliche Kostenbelastungen allein aufgrund der Höhe der Krippenbeiträge (z.B. keine Elternbeiträge aufgrund landesspezifischer Bestimmungen) entstehen könnten. Dies muss bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden.

Des Weiteren hat die Studie gezeigt, dass signifikante Zusammenhänge zwischen elterlichen Erwartungen und familialen Strukturmerkmalen bestehen. Das Geschlecht und Alter des Kindes scheint dagegen kaum relevant zu sein. Vor allem die Anmeldung des Kindes in einer Krippe, die subjektive Informiertheit der Eltern über Betreuungsangebote sowie Strukturmerkmale wie sozioökonomischer Status, Haushaltsgröße, Wohnort, Einkommen und Migrationshintergrund sind für die erwarteten Nutzen und Kosten bedeutsam. Bei der Interpretation der Befunde zum sozioökonomischen Status muss berücksichtigt werden, dass die untersuchten Familien einen vergleichsweise hohen Wert in diesem Merkmal aufweisen. Die Ergebnisse decken sich mit den im Forschungsstand skizzierten Einflussgrößen auf die Inanspruchnahme (*Alt/Berngruber/Riedel* 2012; *Fuchs-Rechlin/Bergmann* 2014; *Geier/Riedel* 2008). Die Variablen „Anmeldung in einer Krippe“ und „Subjektive Informiertheit der Eltern“ liefern zusätzliche Erklärungsmöglichkeiten für unterschiedliche Nutzen- und Kostenerwartungen (vor der tatsächlichen Inanspruchnahme). Ob ein Kind bereits zum Befragungszeitpunkt für einen zukünftigen Krippenbesuch an-

gemeldet war, ist besonders für die Nutzenerwartungen relevant. Es überrascht nicht, dass Eltern mit höheren Erwartungen – insbesondere an die Förderung der kindlichen Entwicklung – ihre Kinder bereits im Alter von durchschnittlich sieben Monaten in einer Krippe angemeldet haben. Hierbei ist eine wechselseitige Beeinflussung zwischen der Anmeldung in einer Krippe und den Nutzen- und Kostenerwartungen der Eltern anzunehmen. Da der Beitrag sich mit den elterlichen Erwartungen an einen Krippenbesuch vor dem tatsächlichen Besuch befasst, sollte in einem nächsten Schritt die Anmeldung in einer Krippe (als Vorstufe zur späteren Inanspruchnahme) untersucht werden.

Die Ergebnisse lassen sich in theoretische Ansätze zur Erklärung von elterlichen Betreuungsentscheidungen einordnen. So erweisen sich bereits die der tatsächlichen Entscheidung vorgelagerten elterlichen Erwartungen als schichtspezifisch, die dann möglicherweise bei der Frage der Inanspruchnahme ebenfalls schichtspezifisch ausfallen können, wie *Fuchs-Rechlin* und *Bergmann* (2014) zeigen.

Zudem konnten anhand der Kosten- und Nutzenerwartungen drei Elterntypen gebildet werden, welche ebenfalls mit familialen, nicht jedoch mit den untersuchten kindbezogenen Strukturmerkmalen in Verbindung stehen. Die Befunde geben Hinweise darauf, dass ähnliche familiäre Strukturmerkmale in Zusammenhang mit den gebildeten Elterntypen wie auch in Zusammenhang mit der Inanspruchnahme einer Krippe stehen. Die Eltern des Typen mit höheren Nutzenerwartungen zeichnen sich ebenso wie die Eltern, die eher einen Krippenplatz in Anspruch nehmen, dadurch aus, dass sie über ein höheres Einkommen verfügen und weniger Personen im Haushalt leben (z.B. *Alt/Berngruber/Riedel* 2012).

Auf folgende Besonderheiten bei den Ergebnissen soll hingewiesen werden:

Aufgrund der vorliegenden Daten kann keine Aussage getroffen werden, womit die Inanspruchnahme einer Krippe in Verbindung steht. Der Beitrag liefert aber aufgrund des Forschungsdesigns erste Erkenntnisse, mit welchen Merkmalen die Nutzen- und Kostenerwartungen von Eltern in Zusammenhang stehen, *bevor* das Kind die Krippe besucht.

Die Inanspruchnahme der Krippen ist deutlich gestiegen (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2014). Der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für U3-Jährige (*Ki-föG* 2008) kann als Maßnahme betrachtet werden, Krippen und anderen frühkindlichen Betreuungssettings einen höheren Stellenwert in der Bildungslaufbahn beizumessen. Die deutlich positiven Nutzenerwartungen der befragten Eltern sowie die Anmeldequote von 57% der Kinder im Alter von ca. sieben Monaten in einer Krippe bestätigen die zunehmende Relevanz von Krippen. Da die Daten vor dem Inkrafttreten des Rechtsanspruchs erhoben wurden, kann dessen Auswirkung nicht berücksichtigt werden.

Bei der Variable „Soziale Kosten: schief ansehen“ fällt auf, dass sich hier nur drei Strukturmerkmale als bedeutsam zeigen und lediglich eine Varianz von drei Prozent aufgeklärt wird. Vor allem das Strukturmerkmal „Wohnort“ ist hier bedeutsam. Eltern mit einem Wohnort in Ostdeutschland gehen demnach signifikant weniger davon aus, dass sie aufgrund des Krippenbesuchs vom Umfeld schief angesehen werden. Dies hängt vermutlich mit den unterschiedlichen Betreuungstraditionen in den beiden Landesteilen zusammen (*Roßbach* 2008), deren Auswirkungen sich noch heute zeigen (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2014).

Zudem ist auffällig, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine höhere Erwartung des Krippenbesuchs bezüglich der Förderung ihres Kindes haben, allerdings deutlich geringere Nutzungsraten aufweisen. Dass Eltern mit Migrationshintergrund (auch bereits im Kin-

dergartenalter) hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder besitzen, ist kein neuer Befund (Kratzmann 2011), dennoch wäre anzunehmen, dass bei hohen Nutzenerwartungen auch eine deutliche Inanspruchnahme verzeichnet werden kann. Mögliche Gründe hierfür könnten in Zugangshürden liegen, wonach Eltern mit Migrationshintergrund sich zwar vom Krippenbesuch eine Förderung des Kindes versprechen, jedoch qualitative, kulturelle oder strukturelle Vorbehalte als Hürden fungieren (Alt/Berngruber/Hubert 2014; Lokhande 2013), diese Erwartungen auch tatsächlich umzusetzen. Dass kulturelle Hürden im vorliegenden Sample vorherrschen, kann durch die Befunde nicht eindeutig bestätigt werden. Die bivariaten Korrelationen weisen eher darauf hin, dass das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes mit einer schlechteren Informiertheit über Betreuungsangebote verbunden ist.

Was bedeuten die Ergebnisse für die Praxis? Den Ergebnissen folgend steht eine höhere Informiertheit der Eltern über Betreuungsangebote mit deren Nutzenerwartungen in Verbindung. Unter der Annahme, dass die Teilhabe an frühkindlichen Bildungsangeboten förderlich für die kindliche Entwicklung und Bildungslaufbahn ist (z.B. Anders 2013) erscheint es sinnvoll, vermehrt in die Informationspolitik zu investieren und z.B. gezielt über geeignete Stellen im Sozialraum der Familien (Hebammen, Kinderärzte) über Betreuungsangebote zu informieren. Die dadurch erzielte bessere Informiertheit (z.B. durch mehrsprachige Informationsbroschüren) könnte mit einer höheren Nutzungsrate auch bei Kindern mit Migrationshintergrund einhergehen. Da der Elterntyp 3 Vorteile für die Berufstätigkeit durch den Krippenbesuch sieht, aber geringere Erwartungen an die Förderung der kindlichen Entwicklung hat, vergleichsweise jedoch mit sozialen Kosten („schiefe ansehen“) rechnet, sollten hier Informationen über Betreuungsangebote und deren förderliches Potential ansetzen. Dadurch könnten die Befürchtungen der Eltern abgeschwächt werden. Allerdings ist auch denkbar, dass Eltern, die eine hohe Nutzenerwartung haben, sich eher informieren und dadurch in der Stichprobe durch eine hohe Informiertheit auffallen. Kausale Schlüsse sind mit den vorliegenden querschnittlichen Analysen nicht möglich.

Einschränkend muss festgehalten werden, dass die Varianzaufklärung insgesamt gering ist. Demnach scheint es noch andere Faktoren zu geben, die mit den Kosten- und Nutzenerwartungen bzw. den Elterntypen in Zusammenhang stehen. So konnten in den Analysen z.B. alternative Betreuungsmöglichkeiten der Familien nicht berücksichtigt werden. Zudem beziehen sich die Befunde nur auf die erste Welle der Startkohorte 1 des NEPS, als die Kinder im Durchschnitt ca. sieben Monate alt und (noch) nicht in der Krippe waren. Daher kann keine Schlussfolgerung gezogen werden, ob die Befunde auch für die tatsächliche Inanspruchnahme einer Krippe gelten. Es kann jedoch vermutet werden, dass die Kinder der Eltern mit höheren Nutzenerwartungen (Typ 1) früher fremdbetreut werden als die Kinder der Eltern mit niedrigeren Nutzenerwartungen (Typ 2). Erste Tendenzen zeigen sich in den vergleichsweise hohen Zusammenhängen zwischen der Anmeldung in einer Krippe und den Eltern mit höheren Nutzenerwartungen (Typ 1). Die Eltern des zweiten Typs lassen sich am ehesten der Kategorie „überzeugte Nichtnutzer“ (Alt/Berngruber/Hubert 2014) zuordnen. Diese Eltern entscheiden sich also bewusst gegen die frühe institutionelle Betreuung ihres Kindes. Für weitere Analysen ist insbesondere der dritte Typ interessant, der 37,3% der Stichprobe ausmacht und sich durch eine skeptische Einstellung gegenüber einem (frühen) Krippenbesuch auszeichnet. Bei diesen Eltern ist zum Analysezeitpunkt noch nicht absehbar, inwieweit sich ihre Einstellungen später in einem

tatsächlichen Krippenbesuch widerspiegeln. Daher stellt sich für weitere Analysen die Frage, ob die Elterntypen stabil über die Zeit bleiben oder ob sich Änderungen ergeben, sobald der tatsächliche Krippenbesuch bzw. das für den Rechtsanspruch erforderliche Alter des Kindes näher rücken. Diese Fragen können zukünftig mit weiteren Untersuchungswellen von NEPS längsschnittlich beantwortet werden.

