

Evelyne Wannack
Susanne Bosshart
Astrid Eichenberger
Michael Fuchs
Elisabeth Hardegger
Simone Marti
(Hrsg.)

4 - bis 12- Jährige



*Ihre schulischen und
außerschulischen Lern-
und Lebenswelten*

WAXMANN

4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten

Evelyne Wannack, Susanne Bosshart,
Astrid Eichenberger, Michael Fuchs,
Elisabeth Hardegger, Simone Marti (Hrsg.)

4- bis 12-Jährige

Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten



Waxmann 2013
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2793-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2013
Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Foto: Verena Jenzer, Twann, Schweiz
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung	9
------------------	---

Themenfeld:

Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten

Doris Bühler-Niederberger

Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten	17
---	----

Juliane Stude, Marion Weise

„kein powerranger verlIEbt sich in das !BÖ!se“ – Medienbezüge im Rahmen peerkultureller Praktiken von Vorschulkindern.....	32
---	----

Themenfeld:

Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule

Stefanie van Ophuysen

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern	43
--	----

Juliane Stude, Patrick Isele, Lilian Fried

Individuelle Entwicklungsverläufe beim Übergang von der Kita in die Grundschule am Beispiel der Erzählkompetenz	55
--	----

Anja Seifert

Die Bedeutung der sprachlich-kulturellen Differenz im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	63
---	----

Edith Kotitschke

Diskontinuierliche Familienbeziehungen und Übertrittserfolg am Ende der Primarschule.....	70
--	----

Daniel Hofstetter

Bildungsambitionen in Elterngesprächen der 5. Klasse, ein Jahr vor dem Übertritt in die Orientierungsschule.....	78
---	----

Franz Baeriswyl, Christian Wandeler, Caroline Biewer

Wie gerecht wirkt das Übertrittsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I auf die Eltern?.....	87
---	----

Themenfeld:**Lebenswelt Schule – Orte der Bildung***Georg Breidenstein*

Schulkinder zwischen Peer-Kultur und Unterrichtsanforderungen
 oder: Wortsymbole kleben in der Morgensonne 101

Silvia Fankhauser

« Basisstufe 4 bis 8 » – vision francophone du canton de Berne
 Le projet pilote de cycle élémentaire..... 117

Jutta Standop, Jan Seefeldt

Hausaufgabenbetreuung in der offenen Ganztagsgrundschule –
 ein Beitrag zur Bildung? 122

Ute Bender, Corinne Senn Keller

Heil oder heikel –
 Ernährungsverhalten in der späten Kindheit 132

Jan Egger, Martin Straumann

Eltern und familiale Lebenswelten in
 der Praxis von Schulleitungen 139

Themenfeld:**Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens***Olivier Maulini*

L'école ou la vie ? Fausse alternative, vraies questions 149

Katharina Schneider

„Heute kochen wir Suppe aus Kastanienschalen!“
 Zur Organisation und Materialität von Spiel und Spielpraxis
 in Als-ob-Spielhandlungen 3- bis 6-jähriger Kinder 165

Kirsten Herger

Spiel- und Lernbegleitung in Kindergarten und Unterstufe
 während offener Unterrichtssequenzen 172

Ursula Fiechter, Corinne Gonseth Neuenschwander

Helfen im altersdurchmischten Unterricht..... 181

Katia Lehraus

Comment aider les élèves à agir et interagir dans le cadre
d'un dispositif d'apprentissage coopératif en expression écrite ? 188

Edith Glaser-Henzer

„alltäglich oder phantastisch“

Kompetenzen des zeichnerisch-räumlichen Darstellens
und des kognitiv-emotionalen Verarbeitens 195

Ana-Vanessa Lucena

Enseigner les Arts Visuels à l'école enfantine et primaire : étude des
séquences didactiques en formation d'enseignants généralistes 207

Regula Fankhauser Inniger

Ich mach' mir ein Bild.

Ästhetische Lehr- und Lernformen im Sachunterricht..... 215

Markus Kübler, Sabine Bietenhader, Irene Pappa

Können Kindergartenkinder historisch denken?

Ergebnisse einer Pilotstudie 224

Stefanie Serwuschok

Ausprägungen historischen Denkens vor der ersten

Geschichtsstunde im Sachunterricht. Eine empirische Studie..... 232

Katharina Kalcsics, Kathleen Rath

Was Kinder unter Politik verstehen

Vorstellungen über Herrschaft von Schülerinnen

und Schülern der Primarstufe 241

Christina Nölke, Mirjam Steffensky, Eva-Maria Lankes,

Claus Carstensen

Naturwissenschaftliches Interesse bei Vorschulkindern – Welche

Möglichkeiten und Schwierigkeiten ergeben sich bei der Erfassung?..... 248

Markus Peschel

GOFEX – Ort des Lehrens und Lernens..... 260

Franziska Vogt, Angelika Meier

Lernen in Lernwerkstätten – Selbsttätiges Lernen im Team:
Unterschiedliche Aufgabenstellungen im Bereich
der Naturwissenschaften 269

Christine Künzli David, Franziska Bertschy, Christoph Buchs

Aufwachsen in einer globalisierten Wissensgesellschaft
Umgang mit normativ-ethischen Fragen im Rahmen einer
Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung 279

Karin Rechsteiner, Franziska Vogt

Mathematische Leistungen 5-jähriger Kinder in Bezug
zu Aspekten der elterlichen Förderung 287

Thomas Royar, Christine Streit

Mathematische Spielräume in Kindergarten und Schule schaffen 296

Christine Del Notaro

Des multiples de 12 dans les multiples de 11 :
jeux sur les chiffres vs jeux sur les nombres 302

Michael Fuchs, Marco Wyss

Teamteaching auf Hochschulebene
Vom Gelingen und den Grenzen kollaborativer Lehre.
Interviewstudie zum Einsatz des interdisziplinären Teamteachings
an der Pädagogischen Hochschule 310

Manuela Keller-Schneider, Stefan Albisser

Formen der Kooperation von Lehrpersonen und
ihr Zusammenhang mit Berufsmotiven 319

Einleitung

Die Tagung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Jahr 2011 beschäftigte sich mit der Thematik „4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten“. Zur Diskussion standen die Herausforderungen, die die gesellschaftlichen Veränderungen mit sich bringen, und von denen Familien und Bildungsinstitutionen betroffen sind. Auf Seiten der Kinder und ihren Familien sind die unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexte anzuerkennen, die sich nachweislich nicht nur in ihren außerschulischen Lebenswelten, sondern im Speziellen auch in ihren Bildungskarrieren spiegeln. Der Eintritt in die öffentliche Bildung stellt sowohl an die Eltern als auch an die Kinder hohe Anforderungen. Mit dem Kindergarten- und Schulbeginn betreten Eltern und Kinder eine neue Lebenswelt, die ihrer eigenen Logik folgt. Der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I markiert ein Lebensereignis, das für die betroffenen Kinder von maßgeblicher Bedeutung für ihre weitere Bildungslaufbahn ist.

