

Theorie und Praxis

Wissenschaftliche Reihe zur Entwicklungszusammenarbeit,
Humanitären Hilfe und entwicklungspolitischen Anwaltschaftsarbeit



Stephanie Krause

Lebensqualität von Kindern in Deutschland

*unter dem Aspekt des möglichen
Einflusses sozialer Ungleichheit*

Nr. 9

World Vision
Zukunft für Kinder!



Theorie und Praxis

Wissenschaftliche Reihe

zur Entwicklungszusammenarbeit, Humanitären Hilfe
und entwicklungspolitischen Anwaltschaftsarbeit,

herausgegeben vom

World Vision Institut

für Forschung und Innovation

Lebensqualität von Kindern in Deutschland

**unter dem Aspekt des
möglichen Einflusses sozialer Ungleichheit**

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades

„European Master in Childhood Studies and Children’s Rights“

von

Stephanie Krause

Im Fachbereich

Erziehungswissenschaft und Psychologie

der Freien Universität Berlin

Juli 2012

Stephanie Krause

Lebensqualität von Kindern in Deutschland
unter dem Aspekt des
möglichen Einflusses sozialer Ungleichheit
Theorie und Praxis Nr. 9

Impressum

© World Vision, 2012

Herausgeber:

World Vision Institut

für Forschung und Entwicklung

Friedrichsdorf, Deutschland

Gesamtleitung: Dr. Hartmut Kopf

Leiter Forschung: Kurt Bangert

Vorwort

Die vorliegende Arbeit über die Lebensqualität von Kindern in Deutschland und den Einfluss von sozialer Ungleichheit auf das kindliche Wohlbefinden ist in höchstem Maße zeitgemäß und relevant. Die Autorin befasst sich zwar nicht mit der grundsätzlichen Frage, ob soziale Ungleichheiten in modernen Gesellschaften ungerecht seien, aber sie geht – sehr zu Recht – davon aus, dass soziale Ungleichheit *bei Kindern* zutiefst ungerecht ist, weil sie ihnen dadurch Chancengleichheit, Lebensperspektiven und Lebensqualität verbaut.

Hinter dem Wort *Lebensqualität* verbirgt sich das, was in der Forschung auch *Wohlbefinden* genannt wird. Lebensqualität beinhaltet objektives und subjektives Wohlbefinden. Kindliches Wohlbefinden muss mehrdimensional verstanden werden. Wichtig ist der Autorin aber auch, den Begriff der Lebensqualität vor allem aus der Sicht der Kinder zu verstehen.

Stephanie Krause geht es darum zu untersuchen, inwieweit soziale Ungleichheiten das Wohlbefinden von Kindern beeinträchtigen, ja entscheidend mitprägen und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. Die Frage berührt die Lebensqualitätsforschung ebenso wie die Kindheitsforschung und die Ungleichheitsforschung. Dabei sind Kinder nicht nur als „Opfer“ ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit zu begreifen, sondern zugleich auch als Akteure wahrzunehmen, die über eigene „Wahrnehmungs- und Handlungsmuster verfügen“ (S. 3). Kinder haben unterschiedliche Vorstellungen von dem, was ihrem Leben Qualität verleiht. Ihnen ist deshalb die „Definitionsmacht“ zu überlassen (S. 10).

Die Autorin zeigt auf, dass soziale Ungleichheit und mangelndes Wohlbefinden viel mit Kinderarmut und mangelnden Bildungschancen zu tun haben. Zum subjektiven Unwohlsein tragen diese Faktoren vor allem dann bei, wenn in einem reichen Land wie Deutschland die soziale Ungleichheit besonders hoch ist. „Der soziale Status entscheidet in wohlhabenden und den so genannten ‚entwickelten‘ Ländern darüber, wie viel Anerkennung oder Spott ein Individuum von seinen Mitmenschen erhält.“ (S. 7) Gerade in einem einkommensungleichen Land wie Deutschland berichten Kinder aus einkommensschwachen Schichten davon, ausgegrenzt und gehänselt zu werden (S. 8). Insofern hat Wohlbefinden auch viel mit Scham als einer entscheidenden Emotion zu tun.

Nicht nur das Wohlbefinden insgesamt, sondern auch die Kriterien für subjektives Wohlbefinden von Kindern sind schichtabhängig. Wo eine materielle und finanzielle Grundsicherung fehlt, spielt diese Grundsicherung für Kinder eine größere Rolle als bei denen, wo diese

Grundbedürfnisse gesichert sind und sie für ihr Wohlbefinden auf andere Faktoren setzen – Freiheit, Freizeitgestaltung, Fairness, Freundschaften, Respekt usw. Es sind insgesamt materielle und ideelle Sicherheiten, die Wohlbefinden schaffen. „Lebensqualität definiert sich über Sicherheitsbedürfnisse (Haben), Zugehörigkeitsbedürfnisse (Lieben) und Selbstverwirklichungsbedürfnisse (Sein).

Lebensqualität, Wohlbefinden und soziale Ungleichheiten sind allesamt Milieu-abhängig. Beim Milieu spielen ökonomisch-strukturelle Bedingungen eine ebenso große Rolle wie die innere Haltung (Habitus) der Akteure, Eltern wie Kinder. Habitus wird durch die wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit erzeugt (S. 23). Aber man wird sich davor hüten müssen, den Eltern oder dem sozialen Umfeld die alleinige Handlungshohheit zuzuschreiben. Vielmehr verfügen auch die Kinder selbst über „eigene Determinanten, die zu einer sozialen Positionierung eines Kindes führen“. (S. 25.) Kinder wirken selbst an ihrer Umwelt mit. Kinder erleben soziale Ungleichheit nicht nur, sie reproduzieren und produzieren sie auch.

Noch relativ unerforscht ist die geradezu enigmatische Frage, warum manche Kinder mit widrigen Umständen besser zurecht kommen als andere. Der Begriff der *Resilienz*, der Widerstandskraft oder Adaptationsfähigkeit, spielt hier eine wichtige Rolle. Während manche Kinder ihre – objektiv positiven – Lebensbedingungen negativ bewerten (was als *Dissonanz* bezeichnet wird), beurteilen andere Kinder selbst objektiv schlechten Lebensbedingungen positiv (was als *Adaptation* bezeichnet wird). Warum werden gleiche Lebensbedingungen von Kindern unterschiedlich wahrgenommen und eingeschätzt? Stabile Bezugspersonen könnten hier ein entscheidender Faktor sein. „Resilientes Verhalten zeigten jene Kinder, deren Eltern gemeinsam mit ihnen Strategien des Umgangs mit dem Mangel entwickelten.“ (S. 65) Kinder sind aber auch in der Lage, eigenständig Strategien und Sparmaßnahmen auszubilden, „um trotz der ökonomischen Notlage das Beste aus ihrer Situation zu machen.“ (S. 66)

Die Analysen und Ergebnisse der in dieser Arbeit untersuchten UNICEF-Studie (2010) und World Vision-Kinderstudie (2010) werden gut nachvollziehbar und durchaus auch kritisch dargestellt. Beide Studien vermitteln wichtige Erkenntnisse, wobei sich UNICEF vor allem auf Sekundärauswertungen verließ, während die World Vision-Studie sich auf eigene quantitative und qualitative Erhebungen berufen konnte.

Welche politisch-gesellschaftlichen Lösungen sind angesichts der durch soziale Ungleichheit hervorgerufenen Diskrepanzen der kindlichen Lebensqualität anzuvisieren? Die Autorin schlägt einige aussichtsreiche Ansätze vor, die ernst genommen werden sollten. Ein Kindergeld, das nachweislich den Kindern direkt zugutekommt, könnte helfen. Eine vorschulische

Bildung gerade für Randgruppen wäre wichtig. Auch die Mehrgliedrigkeit unseres Schulsystems, das separierende und exkludierende Wirkung hat, sollte erneut überdacht werden. Helfen könnte gerade bei Familien in prekären Lebenslagen eine Beratung, die Erziehungshilfe, Haushaltstraining und ggf. Einkauf- und Schuldenberatung umfassen sollte. Außerdem brauchen wir eine Sozialberichterstattung, die unterschiedliche Lebenswelten von Kindern in den Blick nimmt.

Die hier dargestellten Inhalte dieser Masterarbeit dürften ihre Relevanz und Brisanz ausreichend belegen. Es bleibt zu hoffen, dass Themen wie das hier behandelte weiter erforscht, aber von der Gesellschaft und der Politik auch intensiv diskutiert und in entsprechende Programme umgesetzt werden – hoffentlich dann auch unter Mitwirkung der Kinder selbst, die derartige Prozesse mit ihren Perspektiven sehr bereichern könnten und dabei auch noch selbst bereichert werden würden.

Kurt Bangert und Katharina Gerarts

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis.....	III
1 Einleitung	1
2 Der Einfluss sozialer Ungleichheit auf die Lebensqualität von Kindern	5
3 Lebensqualität von Kindern	9
3.1 Definition Lebensqualität.....	9
3.2 Die Entwicklung des Lebensqualitätsbegriffs.....	9
3.3 Was Kinder unter Lebensqualität verstehen	10
3.4 Unterschiedliche Ansätze der Lebensqualitätsforschung.....	13
3.5 Die Kindheitsforschung als Ausgangspunkt für die Betrachtung von Lebensqualität und sozialer Ungleichheit.....	16
3.5.1 Strukturelle Kindheitsforschung	16
3.5.2 Kinderforschung.....	17
3.5.3 Dekonstruktive Kindheitsforschung	19
3.6 Zusammenfassung.....	20
4 Soziale Ungleichheiten bei Kindern.....	21
4.1 Definition von sozialer Ungleichheit	21
4.1.1 Differenzierung durch Schichtungsansätze.....	22
4.1.2 Milieutheorien.....	22
4.2 Zum Forschungsstand von sozialer Ungleichheit in der Kindheitsforschung	24
4.3 Ursachen für soziale Ungleichheiten bei Kindern	26
4.3.1 Kinderarmut	26
4.3.1.1 Ursachen von Kinderarmut	28
4.3.1.2 Folgen von Kinderarmut und geringem Bildungsstatus	28
4.3.2 Ungleiche Bildungschancen.....	30

4.3.3	(Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten durch die Praxen und Lebensstile Erwachsener	32
4.3.4	Wie Kinder soziale Ungleichheit erleben, reproduzieren und produzieren	35
4.4	Zusammenfassung.....	37
5	Untersuchungen von Auswirkungen sozialer Ungleichheit auf die Lebensqualität von Kindern.....	39
5.1	Der UNICEF-Bericht „Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010“.....	40
5.1.1	Rahmenbedingungen der Studie	40
5.1.2	Ergebnisse	41
5.1.3	Kritische Anmerkungen	42
5.1.4	Zusammenfassung.....	45
5.2	Besonderheiten und Grenzen des Konzepts des kindlichen Wohlbefindens	45
5.2.1	Zur Auswahl der Lebensbereiche von Kindern	45
5.2.2	Zur Problematik bei der Erfassung objektiver und subjektiver Komponenten in der Kindheitsforschung	46
5.2.3	Faktoren, die das subjektive Wohlbefinden beeinflussen.....	46
5.3	World-Vision-Studie (2010)	50
5.3.1	Forschungsdesign, Methode und Konzeption.....	50
5.3.2	Ergebnisse	52
5.3.3	Kritische Anmerkungen	58
5.4	Zusammenfassung.....	63
6	Schlussbetrachtung.....	65
6.1	Zusammenfassung und Fazit.....	65
6.2	Ausblick	68
7	Literaturverzeichnis.....	74
8	Forschungsdesign	84

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zum Zusammenhang von Kinderarmut und kindlichem Wohlbefinden in den OECD-Ländern	7
Abbildung 2: Modell des Zusammenhangs von subjektivem Wohlbefinden mit verschiedenen Komponenten.....	47
Abbildung 3: Zum Zusammenhang von Mitgliedschaft in Freizeiteinrichtungen und sozialer Schicht	54
Abbildung 4: Zum Zusammenhang von Zufriedenheit mit der Freizeit und sozialer Schicht	56

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kindliches Wohlbefinden in OECD-Staaten.....	6
Tabelle 2: Typen von Lebensqualität	15
Tabelle 3: Angestrebter Schulabschluss.....	57

A society which practises less mutual respect will produce many types of bad outcome, and it will also produce more income inequality. To produce better child outcomes we have to change the fundamental ethos and this will produce better child outcomes of all kinds. We must reduce income inequality, but it is not enough. We must change the overall ethos of our society, making it less success-oriented and more generous with respect. What we are talking about once again is the law of love (Layard/Dunn, 2009, S. 135).

1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit werden die Lebensqualität¹ von Kindern² in Deutschland und der Einfluss von sozialer Ungleichheit thematisiert. Die grundlegenden Überlegungen für diese Arbeit basieren auf der Tatsache, dass sich durch die Folgen der Globalisierung und durch den dadurch verschärften Wettbewerb die sozioökonomischen Rahmenbedingungen und damit auch die Lebenssituationen von Familien verändert haben. Familien unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Strukturen, sondern auch aufgrund ihrer sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. Kinder leben nicht (mehr) ausschließlich in traditionellen Kernfamilien, sondern wachsen zunehmend in heterogenen, nicht ehelichen Lebensgemeinschaften oder auch bei einem alleinerziehenden Elternteil auf (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 62f.).

In der Kindheitsforschung wird darauf aufmerksam gemacht, dass insbesondere die ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalien der Eltern ausschlaggebend dafür sind, welche Erfahrungen Kinder in unterschiedlichen Lebens- und Erlebnisbereichen machen (vgl. Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 30). Kinder, deren Eltern arm³ sind und/oder eine niedrige soziale Position⁴ in der Gesellschaft einnehmen, haben im Vergleich zu Kindern aus sozial höheren und ökonomisch abgesicherten Familien nicht die gleichen Voraussetzun-

¹ Die Begriffe Lebensqualität, Wohlbefinden und Wohlfahrt werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

² Unter einem Kind wird in dieser Arbeit jene Person verstanden, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat. Die Begriffsbestimmung orientiert sich damit an Artikel 1 der UN-Kinderrechtskonvention. In der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 haben sich die Mitgliedsstaaten (alle Länder außer Somalia und die USA) dazu verpflichtet, die dort niedergeschriebenen Rechte des Kindes zu achten und geeignete Maßnahmen zu schaffen, um diese umzusetzen. Die Artikel beinhalten Schutz-, Versorgungs- und Beteiligungsrechte von Kindern (vgl. Kittel, 2008, S. 26 ff.)

³ Wenn in dieser Arbeit von arm oder reich gesprochen wird, dann bezieht sich dies auf die ökonomischen Kapitalien.

⁴ Die soziale Position der Kinder steht synonym für die soziale Position der Eltern innerhalb der Gesellschaft. Der soziale Status wird dabei über Faktoren wie Bildungsabschluss, Einkommen und Vermögen ermittelt.

gen, Lebenschancen⁵ bzw. Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in ihren Lebensbereichen (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010). An anderen Stellen wird darauf verwiesen, dass insbesondere Armutslagen Risikofaktoren fördern, welche die Wahrscheinlichkeit einer negativen Entwicklung im kognitiven, gesundheitlichen und sozialen Bereich erhöhen (vgl. Beisenherz, 2002, S. 94). Wittmann, Rauschenbach und Leu gehen sogar so weit zu behaupten, dass in der Kindheit die „Kette sozialer Ungleichheiten“⁶ beginne (Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 26). Zu allen Zeiten, in denen über soziale Ungleichheit und über ihre Legitimation diskutiert wird, existieren und existierten unterschiedliche Positionen in Bezug darauf, ob soziale Ungleichheit ungerecht ist oder aber notwendig für das gesellschaftliche Zusammenleben. Diese Fragestellung ist nicht Thema der vorliegenden Arbeit und wird daher auch nicht weiter vertieft. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass soziale Ungleichheit bei Kindern ungerecht ist, da Kinder aufgrund der unterschiedlichen Ressourcen ihrer Eltern ungleiche Lebenschancen haben, ohne dass sie die Möglichkeit hätten, Einfluss auf ihre eigene Lebenssituation nehmen zu können. Eine tiefer gehende Betrachtung der Lebensqualität von Kindern unter Berücksichtigung ihrer sozialen Position erscheint also sinnvoll.

In der Kindheitsforschung existieren verschiedene Konzepte zur Messung der Lebensqualität bzw. des subjektiven Wohlbefindens von Kindern. Insbesondere das multidimensionale Konzept zur Messung des „kindlichen Wohlbefindens“ (child well-being), basierend auf den Artikeln der UN-Kinderrechtskonvention, wird in der internationalen und nationalen Forschung verwendet, um die Lebensqualität von Kindern zu untersuchen und zu analysieren (vgl. Heekerens, 2010, S. 96). Auch die Studien „zur Lage der Kinder in Deutschland“ von UNICEF (vgl. Bertram/Kohl, 2010) und die World Vision Kinderstudie von World Vision (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010) verwenden dieses Messkonzept, bei dem die „objektiven“ Lebensbedingungen unter Berücksichtigung der subjektiven Bewertung der Kinder Aufschluss über deren gegenwärtiges Wohlbefinden geben sollen. In dieser Arbeit werden beide Studien unter dem Aspekt sozialer Ungleichheit und ihres Einflusses auf die Lebensqualität von Kindern untersucht. Folgende Fragen gilt es zu klären:

⁵ Unter Lebenschancen werden jene Chancen verstanden, die ein Mensch wahrnehmen kann, um Lebensziele zu verwirklichen, „die in einer Gesellschaft im allgemeinen als erstrebenswert angesehen werden“ (Geißler, 1994, S. 4).

⁶ Eine Definition von sozialer Ungleichheit erfolgt in Abschnitt 4.1.

- Können die Befunde der Studien Aufschluss darüber geben, inwieweit die einzelnen Lebensbereiche der Kinder und das subjektive Wohlbefinden durch soziale Ungleichheit beeinträchtigt werden?
- Welche Rolle spielt die soziale Zugehörigkeit der Kinder für die Lebensqualität?
- Welche weiteren Faktoren beeinflussen das Wohlbefinden?

Um diese Fragen klären zu können, werden zunächst Erkenntnisse zum Thema Wohlbefinden und soziale Ungleichheit aus der internationalen Forschung vorgestellt. Im zweiten Kapitel wird verdeutlicht, dass ein Zusammenhang zwischen dem Grad der sozialen Ungleichheit, dem Gesundheitszustand, der Rate an sozialen Konflikten und letztendlich dem Wohlbefinden von Kindern besteht (vgl. IPSOS, 2011, S. 7-8).

In Kapitel 3 wird ein Überblick über die Lebensqualitätsforschung gegeben. Zunächst wird der Begriff Lebensqualität aus kindlicher Sicht definiert. Anschließend werden verschiedene Konzepte vorgestellt, wie Lebensqualität in der Forschung gemessen werden kann. Auf dieser Basis werden die wesentlichen Ansätze der Kindheitsforschung aufgeführt, da diese die theoretische Basis für eine genauere Betrachtung des kindlichen Wohlbefindens – unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheit – darstellen. In Anlehnung an die strukturelle Kindheitsforschung (vgl. Abschnitt 3.5.1) werden in dieser Arbeit die objektiven und subjektiven Dimensionen von Lebensqualität in den Studien untersucht. In der Kinderforschung (vgl. Abschnitt 3.5.2) wird darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder als Akteure zu begreifen sind, die über ihre eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster verfügen, weshalb auch die Akteursrolle der Kinder analysiert wird. Mithilfe der Erkenntnisse aus der dekonstruktiven Kindheitsforschung (vgl. Abschnitt 3.5.3) wird der Frage nachgegangen, wie Kinder und Kindheiten in den Untersuchungen beschrieben werden.

Im vorletzten Teil der Arbeit wird näher auf soziale Ungleichheit eingegangen. Dabei werde ich versuchen, die verschiedenen bestehenden Theorien zur sozialen Ungleichheit sowie die Ursachen für soziale Ungleichheit innerhalb der Bevölkerungsgruppe Kinder differenziert darzustellen. Eine ausführliche Betrachtung erschien mir deshalb als wesentlich, da nur mit einer solchen Vorgehensweise die genauen Faktoren und Mechanismen, welche soziale Ungleichheit (re-)produzieren und somit das Wohlbefinden beeinflussen, identifiziert werden können. Die vorliegende Arbeit lässt sich damit in drei Forschungskontexten verorten:

- Lebensqualitätsforschung
- Kindheitsforschung
- Ungleichheitsforschung.

Im letzten Teil der Arbeit werden auf Grundlage dieser Forschungsrichtungen die UNICEF-Studie (2010) und die World-Vision-Studie (2010) sowie das ihnen zugrunde liegende Konzept des kindlichen Wohlbefindens daraufhin untersucht, inwieweit diese Studien Aussagen über den Einfluss von sozialer Ungleichheit auf die Lebensqualität machen können. Dabei werden Besonderheiten ebenso wie Grenzen bei der Verwendung des Konzepts des Wohlbefindens deutlich.

2 Der Einfluss sozialer Ungleichheit auf die Lebensqualität von Kindern

Die Lebensqualität bzw. das Wohlbefinden einer Gesellschaft setzt einen bestimmten materiellen Lebensstandard durch wirtschaftliche Entwicklung voraus. Wirtschaftliches Wachstum kann jedoch nur bis zu einem gewissen Grad dazu führen, dass das Wohlbefinden und die Lebenserwartung steigen. Die Bevölkerung ökonomisch reicher Länder ist nicht glücklicher als die in Ländern mit einem geringen materiellen Wohlstand – ganz im Gegenteil: Das Sich-glücklich-Fühlen stagniert bzw. nimmt in reichen Ländern ab (vgl. Wilkinson/Pickett, 2009, S. 22).

Bei stetig wachsendem Wohlstand einer Gesellschaft treten die Schattenseiten vom ökonomischen Fortschritt wie z.B. Ängste, Depressionen und andere soziale Probleme in den Vordergrund (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 5; Wilkinson/Pickett, 2009, S. 20; Krämer, 2009, S. 1). Dabei stellt sich die Frage, welche Faktoren dazu führen, dass ökonomisch reiche Länder verstärkt mit sozialen und gesundheitlichen Problemen innerhalb ihrer Gesellschaft zu kämpfen und dadurch Einbußen hinsichtlich der Lebensqualität haben.

Die genannten Tendenzen lassen sich auch innerhalb der Bevölkerungsgruppe „Kinder“ feststellen. In der internationalen Studie „Child Poverty in Perspective: An overview of child-well-being in rich countries“ von UNICEF (2007) wurde das kindliche Wohlbefinden der OECD-Länder miteinander verglichen. Deutschland ist eines der reichsten Länder der Welt, verfügt im internationalen Vergleich über eine Vielzahl an gesellschaftlichen und ökonomischen Ressourcen und erhält dennoch im Bereich des „kindlichen Wohlbefindens“ lediglich die Note befriedigend (vgl. Heckerens, 2010, S.101).

Tabelle 1: Kindliches Wohlbefinden in OECD-Staaten

Dimensionen kindlichen Wohlbefindens	Durchschnittliche Platzierung	Materielles Wohlbefinden	Gesundheit und Sicherheit	Bildung	Beziehungen zu Gleichaltrigen und Familie	Verhalten und Risiken	Subjektives Wohlbefinden
Niederlande	3,3 (-)	7	6	2	1	3	1
Schweden	3,7 (-)	2	1	7	2	2	8
Finnland	6,8 (+1)	3	2	1	15	10	10
Norwegen	6,8 (+3)	1	7	16	10	1	6
Spanien	8,3 (-)	8	5	19	8	8	2
Schweiz	8,5 (-)	6	17	12	6	5	5
Dänemark	8,8 (-4)	4	4	8	17	9	11
Deutschland	9,3 (+3)	14 (-1)	11 (-)	6 (+4)	9 (+4)	7 (+4)	9 (-)
Belgien	11,3 (+1)	15	16	5	13	4	15
Polen	11,3 (+4)	20	8	3	4	15	18
Irland	11,5 (-2)	19	15	11	5	12	7
Tschechien	11,8 (+3)	9	3	4	19	17	19
Portugal	11,8 (+4)	16	12	18	3	6	16
Österreich	12,0 (+4)	5	21	15	7	20	4
Frankreich	13,0 (+1)	10	9	9	20	13	17
Italien	13,0 (-8)	11	10	21	11	11	14
Kanada	13,7 (-5)	12	13	10	18	16	13
Griechenland	14,7 (-5)	13	20	17	14	21	3
Ungarn	15,8 (-)	17	14	13	12	19	20
Großbritannien	16,3 (+1)	18	18	20	16	14	12
USA	18,6 (-1)	21	19	14	21	18	-

(Quelle: Bertram/Kohl, 2010, S. 11).

Angelehnt an Wilkinson und Pickett (2009) und mit Bezug auf die Ergebnisse des nationalen Berichts „zur Lage der Kinder in Deutschland 2010“ (vgl. Bertram/Kohl, 2010) verdeutlichen Layard und Dunn (2009) den Zusammenhang zwischen Kinderarmut und dem allgemeinen kindlichen Wohlbefinden:

Children from poor families fare less well than others in terms of mental health, school achievement, substance abuse and teenage pregnancy. And in terms of later life, poverty in childhood is one of the five most powerful and consistent predictors of subsequent disadvantage (Layard/Dunn, 2009, S. 133).

Nach Layard und Dunn stellt Armut jedoch nur einen Risikofaktor für schlechtere Lebensbedingungen und ein geringeres Wohlbefinden dar. Das Forscherteam macht dagegen die allgemeine soziale Ungleichheit innerhalb eines Landes für das sinkende Wohlbefinden von Kindern verantwortlich (vgl. Layard/Dunn, 2009, S. 133). Auch Wilkinson und Pickett sind davon überzeugt, dass ein niedriges Wohlbefinden nicht aufgrund von ungünstigen materiellen Bedingungen eines Landes, „sondern aus dem sehr starken Wohlstandsgefälle innerhalb einer Gesellschaft“ (Wilkinson/Pickett, 2009, S. 40) resultiert.

Je höher die Rate der Kinderarmut in einem ökonomisch reichen Land ist, desto höher ist der Grad an sozialer Ungleichheit zwischen Kindern bzw.: Je höher die Rate der ökonomischen Differenzen zwischen den Haushalten ist, desto höher sind auch die sozialen Differenzen zwischen Kindern (vgl. Layard/Dunn, 2009, S.133). Die USA weist die höchste Rate an Kinderarmut auf und damit auch den geringsten Wert im Bereich des kindlichen Wohlbefindens,

wohingegen die geringen Zahlen von Kinderarmut in Norwegen mit einem hohen kindlichen Wohlbefinden korrelieren (siehe Abbildung 1).

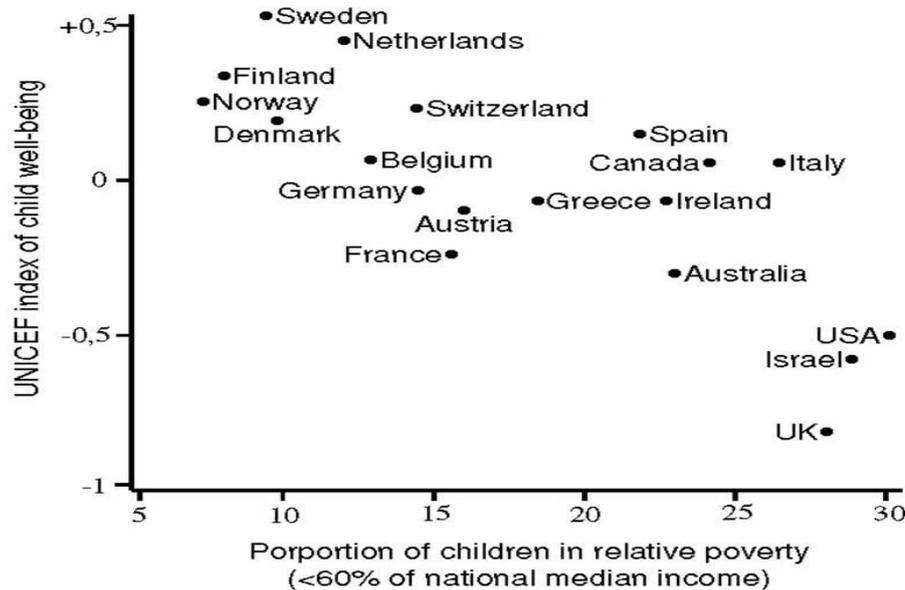


Abbildung 1: Zum Zusammenhang von Kinderarmut und kindlichem Wohlbefinden in den OECD-Ländern (Layard/Dunn, 2009, S. 134).

Je höher die Kinderarmut eines Landes ist, desto schlechter fühlen sich im Allgemeinen die Kinder dieses Landes (vgl. Abbildung 1). Wenn in einem ökonomisch reichen Land die Rate an Kinderarmut zunimmt, so nehmen gleichzeitig auch die sozialen Ungleichheiten zwischen Kindern zu. Zu beachten ist, dass von den Folgen sozialer Ungleichheit nicht nur arme, sondern auch reiche Kinder betroffen sind. Auch letztere sind mehr von gesundheitlichen und sozialen Problemen betroffen, als dies Kinder aus Ländern mit einer geringen Einkommensungleichheit sind (vgl. ebd., S. 135).

Der soziale Status entscheidet in wohlhabenden und den so genannten „entwickelten“ Ländern darüber, wie viel Anerkennung oder Spott ein Individuum von seinen Mitmenschen erhält. Ein hoher sozialer Status kann sich durch materiellen Reichtum, einen qualifizierten Bildungsabschluss und/oder gutes Aussehen auszeichnen und äußert sich meistens in Erfolg, Ansehen und Macht. Die Autoren Wilkinson und Pickett (2009) schreiben „Scham als entscheidende soziale Emotion“ (ebd., S. 56) einen wesentlichen Einfluss bei der Erzeugung von sozialen Ungleichheiten zu. Negative Gefühle, wie z. B. Aggressionen, Hass, Egoismus sowie ein Gefühl von Erniedrigung können durch das „Sich-Schämen“ bei Personen mit einem niedrigen sozialen Status erzeugt werden. Das Niveau von Einkommen bzw. Vermögen kann dazu beitragen, dass das Ausmaß an sozialen und gesundheitlichen Problemen und damit auch das

allgemeine Wohlbefinden einer Person niedrig ist. Der ständige Vergleichsdruck bzw. der gesellschaftliche Bewertungsdruck kann bei Menschen zu Stress und letztendlich zu psychischen und physischen Erkrankungen führen (vgl. ebd., S. 29). Neben den daraus resultierenden negativen Folgen für das individuelle Wohlbefinden nehmen im Kampf um Anerkennung und Ansehen insbesondere Rücksicht und Mitgefühl unter den Menschen ab, was wiederum zu Depressionen und anderen physischen Erkrankungen führen kann (vgl. Layard/Dunn, 2009, S. 135).

Insbesondere arme Kinder, die in einem stark einkommensungleichen Land leben, nehmen den Lebensstandard reicherer Kinder und das, was sie im Gegensatz zu diesen Kindern alles nicht besitzen, wahr, und berichten deshalb davon, ausgegrenzt und gehänselt zu werden und sich infolgedessen krank zu fühlen (vgl. Zander, 2010, S. 137ff.). Insbesondere Menschen mit einem geringen sozialen Status leiden häufiger an Depressionen, Aggressionen, Ängsten und Gewichtsproblemen, z.B. aufgrund von unausgewogener Ernährung (vgl. Abschnitt 4.3.1.2), und mangelnder Bewegung (vgl. mit Ergebnissen der World-Vision-Studie, 2010, Abschnitt 5.3.2) als Menschen mit einem höheren Sozialstatus. Bei Kindern konnte festgestellt werden, dass ungünstige Verhaltenstendenzen, wie z.B. externalisierende Verhaltensprobleme und motorische Unruhe, mit einer niedrigen Sozialschicht korrelieren (vgl. Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 33). Darüber hinaus besteht eine Verbindung zwischen Gewaltverbrechen und der sozialen Schicht. Hauptsächlich ältere Kinder aus ärmeren Schichten gelten als besonders gewalttätig (vgl. Wilkinson/Pickett, 2009, S. 157).