Anmerkungen

- 1 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Neugeborene, doi:10.5157/NEPS:SC1:1.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Literatur

- Alt, C./Berngruber, A./Hubert, S. (2014): DJI TOP THEMA: Trotz Ausbau kein Platz? Online verfügbar unter: <http://www.dji.de/?id=43721>, Stand: 18.11.2015.
- Alt, C./Berngruber, A./Riedel, B. (2012): Kindebetreuung. Auf einem guten Weg zu Bildungsgerechtigkeit und Vereinbarung? In: *Rauschenbach, T./Bien, W.* (Hrsg.): *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey.* – Weinheim, S. 86-99.
- Alt, C./Heitkötter, M./Riedel, B. (2014): Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern – gleichrangig, aber nicht austauschbar? *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 5, S. 782-801.
- Anders, Y. (2013): Stichwort Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 2, S. 237-275.
- Autorengruppe *Bildungsberichterstattung* (2014): *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen.* – Bielefeld.
- Becker, G. S. (1993): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education.* – Chicago.
- Berngruber, A./Alt, C./Hubert, S. (2014): DJI TOP THEMA: Die Auswirkungen des Ausbaus und des Rechtsanspruchs auf die Einstellungen der Eltern zur Kindertagesbetreuung. Online verfügbar unter: <http://www.dji.de/index.php?id=43589>, Stand: 18.11.2015.
- Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B. (2006): *Wer betreut Deutschlands Kinder?: DJI-Kinderbetreuungsstudie.* – Berlin.
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Hrsg.) (2011): *Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). Sonderheft Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 2.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society.* – New York.
- Büchner, C./Spieß, C.K. (2007): *Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen: Ergebnisse auf Basis von Paneldaten.* – Berlin.
- Eckhardt, A.G./Riedel, B. (2012): *Familialer Habitus und Inanspruchnahme außerfamiliärer Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote bei unter dreijährigen Kindern. Frühe Bildung*, 1, 4, S. 210-219.
- Fuchs, K./Peucker, C. (2006): „... und raus bist du!“: Welche Kinder besuchen nicht den Kindergarten und warum? In: *Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B.* (Hrsg.): *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie.* – Weinheim, S. 61-81.
- Fuchs-Rechlin, K./Bergmann, C. (2014): *Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 2, S. 95-118.
- GANZEBOOM, H. (2010): *Questions and Answers about ISEI-08.* Online verfügbar unter: <http://www.harryganzeboom.nl/isco08/qa-isei-08.htm>, Stand: 13.07.2016.

- Geier, B./Riedel, B.* (2008): Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 11, S. 11-28.
- Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege* (Kinderförderungsgesetz – KiföG) vom 10. Dezember 2008 (BGBl. I S. 2403). Bundestagsdrucksache 16/9299, S. 11.
- Kratzmann, J.* (2011): Türkische Familien beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – Einschulungsentscheidungen in der Migrationssituation. *Empirische Erziehungswissenschaft* (Bd. 32). – Münster.
- Lokhande, M.* (2013): Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken. – Berlin.
- Lüdtko, O./Robitzsch, A./Trautwein, U./Köller, O.* (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58, 2, S. 103-117.
- Meyers, M.K./Jordan, L.P.* (2006): Choice and Accomodation in Parental Child Care Decisions. *Journal of the Community Development Society*, 37, 2, S. 53-70.
- Roßbach, H.-G.* (2008): Vorschulische Erziehung. In: *Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L.* (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. – Reinbek, S. 283-323.
- Rubin, D.B.* (1996): Multiple Imputation After 18+ Years. *Journal of the American Statistical Association*, 91, 434, S. 473-489.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder* (2016): *Kindertagesbetreuung regional 2015*. Statistisches Bundesamt. – Wiesbaden.

Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen

Emanuela Chiapparini, Patricia Schuler Braunschweig, Christa Kappler

1 Aktuelle Entwicklungen der Ganztagesbildung in der Schweiz

Während in den USA und zahlreichen OECD-Ländern Ganztagesbildung zur gängigen und institutionalisierten Form von öffentlicher Bildung und Erziehung zählt, verlaufen Entwicklungen von Betreuungsstrukturen und Tagesschulen in der Schweiz deutlich langsamer. Erklärungen dafür lassen sich beispielsweise in einem traditionell ausgerichteten Familienverständnis finden. Dieses verliert jedoch zunehmend an Bedeutung. Gegenwärtig drängen sich durch die wachsende Pluralität familiärer Lebensformen Fragen der Entlastung von Familien durch familienexterne Kinderbetreuung sowie der Unterstützung alleinerziehender Eltern (*Criblez/Manz* 2011) vermehrt auf. Neben diesen familienpolitischen Forderungen nach einer verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf (*Honig* 2007) soll die Einführung von Tagesschulen insbesondere auch zu einer Erhöhung der Chancengleichheit führen (*Holtappels* u.a. 2008), indem erweiterte Bildungsangebote für Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten bereitgestellt werden. Schließlich stecken hinter dieser Entwicklung auch ökonomische Überlegungen. Beispielsweise soll in der Stadt Zürich mit der flächendeckenden Einführung von Tagesschulen bis zum Jahr 2025 eine Kostenreduktion von jährlich 30 bis 40 Millionen Franken erzielt werden (*Schul- und Sportdepartement Stadt Zürich* 2014).

In der Schweiz sind die meisten Privatschulen bereits heute als Tagesschulen konzipiert, wobei nur ein kleiner Anteil der schulpflichtigen Kinder eine solche besucht, da diese meistens für Kinder mit speziellen Bedürfnissen eingerichtet, privat finanziert und selten lokal situiert sind. Für die Gestaltung und Durchführung von Tagesstrukturen im öffentlichen und föderalistisch gesteuerten Schulsystem geben das Harnos-Konkordat (*EDK* 2011) und zahlreiche kantonale Volksschulgesetze (vgl. bspw. *Kantonsrat Zürich* 2005) den Rahmen vor. Einzelne kantonale Volksschulverordnungen (vgl. bspw. *Regierungsrat Zürich* 2006, § 27) führen diesen wiederum detaillierter aus. Gemeinden im Kanton Zürich sind beispielsweise angehalten, außerunterrichtliche Tagesstrukturen wie Auffangzeit am Morgen, Mittagstisch, außerunterrichtliche Bildungsstrukturen und Ferienangebote bei genügend Nachfragen anzubieten. Diese Einrichtungen und Angebote werden in den meisten deutschsprachigen Kantonen als Horte bezeichnet und unterliegen im Kanton Zürich den Hortrichtlinien (*Bildungsdirektion Kanton Zürich* 2007). Dieser rechtliche Rahmen lässt den einzelnen Gemeinden Gestaltungsfreiräume (Subsidiaritäts-

Prinzip) und zeigt gleichzeitig auf, dass die Einführung von Tagesschulen in der Schweiz auf der Gemeindeebene zu steuern ist. Es erstaunt deshalb nicht, dass die einzelnen Gemeinden den Ausbau von Tagesschulen mittels politischer Vorstöße selbst initiiert haben. Als erste Schweizer Gemeinde führt die Stadt Zürich im Rahmen des Projekts „Tagesschulen 2025“ flächendeckend gebundene Tagesschulen ein (*Schul- und Sportdepartement Stadt Zürich* 2014)¹.

Festzuhalten ist, dass gegenwärtig zahlreiche Schulen in der Schweiz Angebote ergänzend zum Unterricht anbieten, welche als familien- oder schulergänzende Betreuungsangebote (*EDK* 2015) bezeichnet werden.

Allerdings besteht – parallel zu den soeben genannten vielfältigen strukturellen Rahmenbedingungen – keine verbindliche Definition von Tagesschule in der Schweiz, mit Ausnahme der unscharfen Definition der *EDK* (2015). In der italienischen (*Crespi Branca/Tozzini Paglia* 2011) und französischen (*Chaves* 2004; *De Kerochove* 2012) Schweiz spricht man von „*école à horaire continue*“ bzw. „*scuola continuativa/con doposcuola*“, womit eine Schule bezeichnet wird, welche eine Auffangzeit mit Frühstück, einen Mittagstisch und am späteren Nachmittag schulische, soziale, sportliche und erholsame Angebote (*Centro extra-scolare* bzw. *Lieu parascolaire*) anbietet.

Weiter bezieht sich die Bezeichnung „Ganztageschule“ in Deutschland und „Tagesschule“ in der Schweiz sowohl auf ungebundene/offene Formen (z. B. im Kanton Bern *AKVB* 2014) als auch gebundene Formen ganztägiger Bildungsarrangements (z.B. „Tagesschule 2025“ in der Stadt Zürich).

Sowohl die gebundenen als auch die ungebundenen Formen von Tagesschulen grenzen sich vom traditionellen öffentlichen Schulmodell ab, indem die Mittagszeit nicht mehr außerhalb der Schule stattfindet und außerunterrichtliche Angebote unabhängig von der Schule besucht werden. Anders als die ungebundene Tagesschule mit Wahlmodellcharakter zeichnet sich die gebundene Tagesschule durch ein an die Schule verpflichtendes und für Kindergarten- und Schulkinder obligatorisches sozialpädagogisches Angebot aus, das außerhalb des obligatorischen Unterrichts während mindestens vier Tagen pro Woche stattfindet und verbindlich von allen Kindern zu besuchen ist (vgl. „gebundene Ganztageschule“ bei *Standop* 2008). Basierend auf dieser Definition handelt es sich in der Stadt Zürich um eine Version von gebundener Tagesschule mit obligatorischer Präsenzpflicht während dreier Tage. Dies heißt konkret, dass für alle Kinder die Anwesenheit von 8.00 bis 16.00 Uhr während dreier Wochentage verpflichtend ist, wobei Frühstücksangebote vor 8.00 Uhr und außerunterrichtliche Freizeitangebote von 16 bis 18 Uhr freiwillig genutzt werden können.

Mit den einzuführenden Tagesschulen in Zürich und den skizzierten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen sieht sich das schulische und sozialpädagogische Fachpersonal an Tagesschulen mit einer zunehmenden „Famialisierung“ der Schule konfrontiert (*Paseka* 2011; *Reh* u.a. 2015): Den Schulen kommen vermehrt Aufgaben zu, welche traditionell im familiären Setting durchgeführt wurden (*Schütz* 2015). Gleichzeitig gilt es, die Distanz zwischen Familiärem und Ganztagssettings nicht grundlegend aufzugeben (*Helsper/Busse* 2004). Eine Grenzverschiebung kann insbesondere am Beispiel des Mittagessens aufgezeigt werden, bei dem die Grenzverhältnisse Schule und Familie, Unterricht und Freizeit tangiert werden (*Bender* 2011; *Killus/Paseka* 2014; *Paseka* 2011).

Zudem erweitert sich durch die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten an Tagesschulen das professionelle Handlungssetting sowohl für das schuli-

sche als auch für das sozialpädagogische Fachpersonal (*Breuer/Reh* 2010). Insbesondere beim sozialpädagogischen Fachpersonal ist darauf hinzuweisen, dass dieses bezüglich Berufsausbildung bereits eine stark heterogene Fachgruppe mit unterschiedlichen Qualifikationen darstellt (Abschluss einer Fachhochschule Soziale Arbeit, einer höheren Fachschule Soziale Arbeit oder der Berufsausbildung Fachangestellte Betreuung).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das aktuelle Thema Tagesschule in der Schweiz regionsübergreifend ähnliche bildungspolitische Entwicklungen aufweist. Allerdings zeichnen sich regionspezifische Unterschiede in den Begriffsbezeichnungen und Einführungsprozessen ab.

2 Tagesschule als jüngerer Forschungsfeld in der Schweiz

Obwohl bildungs- und sozialpolitische Entwicklungen die Forderung eines Ausbaus von Tagesschulen zunehmend stärken, gibt es im Vergleich zu europäischen Ländern in der Schweiz nur wenige Studien zu Tagesschulen. Es liegen zwar statistische Bestandsaufnahmen von Tagesschulen (vgl. Kap. 1), Situationsberichte zur Entwicklung von Tagesschulen in der Schweiz (vgl. bspw. *EDK* 2015; *SKBF* 2014) und punktuelle Evaluationsstudien (vgl. bspw. *Forrer Kasteel/Schuler* 2011) vor. Eine fundierte und kantonsübergreifende Systematisierung der Entwicklung von Tagesschulen fehlt jedoch – nicht nur aufgrund der uneinheitlichen Begriffsverwendung, sondern aufgrund einer grundsätzlichen Forschungslücke, was einen Überblick über die tatsächliche Entwicklung von Tagesschulen in der Schweiz verunmöglicht.