Die Primarstufe – einschließlich des Kindergartens – charakterisiert sich durch eine sehr heterogene Schülerschaft – und zwar in Bezug auf den Entwicklungs-, Lern- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler wie auch auf deren familiären Hintergrund. Die Lehrpersonen sind gefordert, ihre Unterrichtsgestaltung diesen Gegebenheiten anzupassen. Ihnen stellt sich die nicht leichte Aufgabe, die Kinder individuell zu fördern und gleichzeitig die Lernziele so weitgehend wie möglich zu erreichen. Denn im Sinne der gesetzlichen Bildungsziele haben sie zu gewährleisten, dass ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende, kindgemäße und gemeinsame Bildung zukommt. Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen – denken wir etwa an die Arbeitstätigkeit von Müttern und Vätern – drängt sich die Erweiterung des Bildungsauftrags um den der Betreuung auf. Stichworte dazu sind Blockzeiten, Mittagstisch, Halb- und Ganztagschulen. Aus diesen Arrangements ergibt sich eine neue Bedeutung der Schule als Lern- und Lebenswelt.

Universitäten, Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen setzen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Kindern, Familien, Kindergarten und Schule auseinander. Wissenschaftliche Erkenntnisse und empirische Befunde werden oftmals lediglich domänenspezifisch diskutiert und nehmen daher kaum aufeinander Bezug. Mit der Tagung wurden die Zie-

le verfolgt, einen interdisziplinären Diskurs zwischen Kindheits- und Bildungsforschung zu ermöglichen, indem der Vielfalt und dem Verhältnis von schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten der Kinder nachgegangen wurde. Des Weiteren wurde Wert darauf gelegt, Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu präsentieren, und damit einerseits aufzuzeigen, wie die Perspektive der Kinder produktiv für die Gestaltung von Schule genutzt werden kann, und andererseits die Diffusion relevanter Erkenntnisse in Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu fördern. Um der breiten Thematik gerecht zu werden, wurden vier Themenfelder definiert. Diese werden nachfolgend entlang den betreffenden Beiträgen vorgestellt.

Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten

Demografische und gesellschaftliche Veränderungen führen dazu, dass Kinder in sehr unterschiedlichen Lebenslagen aufwachsen – denken wir z. B. an die vielfältigen Familienformen, die Entstandardisierung von Lebensläufen, die Aufweichung von Altersgrenzen, die Aufnahme sozialer Beziehungen zu Peers oder die Freizeitgestaltung. Im Hauptreferat zu diesem Themenfeld beschreibt Doris Bühler-Niederberger unter Verwendung von statistischem Datenmaterial Kindheiten in den westlichen Ländern. Die Merkmale „behütete und geförderte Kindheiten“ zielen auf die familiären Situationen von Kindern ab. Zeichnungen von Kindergartenkindern aus Deutschland und Kirgisien werden herangezogen, um den Aspekt „Selbstorientierte Kindheit“ kontrastierend zu diskutieren. Mit „ungleiche Kindheit“ fokussiert sie auf die Bedingungen des Aufwachsens in der Nachkriegszeit und zeichnet darauf aufbauend den Ungleichheits-Diskurs nach.

Juliane Stude und Marion Weise zeigen im Titel ihres Beitrags – „kein powerranger verllIEbt sich in das !BÖ!se“ – an, dass sie sich mit der Medienwelt von Kindern auseinandersetzen. Sie gehen auf der Grundlage von Audioaufzeichnungen aus dem Alltag von Kindern in der Kindertagesstätte der Frage nach, wie diese untereinander über Medien sprechen, und welche Bedeutung dies für die soziale Position innerhalb der Kindergruppe hat.

Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule

Übergänge werden theoretisch unterschiedlich konzipiert und als kritische Lebensereignisse, Entwicklungsaufgaben, Rites de Passage usw. gesehen. Sie können als Herausforderung oder als Bedrohung wahrgenommen werden. Stefanie van Ophuysen zeigt im Hauptreferat – am Beispiel des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I – in Form einer Längsschnittstudie auf, wie Eltern und Lehrpersonen die Kinder unterstützen können, und wie sich die Schulleistungen sowie die Schulfreude der Kinder im Lauf der Zeit entwickeln.

Zwei Beiträge diskutieren den Übergang von der Elementar- in die Primarstufe aus einer sprachlichen Perspektive. Juliane Stude, Patrick Isele und Lilian Fried zeichnen anhand von Daten aus dem Projekt TransKiGs – Stärkung der Bildungs- und Entwicklungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – individuelle Verläufe der Erzählkompetenz am Übergang von der Kita in die Grundschule nach. Anja Seifert stellt in ihrem Beitrag das länderübergreifende Projekt TRAM (Transitions and Multilingualism) vor, bei dem es um mehrsprachige Kinder und ihre Eltern sowie um die Frage geht, wie Erzieherinnen und Grundschullehrpersonen mit Mehrsprachigkeit umgehen.

Die folgenden drei Beiträge behandeln den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I. Edith Kotitschke stellt Befunde zum Übertrittserfolg von Scheidungs- und Trennungskindern vor. Der Beitrag von Daniel Hofstetter verleiht Einblick in die sogenannten „Übergangsgespräche“ zwischen Eltern und Lehrpersonen. Unter dem Stichwort „Übertrittsverfahren“ vermitteln Franz Baeriswyl, Christian Wandeler und Caroline Biewer einen Einblick darüber, wie gerecht betroffene Eltern solche Verfahren wahrnehmen.

Lebenswelt Schule – Orte der Bildung

Die Forderung, Schule als Lebens- und Bildungsort zu gestalten, ist in der Pädagogik ein zeitlich überdauernder Topos, was an den Umschreibungen von Kindergarten und Schule als Lebens-, Erlebnis-, Begegnungs- oder Bewegungsraum abgelesen werden kann. Georg Breidenstein nimmt in seinem Hauptvortrag das kindliche Erleben im Rahmen eines individualisierten Grundschulunterrichts in den Blick und arbeitet verschiedene Dimensionen des Schülerdaseins heraus.

Silvia Fankhauser berichtet über das für den französischsprachigen Teil des Kantons Bern adaptierte Schulentwicklungsprojekt „Basisstufe 4 bis 8“ und diskutiert dieses im Rahmen der Vereinbarung zur Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Schweiz. Jutta Standop und Jan Seefeldt erläutern die Bedeutung der Hausaufgabenbetreuung und stellen Ergebnisse aus ihrer Studie HofGans – Hausaufgaben in der offenen Ganztagsgrundschule – vor. Ute Bender und Corinne Senn Keller stellen anhand von Befunden aus der Kindheitsforschung Überlegungen an, wie sich schulische Tagesstrukturen für die Sensibilisierung bezüglich des Ernährungsverhaltens der Kinder nutzen lassen. Jan Egger und Martin Straumann thematisieren in ihrem Beitrag, wie sich die Arbeit zwischen Eltern, Schulleitungen und Lehrpersonen gestalten lässt.

Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens

In seinem Hauptreferat zum Themenfeld Unterricht geht Olivier Maulini der Frage auf den Grund, was Orte des Lehrens und Lernens ausmachen. Er analysiert das Verhältnis von Schule und Leben und reflektiert dieses anhand von drei Funktionen, die der Schule innewohnen.