Um genaue Aussagen darüber machen zu können, inwieweit soziale Ungleichheit die Lebensqualität von Kindern beeinflusst, muss eine systematische Beobachtung bzw. eine entsprechende empirische und reflexive Erfassung der unterschiedlichen Lebensbedingungen, Lebenschancen und Bewertungen erfolgen. Vorab wird allerdings eine Definition zum Begriff Lebensqualität gegeben und dazu, was Kinder darunter verstehen.

3 Lebensqualität von Kindern

3.1 Definition Lebensqualität

Im Folgenden wird eine Definition von Zapf (1984) vorgestellt, aus der ersichtlich wird, dass der Begriff „Lebensqualität“ komplex und mehrdimensional ist (vgl. Klepp, 2004, S. 82):

Unter Lebensqualität verstehen wir [...] gute Lebensbedingungen, die mit einem positiven subjektiven Wohlbefinden zusammengehen. [...] Unter Lebensbedingungen verstehen wir die beobachtbaren, ‚tangiblen‘ Lebensverhältnisse: Einkommen, Wohnverhältnisse, Arbeitsbedingungen, Familienbeziehungen und soziale Kontakte, Gesundheit, soziale und politische Beteiligung. Unter subjektivem Wohlbefinden verstehen wir die von den Betroffenen selbst abgegebenen Einschätzungen über spezifische Lebensbedingungen und über das Leben allgemein. Dazu gehören insbesondere Zufriedenheitsangaben, aber auch generelle kognitive und emotive Gehalte wie Hoffnungen und Ängste, Glück und Einsamkeit, Erwartungen und Ansprüche, Kompetenzen und Unsicherheiten, wahrgenommene Konflikte und Prioritäten (Zapf, 1984, S. 23).

Lebensqualität setzt voraus, dass existenzielle Bedürfnisse des Menschen gedeckt werden (vgl. Gerster, 1994, S. 237), wie z.B. materielle Versorgung bzw. Chancengleichheit im beruflichen und schulischen Leben. Andererseits muss jede einzelne Person durch ihre subjektive Bewertung selbst entscheiden, ob sie vorgefundene Lebensbedingungen als positiv oder negativ wahrnimmt (vgl. Noll, 2000, S. 7). Allgemein betrachtet legt „Lebensqualität“ Kriterien und Maßstäbe für ein „gutes Leben“ für Individuen einer Gesellschaft fest (vgl. ebd.).

3.2 Die Entwicklung des Lebensqualitätsbegriffs

Im 20. Jahrhundert waren Staat und Politik in den Industriestaaten daran interessiert, die Lebensbedingungen, insbesondere für sozial benachteiligte Menschen, durch infrastrukturelle Veränderungen, sauberes Wasser, Krankenversorgung, Schaffung eines Sozialsystems und durch Bildung zu verbessern. Um Aussagen über Auswirkungen der Veränderungen der Lebensbedingungen machen zu können, diente das Wohlstandskonzept als Messinstrument. Lebensqualität bezog sich zu dieser Zeit auf die „äußeren“, die sozioökonomischen Rahmenbedingungen einer Gesellschaft. Mithilfe von bestimmten Indikatoren wurde die Wohlfahrt einer Gesellschaft lange Zeit daran gemessen, wie hoch das verfügbare Einkommen und damit die Möglichkeiten des Konsums von Gütern und Dienstleistungen einer Bevölkerung war. Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) galt dabei als Indikator (vgl. Krämer, 2009, S. 1).

Ende der 1970er-Jahre fand in Deutschland ein Perspektivenwechsel statt. Das Bruttoinlandsprodukt, als Indikator für das Maß an Wohlstand, galt fortan nicht mehr als geeignetes Mess-

instrument, um Aussagen über die Lebensqualität der Bevölkerung zu treffen, da Gewinn bzw. wirtschaftlicher Zuwachs nicht mit einem „Mehr“ an Zufriedenheit einhergehen (vgl. Krämer, S. 2; Noll, 2000, S. 11). Unter Leitung von Wolfgang Zapf erschien in der Bundesrepublik ein Wohlfahrtssurvey „Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden“ (Glatzer/Zapf, 1984), das erstmalig auch das subjektive Wohlbefinden abfragte. Die befragten Personen sollten selbst Auskunft und Einschätzungen über spezifische Lebensbereiche und über ihre allgemeine Lebenszufriedenheit geben (vgl. Zapf/Habich, 1996, S. 79).

Das subjektive Wohlbefinden ist Bestandteil von Lebensqualität, stellt aber auch eine eigenständige Forschungsrichtung dar (vgl. den nachfolgenden Abschnitt). Es handelt sich ebenfalls um ein mehrdimensionales Konzept, bei dem die Betrachtung der subjektiven Qualität des Lebens im Vordergrund der Forschung steht. Folgende Dimensionen lassen sich dem subjektiven Wohlbefinden zuordnen: positive und negative Emotionen (z.B. Glück, Ärger, Angst, Trauer), die globale Lebenszufriedenheit (Bilanz und Zukunftssicht) und die Zufriedenheit in Bereichen wie z.B. Einkommen, Gesundheit und Partnerschaft (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 4; Zapf/Habich, 1996, S. 79). Diese Indikatoren können von Studie zu Studie variieren.

3.3 Was Kinder unter Lebensqualität verstehen

Um Aussagen über die Lebensqualität der Bevölkerungsgruppe „Kinder“ treffen zu können, muss Lebensqualität im intergenerationalen Kontext, d.h. zwischen den Generationen betrachtet und erfragt werden (vgl. Hofer, 2009). Kinder haben weniger Lebenserfahrungen als Erwachsene und andere Bereiche, die für sie wichtig sind. Das Wohlbefinden wird durch externe Einflüsse beeinflusst; dennoch sind Kinder auch selbst an ihrem aktuellen Wohlbefinden beteiligt. Die Definitionsmacht muss deshalb auch bei Kindern liegen, um beurteilen zu können, wann ihr Leben oder das anderer Kinder Qualität besitzt oder nicht. In der Kindheitsforschung (vgl. Abschnitt 3.5.1) finden sich derzeit nur vereinzelte Arbeiten darüber, was Kinder als wichtig bzw. weniger wichtig erachten. Forschungsrelevant wären ebenso Arbeiten, in denen Kinder unter Berücksichtigung ihrer sozialen Lage bzw. ihrer nationalen Herkunft Lebensqualität definieren, da die Betrachtung von Lebensqualität auch immer von den Lebensumständen bzw. Lebenslagen einer Person abhängig ist. So haben Kinder, abhängig von dem gesellschaftlichen Kontext, in dem sie leben, unterschiedliche Vorstellungen davon, welche Faktoren ihrem Leben Qualität verleihen. Ein Kind, dessen Grundbedürfnisse bereits gedeckt

sind, hat möglicherweise andere Vorstellungen von Lebensqualität als jenes Kind, dessen existenzielle Voraussetzungen für ein Überleben fehlen.

Im Folgenden werden Ergebnisse aus Kinderbefragungen unter dem Aspekt zusammengefasst, welche Faktoren zu einem hohen bzw. niedrigen Wohlbefinden beitragen. Im Vordergrund der Betrachtung steht die subjektive Einschätzung von Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren.

In der ZDF-Kinderstudie (2007), einer repräsentativen, glückspsychologischen Kinderbefragung, sollte herausgefunden werden, wodurch Kinder Glück empfinden und welche Faktoren Einfluss darauf nehmen. Kinder im Alter von 6-13 Jahren wurden zu den Bereichen Familie, Freizeit, Schule und Gesundheit danach befragt, wie glücklich sie seien.

Die World-Vision-Studie (2010) ist eine quantitativ-repräsentative Studie, die zusätzlich über einen qualitativen Interviewteil verfügt. Im letzteren wurden zwölf Kinder aus unterschiedlichen sozialen Lebenswelten im Alter von 6 bis 11 Jahren in Einzelinterviews mithilfe eines vorstrukturierten Leitfadens zu ihrem Lebensalltag und zu ihren Vorstellungen von Arm und Reich befragt. In jeder Altersstufe wurden je ein Junge und je ein Mädchen befragt (vgl. ebd., S. 225).

Unter anderem sollten die Kinder auch angeben, was für sie ein gutes Leben ausmache (vgl. ebd., S. 239). Die interviewten Kinder sollten dabei nicht nur ihre Erfahrungswelt und Vorstellungen berücksichtigen, sondern sich auch in andere Kinder hineinversetzen und angeben, was ihrer Meinung nach für alle Kinder wichtig sei. Mithilfe von Zeichnungen wurden die Kinder aufgefordert, eigene Ideen dazu zu entwickeln, was ihrer Meinung nach „jedes Kind braucht“ (ebd., S. 227). Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder genaue Vorstellungen davon haben, welche Grundbedürfnisse befriedigt sein müssen. Elementare Bedürfnisse sind nach Sebastian (10 Jahre) eine Badewanne („damit sie gut riechen“), ein „Hemd“ oder einen „Pulli“ („damit dem nicht kalt ist“) zu besitzen bzw. einen „Teller zum Essen zu haben, um essen zu können, um gesund zu bleiben“ (World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 320). Der elfjährige Michael zeichnet die fünf wichtigsten Dinge auf, von denen er ausgeht, dass sie das Leben glücklich machen: Eine Banane (Essen), ein Glas Wasser (Trinken), ein Haus (Schutz und Sicherheit), ein Spielzeug (Spaß und Freude) und einen Freund (soziale Bindung) (ebd., S. 340). Die wichtigsten Bedürfnisse beziehen sich auf Essen, Trinken, Kleidung und darauf, ein Dach über dem Kopf zu haben. Letzteres soll nicht nur vor Kälte schützen, sondern dient auch als Zuhause, als Ort des Schutzes, der Geborgenheit und der Sicherheit.

In der World-Vision-Studie (2010) sind sich die befragten Kinder darüber einig, dass eine materielle Grundsicherung zwar eine gute Voraussetzung für ein gutes Leben darstellt, jedoch nicht ausreicht, um ein glückliches Leben zu führen. In nahezu allen Studien bestätigen Kinder, dass die Unterstützung der Eltern und das Verhältnis zueinander maßgeblich für das Wohlbefinden verantwortlich sind. In der ZDF-Kinderstudie (2007) benannten Kinder gemeinsame Aktivitäten mit ihren Eltern sowie deren Anerkennung, Liebe und Unterstützung als wichtigste Glücksfaktoren (vgl. ebd., S.18). Eine enge Beziehung zu einem Freund ist den Kindern wichtig, um Spaß zu haben, um zu reden und dadurch allgemeine Probleme zu bewältigen (vgl. ebd., S.24). Darüber hinaus zeigen sich auch Werte wie z.B. Freiheit als wichtige Dimension für ein gutes Leben. Das lässt sich allerdings nur indirekt über Zeichnungen ermitteln (vgl. World Vision Deutschland e. V., S. 239). Auch in der britischen Studie „A good childhood“ (2009) betonen die interviewten Kinder die Bedeutung von Werten wie Fairness, Respekt und Freiheit (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 18).

Kinder erkennen neben den die Lebensqualität förderlichen Faktoren auch die Risikofaktoren, welche sich negativ auswirken können. Die sechs- bis elfjährigen Kinder verdeutlichen in der World-Vision-Studie (2010), wie wichtig gute ökonomische Bedingungen für sie sind. Sie fürchten sich vor Armut, die sie als extrem negativ empfinden (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 317):

Arm. Also wenn jemand kein Geld hat, nix, vielleicht nur einen Cent und nix kaufen kann, wohnt auf der Straße und ist ein Penner. Und der macht immer so Musik und muss Geld verdienen. Und reich ist, wenn sie ganz viel Arbeit gemacht haben und Gymnasium geschafft haben, dann haben sie Tausenderscheine, Hunderte von Tausenderscheinen, mehr 300, 400, 500, 1000 Millionen, Trilliarden von Tausenderscheinen“ (Sebastian, 10 Jahre, 5. Klasse Gesamtschule).

Arm zu sein, bedeutet für die elfjährige Juana, nicht nur wenig Geld zu haben, sondern auch auf „ganz tolle Sachen“, wie z. B. auf Urlaub und auf „helle Klamotten“ sowie auf „große Häuser“ verzichten zu müssen (ebd., S. 346). Ebenso assoziieren Kinder mit „arm sein“ auch psychosoziale Befindlichkeiten und Folgen; so definiert Shakira Armut wie folgt: „Armut ist, wenn jemand nicht so viel Geld hat und traurig ist, weil man andere sieht, die Sachen haben, die man nicht hat“, „[...] jemand ganz viele Wünsche hat, die er sich nicht erfüllen kann und nicht von allen verehrt wird ...“ (Zander, 2010, S. 137).

Vorteile, „reich zu sein“, sieht Juana darin, dass Kinder mehr Taschengeld zur Verfügung haben und sich deshalb mehr kaufen können. Nicht so viel Geld zu haben, kann jedoch nach

Juanas Ansicht bedeuten, mehr Zeit mit Familie und mit Freunden zu verbringen, da nicht so viel Geld zum Einkaufen zur Verfügung steht. Ihrer Meinung nach gibt es sowohl für reiche als auch für arme⁷ Kinder Nachteile:

„[...] weil, man weiß nie, ob seine Freunde richtige Freunde sind. Oder nur Freunde, weil die viel Geld haben. Und bei arm da, dass man, weil man arm ist, nicht so viele Freunde hat, oder so. Oder dass man die hänselt“ (Juana, 11 Jahre, 5. Klasse, Grundschule).

Neben den ideellen Werten geben Kinder an, dass eine Trennung der Eltern, aber auch die emotionale und körperliche Gewalt unter Gleichaltrigen das Wohlbefinden senken (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 18).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren genaue Vorstellungen darüber haben, was ihrem Leben Qualität verleiht. Materielle und ideelle Sicherheiten verschaffen Kindern Wohlbefinden. Insbesondere die Familie, aber auch eine enge, ehrliche und vertrauensvolle Beziehung zu Freunden vermitteln Kindern ein positives Gefühl. Neben geforderten Sicherheiten wünschen sich Kinder aber auch Freiheiten, Mitbestimmungs- und Partizipationsrechte. „Selbstbestimmung geht mit Sicherheit und Geborgenheit Hand in Hand“ (Word Vision Deutschland e. V., 2010, S. 221). Ebenso konnte durch Äußerungen von Kindern verdeutlicht werden, dass Kinder ihr Wohlbefinden durch Trennung und Streit der Eltern sowie durch körperliche und psychische Gewalt durch Gleichaltrige bedroht sehen. Die interviewten Kinder können die Multidimensionalität von Armut erfassen. Sie verstehen, dass Armut nicht nur mit materiellen Einschränkungen einhergeht, sondern auch immaterielle Folgen hat, nämlich sozial ausgegrenzt zu werden und weniger Handlungs- und Mobilitätsmöglichkeiten zu haben (vgl. Zander, 2010, S. 137-138).

3.4 Unterschiedliche Ansätze der Lebensqualitätsforschung

Es lassen sich zwei Tendenzen in der Lebensqualitätsforschung feststellen, nämlich den objektivistischen, skandinavischen „Level of Living Approach“ und den amerikanischen, subjektivistischen Ansatz (vgl. Zapf/Habich, 1996, S. 12). Der zuerst genannte orientiert sich am Ressourcenansatz, bei dem danach geschaut wird, welche personalen (= individuelle Faktoren) und sozialen Ressourcen (= umweltbezogene Faktoren) einem Menschen zur Verfügung stehen, um sein Leben zu gestalten. Im Sinne der Sozialisationstheorie ist der Mensch in Ab-

⁷ Wenn in dieser Arbeit von armen bzw. reichen Kindern geschrieben wird, dann bezieht sich diese Bezeichnung auf die ökonomische Lage des Haushalts, in dem diese Kinder leben.

hängigkeit von seiner Umwelt aktiv an der Gestaltung seiner Lebensbedingungen beteiligt. Bei diesem Konzept erfolgt die Messung der Wohlfahrt vor allen Dingen über objektive Indikatoren. Lebensverhältnisse können nach diesem Konzept von außen betrachtet und bewertet werden. Die vorhandenen Ressourcen bestimmen das Wohlbefinden (vgl. Zapf, 1984, S. 19). Ausgehend von dieser objektivistischen Perspektive wurde das „Konzept der Lebenslagen“⁸ entwickelt; auch die „social indicators“ zur Messung des Wohlbefindens der OECD⁹ (Organization for Economic Cooperation and Development) orientieren sich an diesem Ansatz (vgl. Joss, 2001, S. 48).

Subjektivistische Konzepte haben ihren Ursprung in der Sozialpsychologie, bei der die subjektiven Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse, also das subjektive Wohlbefinden, im Vordergrund der Untersuchung steht. „The quality of life must be in the eye of the beholder“ (Campbell, 1972, S. 442). Indem diesem Ansatz gefolgt wird, wird das subjektive Wohlbefinden zum Maßstab von Lebensqualität (vgl. Noll, 2000, S.9; Zapf/Habich, 1996, S. 12).

Eine Synthese beider Ansätze stellt der Lebensqualitätsansatz des finnischen Soziologen Erik Allardt (1973, 1993) dar. Allardt entwickelte das Modell „basic needs approach“, bei dem drei Kategorien von Grundbedürfnissen berücksichtigt werden. Lebensqualität definiert sich über Sicherheitsbedürfnisse (having¹⁰), Zugehörigkeitsbedürfnisse (loving¹¹), und über das Bedürfnis der Selbstverwirklichung (being¹²). Allardt macht darauf aufmerksam, dass die Bedürfnisse nicht hierarchisch angeordnet sind bzw. nicht erst Sicherheits- bzw. Grundbe-

⁸ Das Konzept der Lebenslagen fokussiert die Mehrdimensionalität verschiedener Lebensbereiche und darauf, wie diese sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Engels, 2006, S. 1). Auch in der Armutsforschung wird dieses Konzept verwendet, um Armut in seiner Multidimensionalität und die dadurch entstehenden Unterversorgungen in anderen Lebensbereichen erfassen zu können. Neuere Konzepte berücksichtigen zudem die subjektiv wahrgenommenen Handlungsspielräume. Dabei werden, ähnlich wie beim Konzept der Lebensqualität, sowohl die objektiven Lebenslagen, als auch die subjektive Bewertung solcher Handlungsspielräume untersucht (vgl. Chassé/Zander/Rasch, 2010, S. 18).

⁹ Die OECD (2009) konzentriert sich bei der Messung des kindlichen Wohlbefindens auf die Erfassung folgender Dimensionen: materielles Wohlbefinden, Wohnverhältnisse und das Wohnumfeld, Bildung, Qualität des Schulbesuchs, Gesundheit und Sicherheit, Risikoverhalten. Die Betrachtung fokussiert die strukturellen Lebensbedingungen.

¹⁰ *Having* umfasst alle materiellen Dimensionen, Wohlstand, Bildung, Gesundheit, Wohnbedingungen, Beruf etc.

¹¹ *Loving* beschreibt alle Bedürfnisse, die mit sozialen Kontakten, wie Freundschaft, Familie, Vereins- bzw. Nachbarschaftskontakten zu tun haben.

¹² *Being* stellt alle Emotionen der Selbstverwirklichung und Beteiligung, z.B. Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten, Freizeitbetätigungen dar.

dürfnisse gedeckt werden müssen, damit die beiden anderen Bedürfnisse (loving und being) erfüllt werden können. Vielmehr ergibt sich ihre Verwirklichung in einem wechselseitigen Prozess. Lebensqualität ist sowohl durch die objektiven als auch durch die subjektiven Indikatoren der Bedürfnisbefriedigung geprägt (vgl. Noll, 2000, S. 10; Joos, 2001, S. 46).

Zapf (1984) erstellt auf einer Vier-Felder-Tafel die Dimensionen „objektive Lebensbedingungen“ und „subjektives Wohlbefinden“ und zeigt, wie diese – kombiniert – verschiedene Typen von Lebensqualität ergeben (vgl. Tabelle 2). Auf Basis dieser Konzeption von Zapf wurden in Deutschland zahlreiche empirische Studien zur Lebensqualität und Wohlfahrtsentwicklung durchgeführt (vgl. Noll, 2000, S. 12).

Tabelle 2: Typen von Lebensqualität

Objektive Lebensbedingungen	Subjektives Wohlbefinden	
	gut	schlecht
gut	well-being	Dissonanz
schlecht	Adaptation	Deprivation

(Quelle: Zapf, 1984, S. 25).

Ausgehend von dieser Tabelle und in Anlehnung an die Terminologie der OECD bzw. von UNICEF werden gute objektive Lebensbedingungen und ein gutes subjektives Wohlbefinden als „well-being“ bezeichnet. „Deprivation“ ist dagegen die Konstellation aus negativen Lebensbedingungen und einem niedrigen bzw. gar keinem Wohlbefinden. Der Begriff der „Dissonanz“, auch „Ungleichheitsdilemma“ genannt, beschreibt den Umstand guter Lebensbedingungen bei gleichzeitig schlechtem Befinden. Beispielsweise muss ein objektiv positiver Gesundheitszustand nicht mit einem hohen subjektiven Wohlbefinden korrelieren. „Adaptati-

on“ stellt die Verbindung zwischen schlechten Lebensbedingungen und positivem Wohlbefinden dar und wird auch als „Zufriedenheitsparadox“ bezeichnet.

Die Herausforderung dieses Konzepts besteht darin, den Zusammenhang von objektiven Lebensbedingungen und subjektivem Wohlbefinden zu problematisieren bzw. die Abweichungen oder „Störgrößen“ zu analysieren (vgl. Zapf/Habich, 1996, S. 80). Vereinfacht gesagt, geht es nicht nur darum, herauszufinden, in welchen Bereichen sich eine Person wohl bzw. unwohl fühlt und ob dieses Befinden mit den objektiven Lebensumständen korreliert, sondern ebenso wichtig erscheint die Frage, warum diese Diskrepanz besteht und welche Faktoren zu einer Abweichung führen (vgl. Abschnitt 5.2.2)

3.5 Die Kindheitsforschung als Ausgangspunkt für die Betrachtung von Lebensqualität und sozialer Ungleichheit

Lange Zeit wurde Kindheit als Vorbereitungs- und Lernphase bzw. als „Durchgangsstadium zum fertig entwickelten und handlungsfähigen Erwachsenen“ (Liebel, 2007, S. 34) betrachtet. Kinder wurden vor allen Dingen als ausschließlich schutzbedürftige und von Familie und Bildungsinstitutionen abhängige Wesen gesehen (vgl. Honig, 1988, S. 70). Das Forschungsinteresse richtet sich deshalb auf die Zukunft der Kinder (well-becoming), wohingegen die Kindheitsforschung Kindheit als eigenständige und vollwertige Lebensphase betrachtet, bei der das Wohlbefinden (well-being) in der Gegenwart für Untersuchungen relevant ist.

In der neuen Kindheitsforschung werden Kinder als eine intern differenzierte Bevölkerungsgruppe innerhalb der Gesellschaft betrachtet (vgl. Hengst/Zeiher, 2005).

3.5.1 Strukturelle Kindheitsforschung

Konzepte der Lebensqualität von Kindern lassen sich der *strukturellen Kindheitsforschung* zuordnen, weshalb diese als theoretische Grundlage für die Betrachtung der kindlichen Lebensqualität herangezogen wird (vgl. Betz, 2010, S. 65; LBS-Initiative Junge Familie, 2002, S. 22). Die Erforschung der Lebensqualität bzw. des Wohlbefindens von Kindern wird in der internationalen Forschung mit dem Begriff „child well-being“ bezeichnet (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 44). Die Messung des Wohlbefindens von Kindern erfolgt ebenso wie die Messung des Wohlbefindens von Erwachsenen (vgl. in Abschnitt 3.4 den Lebensqualitätsansatz nach Zapf [1984]), einerseits über die objektiven Indikatoren als Lebensbedingungen für das Wohlbefinden, andererseits unter Berücksichtigung des subjektiven Wohlbefindens der Kinder (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 44). Die gewählten Dimensionen zur Beschreibung der Lebensbedingungen variieren abhängig vom Forschungsvorhaben.

Untersucht werden z.B. die Bedingungen in Familie, Schule und der Freizeit. Einige ältere und neuere empirische Untersuchungen in Deutschland wurden auf der Basis dieses Konzepts durchgeführt, wie z.B. das Kindersurvey von Lang (1985)¹³, die UNICEF-Studie (2010)¹⁴ oder auch die World-Vision-Studie (2010)¹⁵.

Die strukturelle Kindheitsforschung distanziert sich von der klassischen Kinderwissenschaft, bei der von einer natürlichen, passiven und steuerbaren Kinderpopulation ausgegangen wird (vgl. Honig, 2009, S. 183). Die Intention der strukturellen Kindheitsforschung besteht darin, „zur Emanzipation der gesellschaftlichen Position“ (Betz, 2008, S. 63) von Kindern beizutragen und diese als eigenständige Bevölkerungsgruppe anzuerkennen (vgl. Joos, 2001, S. 28; Honig, 2009, S. 191). Durch die Betonung der Kinder als eigenständige Bevölkerungsgruppe sollen generationale Abhängigkeiten von der Gruppe der Erwachsenen und die damit einhergehende ungleiche Verteilung von Gütern, Ressourcen und Macht sichtbar gemacht werden (vgl. Honig, 2009). Es wird weiterhin gefordert, die intergenerationalen Differenzen wie z.B. die sozialen und ethnischen Ungleichheiten zwischen Kindern in den Blick zu nehmen (vgl. Betz, 2008, S. 64).

Forschungsfragen der strukturellen Kindheitsforschung beziehen sich unter anderem darauf, welche Auswirkungen sozialstrukturelle Veränderungen auf Kinderleben haben. Folgen von Scheidung, ökonomische Deprivation sowie die Bedeutung der Erwerbstätigkeit der Mutter werden untersucht (vgl. Alt, 2001, S. 80). Über die strukturelle Kindheitsforschung hinaus betont die *Kinderforschung* die Betrachtung des Kindes als Akteur, wodurch das Handeln, die Alltagspraktiken und Erfahrungswelten der Kinder in den Vordergrund der Untersuchung treten.

3.5.2 Kinderforschung

In der Kinderforschung richtet sich der Blick auf die kindliche Lebenswelt, auf die Alltagserfahrungen der Kinder sowie auf ihre Sozialbeziehungen. Die Kinderforschung macht die Sichtweise und Handlungsstrategien des Kindes selbst zum Gegenstand der Analyse. Der An-

¹³ Der Kindersurvey von Lang kann als erste repräsentative Kinderbefragung in Deutschland betrachtet werden, bei dem Kinder selbst Auskunft über ihre Lebensverhältnisse geben konnten (vgl. Lang, 1985, S. 11). Die „sozialisationsrelevanten“ Lebensbereiche von Kindern beziehen sich nach Lang auf Familie, Schule und auf das Spiel (vgl. ebd., S. 35).

¹⁴ Siehe Abschnitt 5.1.1.

¹⁵ Siehe Abschnitt 5.3.1.

satz betont die „Eigentätigkeit des Subjekts“ (Grunert/Krüger, 2006, S. 14) und untersucht, wie Kinder selbst aktiv an der Gestaltung ihrer Sozialbeziehungen und Umwelt beteiligt sind.

Das Kind im „Hier und Jetzt“ (Betz, 2008, S. 68) rückt in den Mittelpunkt der Untersuchungen. Ausdrucksweisen, Äußerungen, Texte und Aktivitäten (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 55) der Kinder geben unter Berücksichtigung ihres Alters Aufschluss über Denken und Handeln sowie darüber, wie sie „sich eine bedeutungsvolle und lebenswerte Welt schaffen“ (Hengst/Zeiber, 2005, S. 14).

Die Kinderforschung orientiert sich an der KRK und an den darin enthaltenen Beteiligungsrechten von Kindern. Der Autor Liebel verweist jedoch darauf, dass sich in Artikel 12 Widersprüchlichkeiten und „problematische Einschränkungen“ im Zusammenhang mit den Partizipationsrechten ergeben (Liebel, 2007, S. 62). Zunächst kommt nur dasjenige Kind infrage, „das fähig ist, sich seine eigene Meinung zu bilden“ und dies dann auch nur in Bezug auf es „berührende Angelegenheiten“ (Art. 12, Abs. 1). Aufgrund der „Verletzlichkeit“ des Kindes wird das Thema Mitbestimmung kaum in Verbindung mit der frühen Kindheit¹⁶ gebracht. Aufgrund der Tatsache, dass Kindergartenkinder weder lesen noch schreiben können, wird angezweifelt, ob Äußerungen von jüngeren Kindern überhaupt in die Forschung mit einfließen sollten. Zum einen wird die Sprachentwicklung angeführt; zum anderen geht die Autorin Katz davon aus, dass die Befragung mit jüngeren Kindern kaum möglich sei, da sie „ihre Erfahrungen kaum zuverlässig verbal beschreiben können“ (Katz, 1996, S. 237).

Die KRK definiert ein Kind als Menschen, der gemäß Artikel 1 „das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat“ und richtet sich mit den formulierten Rechten folglich an alle, auch an die jüngsten Kinder. Im allgemeinen Kommentar Nr. 7¹⁷ von 2005 wird in der Einleitung darauf aufmerksam gemacht, „[that] young children are holders of all rights enshrined in the Convention and that early childhood is a critical period for the realization of these rights“ (vgl. Committee on the Rights of the Child, 2005, S. 2). Kleine Kinder werden als Rechteinhaber verstanden, die aufgrund ihrer körperlichen Entwicklung zwar schutzbedürftig, jedoch als aktive Mitglieder der Familien und der Gesellschaft zu betrachten sind. Heutzutage

¹⁶ Unter „früher Kindheit“ werden alle vier- bis unter achtjährigen Kinder verstanden (vgl. Committee on the Rights of the Child, 2005, S.2).

¹⁷ General Comments (Allgemeine Kommentare) werden von den jeweiligen Vertragsausschüssen, in diesem Fall von dem Kinderrechtsausschuss, verfasst. Sie beziehen sich auf die Interpretation zu den einzelnen Rechten des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Die Kommentare sind zwar nicht völkerrechtlich verbindlich, haben aber dennoch ein politisch-rechtliches Gewicht (vgl. Kittel, 2008, S. 38).

wird davon ausgegangen, dass in der Kindheitsforschung und in der Kleinkindforschung weitestgehend alle sozialwissenschaftlichen Methoden zum Einsatz kommen können, die jedoch nicht einfach „importiert“, sondern unter Berücksichtigung der Eigenheiten eines Kindes modifiziert werden müssen (vgl. Mey, 2006, S. 2)

Kinder als Akteure zu begreifen impliziert, dass sie unabhängig von ihrem Alter auch im Forschungsprozess als Informanten und Subjekte wahrgenommen werden, die über „spezifische eigene Muster der Verarbeitung ihrer Lebensumwelt“ (Grunert/Krüger, 2006, S. 18) verfügen.

3.5.3 Dekonstruktive Kindheitsforschung

In Abgrenzung zu den beiden zuvor beschriebenen Ansätzen befasst sich die dekonstruktive Kindheitsforschung nicht mit der empirischen Untersuchung über Kinder bzw. mit „realen“ Kindern (vgl. Hengst/Zeiger, 2005, S. 75). Untersucht werden Kinder- und Kindheitsbildern, wie sie im alltäglichen, aber auch im wissenschaftlichen Umgang selbstverständlich und damit teilweise unreflektiert verwendet werden (vgl. Betz, 2009, S. 76). Mithilfe von sogenannten Inhalts-, Dokumenten und Diskursanalysen werden Dokumente, Texte und andere Datenmaterialien daraufhin analysiert, wie Kindheitsbilder bzw. Kindsein konstruiert werden (vgl. Honig, 2009, S. 204). Normalisierungs- und Institutionalisierungsprozesse sowie Rollenzuschreibungen und normative soziale Konstruktionen von Kindheiten sollen dabei reflektiert werden. Die dekonstruktive Kindheitsforschung hinterfragt Vorstellungen über Kinder und damit Leitbilder von „schlechter“ und „guter“ Kindheit. In der Literatur finden sich immer wieder Vorstellungen darüber, was unter einer „normalen“ bzw. „anormalen“, einer „modernen“ bzw. „traditionellen“ Kindheit sowie unter „kindgemäßer“ und „nicht kindgemäßer“ Entwicklung zu verstehen ist. In Deutschland bzw. auch in anderen so genannten „modernen“ Gesellschaften kann nicht nur von *einer* homologen Kindheit bzw. von einer modernen Kindheit ausgegangen werden, da, wie bereits erwähnt, Kinder abhängig von ihrer sozialen Lage unterschiedlich von Modernisierungsprozessen betroffen sind und ausgehend davon verschiedene Lebenserfahrungen machen (vgl. Qvortrup, 1993, S. 9).