Zwar liegen Wirksamkeitsstudien in der Deutschschweiz bezüglich Schulleistungen und gewählttem Schulmodell (mit oder ohne außerunterrichtliche Angebote) vor (*Schüpbach/Herzog* 2009). Ebenso wurde die kompensatorische Wirkung von außerunterrichtlichen Angeboten in Abhängigkeit vom familiären Hintergrund und hinsichtlich der Lernleistungen analysiert (*Schüpbach* 2014): Die sozialen und mathematischen Kompetenzen können durch den Besuch einer Schule mit Tagesstrukturen gesteigert werden. Damit konnten ähnliche Befunde aus deutschen Studien belegt werden (vgl. bspw. *Fischer/Sauerwein/Theis* 2012). Allerdings sind die Studien insbesondere zur Leistungswirkung mit Vorsicht zu genießen, weil die Zusammenhänge dieser Effekte nicht eindeutig geklärt sind.

Schließlich sind das aufgegriffene Themenfeld der Zusammenarbeit von schulischen und sozialpädagogischen Fachkräften, Erziehungsbeauftragten und außerunterrichtlichen Drittanbietern und die damit zusammenhängenden und zentralen Folgethematiken wie pädagogische Zuständigkeiten und Professionalisierungsverständnisse in der Schweiz kaum erforscht. Eine Ausnahme stellt die qualitative Studie von *Schüpbach/Jutzi/Thomann* (2012) in der Deutschschweiz dar, die die Kooperationsqualität von Lehrpersonen, außerunterrichtlichen Fachkräften und Schulleitungen ergründet, um Gelingensbedingungen wirksamer Kooperation auf einer Prozessebene festzustellen. Allerdings vermag die Studie nicht zu beschreiben, wie unterschiedliche Fachkräfte und Erziehungsbeauftragte im Schulalltag die Zusammenarbeit innerhalb festgelegter struktureller Rahmenbedingungen tatsächlich gestalten und deuten. In der qualitativen ProfKoop-Studie wird ein Blick auf die professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufsgruppen an fünf Ganztageschulen in drei Bundesländern geworfen (*Olk/Speck/Stimpel* 2011;

Speck/Olk/Stimpel 2011a, 2011b). Dabei zeigt sich, dass die schulischen Fachkräfte eine pragmatische Vorstellung der Zusammenarbeit haben, welche in einer „losen Form“ besonders tragfähig scheint. Zudem wird belegt, dass die unterschiedlichen Berufskulturen vorwiegend bei konkreten Anlässen in der Praxis Differenzen austragen. Dabei erachten die Forschenden eine Annäherung von Professionsvorstellungen oder einen Eingriff in die Autonomie der jeweiligen Profession als nicht förderlich (*Olk/Speck/Stimpel* 2011; *Speck/Olk/Stimpel* 2011a, 2011b).

Insbesondere in deutschen Studien wurden Kooperationen als Erfolgskriterium für die Einführung von Ganztageschulen hervorgehoben.

Daran anknüpfend und weiterführend wird im Forschungsprojekt „AusTER – Aushandlungsprozesse der pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen im Spannungsfeld öffentlicher Erziehung“² die Frage gestellt, was unter Kooperation zu verstehen ist. Anders als in anderen Studien wird Kooperation im AusTER-Projekt nicht als affirmative Bezugsnorm verstanden, sondern als Rahmenbedingung des Handelns von beispielsweise Lehr- und Fachkräften der Sozialen Arbeit. Damit geht es primär darum, wie Erwartungen bezüglich einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gedeutet und in soziales Handeln umgesetzt werden, was nicht mit einer «guten» Kooperationspraxis gleichzusetzen ist.

3 Pädagogische Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten an Tagesschulen

Im vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekt AusTER wird – ergänzend zu den erwähnten Forschungsbefunden – die Zusammenarbeit möglichst aller in der Tagesschule Tätigen (schulische Fachkräfte, Fachkräfte der Sozialen Arbeit und Betreuung, außerunterrichtliche Drittanbieter, Erziehungsberechtigte sowie Schülerinnen und Schüler) untersucht. Zudem wird in der vorliegenden Studie Kooperation als Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlichen pädagogisch Tätigen verstanden, sodass der Untersuchungsfokus auf die Deutungsmuster der einzelnen Akteure bezüglich ihrer Handlungen gesetzt wird. Schließlich werden die Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mitberücksichtigt.

Vor dem Hintergrund, dass gegenwärtig vermehrt öffentlich über Tagesschulen in der ganzen Schweiz diskutiert wird und diese in der Stadt Zürich flächendeckend eingeführt werden, liegt die Notwendigkeit nahe, das Thema der pädagogischen Zuständigkeiten an den einzuführenden Tagesschulen im Längsschnitt (vor und nach der Einführung ebendieser) zu untersuchen, um mögliche Veränderungsprozesse identifizieren und nachzeichnen zu können.

Zu vermuten ist, dass inhaltliche und strukturelle Abgrenzungs- oder Verschiebungsprozesse pädagogischer Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten unter den Akteuren stattfinden, was zu Folgefragen der pädagogischen Professionalität und möglicherweise erweiterten Kompetenzanforderungen führt.

Aufgrund der Notwendigkeit eines differenzierten Forschungszugangs und des Fehlens einer „Theorie der Ganztagsbildung“ (*Coelen* 2014) wird im AusTER-Projekt, basierend auf der Forschungsmethode der Grounded Theory (*Glaser/Strauss* 1967; *Strauss/Corbin* 1996), die Sicht des Subjekts in Form subjektiver Theorien rekonstruiert. Mit sub-

jektiven Theorien erklären sich Menschen die Welt oder einen bestimmten Gegenstandsbereich als Ausschnitt von dieser (Flick 2007).

Diese Methodik ermöglicht, den geduteten Ist-Zustand der Zusammenarbeit von unterschiedlich Tätigen an Tagesschulen mittels narrativen Interviews und Gruppendiskussionen zu erfassen sowie pädagogische Zuständigkeiten nachzuzeichnen. Das Erhebungsmaterial wird anschließend vollständig transkribiert und mittels kodierendem Verfahren nach Strauss und Corbin (1998) in der Forschungsgruppe analysiert.

Der Schulbetrieb der ersten Pilot-Tagesschulen in der Stadt Zürich startet im Sommer 2016, sodass die erste Erhebung vor dem Sommer und die zweite Erhebung mit denselben Personen ein Jahr danach durchgeführt wird.

4 Ausblick

Ein zunehmender Ausbau von Tagesschulen in der Schweiz zeichnet sich ab. Mit der Untersuchung von ersten Pilotschulen wird das AusTEr-Projekt zu einem frühen Zeitpunkt Grundlagenkenntnisse gewinnen, welche den nachfolgenden Schulen in Zürich und über die Kantonsgrenze hinweg, die ähnlichen Herausforderungen gegenüberstehen, dienlich sein werden.

Ein wichtiges Anliegen des Projektes ist die anwendungsorientierte Verbreitung der Ergebnisse: Diese liefern sowohl konkrete als auch kritische Umsetzungshilfen zur Einführung von Tagesschulen. Zudem sind durch das Projekt wichtige Erkenntnisse für schulische Fachkräfte, Fachpersonal der Sozialen Arbeit sowie Betreuung und außerunterrichtliche Drittanbieter bezüglich ihres Berufsauftrages sowie des Professionsverständnisses in Tagesschulen zu erwarten. Diese sind sowohl für die Qualität von Tagesschulen als auch überkantonal und außerhalb des schweizerischen Hochschulraums bedeutsam. Die Befunde und Fallbeispiele werden laufend in die Aus- und Weiterbildungsangebote von Hochschulen einfließen, damit Chancen und Herausforderungen der Zusammenarbeit in Tagesschulen diskutiert und reflektiert, wie auch Perspektiven für die Arbeit in Tagesschulen entwickelt werden können.

Anmerkungen

- 1 Zu beachten ist, dass bereits fünf Stadtzürcher Schulen im Format von gebundenen Tagesschulen bestehen: Bungertwies, Feldblumen, Limmat B, Neubühl und Staudenbühl (vgl. *Bildung und Betreuung* 2015).
- 2 Vgl. zum Projekt AusTEr (Aushandlungsprozesse der pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen im Spannungsfeld öffentlicher Erziehung): www.zhaw.ch/sozialarbeit/auster.

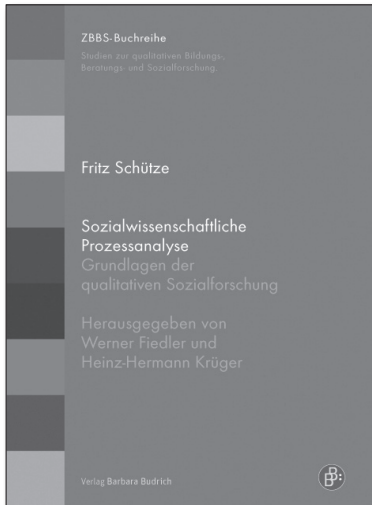
Literatur

- AKVB [Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung] (2014): Leitfaden Tagesschulen. Online verfügbar unter: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulergaenzendmassnahmen.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/10_Tagesschulen/tas_leitfaden_tagesschulen_d.pdf, Stand: 03.06.2014.
- Bender, U. (2011): Mittagsmahlzeit an Ganztagschulen – schulische Esskultur entwickeln. In: Appel, S./Rother, U. (Hrsg.): Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? – Schwalbach/Taunus, S. 87-93.