Danach folgen Beiträge, die den Unterricht aus einer allgemeinen pädagogischen Perspektive betrachten. Katharina Schneider setzt sich mit der Frage auseinander, wie Kinder Raum und Material nutzen, um Als-Ob-Spiele zu kreieren. Kirsten Herger stellt empirische Ergebnisse vor, die aufzeigen, wie Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler in offenen Unterrichtssequenzen begleiten. Ursula Fiechter und Corinne Gonseth Neuenchwander berichten von einem Entwicklungsprojekt, das durch gezielte Aufgabenstellungen im Rahmen des altersgemischten Lernens das gegenseitige Helfen zu unterstützen beabsichtigt. Katja Lehraus fokussiert in ihrem Beitrag auf das Textverfassen im Rahmen von Gruppenarbeiten.

Der Beitrag von Edith Glaser-Henzer vermittelt Ergebnisse aus der Untersuchung raviko (räumlich-visuelle Kompetenzen) und gibt damit Einblick in die Entstehung von Kinderzeichnungen. Ana-Vanessa Lucena setzt sich mit der Frage auseinander, wie die Lehre bezüglich visueller Kunst in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aussehen könnte. Regula Fankhauser Inniger zeigt anhand von Ergebnissen aus ihrer Studie die Bedeutung des bildlich-visuellen und des sprachlichen Repräsentationsmodus im Rahmen von Lernprozessen im Sachunterricht auf.

Die Frage, ob bzw. inwiefern Kindergartenkinder bereits imstande sind, historisch zu denken, erörtern Markus Kübler, Sabine Bietenhader und Irene Pappa in ihrem Beitrag. Stefanie Serwuschok geht den Interessen und Vorstellungen von Kindern des 3. Grundschuljahres nach und zeigt auf, dass sich diese Interessen um Themen der Neueren Geschichte und Politik gruppieren. Über die Vorstellungen von Kindern über Politik und Herrschaft referieren Katharina Kalcsics und Kathleen Raths.

Im Zentrum des Beitrags von Christina Nölke, Mirjam Steffensky, Eva-Maria Lankes und Claus Carstensen steht ebenfalls das Thema Interesse – hier ist es das naturwissenschaftliche Interesse von Vorschulkindern. Markus Peschel zeigt anhand seines Grundschullabors für Offenes Experimentieren (GOFEX), wie Interesse geweckt und „scientific literacy“ gefördert werden kann. Ebenfalls mit „scientific literacy“ setzt sich die Studie von Franziska Vogt und Angelika Meier auseinander, die verschiedenartige Aufgabenstellungen empirisch untersucht haben. Im Rahmen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stellt sich die Anforderung an Lehrpersonen nebst des Erarbeitens von gesichertem Wissen – so Christine Künzli David, Franziska Bertschy und Christoph Buchs – auch normativ-ethische Fragen mit den Kindern zu diskutieren.

Mit mathematischen resp. mathematik-didaktischen Themen setzen sich die Beiträge der folgenden Autorinnen und Autoren auseinander: Karin Rechsteiner und Franziska Vogt gehen der Frage nach, inwiefern – nebst den kognitiven Fähigkeiten – der familiäre Hintergrund und insbesondere gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern in der Freizeit Unterschiede in der mathematischen Kompetenz zu erklären vermögen. Anhand des MATHELino – eines gemeinsam mit Kindergartenlehrpersonen entwickelten Spielarrangements – zeigen Thomas Royar und Christine Streit mathematikhaltige Spiel- und Lernangebote auf und ziehen daraus Schlüsse hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Christine Del Notaro setzt sich mit Zahlen und Ziffern auseinander und fügt ein Beispiel an, mit dem sie darstellt, wie sich Kinder zu forschendem Lernen in der Mathematik anleiten lassen.

Michael Fuchs und Marco Wyss haben das Teamteaching im Rahmen der Lehre an der Pädagogischen Hochschule Luzern explorativ untersucht und präsentieren erste Erkenntnisse dazu. Die Kooperation von Lehrpersonen wird auch im Beitrag von Manuela Keller-Schneider und Stefan Albisser näher beleuchtet. Die Autorin und der Autor weisen zudem anhand der Ergebnisse ihrer Studie nach, dass die ursprünglichen Berufsmotive

von Lehrpersonen in engem Zusammenhang mit den von ihnen gewählten Kooperationsformen stehen.

Den zahlreichen Rückmeldungen von Referierenden und Teilnehmenden zufolge ist es gelungen, durch diese Tagung einen vielfältigen Blick auf die schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten 4- bis 12-jähriger Kinder zu ermöglichen. Damit hat die Tagung – wie intendiert – einen Beitrag zum Diskurs zwischen den involvierten Disziplinen – resp. zwischen der Kindheits- und der Bildungsforschung – geleistet. Den Referierenden danken wir ganz herzlich für ihre Beiträge, die wesentlich zum Erfolg der Tagung beigetragen haben. Dazu beigetragen haben auch die Gutachtenden, denen wir an dieser Stelle ebenfalls danken. Zu besonderem Dank sind wir der Pädagogischen Hochschule Bern verpflichtet, welche die erforderlichen personellen und finanziellen Ressourcen großzügig zur Verfügung gestellt hat – nicht zuletzt auch, damit dieser Tagungsband herausgegeben werden kann.

Die Herausgebenden:

Evelyne Wannack, Susanne Bosshart, Astrid Eichenberger, Michael Fuchs, Elisabeth Hardegger, Simone Marti

Themenfeld:
Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten

Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten

Dieser Beitrag will ein Portrait heutiger Kindheiten in westlichen Ländern zeichnen. Folgende Stichworte sind geeignet, wesentliche Merkmale dieser Kindheiten zu erfassen: „behütet und gefördert“, „selbstorientiert“ und „ungleich“. Entlang diesen Stichworten sind die folgenden Ausführungen gegliedert. So werden sowohl Chancen wie auch Risiken heutiger Kindheiten angesprochen.

Argumentiert wird vor allem auf der Basis von Daten aus Deutschland, dem Kontext, in dem ich vorrangig forsche; soweit zugänglich, werden Daten für die Schweiz angefügt. Dabei soll der Gegenstand „Kindheiten“ auch aus eher ungewohnten Blickwinkeln betrachtet werden. Es sollen also Datenquellen benützt werden, die bisher noch selten in Anspruch genommen werden: So kommen die Kinder selber zu Wort, oder wir überlassen ihnen die Initiative in der Produktion von Material, indem wir sie z. B. zeichnen lassen. Allerdings sind für eine angemessene Darstellung von Kindheiten statistische Kennzahlen unverzichtbar. Sie leisten die notwendige Korrektur pauschaler Aussagen vom Zerfall oder Verschwinden der Kindheit, die nicht zuletzt auf einer Unkenntnis der Daten und auf vorschnellen Schlüssen, in denen Entwicklungen überschätzt werden, beruhen.

Behütete und geförderte Kindheiten

A – Konventionelle Familien

Die Familien, in denen die Kinder aufwachsen, sind mehrheitlich konventionell – in ihrer äußeren Form wie auch in ihrer inneren Struktur. Die meisten Kinder wachsen bei ihren beiden verheirateten, leiblichen Eltern auf. Bundesweit leben 79% der Kinder mit beiden leiblichen Eltern (wovon in einer Minderheit von 5% der Fälle diese Eltern unverheiratet zusammenleben; Hurrelmann, Andresen 2010). In den neuen Bundesländern liegt diese Zahl etwas tiefer als in den alten: In einer Kohorte von zwischen 1970 und 1988 Geborenen hatten 76% in den alten Bundesländern bis zum Erwachsenenalter resp. bis zum Zeitpunkt der Befragung (in dem die jüngsten Befragten zwölf Jahre alt waren) mit ihren biologischen und verheirateten Eltern zusammengelebt, in den neuen Bundesländern traf dies

lediglich auf 68% zu (Alt 2003). In der Schweiz leben sogar 85% aller Kinder unter 18 Jahren mit beiden leiblichen Eltern (OECD 2011).