Der dekonstruktive Ansatz kann zur Aufdeckung von verwendeten Kinderbildern herangezogen werden. In Anlehnung an Lüscher stellt Joos zwei Kindheitsbilder bzw. Konzeptionen vor (vgl. Joos, 2002, S. 41):

Das Konzept des *schutzbedürftigen Kindes* geht von einem Mangel an körperlicher und geistiger Entwicklung des Kindes aus, weshalb es auf den besonderen Schutz Erwachsener angewiesen ist. Darüber hinaus ist das Kind auch strukturell verletzbar, weil es über keine ökonomischen

mische und politische Macht verfügt. Dieses Kinderbild unterliegt den Prinzipien einer Kinderpolitik, die sich insbesondere auf besonderen Schutz und Fürsorge einer bestimmten Gruppe von Kindern konzentriert. Joos kritisiert, dass eine Politik, die nur auf Schutzbedürftigkeit ausgerichtet ist, die Partizipationsrechte vernachlässigen würde (vgl. ebd., S. 45).

Dem gegenüber steht das Konzept des *kompetenten Kindes*, bei dem das Kind nicht nur im Hinblick auf seine Defizite bzw. Risiken, sondern auch auf seine Kompetenzen und Stärken hin untersucht wird (vgl. ebd., S. 49). Die Kinderforschung betont, wie bereits erwähnt, das Kind als Akteur, als handelndes Subjekt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Akteursrolle bzw. die Handlungsspielräume von Kindern durch die Abhängigkeit von den ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalien ihrer Eltern und aufgrund von fehlendem Zugang zu bestimmten Ressourcen (wie z.B. Einkommen und Erwerbstätigkeit) von vornherein eingeschränkt sind. Kinder werden in den Reichtum oder in die Armut der Eltern hineingeboren, wodurch insbesondere Kinder aus sozial und ökonomisch randständigen Familien mit den größten Einschränkungen in ihren Handlungsspielräumen leben müssen.

3.6 Zusammenfassung

Die Vorstellung des Lebensqualitätskonzeptes sowie die Definition von Lebensqualität bzw. Wohlbefinden diente zu Beginn dieses Kapitels als allgemeiner Einstieg in die Thematik. Auf Basis der neuen Kindheitsforschung lässt sich ebenso das kindliche Wohlbefinden näher untersuchen. Die einzelnen Stränge der Kindheitsforschung dienen als Ausgangspunkt für die theoretische Betrachtung von kindlicher Lebensqualität und dafür, zu eruieren, inwieweit diese durch soziale Ungleichheiten beeinflusst wird. Die Erforschung des kindlichen Wohlbefindens lässt sich zunächst der *strukturellen Kindheitsforschung* zuordnen. Dabei sollen einerseits die objektiven und subjektiven Dimensionen von Wohlbefinden erfasst werden. Darüber hinaus fordert die *Kinderforschung*, dass auch die Informationen, Handlungsstrategien und die Erfahrungswelten der Kinder unter Berücksichtigung ihrer sozialen Herkunft zu berücksichtigen sind. Dies ermöglicht die Betrachtung der verschiedenen Handlungsspielräume der Kinder in Abhängigkeit von ihren sozialen, ökonomischen und kulturellen Voraussetzungen. Die gewonnenen Informationen über die Praktiken der Kinder dienen dazu die Frage zu klären, wie und warum Kinder innerhalb ihrer Lebensverhältnisse agieren (vgl. Betz, 2008, S. 127).

4 Soziale Ungleichheiten bei Kindern

Zu Beginn dieses Kapitels wird der Begriff „soziale Ungleichheit“ kurz erläutert. In der einschlägigen Fachliteratur wird wenig auf die Ursachen und die Bedeutung von sozialer Ungleichheit im Leben von Kindern eingegangen. So finden sich nur vereinzelte Arbeiten darüber, wie soziale Ungleichheiten innerhalb der Bevölkerungsgruppe Kinder entstehen, wie Kinder diese wahrnehmen, erleben und selbst produzieren.

4.1 Definition von sozialer Ungleichheit

„Eine Gesellschaft setzt sich aus verschiedenen sozialen Gruppen zusammen, in denen Menschen im Vergleich zueinander als gleich-, besser- oder schlechter-, höher- oder tiefer gestellt, als gleichberechtigt, bevorrechtigt oder benachteiligt, d.h. als ungleich erscheinen lassen“ (Hradil, 1999, S. 21). Die Unterschiede zwischen Menschen bzw. sozialen Gruppen entstehen durch die unterschiedliche Verteilung von „wertvollen Gütern“, wie z.B. Kapital, Einkommen, Macht, Bildung (vgl. Solga/Berger/Powell, 2009, S. 13). Der Besitz eben dieser Güter ist mit bestimmten eingeschränkten bzw. erhöhten Handlungsspielräumen und Lebenschancen verbunden, die in der Folge zu sozialen Ungleichheiten von Personen innerhalb einer Gesellschaft führen. Erst durch die Nachteile, die an eine bestimmte soziale Position gebunden sind, wie z.B. geringes Einkommen, schlechte Arbeitsbedingungen, niedrige gesellschaftliche Wertschätzungen, entstehen soziale Benachteiligungen. Forscher diskutieren darüber, ob Formen der sozialen Ungleichheit ungerecht bzw. gerecht seien (vgl. Solga/Berger/Powell, 2009, S. 14). In der vorliegenden Arbeit wird die These vertreten, dass soziale Ungleichheit und die daraus resultierenden stabilen Nachteile für Kinder aus sozial schwachen und armen Familien ungerecht ist, da Kinder in ihre Familiensituation hineingeboren werden und keinen Einfluss auf ihre soziale Position haben.

In der Ungleichheitsforschung werden verschiedene Theorien verwendet, um soziale Ungleichheit zu dokumentieren. In der vorliegenden Arbeit wird vornehmlich auf das *Schichtkonzept* bzw. die *Milieutheorie* Bezug genommen.

4.1.1 Differenzierung durch Schichtungsansätze

In *Schichtungsansätzen* wird die Annahme vertreten, dass das Wohlbefinden bzw. die Lebensqualität durch die Schichtzugehörigkeit der Kinder, d.h. durch die jeweilige soziale Schicht der Eltern, beeinflusst wird (vgl. Betz, 2008, S. 120-121). Die soziale Position einer Person wird in der Regel über den Bildungsabschluss, das Einkommen und Beruf ermittelt¹⁸ und zählt zu den objektiven Bewertungskriterien des sozialen Standes (vgl. Solga/ Berger/Powell, 2009, S. 13). Die meisten Studien zur Untersuchung der Lebensqualität von Kindern arbeiten mit diesem Schichtkonzept, wie dies z.B. im Kindersurvey von Lang (vgl. Lang, 1985, S. 91), dem DJI-Kinderpanel (vgl. Alt, 2005, S. 296) und der aktuellen World-Vision-Studie (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 75) der Fall ist. Die Sozialstrukturanalyse dient als Instrument, um die Auswirkungen ungleicher Verteilungen von begehrten Gütern auf die Sozialbeziehungen zu untersuchen; denn, wie bereits erwähnt, entstehen durch die unterschiedliche Verteilung von Ressourcen Vor- und Nachteile für jeweils eine bestimmte soziale Gruppe (vgl. Solga/Berger/Powell, 2009, S. 14).

4.1.2 Milieutheorien

Milieutheorien orientieren sich nicht allein an den strukturellen Dimensionen sozialer Ungleichheit, sondern auch an den soziokulturellen Lebensstilen und damit, wie diese mit der jeweiligen sozialen Position zusammenhängen. Milieus werden zum einen durch die „äußeren“ ähnlichen strukturellen Bedingungen (ökonomische, kulturelle und soziale Kapitalien), aber auch durch die ähnliche „innere Haltung“ bzw. den „Habitus“¹⁹ und die daraus resultierenden ähnlichen Lebensstile der Personen bestimmt (vgl. Hradil, 1987, S. 165).

Hradil folgt damit dem Ansatz Pierre Bourdieus. Der französische Soziologe geht davon aus aus, dass nicht nur die „harten“ bzw. „objektiven“ Strukturvariablen, d.h. die ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalien den sozialen Status einer Person prägen, sondern auch andere Variablen Einfluss nehmen (vgl. Bourdieu, 1982, S. 182). Nach Bourdieu verfolgen Personen – abhängig von ihrer Klasse – ähnliche Interessen und haben folglich ähnliche Praktiken (vgl. Bourdieu, 1985, S.12). Mithilfe des Habitus einer Person soll eine Brücke zwi-

¹⁸ In der Regel werden dazu die Mütter und Väter befragt. Aus beiden Angaben wird dann der Durchschnittswert für einen entsprechenden Hilfsindikator z.B. für Bildungsindikator gebildet. Über dieses Verfahren wird der Wert für Einkommen bzw. Beruf ermittelt. All drei Hilfsindikatoren werden summiert und in etwa gleich bewertet (vgl. Alt, 2005, 296).

¹⁹ Habitus (aus dem Lateinischen hergeleitet von habere) bezeichnet das Verhalten und Gebaren eines Menschen.

schen strukturellen Lebensbedingungen und den daraus resultierenden Lebensstilen und Praxen geschaffen werden (vgl. Bourdieu, 1982, S. 25). Der Habitus wird durch die strukturellen Bedingungen beeinflusst und bestimmt wiederum die Handlungen bzw. die Praxen und Lebensstile einer Person. Nach Bourdieu liegt die Ursache für die Weitergabe von Ungleichheitsverhältnissen an die nächste Generation im Habitus einer Person.

Der Habitus einer Person entsteht nicht durch bewusste Entscheidungsprozesse, sondern wird durch die „wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit² erzeugt, der sich dann in „Spontaneität ohne Willen und Bewusstsein“ in den Handlungen der Personen äußert (Bourdieu, 1993, S. 105). Nach Bourdieu existieren also spezifische Praxen bzw. Lebensstile, die jeweils an eine bestimmte soziale Position gebunden sind und über den Habitus transformiert werden (Bourdieu, 1982, S. 278 ff.).

Bourdieu unterscheidet drei „Geschmacksrichtungen“ der sozialen Klassen (vgl. Bourdieu, 1982, S. 405ff.): Der „legitime Geschmack“ ist an die obere Klasse gebunden und zeichnet sich durch Distinktion und Verfeinerung aus, d. h., die soziale Strategie dieser Klasse ist durch eine bewusste oder mehr oder weniger bewusste Abgrenzung zu anderen sozialen Gruppen gekennzeichnet. Dieser Lebensstil hebt sich von allen anderen ab und versucht, die eigene soziale Position zu verteidigen. Die Mittelklasse verfolgt einen „präventösen Geschmack“, bei dem sich die eigenen Praktiken am erstrebenswerten Lebensstil der oberen Klasse orientieren²⁰, wobei sie gleichzeitig so angelegt sind, dass sie sich von der unteren Klasse distanzieren (vgl. ebd., S. 500). Der „illegitime Geschmack“ der untersten Klasse beschränkt sich auf das Notwendigste, da zu wenig Kapitalien für andere Optionen zur Verfügung stehen (vgl. ebd., S. 585ff.). Die jeweiligen Neigungen bzw. Geschmacksrichtungen werden von den Personen als natürlich wahrgenommen, weshalb der Geschmack anderer Klassen als wenig erstrebenswert gilt (vgl. ebd., S. 105ff.). Bourdieu nennt diese aus ökonomischen Zwängen heraus entstandene, vom Individuum jedoch als in freier Wahl ausgesuchte Geschmacksrichtung, die Liebe des Geschmacks: „amor fati“²¹.

²⁰ Ohne jedoch denselben selbstverständlichen Umgang mit Bildung und Kultur aufweisen zu können.

²¹ Der Ausdruck „amor fati“ geht zurück auf den Philosophen Friedrich Wilhelm Nietzsche.

4.2 Zum Forschungsstand von sozialer Ungleichheit in der Kindheitsforschung

Kinder wurden bisher in der Ungleichheitsforschung wenig beachtet (vgl. Betz, 2008, S. 114). Ebenso zeigt sich, dass in der Kindheitsforschung wenige Informationen über die intergenerationale Ungleichheitsproblematik existieren (vgl. Honig, 2009, S. 49). Es finden sich zwar immer wieder Verweise auf soziale Differenzen von Kindern; dennoch existieren nur wenige Arbeiten, die sich mit sozialer Ungleichheit im Kindesalter auseinandersetzen, und wenn dies der Fall ist, dann werden Ungleichheitserscheinungen eher am Rande erwähnt, jedoch nicht „systematisch aufgearbeitet“ (Mansel/Neubauer, 1996, S. 8). Auch in Bezug auf die Armutslagen von Kindern besteht ein Mangel an heterogenen empirischen Daten, und es fehlen Messinstrumente, die der Komplexität von Armutslagen gerecht würden. Welche Auswirkungen Armutslagen auf das Kinderleben, den Alltag und auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie auf die Bildungschancen haben, bleibt in der Forschung bislang unvollständig (vgl. Chassé/Zander/Rasch, 20010, S. 24).

Kinder machen und haben, abhängig von ihrer sozialen und ökonomischen Lage, unterschiedliche Lebenswelterfahrungen und Handlungsspielräume (vgl. Wischer/Werning, 2000, S. 14). Tanja Betz macht darauf aufmerksam, welche Bedeutung der sozialen Lage im Kinderleben zukommt, nämlich dass „die Zugehörigkeit der Kinder [...] das gegenwärtige Kinderleben wie auch die zukünftigen Lebenschancen“ strukturiert (Betz, 2008, S. 105). Dennoch wird in der Forschung unzureichend berücksichtigt, dass Kinder nicht generell in gleicher Weise von Modernisierungsprozessen²² betroffen sind. In Deutschland existiert nicht nur eine Kindheit bzw. eine Kohorte von Kindern (vgl. Qvortrup, 1993, S. 9), sondern es gibt verschiedene Kindheiten. Mittelschichtorientierte Normen führen zu einer Konstruktion eines „Durchschnittskindes“, „das fürsorgliche Eltern hat, mit denen es bei familieninternen Auseinandersetzungen in wechselseitige Verhandlungen tritt [...], ein eigenes Zimmer zur Verfügung hat, dessen beide Eltern berufstätig sind“ (ebd., S. 109). Diese Normvorstellung von einem „modernen Kind“ ist nach Betz nicht empirisch begründet und führt dennoch dazu, dass alle Kinder, die nicht der Norm entsprechen, als abnormal, rückständig bzw. abweichend gelten (vgl. ebd., S. 110). Betz fordert deshalb eine eigene ungleichheitstheoretische Kindheitsforschung, bei der Ungleichheitsverhältnisse und die unterschiedlichen Lebenswelten der Kinder in den Mittelpunkt von Forschung gestellt werden (vgl. Betz, 2008).

²² Vgl. Kapitel 1.

In Bezug auf die Erforschung von Lebensqualität erscheint es deshalb sinnvoll, die soziale Lage von Kindern, aber auch die vom Milieu abhängigen „inneren Haltungen“ bzw. Habitus (vgl. Hradil, 1987, S. 165) zu untersuchen. Erst auf diese Weise können differenzierte Aussagen über das (Wohl-)Befinden, die speziellen Bedürfnisse, die Handlungs- und Bewältigungsstrategien sowie über bestehende Ungleichheitsverhältnisse von Kindern gemacht werden.

Honig kritisiert die bislang vorherrschende Bestimmung der sozialen Zugehörigkeit von Kindern über die Eltern. Der Autor begründet diese Vorgehensweise damit, dass Kinder „keine eigenen Anspruchsrechte auf gesellschaftliche Ressourcen“ (vgl. Honig, 2009, S.128) wie z.B. Einkommen hätten und deshalb die soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern übertragen bekämen. Auch in gegenwärtigen Studien wird die soziale Zugehörigkeit über die soziale Schicht der Eltern bestimmt (vgl. hierzu DJI-Kinderpanel, 2005; 2. World-Vision-Kinderstudie, 2010). Erweitert wird die Ermittlung des Sozialstatus in der 2. World-Vision-Studie durch die Befragung der Kinder nach der Anzahl an vorhandenen Büchern in ihrem Haushalt. Diese Einschätzungen werden mit den Bildungsabschlüssen der Eltern und ihrer materiellen Ausstattung bzw. Einkommen in Zusammenhang gebracht (vgl. World Vision Deutschland, 2010; Kritik dazu Abschnitt 5.3.3).

Es ist zudem zu fragen, ob ausschließlich eine Übertragung der sozialen Position der Eltern auf die Kinder geeignet ist, um Aussagen über die soziale Zugehörigkeit eines Kindes zu machen. Möglicherweise verfügen Kinder in ihrer Sozialwelt auch über eigene Determinanten, die zu einer sozialen Positionierung eines Kindes führen. Diese Überlegung findet sich z.B. in einem Antrag von Krappmann, Oswald und Nicolaisen an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Das Forschungsinteresse widmet sich der sozialen Ungleichheit (vgl. Zander, 2010, S. 11; Wischer/Werning, 2000, S. 13) bei Kindern und der Frage, wie diese von ihnen selbst produziert und reproduziert wird (vgl. Krappmann/Oswald/Nicolaisen, 1999, S.1). Es gilt zu untersuchen, wie Kinder nicht nur Handlungsmuster Erwachsener übernehmen bzw. von diesen beeinflusst werden, sondern welche Kriterien darüber hinaus für die soziale Stellung bzw. für den milieuspezifischen Habitus eines Kindes ausschlaggebend sind (vgl. Abschnitt 4.3.4).

4.3 Ursachen für soziale Ungleichheiten bei Kindern

Im Folgenden werden Ursachen aufgezeigt, die für das unterschiedliche Aufwachsen von Kindern verantwortlich sind. Ungleichheiten bei Kindern können durch vielfältige Folgen familiärer Armut entstehen. Immer mehr Kinder leben in Deutschland unter Armutsverhältnissen, die zu weiteren Benachteiligungen, z. B. im Bildungsbereich und in der Freizeitgestaltung, führen können (vgl. folgende Abschnitte). Der Bereich der formalen Bildung trägt ebenso zu sozialen Ungleichheiten zwischen Kindern bei, insbesondere bei Kindern aus armen und sozial benachteiligten Familien. Darüber hinaus kann das Erziehungsverhalten bzw. die Lebensführung der Eltern bei der Entstehung bzw. Vererbung sozialer Ungleichheiten beitragen (vgl. Abschnitt 4.3.3). Dennoch sind Kinder nicht lediglich Empfänger von Umwelteinflüssen, sondern bilden sich über ihre Umwelt und wirken selbst an ihrer Gestaltung mit. Kinder verfügen über eigene statusrelevante und -irrelevante Vorstellungen, unabhängig von Erwachsenen (vgl. Krappmann/Nicolaisen/Oswald, 1999, S. 7), und sind deshalb selbst an der Reproduktion, aber auch bereits an der Produktion von Differenzen zwischen sich und anderen Kindern beteiligt (vgl. Abschnitt 3.3.4).

4.3.1 Kinderarmut²³

Armutsriskien korrelieren mit der sozialen Herkunftsfamilie von Kindern. Vor allen Dingen Kinder aus Arbeiterfamilien sind häufiger von Armut betroffen, wobei Kinder von Arbeitern mit Migrationshintergrund das höchste Armutsrisiko tragen. Familien aus höheren Sozialschichten haben dagegen das geringste Risiko zu verarmen. (Groh-Samberg/Grundmann, 2006, S. 1). Die Lebensumstandsverhältnisse der Herkunftsfamilie stellt damit die größte Determinante für ungleiche Lebenschancen und für die Entstehung sozialer Ungleichheiten innerhalb der Bevölkerungsgruppe Kinder dar (vgl. ebd.).

Die aktuellen Statistiken der Bundesagentur für Arbeit zeigen einen Rückgang der Armut von Kindern.²⁴ 2006 erhielten 1,9 Millionen Kinder unter 15 Jahren Arbeitslosengeld II, während

²³ Kinderarmut wird in Deutschland als relative Armut bezeichnet, d.h., dass ein Haushalt weniger als 50 % des durchschnittlichen Netto-Medianeinkommens zur Verfügung hat.

²⁴ Beisenherz kritisiert, dass der Begriff Kinderarmut impliziert, Kinder als eigenständige soziale Gruppe anzuerkennen, dass jedoch Kinder in Bezug auf die finanzielle Lage nicht losgelöst von ihren Eltern betrachtet werden können. Kinder erhalten zwar individuellen Sozialhilfeanspruch, der jedoch von den Eltern verwaltet wird (vgl. Beisenherz, 2002, S. 249). Hier wird der Widerspruch der Rechtsstellung des Kindes als Anspruchsberechtigter auf Sozialhilfe deutlich. „Erst die Teilhabe am materiell-kulturellen Austausch in der Gesellschaft impliziert volle Anerkennung als Gesellschaftsmitglied“ (ebd., S. 149).

im September 2011 knapp 1,64 Millionen Kinder auf Sozialhilfeleistungen angewiesen waren. In einigen Berliner Bezirken wachsen dennoch mehr als 50 Prozent der Kinder in einem relativen einkommensarmen²⁵ Haushalt auf und/oder beziehen Leistungen nach dem zweiten Sozialgesetzbuch (SGB II) (vgl. Drückers, 2010).

Trotz der gesunkenen Armutszahlen im vergangenen Jahr lässt sich grundsätzlich ein Anstieg der relativen Kinderarmut seit Ende der 1980er-Jahre verzeichnen (vgl. Bertram/Kohl, 2010, S. 13). In Deutschland ist die relative Kinderarmut seit den 1990er-Jahren im Vergleich zu anderen Industrieländern weiter angewachsen (vgl. Hurrelmann/Andresen, 2010, S. 74). Diese Ergebnisse korrelieren mit den Schlüssen der UNICEF-Studie „Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010“ (Bertram/Kohl, 2010, S.13), dass in Deutschland, im Vergleich zu anderen OECD-Ländern besonders viele Kinder in Familien mit weniger als 50 % des Äquivalenzeinkommens leben (vgl. ebd., S. 13). Ein Viertel der Kinder macht in der subjektiven Einschätzung der 2. World-Vision-Studie darauf aufmerksam, unter materiellen Beschränkungen aufzuwachsen²⁶ und bestätigen damit die offiziellen Armutszahlen von Kindern in Deutschland (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 80). Insofern sind nicht nur ältere, sondern insbesondere junge Menschen immer häufiger von Armutslagen betroffen, weshalb in der Literatur auch immer wieder von einer „Infantilisierung“ der Armut gesprochen wird (vgl. Mansel/Neubauer, 1998, S. 7; Wischer/Werning, 2000, S. 13).

Armut lässt sich nicht ausschließlich auf das Fehlen von finanziellen Ressourcen reduzieren, sondern ist ebenso bezeichnend für Einschränkungen und/oder Unterversorgungen in anderen zentralen Lebensbereichen, z. B. in Bereichen wie Schule, Gesundheit, Wohnen, soziale Integration und soziokulturelle Teilhabe.

Hiernach sind Personen dann nicht arm, wenn keine Unterversorgungserscheinungen vorliegen, d. h. keine Unterernährung, keine unzureichende Kleidung, keine unzumutbaren Wohnverhältnisse, ein ausreichender Schutz gegen Krankheitskosten sowie ausreichende Kommunikations- und Beteiligungsmöglichkeiten an den üblichen gesellschaftlichen Aktivitäten. Liegt in einer oder mehreren Dimensionen Unterversorgung vor, die anhand von anerkannten Mindeststandards festgestellt werden muß, so wird Armut konstatiert (Hauser, 1995, S. 4).

²⁵ Der Begriff der relativen Einkommensarmut wird benutzt, um eine Mindesteinkommensgrenze relativ zum nationalen Durchschnittseinkommen festzulegen (vgl. Mansel/Neubauer, 1998, S. 22). Wenn das Haushaltseinkommen einer Familie weniger als 50% des Medianeinkommens aller Haushalte in Deutschland beträgt, dann kann von einer relativen Armut gesprochen werden (vgl. Chassé/Zander/Rasch, 2010, S. 11).

²⁶ Kinder geben geringen Wohlstand sowie wenig vorhandene Bildungsgüter innerhalb der Familie als „materielle Beschränkungen“ an (vgl. Bertram/Kohl, 2010, S. 14).

In materialistisch und marktwirtschaftlich ausgerichteten Gesellschaften wie z.B. in Deutschland stellt Geld das Zahlungsmittel für nahezu alle Güter dar. Fast alle Lebensbereiche wie z.B. Freizeit, Wohnung, Gesundheit und Ernährung werden über finanzielle Mittel reguliert. Fehlendes Vermögen bzw. Einkommen bedeutet demnach auch, vom kulturellen und sozialen Gut einer Gesellschaft ausgegrenzt zu sein. Aufgrund dieser Tatsache wird in der soziologischen Betrachtung von Armut der Begriff der Exklusion benutzt. „Armut betrifft in Wohlfahrtsgesellschaften nicht nur den physischen und psychischen Status des Einzelnen, sondern seine soziale Existenz“ (Beisenherz, 2002, S. 11), weshalb Armut auch als die „extremste Ausprägung der sozialen Ungleichheit“ (Butterwegge, 2000, S. 22) verstanden wird. Armut und das Armutsrisiko bei Kindern sind ungleich verteilt. Kinder von Alleinerziehenden bzw. aus Mehrkinderhaushalten und Migrantenfamilien sind in Deutschland am häufigsten von Armut betroffen (vgl. Fischer, 2000, S. 13).

4.3.1.1 *Ursachen von Kinderarmut*

Niedrige soziale Herkunftsschicht, Niedriglöhne, Arbeitslosigkeit und die Schwierigkeit, insbesondere für Alleinerziehende, Kindererziehung und Existenzsicherung zu vereinbaren, stellen ein erhöhtes Armutsrisiko dar. Der Autor Beisenherz macht darauf aufmerksam, dass vor allen Dingen Mütter und hier insbesondere alleinerziehende Mütter auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt sind. Diese sind häufiger von Niedriglöhnen und Arbeitslosigkeit betroffen als Männer oder verheiratete Frauen ohne Kinder (vgl. Beisenherz, 2002, S. 63).

Neben Faktoren wie Arbeitslosigkeit und Niedriglöhne stellt die Geburt eines weiteren Kindes ein weiteres Armutsrisiko dar, da mit der wachsenden Zahl von Kindern die Lebenskosten für einen Haushalt steigen, und finanziell bereits belastete Familien diese nicht mehr bezahlen können (vgl. Mansel, 1998, S. 10). Diese Faktoren korrelieren auffällig mit einem niedrigen Bildungsniveau der Eltern, weshalb vornehmlich Kinder aus den unteren Bildungsschichten von Armut betroffen sind (vgl. World Vision e. V., 2010, S. 84).

Sozialstaatliche Leistungen und familienpolitische Maßnahmen helfen bislang nicht in ausreichendem Maße, den Einfluss und das Ausmaß von Kinderarmut zu senken (vgl. Fischer, 2000, S. 14). Es zeigt sich insbesondere die große Dringlichkeit, Ursachen und Folgen von Kinderarmut empirisch zu untersuchen.

4.3.1.2 *Folgen von Kinderarmut und geringem Bildungsstatus*

Armut fördert eine große Polarisierung der Lebensbedingungen und Lebenswelten von Kindern, die sich in räumlicher Segregation, Chancenungleichheit, z.B. in der Schule, ungleiche

Teilhabechancen an außerschulischen Freizeitangeboten u.a.m. bemerkbar machen (vgl. Beisenherz, 2000, S. 89). In Armut aufzuwachsen geht einher mit einem sinkenden Lebensstandard, z.B. in der materiellen Ausstattung der Wohnung, mit unerfüllten Konsumwünschen und dem Ausschluss von kulturellen und gesellschaftlichen Aktivitäten.

Im ersten Kinder- und Jugendreport²⁷ weisen Kinder und Jugendliche darauf hin, dass sowohl Schwimmbadbesuche, Museumsbesuche als auch die Mitgliedschaft in Sportvereinen immer noch sehr teuer und für arme²⁸ Kinder nicht bezahlbar sind (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe-AGJ, 2010, S. 43). Arme Kinder essen weniger Obst und Gemüse und verzehren stattdessen häufiger „low quality products“ (vgl. Beisenherz, 2000, S. 76). Eltern, die von Hartz IV leben, können aufgrund der beschränkten finanziellen Mittel weniger solche (für sie zu teuren) Produkte kaufen, die zu einer ausgewogenen Ernährung beitragen. Stattdessen werden stark fetthaltige Lebensmittel gekauft, um einen baldigen und nachhaltigen Sättigungsgrad zu erreichen. Dennoch kann mangelndes Geld alleine nicht für das Übergewicht verantwortlich gemacht werden, denn eine Studie über das Ernährungsverhalten von Hartz IV-Empfängern ergab, „dass die Familien entgegen ihrer Absicht, preisgünstig einzukaufen, zu teurem Fast Food und Süßigkeiten greifen“ (Kessner, 2007). Offensichtlich fehlen diesen Menschen neben Geld auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. der Antrieb, gesunde und zugleich, preisgünstige Lebensmittel einzukaufen bzw. solche Speisen zuzubereiten. Die Folge daraus ist ein steigendes Risiko für Krankheiten und Übergewicht in dieser Bevölkerungsschicht. Ebenso tragen Kinder häufiger Gebraucht Kleidung, wodurch eine Schwächung des Selbstwertgefühls und damit Probleme mit dem Selbstbewusstsein auftreten können. Kinder selbst empfinden den Verzicht auf „coole“ Klamotten als schlimmer gegenüber dem Verzicht auf gesundes Essen (vgl. Chassé/Zander/Rasch, 2010, S. 119). Von Armut betroffene Kinder klagen über Hänseleien seitens ihrer Mitschüler, weil sie neben dem Fehlen von modischer Kleidung nicht an Schulausflügen bzw. am Schulessen teilnehmen können (vgl. Beisenherz, 2002, S. 81-82; Chassé/Zander/Rasch, 2010, S.119). Die aufgezeigten Beispiele geben nur

²⁷ Dieser ist erstmalig im Jahr 2010 erschienen und stellt einen von drei Berichten dar, die dem UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes vorgelegt wurden. Gemeinsam mit dem Bericht der Bundesregierung und dem ergänzenden Beitrag (Schattenbericht) der National Coalition erhält der UN-Ausschuss Informationen über die aktuelle Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, 2010, S. 8).