- Bildung und Betreuung* (2015): Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung. Online verfügbar unter: <http://www.bildung-betreuung.ch/service/links.html>, Stand: 19.04.2016.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich* (2007): Richtlinien über die Bewilligung von Kinderhorten (Hortrichtlinien). Online verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fuehrung_und_organisation/tagesstrukturen/materialien_betreuungsangebote/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/21_1360676209742.spooler.download.1381929179955.pdf/beiblatt_f.pdf, Stand: 19.04.2016.
- Brewer, A./Reh, S.* (2010): Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. Soziale Passagen, 2, 1, S. 29-46.
- Chaves, G.* (2004): Etude sur l'accueil extrascolaire en suisse romande menée pour la Verein Tagesschulen Schweiz (Association suisse pour les écoles à horaire continu). Rapport final. – Lausanne.
- Coelen, T.* (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. – Weinheim.
- Crespi Branca, M./Tozzini Paglia, L.* (2011): Censimento delle mense e dei doposcuola. Scuole dell'infanzia, scuole elementari e scuole medie pubbliche del Cantone Ticino. Anno scolastico 2010/11. Documenti di statistica. Repubblica e Cantone del Ticino Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport: Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico.
- Criblez, L./Manz, K.* (2011): „Neue“ Familienpolitik in der Schweiz – für die Familie, für die Frauen – oder für die Wirtschaft? In: *Casale, R./Forster, E.* (Hrsg.): Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 113-130.
- De Kerchove, B.M.* (2012): Accueil parascolaire et mise en œuvre de l'école à journée continue (63a Cst-Vd): état des lieux, pistes et perspectives. Etude réalisée pour la Direction de l'enfance, de la jeunesse et de la cohésion sociale (DEJCS).
- EDK [Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren]* (2011): Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat). Online verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/96777/files/harmos-konkordat_d.pdf, Stand: 19.04.2016.
- EDK [Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren]* (2015): EDK/IDES EDK/IDES-Kantonsumfrage 2014-2015. Tagesstrukturen. Online verfügbar unter: http://www.edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/107.pdf, Stand: 25.04.2016.
- Fischer, N./Sauerwein, M.N./Theis, D.* (2012): Ganztagschule zwischen Erwartungen und Realität – Ein Überblick über Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In: *Heibler, M./Schaad, T.* (Hrsg.): Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen. Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis (Band 4). – Bamberg, S. 47-61.
- Flick, U.* (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. – Reinbek.
- Forrer Kasteel, E./Schuler, P.* (2011): Nutzung und Qualität von Tagesschulen und Schülerclubs in der Stadt Zürich Erste Ergebnisse aus einer Elternbefragung. Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, 10 11, S. 108-131.
- Glaser, B.G.* (1978): Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory. – Mill Valley, CA.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.* (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. – Chicago.
- Helsper, W./Busse, S.* (2004): Schule und Familie. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden, S. 439-464.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L.* (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (2. Aufl.). – Weinheim.
- Honig M.-S.* (2007): Kann der Ausbau der institutionellen Kinderbetreuung das Vereinbarkeitsproblem lösen? Rückfragen an den familienpolitischen Konsens. In: *Lettker F./Lange A.* (Hrsg.): Generationen und Familien. – Frankfurt, S. 354-377.
- Kantonsrat Zürich* (2005): Volksschulgesetz (VSG). Online verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/29222/files/ZH_VSG.pdf, Stand: 19.04.2016.
- Killus, D./Paseka, A.* (2014): Mit Eltern zusammenarbeiten. – Berlin.
- Olk, T./Speck, K./Stimpel, T.* (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: *Stecker, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Ganztagschule. Neue Schule?. – Wiesbaden, S. 63-80.

- Paseka, A.* (2011): Wozu ist die Schule da? – die Aufgaben der Schule und die Mitarbeit der Eltern. In: *Killius, D./Tillmann, K.-J.* (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie. – Münster, S. 105-122.
- Regierungsrat Zürich* (2006): Volksschulverordnung (VSV). Online verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/30799/files/ZH_VSV_20090101.pdf, Stand: 25.04.2016.
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K.* (Hrsg.) (2015): Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen (Bd. 4). – Wiesbaden.
- Schul- und Sportdepartement Stadt Zürich* (2014): Schritte in Richtung „Tagesschule 2025“. Medienmitteilung vom 2.9.2014. Online verfügbar unter: https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/departement_schul_sport/medien/medienmitteilungen/2014/september/140902a.html, Stand: 29.03.2015.
- Schüpbach, M.* (2014): Effects of Extracurricular Activities and Their Quality on Primary School-Age Students' Achievement in Mathematics in Switzerland. *School Effectiveness and School Improvement*, 26, 2, S. 1-17.
- Schüpbach, M./Herzog, W.* (2009): Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen. Tagungsband. – Bern.
- Schüpbach, M./Jutzi, M./Thomann, K.* (2012): Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Dienstleistung zuhanden des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt. – Bern.
- Schütz, A.* (2015): Die soziale Situation beim Mittagessen in der Ganztagschule. In: *Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K.* (Hrsg.): Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. – Wiesbaden, S. 204-218.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung]* (2014): Bildungsbericht Schweiz. Aarau: SKBF. Online verfügbar unter: <http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper-bildungsbericht2014de/index.html#/32>, Stand: 29.03.2015
- Speck, K./Olk, T./Stimpel, T.* (2011a): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *Speck, K.* u.a. (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozial-räumlicher Vernetzung. – Weinheim, S. 69-84.
- Speck, K./Olk, T./Stimpel, T.* (2011b): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. In: *Helsper, W./Tippelt, R.* (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. – Weinheim, S. 184-201.
- Standop, J.* (2008): Grundschulen in ganztägiger Form. In: *Coelen, T./Otto, H.U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 527-537.
- Strauss, A.L./Corbin, J.M.* (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Weinheim.

Die Methodologie von Fritz Schütze



Der Band versammelt zentrale Originalaufsätze, in denen der methodologische Ansatz und das damit verbundene Verfahren der sozialwissenschaftlichen Textanalyse nach Fritz Schütze zum Ausdruck kommen. Mit einigen etwas weniger bekannten Texten lädt er auch erfahrene SozialwissenschaftlerInnen zur weiterführenden Lektüre ein. Dabei stehen ausgewählte thematische Felder der Arbeiten von Fritz Schütze im Mittelpunkt: das autobiografisch-narrative Interview und die Narrationsanalyse sowie die sozialwissenschaftliche Professionsforschung.

Fritz Schütze

Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse

Grundlagen der qualitativen
Sozialforschung

Hersgg. von Werner Fiedler
und Heinz-Hermann Krüger

ZBBS-Buchreihe

2016. 295 Seiten. Kart.
38,00 € (D), 39,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-0791-1

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.shop.budrich-academic.de

Koloniale und postkoloniale Staatsverbrechen an Kindern

Manfred Liebel

1 Einleitung

Gemeinhin gelten Staaten als Garanten für den Schutz und die Sicherheit der Menschen, die innerhalb ihrer Grenzen leben und/oder ihrer Hoheitsgewalt unterworfen sind. Doch die Geschichte ist voller Beispiele, dass staatliche Autoritäten nicht nur ihre Aufsichtspflicht gegenüber bedrohten Menschen vernachlässigen, sondern sogar aktiv dazu beitragen, Menschen zu bedrohen und ihr Leben zu gefährden. Dies zeigt sich insbesondere an der staatlichen Politik gegenüber Menschen, die als „fremd“ gelten oder deren Nutzen für die Gesellschaft in Zweifel gezogen wird. In diesem Beitrag soll an einigen historischen Beispielen rekonstruiert werden, in welcher Weise Kinder von einer solchen staatlichen Politik betroffen waren, deren Folgen bis heute spürbar sind.¹

Seit der Entstehung von Nationalstaaten im 18. Jahrhundert wird Kindern eine besondere Bedeutung für die Zukunft der Gesellschaft beigemessen. Es wird stärker auf ihren Schutz geachtet und es werden Anstrengungen unternommen, für ihre Bildung und Ausbildung zu sorgen. Hierbei wird oft übersehen, dass die Konstitution von Nationalstaaten immer auch mit Prozessen der Ausgrenzung einerseits und gewaltsamen Assimilierungspraktiken andererseits einhergeht (vgl. *Anderson* 1988; *Douglas* 1985). Dies geschieht vor allem dann, wenn die „nationale Identität“ ungewiss ist (vgl. *Appadurai* 2009). Dann können auch Kinder von systematischer Verfolgung, Misshandlung und Ausbürgerung betroffen sein. Hierbei stellt sich die Frage, ob der Staat „nur“ seine Schutzpflichten vernachlässigt oder aktiv am Missbrauch und der Gefährdung der Kinder mitwirkt; die Übergänge sind fließend.

Die Staatsverbrechen lassen sich als eine Form der Kolonisierung von Kindern verstehen. Diese beschränkt sich nicht darauf, Kinder ideologisch zu erziehen (Assimilierung), sondern erstreckt sich auch auf Formen von Disziplinierung, Ausgrenzung und Unterdrückung bis hin zum Genozid oder „Ideozid“².

2 Deportation von Kindern als Beitrag zur kolonialen Eroberung

Eine wenig bekannte Seite des britischen Imperialismus und Kolonialismus war die gewaltsame Deportation von Kindern in die Kolonien und ehemaligen Kolonien. Der britische Staat griff zu dieser Maßnahme, um sich junger Menschen zu entledigen, deren El-

tern nicht für sie sorgen konnten oder die auf den Straßen der englischen Großstädte zu überleben versuchten. Diese Kinder galten als Schandfleck und Gefahr für die öffentliche Ordnung und wurden nicht einmal als geeignet erachtet, als billige Arbeitskräfte im Land selbst Verwendung zu finden. Der erste Kindertransport datiert auf das Jahr 1618, als ca. 100 Kinder von London nach Richmond (Virginia) verschifft wurden. In den folgenden Jahren wurden zehntausende von Kindern nach Neuengland (Osten der heutigen USA), Kanada, Australien, Neuseeland, Südafrika und Rhodesien (das heutige Simbabwe) deportiert. Diese Praxis wurde als soziale Maßnahme legitimiert, mit der die Kinder vor Verwahrlosung und Tod gerettet würden und die Chance auf ein besseres Leben erhielten. In Wahrheit wurden sie gezwungen, als Farmarbeiter oder Hausbedienstete zu arbeiten, deren Status dem von Sklaven gleichkam. Sie waren ihren Herren auf Gedeih und Verderb ausgeliefert, wurden für ihre Arbeit nicht entlohnt und hatten keinerlei Möglichkeit, sich ihr zu entziehen oder eigene Entscheidungen für ihr Leben zu treffen (vgl. *Bean/Melville* 1990; *Kershaw/Sacks* 2008).

Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts spielten auch nicht-staatliche Kinderhilfsorganisationen bei der Deportationspraxis eine maßgebliche Rolle. Organisationen wie *Fairbridge Society* und *Barnado's Believe in Children* oder die katholische und andere christliche Kirchen errichteten in den Kolonien Arbeitsfarmen, in denen zahlreiche deportierte Kinder einem strengen Arbeits- und Erziehungsregime unterworfen wurden. Dr. *Thomas Barnardo*, einer der Gründer solcher Einrichtungen, bezeichnete die deportierten Kinder als „Bausteine für das Empire“ („*Bricks for Empire Building*“). *William Fairbridge*, ein weiterer Gründer solcher Farmen in Kanada, Südafrika, Rhodesien und Australien, romantisierte die Deportationen als Weg für die Kinder zu einem besseren Leben: „Trainiert diese Kinder zu Farmern! Nicht in England [...]. Verlegt die Waisenhäuser aus England dahin, wo Farmer und ihre Frauen gebraucht werden und wo niemand mit starken Armen und willigen Herzens sich sorgen muss um das tägliche Brot“ (zit. n. *Kershaw/Sachs* 2008, S. 142; vgl. auch *Corbett* 2002 und *Skidmore* 2012 zur Geschichte dieser Kinder in Kanada).

Nach dem Sieg im Unabhängigkeitskrieg und der Konstitution der Vereinigten Staaten von Amerika wurde die Deportation von Kindern innerhalb des neuen Staates fortgesetzt. Vermeintlich „herrenlose“ oder „unnütze“ Kinder wurden auf den Straßen von New York, Boston und anderen Städten aufgegriffen und mit dem neuen Transportmittel – der Eisenbahn – in die Siedlungsgebiete im Westen der USA transportiert. Wie Sklaven wurden sie auf den Bahnstationen ausgestellt, wo Siedler sie in Besitz nehmen konnten. Diese Praxis wurde als „Waisen-Transporte“ (*orphan trains*) dargestellt, obwohl es sich nur selten um Kinder ohne Angehörige handelte. Es wird geschätzt, dass zwischen 1854 und 1930 mehr als 200.000 Kinder davon betroffen waren (*Warren* 1998).