Bedenkt man, dass ca. 30-40% der Ehen geschieden werden (das ist allerdings eine unsichere Schätzung, weil sie nicht auf Paneldaten beruht, sondern jeweils lediglich die Anzahl Scheidungen auf die Anzahl Eheschließungen in einem bestimmten Zeitraum verrechnet wird), so wäre eine höhere Anzahl von Kindern in unvollständigen Familien zu erwarten. Keineswegs können wir annehmen, dass Ehen mit Kindern weniger krisenanfällig sind. Aus der familiensoziologischen Forschung ist vielmehr bekannt, dass die Geburt eines Kindes die Zufriedenheit in der Ehe beeinträchtigt (Jurgan, Gloger-Tippelt, Ruge 1999). Dennoch werden kinderlose Ehen häufiger geschieden, und zunehmend betreffen die Scheidungen auch sehr langjährige Ehen (mit bereits erwachsenen Kindern). Lediglich in ca. 50% der Scheidungsfälle sind in Deutschland und der Schweiz Kinder betroffen – das ist im Vergleich der OECD-Länder eine besonders tiefe Rate (OECD 2011, 27). Der Scheidung steht in diesen Ländern offensichtlich ein „normatives Muster“ einer guten Kindheit entgegen, eine weitgehend verbindliche Vorstellung also, an der sich Entscheidungen in Bezug auf Kinder orientieren – und dieses Muster beinhaltet auch, dass ein Kind mit beiden Eltern aufwachsen soll.

Kinder in Deutschland sind selten Einzelkinder; Zwei- und sogar Mehrkinderfamilien sind häufiger. Auch dahinter steht wohl bei manchen Eltern nicht nur der eigene Wunsch, sondern auch die Vorstellung, dass dies für die Kinder am besten sei, dass eine gute Kindheit eine Geschwisterkindheit zu sein habe. Erhebt man bei sechs- bis elfjährigen Kindern, wie viele Geschwister sie haben, so hat nur ein Viertel der Kinder keine Geschwister; die meisten haben ein Geschwister, und die Zahl der Kinder mit zwei oder mehr Geschwistern liegt sogar leicht höher als die der Einzelkinder (Hurlmann, Andresen 2010).

In ihrer Geschlechtsrollenverteilung sind die Familien mit Kindern überwiegend konservativ. Die Hauptzuständigkeit für Haushalt und Kindererziehung bleibt bei der Frau. Die Beteiligung des Mannes im Haushalt hat sich in den vergangenen Jahren nur im Minutenbereich geändert (Pinl 2004). Über alle Lebenslagen hinweg halten Männer ihr Engagement in den Tätigkeiten des Haushalts ungefähr konstant. Sofern sie keine Partnerin haben oder mit der Partnerin kinderlos zusammenleben, ja sogar als alleinerziehende Väter setzen die Männer für Routinehausarbeiten (Kochen, Putzen, Wäsche erledigen, Einkaufen) wöchentlich zwischen 18 und 22 Stunden ein; zwischen 15 und 16 Stunden wöchentlich wenden sie da-

gegen auf, wenn sie mit einer Partnerin in einer Familie mit Kindern leben, seien dies Schulkinder oder kleinere Kinder. Ganz anders bei den Frauen: Der Einsatz der Frauen schwankt je nach Lebenslage erheblich; er liegt zwischen 22 Stunden wöchentlich – bei Singlefrauen – und dem Maximalwert von 41 Stunden, den Mütter mit kleinen Kindern in einer vollständigen Familie erreichen. Dies sind die Mittelwerte der jeweiligen Gruppen von Frauen aus einer Studie deutscher Haushalte von Künzler und Mitautoren (2001). Die Berufstätigkeit der Frauen hat keinen Einfluss auf die Mithilfe des Mannes (Statistisches Bundesamt 2003). Die meisten Mütter sind denn auch nur teilzeitlich erwerbstätig. „Vereinbarkeitsmodell“ wird diese Lösung genannt, weil eine Abstimmung des beruflichen Engagements auf die Ansprüche, wie sie sich aus Haushalt und Kindererziehung ergeben, erfolgt. Die Vereinbarkeit – so wie sie von den Familien definiert wird – verunmöglicht ein volles berufliches Engagement bei Frauen mit kleinen Kindern fast vollständig: Nur 7% der Frauen mit einem Kind unter drei Jahren sind voll erwerbstätig, und über 70% gehen keiner Erwerbstätigkeit nach. Diese Vereinbarkeit lässt aber auch eine spätere berufliche Karriere nur in einer Minderheit der Fälle noch zu: Die Teilzeitberufstätigkeit dominiert auch bei den Frauen, deren jüngstes Kind bereits älter als 14 ist: Lediglich 17% dieser Frauen sind voll erwerbstätig.¹ Auch in der Schweiz ist die Teilzeitberufstätigkeit der Frauen verbreitet. Zwar ist hier insgesamt – zweifellos auch infolge eines günstigeren Arbeitsmarktes – ein leicht höherer Anteil von Frauen berufstätig als in Deutschland, ein höherer Anteil davon allerdings nur teilzeitlich (OECD 2011). Hinter dieser konventionellen Aufgabenteilung zwischen Männern und Frauen stehen Vorstellungen der guten Mutterschaft und somit der guten Kindheit, auch wenn egoistischere Motive die traditionale Geschlechterverteilung mit stützen mögen.

B – Internationale Rankings:

Nicht nur private Bemühungen sind auf die Qualität von Kindheit ausgerichtet: Seit den 1950er Jahren schaltet sich zunehmend auch die internationale Ebene ein und versucht die Qualität von Kindheiten zu überwachen und zu erhöhen. Seit ca. zwei Jahrzehnten werden Kindheiten auf immer mehr Dimensionen vermessen, und die Ergebnisse werden in Qualitätsrankings aufbereitet. Diese Ergebnisse werden den Politikern und der Öffentlichkeit der einzelnen Länder bekannt gemacht. Damit wird Druck auf die Staaten ausgeübt, in dieser Angelegenheit aktiver zu werden als

1 Eigene Berechnungen auf Basis der Mikrozensusangaben in Statistisches Bundesamt (2008).

sie es bisher waren. Das nationalstaatliche Engagement hatte sich vor allem auf drei Dinge beschränkt: auf die Zahl des Nachwuchses (resp. dessen Gesundheit und Überleben), auf Bildung und – soweit es die Qualität von Kindheit betraf – auf Maßnahmen des Kinderschutzes und mithin auf einen engen Bereich von als problematisch definierten Kindheiten. Dagegen blieb die Sicherung einer umfassenderen Qualität von Kindheit dem privaten Bereich überlassen. Hinter dem vergleichsweise neuen internationalen Interesse an Kindheit (Therborn 1996) stehen unterschiedliche Motive: die Durchsetzung von Menschenrechten für Kinder, aber auch humankapitalistische Interessen.