²⁸ Wenn in dieser Arbeit von armen Kindern gesprochen wird, dann bezieht sich das auf die familiäre Armut, d.h. auf Kinder, die in Haushalten leben, welche weniger als 50% des Durchschnittseinkommens zur Verfügung haben bzw. die von Hilfen zum Lebensunterhalt abhängig sind.

eine kleine Auswahl wieder, ohne die tatsächliche soziale Dimension von Armut deutlich machen zu können. Kinder sind, obwohl in erster Linie ihre Eltern arm sind, direkt und konkret von Armut betroffen, und sie sind im Vergleich zu anderen Kindern, wie sie selbst es auch wahrnehmen, eingeschränkt (vgl. ebd., S. 76). Ebenso wird immer wieder auf den Zusammenhang von Kinderarmut und Kinderkriminalität hingewiesen. Insbesondere Jungen aus armen Familien vereinigen sich in Cliques und begehen häufig schon vor ihrem 14. Lebensjahr Straftaten. UNICEF macht darüber hinaus auf den Zusammenhang von Geburtenraten bei Teenagern und dem Einkommen der Familie aufmerksam (vgl. Wilkinson/Pickett, 2000, S. 146). In einer Studie über Jugendschwangerschaften in Deutschland fanden SexualforscherInnen heraus, dass Hauptschülerinnen etwa ein fünfmal höheres Risiko haben, vor ihrem 18. Lebensjahr schwanger zu werden als Gymnasiastinnen, da die erstgenannte Gruppe zusätzlich zum frühen Zeitpunkt des ersten Geschlechtsverkehrs auch ein geringeres Verhütungsverhalten aufweist (vgl. Schmidt/Thoß/Matthiesen, 2006, S. 339). Die SexualforscherInnen fanden heraus, dass diesen Kindern/Jugendlichen meistens die Planungskompetenz und/oder -bereitschaft fehlt, wie z.B. die, sich die Pille verschreiben zu lassen bzw. andere Verhütungsmittel zu besorgen (vgl. ebd., S. 340). Offensichtlich ist bei Erwachsenen und auch bei Kindern aus niedrigen sozioökonomischen Verhältnissen, ähnlich wie beim Essverhalten, auch das Verhütungsverhalten wenig vorausschauend und kaum zukunftsorientiert.

Armut wird in der heutigen Armutsforschung als multidimensionale Problemlage verstanden, bei der nicht nur die konkrete Ausstattung mit Gütern²⁹ betrachtet wird, sondern auch das subjektive Wohlbefinden und die Zufriedenheit maßgebend dafür sind, wann von Armut gesprochen werden kann. (vgl. Chassé/Zander/Rasch, 2010, S. 18; Mansel/Neubauer, 1998, S. 8).

4.3.2 Ungleiche Bildungschancen

Kinder machen, wie im vorangehenden Abschnitt dargelegt, abhängig von ihrem sozioökonomischen Status unterschiedliche Erfahrungen in einzelnen Lebensbereichen. Anhand des Bildungssystems lässt sich besonders gut erkennen, welche Auswirkungen die soziale Herkunft und die finanzielle Lage der Eltern auf den Bildungsverlauf von Kindern haben, aber auch, wie die Institution Schule an der Schaffung von Ungleichheiten beteiligt ist.

²⁹ Unter Gütern werden in diesem Zusammenhang nicht nur Geld, Einkommen, sondern auch die Teilhabe- und Einflussmöglichkeiten einer Person innerhalb einer Gesellschaft verstanden.

Sven Sauter stellt in seinem Buch „Schule macht Ungleichheit“ (2000) Schule in Deutschland als das gesellschaftliche Selektionsinstrument schlechthin dar. Die Institution Schule trage die „Bürde der Selektion“ und der „gesellschaftlichen Platzanweisung“, sie verteile Lebenschancen, verhindere Chancen auf soziale Mobilität und reproduziere bzw. fördere dadurch soziale Ungleichheiten (vgl. ebd., S. 12). Dies lasse sich an der sozialen Hierarchisierung von Schülern in Abhängigkeit von ihrer ökonomischen Lage und ihres sozialen Status an den drei dominanten Schultypen: Haupt- und Realschule sowie Gymnasium erkennen (vgl. ebd., S. 65). Tatsächlich zeigen sämtliche Studien, dass Bildungschancen durch eine niedrige soziale Herkunft sowie durch eine Behinderung und/oder einen Migrationshintergrund sinken (vgl. Andresen/Hurrelmann, 2010, S. 13). Lediglich 1 % der Kinder aus der sozialen Unterschicht, dagegen 22 % der Kinder aus der Oberschicht besuchen ein Gymnasium. Dagegen werden 1 % der Kinder aus der Oberschicht, jedoch 13 % aus der Unterschicht an eine Förder- bzw. Sonderschule³⁰ überwiesen (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 26). Die Bertelsmann Stiftung fand 2009 in einer Studie heraus, dass 2,6 Milliarden Euro jedes Jahr für zusätzliche Lehrkräfte und sonderpädagogisches Material an Förderschulen ausgegeben wird, sich die Leistungen der FörderschülerInnen jedoch ungünstiger entwickeln, je länger sie eine Förderschule besuchen. Die Entfaltungsmöglichkeiten bzw. die Leistungsentwicklungen werden an der Förderschule gebremst; der Sprung auf eine Regelschule ist kaum möglich (vgl. Klemm, 2009, S. 3). Kinder mit einem niedrigen Sozialstatus bzw. aus Migrantenfamilien sind an Förderschulen überrepräsentiert (vgl. Sauter, 2000, S. 66f.).

Kinder sind sich, in Abhängigkeit von ihrer sozialen Lage, über ihren Bildungsstand und ihre Bildungschancen bewusst und äußern entsprechende Ansprüche. Kinder aus oberen Sozialschichten bezeichnen sich häufiger als gute bis sehr gut Schüler und zeigen eine hohe Bildungsaspiration. Dagegen zeigen Kinder aus niederen Schichten eine geringere Bildungsaspiration (vgl. Wittmann/Rauschenberg/Leu, 2011, S. 41). Kinder aus unteren Sozialschichten werden häufiger an untere Schulformen überwiesen und bekommen bei gleicher Kompetenz wie Kinder aus den oberen Schichten seltener eine Gymnasialempfehlung (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 162); sie erwarten und bekommen schlechtere Noten und können damit in der Regel keine hohen Bildungsabschlüsse für sich beanspruchen. „Herkunftsabhängige Einschätzungen des Leistungspotentials“ (Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2009, S. 107)

³⁰ Kinder und Jugendliche, die besonders stark in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten beeinträchtigt sind, werden an sogenannte Förder- bzw. Sonderschulen überwiesen, um eine sonderpädagogische und auf deren individuelle Bedürfnisse angepasste Förderung zu erhalten.

durch LehrerInnen führen dazu, dass Begabtenpotenziale von SchülerInnen aus unteren Sozialschichten nicht erschlossen und ihnen die Möglichkeit auf soziale Mobilität genommen werden.

Die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus niedrigen sozialen Schichten ist in keinem anderen Land so groß wie in Deutschland (vgl. Betz, 2008, S. 11). Dies ist jedoch nicht auf die unterschiedliche Intelligenz, sondern auf die ungleichen Startchancen, die durch materielle und familiäre Rahmenbedingungen beeinflusst werden, beim Eintritt in die Schule zurückzuführen (vgl. Andresen/Hurrelmann, 2010, S. 14).

Auch die im ersten Kinder- und Jugendreport³¹ befragten Kinder gaben an, dass Chancen auf gute Noten nicht nur durch erbrachte Schulleistungen, sondern auch aufgrund von sozialen Unterschieden ungleich verteilt seien. Insbesondere Kinder mit Behinderungen hätten weniger Chancen, gute Noten zu bekommen (vgl. Arbeitergemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, 2010, S. 36). Das ehemalige Ziel der Reformansätze aus den 60er-Jahren, „Bildung für alle“ herzustellen und soziale Exklusion dauerhaft zu vermeiden, scheint mit den derzeit gängigen Methoden und Selektionsverfahren in weite Ferne zu rücken.

4.3.3 (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten durch die Praxen und Lebensstile Erwachsener

Auch Familien selbst sind, ausgehend von ihrem Milieu und den daraus resultierenden Bildungsstrategien, an der Herstellung von „Exklusivität auf der einen bzw. potenzielle[r] Bildungsarmut auf der anderen Seite“ (Wittmann, Rauschenbach, Leu, 2010, S. 75) beteiligt. So sind Eltern, die einen hohen Bildungsabschluss erreicht haben, bestrebt, gut und viel in die Bildung ihrer Kinder zu investieren, damit auch ihre Kinder die Vorteile, die mit einem hohen Bildungsabschluss einhergehen, für sich nutzen können. Zum Beispiel suchen Eltern der gehobenen Klasse „pädagogisch wertvolle“ und teure (Privat-)Schulen für ihre Kinder aus, um ihnen eine gute Schulausbildung zu ermöglichen. Im Umkehrschluss werden Eltern mit einem gering qualifizierten Bildungsabschluss ihren Kindern aufgrund mangelnder Erfahrungen, weniger Bildungsanreize schaffen können. Die in der Familie verfolgten und erbrachten Bil-

³¹ Der Kinder- und Jugendreport ist ein Report über Kinder in Deutschland, der erstmalig 2010 erschienen ist. Es handelt sich dabei um einen von drei Berichten, die dem UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes vorgelegt werden, damit dieser sich ein Bild über die Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland machen kann. Die anderen zwei Berichte werden einmal durch die Bundesregierung und durch den ergänzenden Bericht der National Coalition (Schattenbericht) vorgelegt, die im Gegensatz zum Kinder- und Jugendreport verbindlich sind (vgl. Arbeitergemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, 2010, S. 8).

dungsstrategien tragen „zur Herausbildung von kulturellen Disparitäten bei, die in der Regel als Erklärungsleistungen für das Zustandekommen und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten herangezogen werden“ (ebd.).

Büchners Theorie deckt sich mit der Studie „Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule“ von Willis (1982), bei der untersucht wurde, warum Arbeiterkinder meistens Arbeiterjobs bekommen. Dabei zeigte sich, dass sich Schüler, die einem Arbeitermilieu entstammten, aufgrund von bewussten und kulturellen Faktoren für „eher unterprivilegierte Beschäftigungsverhältnisse“ (Sauter, 2007, S. 73) entschieden hatten. Jungen aus dem Arbeitermilieu eigneten sich die in ihrem Milieu typische Verhaltensweise von Männlichkeit an, wie z. B. Stärke, Mut, Körperlichkeit und sexuelle Überlegenheit (vgl. Willis, 1982, S. 223). Diese „männlichen“ Attribute sind wesentlicher Bestandteil für die Identität eines Arbeiters und dienen als Akzeptanz von harter körperlicher Arbeit, während andere Arbeiten als „untauglich“ oder als „weibisch“ charakterisiert werden. Die „Lohnarbeit“ wird dagegen als „männlich“ und selbst gewählt erlebt, wodurch Herrschaftsverhältnisse als legitim angesehen und damit aufrechterhalten werden (vgl. hierzu Bourdieus Konzept zur symbolischen Macht, Kapitel 3.4).

In der Diskussion der PISA-Studien um Bildungs- und Sprachdefizite bei Kindern mit Migrationshintergrund wird immer wieder auf ein Versagen derjenigen hingewiesen, an die sich die Bildungsmaßnahmen richten. Quellen des Versagens sind dann eine deprivierte Kindheit, sozioökonomische Notlagen der Familie oder kulturelle Unterschiede. Die Diskussionen über diese Problematik lenken jedoch von den eigentlichen Ursachen bzw. Strukturen der sozialen Ungleichheit innerhalb der Klassenverhältnisse ab (vgl. Willis, 1992, S. 12; vgl. Abschnitt 5.2.3: Bourdieus Konzept zur symbolischen Macht).

Inwieweit das Umfeld eines Kindes an der Herstellung von sozialer Ungleichheit beteiligt ist, soll anhand einer ethnografischen Studie der Kindheitsforscherin Annette Lareau (Lareau, 2003) über Klasse, ethnische Herkunft und Familienalltag demonstriert werden. Die Forschungsabsicht bestand darin aufzuzeigen, wie Eltern, aber auch LehrerInnen, durch ihren Erziehungs- und Lebensstil an der „Vererbung“ von sozialer Ungleichheit beteiligt sind. Familie wird dabei als „bildungsbiographischer Möglichkeitsraum“ verstanden, in dem kulturelles Kapital erworben wird, das als Voraussetzung für kulturelle und soziale Teilhabe innerhalb der Gesellschaft betrachtet wird (vgl. Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 67).

Wie Bourdieu, so geht auch Lareau davon aus, dass Personen der Ober-, Mittel- und Unterschicht bestimmten, ihrer Schicht angepassten Erziehungsstandards folgen. In den höheren

Schichten, so konnte die Forscherin herausfinden, beziehen Eltern ihre Kinder wesentlich häufiger in Gespräche und Entscheidungen mit ein. Darüber hinaus werden Regeln häufiger begründet, Interessen der Kinder ernst genommen und aktiv gefördert, wie z.B. durch die Ermöglichung der Teilnahme am außerschulischen Musik- oder Sportunterricht. Die dieser Schicht angehörenden Eltern nehmen häufig an Schulveranstaltungen und an anderen schulrelevanten Aktivitäten teil. Sie seien generell darauf bedacht, ihre Kinder in schulischen und außerschulischen Angelegenheiten zu fördern. Nach Auffassung von Lareau folgen – ebenso wie diese Eltern – auch LehrerInnen, die ebenfalls überwiegend der Mittelschicht angehören, ähnlichen Erziehungsstandards (vgl. Lareau, 2003).

„Working class“-Eltern bevorzugen dagegen „das natürliche Aufwachsen“ ihrer Kinder, d.h., sie überlassen die Kinder gewollt bzw. auch ungewollt größtenteils sich selbst. Aus Sicht der Kinder ist diese Erziehungsweise auch mit Vorteilen verbunden, da sie mehr Einfluss und Entscheidungsmacht auf ihren Lebensalltag haben als privilegierte Kinder (vgl. ebd., 67). Neben der Erziehungsstrategie schreibt Lareau dem Gebrauch der Sprache einen entscheidenden Einfluss bei der (Re-)Produktion von Ungleichheitsmechanismen zu (Lareau, 2003). Sprache, so die Forscherin, bestimme die Beziehung zwischen Kindern und Eltern bzw. LehrerInnen. Dabei komme Sprache entweder als „Instrument der Disziplin“ zum Einsatz oder rege Kinder an, ihre Interessen, Gefühle und Meinungen auszudrücken. Eltern aus den unteren Schichten verwendeten vornehmlich den ersten Typ als Kommunikationsstil (vgl. Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 67). Diese Ergebnisse decken sich mit den Untersuchungen der 2. World Vision Kinderstudie (2010), in der Kinder aus unteren Sozialschichten wesentlich häufiger als Kinder aus gehobenen Schichten angeben, dass Eltern weniger mit ihnen kommunizierten und weniger Wert auf ihre Meinung legen würden.

Eltern werden durch ihre Lebens-, Bildungs- und Berufserfahrungen geprägt, wodurch auch die Bildungsstrategien und der Habituswerb eines Kindes beeinflusst werden. „[...] bei vielen Eltern legt die eigene Lebenserfahrung quasi intuitiv und selbstverständlich nahe, dass jemand, dessen Mutter eine Putzfrau hatte, anders denkt, als jemand, dessen Mutter eine Putzfrau war“ (Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 75).

Die unterschiedlichen Strategien tragen, abhängig vom jeweiligen Milieu, zu kulturellen Disparitäten bei und können zu dauerhaften Bildungsungleichheiten führen. Distinktionsmechanismen können durch Auf- und Abwertung sowie durch Rangordnung in der Form von Habitusunterschieden produziert und reproduziert werden. Diese äußern sich dann „über teil-

weise vorbewusste Formen des Geschmacks, Lebensstils, Sprechens, Denkens und alltäglichen Handelns“ (ebd.).

Kinder übernehmen die Mechanismen der Eltern, „so wie Eltern aus bildungsnahen Milieus in der vorschulischen Lebensphase ihrer Kinder zunächst wohlwollend herablassend anderen Eltern aus anderen Milieus begegnen, werden das später die Kinder selbst im Umgang miteinander und gegeneinander tun“ (Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 76).

4.3.4 Wie Kinder soziale Ungleichheit erleben, reproduzieren und produzieren

Bereits im Kindergartenalter stellen Kinder Vergleiche an und stellen Unterschiede zwischen sich und anderen Kindern fest, welche sich jedoch zunächst auf äußere Differenzen beziehen. Erst wenn Kinder ein Verständnis für moralisches Verhalten entwickeln und fähig sind, eine andere Perspektive einzunehmen, wächst die Scham darüber, wenn etwas nicht gelingt bzw. wenn sie im Vergleich zu einem anderen Kind schlechter abschneiden und darauf eine negative Reaktion folgt (vgl. Wagner, 2006, S. 47). Grundschul Kinder wissen, was sozial erwartet wird und was in unserer Gesellschaft als „normal“ gilt. Sie beziehen ihre Informationen aus dem Umgang mit ihren Mitmenschen und vor allen Dingen aus den Medien. Die Beobachtungen, die Kinder in und mit ihrer Umwelt machen, formen das Bild des Kindes von sich selbst und von Anderen. Insbesondere Kinder aus den unteren sozialen Schichten gehören der Gruppe an, die von Anderen abgewertet werden. Die Folgen sind, ähnlich wie bei Erwachsenen, Gefühle von Minderwertigkeit, sowie Wut und Neid gegenüber der Gruppe, die soziales Ansehen genießt (vgl. ebd.). Grundschul Kinder wissen über den sozialen Status ihrer eigenen Familie und über den ihrer Freunde bzw. ihrer Mitschüler Bescheid; dennoch ist die Forschungslage darüber, wie Kinder ihre eigene Identität und die der anderen in Bezug auf den sozialen Status konstruieren, bislang wenig aufschlussreich.

Es ist allerdings unbedingt eine Arbeit von Kirchhöfer zu erwähnen, die Interviews mit 10- bis 12-jährigen Kindern über soziale Differenzwahrnehmungen dokumentiert (vgl. Kirchhöfer, 1998). Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder soziale Differenzen jeweils zwischen Erwachsenen und zwischen Gleichaltrigen wahrnehmen. Sie erkennen, dass die Stellung der Arbeit in einer kapitalistischen und materialistischen Gesellschaft Hierarchisierungen und Bewertungen unterworfen ist und Einfluss darauf nehmen kann, welche Position der Mensch auf der sozialen Stufenleiter einnimmt (vgl. ebd., S. 65). Kinder ordnen solche Tätigkeiten in der Hierarchie weit oben an, die gut bezahlt werden bzw. gesellschaftliche Anerken-

nung erfahren. Kinder, deren Eltern eine gesellschaftlich nicht angesehene Arbeit ausführen, halten sich in den Interviews eher zurück und schmücken ihre Beschreibungen nicht aus, weil sie von ihren Mitmenschen eine Deklassierung bzw. Stigmatisierungen befürchten. Kirchhöfer bringt in diesem Zusammenhang den Begriff der sozialen Scham an: „Schämen drückt eine Angst vor einer Selbstwertgefährdung und damit eine aktuelle Identitätsstörung aus“ (ebd., S. 63).

Angelehnt an die Forschungsarbeit von Krappmann, Oswald und Nicolaisen, beschäftigt sich Gürtler mit der Produktion von sozialen Ungleichheiten unter Kindern und geht dabei der Fragestellung nach, welche Merkmale ein Kind aufweisen muss, damit es in der Hierarchie seiner Schulkasse weit oben oder weit unten steht (vgl. Gürtler, 2005, S. 3). Der Sozialstatus bei Kindern definiert sich hauptsächlich über den Grad der sozialen Statusdimensionen Einfluss und Akzeptanz (diese stehen hier synonym für Macht und Ansehen, vgl. Hradil, 1999). In der Kindheitsforschung wurde die Beliebtheit eines Kindes bislang daran bemessen, wie sehr es gemocht bzw. akzeptiert wird. In der Erwachsenenwelt bestimmen dagegen Einfluss und Macht, weniger aber Akzeptanz, den sozialen Status bzw. das Ansehen (vgl. Gürtler, 2005, S. 12). Aber auch in der Kinderwelt zeigt sich, dass Einfluss bzw. Macht den sozialen Status eines Kindes beeinflussen kann. So zeigen die Ergebnisse von Gürtler, dass die Akzeptanz bzw. die Beliebtheit eines Kindes innerhalb seiner Klasse steigt, je prosozialer sein Verhalten gegenüber den Mitschülern ist. Gute Schulleistungen bzw. ein guter Schulabschluss erhöhen ebenso die Akzeptanz bzw. das Ansehen unter Kindern (vgl. Betz, 2008, S. 115). Dagegen erfährt ein Kind mit einem bestimmerischen, aggressiven Verhalten weniger Akzeptanz, dafür aber mehr Einfluss (vgl. Gürtler, 2005, S. 5). Gürtler stellt in ihrer Untersuchung fest, dass die materielle Ausstattung der SchülerInnen, anders als im oberen Verlauf dieses Abschnitts beschrieben, im Gegensatz zur Erwachsenenwelt nur wenig Einfluss auf den sozialen Status hat. Mädchen waren insgesamt akzeptierter; Jungen hatten dagegen einen größeren Einflussradius (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse [weisen] darauf hin, dass indirekte Einflüsse vor allem sozioökonomische und familienstrukturelle Elternhausmerkmale deutlich hinter den Einflüssen, die sich im Miteinander der Kinder entwickeln, zurücktreten, so dass Elternhausmerkmale weit geringer zur Sozialstruktur einer Klasse beitragen, als Sozialisationstheorien vermuten lassen (ebd., S. 6).

4.4 Zusammenfassung

Sozialisationstheoretisch wird immer wieder auf die Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung hingewiesen und aufgezeigt, welcher Einfluss dem Erziehungsverhalten zukommt. Die neuere Sozialisationstheorie betont Kinder als soziale Akteure, die ebenso wie Erwachsene an der Gestaltung ihrer Umwelt und auch an ihrer eigenen Persönlichkeit beteiligt sind (vgl. Andresen/Hurrelmann, 2010, S. 44). Den Ergebnissen Gürtlers zufolge haben Elternhausmerkmale wie der sozioökonomische Status sowie die damit zusammenhängende materielle Ausstattung innerhalb der Familie einen Einfluss – jedoch einen weit geringeren als bislang angenommen – auf die soziale Position eines Kindes. Der milieuspezifische Habitus beeinflusst das Erziehungsverhalten bzw. die elterlichen Praktiken und ist damit an der Herstellung und Weitergabe von sozialer Ungleichheit beteiligt. Selten wird jedoch den Kindmerkmalen bei der Herstellung von sozialen Differenzen Aufmerksamkeit geschenkt und ebenso wenig der Frage, ob Kinder, die dem gleichen Milieu wie ihre Eltern angehören, auch einen entsprechenden milieuspezifischen Habitus entwickeln.

Kinder nehmen soziale Differenzen nicht nur wahr, sondern sie tragen auch an deren Produktion durch Strategien der Selbstaufwertung und der Fremdadwertung bei, d.h.: Nicht nur Erwachsene haben Einfluss auf die Entstehung von Ungleichheiten, sondern Kinder verfügen selbst über Vorstellungen von Differenzen, begehrten Gütern und Ansehen (vgl. Krappmann/Oswald/Nicolaisen, 1999).

Bourdieu (1982) sieht den sozialen Status eines Kindes durch die Eltern determiniert; andere Positionen betonen die Eigenständigkeit der Kinder im Sozialisationsprozess (vgl. Corsaro und Eder, 1990). Krappmann, Oswald und Nicolaisen (1999) gehen davon aus, dass beide Faktoren den sozialen Status eines Kindes bestimmen. Ausgehend von diesem Diskurs untersucht Gürtler (2005), in welchem Verhältnis Elternhausmerkmale bzw. Kindmerkmale Einfluss auf den sozialen Status eines Kindes innerhalb seiner Klasse nehmen. Die Ergebnisse zeigten, dass Elternhausmerkmale zu 33 % den sozialen Status ihres Kindes mitbestimmen (vgl. ebd., S. 165). Dabei haben Schulnoten und die materielle Ausstattung zwar einen Einfluss, jedoch einen geringeren als die Verhaltensdispositionen der Kinder selbst. Gürtler kommt zu dem Schluss, „dass die Ungleichheitsstrukturen unter Kindern in größerem Maße auf ihren eigenen Beiträgen beruhen als auf ihrem Elternhaus“ (vgl. ebd.). Sowohl der sozioökonomische Status als auch Familienstrukturen und -formen beeinflussen demnach das Kind weniger, als bislang angenommen wurde. Gürtler verweist jedoch darauf, dass in ihrer Untersuchung vor allen Dingen die objektiven Dimensionen, welche die soziale Schicht bestimmen,

untersucht wurden. Die nähere Betrachtung der Praktiken und des Erziehungsstils wurde dagegen bei der Untersuchung vernachlässigt.

Im folgenden Teil der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf ausgewählte quantitative und qualitative Studien der Kindheitsforschung gerichtet sowie darauf, wie Lebensqualität unter dem Aspekt von sozialer Ungleichheit analysiert wird. Es gilt zu untersuchen, inwieweit die Studien soziale Ungleichheit erfassen und wie sie die Lebensqualität von Kindern beeinflussen.

5 Untersuchungen von Auswirkungen sozialer Ungleichheit auf die Lebensqualität von Kindern

In den 1980er-Jahren entstanden in Deutschland die ersten Kindersurveys (Lang, 1985; Wilk/Bacher, 1994; Zinnecker/Silbereisen, 1996) zum Wohlbefinden von Kindern.

Mittlerweile existieren in Deutschland zahlreiche repräsentative Studien, die sich mit der Lebensqualität von Kindern auseinandersetzen, wie z.B. das DJI-Kinderpanel als Längsschnittstudie (vgl. Alt, 2005,2006, 2007); das LBS-Kinderbarometer (vgl. LBS-Initiative Junge Familie, 2002), die ZDF Tabaluga tivi-Glücksstudie (vgl. ZDF, 2007), die UNICEF-Berichte (vgl. Bertram, 2008; Bertram/Kohl, 2010) oder auch die World Vision Studien (World Vision Deutschland e. V. 2007, 2010). Dabei wird immer wieder auf die unterschiedlichen Lebensbedingungen und die damit verbundenen Lebenschancen von Kindern hingewiesen. Dennoch finden sich kaum Studien, die sich explizit mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen und ihrem Einfluss auf die Lebensqualität von Kindern beschäftigen.

Unter Berücksichtigung der formalen Vorgaben an diese Arbeit sollen zwei Studien, der UNICEF-Bericht (2010) und die World-Vision-Studie (2010) unter dem Aspekt sozialer Ungleichheit untersucht werden. Die Fragestellungen aus der Einleitung werden erneut aufgegriffen:

- Können die Befunde der Studien Aufschluss darüber geben, inwieweit die einzelnen Lebensbereiche der Kinder und das subjektive Wohlbefinden durch soziale Ungleichheit beeinträchtigt werden?
- Welche Rolle spielt dabei die soziale Zugehörigkeit der Kinder, welche weiteren Faktoren beeinflussen darüber hinaus das Wohlbefinden?

Relevant für die Auswahl der hier verwendeten Studien ist die Repräsentativität, der Aktualitätsbezug, die Verwendung des Konzepts zum kindlichen Wohlbefinden und dass die Kinder zum subjektiven Wohlbefinden selbst befragt werden.

Daraus lässt sich eine weitere Frage ableiten, die es hinsichtlich einer zufriedenstellenden Antwort zu untersuchen gilt:

- Können die Studien einen differenzierten Überblick über die Lebenswelten und über die Praktiken der Kinder geben, damit soziale Ungleichheiten aufgedeckt werden können?

5.1 Der UNICEF-Bericht „Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010“

5.1.1 Rahmenbedingungen der Studie

Der UNICEF-Bericht „Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010“ (Bertram/Kohl, 2010) untersucht Kinder im Alter von 0-17 Jahren mithilfe einer repräsentativen Befragung zu ihrem Wohlbefinden in Deutschland. Die Kinder kommen zum Teil selbst zu Wort. Der Bericht knüpft an die Studie „Child Poverty in Perspective: An overview of child-well-being in rich countries“ von 2007 an, in der die Lebensqualität von Kindern in 21 Industrieländern miteinander verglichen wurde. Das kindliche Wohlbefinden (child-well-being) wird über ein multidimensionales Konzept von Jonathan Bradshaw ermittelt (Bradshaw/Hoelscher/Richardson, 2007). Die Dimensionen der UNICEF-Studie orientieren sich an den Artikeln der UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Bertram/Kohl, 2010, S. 2): Dabei wurden die folgenden sechs Dimensionen festgelegt: materielles Wohlbefinden, Gesundheit und Sicherheit, Bildung und Ausbildung, Beziehung zur Familie und zu Gleichaltrigen, Verhaltensrisiken, subjektives Wohlbefinden. Ebenso wie bei Lang (vgl. Lang, 1985, S. 11) wird auch in der UNICEF-Studie auf konzeptioneller Ebene der Begriff des Wohlbefindens mit einer ökologischen Sozialisationsperspektive verknüpft. Dabei wird davon ausgegangen, dass die „Sozialisation von Kindern von der gesamten Umwelt, in der die Kinder leben, beeinflusst wird“ (Lang, 1985, S. 17). Der kindliche Entwicklungsprozess wird im Kontext von Risiken und Chancen verstanden (vgl. Bertram/Kohl, 2010, S. 10).

In dem UNICEF-Bericht (2010) soll überprüft werden, inwieweit Länder, Kommunen und Staaten Maßnahmen entwickelt haben, um „in ihrem jeweiligen Einflussbereich den Kindern eine positive, an der Kinderrechtskonvention der UN orientierte Entwicklung zu ermöglichen“ (ebd., S. 8). Familienpolitische und kinderpolitische Strategien der Länder, Kommunen und Staaten sollen dahingehend kontrolliert werden, inwieweit sie dazu verhelfen, Risikofaktoren zu minimieren bzw. Lebenschancen und dadurch das Wohlbefinden von Kindern zu erhöhen. Ziel ist es, die kindliche Resilienz von Kindern gegenüber belastenden Lebensereignissen bzw. Risikofaktoren zu stärken.

Der UNICEF-Bericht übt Kritik an der Indikatorenauswahl der OECD³² und betont, dass die kindliche Lebenssituation auch von Kindern selbst eingeschätzt werden müsse (vgl. ebd., S. 16).

5.1.2 Ergebnisse

Deutschland hat sich seit der Studie von 2007 (vgl. Bertram, 2008) im internationalen Vergleich von Platz elf auf Platz acht verbessert (vgl. Bertram/Kohl, 2010, S. 11).

Im Bereich *materielles Wohlbefinden* schneidet Deutschland im Vergleich zu den anderen in der Studie untersuchten Ländern schlecht ab, da 16% der Kinder mit weniger als 50% des Äquivalenzeinkommens auskommen müssen (vgl. ebd., S. 13). Kinder, die bei Alleinerziehenden aufwachsen, sind überproportional von Armut betroffen.

Gesundheit und Sicherheit belegt erneut den elften Platz und erreicht damit eine mittlere Platzierung. Insbesondere werden die Säuglingssterblichkeit, das Geburtsgewicht und die Impfquote bemängelt.

Die Dimension *Bildung und Ausbildung* stützt sich auf Ergebnisse der PISA- und TIMMS-Studien von 2006, bei denen deutsche SchülerInnen im Vergleich zur Studie von 2000/2003 im Bereich Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen Leistungsverbesserungen aufweisen konnten. Insgesamt besuchen 92,4% der untersuchten Kinder eine Schule bzw. haben einen Ausbildungsplatz. Jedoch fällt die subjektive Einschätzung der 15-jährigen SchülerInnen in Bezug auf eine positive berufliche Zukunft mit nur 9% sehr niedrig aus. So erwarten knapp 25%, dass sie nach Beendigung von Schule und Ausbildung nur Arbeiten mit niedriger Qualifikation ausüben werden. Bertram und Kohl begründen diese Tendenzen mit einem fehlenden Optimismus seitens der Schule, der Eltern und der Medien, wodurch bereits vorhandene pessimistische Gedanken bei den Kindern verstärkt würden (vgl. Bertram/Kohl, 2010, S. 22).

Beziehung zur Familie und zu Gleichaltrigen erreicht Platz neun und befindet sich damit im Mittelfeld. Unterstützungsleistungen der Eltern sowie der Umgang und der Kommunikations-

³² Die OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2009) leitet ihre Dimensionen (materielles Wohlbefinden, Wohnverhältnisse und das Wohnumfeld, Bildung, Qualität des Schulbesuchs, Gesundheit und Sicherheit, Risikoverhalten) zur Messung des kindlichen Wohlbefindens – ebenso wie UNICEF – von der UN-Kinderrechtskonvention ab. Der OECD wird vorgeworfen, dass die subjektive Einschätzung der Kinder sowie der Bereich Familie und Freunde unberücksichtigt bleibt. Stattdessen liege die Konzentration auf dem „zukünftig ökonomischen Nutzwert“ der Kinder, wodurch die Gegenwartsperspektive vernachlässigt werde (vgl. Bertram/Kohl, 2010, S. 66).

umfang und -stil zwischen Eltern und Kindern haben, unabhängig von der Familienform, einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern (vgl. ebd., S. 24). Kinder beurteilen Gespräche und gemeinsame Aktivitäten mit Gleichaltrigen als positiv.