Kinder, die sich zu dieser Zeit nicht wehren oder auf eigene Rechte berufen konnten, wurden durch die Regierungen ihrer Länder für die Interessen des britischen Empire und dessen Kolonisierungspraxis instrumentalisiert. Sie dienten dazu, den Mangel an Arbeitskräften in den Kolonien und ehemaligen Kolonien auszugleichen und den dortigen Anteil der weißen Bevölkerung zu vermehren. In vielen Fällen wurden die Eltern nicht darüber informiert, was mit ihren Kindern geschah, und den Kindern wurde vorgegaukelt, ihre Eltern seien tot oder wollten nichts mehr mit ihnen zu tun haben (*Cregan/Cuthbert* 2014, S. 124).

Es dauerte dreihundert Jahre, bis die imperiale Deportationspraxis von Kindern beendet wurde. Der letzte Massentransport aus Großbritannien fand im Jahr 1967 im Hafen von Liverpool statt und führte nach Australien (*Cregan/Cuthbert* 2014, S. 123).

3 Entführung und Assimilierung indigener Kinder

Mehrere Staaten sind aus sogenannten Siedlungskolonien hervorgegangen, so die USA, Kanada, Australien und Neuseeland. Die offizielle Erzählung der Entstehungsgeschichte dieser Staaten, die den Kindern in der Schule vermittelt wird, berichtet von friedlichen Siedlern, die ein nicht oder nur dünn besiedeltes Land urbar gemacht hätten und sich dabei kriegerischer Indianerstämme oder feindseliger Ureinwohner hätten erwehren müssen. Nach dem Sieg über diese Stämme hätten sich die Gründungsväter der neuen Staaten auch von der ursprünglichen Kolonialmacht befreit und daran gemacht, die „Indianer“ (USA) oder „Aborigenes“ (Australien) genannte Urbevölkerung in die Zivilisation einzubinden. Dies sei notwendig gewesen, da die Urbevölkerung nicht die Fähigkeit besessen habe, sich selbst zu regieren und das Land zu kultivieren.

Diese Erzählung hat mit der Wirklichkeit nichts zu tun. In Wahrheit haben die Siedler die indigenen Völker und Gemeinschaften gewaltsam von ihrem Land vertrieben und es sich angeeignet. Sie haben ihnen die Lebensgrundlagen entzogen und sie zu einem Leben in Armut und Abhängigkeit verurteilt. Soweit sie nicht gewaltsam in den Tod getrieben wurden, wurden sie weitestgehend in Reservaten isoliert und notdürftig am Leben erhalten, später und bis heute auch als Folklore vermarktet. Diese Praxis wurde damit legitimiert, dass die im Elend lebende indigene Bevölkerung hätte „geschützt“ und „zivilisiert“ werden müssen, um sie nicht dem Verderben auszuliefern.³ Zur wahren Geschichte gehört auch, dass – ähnlich wie in den Beherrschungskolonien – die Frauen der ursprünglichen Bevölkerung zu Sexualobjekten erniedrigt, geraubt und vergewaltigt wurden.⁴

Ein bisher wenig bekannter Teil der Geschichte ist der Umgang mit den Kindern der indigenen Bevölkerung und mit den Kindern, die weiße Soldaten und Siedler mit indigenen Frauen gezeugt hatten. Um diese Praxis sichtbar zu machen, beziehe ich mich auf die detaillierte Untersuchung von *Margaret Jacobs* (2009), die diesen Teil der Geschichte in den USA und Australien erstmals rekonstruiert hat.

Seit Ende des 19. Jahrhunderts wurden in den USA und Australien Kinder aus indigenen Gemeinschaften systematisch ihren Eltern weggenommen, mit dem Ziel, sie „weiß“ zu machen. Sie wurden weißen Pflegefamilien zur Adoption übergeben und/oder in besonderen Internatsschulen (*boarding schools*) kaserniert und ideologisch indoktriniert. Auf diese Weise sollten indigene Kulturen, Sprachen und Gemeinschaften sukzessive ausgelöscht werden. Bis in die jüngste Zeit wurde diese Praxis nur selten in Frage gestellt. Sie wurde sogar von staatlichen Autoritäten, kirchlichen Einrichtungen und anderen beteiligten Organisationen als eine Wohltat dargestellt, die im besten Interesse sowohl der Kinder als auch der Nation sei. Die Kinder – so die offizielle Legitimation – würden auf diese Weise von einem Leben in Rückständigkeit und Armut „gerettet“, „zivilisiert“ und für die moderne Gesellschaft „nützlich“ gemacht. „Die Politiker sahen im Überleben der indigenen Bevölkerungen ein Hindernis auf dem Weg zu nationaler Einheit, Modernität und Fortschritt und stellten sich die Wegnahme der Kinder als ein Mittel vor, um die Kolonisierung der indigenen Bevölkerungen zu vollenden.“ (*Jacobs* 2009, S. 26) Diese Pra-

xis reproduzierte sich Jahrzehnte später in den USA im Umgang mit Kindern schwarzer, vor allem alleinerziehender Frauen, die in Armut lebten (vgl. *Solinger* 2002).

Während in den USA die *kulturelle Assimilierung* bevorzugt wurde, dominierte in Australien die *biologische Absorption*, welche gelegentlich als „Herauszüchten der Farbe“ („*breeding out the colour*“) bezeichnet wurde (ebd.). Dies wurde in zynischer Weise als Maßnahme des „Schutzes“ der Kinder beschönigt und gerechtfertigt (a.a.O., S. 25). Diese Politik, die in den USA seit 1880 praktiziert wurde, stellte sich als humane Alternative zur kriegerischen und gewaltsamen Bekämpfung der indigenen Bevölkerung dar. An die Stelle militärischer Gewalt sollte die erzieherische Beeinflussung und kulturelle Assimilation treten (a.a.O., S. 30). In Australien unterschied die ebenfalls seit den 1880er Jahren praktizierte Politik zwischen „Vollblütigen“ (*full-bloods*) und „Mischlingen“ (*half-castes*). Die Kinder der ersteren wurden streng separiert und gezwungen, unter Bedingung zu leben, die ihr Aussterben beschleunigen sollten, während die letzteren in der weißen Bevölkerung gleichsam aufgesaugt werden sollten (a.a.O., S. 32ff.).

Die Wegnahme der Kinder wurde auch damit gerechtfertigt, dass sie von ihren Familien vernachlässigt würden oder keine Familienangehörigen (mehr) hätten. Doch die Kriterien für die angebliche Vernachlässigung wurden willkürlich festgelegt und sie beschränkten sich oft auf die Behauptung, indigene Eltern seien generell unfähig, ihre Kinder zu versorgen und zu erziehen. Viele Kinder, die als Waisen etikettiert wurden, hatten in Wirklichkeit Familienangehörige, die sich um sie kümmerten. Selbst im Falle des Todes oder Verschwindens ihrer Eltern, war es in den indigenen Gemeinschaften üblich, die Kinder nie sich selbst zu überlassen, sondern im Rahmen der Großfamilie (*extended family*) für sie zu sorgen (a.a.O., S. 47f.).

Durch den Entzug ihrer Nachkommen sollten die indigenen Bevölkerungen mit ihrer eigenen Sprache und Kultur und ihrer Lebens- und Wirtschaftsweise ausgelöscht werden. Auf diese Weise sollte letztlich gewährleistet werden, dass deren von den weißen Siedlern angeeignetes oder beanspruchtes Land nicht mehr zurückgefordert werden kann. Es handelte sich um einen rassistisch motivierten Völkermord (Genozid).

Es war kein Zufall, dass die Wegnahme der Kinder in den USA und in Australien zu einer Zeit begann, als diese Länder sich anschickten, zu modernen, industrialisierten Nationalstaaten zu werden. Die dominierenden Gruppen strebten an, ein einheitliches Nationalgefühl zu erzeugen, in dem das europäische Erbe und die Dominanz der „weißen“ Einwanderer gewährleistet sein sollten. Dies war zwangsläufig mit der Ausgrenzung jener Bevölkerungsteile verbunden, die diesem Bild und diesen Vorstellungen nicht entsprachen. Ebenso wie die Nachkommen der schwarzen Sklaven stand die indigene Bevölkerung in starkem Kontrast dazu. Rassistische Ideologien unterstrichen ihre Fremdheit, Ungeeignetheit und Minderwertigkeit und legitimierten auch die Sonderbehandlung, der die indigenen und schwarzen Kinder ausgesetzt wurden.

Die weiße Bevölkerung galt als Spitzenergebnis einer „kulturellen Evolution“ und als Synonym für Modernität und Fortschritt, während die nicht-weißen Teile der Bevölkerung als rückschrittlich und unzivilisiert betrachtet wurden, nicht nur in rassistischer (als dunkelhäutige Menschen) und religiöser Hinsicht (als in heidnischen Bräuchen verharrend), sondern auch in ökonomischer Hinsicht (als nicht-kapitalistisch und unmodern) (a.a.O., S. 78). Insbesondere der indigenen Bevölkerung wurde angekreidet, dass sie an Besitzformen und Wirtschaftsweisen festhielt, die der Idee des Privateigentums widersprachen und als irrational gebrandmarkt wurden (a.a.O., S. 79). Als eine nützliche Person galt nur diejenige, die bereit und mental auch in der Lage war, sich in die Dienste eines

weißen Arbeitgebers zu begeben. Folglich erschien „die Wegnahme der indigenen Kinder als notwendig, um die indigenen Menschen voll in die moderne Nation zu integrieren, wenn auch in den niedrigsten, am meisten marginalisierten Positionen“ (a.a.O., S. 82).

In den USA wurde die Wegnahme indigener Kinder bis zum Zweiten Weltkrieg und vereinzelt auch noch in den Jahrzehnten danach praktiziert. *Mary Crow Dog*, eine Frau aus dem Volk der Sioux, erinnert sich an ihre Erfahrungen und diejenigen anderer indigener Kinder in den 1950er und 1960er Jahren: „Viele indianische Kinder werden in Heimen untergebracht. Manchmal geschieht das sogar dann, wenn Eltern oder Großeltern durchaus willens und fähig sind, für sie zu sorgen, die Sozialarbeiter aber behaupten, dass das Zuhause unzulänglich ist, oder wenn es Plumpsklos statt einer Wasserspülung gibt, oder wenn die Familie einfach ‚zu arm‘ ist. Ein WC ist für einen weißen Sozialarbeiter wichtiger als eine gute Großmutter.“ (*Crow Dog* 1994, S. 20) Nach dem Zweiten Weltkrieg begannen indigene Aktivistinnen und Aktivisten Rechte einzufordern. Insbesondere indigene Frauen setzen sich in organisierter Weise gegen die fortgesetzte Wegnahme indigener Kinder, ihre Unterbringung in Heimen und Internatsschulen sowie ihre Adoption durch weiße Familien ein. Es ist ihrem Kampf zu verdanken, dass 1978 mit dem *Indian Child Welfare Act* dieser Praxis zumindest ein Riegel vorgeschoben wurde. Aber eine Aufarbeitung dieses dunklen Kapitels wurde in den USA erst mit der 2009 erschienenen Untersuchung von *Margaret Jacobs* begonnen, auf die ich mich in diesem Abschnitt vorwiegend bezogen habe.