Die internationalen Messungen verpflichten sich einem Konzept des „Well-being“, das heißt, sie erfassen eine Anzahl von Dimensionen, die die Lebensqualität von Heranwachsenden in gesundheitlicher, psychischer, ökonomischer und sozialer Hinsicht messen sollen. In einigen dieser internationalen Datensammlungen ist die Schweiz mit einbezogen, in einigen neueren allerdings gerade nicht, weil diese sich auf die EU-Staaten beziehen und zum Teil auch gefördert durch EU-Gremien zusammengetragen werden. Dabei kann sich die Schweiz im internationalen Ranking durchaus sehen lassen, so steht sie etwa auf dem fünften Platz in einem Ranking von UNICEF, das auf der Basis nationaler Daten 21 Länder (vor allem OECD-Staaten) rankt; die Daten stammen aus verschiedenen, international vergleichenden Studien (etwa PISA; HBSC etc.; UNICEF 2007).

In eben diesem Ranking steht Deutschland einiges schlechter da. Eine der Dimensionen, auf der Deutschland in der eben erwähnten UNICEF-Studie besonders schwach abschneidet – womit es dann insgesamt nur „Mittelmaß“ ist (Bertram 2008) –, sind die menschlichen Beziehungen, vor allem innerhalb der Familie. Deutschland nimmt in dieser Studie den drittletzten Platz ein, soweit es um die Beziehung der Kinder zu ihren Eltern geht, und sogar den allerletzten, was das Gespräch zwischen Kindern und Eltern betrifft (Bradshaw, Hoelscher, Richardson 2006). Von Schwierigkeiten, mit ihren Vätern zu kommunizieren, berichteten 21% der 11-jährigen Jungen, 35% der 15-jährigen Jungen, 33% der 11-jährigen Mädchen und gar 53% der 15-jährigen Mädchen. Mit den Müttern gelingt das Gespräch weit besser, von Schwierigkeiten wird nur halb so oft berichtet (Bertram 2008). Nur 40% der 15-jährigen Kinder in Deutschland geben an, dass sich die Eltern mehrmals wöchentlich die Zeit nähmen, „einfach mit ihnen zu reden“. Auch in der Schweiz ist dieser Wert mit knapp 50% schlecht; in Ungarn und Italien werden Werte von knapp 90% erreicht, in Finnland von mehr als 80% (Bradshaw, Hoelscher, Richardson 2006).

Gut werden dagegen die Beziehungen zu den Freunden beurteilt, fast 80% der deutschen 11-, 13- und 15-jährigen Kinder beurteilen ihre Freunde als nett und hilfsbereit. In der Schweiz beurteilen die Kinder ihre Freunde sogar positiver als in allen anderen untersuchten Ländern: Mehr als 80% der Schweizer Kinder sagen, ihre Freunde seien nett und hilfsbereit. Zum Vergleich: In Großbritannien oder Tschechien sagen dies nur 40% der Kinder. Die Schule mögen Kinder in Deutschland und der Schweiz allerdings nicht besonders gern; in der Schweiz gehen nur gerade 20% der Kinder „sehr gerne“ zur Schule, in Deutschland immerhin noch 30%. Am schlechtesten sieht das allerdings bei den finnischen Kindern aus, nicht einmal 10% von ihnen gehen nach ihrer eigenen Auskunft „sehr gerne“ zur Schule. Dieses Ergebnis zeigt, dass Beurteilungen durch Erwachsene und Kinder durchaus unterschiedlich ausfallen können – z.B. gehen mehr als ein Drittel der österreichischen Kinder „sehr gerne“ zur Schule, auch wenn ihre Schule im PISA-Ergebnis eher schwach abgeschnitten hat (alle diese Zahlen in Bradshaw, Hoelscher, Richardson 2006).

C – Kindzentriertheit, Schutz und Förderung

Heutige Familien werden gerne als „kindzentriert“ und als „Verhandlungshaushalt“ bezeichnet, im Gegensatz zum früheren „Befehlshaushalt“. Aus Sicht der Kinder ist dies mehrheitlich zutreffend. Etwa zwei Drittel der Kinder schildern ihre Eltern als einführend und interessiert (Zinnecker, Silbereisen 1998). Dabei werden die Mütter in der Regel günstiger beurteilt; sie gehen stärker auf das Kind ein, nehmen seine Meinung ernster – so urteilen jedenfalls 6- bis 11-jährige Kinder in Deutschland in der World-Vision-Studie (Hurrelmann, Andresen 2010). Eindeutig zurückgegangen ist das körperliche Bestrafen der Kinder. War es in den 1950er Jahren noch an der Tagesordnung und wurde für richtig befunden – 55% der Eltern in der BRD bezeichneten damals Körperstrafen als richtig und notwendig (Bauert 1954) –, so gibt in der 1. World-Vision-Studie nur noch eine Minderheit der Kinder an, körperlich bestraft zu werden, nämlich 19% der 8- bis 11-jährigen Jungen und 10% der gleichaltrigen Mädchen (Hurrelmann, Andresen 2007). Daneben bleibt allerdings Fakt, dass in Deutschland zwei bis drei Kinder pro Woche an den Folgen elterlicher Misshandlung zu Tode kommen. Das ist eine Schätzung der World Health Organization (WHO) auf der Basis der Todesfälle durch Schütteltraumen; die Zahl ist international betrachtet durchschnittlich.

Behütete Kindheiten sind auch *eigens* rund um das Kind *veranstaltete* Kindheiten: Besondere Orte oder Anlässe machen das Leben für die Kinder attraktiver und kompensieren ihren eingeschränkten Bewegungsradius.² Die Zunahme an Spielsachen – in der Menge und der Variation – an Spielorten, Spielideen lässt sich leider nicht quantifizieren, ist aber unüberschaubar. Für die Kinder von besonderer Wichtigkeit ist jedoch das Haustier. Mehr als 60% der 10- bis 18-jährigen Kinder in Nordrhein-Westfalen besitzen ein Haustier, und sie bezeichnen dies als „sehr wichtig“ (Zinnecker et al. 2003). In unseren laufenden Datenerhebungen in 2. Grundschulklassen und in Kindergärten bitten wir die Kinder jeweils darum, „ihr Haus“ mit den ihnen wichtigsten „Menschen“ zu bevölkern; ungefragt fügen die Kinder dann ihre Haustiere hinzu.

Es gehört zur Vorstellung einer „guten Kindheit“, dass Kinder nicht einfach „daher wachsen“ sollen – sie sollen gefördert werden. So besuchen die Kinder zusätzliche Förderangebote: 62% der 6- bis 11-jährigen Kinder in Deutschland sind Mitglied in einem Sportverein; 33% besuchen die Musikschule oder das Ballett. Lediglich 22% der Kinder in dieser Altersgruppe haben keine solche außerschulische Förderung (Hurrelmann, Andresen 2010). Wenig verlässliche Zahlen existieren, was die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Nachhilfeunterricht beträgt. Schätzungen für Deutschland gehen davon aus, dass rund 30 bis 50% im Lauf ihrer Schulkarriere Nachhilfe erhalten.