Bei der Dimension *Verhaltensrisiken* belegt Deutschland den siebten Platz. Suchtmittel werden laut der aktuellen UNICEF-Studie (2010) im Vergleich zu 2007 weniger konsumiert, und auch die physischen Auseinandersetzungen haben abgenommen (vgl. ebd., S. 26). Allerdings geben überdurchschnittlich viele Jungen und Mädchen an, dass sie von anderen drangsaliert würden. Etwa 12 % der Jugendlichen im Alter von 13 und 15 Jahren leiden in Deutschland an Bewegungsmangel und Übergewicht – in den Niederlanden sind dies nur 8 %.

Bei der letzten Dimension *subjektives Wohlbefinden* der Lebenssituation befindet sich Deutschland auf Rang neun. Wird die mittlere Platzierung genauer betrachtet, so werden einige gravierende Probleme sichtbar: 14 % der Kinder schätzen ihre Gesundheit als unterdurchschnittlich bzw. mangelhaft ein. Jedes dritte Kind fühlt sich alleine, 6 % erleben sich als Außenseiter, und 11 % der befragten 15-jährigen SchülerInnen fühlen sich „unbehaglich und fehl am Platze“ (ebd., S. 29). Überdurchschnittlich hoch – bei fast 36 % – liegt der Anteil der Kinder in Deutschland, die eigenen Angaben zufolge „sehr gerne“ die Schule besuchen. Bei der allgemeinen Lebenszufriedenheit liegt Deutschland auf dem viertletzten Platz.

5.1.3 Kritische Anmerkungen

Zunächst ist zu erwähnen, dass im UNICEF-Bericht weder im Vorfeld der Untersuchungen noch bei der Auswertung eine differenzierte Betrachtung unterschiedlicher Gruppen von Kindern, z. B. nach Differenzierungslinien wie Alter, Geschlecht, Nationalität oder sozialer Zugehörigkeit stattgefunden hat.

Im genannten Bericht werden in Deutschland lebende Kinder somit als homogene Bevölkerungsgruppe gefasst. Dadurch ergeben sich jedoch Probleme für eine differenzierte und genaue Auswertung: Die Studie verweist auf allgemeine Leistungsverbesserungen der SchülerInnen, weshalb Bertram und Kohl eine weitere Betrachtung der Schülerleistungen für nicht wesentlich erachten: „Diese Ergebnisse³³ scheinen uns wenig Anlass zu sein, um eine Diskussion über das deutsche und andere Schulsysteme zu führen“ (Bertram/Kohl, 2010, S. 20). Eine derartige Darstellung verstellt jedoch den Blick auf die starke institutionelle Bildungsbenach-

³³ Hier bezogen auf die PISA-Ergebnisse von 2006.

teilung und Diskriminierung unterer Sozialschichten bzw. von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Abschnitt 4.3.2).

Dem UNICEF-Bericht zufolge gehen 36% der Kinder sehr gerne zur Schule. Um welche Kinder es sich handelt, die sehr gerne zur Schule gehen, wird jedoch nicht ausgeführt. Ebenso fehlt eine Betrachtung der verbleibenden 64% der Kinder. Dabei stellt sich die Frage, ob die 64% der Kinder nicht ungern oder überhaupt nicht gerne in die Schule gehen. Träfe letzteres zu, dann würde der Prozentsatz den Prozentteil jener Kinder übertreffen, die sehr gerne zur Schule gingen. Dadurch erschlosse sich ein völlig anderes Bild bezüglich des subjektiven Wohlbefindens von Kindern im Bereich Schule. Aufgrund der 36% der Kinder, die sehr gerne zur Schule gehen, kann laut dieser Studie der Bereich Schule nicht dafür verantwortlich sein, warum die Lebenszufriedenheit von Kindern nur mittelmäßig (fühlen sich alleine und ausgegrenzt) ausfällt: „[...] was den Daten zufolge nicht auf die Schule zurückgeführt werden kann, sondern andere Ursachen haben muss“ (Bertram, Kohl, 2010, S. 29).

Ältere und auch neue Studien verweisen jedoch darauf, dass das schulische Wohlbefinden in Relation zu anderen Lebensbereichen am schlechtesten abschneidet (vgl. Lang, 1985, S. 107; LBS-Kinderbarometer, 2009, World-Vision-Kinderstudie, 2010, S. 41). Ebenso nimmt die Zufriedenheit der SchülerInnen mit zunehmendem Alter ab (vgl. LBS-Initiative Junge Familie, 2002, S. 237; Lang, 1985, S. 107) und ist zudem auch von der ökonomischen, sozialen und nationalen Herkunft der Eltern abhängig (vgl. World-Vision-Studie e. V., 2010, S. 29; Betz, 2008, S. 290). Die Angaben über das Befinden von Hauptschülern fallen in Relation zu Realschülern bzw. zu Gymnasiasten am schlechtesten aus (vgl. LBS-Initiative Junge Familie, 2002, S. 243). Negative Erfahrungen mit der Schulform haben demnach einen sehr großen Einfluss auf die allgemeine Lebenszufriedenheit.

Eine weitere Kritik an der UNICEF-Studie bezieht sich auf den Versuch, alle Kinder im Alter von null bis 17 Jahren zu erfassen, wodurch jedoch kein spezieller Altersfokus z.B. auf die frühe, mittlere oder späte Kindheit gelegt wird (vgl. Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 29). In einigen Dimensionen, wie z.B. im Bereich Bildung, werden die Daten aus der PISA-Studie 2006 zur Befragung von 15-jährigen SchülerInnen herangezogen, wohingegen im Bereich Gesundheit der Fokus vor allen Dingen auf das Kleinkindalter gelegt wird. Eine differenzierte Betrachtung der Lebensqualität setzt jedoch voraus, dass auch die unterschiedlichen Kindheitsphasen und die damit verbundenen „Handlungskontexte und Bedürfnisse“ (vgl. Joos, 2001, S. 66) in den Blick genommen werden.

Aus der Perspektive der neuen Kindheitsforschung und in Anlehnung an die Kinderrechtskonvention muss die Meinung der Kinder bei der Bestimmung von Wohlbefinden miteinbezogen werden. UNICEF legt jedoch eine vorab bestehende Definition von Wohlbefinden zugrunde, ohne Kinder bei ihrer Konzeption mit einzubeziehen.

Die Autoren des UNICEF-Berichts (2010) Bertram und Kohl kritisieren, dass die OECD die kindliche Perspektive vernachlässigt, und plädieren deshalb dafür, „dass zur Festlegung des Wohlbefindens die Kinder selbst gehört werden müssen“ (Bertram/Kohl, 2010, S. 10). In den Bereichen Gesundheit und Sicherheit des UNICEF-Berichts (2010) kommen Kinder und Jugendliche jedoch selbst nicht zu Wort. Bei der Dimension Bildung beziehen sich Bertram und Kohl auf die PISA-Ergebnisse von 2003 und 2006. Insgesamt stützt sich der UNICEF-Bericht auf Sekundärauswertungen, wodurch zwar die Lebensbedingungen in Deutschland lebender Kinder zusammengetragen werden, aber die Sicht der Kinder wenig Berücksichtigung findet.

Im Allgemeinen wird das Kind als eine sich noch zu entwickelnde Person wahrgenommen, weshalb „Kommunen, Länder und Staaten“ Maßnahmen konzipieren müssen, „damit die Kinder sich so entwickeln, dass sie als Erwachsene selbstständig und eigenverantwortlich auf der Basis eigener Entscheidungen an der gesellschaftlichen Entwicklung partizipieren können“ (Bertram/Kohl, 2010, S. 89). Das Kind wird bei der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben als passiv verstanden, da die „individuellen Faktoren wie z.B. das Temperament, intellektuelle Kompetenzen und positive Lebenseinstellungen [...] kaum durch institutionelle oder allgemein politische Maßnahmen zu beeinflussen sind“; stattdessen liegt der Fokus auf der Stärkung der „Umweltfaktoren und Beziehungen zu anderen, um die Kinder in ihren Entwicklungsaufgaben zu stärken“ (Bertram/Kohl, 2010, S. 9). Kindliche Sozialisation wird vornehmlich durch die Umwelt bestimmt, während die Kinderforschung auf die Eigentätigkeit des Subjekts hinweist, das ebenso aktiv auf die Gestaltung seiner Umgebung und auf Personen Einfluss nimmt (vgl. Abschnitt 3.5.2). Unter dekonstruktiver Betrachtung (vgl. Abschnitt 3.5.3) werden Kinder in der Studie ausschließlich als schutzbedürftig und nicht als kompetente Kinder in der Gegenwart wahrgenommen. Das dem zugrunde liegende Resilienzverständnis bezieht sich auf gängige Vorstellungen von positiver Entwicklung. Ein multidimensionales Resilienzkonzept richtet seinen Fokus nicht nur auf die Stärkung personaler Ressourcen, sondern auch auf die Eigenaktivität des Kindes, auf seine individuellen Eigenschaften und auf seine Kompetenzen (vgl. Zander, 2010, S. 17). Dies setzt jedoch voraus, dass die Lebenswelten und Praktiken der Kinder in Abhängigkeit von ihrem sozialen Kontext untersucht werden

müssen. Der UNICEF-Bericht kann keine Angaben über kindliche Handlungs- bzw. Bewältigungsstrategien machen.

5.1.4 Zusammenfassung

Auch wenn es sich beim UNICEF-Bericht um eine Vergleichsstudie im internationalen Raum handelt, führt die Betrachtung von Kindern als alters- und schichthomogene Gruppe zu Verallgemeinerungen und verdeckt bestehende Ungleichheitsverhältnisse.

Die Studie kann zwar Aussagen über die allgemeine Zufriedenheit bzw. über die bereichsspezifische Lebensqualität von Kindern machen; jedoch fehlen Angaben darüber, welche Kinder ein hohes bzw. niedriges Wohlbefinden haben und warum dies so ist. Es können keine differenzierten Aussagen darüber gemacht werden, inwieweit und durch welche Faktoren Lebensqualität von Kindern durch soziale Ungleichheit beeinflusst wird.

Am Beispiel Zufriedenheit in der Schule konnte gezeigt werden, dass sowohl Hintergrundinformationen der zu untersuchenden Kinder als auch eine analysierende Verknüpfung dieser mit den einzelnen Ergebnissen der Lebensqualität wesentlich für eine differenzierte Berichterstattung über die unterschiedliche Lebensqualität ist. Aufgrund einer fehlenden systematischen Verknüpfung objektiver und subjektiver Dimensionen bzw. entsprechender Informationen über das Kind und seine soziale Zugehörigkeit können familien- und kinderpolitische Strategien nicht effektiv zur Minimierung von Risikofaktoren bzw. zum Aufbau von Schutzfaktoren entwickelt und eingesetzt werden.

5.2 Besonderheiten und Grenzen des Konzepts des kindlichen Wohlbefindens

Ausgehend von der UNICEF-Studie wird im Folgenden auf die methodischen Besonderheiten und Probleme des Konzepts bei der Messung des kindlichen Wohlbefindens eingegangen (vgl. Joos, 2001, S. 65). Insbesondere die Erfassung des subjektiven Wohlbefindens von Kindern steht im Zentrum vieler Diskussionen (vgl. ebd., S. 73). Es sollen einige Bereiche aufgezählt werden, die es bei der Messung der kindlichen Lebensqualität zu beachten gilt.

5.2.1 Zur Auswahl der Lebensbereiche von Kindern

Die in den Studien verwendeten *Lebensbereiche* müssen aus der erwachsenenzentrierten Lebensqualitätsforschung auf die Bevölkerungsgruppe zugeschnitten und modifiziert werden, da sie nur teilweise auf Kinder übertragbar sind. So entfallen z. B. die für Erwachsene konzipier-

ten Lebensbereiche wie Ehe, Ausbildung bzw. Arbeit (vgl. Habich/Zapf, 1994, S. 22f.), während andere Lebensbereiche wie z.B. Kindergarten und Schule hinzugefügt werden. Ebenso ist zu fragen, ob die alleinige Entscheidungsmacht bei den Erwachsenen liegen sollte, welche Lebensbereiche für Kinder relevant bzw. irrelevant sind. Werden Kinder, wie in der Kindheitsforschung gefordert, als Experten wahrgenommen, so wissen sie selbst am besten, welche Lebensbereiche ihr Leben maßgeblich beeinflussen. Kinder werden bei der Auswahl der für sie relevanten Lebensbereiche jedoch selten miteinbezogen. Auch in der UNICEF-Studie (2010) werden Kinder nicht in den Prozess der Entwicklung involviert.

5.2.2 Zur Problematik bei der Erfassung objektiver und subjektiver Komponenten in der Kindheitsforschung

Der Autor Zapf (1984) macht mit in seinem Konzept zur Erfassung der Lebensqualität (vgl. Abschnitt 3.4, dort Tabelle 2) darauf aufmerksam, dass objektive und subjektive Indikatoren nicht immer übereinstimmen müssten. Er bezeichnet die Abweichungen als „Dissonanz“, wenn sich die „objektiven“ Lebensbedingungen als positiv darstellen, jedoch von den befragten Personen als negativ bewertet werden. Objektiv „schlechte“ Lebensbedingungen, die jedoch als „gut“ bewertet werden, nennt Zapf „Adaptation“. Somit zeigt sich, dass gleiche Lebensbedingungen von Menschen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden.

Die Autorin Joos (2001, S. 65 ff.) verweist auf die Problematik bei der Erfassung objektiver und subjektiver Komponenten der kindlichen Lebensqualität. Wenn auf theoretisch-konzeptioneller Basis kein Zusammenhang zwischen objektiven und subjektiven Dimensionen hergestellt wird, kann die Frage nicht geklärt werden, wodurch ein adaptives Verhalten zustande kommt (vgl. Alt, 2005, S. 163; Betz, 2008, S. 67), d.h., warum objektiv schlechte Lebensbedingungen positiv bewertet bzw. warum objektiv gute Voraussetzungen jedoch nicht als solche empfunden werden. Diese Problematik zeigt sich auch in der UNICEF-Studie 2010 (vgl. Bertram/Kohl, 2010).

5.2.3 Faktoren, die das subjektive Wohlbefinden beeinflussen

Die Autorin Lang weist darauf hin, dass bei der Erfassung des subjektiven Wohlbefindens methodische Probleme auftreten können, wenn z.B. bei der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen objektiven Lebensbedingungen und subjektivem Wohlbefinden so genannte „Einflussgrößen“ bzw. „Hintergrundvariablen“ einer Person, wie z.B. Erfahrungen, Erwartungen, Verhalten und Wahrnehmung sowie Gerechtigkeitsvorstellungen, nicht berücksichtigt

werden. „Auch für Kinder wird Wohlfahrt³⁴ hier definiert als ein Produkt aus objektiven Lebensbedingungen und wahrgenommener Lebensqualität, die durch einen individuellen und subjektiven Bewertungsprozeß vermittelt werden, der wiederum durch Bedürfnisse, Ansprüche usw. beeinflusst wird“ (Lang, 1985, S. 38).

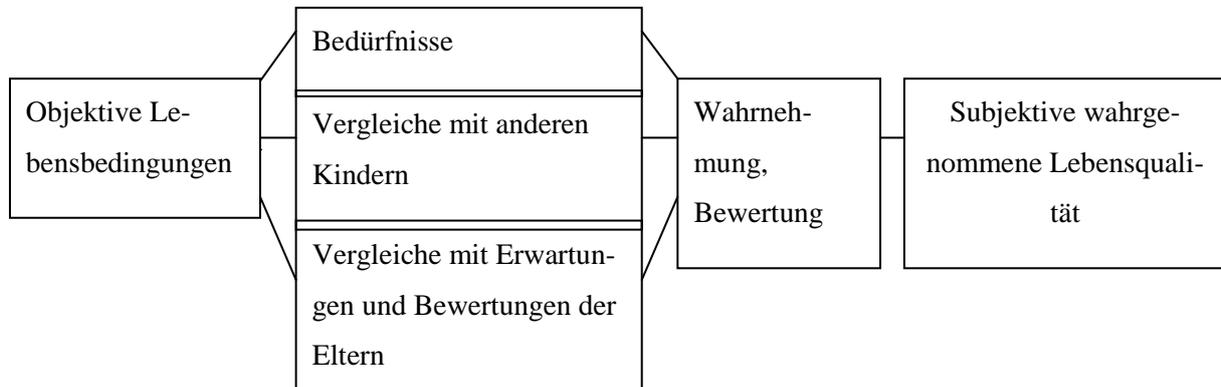


Abbildung 2: Modell des Zusammenhangs von subjektivem Wohlbefinden mit verschiedenen Komponenten (Lang, 1985, S. 40).

Alt beschreibt die externen Einflüsse, die das subjektive Wohlbefinden beeinflussen können (vgl. Alt, 2005, S. 168). Zum einen wird das Kind durch eigene Persönlichkeitsstrukturen beeinflusst, wie z.B. durch Depressivität und Aggressivität, die das Wohlbefinden mindern können. Aus der Resilienzforschung³⁵ geht hervor, dass jeder Mensch eine individuelle Stresswahrnehmung hat, wodurch vorhandene Krisen auch unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden (vgl. Werner, 2008, S. 25).

Zum anderen hängt die Beurteilung der Lebensqualität auch von externen Einflüssen wie z.B. von einer stabilen und verlässlichen Bezugsperson sowie von deren Wahrnehmung als solcher ab (vgl. Alt, 2005, S. 168). Kinder, die sich in Unterversorgungslagen, d.h. in objektiv schlechten Lebensbedingungen befinden, entwickeln unterschiedliche Ausgleichsstrategien. Dies kann in Form von Bewältigungsstrategien erfolgen, die Kinder in Abhängigkeit von ihrer Umwelt entwickeln (vgl. Chassé/Zander/Rasch, 2010, S. 44). Aus der Resilienzforschung ist bekannt, dass Kinder trotz familiärer Armutslagen und anderer Risikofaktoren über schützende Faktoren in ihrer Umgebung verfügen, wie z.B. über einen liebevollen, unterstützenden und

³⁴ Beziehungsweise Lebensqualität [Ergänzung durch St. K.].

³⁵ Die Resilienzforschung beschäftigt sich mit der psychischen Widerstandsfähigkeit von Personen gegenüber belastenden Lebensereignissen bzw. Risikofaktoren wie z. B. Armut, Gewalt, Arbeitslosigkeit (vgl. Gabriel, 2005, S. 207).

engen Kontakt zu einer Bezugsperson. Diese Schutzfaktoren können einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und auf das Selbstbild der Kinder nehmen und damit zu einem positiven Wohlbefinden führen (vgl. Werner, 2008, S. 24). In der Psychologie wird weiterhin auf „geschlechtsspezifisch sozialisierte Verhaltensweisen“ von Mädchen und Jungen hingewiesen. So geht aus Untersuchungen hervor, dass insbesondere Mädchen in prekären Lebenslagen ein eher „unauffälliges“, „problemvermeidendes“ (vgl. Chassé/Zander/Rasch, 2010, S. 42) Verhalten zeigen, um vorhandene Probleme zu kompensieren. Dieses Verhalten spiegelt sich in der subjektiv positiven Bewertung wider. Trotzdem gelten diese Kinder aber als nicht weniger „gefährdet“:

Ihr Problemvermeidungsverhalten, das ihnen verstärkte Anpassungsleistungen abfordere, könne zu einer Kumulation von negativen Effekten im Sinne von Belastungen führen, die nicht selten von psychosomatischen Erkrankungen begleitet sein können (Chassé/Zander/Rasch, 2010, S. 42).

Eine weitere Strategie von Personen, die jedoch „unbewusst“ verläuft, beschreibt Betz (2008) mit dem „Konzept der symbolischen Macht“ (nach Bourdieu, 2005). Dabei akzeptieren Personen unabhängig von dem Kontext, in dem sie leben bzw. losgelöst davon, über welche ökonomischen und kulturellen Kapitalien sie verfügen, bestehende materielle Verteilungs- bzw. Machtverhältnisse und betrachten diese als natürlich und legitim (vgl. Betz, 2008, S. 159ff.). Zum Beispiel geben Kinder in Studien an, dass sie zufrieden bis sehr zufrieden mit ihrer familiären Situation sind, obwohl sie gleichzeitig angeben, wenige Mitbestimmungsrechte zu haben. Kinder begreifen sich unbewusst und automatisch als dominierte Gruppe und akzeptieren die vorherrschenden Ungleichheitsverhältnisse (vgl. Betz, 2008, S. 162). Dadurch kommt es zu einer Passung von objektiven Lebensbedingungen und subjektivem Wohlbefinden.

Sauter beschreibt den Zusammenhang von objektiv nicht förderlichen Lebensbedingungen und subjektiv positiver Bewertung mithilfe von „Rationalisierungsstrategien“ (Sauter, 2000, S. 69). Mittels eines Interviewausschnitts soll das Prinzip näher erläutert werden, bei dem ein Mädchen namens Alliha³⁶ sich an eine Situation aus ihrer Schulzeit erinnert (vgl. ebd.):

„Was hättest Du gerne gelernt³⁷?“

„Ich wollte Goethe durchnehmen, aber sie³⁸ sagte zu mir, ich wäre nicht so weit. Meine Mutter ist oft in der³⁹ Schule gekommen und hat sich beschwert, dass wir nichts lernen. Es hat aber nix gebracht.“

³⁶ Alliha wurde in Deutschland geboren und hat bereits einen Hauptschulabschluss erworben.

³⁷ Bei den kursiv erscheinenden Sätzen handelt es sich um Fragen des Interviewers, bei den in Grundschrift gehaltenen Sätzen um Aussagen von Alliha.

„Was meint sie mit ‚nicht soweit‘?“

„Ich bin zu blöd dafür.“

„Goethe ist aber nicht unbedingt praktisches Lernen für den Alltag, oder?“

„Nein, aber es hat mich interessiert. Die anderen Schulen machen das ja auch. Wir haben nur so einfache Themen in Deutsch durchgenommen. Deutsch war mein Lieblingsfach. Ich hab‘ immer gute Arbeiten geschrieben. Die anderen in meiner Klasse waren aber nicht so gut. Vielleicht deshalb, weiß ich nicht.“

Anhand des Hinweises „ich wäre nicht so weit“, der auch als „dein Platz ist hier“ gewertet werden kann, zeigt die Lehrerin, welche Bildungsinhalte bzw. welche gesellschaftlich zugestandene Platzierung für einen Hauptschüler „normal“ sind. Diese Einstellung der Lehrerin steht repräsentativ für eine defizitgeleitete Perspektive, nämlich die eines intelligenzgeschwächten Schülers, für den Themen wie Goethe nicht angemessen sind (vgl. ebd.). Alliha selbst erkennt, welche Bedeutung hinter der Aussage ihres Lehrers steckt: „Ich bin zu blöd dafür“. Nach Hurrelmann und Mansel (Hurrelmann/Mansel, 1991) führt diese kritische Bewertung des Selbstbildes und der objektiven Gegebenheiten zu einem persönlichen Dilemma, weshalb die betroffene Person versucht, ein Gleichgewicht herzustellen, damit das Selbstbild wieder „in Ordnung kommt“ (ebd., S. 41). Dies geschieht, indem Alliha ihre subjektive Bewertung „ich bin zu blöd“ auf die äußeren Umstände: „Die anderen in meiner Klasse waren aber nicht so gut“ transformiert, um selbst nicht als intelligenzgeschwächte Hauptschülerin zu gelten, sondern als eine Schülerin, die aufgrund des schlechten Leistungsniveaus ihrer Klasse kein Unterrichtsthema wie Goethe durchnimmt. Auf diese Weise kann die Diskrepanz zwischen den eigenen Erwartungen und der Chance auf Realisierung ihrer Bildungswünsche überwunden und relativiert werden (vgl. Sauter, 2007, S. 70). Offensichtlich werden die wahren Gründe, warum sie nicht das lernen kann, was sie möchte, erst gar nicht infrage gestellt.

Leu und Betz machen darauf aufmerksam, dass, durch die ausschließlich subjektive Bewertung von objektiven Umständen durch die Kinder, bestehende Machtasymmetrien bzw. Ungleichheitsverhältnisse zwischen sozialen Gruppen verdeckt bleiben (vgl. Betz, 2008, S. 67; Leu, 2002, S. 20). Im Hinblick auf soziale Ungleichheit bei Kindern kann die Akzeptanz von Ungleichheitsverhältnissen eine weitere Erklärung dafür sein, warum Kinder ein hohes sub-

³⁸ Bezieht sich auf Allihäs Lehrerin.

³⁹ Das Interview wurde wörtlich mit den darin enthaltenen Grammatikfehlern übernommen.

jektives Wohlbefinden, trotz „schlechter Lebensbedingungen“ angeben (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 41). Dadurch werden bestehende Ungleichheiten nicht nur verdeckt, sondern auch reproduziert. Bourdieu bezeichnet dieses Phänomen als „doxa“ bzw. als Selbsteliminierung dominierter Gruppen (vgl. Betz, 2008, S. 67).

Um Ungleichheitsverhältnisse zwischen Kindern aufdecken zu können, gilt es, das subjektive Wohlbefinden unter Berücksichtigung der sozialen Bedingungen der Kinder zu analysieren (vgl. World Vision e. V., 2010, S. 41). Im Folgenden wird deshalb die 2. World-Vision-Kinderstudie als Beispiel herangezogen.

5.3 World-Vision-Studie (2010)

5.3.1 Forschungsdesign, Methode und Konzeption

Die World-Vision-Studie (2010) ist eine repräsentative⁴⁰ Studie, bei der 2.589 Kinder im Alter von 6-11 Jahren zu ihren Lebenslagen und Lebenswelten befragt wurden. 74% der Kinder haben die deutsche Staatsbürgerschaft, wohingegen 26 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund⁴¹ aufweisen. Um Informationen über den Familienhintergrund zu erhalten, wurde die Studie durch Elternbefragungen vervollständigt. Die quantitative Erhebung wird durch eine qualitative Interviewstudie ergänzt, bei der zwölf Kinder in Einzelinterviews zu ihren Lebenswelten befragt wurden. Darüber hinaus dienten die Gespräche dazu, die Sichtweise der Kinder zu Themen wie Armut und Reichtum sowie ihre Vorstellungen von Gerechtigkeit zu erfassen (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 236). Im Gegensatz zur Studie von 2007 und auch zu anderen repräsentativen Studien in Deutschland werden in der zweiten World-Vision-Studie sowohl in den quantitativen als auch in den qualitativen Befragungen erstmalig Kinder im Alter von 6 Jahren zu ihrer Meinung befragt.

Die World-Vision-Studie (2010) arbeitet, ebenso wie die UNICEF-Studie (2010), mit dem Konzept des kindlichen Wohlbefindens, durch das zum einen die objektiven Lebensbedingungen in den Bereichen Familie, Freizeit, Freunde und Schule untersucht sowie zum anderen durch die subjektive Bewertung der Kinder ergänzt wird. Die Auswahl der Lebensbereiche

⁴⁰ Die Auswahl der Kinder erfolgte stichprobenartig, d. h., die Kinder wurden nicht nach Kriterien wie Nationalität, Bildungsniveau oder sonstigen persönlichen und/oder sozialen Merkmalen ausgewählt (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 69).

⁴¹ Die Studie unterscheidet Kinder mit Migrationshintergrund danach, ob sie in Deutschland geboren wurden, oder ob sie gemeinsam mit ihren Eltern aus dem Ausland nach Deutschland zugezogen sind (vgl. ebd.).

erfolgt über den Lebenswelten-Ansatz und ohne die Einbeziehung der Kinder (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 57). Im Gegensatz zum UNICEF-Bericht (2010) werden Kinder bei der Definition von Wohlbefinden mit einbezogen. Dabei wird mit dem Capability-Ansatz von Armatya Sen (1992) gearbeitet, mit dem die Fähigkeiten, Bedingungen und Freiheiten ermittelt werden sollen, die ein Kind zu benötigen glaubt, um ein Leben nach eigenen Wünschen und Bedürfnissen gestalten zu können. Darüber hinaus orientiert sich die Studie zur Ermittlung des Wohlbefindens an der Selbstwirksamkeitstheorie des amerikanischen Psychologen Albert Bandura (1997). Selbstwirksamkeit beschreibt die Überzeugung einer Person, aufgrund von eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen bestimmte Handlungen beeinflussen und zum Positiven verändern zu können. Kinder haben eine hohe Selbstwirksamkeit, wenn sie daran glauben, durch ihr eigenes Handeln positiv auf ihr Leben Einfluss nehmen zu können. Selbstwirksamkeit stellt keine angeborene Fähigkeit dar, sondern wird in Interaktion mit der Umwelt entwickelt. Damit Kinder selbstwirksam handeln können, müssen sie einerseits darauf vertrauen können, dass sie bedingungslos geliebt und von ihren wichtigsten Bezugspersonen geschützt werden. Andererseits müssen sie erfahren, dass ihre Meinung ernst genommen und wertgeschätzt wird, und sie müssen darin unterstützt werden, neue Dinge auszuprobieren, die Umgebung zu erkunden und sich ein eigenes Bild von der Welt zu machen. Die Autoren der Studie betrachten Selbstwirksamkeit als die wichtigste Voraussetzung für ein positives Selbstbild und damit für das allgemeine Wohlbefinden (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 54 ff.).

Die World-Vision-Studie fokussiert unterschiedliche Gruppen von Kindern. Um Lebensqualität sozial zu kontextualisieren, d.h. Lebensqualität auch unter Berücksichtigung sozialer Bedingungen zu untersuchen, wird deshalb neben den Differenzierungslinien wie Alter, Geschlecht, Einkommen, Nationalität auch die soziale Schicht⁴² der Kinder berücksichtigt. Die soziale Schicht der Kinder wird über einen „Herkunftsschicht-Index“, d.h. über den Schulabschluss der Eltern, das Haushaltsnettoeinkommen, die Wohnform und die Anzahl der Bücher⁴³ ermittelt.

⁴² In dieser Arbeit werden nur die Ergebnisse zur sozialen Schicht näher betrachtet.

⁴³ Die Kinder sollen angeben, wie viele Bücher sie im Haushalt ihrer Familie vermuten.

5.3.2 Ergebnisse

Familie

Familie wird als primäre und wichtigste Sozialisationsinstanz betrachtet. Familie ist hauptverantwortlich für Bildung und Erziehung sowie für die Versorgung der Kinder und soll darüber hinaus die Beziehungsqualität stärken (vgl. ebd., S. 61). Außer in unterschiedlichen Familienformen und familiären Rahmenbedingungen leben Kinder auch in Familien mit unterschiedlicher sozialer Herkunft. Mithilfe des Schichtindex wurden Familien und deren Kinder in verschiedene soziale Gruppen eingeteilt. Danach gehören 9% der Kinder der Unterschicht⁴⁴ an, 18% zählen zur unteren Mittelschicht, 29% zur Mittelschicht, ebenfalls 29% zur oberen Mittelschicht und 15% finden sich in der Oberschicht (vgl. ebd., S. 75). Die materielle Situation der Familie schätzen 59% der befragten Kinder als gut bis sehr gut ein, wohingegen 11% der Kinder angeben, in Armut zu leben. Diese Einschätzungen decken sich mit den allgemeinen Ergebnissen zum relativen Armutsrisiko von Kindern (vgl. ebd., S. 80ff.). Kinder, die von Armut betroffen sind, gehören vornehmlich der unteren Schicht an. Über den Bereich Zuwendung der Eltern und über das familiäre Wohlbefinden sagen 64% der Kinder, dass sie zufrieden seien. Dagegen klagen 6% über ein Zuwendungsdefizit ihrer Mütter. Diese wahrgenommenen Defizite treten jedoch nicht bei Müttern auf, die arbeiten gehen, sondern vielmehr bei solchen Müttern, die keiner bezahlten Tätigkeit nachgehen oder die alleinerziehend sind (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 90).