In Australien wurde erst Ende des 20. Jahrhunderts die staatlich angeordnete Wegnahme der Kinder in einem offiziellen Report (*HREOC* 1997) eingestanden, und es dauerte noch einmal Jahre, bis die Regierung sich dafür entschuldigte (*Gillard* 2013; *Rudd* 2008, 2009). Die betroffenen Kinder werden seitdem als „gestohlene Generationen“ bezeichnet.⁵ Bis heute wird darüber gestritten, ob oder in welcher Weise die Menschen, die als Kinder entführt wurden, und die indigenen Familien und Gemeinschaften, aus denen sie stammen, zu „entschädigen“ sind.

Für andere Länder, die aus Siedlungskolonien hervorgegangen sind, wie Kanada und Neuseeland, steht eine Aufarbeitung der auch dort mit rassistischen Motiven betriebenen Wegnahme von Kindern aus indigenen Gemeinschaften noch aus.

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag ist Teil einer laufenden Studie des Autors zum Thema „Postkoloniale Kindheiten“.
- 2 Von „Ideozid“ spricht *Appadurai* (2009, S. 135), „wenn ganze Völker, Länder oder Lebensformen für schädlich erachtet, wenn sie als dem Kreis der Menschheit nicht zugehörig befunden und [...] nicht länger allgemein sittlicher Betrachtung würdig“ gelten. Er kommt einem „gesellschaftlichen Tod“ (*Patterson* 1982) gleich.
- 3 *Appadurai* (2009, S. 135) spricht in diesem Zusammenhang auch von „Zivizide“.
- 4 Zur Unterscheidung von Siedlungs- und Beherrschungskolonien sowie anderen Formen des Kolonialismus vgl. *Osterhammel/Jansen* (2009).
- 5 Den Ausdruck prägte der australische Historiker *Peter Read* in einer zuerst 1981 erschienenen Schrift (*Read* 1998).

Literatur

- Anderson, B.R.* (1988): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. – Frankfurt M./New York.
- Appadurai, A.* (2009): Die Geographie des Zorns. – Frankfurt M.
- Bean, P./Melville, J.* (1990): Lost Children of the Empire: The Untold Story of British Child Migrants. – London.
- Corbett, G.H.* (2002): Nation Builders: Barnardo Children in Canada. – Toronto.
- Cregan, K./Cuthbert, D.* (2014): Global Childhoods – Issues and Debates. – London.
- Crow Dog, M.* (1994): Lakota Woman. Die Geschichte einer Sioux-Frau. – Frankfurt M.
- Douglas, M.* (1985): Reinheit und Gefährdung. Eine Studie zu Vorstellungen von Verunreinigung und Tabu. – Berlin.
- Gillard, J.* (2013): National Apology for Forced Adoptions. Text of Speech Delivered in the Australian Parliament on 21 March. Online verfügbar unter: <http://www.ag.gov.au/About/Forced-Adoptions/Apology/Documents/Nationalapologyforforcedadoptions.pdf>, Stand: 15.03.2016.
- HREOC* (1997): Bringing Them Home: Report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islander Children from Their Families 1997, Canberra; Human Rights and Equal Opportunity Commission, Commonwealth of Australia. Online verfügbar unter: <http://www.humanrights.gov.au/publications/cultural-survival-quarterly/genocide-ethnocide-or-hyperbole-australias-stolen>, Stand: 15.03.2016.
- Jacobs, M.D.* (2009): White Mother to a Dark Race: Settler Colonialism, Maternalism, and the Removal of Indigenous Children in the American West and Australia, 1880-1940. – Lincoln/London.
- Kershaw, R./Sacks, J.* (2008): New Lives for Old: The Story of Britain's Child Migrants. – Kew/Richmond/Surrey.
- Osterhammel, J./Jansen J.C.* (2009): Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen. – München.
- Patterson, O.* (1982): Slavery and Social Death: A Comparative Study. – Cambridge, Mass.
- Read, P.* (1998): The Stolen Generations: The Removal of Aboriginal Children in New South Wales 1883 to 1969. – Sydney.
- Rudd, K.* (2008): Text of the Apology to the Stolen Generations. Online verfügbar unter: http://www.dfat.gov.au/indigenous/apology-to-stolen-generations/national_apology.html, Stand: 15.03.2016.
- Rudd, K.* (2009): Transcript of Apology to the Forgotten Australians and Former Child Migrants, Great Hall, Parliament House, 16 November. Online verfügbar unter: <http://pandora.ula.gov.au/pan/110625/20091116-1801/www.pm.gov.au/node/6321.html>, Stand: 15.03.2016.
- Skidmore, P.* (2012): Marjorie – To Afraid to Cry: A Home Child Experience. – Toronto.
- Solinger, R.* (2002): Beggars and Choosers: How the Politics of Choice Shapes Adoption, Abortion and Welfare in the United States. – New York.
- Warren, A.* (1998): The Orphan Train. The Washington Post, November. Online verfügbar unter: <http://www.washingtonpost.com/wp-srv/national/horizon/nov98/orphan.htm>, Stand: 15.03.2016.

Der Early Career Award 2016 geht an zwei dänische Wissenschaftler

Die Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* vergibt jährlich den Early Career Award für hervorragende wissenschaftliche Aufsätze von Nachwuchswissenschaftler/innen. Einen besonderen Akzent möchte die Zeitschrift hierbei auf die disziplinübergreifende Diskussion in der Kindheits- und Jugendforschung setzen.

Mit dem Early Career Award 2016 werden *David Thore Gravesen* und *Peter Frostholm Olesen* für ihren Beitrag „Conflicting cultures – a street ethnographic take on urban youth, unstructured socialization and territoriality“ ausgezeichnet, der in Heft 3-2015 erschien.

Der Beitrag basiert auf ethnografischen Studien zu Konfliktkulturen im öffentlichen Raum einer dänischen Provinzstadt. Anhand von Beobachtungen an einer Skater- und Ballsportanlage, die von verschiedenen Nutzer/innengruppen frequentiert wird, werden latente und manifeste Konflikte in und zwischen Gruppen beschrieben. Besonderes Augenmerk gilt einer Gruppe Jugendlicher mit Migrationshintergrund, den „Thugz“, die als „pseudo-gang“ einen stärker formalisierten Grad der Mitgliedschaft aufweist als andere Nutzer/innengruppen. Der Feldzugang, der über Mitarbeiter/innen der Kommune hergestellt wurde, und damit verbundene Herausforderungen und Rollenkonflikte der Forschenden, sind im Text sehr schön dargestellt. Nach einer kurzen Abhandlung soziologischer Konflikttheorien, die für die Anlage des Textes angemessen sind, werden Kodes und Werte der untersuchten Gruppe diskutiert, die sich neben Selbstdarstellungen in sozialen Netzwerken (Facebook) auch in Erwartungen an Mitglieder (hyperstilisierte Männlichkeit) äußert. Der Herkunft des Gruppennamens wird erläutert, es finden sich Aussagen zur Gruppengröße und es werden Voraussetzungen einer Mitgliedschaft sowie (vordergründige) Gruppenaktivitäten benannt. Hervorgehoben wird die gegenseitige Unterstützung der Gruppenmitglieder, die in Konfliktsituationen aktiviert wird. Durch den Umstand, dass an der Skateranlage Nutzer/innen unterschiedlicher geografischer und sozialer Herkunft zusammentreffen, werden Konflikte zwischen Gruppen virulent. Narrative dieser Konflikte werden durch Passagen aus Interviews illustriert. Anhand anderer Gruppen, die die Anlage nutzen, werden deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Besonders schön wird auf den ambivalenten Charakter der konstruierten Konflikte

eingegangen, die sich zwischen Abgrenzung und gegenseitigem Verständnis bewegen: Es existieren einerseits starre Grenzen zwischen den Gruppen, die durch unterschiedliche ethnische und geografische Herkunft, dem Alter der Gruppenmitglieder, der Gruppenstruktur (formelle vs. informelle Mitgliedschaft) sowie den typischen Gruppenaktivitäten sichtbar werden, jedoch andererseits in alltäglichen Handlungspraxen durchbrochen werden können. Als konstitutives Moment der Gruppenidentität wird die Abgrenzung zu Raumwächtern beschrieben, ebenso wird auf Sanktionen bei Verstößen gegen Verhaltenskodizes der Gruppe und das Verhältnis zum institutionalisierten Bildungssystem Schule eingegangen.

David Thore Gravesen, PhD, und Peter Frostholt Olesen forschen am *Research Centre for the Study of Childhood and Youth Culture* des VIA University College in Dänemark. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen kindliche und jugendliche Alltagswelten, marginalisierte Gruppen, Identität und Selbstdarstellung sowie die Sozialisation im öffentlichen Raum.

Der Early Career Award ist mit einer Prämie von 250 Euro verbunden. Die Preisträger werden von einer Jury aus dem Kreis der Herausgeber/innen bestimmt.

Dima Zito (2015): Überlebensgeschichten. Kindersoldatinnen und -soldaten als Flüchtlinge in Deutschland. Eine Studie zur sequentiellen Traumatisierung¹

Rezension von *Sabina Schutter*

Flucht ist eines der ‚Megathemen‘, die gegenwärtige Gesellschaften die nächsten Jahrzehnte beschäftigen werden. Dies kann für die beobachtbaren öffentlichen und politischen Debatten wie auch für notwendige soziale Interventionen gelten. Im Fokus steht dabei gegenwärtig vor allem die Situation im Ankunftsland sowie die Frage, wie Traumatisierung, Verletzung und Lebensgefahr auf dem Fluchtweg verhindert werden können. Traumatische Erfahrungen, die unter anderem zur Flucht führen, wie Krieg oder politische Verfolgung stehen demgegenüber weniger im Fokus.

Mit der Perspektive auf die sequentielle Traumatisierung ehemaliger Kindersoldatinnen und -soldaten wirft die Arbeit von *Dima Zito* einen umfassenden Blick auf die Situation geflüchteter junger Menschen, verliert dabei aber nicht diese Ausgangssituation aus dem Blick. Im Gegenteil: Der Fokus auf die verschiedenen traumatischen Sequenzen ist eine bewusst gewählte biografische Perspektive. Das Buch erscheint zur rechten Zeit: Die Aufmerksamkeit ist vorhanden und vor allem ist der Bedarf an wissenschaftlich belastbarem Wissen groß. Ein Ziel des Buches ist es, die Perspektiven und Lebenswelten sowie Bewältigungsstrategien der jungen Menschen selbst zu zeigen – ein Anliegen, das schon für sich genommen Neuigkeitswert hat.