Während einige Autoren betonen, dass die Förderung von Kindern schichtabhängig sei, und auch Unterschiede etwa in der Häufigkeit der Förderung durch Kurse anführen können (Vincent, Ball 2007), so scheint mir eindrücklicher und relevanter, wie sich in den letzten Jahrzehnten die Normen in dieser Hinsicht generell geändert haben. Letzteres zeigt eine Studie von Schaub (2010) für die USA. Schaub hat ihre Daten aus dem National Household Education Survey (einer repräsentativen Befragung). Gefragt wurde danach, wie oft Folgendes in der letzten Woche geschah: dem (Vorschul-)Kind eine Geschichte erzählen, ihm vorlesen, ein Lied singen oder es mit ihm üben, ihm Buchstaben oder Zahlen beibringen. Die Ergebnisse belegen, dass diese Art der Förderung der Kinder nahezu universell verbreitet ist. Waren es in den 1950er Jahren erst ungefähr die Hälfte der Eltern, die all das – nach ihren eigenen Angaben – praktizierten, so erhöhte

2 Eingeschränkt ist dieser z. B., was das selbständige Zurücklegen von Wegen betrifft: Die Anzahl Kinder, die den Schulweg ohne Elternbegleitung zurücklegt, hat in den letzten Jahrzehnten deutlich abgenommen. Eine Untersuchung von O'Brien (2000) im Großraum London ergab sogar eine Reduktion um 50%.

sich diese Zahl bis zu den 1990er Jahren auf über 80% und näherte sich in den nächsten zehn Jahren, d.h. bis zum Jahr 2001 (der vorläufig letzten Erhebung), der 100%-Obergrenze. Was zunächst eine Norm der Mittelschicht war, scheint also nun durchgängig akzeptiert. Wenn auch solche Förderung zweifellos nicht in allen Gruppen in gleichem Ausmaß und mit dem gleichen Geschick umgesetzt sein dürfte, so ist sie dennoch als Norm unbestritten.

„Selbstorientierte Kindheit“

Kindheiten sind „selbstorientiert“. Selbstorientierung meint die Ausrichtung von Handlungen und Entscheidungen an der eigenen Person, deren Wünschen, Sichtweisen, Interessen; in einer individualisierten Gesellschaft ist dies selbstverständlich. Selbstorientierung betrifft auch Kinder – als Zugeständnis, das ihnen gemacht wird, aber auch als Anspruch, der an sie gerichtet wird.

Man kann diese Selbstorientierung am besten im interkulturellen Vergleich zeigen. Im Versuch, Einblick in die Lebenswelten von Kindern in Zentralasien zu erreichen, haben wir kirgisische Kindergartenkinder dazu angeregt, in Zeichnungen und spielerischen Übungen den für sie relevanten Zusammenhang sozialer Beziehungen darzustellen und über die Gefühle, die sie damit verbinden, zu berichten. Als (kontrastierende) Interpretationsfolie – und nicht im strikten Sinne als Vergleich – dienten uns Daten, die wir an deutschen Kindergartenkindern gesammelt haben. Eine genauere Beschreibung der Methoden und Ergebnisse findet sich in Bühler-Niederberger und Schwittek (2012); an dieser Stelle muss ein kurzer Einblick genügen: Zeichnen deutsche Vorschulkinder ihre „liebsten Menschen“, so halten sie auf diesem Bild oft auch sich selber fest – meist überproportional groß. Die Bilder sind nicht realistisch, vielmehr zeigen sie ihre höchst persönliche Welt, eine Auswahl besonders geschätzter Wesen, deren individuelle Merkmale und die Beziehung des Kindes zu ihnen. Ein Kind zeichnete seine Mutter angeschnitten am Bildrand, so dass sie gewissermaßen erst auftauchte (Kommentar des Kindes dazu: „die ist etwas langsam, ich hab das jetzt so gemacht“), ein anderes zeichnete seine Oma auf halber Höhe des Blattes zwischen Himmel und Erde („Oma ist schon gestorben, aber gehört noch dazu“, lautete die Begründung). Haustiere kommen mit ins Bild, gelegentlich auch solche, die bereits verstorben sind (das wird kommentiert: „weil es so eine liebe Katze war“). Ganz anders die zentralasiatischen

Kinder: Sie stellen sich fast durchgängig proportional richtig dar: größer als ihre kleinen Geschwister, wesentlich kleiner als ihre Eltern. Die Bilder sind oft realistisch: das Haus, das Auto, die wie Orgelpfeifen aufgereihten Familienmitglieder.

Die eigene Person im Mittelpunkt von sozialen Beziehungen als Wirklichkeit des deutschen Kindes – das zeigte sich auch in der Übung „der Käfer“; wiederum wird dies erkennbar im Vergleich zu den Kindern in Zentralasien. Die Kinder konnten einen in Umrissen auf ein Blatt vorgezeichneten Marienkäfer ausmalen und sollten dabei mit Bezug auf dessen sechs Beine erzählen, „wer“ denn die Personen seien, die – genau wie die Beine den Käferleib stützen – ihnen helfen, dass sie vorwärts kommen und nicht hilflos auf dem Rücken zappeln, und „was“ es denn sei, was eine jeweils genannte Person für sie täte. Um die Angaben der Kinder auszuwerten, unterschieden wir verschiedene Kategorien der „Beziehungsvalenz“. Die Antworten der kirgisischen Kinder waren zu mehr als zwei Dritteln von der Art: „Mutter putzt“, „Vater heizt das Haus“, „Schwester wäscht die Kleider“ oder (etwas stärker auf sich bezogen) „Mutter wäscht meine Kleider“, „Vater holt mich vom Kindergarten ab“ etc. Wir bezeichnen dies als „funktionale Beziehungsvalenz“. Die restlichen Nennungen waren zwar funktional, aber auch mit Freude, Spaß oder Trost assoziiert, etwa: „Großmutter spielt mit mir“, „Bruder kauft mir Süßigkeiten“ oder (sehr selten) rein emotional: „meine Mutter liebt mich“, „ich habe meinen kleinen Bruder sehr gern“, „meine Schwester – ich mag es, wenn sie mich kitzelt“. Die Antworten der deutschen Kinder zeigen das entgegengesetzte Bild: Sie deuten die Beziehungen zu den wichtigen Personen emotional und lustvoll auf die eigene Person bezogen; nur sehr selten werden rein funktionale Beziehungen genannt. Die Personen spielen mit ihnen, haben sie gern, machen Quatsch mit ihnen, trösten sie usw. Am deutlichsten ist die jeweils andere Deutung des Vaters. Der deutsche Vater ist – im Erleben der Kinder – zum Quatschmachen, zum Boxen da; als Spielpartner hat er seine Bedeutung in der westlichen Familie. Schon fast überflüssig zu sagen, dass auch der eigene Beitrag des Kindes ein anderer ist: Wo deutsche Kinder höchstens angeben, dass sie das Haustier füttern und helfen, das Zimmer aufzuräumen, nennen kirgisische Kinder ihre Beiträge, die sie in diesem hierarchischen Zusammenhang von Funktionen leisten: „Ich hole Wasser“, „ich hüte den kleinen Bruder“, „ich helfe der Mutter“ usw. Nur einige wenige Kinder, die viele ältere Geschwister hatten, sagten, dass sie nicht helfen müssten, weil die großen Geschwister die Arbeiten erledigen.