Freizeit

Der Freizeitbereich wird neben Familie und Schule als dritter Sozialisationsbereich verstanden (vgl. ebd., S. 95). Die befragten Kinder haben aus 16 verschiedenen Möglichkeiten⁴⁵ jene Beschäftigungen herausgesucht, denen sie oft, manchmal, oder so gut wie nie in ihrer Freizeit nachgehen. Die häufigsten Freizeitbeschäftigungen der Kinder sind: Freunde treffen (65%), Sport treiben (56%), Musik hören (50%), mit Spielzeug spielen (49%) und Fernsehen (48%). Ausgehend von diesen Angaben, werden in der Studie drei Freizeittypen gebildet. 25% der Kinder werden als so genannte „Medienkonsumenten“ bezeichnet, deren Freizeitbeschäfti-

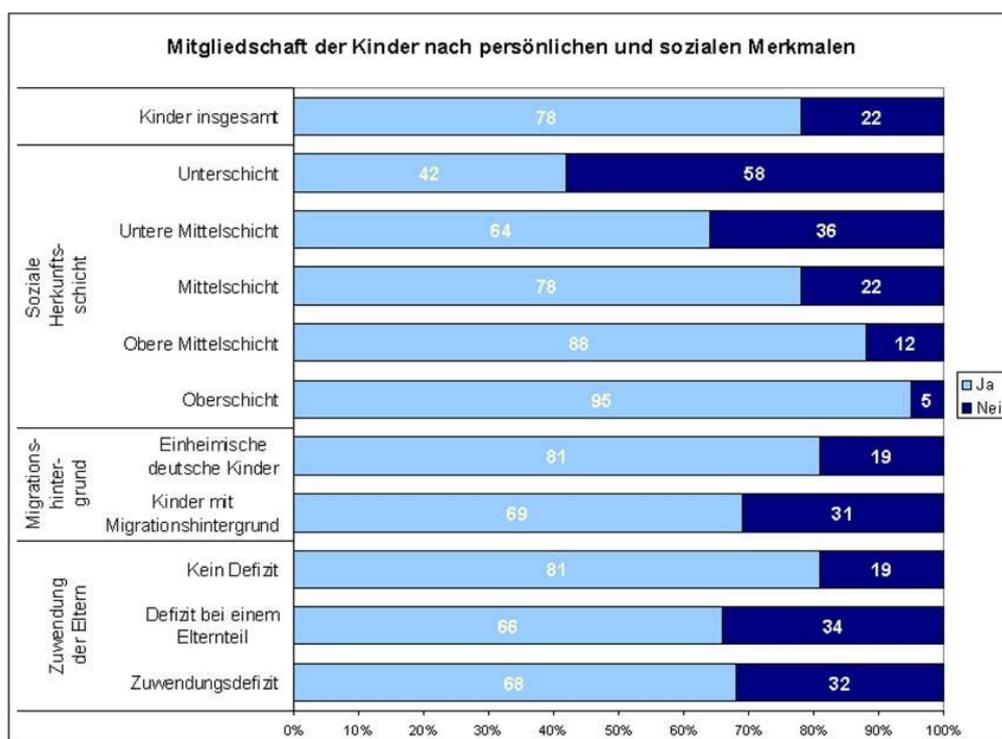
⁴⁴ Kinder mit einem Migrationshintergrund gehören zu 50% der unteren Sozialschicht an.

⁴⁵ Folgende Freizeitaktivitäten standen den Kindern zur Auswahl: Freunde treffen, Sport treiben, Radfahren, Musik hören, mit Spielzeug spielen, Fernsehen, Tiere, lesen, basteln/malen, Unternehmungen mit der Familie, Playstation/Computerspiele, Musik machen, mit Lego bauen, Tanzen/Ballett/Theater, Inline-Skaten/Skateboard-Fahren, Werken (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 97).

gung sich insbesondere durch Fernsehen, Playstation- und Computer-Spielen auszeichnet (vgl. ebd., S. 98). Weiter 25 % werden als so genannte „vielseitige Kids“ identifiziert, bei denen Freizeit durch eine große Vielzahl an Aktivitäten ausgefüllt wird. Diese Gruppe von Kindern nimmt kulturelle, musische und kommunikative Angebote in ihrer Freizeit in Anspruch; ebenso treffen sie sich häufig mit Freunden, treiben Sport und unternehmen etwas mit ihren Familien (vgl. ebd.). Die anderen 50 % werden als „normale Freizeitler“ bezeichnet, bei denen sowohl mediale Aktivitäten im Vordergrund stehen, aber auch ähnliche Aktivitäten ausgeführt werden wie bei den „vielseitigen Kids“ – allerdings nicht im selben Umfang. Das Freizeitverhalten der Kinder wird durch die soziale Herkunft bestimmt. Kinder aus der Unterschicht sind am häufigsten „Medienkonsumenten“ und am seltensten „vielseitige Kids“, wohingegen Kinder aus der Oberschicht größtenteils „vielseitige Kids“ und am seltensten „Medienkonsumenten“ sind (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 101 ff.).

Institutionell eingebundene Freizeitaktivitäten

Die Mehrzahl der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren ist in einem Verein oder in einer organisierten Gruppe eingebunden und verbringt damit ihre Freizeit in strukturierter Form. Insbesondere Sportvereine, gefolgt von Musikvereinen, werden von Kindern besucht. Auch hier differenziert die Studie nach persönlichen und sozialen Merkmalen der Kinder (vgl. ebd., S. 104). Je nach Schichtzugehörigkeit zeigen sich große Unterschiede in der Freizeitgestaltung (vgl. Abbildung 3).



Quelle: World Vision Studie 2010 - TNS Infratest Sozialforschung; grafische Darstellung: ISG

Abbildung 3: Zum Zusammenhang von Mitgliedschaft in Freizeiteinrichtungen und sozialer Schicht (Engels/Thielebein, 2011, S. 9).

Kinder aus der Oberschicht sind zu 95 % aktiv in Vereinen eingebunden, wohingegen dies bei Kindern aus den unteren Sozialschichten nur zu 42 % der Fall ist. Mit steigender Schichtzugehörigkeit nimmt die Teilnahme am organisierten Freizeitleben zu. Dies gilt sowohl für Sportvereine als auch für kulturell-musische Aktivitäten (vgl. ebd., S. 105 ff.)

Auch unabhängig von der Mitgliedschaft in einem Sportverein treiben Kinder aus der Unterschicht generell weniger Sport, d.h., sie gehen weniger schwimmen, fahren weniger Fahrrad und laufen seltener (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 111).

Mediennutzung

Wie bereits erwähnt, sind laut der Studie Kinder aus der Unterschicht häufiger Medienkonsumenten, was bedeutet, dass sie ihre Freizeit größtenteils mit Medien wie Fernseher, Gameboy oder Playstation verbringen. Abhängig von der sozialen Schicht haben Kinder unterschiedliche Mediengeräte in ihrem Zimmer stehen. CD-Player/Kassettenrekorder befinden sich zu 87 % in den Zimmern der Kinder aus der Oberschicht, wogegen solche Geräte bei 64 % der Kinder aus der Unterschicht zu finden sind (vgl. ebd., S. 119). Teurere Geräte, wie z.B. Gameboy, Spielekonsole, Fernseher und DVD-Rekorder finden sich am wenigsten in der

Oberschicht, etwas häufiger in der Unterschicht und am häufigsten in Kinderzimmern der unteren Mittelschicht. Die Autoren der Studie merken hierzu an, dass Familien aus der Unterschicht aufgrund der finanziellen Lage keine derartigen Geräte besitzen, während in der Oberschicht eine „bewusste Erziehungsentscheidung“ (ebd., S. 120) zu einem Verzicht auf Mediengeräte in Kinderzimmern führt (vgl. Abschnitt 4.3.3).

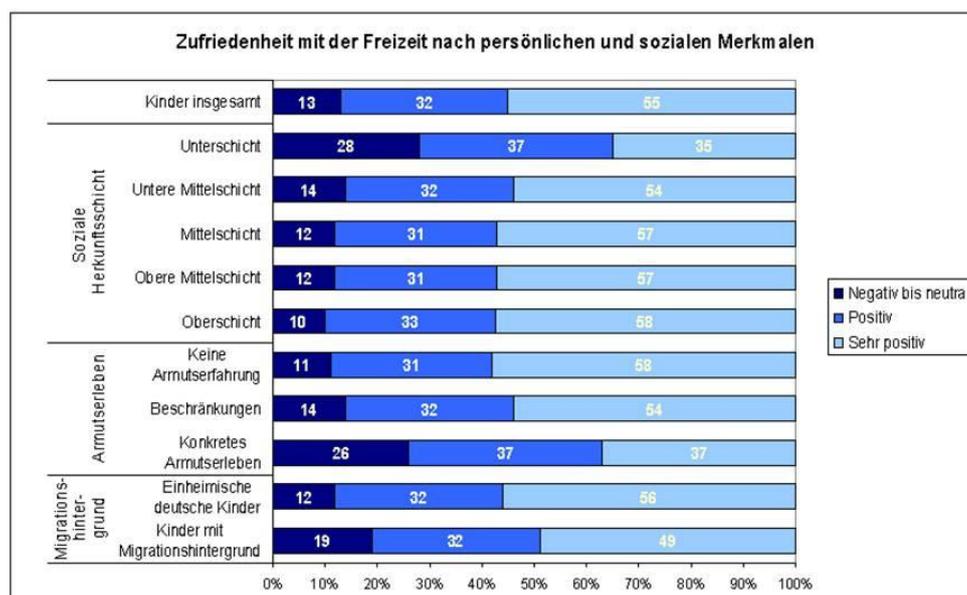
Auch der Umgang mit Medien variiert in den Familien abhängig vom sozialen Status. In der Oberschicht geben gerade einmal 14% der Kinder an, über Freiheiten im Umgang mit Computer und Fernseher zu verfügen. In der Mittelschicht sind dies 31% und in der Unterschicht 43% (vgl. ebd., S. 135). Kinder aus der Unterschicht erklären, deutlich seltener Regeln von ihren Eltern bezüglich ihres Medienkonsums zu erhalten. Dennoch streiten sie sich häufiger mit ihren Eltern über die Nutzung von Mediengeräten, als dies in allen anderen Sozialschichten der Fall ist.

Freunde

Freunde spielen, insbesondere mit zunehmendem Alter, eine immer größer werdende Rolle für Kinder (vgl. ebd., S. 141). Im Freundeskreis – die heutige Bezeichnung dafür ist Peer Group – erfahren Kinder Gemeinschaft, Zugehörigkeit, Sicherheit und Anerkennung. Durch den Kontakt mit Gleichaltrigen lernen sie, die Bedeutung von Perspektivenübernahme und Empathie sowie Kompromisse zu finden, sich zu streiten und wie ein soziales Miteinander hergestellt wird. Allgemein äußern sich Kinder sehr positiv in Bezug auf ihre Freunde. Je größer der Freundeskreis, desto zufriedener sind Kinder (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 156). Die Studie weist auf den Zusammenhang von Freundeskreis und Freizeittyp hin. „Vielseitige Kids“ haben mehr Freunde als alle andere Freizeittypen, insbesondere als die so genannten „Medienkonsumenten“ (vgl. ebd., S. 144). Demnach haben Kinder aus der Unterschicht im Verhältnis weniger Freunde als alle anderen Kinder aus höheren Schichten. Aufgrund ihrer vielfältigen Freizeitgestaltung und ihrer Eingebundenheit in Vereinen haben „vielseitige Kids“ mehr Möglichkeiten, Freunde zu finden, wohingegen „Medienkonsumenten“ ihre Aktivitäten alleine ausüben. Kinder aus der Unterschicht sind bei der Angabe zur Zufriedenheit mit dem Freundeskreis wesentlich seltener repräsentiert, dabei aber um so häufiger bei den negativen Antworten über Zufriedenheit. Offensichtlich trägt ein großer Freundeskreis zum allgemeinen Wohlbefinden der Kinder erheblich bei (vgl. ebd., S. 157).

Zufriedenheit mit der Freizeit

Größtenteils geben die befragten Kinder an, zufrieden mit ihrer Freizeit zu sein. Dennoch besteht auch im Freizeitbereich – ähnlich wie im Bereich der Familie – ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Zufriedenheit der Kinder. 10% der Kinder aus der Oberschicht sind mit ihrer Freizeit unzufrieden, wohingegen dies 12% der Kinder aus der oberen Mittelschicht, 14% aus der unteren Mittelschicht und 28% der Kinder aus der Unterschicht angeben (vgl. ebd., S. 139).



Quelle: World Vision Studie 2010 - TNS Infratest Sozialforschung; grafische Darstellung: ISG

Abbildung 4: Zum Zusammenhang von Zufriedenheit mit der Freizeit und sozialer Schicht (Engels/Thielebein, 2011, S. 16).

Schule

Kinder bekommen in der Schule Wissen, fachliche Grundfähigkeiten und soziale Kompetenzen vermittelt. Schule ist in Deutschland verpflichtend, und strukturiert damit den Tagesablauf eines jedes Kindes. Ausgehend von den Ergebnissen nationaler und internationaler Studien, die immer wieder auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen von Kindern in Deutschland verweisen, sollten Kinder in der World-Vision-Studie angeben, welchen Schulabschluss sie einmal erreichen möchten (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 164). Dabei war zu erfahren, dass gerade einmal 19% der Kinder aus der Unterschicht den Schulabschluss Abitur für sich ins Auge fassen, wohingegen 76% der Kinder aus der Oberschicht diesen Schulabschluss anstreben. Die Bildungsaspiration steht im Zusammenhang mit persönlichen und sozialen Merkmalen (vgl. ebd., S. 165).

Tabelle 3: Angestrebter Schulabschluss.

Soziale Herkunftsschicht	Abitur	kein Abitur
Unterschicht	19	81
Untere Mittelschicht	30	70
Mittelschicht	45	55
Obere Mittelschicht	64	36
Oberschicht	76	24

(Quelle: World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 166) Angaben in %.

Dieses Ergebnis korreliert mit den Angaben der Kinder, inwieweit sie sich als gute SchülerInnen einschätzen. Auch hier zeigen Kinder aus der Oberschicht eine wesentlich höhere positive Einschätzung. Diese Kinder betrachten sich mit 75 % als gute bis sehr gute SchülerInnen, wohingegen nur 40% der Kinder aus der Unterschicht dies für sich beanspruchen. Schlechtere Einschätzungen gaben auch Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit Armutserfahrungen ab (vgl. ebd., S. 182).

Diese negative Einschätzung hänge laut der Autoren der Studie zum einen mit fehlenden Unterstützungsleistungen der Eltern aus den unteren Schichten zusammen, da Kinder aus diesen Schichten kaum auf elterliche Hausaufgabenkontrolle bzw. elterliche Zuwendung und Unterstützung vertrauen könnten (vgl. ebd., S. 177). Eltern der oberen Schichten investierten mehr Geld in Nachhilfe und verbringen mehr Zeit, um ihre Kinder bei ihren Schulaufgaben zu unterstützen. Darüber hinaus haben gute Noten einen ausgesprochen positiven Effekt auf das Selbstkonzept der Kinder, ebenso wie eine vertrauensvolle Beziehung zu den Lehrern und ein guter Kontakt zu den Klassenkameraden (vgl. ebd., S. 181).

Im Bereich Schule spielen neben den materiellen Voraussetzungen auch positive und unterstützende Beziehungen zu Lehrern, Klassenkameraden sowie Eltern eine Rolle, damit Kinder sich wohlfühlen und in der Konsequenz aus allen genannten Faktoren bessere Noten schreiben.

Selbstwirksamkeit, Wertschätzung

Im letzten Teil der quantitativen Untersuchung sollte untersucht werden, was sich Kinder zutrauen, in welchen Bereichen sie mitbestimmen dürfen, wie zufrieden sie mit ihrem Leben im

Allgemeinen sind, und welche Lebensbereiche Kinder am häufigsten zufriedenstellen (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 187 ff.). Die Befragung ergab einen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder. Kinder aus der oberen Schicht dürfen häufiger selbstständig über ihre Freizeit, ihr Taschengeld und die Wahl der Kleidung bestimmen als Kinder aus der Unterschicht (vgl. ebd., S. 202). Insbesondere sie und Kinder aus finanziell prekären Verhältnissen geben an, dass sie von ihren Mitmenschen im Bereich Familie, Freunde und Schule eine geringe Wertschätzung ihrer Meinung erfahren. Partizipation ist für Kinder der unteren Schichten seltener Wirklichkeit als für Kinder der oberen Schicht (vgl. ebd., S. 210). Kinder, deren Meinung seltener wertgeschätzt wird, können eine weniger positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung und folglich auch kein Wohlbefinden entwickeln.

5.3.3 Kritische Anmerkungen

In der World-Vision-Studie (2010) wird davon ausgegangen, dass Kinder abhängig von ihrem Alter und Geschlecht sowie von ihrer nationalen und sozialen Herkunft verschiedene Lebenswelterfahrungen machen und dadurch eine unterschiedliche Lebensqualität haben (vgl. ebd., S. 36-37). Im Gegensatz zu den meisten Studien über die Lebensqualität von Kindern wie z.B. im DJI-Kinderpanel (vgl. Alt, 2005) oder im UNICEF-Bericht (vgl. Bertram/Kohl, 2010) werden die Ergebnisse der World-Vision-Studie (2010) durchgängig entlang der Differenzierungsmerkmale Alter, Geschlecht, nationale und soziale Herkunft untersucht. Die soziale Herkunft des Kindes wird über einen „Herkunftsschicht-Index“, d.h. über den Schulabschluss der Eltern, das Haushaltsnettoeinkommen, die Wohnform und über den Bücherbestand im Haushalt ermittelt. Kinder sollten nach eigener Schätzung angeben, wie viele Bücher in der Familie vorhanden sind. Diese Vorgehensweise erscheint etwas zu allgemein, da es sicherlich auch Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss bzw. geringem Einkommen gibt, die gerne und viel lesen und dies auch an ihre Kinder weitergeben möchten. Eltern aus unteren Sozialschichten können sich aufgrund eines geringen Einkommens weniger Bücher leisten; sie können sich jedoch Bücher aus einer Bücherei ausleihen. Die Frage sollte sich folglich darauf beziehen, wie viel innerhalb der Familie gelesen wird und nicht, wie viele Bücher im Bücherregal stehen.

In der Studie werden die Lebenswelten von Kindern abhängig von ihrer sozialen Herkunft betrachtet. Es wird z.B. eine umfassende Liste von „freien“ Freizeitaktivitäten ermittelt, wodurch sich die Auswahl nicht nur auf „verplante“ Aktivitäten und damit an „mittelschichtori-

entierten Normen von Kindheit orientier[t]“ (Wischer/Werning, 2001, S. 14; vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, 96ff.). Durch die Konzentration auf hochkulturelle Aktivitäten wie z.B. Museums- und Theaterbesuche bzw. Musik- und Tanzunterricht können lediglich Kindheitsmuster der Oberschicht beschrieben werden (vgl. Betz, 2008, S. 300). Kindern aus unteren Sozialschichten bleiben diese Aktivitäten aufgrund von fehlenden finanziellen Mitteln dagegen meistens verwehrt. Eine einseitige Betrachtung der Lebenswelten birgt die Gefahr einer defizitorientierten Perspektive auf jene Kinderkulturen, die von der „normalen“ Kinderkultur abweichen (vgl. Wischer/Werning, 2001, S. 17). Kritisch anzumerken ist hierbei, dass die Kinder im Vorfeld der Studie nicht bei der Auswahl der Freizeitaktivitäten bzw. bei den für sie relevanten Lebensbereichen miteinbezogen werden, obwohl dadurch weitere Einsichten in die Freizeitwelt von Kindern erreicht werden könnten.

Kinder werden in der Studie im Alter von 6 Jahren sowohl in die quantitativen als auch in die qualitativen Befragungen miteinbezogen. Damit wird die entwicklungspsychologische Auffassung, dass jüngere Kinder bzw. Kinder im Vorschulalter aufgrund ihrer Sprachentwicklung bzw. kognitiven Entwicklung noch nicht an Befragungen teilnehmen können, durch eine neue Vorgehensweise überwunden (vgl. Andresen/Hurrelmann, 2010, S. 74ff.). Im qualitativen Teil werden Kinder über die in der Regel verwendeten Themenbereiche (Familie, Schule und Freunde) hinaus befragt. Sie sollen ihre Meinung zu Themen wie Armut, Reichtum, Gerechtigkeit und Weltwirtschaftskrise sowie über ihre Ängste und Wünsche darlegen. Darüber hinaus besteht die Aufgabe der interviewten Kinder darin, sich „sozial zu verorten“, d.h., sie sollen Auskunft geben über ihre „subjektive Schichteinschätzung“. Unabhängig von ihren sozialen Hintergründen siedeln die Kinder sich und ihre Familien durchweg im Mittelfeld zwischen Arm und Reich an (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 34). Diese Vorgehensweise der World-Vision-Studie (2010) stellt bisher eine Ausnahme in nationalen Kinderbefragungen dar, bei der Kinder nicht nur als „Informanten“, sondern auch als „Wissende“ betrachtet werden. Eine nähere Untersuchung der Ergebnisse aus dem qualitativen Teil sowie eine analytische Verknüpfung mit den Ergebnissen aus dem quantitativen Teil fehlen allerdings.

Die Ergebnisse der World-Vision-Studie (2010) zeigen, dass das Aufwachsen und das Wohlbefinden der befragten Kinder stark durch die elterlichen Rahmenbedingungen wie z.B. deren Bildungsabschluss und Einkommen beeinflusst werden. Die Lebensbedingungen der Kinder erweisen sich als wenig homogen, da sich „soziale, kulturelle und ökonomische Ungleichhei-

ten“ auf die Kinderwelten auswirken und zu einer wachsenden Ungleichheit kindlicher Lebensbedingungen führen (vgl. Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 36). Darüber hinaus verdeutlicht die Studie, dass nicht nur strukturelle Bedingungen wie z.B. die materielle Ausstattung der Familie, sondern auch das Erziehungsverhalten Erwachsener für die Weitergabe von Lebenschancen und somit auch für das Wohlbefinden verantwortlich sind (vgl. ebd., S. 88). Mithilfe der Ergebnisse der Studie kann gezeigt werden, dass Kinder der unteren Sozialschicht nicht nur benachteiligt sind, weil ihnen weniger materielle, soziale und kulturelle Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Die mikroanalytische Betrachtungsweise der Lebenslagen zeigt auch, dass der Umgang der Kinder bzw. der Eltern mit ihren strukturellen Benachteiligungen, wie z.B. mit materieller Armut und den daraus resultierenden negativen Folgen, zur Minderung des Wohlbefindens bei Kindern führt.

Im Lebensbereich *Familie* ergeben die Analysen, dass das Wohlbefinden der Kinder in der Familie durch Armutserfahrungen, Arbeitslosigkeit der Eltern und durch eine untere Herkunftsschicht gefährdet ist, aber auch durch elterliche Zuwendungsdefizite sinkt. Ebenso zeigt sich im Bereich *Freizeit*, dass Kinder aus einer unteren Schicht insbesondere aufgrund fehlender finanzieller Kapitalien nicht nur seltener in Vereinen eingebunden sind, sondern auch generell weniger Sport treiben, weniger Freunde haben als Kinder aus den oberen Schichten. Folglich haben Kinder aus den unteren Sozialschichten im Bereich Freizeit ebenso wie im Bereich Familie ein niedrigeres Wohlbefinden als Kinder aus höheren Sozialschichten. Auch im Bereich *Schule* wird deutlich, dass die Zufriedenheit der Kinder herkunftsspezifisch variiert. Der größte Teil der zufriedenen Kinder gehört der Oberschicht an. Diese Kinder trauen sich am ehesten einen hohen Schulabschluss zu, da sie zum einen im Vergleich zu Kindern aus anderen Schichten bessere Noten schreiben, aber zum anderen mehr Zuwendung und Unterstützung aus ihrer Umwelt erhalten.

Ein niedriger Sozialstatus der Eltern bzw. ein einkommensschwacher Haushalt führt nicht per se zu einem schlechten Wohlbefinden von Kindern; dennoch finden Kinder der unteren Schicht bzw. aus ärmeren Familien weniger Faktoren in ihrer Umwelt, die zu ihrer Zufriedenheit und zu ihrem Wohlbefinden beitragen. Diese Tendenzen lassen sich durch die qualitative Studie von Chassé, Zander und Rasch (2010) bestätigen, bei der die Lebenslagen der Kinder auf die Auswirkungen von Armut untersucht wurden. Dabei wurden die Wechselwirkungen von strukturellen Vorgaben und individuell realisierbaren Handlungs- und Bewältigungsstrategien der Kinder betrachtet (vgl. Chassé/Zander/Rasch, 2010, S. 52). Die Ergebnisse im Be-

reich *Schule* haben gezeigt, dass Kinder – trotz der elterlichen finanziellen Notlagen – gute Leistungen erreichen und von positiven Integrationserfahrungen innerhalb ihrer Klasse berichten konnten. Insbesondere soziale Ressourcen, wie z.B. die häusliche Unterstützung der Lernprozesse, eine verlässliche Alltagsstruktur, gemeinsame Freizeitgestaltungen mit der Familie, konnten die finanzielle Notlage kompensieren (vgl. ebd., S. 154).

Zusammenfassend zeigt sich, dass soziale Ungleichheiten einen erheblichen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und letztlich auf das Wohlbefinden von Kindern haben. Soziale Ungleichheiten entstehen nicht nur durch die ungleichen strukturellen Bedingungen, d.h. durch fehlende finanzielle, soziale und bildungsrelevante Ressourcen der Eltern, sondern auch aufgrund von fehlender Unterstützung. Um so wichtiger erscheint es deshalb, neben den objektiven und subjektiven Dimensionen von Lebensqualität auch die Praxen, Handlungen und das Alltagsleben der Familien und damit die „Diversität der Milieus und Lebensformen“ (Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 92) zu untersuchen, da diese ebenso Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder nehmen.

Die kulturellen Praxen unterscheiden sich nach Betz (2008) nach ihrem Milieu, d.h., die Verhaltenstendenzen Erwachsener und Kinder sind an deren strukturelle Lebensbedingungen angepasst. Über den Habitus bzw. über die Haltung der Kinder und Erwachsenen, die sich aus den strukturellen Bedingungen herausbilden, ergeben sich milieuspezifische Praktiken (vgl. Abschnitt 4.1.2; Betz, 2008, S. 193).

Auch in den Ergebnissen der 2. World-Vision-Studie (2010) werden Verhaltensmuster der Eltern deutlich, die der sozialen Zugehörigkeit angepasst sind. Eltern aus den unteren Sozialschichten lassen ihre Kinder länger fernsehen; diese Kinder dürfen sogar häufiger selbst über das Fernseherprogramm entscheiden (vgl. ebd., S. 135). Vor allem Eltern der unteren Mittelschicht investieren am häufigsten in die Anschaffung teurer visueller Mediengeräte statt in die Mitgliedschaft von Vereinen oder in Bücher bzw. „bildungsnützliche Aktivitäten“. Spielkonsolen, Fernseher und DVD-Player finden sich in Kinderzimmern der unteren Mittelschicht häufiger als in allen anderen Sozialschichten. Das dieser Tatsache zugrunde liegende Kaufverhalten ist geprägt durch ein „Statussymboldenken“, das materielle Defizite kompensieren soll (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 120). In Anlehnung an die Sekundaranalyse des DJI-Kinderpanels von Betz (vgl. Betz, 2008, S. 183ff.) kann auch anhand der Ergebnisse der World-Vision-Studie (2010) festgestellt werden, dass die außerschulischen Tätigkeiten von Kindern mit geringen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapita-

lien weniger durch bildungsrelevante Merkmale geprägt sind, die für den formalen Bildungsbereich erforderlich sind. Aufgrund der eher unorganisierten und zugleich oftmals wenig anspruchsvollen Freizeitgestaltung können Kinder der unteren Schichten kaum so etwas wie kulturelles Kapital bilden, um dieses auf den schulischen Bereich zu transformieren. Sie sammeln kaum Erfahrungen, auf welche Art und Weise sie ihre Zeit organisieren sollen, dass Termine einzuhalten sind und dass sie durch Anstrengung und Leistung Anerkennung erfahren. Diese Elemente sind jedoch zentrale Merkmale des Systems formaler Bildung (vgl. Betz, 2008, S. 294). Im schulischen Bereich erhalten Kinder aus der unteren Sozialschicht weniger externe Unterstützung, da ihre Eltern es sich kaum leisten können, Nachhilfeangebote in Anspruch zu nehmen und dafür zu bezahlen; zum anderen leisten jene Eltern auch zuhause weniger Hausaufgabenunterstützung. Anzunehmen ist, dass Eltern aus einer unteren sozialen Schicht selbst über ein geringes positives Selbstbild in Bezug auf schulische Anforderungen verfügen, da sie zumeist selbst keinen hohen Bildungsabschluss erreicht haben. Die daraus resultierende fehlende Unterstützung könnte von LehrerInnen als Desinteresse gewertet werden, wodurch die Rückmeldung der LehrerInnen an die SchülerInnen entsprechend negativ ausfällt. Das eingeebte Freizeitmuster, fehlende soziale Kontakte und die mangelnde elterliche Unterstützung sowie eine möglicherweise hinzukommende negative Bewertung von LehrerInnen können dazu führen, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Kindern aus der unteren Sozialschicht gering ausfällt. Dadurch schätzen sie ihre Noten und ihre schulische Zukunft am schlechtesten ein (vgl. Abschnitt 5.3.2; Alt, 2005, S. 208ff.). Die Folge der geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt wiederum zu Leistungsangst und Misserfolgserwartung, die dann tatsächlich zu leistungsmindernden Effekten führen und mit Schulverdrossenheit einhergehen können (vgl. Betz, 2008, S. 291).

Kinder, die den höheren Sozialschichten angehören, bekommen von ihren Eltern mehr Regeln im Umgang Medien vorgeschrieben. Diese Kinder haben bei der Auswahl der Medienprogramme weniger Freiheiten als Kinder aus den unteren Schichten (vgl. ebd., S. 135). Ebenso entscheiden sich Eltern aus höheren Schichten häufiger gegen die Anschaffung von „umstrittenen Mediengeräten“ wie z.B. Gameboy, Fernseher, DVD-Player; stattdessen werden Medien wie z.B. Bücher und Kassettenrekorder für das Kinderzimmer bevorzugt, da diese eher „eine kindgerechte Anregung der Fantasie“ (ebd., 119) ansprechen. In der Oberschicht lässt sich der Verzicht von Mediengeräten nicht mit mangelndem Geld, sondern mit einer bewussten Erziehungsentscheidung begründen. Dieses Verhalten spiegelt sich auch darin wider, dass Eltern ihre Kinder aufgrund entsprechendem ökonomischen Kapital vermehrt in außerschuli-

sche Unterrichtsstunden einbinden, sie häufiger in Vereinen anmelden und für ihre Kinder vermehrt Hausaufgabenhilfe organisieren. Eltern, die sich selbst hohes institutionalisiertes, kulturelles Kapital angeeignet haben, versuchen durch ihr Erziehungsverhalten, dieses an ihre Kinder weiterzugeben.