„Überlebensgeschichten“ arbeitet neben dem Forschungsstand und der politischen Lage auch die Ursachen für den Einsatz von Kindersoldatinnen und -soldaten auf (S. 35-53). Hier ist hervorzuheben, dass sich die Autorin explizit an einer kindheitswissenschaftlichen Theorieperspektive orientiert, die die besondere Verfasstheit gegenwärtiger Konzeptionen von Kindheit mit dem der Rekrutierung von Kindern für bewaffnete Konflikte verknüpft. Eine weitere Theorieperspektive ist die von Trauma und Resilienz und deren Eingrenzung auf sequentielle Traumatisierung, dem Ansatz von *Keilson* folgend, der diesen im Rahmen einer Studie mit jüdischen Waisenkindern nach dem zweiten Weltkrieg entwickelt hat. Dieser geht davon aus, dass sich erlebte Traumatisierungen (d.h. Sequenzen) oder deren Bewältigung in verschiedenen Lebensabschnitten unterschiedlich auswir-

Dima Zito (2015): Überlebensgeschichten. Kindersoldatinnen und -soldaten als Flüchtlinge in Deutschland. Eine Studie zur sequentiellen Traumatisierung. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 464 S., ISBN: 978-3-7799-3328-1.

ken. Dabei wird auch Flucht als sequentielle Traumatisierung modelliert (S. 92). Der empirische Teil orientiert sich, ähnlich dem Titel, an der Geschichte von Traumatisierung vor der Rekrutierung, dem Zeitraum des Einsatzes als Kindersoldat/in, der Flucht und der Situation in Deutschland. *Zito* hat biografisch-narrative Interviews mit 15 jungen Menschen zwischen 16 und 27 Jahren geführt, die infolge ihres Einsatzes als Kindersoldatinnen und -soldaten in afrikanischen Ländern nach Deutschland geflüchtet sind (S. 98). Wichtig war hierbei auch der sensible Umgang mit Traumatisierungen. Mittels inhaltsanalytischer Auswertungsverfahren hat sie sich auf die Rekonstruktion psychosozialer Prozesse konzentriert (S. 110).

Empirisch fällt auf, dass die meisten Interviewpartner/innen schon vor der (Zwangs-) Rekrutierung in bewaffnete Konflikte Erfahrungen von Deprivation, eingeschränktem Zugang zu Bildung und auch Krieg, bewaffneten Konflikten oder politischen Umstürzen gemacht haben. Vor dem Eintritt in den bewaffneten Konflikt als Kindersoldat/in wird meist die erste Traumatisierung (Miterleben des Mordes an Elternteilen und Angehörigen) erlebt. Als zweite traumatische Sequenz beschreibt *Zito* die Erfahrungen als Kindersoldat/in. Die Befragten schildern eindrücklich, welche Erfahrungen sie gemacht haben, welche Zwänge zum Eintritt geführt haben und auch, welche Taten sie selbst begehen mussten. Es erscheint unvorstellbar, dass all diese Taten durch Kinder begangen wurden und es wird überdeutlich, welche Rolle gerade die Rekrutierung von Kindern in bewaffneten Konflikten auch gesamtgesellschaftlich bzw. als Druckmittel in Kriegen spielt. Ergänzt wird dies durch gezielte Traumatisierungen innerhalb der Gruppe durch Initiationsriten oder sexualisierte Gewalt. Das Material spricht an diesen Stellen überwiegend für sich, *Zitos* Leistung der inhaltlichen Analyse und Aufarbeitung bleibt dem unbenommen. Aus meiner Sicht ist dies auch ein wichtiger Verdienst für die wissenschaftliche Entwicklung der Forschung zu Geflüchteten und der professionellen Arbeit, dass die Herkunftserfahrungen in aller Deutlichkeit geschildert werden.

Die Bewältigungsprozesse der jungen Menschen, die von einer Anpassung und Gefühlsabspaltung bis hin zur Bindung an Anführer bzw. Machthaber reichen, zeigen an, welche Auswirkungen diese traumatisierenden Ereignisse haben – der Abschnitt zur Flucht oder Befreiung schließt den Teil des Buches ab, der direkt die Existenz der Kindersoldatinnen und -soldaten beschreibt (S. 259ff.). Entgegen der Erwartungen schließen sich für viele Betroffene weitere traumatische Sequenzen in der Herkunftsregion an, da Haft oder andauernde Bedrohungen durch Rache weiter bestehen. Die jungen Menschen entschließen sich zur Flucht bzw. sind dazu gezwungen.

Ab Kapitel 21 (S. 295) befasst sich die Dissertation mit den Erfahrungen im deutschen Exil. Da viele der Interviewpartner/innen Anfang bis Mitte der 2000er Jahre eingereist sind, sind einige Rahmenbedingungen inzwischen geändert und es hat sich, zumindest besteht die Hoffnung, auch die Praxis weiter entwickelt. Viele junge Menschen wurden trotz Minderjährigkeit in Erwachsenenunterkünften untergebracht oder mussten gerichtlich ihre Abschiebung verhindern. Die jungen Menschen beschreiben, welche Vorgänge bei ihnen welche Reaktionen ausgelöst haben, sie beschreiben weitere Traumatisierungen und insbesondere die problematischen Anhörungen, in denen gerade die traumatisierten Geflüchteten Schwierigkeiten haben, schlüssige Vorgänge zu schildern. Dies erscheint, wenn man die vorangegangenen Kapitel betrachtet, nicht nur psychologisch, sondern auch aus einer persönlichen Perspektive nachvollziehbar.

Die Arbeit heißt „Überlebensgeschichten“. Insofern stehen am Ende des Buches die Unterstützung von außen, die Bewältigung und auch die Therapie im Mittelpunkt der

Analysen. *Zito* schließt mit der Feststellung: „Die Mehrheit der Menschen, die für diese Studie befragt wurden, sind ‚Überlebenskämpfer‘. [...] Es handelt sich hier um Überlebensgeschichten angesichts von Umständen, die ein Überleben, ein Weiterleben in Würde, höchst unwahrscheinlich machen.“ (S. 437) Sie weist zum Schluss nochmals auf die erschwerten Bedingungen von Flucht und Asyl unter den gegebenen Einreisebedingungen hin und nennt Maßstäbe für das, was die Betroffenen benötigen würden. Die politische Dimension der Dissertation könnte womöglich ein Kritikpunkt sein, aber nur dann, wenn man Wissenschaft als unpolitisch begreifen möchte. Es scheint mir unmöglich, sich nach Lektüre dieser Arbeit angesichts der Ungerechtigkeiten, die Kindern in bewaffneten Konflikten widerfahren, nicht politisch zu positionieren. Daher kann das Werk sowohl als wichtiger Einstieg in das Thema Flucht von Minderjährigen gelten, aber auch als tiefgehende Analyse der Situation von Kindersoldatinnen und -soldaten, die nach Deutschland geflüchtet sind.

Aus diesen Befunden ergeben sich zudem weitere Forschungsfragen: Es wäre auf Basis der vorliegenden Informationen interessant, den kindheitssoziologischen Aspekt der Kindersoldatinnen und -soldaten aus einer diskursanalytischen Perspektive zu untersuchen, und neuere Befunde zur großen Zahl junger Menschen, die in letzter Zeit nach Deutschland geflüchtet sind, zu erheben. Wichtig ist und bleibt dabei, wie *Zito* es darstellt, die Perspektiven und Lebenslagen der Betroffenen ernst zu nehmen und ihre Ressourcen der Bewältigung und des Überlebens im Blick zu behalten.

Anmerkung

- 1 Ausgezeichnet mit dem Nachwuchspreis der Deutschsprachigen Gesellschaft für Psychotraumatologie (DeGPT).

Gudrun Quenzel (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter

Rezension von *Elisabeth Sticker*

Das Buch „Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter“ soll dazu beitragen, das Zusammenspiel von Entwicklung und Gesundheits- bzw. Krankheitsgeschehen am Beispiel des Jugendalters – hier die Altersspanne zwischen dem 12. und 20. Lebensjahr – besser zu verstehen. Dies erfolgt in Form einer in die Gesundheitswissenschaften eingebetteten Jugendforschung und somit multidisziplinär ausgerichtet mit entsprechend vielfältigen „theoretischen, methodischen und thematischen Zugängen“ (S. 9).

Der Band ist in acht Kapitel gegliedert; im Vordergrund stehen fünf ausgewählte Entwicklungsaufgaben mit deren jeweiligen Gesundheitsaspekten (Kap. 3-7): Akzeptieren körperlicher Veränderungen, Aufbau sozialer Bindungen, Qualifizieren, Regenerieren, Partizipieren.

Das erste Kapitel trägt die Überschrift „Was macht das Jugendalter zu einer vulnerablen Phase?“ und konzipiert das Jugendalter als einen wichtigen Wendepunkt im Gesundheits- und Krankheitsgeschehen. Bezüglich des methodischen Zugangs möchte die Autorin einen Beitrag dazu leisten, die „Lücke zwischen reichhaltiger und vielgestaltiger empirischer Forschung und teilweise übermäßig abstrahierenden theoretischen Erklärungsmodellen“ (S.13) zu schließen und hat sich damit ein ambitioniertes Ziel vorgenommen. Anknüpfend an das sozialisationstheoretische Modell von *Hurrelmann* wird der Zusammenhang von Entwicklungsaufgaben und Gesundheit aufgeschlüsselt und an empirische Befunde rückgekoppelt.

Dabei wird auf drei Forschungsschwerpunkte zurückgegriffen, und zwar

- Erfassung besonderer Anfälligkeit für Gesundheitsbeeinträchtigungen und Krankheiten im Jugendalter;
- Analyse des besonderen Charakters des Gesundheitsverhaltens im Jugendalter;
- Entwicklung von theoretischen Modellen zur Erklärung empirischer Ergebnisse (Life-Span-Developmental-Ansatz, Salutogenesemodell, v.a. Kohärenzsinn, psychosoziale Entwicklungsaufgaben nach *Havighurst*).

Aus der Integration dieser Schwerpunkte soll eine „systematische Synopse“ entstehen (S. 12).

Gudrun Quenzel (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 203 S., ISBN: 978-3-7799-2903-1.

Im zweiten Kapitel stellt die Autorin zunächst die theoretischen Grundlagen zu den Bereichen Sozialisation, Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter dar und destilliert daraus die jeweils ertragreichsten Aspekte (*Havighursts* Ansatz, soziologische Rollentheorie, Kohärenzsinn sensu *Antonovsky*, S. 43). Entwicklungsaufgaben werden als „Metarollen“ konzipiert, „weil sie an die Mehrheit der Individuen einer Altersgruppe herangetragen werden“ (S. 37). Probleme bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben werden folgerichtig analysiert hinsichtlich Intra- und Interrollenkonflikten, Person-Rollenkonflikten, defizitärem Rollenwissen und Ressourcenmangel, der z.B. bei Krankheiten und körperlichen Einschränkungen relevant sein kann (S. 40).

Interessant ist, dass die Entwicklungsaufgabe „Akzeptieren körperlicher Veränderungen“ aufgrund ihres engen Zusammenhangs mit den anderen als „Querschnittsaufgabe“ konzipiert und daher auch in den anderen Kapiteln immer wieder aufgegriffen wird. Die Geschlechtszugehörigkeit wird in ihrer komplexen Verschränkung zwischen „sex“ und „gender“ als „äußerst mächtige Kategorie“ betrachtet, wobei die zugeschriebene eindeutige Zuordnung zu einem Geschlecht nicht in Frage gestellt wird (S. 35).

Das methodische Vorgehen bzgl. Literaturrecherche und -auswahl wird ausführlich beschrieben. Die einschlägigen Zeitschriften „Psychologie in Erziehung und Unterricht“ sowie „Developmental Psychology“ gingen offensichtlich nicht in die Analyse ein. Auch wenn der Zeitraum auf die Jahre 2000 bis 2013 begrenzt war, was an sich kein Mangel ist, erstaunt es angesichts der sehr umfangreichen Stichwortliste (S. 47f.), dass die Trefferanzahl „nur“ im dreistelligen Bereich lag. Weitere Einzelheiten zur endgültigen Literaturbasis werden nicht angegeben.