Die Selbstorientierung der zeitgenössischen westlichen Kindheit zeichnet sich allerdings nicht nur durch Zugeständnisse an das Kind aus, sondern gleichzeitig auch durch Anforderungen an das Kind. Zwar bleibt das „selbstorientierte“ Kind von Mithilfe bei den täglichen Verrichtungen verschont, aber es hat im anspruchsvollen Unternehmen, welches sein Heranwachsen und seine Förderung nun darstellen, mitzuwirken. Die Kinder sind schon früh gehalten, eigene Interessen zu entwickeln, zu wissen, was sie wollen. Wir haben das im Hinblick auf Berufswünsche untersucht. In einer Studie an verschiedenen Gruppen von Hochschulanfängern und Jugendlichen, die am Beginn einer Ausbildung im Handwerk standen, hielten wir Rückblick auf Berufswünsche, die sie als Kinder gehabt hatten. Von den über tausend Befragten erinnerten zwei Drittel Berufswünsche, die sie als Kind gehabt hätten. Von Erwachsenen aus gesehen „typische“ Kinderwünsche wie Polizist, Feuerwehrmann, Lokomotivführer wurden nur selten genannt. Die Wünsche zeigten vielmehr eine hohe biographische Konstanz: Ein Viertel der genannten Wünsche entsprach recht genau dem nun gewählten Studium resp. der gewählten Ausbildung. Früh eigene Wünsche zu entwickeln – das ist eine Anforderung, von der die Jugendlichen berichteten, dass sie an sie gerichtet würde. Die Mehrheit der Befragten gab nämlich an, dass ihnen ihre Eltern keine konkreten Empfehlungen gegeben hätten bei der Berufswahl, und einige schrieben hinter diese Frage, die Eltern hätten vor allem gesagt, dass sie das tun müssten, was sie wirklich wollten. Ein früher Wunsch erweist sich auch als Kapital zum Durchhalten und Überwinden von Widrigkeiten. Auf der Suche nach Ursachen, die Auszubildende mit schwierigerem Ausbildungsverlauf dazu bewegten, durchzuhalten oder es immerhin im selben Beruf weiter zu versuchen, fanden wir, dass diese beharrlichen Auszubildenden angaben, sie hätten schon immer, und eben schon als Kind, genau an diesem Beruf besonderes Interesse gehabt. Zu wissen, was man will, und darauf zu bestehen, ist also auch rational. Für Kinder aus tieferen sozialen Schichten wird das allerdings auch zu einer frühen Form der Selbstbescheidung: Sie entwickeln deutlich bescheidenere Wünsche, ihre Wünsche zielen nicht selten auf eine mittlere Ebene (von der sie dann später doch noch Abstriche machen müssen): Krankenschwester, Stewardess etc. Diese mittlere Ebene streben die Kinder aus den höheren sozialen Schichten nie an; wenn sie im Krankenhaus arbeiten wollen, dann als Ärztin, und wenn sie fliegen wollen, dann als Pilotin, Astronautin (Bühler-Niederberger, König 2011).

Ungleiche Kindheit

Kindheiten sind nach wie vor „ungleich“; auch die „Selbstorientierung“ hebt die sozialen Unterschiede nicht auf, sie verlagert sie vielmehr verstärkt auf die Ebene der eigenen Ansprüche und Pläne. Kindheiten sind „ungleich“, was den gesellschaftlichen Status und Anspruch betrifft, auf den sie vorbereiten. Sie sind auch ungleich, was die Praktiken und Entscheidungen von Kindern und Erwachsenen betrifft, die letztlich den Alltag ausmachen. Man darf dabei allerdings nicht übersehen, dass die Unterschiede zwischen den Kindheiten der 1950er Jahre und den heutigen weit größer sind als die, die aktuell zwischen den Familien aus unterschiedlichen sozialen Schichten beobachtet werden können. Darauf lassen jedenfalls die bereits zitierten Befunde zu Körperstrafen oder zur Häufigkeit des Besuchs von Vereinen, Musikstunden etc. schließen.

Sieht man davon ab, dass also der wirklich erhebliche Unterschied, den man feststellen kann, der zwischen der „normalen“ Kindheit der Nachkriegszeit und der heutigen ist, so kann man allerdings Schichtdifferenzen bezüglich familiärer Erziehungsumwelt und -praxis als Tendenz in allen möglichen Bereichen konstatieren. Hinsichtlich Freizeit: Die Kinder aus Familien der tieferen Schichten machen weniger Ausflüge, unternehmen weniger mit ihren Eltern, sie sehen öfter fern und tun dies auch öfter alleine. Hinsichtlich Kommunikation/Erziehungsstil: Die Kinder aus Familien tieferer Schichten beurteilen ihre Erziehungspraktiken etwas ungünstiger, was das Ernstnehmen ihrer Meinung betrifft, und sie berichten häufiger von Körperstrafen. Hinsichtlich allgemeiner Förderung: Die Kinder aus Familien tieferer Schichten besuchen seltener Vereine oder Musikschulen, sie lesen seltener Bücher (wobei dieser Unterschied erstaunlich klein ist; Hurrelmann, Andresen 2010, 116), sie verfügen umgekehrt über mehr Elektronik im Kinderzimmer (ebd., 120; für eine Zusammenstellung von Schichtunterschieden in den Sozialisationspraktiken vgl. Bühler-Niederberger 2011).

Ungleiche Bildungschancen sind keineswegs ein neues Phänomen, bis zurück in die 1950er Jahre sind sie für die Bundesrepublik gut belegt, gelten aber auch für andere europäische Länder (Blossfeld, Shavitt 1993). Zurzeit finden sie jedoch vermehrt Beachtung. Besonders bildungsbenachteiligt sind die Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund; dies ist allerdings stärker auf den zumeist tiefen sozialen Status zurückzuführen als auf die Zuwanderung. Die Herkunftsabhängigkeit des Bildungserfolgs ist in Deutschland besonders hoch (OECD 2004, 199), aber auch in der Schweiz zeigt sich – bei insgesamt besseren Leistungen als in Deutschland – eine

überdurchschnittliche Herkunftsabhängigkeit des Bildungserfolgs (PISA 2009). Mit dem Ausbau des Bildungswesens in den 1960er und 1970er Jahren ist die soziale Benachteiligung zwar etwas geringer geworden, aber noch immer hoch: So ist die Chance, dass ein Kind aus einer Familie, in der der Vater der oberen Dienstleistungsklasse angehört, aufs Gymnasium kommt, im Jahr 1965 in Deutschland 19 Mal höher als die eines Arbeiterkindes. Im Jahr 2000 ist sie dann „nur“ noch sieben Mal höher (Becker 2006, 31). Für Deutschland ist gut untersucht und mehrfach belegt, dass diese ungleichen Chancen, es auf weiterführende Schulen zu schaffen, nur ca. zur Hälfte auf Leistungsunterschiede der Kinder zurückzuführen sind, zu einer weiteren Hälfte aber auf unterschiedliche Lehrerurteile. Sie kommen insbesondere über die Lehrerempfehlungen für das Gymnasium zustande, diese stellen auf die soziale Herkunft der Kinder ab und benachteiligen in dieser Weise Kinder der unteren Schichten (vgl. im Überblick Bühler-Niederberger 2011).