Kinder aus den oberen Schichten geben eher an, sich wohlfühlen, als dies Kinder aus unteren Sozialschichten tun, obwohl sie weniger Freiheiten, viele Termine und mehr Regeln im Bereich der Freizeit haben als Kinder aus der Unterschicht. Hieran zeigt sich zum einen, dass Kinder mit der Art ihres Freizeitens einverstanden sind und Entscheidungen und Regeln ihrer Eltern als legitim erachten und damit die intergenerationalen Machtverhältnisse akzeptieren (vgl. Betz, 2008, S. 259). Zum anderen haben Kinder aus höheren sozialen Schichten durch ihre „verplante“ und „stressige“ Freizeit automatisch mehr soziale Kontakte als Kinder aus der Unterschicht. Sie erfahren zudem mehr elterliche Zuwendung und Unterstützung und können aufgrund der vermehrten „leistungs- und laufbahnrelevanten Aktivitäten“ (Strzoda/Zinnecker, 1996, S. 43) ihr kulturelles Kapital erweitern, wodurch sie bessere Noten schreiben und dadurch eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung entwickeln.

Die Bildungspotenziale der Familie, aber auch das Lehrerverhalten sowie der Grad an außerschulischen Anreizen stellen eine Voraussetzung für die Entfaltung der kindlichen Fähigkeiten, für die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und letztendlich für das Wohlbefinden dar.

5.4 Zusammenfassung

Sowohl der UNICEF-Bericht (2010) als auch die World-Vision-Studie (2010) arbeiten mit dem Konzept des kindlichen Wohlbefindens, um die Lebensqualität von Kindern in Deutschland zu untersuchen. Im vorliegenden Kapitel sollten die Ergebnisse der Studien daraufhin untersucht werden, ob die Lebensqualität durch soziale Ungleichheit beeinträchtigt wird.

Anhand des UNICEF-Berichts (2010) konnte gezeigt werden, dass Kinder in Deutschland immer häufiger unzufrieden mit ihrem materiellem Wohlbefinden sind und im Bereich der allgemeinen Lebenszufriedenheit im Vergleich zu den anderen OECD-Ländern auf dem viertletzten Platz landen (siehe Abschnitt 5.1.2). Da im Bericht keine ausreichende analytische Verknüpfung der Bereiche stattfindet, kann nur angenommen werden, dass ein Zusammenhang zwischen materiellem Wohlbefinden und niedriger Lebenszufriedenheit besteht. Entsprechend der Studie wird das schulische Wohlbefinden als positiv und „unauffällig“ betrachtet und kann somit nicht die niedrige allgemeine Lebenszufriedenheit erklären. Der UNICEF-

Bericht (2010) kann keine Aussagen darüber treffen, inwieweit und auf welche Weise soziale Ungleichheiten das Wohlbefinden von Kindern in Abhängigkeit ihrer sozialen Zugehörigkeit beeinflusst.

Im Gegensatz zum UNICEF-Bericht (2010), der größtenteils mit Sekundärauswertungen arbeitet, werden in der World-Vision-Kinderstudie (2010) Kinder im Alter von 6-11 Jahren zu allen Lebensbereichen selbst befragt. In der Studie wird eine entwicklungsbezogene Perspektive auf Kinder mit der gegenwärtigen Einschätzung der Kinder über ihr aktuelles Wohlbefinden verknüpft. Damit orientiert sich die World-Vision-Studie an der neuen Kindheitsforschung und betrachtet das Kind im „Hier und Jetzt“. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass es keinen „unüberbrückbaren Gegensatz zwischen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung“ (Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 60) in den Studien zum Wohlbefinden gibt, da das aktuelle Wohlbefinden Einfluss auf die zukünftige Lebensqualität hat.

In der World-Vision-Studie (2010) wird Lebensqualität von Kindern unter anderem unter Berücksichtigung von sozialen Merkmalen analysiert. Dabei konnte festgestellt werden, dass Kinder, deren Eltern der unteren sozialen Schicht angehören, nicht nur in den objektiven Lebensbedingungen mit Benachteiligungen leben müssen, sondern dass auch das Verhalten von Erwachsenen und deren Umgang mit ihren Kindern zu zusätzlichen Belastungen führen.

In Abschnitt 5.2.3 wurde darauf hingewiesen, dass die subjektive Bewertung über „eine Reihe von Filtern der Wahrnehmung“ (World-Vision-Studie, 2010, S. 42) verläuft und das tatsächliche Empfinden der Kinder „nur in vorsichtiger Form“ (ebd., S. 43) über das subjektive Wohlbefinden ausgedrückt wird. Insbesondere bei Kindern aus prekären Lebenslagen können Fragestellungen, z. B. in Bezug auf die materielle familiäre Situation, emotional belastend wirken und unangenehme Gefühle auslösen (vgl. Chassé/Zander/Rasch, 2010, S. 65). Aufgrund von Scham wollen betroffene Kinder ihre sozialen Benachteiligungen nicht zugeben. Darüber hinaus können Kinder untereinander bestehende Ungleichheitsverhältnisse als legitim und damit als nicht negativ bewerten.

6 Schlussbetrachtung

6.1 Zusammenfassung und Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, inwieweit Lebensqualität von Kindern in Deutschland durch soziale Ungleichheit beeinflusst wird. Für die Untersuchung wurden der UNICEF-Bericht (2010) und die World-Vision-Studie (2010) sowie das ihnen zugrunde liegende „Konzept des Wohlbefindens“ daraufhin untersucht, inwieweit soziale Merkmale der befragten Kinder erfasst und deren Einfluss auf das Wohlbefinden berücksichtigt und exploriert wurden. Als Einführung in die Thematik wurde der Zusammenhang zwischen Lebensqualität und sozialer Ungleichheit bei Kindern hergestellt. Zum einen konnte gezeigt werden, dass Kinder, die in Armut leben, vielen Risikofaktoren ausgesetzt sind und dass diese die Lebensqualität negativ beeinflussen (vgl. Zander, 2010, S. 11; Wischer/Werning, 2000, S. 13). Zum anderen machen die Autoren Layard und Dunn hohe Kinderarmut bzw. Einkommensungleichheit eines Landes dafür verantwortlich, dass das subjektive Wohlbefinden der Kinder schlechter ausfällt als in Ländern mit geringer sozialer Ungleichheit (Layard/Dunn, 2009, S. 133). In der Lebensqualitätsforschung wird Lebensqualität über die „objektiven“ Bedingungen, z.B. über den materiellen Wohlstand in Verbindung mit der subjektiven Bewertung einer Person ermittelt. Kinder erachten materielle Sicherheit, aber auch immaterielle Faktoren wie z.B. die elterliche Fürsorge bzw. mentale Unterstützung, soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen und Mitbestimmungs- und Partizipationsrechte als wichtig für eine hohe Lebensqualität (vgl. Abschnitt 3.3). Ausgehend von der Lebensqualitätsforschung hat sich in der Kindheitsforschung das Lebensqualitätskonzept zur Messung des kindlichen Wohlbefindens etabliert. Es konnte herausgearbeitet werden, dass der Anspruch einer Lebensqualitätsforschung im Rahmen der Kindheitsforschung darin besteht, nicht nur die subjektive Bewertung der „objektiven“ Lebensbedingungen, sondern auch die Praxen und Erfahrungswelten der Kinder zu untersuchen. Nur durch die Berücksichtigung der Akteursperspektive können Einblicke in die verschiedenen Lebenswelten der Kinder in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft gemacht werden. Darüber hinaus können bestehende Ungleichheitsverhältnisse und wie diese (re-)produziert werden zwischen den Kindern aufgedeckt werden.

Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde detailliert auf die soziale Ungleichheitsthematik eingegangen. Die soziale Schicht, die sich über Einkommen, Vermögen und Bildungsstand einer Person definiert, wird in Schichtungsansätzen zum Ausgangspunkt für soziale Ungleichheiten zwischen Personen und sozialen Gruppen gemacht. In Milieutheorien, ins-

besondere in der Lebensstiltheorie von Pierre Bourdieu (1982), werden neben den objektiven bzw. strukturellen Dimensionen auch milieuspezifische Lebensstile, welche sich aufgrund der sozialen Zugehörigkeit entwickeln, für die Entstehung und Weitergabe von sozialen Ungleichheiten verantwortlich gemacht. Milieus geben Aufschluss über Praxen, Muster der Lebensführung, d. h. über die Handlungen der Akteure, und können somit die Mechanismen aufdecken, welche soziale Ungleichheiten entstehen lassen. In der Kindheitsforschung existieren bislang nur wenige Arbeiten, welche die Effekte von sozialen Ungleichheiten im Kindesalter untersuchen und dabei aufzeigen, wie solche Ungleichheiten durch Kinder selbst (re-)produziert werden. In Anbetracht dieses Mankos sollten die Ursachen für soziale Ungleichheiten bei Kindern in dieser Arbeit identifiziert und aufgearbeitet werden. Zum einen stellt Armut, von der Kinder zunehmend betroffen sind, eine Hauptursache dafür dar, warum Kinder in differenten Lebensverhältnissen leben und verschiedene Gestaltungs- bzw. Erfahrungsmöglichkeiten haben. Zum anderen kann die Bildungsbenachteiligung von Kindern aufgrund ihrer nicht-deutschen und/oder unteren sozialen Herkunft dafür verantwortlich gemacht werden, dass Kinder eine geringe Chance auf soziale Mobilität haben. Darüber hinaus trägt das soziale Umfeld der Kinder, tragen vor allen Dingen Eltern und LehrerInnen aufgrund ihres milieuspezifischen Erziehungs- und Lebensstils dazu bei, dass soziale Ungleichheiten entstehen und verfestigt werden. Aus der Akteursperspektive konnte mithilfe von wenigen Arbeiten, die sich mit der (Re-)Produktion von sozialen Ungleichheiten von Kindern beschäftigen (vgl. Krappmann/Oswald/Nicolaisen, 1999; Gürtler, 2005), herausgearbeitet werden, dass Kinder eigene Vorstellungen von Differenzen und von begehrten Gütern haben. Neben Elternhausmerkmalen beeinflussen auch Kindermerkmale den sozialen Status eines Kindes.

Im letzten Teil der vorliegenden Arbeit erfolgte die Analyse des UNICEF-Berichts (2010) und der World-Vision-Studie (2010). Dabei sollten die Studien unter dem Aspekt sozialer Ungleichheit und ihres Einflusses auf die Lebensqualität von Kindern untersucht und herausgearbeitet werden, welche Rolle dabei die soziale Zugehörigkeit der Kinder spielt. Darüber hinaus sollte der Frage nachgegangen werden, ob die Studien die Erfahrungswelten und Praxen der Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten ausreichend beleuchten. Der UNICEF-Bericht (2010), der als internationale Vergleichsstudie konzipiert ist, kann nur einen geringen Beitrag zur Aufdeckung von sozialen Ungleichheitsverhältnissen leisten, da die Lebensqualität von Kindern ohne die Berücksichtigung von sozialen Merkmalen untersucht wurde. Es konnte festgestellt werden, dass sich die bereichsspezifische Lebensqualität und die allgemeine Lebenszufriedenheit unterscheiden; durch welche Merkmale diese Differenzen

jedoch zustande kommen, bleibt in diesem Bericht jedoch unbeantwortet. Anhand des UNICEF-Berichts (2010) wurden die Grenzen des Konzepts des Wohlbefindens, aber auch die Voraussetzungen deutlich, welche notwendig sind, um soziale Ungleichheiten und ihren Einfluss auf die Lebensqualität von Kindern aufzudecken. Das subjektive Wohlbefinden wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst, wie z.B. durch die unbewusste Akzeptanz von Ungleichheitsverhältnissen, durch den persönlichen Entwicklungsstand und durch die Erziehung. Diese Faktoren beeinflussen das subjektive Wohlbefinden, wodurch z.B. objektiv ungünstige Lebensbedingungen nicht automatisch als negativ empfunden werden müssen. Die World-Vision-Studie (2010) untersucht im Gegensatz zum UNICEF-Bericht (2010) Lebensqualität von Kindern unter Berücksichtigung des sozialen Status. In ihr wird deutlich, dass Kinder aus der unteren Sozialschicht aufgrund der fehlenden finanziellen, sozialen und bildungsrelevanten Ressourcen erheblich weniger Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten im außerschulischen ebenso wie im schulischen Bereich und ein schlechteres Wohlbefinden haben als Kinder aus den oberen Sozialschichten. Nicht nur die strukturellen Bedingungen nehmen Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden – auch die fehlende Unterstützung sowie eine Überforderung der Eltern tragen dazu bei, dass sich Kinder vornehmlich aus den unteren Schichten weniger wohlfühlen als Kinder aus oberen Sozialschichten. Entscheidend für das Wohlbefinden von Kindern sind deren Umgang mit prekären Lebenslagen und die verwendeten Strategien der Bewältigung der Eltern und der Kinder (vgl. Chassé/Zander/Rasch, 2010, S. 248). Dauerhaft erlebte materielle Notsituationen und langfristig erfahrene berufliche Abstiegsprozesse führen bei Eltern zu einer Kumulation von Belastungen, wie z.B. Schulden, drohender Wohnungsverlust, Konflikte in der Familie und mangelnde Gestaltungsmöglichkeiten. Solche vor allem kontinuierlichen Belastungen führen bei Eltern zu Überforderung selbst in Bezug auf alltägliche Aufgaben, was sich auf die Beziehungsqualität zu den Kindern überträgt. Darüber hinaus machen Kinder in prekären Lebensverhältnissen in der Schule und in ihrem sozialen Umfeld häufig belastende Erfahrungen, welche dazu führen, dass diese Kinder öfter als andere unter starken Verhaltensauffälligkeiten und psychosomatischen Störungen und einem geringen Wohlbefinden leiden (vgl. ebd., S. 254). Kinder aus ökonomisch unterprivilegierten und bildungsfernen Familien müssen sich nicht automatisch schlechter fühlen als Kinder aus oberen Sozialschichten. Sobald Eltern ihre Situation nicht als Ohnmacht erleben, sondern versuchen, durch aktive Strategien ihre Situation für sich und ihre Kinder zu verbessern, können sie – wie die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung von Chassé/Zander/Rasch zeigen – diese Mentalität und die eigenen Bewältigungsstrategien auf ihre Kinder übertragen (vgl. ebd., S. 256). Resilientes Verhalten zeigten jene Kinder, deren

Eltern gemeinsam mit ihnen Strategien des Umgangs mit dem Mangel entwickelten. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten bildeten Kinder selbst Strategien und Konzepte aus, wie z.B. Sparmaßnahmen, um trotz der ökonomischen Notlage das Beste aus ihrer Situation zu machen. Auch Menschen eines sozialen Netzwerks, wie z.B. Nachbarn, Freunde der Eltern und die erweiterte Familie, stellen Ressourcen für die Kinder dar (vgl. ebd., S. 259).

Insgesamt sollte die vorliegende Arbeit zeigen, dass Kinder in der Lebensqualitätsforschung als Akteure wahrgenommen werden müssen, damit deren Erfahrungen, Einstellungen, aber auch deren Handlungs- und Bewältigungskompetenzen in den Blick genommen werden können. Unter einer kindzentrierten Akteursperspektive wird nach Betz (2008) mehr verstanden als die Erfragung bzw. Betrachtung des subjektiven Wohlbefindens (vgl. ebd., S. 185). Qualitative Untersuchungen haben im Gegensatz zu quantitativen, repräsentativ angelegten Studien den Vorteil, dass durch kindgerechte Befragungstechniken, wie z.B. offene Fragen, Rollenspieltechniken, Bild- und Spieltechniken, die Lebenswelten und Praxen von Kindern differenzierter exploriert werden können (vgl. Roux, 2002, S. 87ff.). Ein weiterer Vorteil der qualitativen Studien besteht darin, dass auch den Lebenswelten und Einstellungen von Kindern aus prekären Lebenslagen Aufmerksamkeit zuteilwerden kann, ohne einen permanenten Vergleich zu anderen Kindergruppen herzustellen (vgl. hierzu die Studie von Chassé/Zander/Rasch, 2010). Alltägliche Lebensführungen von Kindern und Erwachsenen können reflektiert werden, wodurch sich „auch Fragen nach der sozialen Ungleichheit unter Kindern unterschiedlicher Schichten, Milieus und Ethnien in Angriff nehmen“ lassen (Honig, 2009, S. 200). Dadurch können soziale Konstruktionen und Rollenzuschreibungen, d.h. dekonstruktivistisches Wissen über „benachteiligte Kindheiten“ aufgebrochen werden (vgl. Honig, 2002, S. 192). In der Kindheitsforschung wird die Methode der teilnehmenden Beobachtungen als Ergänzung zu qualitativen Interviews verwendet, da sie „Handlungen auf der Folie des gesamten Kontexts erfassen und zu interpretieren in der Lage sind“ (ebd., S. 203).

6.2 Ausblick

Als Voraussetzung für den Abbau von sozialen Ungleichheiten zwischen Kindern wird eine differenzierte Forschungslage über die Entstehung und über die Auswirkungen von sozialen Ungleichheiten bei Kindern benötigt. Erst durch eine Theoriebildung in diesem Themenbereich können auf der praktischen Ebene Handlungsstrategien entwickelt werden. Betz fordert in ihrem Buch „Ungleiche Kindheiten“ (2008) deshalb eine Sozialberichterstattung, bei der

Ungleichheitsverhältnisse und die unterschiedlichen Lebenswelten der Kinder in den Mittelpunkt der Forschung gestellt werden (vgl. Betz, 2008).

Auf der Handlungsebene bedeutet Abbau von sozialen Ungleichheiten, geeignete Methoden zu finden, um allen Kindern gleiche Chancen auf Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Das primäre Ziel einer Kinderpolitik⁴⁶ sollte darin bestehen, geeignete und realisierbare politische Maßnahmen einzuleiten, um soziale Ungleichheiten zwischen Kindern abzubauen und Chancengleichheit zu realisieren. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, stellt Armut das höchste Exklusionsrisiko für Kinder dar (vgl. Wittann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 166). Kinderarmut wird zur entscheidenden Zugangsbarriere für Teilhabe, sie gefährdet den aktuellen Gesundheitszustand sowie die körperliche, geistige und soziale Entwicklung. Armut kann nur verringert werden, wenn die Einkommensungleichheit innerhalb eines Landes und damit die Diskrepanz zwischen Spitzenlöhnen und Mindestlöhnen reduziert wird. Das Kindergeld⁴⁷ wurde am 1. Januar 2010 erhöht; jedoch sind Kinder, deren Eltern Hartz IV beziehen, von den Erhöhungen ausgeschlossen (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2011, S. 356). Das Kindergeld wird als Einkommen gerechnet und in voller Höhe auf das Arbeitslosengeld II angerechnet, wodurch die Kindergelderhöhung bei Familien, die Hartz IV beziehen, nicht ankommt. Diese Sparmaßnahmen dienen dazu, die staatlichen Sozialausgaben zu senken; betroffen davon sind insbesondere die Kinder.

Das in der politischen Diskussion stehende Betreuungsgeld ist als ebenso problematisch anzusehen. Eltern sollen dieses als eine Art „kompensatorisches“ finanzielles Mittel erhalten, wenn ihre Kinder keine vorschulische Einrichtung besuchen. Insbesondere einkommensschwache Familien, die auf eine solche zusätzliche „Geldeinnahme“ angewiesen sind, könnten sich dadurch gegen eine professionelle vorschulische Betreuung für ihre Kinder entscheiden. Wie bereits erwähnt, fehlen vornehmlich in diesen Familien die entscheidenden Anreize für ein Wohlbefinden der Kinder. Aktuell fordern Sozialverbände und Wissenschaftler eine Kindergrundsicherung, d. h. 500 Euro als eine Art monatliches Grundeinkommen für das Kind bis zu seinem 27. Lebensjahr. Problematisch erscheinen die staatlichen Zuschüsse insofern, als sie das Kind nicht direkt erreichen, sondern jeweils seiner Familie zugutekommen.

⁴⁶ Unter Kinderpolitik werden alle kulturellen, ökonomischen und sozialen Aktivitäten einer speziell auf Kinder ausgerichteten Politik verstanden, die sich an der Persönlichkeitsentwicklung, an den Bedürfnissen und an den Mitbestimmungsrechten des Kindes orientiert (vgl. Andresen/Hurrelmann, 2010, S. 159).

⁴⁷ Der finanzielle Familienlastenausgleich, d. h. das Kindergeld, zählt in der Tradition des deutschen Wohlfahrtsstaates dazu, dass Eltern unabhängig von ihrem Einkommen finanziell vom Staat unterstützt werden.

Dieser Problematik sollen die seit März 2011 von der Bundesregierung gestarteten „Bildungs- und Teilhabepakete“ für bedürftige Kinder entgegenwirken, bei dem staatliche Transferleistungen durch Nachhilfeunterricht, verbilligtes Schulesen oder durch die Teilnahme an Freizeitaktivitäten direkt dem Kind zugutekommen sollen. Eltern, die Hartz IV beziehen, müssen zunächst Anträge stellen, ausfüllen und von Behörden genehmigen lassen. Dieser Prozess ist sowohl für Eltern als auch für Behörden mit einem erheblichen bürokratischen Aufwand verbunden, der in erster Linie zeitaufwendig ist. Insbesondere in den Bezirken, wo viele bedürftige Kinder wohnen, beansprucht das Verfahren eine vergleichsweise lange Bearbeitungsdauer. Lediglich die bürokratische Umsetzung, so rechnet die Bundesagentur für Arbeit, kostet 130 Millionen Euro jedes Jahr.

Strategien, die zum Abbau sozialer Ungleichheiten beim Kind ansetzen, greifen zu kurz. Letztendlich entscheiden nämlich die Strukturen von Institutionen darüber, ob soziale Ungleichheiten zwischen Kindern bestehen bleiben oder abgebaut werden (vgl. Lanfranchi, 2006, S. 128). Schulleistungen müssen von sozialer oder kultureller Herkunft der Kinder entkoppelt werden, um Chancengleichheit herzustellen. Ausgenommen die Grundschule verfolgen weiterführende Schulen das Konzept der Homogenisierung bzw. Normalisierung durch separierende Schulformen (Sonder-, Haupt-, Realschule und Gymnasium), die Kinder in einem frühen Alter selektieren. Kinder werden nach Leistung und Potenzialen, aber auch sozial voneinander separiert. Förder- und Sonderschulen sowie die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems sind „hoch exklusiv“ (Radtke, 2007, S. 20). Kinder fordern im Kinder- und Jugendreport (2009) ein einheitliches Schulsystem in allen Bundesländern (vgl. ebd., S. 59). Dabei bedarf es pädagogischer Konzepte, welche die Vielfalt und Heterogenität der Kinder d.h. ihre unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen bzw. ihre sozialen und ethnischen Hintergründen nicht als Hindernis, sondern als Chance begreifen. Inklusive Bildung⁴⁸ kann z.B. dazu beitragen, dass Kinder für Differenzen jeglicher Art sensibilisiert werden. Eine „Pädagogik der Anerkennung zwischen gleichberechtigt Verschiedenen“ (Sauter, 2000, S. 186) schafft Toleranz, führt zu weniger Diskriminierung und letztlich zu weniger sozialer Ungleichheit zwischen Kindern. In zahlreichen Forschungsarbeiten wird darauf hingewiesen, dass alle Kinder, die

⁴⁸ Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Kinder, unabhängig von ihrer Religion, ihrem Geschlecht, ihren sozio-ökonomischen Voraussetzungen und/oder besonderen Lernbeeinträchtigungen gemeinsam an einer Schule unterrichtet werden. Dabei wird von den Kindern nicht die Integration in ein System verlangt; stattdessen werden die Rahmenbedingungen des Systems an die Bedürfnisse der SchülerInnen angepasst (vgl. Wernstedt/John-Ohnesorg, 2010, S. 4).

inklusiv beschult werden, bessere Leistungsergebnisse erzielen und vermehrt soziale und mitmenschliche Umgangsformen erlernen, als Kinder an gesonderten Schulformen (vgl. Wernstedt/John-Ohnesorg, 2010, S. 19). Die staatlichen Ausgaben von 12,6 Milliarden Euro jedes Jahr für zusätzliche Lehrkräfte und sonderpädagogisches Material an Förderschulen (vgl. Abschnitt 4.3.2) sollten für den Ausbau von inklusiven Schulen verwendet werden. Inklusivpädagogik ist jedoch nur realisierbar, wenn LehrerInnen und SchülerInnen sowie alle am Bildungssystem Beteiligten dazu verpflichtet werden, sich im Sinne einer vorurteilsbewussten Erziehung kritisch mit den Themen soziale Benachteiligung und Diskriminierung von Kindern auseinanderzusetzen. Aufgrund der Tatsache, dass immer mehr Kinder, insbesondere solche aus unteren Sozialschichten, vom Elternhaus wenig Unterstützung erhalten, sollten LehrerInnen während ihres Studiums verstärkt darin ausgebildet werden, wie sie Kinder aus benachteiligten Lebenslagen fördern und begleiten können.

Neben Schule kann auch die außerschulische Betreuung und Freizeitgestaltung einen Beitrag zum Abbau sozialer Differenzen zwischen Kindern leisten. Hausaufgabenhilfen werden zwar an den meisten Schulen angeboten; jedoch müssten diese weiter ausgebaut werden, damit auch jene Kinder unterstützt werden, deren Familien weniger Bildungspotenziale und finanzielle Mittel zur Verfügung stehen. Der Autor Sven Sauter fordert die konzeptionelle Verankerung von Hausaufgabenhilfe in das formale Bildungssystem, denn außerschulische Bildungsangebote seien genau so wichtig wie die Schule beim Abbau von sozialen Ungleichheiten (vgl. Sauter, 2000, S. 100). Auch „Kindertreffs“ können dazu beitragen, dass Kinder die Möglichkeit haben, Einzelkontakt zu erwachsenen Bezugspersonen aufzubauen und gemeinsam mit anderen Kindern zu spielen. Die offenen Strukturen sind nicht verpflichtend, und dennoch können Kinder Sicherheit, Entspannung und Spaß erfahren und sich von den oft belasteten familiären Situationen ablenken (vgl. Chassé/Zander/Rasch, 2010, S. 335).

Nach wie vor steht nicht für alle Kinder in Deutschland ein Krippen- bzw. Kindergartenplatz zur Verfügung. In Deutschland besuchten 2009 nur 10% der unter dreijährigen Kinder in den westlichen Bundesländern eine Einrichtung des Elementarbereichs, und auch nicht alle Kinder über drei Jahren besuchten einen Kindergarten bzw. eine Kindertagesstätte (vgl. Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2009, S. 63). Eine qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung in institutionellen Einrichtungen, insbesondere bei Kindern, die in sozial schwachen und finanziell armen Familien leben, könnte einen positiven Einfluss auf den Bildungs- und Entwicklungsverlauf sowie auf das Wohlbefinden nehmen (vgl. ebd., S. 12). Der Wirtschaftswissenschaftler und Nobelpreisträger Heckmann unterstreicht, dass vorschuli-

sche Bildung die wirtschaftliche und soziale Lage von sogenannten Randgruppen und deren soziale Mobilität langfristig verbessert (vgl. ebd., S. 17). Die Studie des DIW konnte die „kompensatorische Wirkung des Kindergartens durch die niedrige Zurückstellquote von Kindern aus einkommensschwachen und bildungsfernen Haushalten bestätigen“ (Miller, 2009, S. 110); denn im Gegensatz zu Schulen unterliegt der Kindergarten keinem Selektionsdruck und kann deshalb im Rahmen der primären Prävention fast alle Kinder erreichen. Im Kindergartenalltag erlernen Kinder in Interaktion mit ErzieherInnen und anderen Kindern soziale Kompetenzen, die eine Voraussetzung für Peergroup- und Freundschaftsbeziehungen darstellen. Viele Regel- und Integrationseinrichtungen fördern die Integration von Kindern mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen und Biografien. Die gemeinsame Erziehung kann Vorurteile abbauen, da die Kinder darin bestärkt werden, aufgeschlossen, tolerant und offen gegenüber jeder Form von Andersartigkeit zu sein. Anzumerken ist hierbei, dass der Kindergartenbesuch in nicht allen Bundesländern gebührenfrei ist und deshalb Kinder aus bildungsfernen und einkommensschwachen Familien, die die Förderung am nötigsten hätten, oftmals nicht von den Angeboten solcher Einrichtungen profitieren können (vgl. Miller, 2009, S. 109). Hier besteht nach wie vor politischer Handlungsbedarf. Um Kinder optimal und effektiv stärken zu können, müssen schulische und außerschulische Institutionen und Beratungsstellen zusammenarbeiten. Nur so kann eine aus „kind- und familienorientierter Förderung“ (ebd.), d. h. eine Förderung zur Stärkung der personalen und interpersonalen Schutzfaktoren, stattfinden.

Die World-Vision-Studie (2010) zeigte, dass vornehmlich Kinder aus sozial schwachen Familien unter Zuwendungsdefiziten, mangelnder Unterstützung, fehlenden Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie unter der Überforderung und Überbelastung ihrer Eltern leiden. Insbesondere unterscheiden sich die Bildungsleistungen von sozial schwachen Familien von denen aus höheren Sozialschichten. Familie kann ein sehr großes Förderpotenzial für Kinder darstellen; ebenso kann Familie aber auch die Teilhabechancen für Kinder drastisch einschränken. Im Privaten werden die „Bausteine der Ausstattung der menschlichen Subjekte“ (Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2010, S. 85) gelegt, wie z.B. Gesundheitsbewusstsein, Manieren/Benehmen, Empathie, Fürsorge und Konfliktverhalten. Familie stellt damit das „Basislager“ für Bildungskarrieren dar, „in dem grundlegendes kulturelles Kapital erworben wird“ (ebd.). Bildungspolitische Maßnahmen müssen über die Bekämpfung der formalen Bildungsbenachteiligung hinaus auch Habitusdifferenzen zwischen SchülerInnen abbauen (ebd. S. 80). Bildungsprozesse, die im Privaten, insbesondere in Familien, stattfinden, und die an der Ent-

stehung bzw. and der Weitergabe von sozialen Ungleichheiten beteiligt sind, müssen durch Forschungsarbeiten aufgedeckt werden. Um die Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsqualität innerhalb der Familie nachhaltig zu verbessern, liegt die Aufgabe der Kindheitsforschung darin, das Alltagsgeschehen der Familien differenzierter zu untersuchen.

Familien, die sich in prekären Lebenslagen befinden und sich nicht aus eigener Kraft daraus befreien können, sollten nicht nur von den Ämtern, sondern auch von professionellen Kontaktpersonen wie z.B. ErzieherInnen und LehrerInnen darin unterstützt werden, Erziehungshilfe, Beratung, geschulte Unterstützung durch Psychologen und Pädagogen, Haushaltstrainings, Schuldenberatung und Einkaufsbegleitung für sich zu beanspruchen. Herrscht zwischen dem professionellen pädagogischen Personal und den betroffenen Eltern ein vertrauensvoller Umgang, so kann ein solcher eine wesentliche Hilfe und Unterstützung für betroffene Eltern darstellen. Bildungspolitik sollte sich nicht nur auf die formale und non-formale Bildung konzentrieren, sondern auch informelle Bildungsprozesse in den Blick nehmen, um soziale Ungleichheiten zwischen Kindern abzubauen.

Kinder benötigen einen Wohlfahrtsmix, also eine gut kombinierte Mischung aus staatlicher, privater und zivilgesellschaftlicher Unterstützung, die in ihrer Lebenswelt sozial fest verankert und vor allem auch dauerhaft finanziell gesichert ist (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 359).

7 Literaturverzeichnis

- ALLARDT, E. (1973): About Dimensions of Welfare. Research Group for Comparative Sociology. Research Report; no.1. Helsinki.
- ALLARDT, E. (1993): Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. In: NUSSBAUM, M. C./SEN, A. (eds.), S. 88-94.
- ALT, C. (2001): Kindheit in Ost und West. Wandel der familialen Lebensformen aus Kindersicht. Opladen.
- ALT, C. (2005): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1: Aufwachsen in Familien. Wiesbaden.
- ALT, C. (2006): Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden.
- ALT, C. (2007): Kinderleben – Start in die Grundschule. Bd. 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden.
- ANDRESEN, S./HURRELMANN, K. (2010): Kindheit. Weinheim und Basel.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR KINDER-UND JUGENDHILFE – AGJ (2010): Erster Kinder- und Jugendreport. Zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Berlin.
- BACHER, J. (1997): Einkommensarmutsgefährdung von Kindern in Österreich und deren Auswirkungen auf die Schullaufbahn und das subjektive Wohlbefinden – Eine Sekundäranalyse des österreichischen Kindersurveys. In: Sozialwissenschaftliche Rundschau, Heft 1, Seite 39-62.
- BACHER, J./GÜRTLER, C./LEONHARDI, A. (1999): Das Nürnberger Kinderpanel. Zielsetzungen, theoretisches Ausgangsmodell, methodische Vorgehensweise sowie wissenschaftliche und praktische Relevanz. Nürnberg.
- BANDURA, A. (1997): Self-efficacy: the exercise of control. New York.
- BEISENHERZ, G. (2002): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. Opladen.
- BERTRAM, H. (2008): Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. München.