Kapitel drei bis sieben folgen – entsprechend dem „Systematik-Anspruch“ der Autorin – einem einheitlichen Raster, was die Rezeption erleichtert:

1. Herausforderungen der jeweiligen Entwicklungsaufgabe, auch: Häufigkeiten zum Auftreten von Problemen
2. Vorstellung empirischer Befunde zu Folgen für die Gesundheit
3. Diskussion der jeweiligen Bewältigungsprobleme
4. Schlussfolgerungen für das Verständnis des Zusammenhangs zwischen Entwicklungsaufgaben und Gesundheit (zusammenfassende Abbildung, allerdings leider durchgängig zu klein und zu pixelig, daher schwer lesbar).

Es wird herausgearbeitet, dass Jugendliche teilweise erhebliche Probleme haben, Entwicklungsaufgaben in den ausgewählten Bereichen zu lösen, und zwar:

- Akzeptieren körperlicher Veränderungen (Kap. 3), im Sinne eines Sich-nicht-Wohlfühlens im eigenen Körper: Jungen > 30%, Mädchen > 50 % (S. 53)
- Aufbau sozialer Bindungen (Kap. 4): ca. 28% (S. 72)
- Qualifizieren (Kap. 5): ca. 25% (S. 93)
- Regenerieren (Kap. 6): 5-10% (S. 113)
- Partizipieren (Kap. 7): sozialer Bereich 1-16%, politischer Bereich 50-75% (S. 135)

Häufigkeiten bezüglich des damit verbundenen Gesundheits- und Krankheitsgeschehens werden aus einzelnen Studien angeführt, allerdings aufgrund ihrer meist fehlenden Vergleichbarkeit ohne Zusammenfassung von Zahlen.

Wenn möglich, werden Querverbindungen zwischen den verschiedenen Entwicklungsaufgaben gezogen, wobei das Akzeptieren körperlicher Veränderungen entsprechend

dem Konzept von *Quenzel* bei jeder anderen Entwicklungsaufgabe als wichtiger Hintergrundfaktor mit angesprochen wird.

Aus diesen fünf wichtigen Kapiteln seien folgende Erkenntnisse kurz herausgegriffen:

- Die Funktionalität des Sitzenbleibens sowie die frühe schulische Separierung werden gut begründet in Frage gestellt (S. 96, S. 161).
- Als eine bisher zu wenig berücksichtigte Ursache für Leistungsprobleme wird auf das Schlafdefizit (infolge einer Lockerung der elterlichen Kontrolle) verwiesen (S. 100).
- Jugendliche kennen viele Gesundheitsrisiken, beziehen sie aber nicht auf sich (S. 125). Ihnen ist soziales und psychisches Wohlbefinden wichtiger als physisches (S. 157).
- Gesundheitliche Probleme bei Hauptschülern können teilweise durch deren Perspektivlosigkeit entstehen (S. 127).
- In der Schule gibt es zu wenige Partizipationsmöglichkeiten (S. 140). Gesundheitliche Ungleichheiten könnten durch Partizipation im Nahbereich abgebaut werden (S. 149). Auch Freundschaftsförderung ist Gesundheitsförderung (S. 161).

Die Darstellung ist meist sehr ausgewogen (z.B. Funktionalität von Körpermanipulationen, S. 68; Gewalt in Medien, S. 115). Bezüglich der Freizeitgestaltung wird allerdings ausschließlich auf gesundheitsgefährdende Formen eingegangen; eine Analyse günstiger Aspekte (z.B. Sport, Freundschaften) „steht noch aus“ (S. 157).

Kapitel acht betrifft die Bedeutung des Ansatzes der Entwicklungsaufgaben für die Gesundheitswissenschaften. Es enthält eine zusammenfassende Abbildung zum engen Zusammenhang zwischen Sozialisation und Gesundheit sowie Entwicklungsaufgaben und Gesundheit (S. 155), die allerdings ein sehr hohes Abstraktionsniveau hat; dies widerspricht etwas dem eigenen Anspruch, abstrakte Konzepte und empirische Befunde näherzubringen. Folgerichtig wäre hingegen ein zusammenfassendes Schaubild der abschließenden Grafiken aus den vorangehenden Kapiteln gewesen. In diesem Kapitel verweist die Autorin auch auf den Nutzen ihres Ansatzes bei chronischen Erkrankungen im Jugendalter, ein wichtiger Aspekt, der vorher außer Acht gelassen wurde. Auch wird hervorgehoben, dass es bei „health literacy“ um mehr als reines Wissen geht.

Die recht umfangreiche Literaturliste (ca. 220 Quellen) enthält zu ca. $\frac{3}{4}$ Quellen ab 2000, aber auch einige Quellen aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Durch die systematische Literaturanalyse bezogen auf die Jahrgänge 2000 bis 2013 bietet der vorliegende Band einen guten Überblick über den aktuellen Forschungsstand.

Fazit: Das Buch behandelt ein zunehmend aktuelles und wichtiges Thema. Es ist stringent aufgebaut, gut strukturiert, verständlich geschrieben und sehr gut redigiert. Inhaltlich fällt eine gewisse Vorsicht in den Ausführungen auf (häufig: „Es scheint ...“). Die Ausführungen können ein Gewinn sein für Professionelle, die sich mit der Entwicklung und Gesundheit im Jugendalter beschäftigen, z.B. in Schulpsychologie, Erziehungsberatung, Jugendlichenpsychotherapie, sozialer Arbeit, aber auch in der Pädiatrie und im Gesundheitswesen allgemein.

Autorinnen und Autoren

Prof. em. Dr. Hans Bertram, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Lage von Kindern und Familien in Deutschland; Wandel und Entwicklung von Familie, Bindung und Care, in Deutschland wie im Weltvergleich; die ökonomische Lage von Familien; Wandel der Berufseinmündungen junger Erwachsener; Sozialberichterstattung auf Basis des Mikrozensus, die kleinen Lebenskreise im Kontext von Solidarität und Subsidiarität in der modernen Gesellschaft
Anschrift: Prof. em. Dr. Hans Bertram, Würzburger Str. 18, 15738 Zeuthen
E-mail: hbertram@mac.com

Prof. Dr. Tanja Betz, Goethe-Universität Frankfurt am Main, FB Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik (WE II). *Forschungsschwerpunkte*: Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung; Bildungs- und Ungleichheitsforschung mit Blick auf Akteure und Institutionen des Kinderlebens; Bildung, Erziehung, Betreuung und Förderung in der Kindheit; quantitative und qualitative Forschungsmethoden
Anschrift: Goethe-Universität Frankfurt am Main, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main
E-Mail: betz@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger, Bergische Universität Wuppertal, Lehrstuhl für Soziologie der Familie, Jugend und Erziehung. *Forschungsschwerpunkte*: Soziologie der Kindheit, Aufwachsen und Sozialstruktur, Kindheit zwischen globalen Programmen und lokalen Bedingungen
Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal
E-Mail: buehler@uni-wuppertal.de

Lars Burghardt, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Sprachinteraktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern
Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik, Markusstraße 8a, 96047 Bamberg
E-Mail: lars.burghardt@uni-bamberg.de

Dr. Emanuela Chiapparini, Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, Departement Soziale Arbeit, Institut für Kindheit, Jugend und Familie. *Forschungsschwerpunkte*: Ganztagesbildung, außerschulische und informelle Bildung, Peergroups, soziale Ungleichheit, Civic Engagement und User Involvement
Anschrift: Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, Departement Soziale Arbeit, Institut für Kindheit, Jugend und Familie, Postfach 707, CH-8037 Zürich
E-Mail: Emanuela.Chiapparini@zhaw.ch

Dr. Florian Eßer, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfeforschung, sozialpädagogische Kindheitsforschung, Geschichte und Theorie der Sozialpädagogik, ethnographische und partizipative Zugänge in der Sozialforschung
Anschrift: Universität Hildesheim, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim
E-Mail: florian.esser@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Bernhard Kalicki, Deutsches Jugendinstitut, Leiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung; Professor für Frühkindliche Bildung an der Evangelischen Hochschule Dresden (EHS). *Forschungsschwerpunkte*: Familiäre und außerfamiliäre Sozialisation, Frühkindliche Bildung, Bildungsberichterstattung und Bildungssteuerung im Elementarbereich, Qualitätsentwicklung im System der Kindertagesbetreuung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: kalicki@dji.de

Dr. Christa Kappler, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum «Professionalisierung und Kompetenzentwicklung». *Forschungsschwerpunkte*: Ganztagsbildung, Methoden der qualitativen Sozialforschung, Gender und Diversity sowie Studien- und Berufswahlprozesse
Anschrift: Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum «Professionalisierung und Kompetenzentwicklung», Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich
E-Mail: Christa.Kappler@phzh.ch

Dr. Katharina Kluczniok, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Pädagogische Qualität in Familie, Kindergarten und Grundschule, Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, vorzeitige Einschulung
Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik, Markusstraße 8a, 96047 Bamberg
E-Mail: katharina.kluczniok@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Bildungsforschung, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft
Anschrift: Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, 06099 Halle/Saale
E-Mail: heinz-hermann.krueger@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Manfred Liebel, Prof. a.D. für Soziologie an der Technischen Universität Berlin und ehem. Leiter des weiterbildenden Masterstudiengangs “Childhood Studies and Children’s Rights” an der Freien Universität Berlin. *Forschungsschwerpunkte*: Kinderrechte, Kinderarbeit, Kinder- und Jugendbewegungen, Postkoloniale Studien
Anschrift: Prof. Dr. Manfred Liebel, Rönnestraße 5, 14057 Berlin
E-Mail: mliebel@ina-fu.org

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Deutsches Jugendinstitut, Vorstand und Direktor; Technische Universität Dortmund, Lehrstuhl für Sozialpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Bildung im Kindes- und Jugendalter, Kinder- und Jugendarbeit, soziale Berufe in Ausbildung und Arbeitsmarkt, bürgerschaftliches Engagement, Kinder- und Jugendhilfestatistik
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: rauschenbach@dji.de

Prof. Dr. Patricia Schuler Braunschweig, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum «Professionalisierung und Kompetenzentwicklung». *Forschungsschwerpunkte*: Ganztagsbildung, Kompetenzerwerb und Messung von überfachlichen Kompetenzen, Auswahl von Lehramtkandidat/innen und Methoden der qualitativen Sozialforschung
Anschrift: Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum «Professionalisierung und Kompetenzentwicklung», Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich
E-Mail: Patricia.Schuler@phzh.ch

Dr. Sabina Schutter, Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitssoziologie, Diskursforschung, Geschlechterforschung, Familienpolitik, Alleinerziehende, Rechtssoziologische Fragestellungen mit Schwerpunkt auf Familien- und Sozialrecht
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: schutter@dji.de

Prof. Dr. Elisabeth Sticker, Universität zu Köln, Department Entwicklungspsychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Kinder und Jugendliche mit chronischen Erkrankungen, Berufsfindung, Hochbegabung
Anschrift: Universität zu Köln, Department Psychologie, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln
E-Mail: e.sticker@uni-koeln.de

Ursula Winklhofer, M.A., Diplom-Sozialpäd., Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der Fachgruppe „Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern“. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitsforschung, Kinderrechte, Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, Inklusion
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: winklhofer@dji.de