Öffentlich beachtet und politisch aufgegriffen (z. B. in den Wahlkämpfen in Deutschland; vgl. Bühler-Niederberger 2005) wird das Problem der Kinderarmut. Allerdings wird es in seinem Ausmaß überschätzt. Zieht man die Messgröße „weniger als 50% des Netto-Äquivalenzeinkommens“ heran, so sind es aktuell sowohl in Deutschland wie in der Schweiz weniger als 10% der Kinder, die in einer Familie leben, die von Armut betroffen ist. Auf europäischer Ebene wurde eine Messgröße konstruiert, die neben dem Einkommen auch tatsächliche materielle Entbehrung und finanzielle Notlagen erfasste. Bringt man diese zur Anwendung, so leben sogar nur 2% der Kinder in Deutschland in solchermaßen betroffenen Familien (Bradshaw 2009; OECD 2011). Die wesentlich höheren Zahlen, die in den letzten Jahren diesbezüglich in den Medien veröffentlicht wurden, beruhen nicht zuletzt auf Eigenarten der Messung der zumeist verwendeten Statistik im Rahmen des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). Die Korrektur dieser Messung und die damit verbundene, (vermeintliche) Reduktion der Armutsraten wurde von den dafür Verantwortlichen im Sinne einer „Verbesserung ihrer Berechnungen“ interpretiert, von den Kritikern hingegen als simple Korrektur „falscher Zahlen“, mit denen die SOEP-Statistik die politische Diskussion lange Jahre in Gang gehalten habe. Merkwürdige Ungereimtheiten der Zahlen hätten allerdings zumindest die wissenschaftliche Debatte schon lange davor warnen müssen, sich den Alarmrufen gravierend steigender Kinderarmut anzuschließen. Nicht die Armut ist das wesentliche Problem, vielmehr die Ungleichheit – und dieses Problem ist um einiges schwerer zu lösen, denn es tangiert auch die mittleren Schichten,

deren Nachwuchs (ungerechtfertigterweise) durch die Bildungsinstitutionen privilegiert wird.

Fazit – „gute“ Kindheit als normatives Muster und Realität

Die Vorstellung einer guten Kindheit leitet als normatives Muster das Handeln auf verschiedenen Ebenen an. So leben Erwachsene, die sich zur Elternschaft entschließen, konservativere Lebensmuster als sie heute in der Gesellschaft ansonsten als Ideal vertreten und von Nicht-Eltern auch tatsächlich häufiger gelebt werden. Vor allem die biographische Planung der Frauen wird in Deutschland und der Schweiz entscheidend durch die Vorstellung einer guten Kindheit geprägt. Erheblich ist auch der Einsatz, der im Alltag geleistet werden muss – und wie ja die Befunde erkennen lassen: zumeist auch geleistet wird –, um eine solch gute Kindheit sicherzustellen. Das betrifft nicht nur die Unternehmungen der Freizeit, das Begleiten des Kindes zu all seinen Veranstaltungen und Kursen (und immer häufiger auch auf dem Schulweg) und dabei den (fast) vollständigen Verzicht auf die Mithilfe des Kindes im Haushalt. Es ist vielmehr insbesondere das Aufbauen und Aufrechterhalten der Beziehungsqualitäten, die den Kindern den sicheren Eindruck vermitteln können, im (emotionalen) Zentrum ihrer Welt zu stehen. Das verlangt stetes Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes, Erkennen und Fördern seiner Fähigkeiten. Nicht nur im privaten Raum wird die Vorstellung einer guten Kindheit hochgehalten; auch die Schulen tun dies und belohnen also nicht nur „gute Schüler“, sondern ebenso stark „gute Kindheiten“. Immerhin die Hälfte ihrer Wirkung auf den Bildungserfolg scheinen diese guten Kindheiten ja erst durch diese pädagogische Überschätzung – neutraler ausgedrückt: durch die Schichtabhängigkeit des Lehrerurteils – zu entfalten. Als weitere Akteure in Sachen Kindheitsqualität sind aber auch internationale Organisationen auf den Plan getreten. Diese üben mit ihren Qualitätsmessungen und Rankings Druck auf die nationale Politik aus, was ihnen nur deshalb gelingt, weil die Öffentlichkeit hellhörig ist auf Verletzungen der Normen guter Kindheit. Als enormer Fortschritt ist es zu werten, dass gerade die internationalen Organisationen in der Forschung, auf die sie sich stützen, auch die Kinder selber zu Wort kommen lassen, wenn es um die Qualität ihrer Bedingungen geht. Viel zu lange – und noch heute viel zu sehr – haben allein Erwachsene darüber befunden.

So sehr die Erhöhung der Qualitätsmaßstäbe für Kindheiten zu begrüßen ist, muss dennoch mitbedacht werden, dass sie wiederum mit Ausschluss verbunden ist – nämlich mit Ausschluss der Kinder, deren Kindheiten den hohen Ansprüchen von guten Kindheiten nicht genügen. Nicht alle Familien können den Ansprüchen gleichermaßen gerecht werden. Das lässt sich insbesondere im Vergleich der Familien aus unterschiedlichen sozialen Schichten erkennen. Und wenn auch die Eltern der Kinder aus unteren Schichten den Erziehungsvorstellungen, wie sie von pädagogischen Expertinnen und Experten vertreten werden, in den letzten Jahren wesentlich näher gekommen sind – etwa was die Praktiken der Bestrafung oder der Förderung betrifft –, so entstehen in Anbetracht der nun bereits wieder höher angesetzten Normen guter Kindheit neue Unterschiede. Das verlangt nach Kompensation durch sozialpolitische Maßnahmen und durch pädagogische Institutionen (wie das zurzeit ja auch mit dem Ausbau von Kindertagesstätten, früherer Einschulung, Tagesschulmodellen im Gang ist). Es verlangt aber auch nach mehr Aufmerksamkeit für die Qualitäten abweichender Kindheiten, deren Lernpotenzial anders beschaffen sein kann und nicht einfach nur defizitär ist. Zu bedenken gilt weiter, dass die Optimierung von Kindheiten nicht alleine auf das Glück der Kinder gerichtet ist, sondern auch den Erfolg und das spätere Humankapital im Auge hat. Im Märchen werden die Karten noch einmal neu gemischt, wenn Dummling erst in die Welt hinaus zieht. Auch dafür liefert die Forschung insofern Belege, als sie zeigt, dass der Arbeitsmarkt noch einmal neu selektioniert und dabei die soziale Herkunft berücksichtigt, aber weniger stark, als dies die Institutionen der Bildung tun (Becker, Hadjar 2010).

Literatur

- Alt, Ch. (2003): Wandel familialer Lebensverhältnisse minderjähriger Kinder in Zeiten der Pluralisierung. In: W. Bien, J. H. Marbach (Hrsg.), *Partnerschaft und Familiengründung. Ergebnisse der dritten Welle des Familien-Survey. DJI: Familien-Survey 11*, 219-244 Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, G. (1954). *Deutsche Familien nach dem Krieg*. Darmstadt: Roether.
- Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion. In: A. Hadjar, R. Becker (Hrsg.), *Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen*, 27-62. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, R.; Hadjar, A. (2010). Das Ende von Stand und Klasse? 25 Jahre theoretische Überlegungen und empirische Betrachtungen aus der Perspektive von Lebensverläufen unterschiedlicher Kohorten. In: P. A. Berger, R. Hitzler