- BERTRAM, H./KOHL, S. (2010): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010. Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Deutsches Komitee für UNICEF. Köln.
- BETZ, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim und München.
- BÖHNISCH, L./SCHEFOLD, W. (1985): Lebensbewältigung. Weinheim.
- BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik an der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- BOURDIEU, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main.
- BOURDIEU, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main.
- BRADSHAW, J./HOELSCHER, P./RICHARDSON, D. (2007): Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods. Florence.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, D. (2009): Ungleiche Kindheiten – alte und neue Disparitäten. Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 17, online im Internet: <http://www.dasparlament.de/2009/17/Beilage/001.html> (Abruf: 18.02.2012).
- BULLINGER, M./RAVENS-SIEBERER, U./SIEGRIST, J. (2000): Gesundheitsbezogene Lebensqualität in der Medizin – eine Einführung. In: BULLINGER, M./SIEGRIST, J./RAVENS-SIEBERER, U. (Hrsg.): Lebensqualitätsforschung aus medizinpsychologischer und -soziologischer Perspektive. Jahrbuch der Medizinischen Psychologie; 18. Göttingen [u. a.], S. 11-21.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2009): Wissenschaftliche Bestandsaufnahme der Forschung zu „Wohlbefinden von Eltern und Kindern“. Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik. Ausgabe 19. Berlin, online im Internet: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Newsletter/MonitorFamilienforschung/2009-04/medien/monitor-2009-04,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Abruf: 10.01.2012).
- BUTTERWEGGE, C. (2000): Armutsforschung, Kinderarmut und Familienfundamentalismus. In: BUTTERWEGGE, C. (Hrsg.): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. Frankfurt am Main, S. 21-58.

- CAMPBELL, A. (1972): Aspiration, Satisfaction and Fullfillment. In: CAMPBELL, A./CONVERSE, Ph. (eds.): The human meaning of social change . New York, S. 441-446.
- CHASSÉ, K.-A./ZANDER, M./RASCH, K. (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 4. Auflage. Wiesbaden.
- COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD (2005): General Comment No.7. Implementing Child Rights in Early Childhood, fortieth session, 12-30 September 2005. Geneva, online unter: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf> (Abruf 02.03.2011).
- CORSARO, W. A./EDER, D. (1990): Children's peer cultures. In: Annual Review of Sociology, 16, S. 197-220.
- DRÜCKERS, T. (2012): Frau von der Leyen hat noch viel zu tun, online unter: <http://www.zeit.de/gesellschaft/familie/2012-02/kinderarmut-statistik> (Abruf: 06.02.2012).
- ENGELS, D. (2006): Lebenslagen und soziale Exklusion. Thesen zur Reformulierung des Lebenslagenkonzepts für die Sozialberichterstattung. In: Zeitschrift „Sozialer Fortschritt“, Heft 5, S. 109-117.
- ENGELS, D./THIELEBEIN, C. (2011): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Zusammenhang von sozialer Schicht und Teilnahme an Kultur-, Bildungs- und Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche. Köln.
- FISCHER, B. (2000): Statt eines Vorwortes: Mit einer tief gespaltenen Gesellschaft ins 3. Jahrhundert?! In: BUTTERWEGGE, C. (Hrsg.): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. Frankfurt am Main, S. 11-20.
- FÖLLING-ALBERS, M. (2008): Kinder und Kindheit im Blick der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick über den Forschungsstand. In: THOLE, W./ROSSBACH, H.-G./FÖLLING-ALBERS, M. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen und Farmington Hills, S. 33-47.
- GEISSLER, R. (1994): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. 2. Auflage. Stuttgart.

- GERSTER, F. (1994): Ansichten über Lebensqualität: Parteipolitischer Konsens und Dissens. In: BELLEBAUM, A./BARHEIER, K. (Hrsg.): Lebensqualität. Ein Konzept für Praxis und Forschung. Opladen, S. 235-249.
- GLATZER, W./ZAPF, W. (1984): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden, Frankfurt am Main.
- GROH-SAMBERG, O./GRUNDMANN, M. (2006): Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. Aus Politik und Zeitgeschichte, online unter: http://www.bpb.de/publikationen/W1LA6L,4,0,Soziale_Ungleichheit_im_Kindes_und_Jugendalter.html#art4 (Abruf: 21.02.2012).
- GRUNERT, C./ KRÜGER, H.-H. (2006): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen. Opladen.
- GÜRTLER, C. (2005): Soziale Ungleichheit unter Kindern. Über die Rolle von Kind- und Elternhausmerkmalen für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes in seiner Schulklasse. Potsdam.
- HABICH, R./ZAPF, W. (1994): Gesellschaftliche Dauerbeobachtung- Wohlfahrtssurveys: Instrument der Sozialberichterstattung. In: HAUSER, R./OTT, N./WAGNER, G. (Hrsg.): Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik – Erhebungsverfahren, Analysemethoden und Mikrosimulation.
- HAUSER, R. (1995): Das empirische Bild der Armut in der Bundesrepublik Deutschland. Der Armutsbericht des DGB und des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes. Reinbek b. Hamburg.
- HEEKERENS, H.-P. (2010): „Kindliches Wohlergehen – ein erweiterter Armutsbegriff“. In: ELSSEN, S./WEBER, K. (Hrsg.): Aktiv für Kinderrechte. 20 Jahre UN-Kinderrechtskonvention. Neu-Ulm, S. 95-104.
- HENGST, H. (2002): Ein internationales Phänomen: Die neue soziologische Kindheitsforschung. In: Soziologie heute, Jg. 31, H. 2, S. 57-77.
- HENGST, H./ZEIHER, H. (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In: HENGST, H./ZEIHER, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 245-265.

- HOFER, B. (2009): Lebensqualität. Vom Wohlfahrtsbegriff zum interdisziplinären Forschungsfeld, online unter: <http://soziologieheutenews.wordpress.com/2009/10/18/lebensqualitat/> (Abruf: 26.02.2012).
- HONIG, M.-S. (1988): Kindheitsforschung. Abkehr von der Pädagogisierung. In: *Soziologische Revue* 11, 2, S. 169-178.
- HONIG, M.-S. (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München, S. 25-52.
- HRADIL, S. (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen.
- HRADIL, S. (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 7. Auflage. Opladen.
- HUNGERLAND, B. (2007): Die neuen Kindheitswissenschaften. In: LIEBEL, M. (Hrsg.): *Wozu Kinderrechte? Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim und München, S. 27- 37.
- HURRELMANN, K./MANSEL, J. (1991): *Alltagsstreß bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeit im Statusübergang*. Weinheim.
- IPSOS MORI (2011): *Children's well-being in UK, Sweden and Spain: The Role of Inequality and Materialism. A qualitative Study*, online unter: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/IPSOS_UNICEF_ChildWellBeingreport.pdf (Abruf: 07.03.2012).
- JOOS, M. (2001): *Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland*. Weinheim und München.
- JOOS, M. (2002): *Kinderbilder und politische Leitideen in der Sozialberichterstattung*. In: LEU, H. R. (Hrsg.): *Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern*. Opladen, S. 35-66.
- KATZ, L. (1996): *Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven*. In: TIETZE, W. (Hrsg.): *Früherziehung. Trends, Forschungsergebnisse, Praxisorientierung*, Neuwied, S. 226- 239.
- KESSNER, L. (2007): *Gesund essen – eine Frage des Geldes?*, online unter: <http://www.ugb.de/ernaehrungsplan-praevention/gesund-essen-eine-frage-geldes> (Abruf: 21.03.2012).

- KITTEL, C. (2008): Kinderrechte. Ein Praxisbuch für Kindertageseinrichtungen. München.
- KIRCHHÖFER, D. (1998): Soziale Differenzwahrnehmungen ostdeutscher Kinder. In: MANSEL, J./NEUBAUER, G. (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen, S. 54-66.
- KLEMM, K. (2009): Sonderweg Förderschule: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh, online unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf (Abruf: 22.03.2012).
- KLEPP, D. (2004): Lebenssituation und subjektive Lebensqualität von Frauen und Kindern im Alter von 0-6 Jahren: Eine empirische psychologische Studie zur Mutterschaft. In: CIZEK, B. (Hrsg.): Familienforschung in Österreich. Markierung – Ergebnisse – Perspektiven. Wien.
- KRÄMER, H. (2009): Analysen und Konzepte zur Wirtschafts- und Sozialpolitik, Wen beglückt das BIP? Berlin, online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06855.pdf> (Abruf: 21.01.2012).
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H./NICOLAISEN, B. (1999): Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft für das Projekt Soziale Ungleichheit unter Kindern in Schulklassen. Berlin.
- LANFRANCHI, A. (2006): Resilienzförderung von Kindern bei Migration und Flucht. In: ELTER-ENDERLIN, R./HILDENBRAND, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg, S. 119-138.
- LANG, S. (1985): Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern. Frankfurt am Main und New York.
- LAREAU, A. (2003): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley.
- LAUTERBACH, W./LANGE, A. (1998): Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I. In: MANSEL, J./NEUBAUER, G. (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen.

- LAYARD, R./DUNN, J. (2009): A Good Childhood. Searching for Values in a Competitive Age. London.
- LBS-INITIATIVE JUNGE FAMILIE (2002): Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten. Opladen.
- LIEBEL, M. (2007): Wozu Kinderrechte? Grundlagen und Perspektiven. Weinheim und München.
- LIPINSKI, J. (1998): Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), S. 403-422.
- LÖSEL, F./BENDER D. (2008): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: OPP, G./FINGERLE, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München, S. 57-79.
- MAYER, F. H. (1998): Gesundheitsbezogene Lebensqualität – Zur Methodik der Messung. Bayreuth.
- MEY, G. (2006): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. Berlin.
- NOLL, H.-H. (1989): Indikatoren des subjektiven Wohlbefindens: Instrumente für die gesellschaftliche Dauerbeobachtung und Sozialberichterstattung? In: ZUMA-Nachrichten Nr. 24, S. 26-41.
- NOLL, H.-H. (1996): Wohlstand, Lebensqualität und Wohlbefinden der Europäischen Union, online unter: http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/hap_bib/freetexts/noll_hh_1996.pdf (Abruf: 23.01.2012).
- NOLL, H.-H. (2000): Konzepte der Wohlfahrtsentwicklung: Lebensqualität und „neue“ Wohlfahrtskonzepte. Berlin.
- OECD (2009): Doing better for children, online unter: http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/doing-better-for-children_9789264059344-en (Abruf: 16.02.2012).
- PROSOZ Herten GmbH (2009): LBS-Kinderbarometer Deutschland. Wir sagen euch mal was. Berlin.

- OTTO, U./BOLAY, E. (1997): Armut von Heranwachsenden als Herausforderung für Soziale Arbeit und Sozialpolitik – eine Skizze. In: OTTO, U. (Hrsg.): Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familien. Opladen, S. 9-46.
- QVORTRUP, J. (1993): Kind – Kinder – Kindheit. Ein Plädoyer für eine Kindheitspolitik. In: NEUBAUER, G./SÜNKER, H. (Hrsg.): Kindheitspolitik international. Opladen, S. 9-24.
- RADTKE, F.-O. (2007): Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Plädoyer für eine zielorientierte Schulentwicklungsplanung. In: vhw Forum Wohneigentum. Zeitschrift für Wohneigentum in der Stadtentwicklung und Immobilienwirtschaft, S. 19-22.
- REINHOLD, G. (1997): Soziologielexikon, 3. Auflage. München und /Wien, S. 400.
- ROUX, S. (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim und München.
- SAUTER, S. (2000): Schule macht Ungleichheit. Bildungsbarrieren und Wissensproduktion im Aushandlungsprozess. Frankfurt am Main.
- SCHMIDT, G./THOES, E./MATTHIESEN, S. (2006): Jugendschwangerschaften in Deutschland. Ergebnisse einer Studie mit 1801 schwangeren Frauen unter 18 Jahren, online unter: http://www.jugendsexforschung.de/dokumente/Jugendschwangerschaften_in_Deutschland.pdf (Abruf: 21.03.2012).
- SILVER, H. (1994): Social Exclusion and Social Solidarity. Three Paradigms. In: International Labour Review, 133, no. 5-6, S. 531-578.
- SOLGA, H./BERGER, P. A./POWELL, J. (2009): Soziale Ungleichheit – kein Schnee von gestern. Eine Einführung, online unter: <http://www.campus.de/leseproben/9783593388472.pdf> (Abruf: 19.02.2012).
- STOSBERG, M. (1994): Lebensqualität als Ziel und Problem moderner Medizin. In: BELLEBAUM, A./BARHEIER K. (Hrsg.): Lebensqualität. Ein Konzept für Praxis und Forschung. Opladen, S. 101-119.
- WAGNER, P. (2006): „Warum sagt Aschenputtel denn nichts?“ Soziale Ungleichheit und vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: KinderTageseinrichtungen aktuell, KiTa spezial 2006, Nr. 4, S. 46-50.

- WERNER, E. E. (2008): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: OPP, G./FINGERLE, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München, S. 20-32.
- WERNSTEDT, R./JOHN-OHNESORG, M. (2010): Inklusive Bildung. Die UN-Kinderrechtskonvention und ihre Folgen. Berlin.
- WILK, L./BACHER, J. (1994): Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen.
- WILKINSON, R./PICKETT, K. (2009): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Berlin.
- WILLIS, P. (1982): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a. M.
- WISCHER, B./WERNING, R. (2000): Lebenswelten sozial randständiger Kinder. In: KAISER, A./RÖHNER, C. (Hrsg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Münster, S. 13-22.
- WITTMANN, S./RAUSCHENBACH, T./LEU, H. R. (2011): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim und München.
- WORLD VISION DEUTSCHLAND e. V. (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.
- WORLD VISION DEUTSCHLAND e. V. (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.
- WUSTMANN, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel.
- ZANDER, M. (2010): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz. 3. Auflage. Wiesbaden.
- ZAPF, W. (1984): Individuelle Wohlfahrt. Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität. In: GLATZER, W./ZAPF, W. (Hrsg.): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Frankfurt a. M., S. 13-26.
- ZAPF, W./HABICH, R. (1996): Wohlfahrtsentwicklung im vereinten Deutschland. Sozialstruktur, sozialer Wandel und Lebensqualität. Berlin.

-
- ZDF (2007): Pressemitteilung zur ZDF Tabaluga tivi-Glücksstudie, online unter: <http://www.unternehmen.zdf.de/index.php?id=245&artid=226&backpid=244&cHash=bf11948b47/> (Abruf: 27.02.2012).
- ZINNECKER, J. (1995): The Cultural Modernisation of Childhood. In: LYNNE, C. (Hrsg.): Growing up in Europe – contemporary horizons in childhood and youth studies. Berlin, S. 85-94.
- ZINNECKER, J./SILBEREISEN, R. K. (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim.
- ZINNECKER, J. (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), S. 272-290.

8 Forschungsdesign

Inhaltsübersicht

1. Einleitung	85
2. Aktueller Forschungsstand über Lebenswelt und Lebensqualität von sozial benachteiligten Kindern - Theorierahmen	85
3. Soziale Benachteiligung und soziale Ungleichheit von Kindern in Deutschland	86
4. Forschungsziel / Forschungsfrage	87
5. Methodische Vorgehensweise	89
6. Herausforderungen bei der Datenerhebung	90
7. Erwartete Ergebnisse	90
8. Struktur- und Zeitplan	90
9. Referenzliteratur	92

1. Einleitung

Mithilfe der World Vision Studie (2010) konnte festgestellt werden, dass insbesondere Kinder, deren Eltern der unteren Sozialschicht angehören, nicht nur mit Benachteiligungen in Bereichen wie Schule oder im Freundeskreis zu kämpfen haben, sondern sich im Vergleich zu Kindern aus anderen Sozialschichten auch am wenigsten wohlfühlen. Die Ergebnisse der World Vision Studie (2010) zeigen, dass Kinder aus unteren Sozialschichten nicht nur häufig unter materieller Armut leiden, weniger Freunde haben, seltener in Vereinen eingebunden sind, sondern auch weniger Zuwendung, Unterstützung und Mitbestimmungsmöglichkeiten von ihren Eltern und von ihrem sozialen Umfeld erhalten als Kinder aus höheren Sozialschichten (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, passim; Wittmann/Rauschenbach/Leu, 2011, S. 88). Bislang existieren in Deutschland wenige wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit den Ursachen und Folgen von sozialer Benachteiligung auf die Lebensqualität und auf den Lebensalltag von Vorschulkindern auseinandersetzen.

Aus diesem Grund besteht die Intention dieses Forschungsvorhabens darin, die Lebenswelten von vier Vorschulkindern aus unteren Sozialschichten, welche die Hilfseinrichtung Arche besuchen, empirisch zu untersuchen, um differenzierte Aussagen über jene Faktoren machen zu können, welche die Lebensqualität und den Lebensalltag von Kindern positiv oder negativ beeinflussen. Meine persönliche Motivation für dieses Forschungsdesign besteht darin, die wenigen empirischen Arbeiten, die es bislang in der Kindheitsforschung zum Bereich Lebensqualität von sozial benachteiligten Kindern gibt, zu ergänzen bzw. zu erweitern.

2. Aktueller Forschungsstand über Lebenswelt und Lebensqualität von sozial benachteiligten Kindern – Theorierahmen

In der internationalen und nationalen Kindheitsforschung wird Lebensqualität von Kindern vornehmlich über das Konzept des Wohlbefindens gemessen, bei dem einerseits die objektiven Dimensionen, d. h. die einzelnen Lebensbereiche wie z. B. materieller Wohlstand, Bildung, soziale Kontakte, andererseits aber auch die subjektive Bewertung der jeweiligen Person abgefragt werden. In Deutschland finden sich quantitative Studien, wie z. B. der UNICEF-Bericht (2010), die World Vision Studie (2010), das LBS-Kinderbarometer (2002) und auch das DJI-Kinderpanel (2005), in denen die objektiven Lebensbedingungen: Familie, Schule, Freunde, Freizeit durch die befragten Kinder bewertet werden. In den Studien zeigt sich, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen unterer sozialer Herkunft und niedrigem

Wohlbefinden bei Kindern besteht (vgl. Zander, 2010, S. 137 ff.). Dennoch fand bislang, außer in der World Vision Studie (2010), keine konsequente Analyse der Lebensqualität von Kindern unter Berücksichtigung von sozialen Merkmalen in den nationalen Untersuchungen zur Lebensqualität von Kindern statt. Vereinzelt qualitative Untersuchungen, wie z. B. die von Chassé, Zander und Rasch (2010) bzw. von Wischer und Werning (2000) richten ihren Forschungsfokus einerseits auf die Lebenswelten von in Armut lebenden Kindern, andererseits auf die Auswirkungen sozialer Benachteiligung, die Persönlichkeitsbildung, die Bildungsaspiration sowie auf die Bildungschancen und auf die aktuelle Lebensbewältigung dieser Kinder. In diesen Untersuchungen kommen Kinder und Eltern in Interviews selbst zu Wort und berichten über ihren Lebensalltag. Angaben zum subjektiven Wohlbefinden von Kindern und Erwachsenen, insbesondere in Hinblick auf soziale Themen, können durch Faktoren wie Scham, Erziehung oder auch durch die Akzeptanz von Benachteiligungen beeinflusst werden und damit ein realistisches Bild der Lebenswelten und Lebensqualität erschweren. Bislang fehlen durch Beobachtungen gestützte Arbeiten, die eine ganzheitliche Betrachtung der Lebensqualität von Kindern ermöglichen würden. Befragungen, die mit Vorschulkindern durchgeführt wurden, finden sich kaum in der Forschung, da Skepsis dahin gehend besteht, ob sich jüngere Kinder aufgrund ihrer Entwicklung angemessen mitteilen und ihre Aussagen zuverlässig beschreiben können (vgl. Katz, 1996, S. 237).

3. Soziale Benachteiligung und soziale Ungleichheit von Kindern in Deutschland

Soziale Ungleichheitsverhältnisse existieren nicht nur in der Erwachsenenwelt, sondern auch im alltäglichen Leben von Kindern. Auf der einen Seite existieren in Deutschland pädagogisch wertvolle Lebenswelten, in denen Familien mit einem hohen Bildungsniveau angesiedelt sind. Auf der anderen Seite haben Forscher des DIW anhand von Studien verdeutlicht, dass der Anteil von Kindern, die unter Armutsbedingungen leben, in den letzten 20 Jahren gestiegen ist (vgl. Opp/Fingerle, 2008, S. 10 f.). Da unter Armut nicht nur das Fehlen von Geld zu verstehen ist, reichen die Nachteile der armen⁴⁹ Kinder – im Gegensatz zu den Kindern, deren Eltern einen hohen Bildungsgrad vorzuweisen haben und zusätzlich vermögend sind –, bis in alle Lebensbereiche.

⁴⁹ In Deutschland gelten Kinder dann als arm, wenn ihre Eltern weniger als 50 % des Durchschnittseinkommens verdienen und zusätzlich auf staatliche Hilfen und Unterstützung angewiesen sind.

WissenschaftlerInnen und PädagogInnen verweisen insbesondere auf die größer werdende Differenz des Aufwachsens und die unterschiedliche Entwicklungsvoraussetzung von Kindern beim Eintritt in die Schule. Ein Bericht zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa ergab, dass Vorschulkinder im Gegensatz zu allen anderen Altersgruppen am meisten durch Armut gefährdet sind (vgl. Eurydice, 2009, S. 19). Insbesondere leiden von Armut betroffene Kinder neben der materiellen Unterversorgung auch unter weiteren Risikofaktoren, wie z.B. unter mangelnder Zeit und Aufmerksamkeit der Eltern, fehlenden sozialen Kontakten und einem geringen Selbstbewusstsein. Diese Faktoren können die geistige, sozial-emotionale und gesundheitliche Entwicklung negativ beeinflussen, bevor die Kinder eingeschult werden.

Bereits im frühen Kindesalter haben Kinder unterschiedliche Lebenschancen, die das private und berufliche Leben entscheidend determinieren können. Aufgrund dessen muss die Forschungslage zur Lebensqualität von Vorschulkindern aus sozial benachteiligten Familien erweitert und vertieft werden, damit geeignete politische Maßnahmen entwickelt werden können, die nicht nur die materielle Situation, sondern auch das subjektive Wohlbefinden der betroffenen Kinder verbessert.

4. Forschungsziel/Forschungsfrage

Vergleichbar mit den beiden qualitativen Untersuchungen von Chassé, Zander und Rasch (2010) bzw. von Wischer und Werning (2002) soll auch in dem zukünftigen Forschungsvorhaben das subjektive Erleben bzw. die subjektive Bewertung der Lebensbedingungen und Erlebniswelten von sozial randständigen Vorschulkindern im Vordergrund der Untersuchung stehen. Neben der Befragung von denjenigen Bezugspersonen, die eine Rolle im Leben der Kinder spielen, sollen zusätzliche Beobachtungen des Tagesgeschehens einen Einblick in die Kinder- und Familienkultur vermitteln sowie einen Überblick über die Bewältigungsstrategien von Eltern und Kindern geben.

Kinderperspektive ermitteln

Im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention und dem darin geforderten Recht des Kindes auf Partizipation und Meinungsäußerung (vgl. Artikel 12), soll die Sicht der befragten Kinder im Zentrum der Untersuchung stehen. Kinder selbst werden als Informanten zu ihrer Lebenswelt, z. B. zu ihrer familiären Situation, ihren sozialen Kontakten, ihren schulischen Leistungen und zu ihrem Wohlbefinden befragt. Darüber hinaus werden Kinder in der Kindheitsforschung als Akteure wahrgenommen, die über eigene Handlungsstrategien verfügen. Aufgrund

dessen sollen auch die Bewältigungsstrategien und Alltagspraktiken von Kinder in sozial benachteiligten Lebenslagen, und wie sie diese in Interaktion mit ihrer Umwelt entwickeln, untersucht werden.

Elternperspektive ermitteln

Die Autonomie- bzw. Partizipationsmöglichkeiten der Kinder sind von der ökonomischen und sozialen Position und damit auch von den Gestaltungsoptionen der Familie abhängig. Auch den Eltern der Kinder soll die Möglichkeit eröffnet werden, ihre Wahrnehmung und Deutung des familiären Alltags, der Lebensumstände und der Situation der Kinder darzustellen. Dadurch können Wahrnehmungs- und Bewältigungsmuster der Eltern im Umgang mit der sozialen Benachteiligung sichtbar gemacht und Vergleiche zu den Aussagen der Kinder hergestellt werden.

Perspektive der LehrerInnen und BetreuerInnen der Einrichtung Arche ermitteln

LehrerInnen und MitarbeiterInnen der Einrichtung stehen im engen Kontakt zu den Kindern bzw. zu den Eltern und müssen als Professionelle in die Untersuchung mit einbezogen werden, um eine professionelle und objektive Einschätzung zur Lebenssituation der Kinder zu erhalten. Des Weiteren können sie Aufschluss über das Sozialleben, über die Persönlichkeit und über die Bewältigungsstrategien der Kinder geben.

Teilnehmende Beobachtungen des Kinderalltags

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass Personen, die sich in prekären Lebenslagen befinden, bei „konfliktträchtigen Fragen“ bezüglich ihrer Lebenssituation während des Interviews aufgrund von Scham nicht über Benachteiligungen sprechen möchten bzw. „sozial erwartete Antworten“ (Chassé/Zander/Rasch, 2010, S. 64) abgeben. Teilnehmende Beobachtungen haben den Vorteil, dass sie „Handlungen in ihrer Entfaltung dokumentieren“ (Lange/Mierendorff, 2009, S. 202) und damit Einsichten in die Handlungen der Akteure geben, die allein aus Befragungen wenig sichtbar werden. Die Ergebnisse aus den teilnehmenden Beobachtungen und die aus den Interviews gewonnenen Daten können miteinander verglichen, verknüpft und entsprechend ausgewertet werden.

Das mit dieser Forschungsarbeit anvisierte Ziel besteht darin, die Lebenswelten von Vorschulkindern aus sozial benachteiligten Familien auf die Risiko- und Schutzfaktoren, welche ihre Lebensqualität beeinflussen, zu untersuchen.

Die Forschungsfrage lautet:

Welche Risiko- und Schutzfaktoren lassen sich aus Sicht der Kinder, Eltern, LehrerInnen und MitarbeiterInnen der Einrichtung Arche und aus teilnehmenden Beobachtungen für die Lebenswelten und für die Lebensqualität der Kinder identifizieren?

5. Methodische Vorgehensweise

Die Kinderbefragungen setzen sich aus drei Teilen zusammen: 1) Zunächst soll die Frage nach dem Wohlbefinden der Kinder geklärt werden. Mit Hilfe von quantitativ ausgerichteten Einzelinterviews und standardisierten Fragen sollen die Kinder ihre Lebenslage und die einzelnen Bereiche (die entsprechende Auswahl wird im Vorfeld der Interviews gemeinsam mit den Kindern erarbeitet), welche ihr Leben strukturieren, beschreiben und bewerten, wie zufrieden sie mit diesen sind. 2) Im qualitativen Teil geht es darum, einen genaueren Überblick über die Ursachen und Folgen des Wohlbefindens zu bekommen. Dafür wird jeweils ein Leitfadenterview geführt, damit die Kinder ihre Lebenssituation und ihre Alltagsgestaltung darstellen können. 3) Die Kinder sollen in einem Netzwerkschema, bei dem sie selbst im Mittelpunkt stehen, mit Hilfe von Bauklötzen ihr soziales Leben darstellen. Dadurch lassen sich das soziale Netzwerk eines Kindes sowie bedeutende Orte und Aktivitäten erschließen (vgl. World Vision Deutschland e. V., 2010, S. 228) und zusätzliche Informationen zur kindlichen Wahrnehmung ihrer Schutz- und Risikofaktoren gewinnen.

Die Eltern (jeweils ein Elternteil, vorrangig die Mutter) werden zunächst in Einzelinterviews mit Hilfe von standardisierten Fragen zu den objektiven Lebenslagen (Wohnen, Einkommen, Arbeit, Ausgaben, Schulabschluss, Nationalität, Familienstand) befragt. Im qualitativen Teil sollen die Eltern in einem problemzentrierten Interview durch offene Fragen ermutigt werden, über ihre eigene und die Situation ihrer Kinder zu sprechen. Mögliche Fragen richten sich auf die Gestaltung des Alltags, Aktivitäten ihrer Kinder, gemeinsame Aktivitäten, soziale Kontakte sowie die Frage, ob, und wenn ja, welche Belastungen sie bei ihren Kindern wahrnehmen. LehrerInnen und MitarbeiterInnen der Arche werden zusätzlich in Einzelinterviews befragt. In Absprache mit Kindern, Eltern, LehrerInnen und den MitarbeiterInnen der Arche sollen videogestützte teilnehmende Beobachtungen (vgl. Lange/Mierendorff, 2009, S. 203) Einblick in die alltäglichen Abläufe und Handlungsmuster der beteiligten Akteure in Familie, Schule und

Einrichtung dokumentieren. Diese Ergebnisse und die der ausgewerteten Interviews sollen zunächst jeweils für sich verarbeitet und dann unter Berücksichtigung der Forschungsfrage miteinander verglichen werden, d. h.: Wie nehmen Kinder ihre eigene Situation wahr? Wie nehmen deren Eltern bzw. die anderen befragten Bezugspersonen die Situation der Kinder wahr? Welche Rückschlüsse können aus den Beobachtungen gezogen werden?

6. Herausforderungen bei der Datenerhebung

- für Eltern und Kinder eine vertrauensbasierte Umgebung zu schaffen und feinfühlig mit dem Thema soziale Benachteiligung umzugehen, da Fragestellungen über ihre Lebenssituation emotional belastend sein und negative Gefühle auslösen können
- Interviewfragen so formulieren, dass sie für Vorschulkinder verständlich und ihrem Entwicklungsstand angemessen sind
- Interviews so zu gestalten, dass die Konzentration und das Interesse der Kinder aufrechterhalten bleiben.

7. Erwartete Ergebnisse

- dass strukturelle Benachteiligungen durch soziale (stabile, vertrauensvolle Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson, großer Freundeskreis) und personale (optimistische und offene Haltung des Kindes) Schutzfaktoren kompensiert werden und zum Wohlbefinden bei Kindern beitragen können
- dass bislang wenig untersuchte Merkmale, wie z. B. das Erziehungsverhalten der Eltern und die Haltung der LehrerInnen und MitarbeiterInnen der Arche gegenüber dem Kind dazu beitragen, dass sich soziale Benachteiligungen bei Kindern verfestigen bzw. abgebaut werden.

8. Struktur- und Zeitplan

Vorbereitung bis Mitte Juni 2012

(Literatur-)Recherche, Kontakt zur Einrichtung Arche herstellen, Gespräch mit MitarbeiterInnen führen, um eine Auswahl der Kinder zu treffen, Einverständniserklärung der Eltern und der Kinder für die Interviews mit den Kindern und die videogestützten Beobachtungen einholen, Interviewleitfäden erstellen, geeignete Personen auswählen, die bei den Interviews Unterstützung leisten.

Erhebung bis Mitte Juli 2012

Interviews mit Kindern und LehrerInnen, sowie videogestützte Beobachtungen in den Schulen vor dem 20.06 (ab dann sind Sommerferien in Berlin).

Interviews mit Eltern und MitarbeiterInnen der Arche sowie videogestützte Beobachtungen in der Einrichtung und zu Hause bei den Kindern können danach durchgeführt werden.

Auswertung, Bericht verfassen bis Ende August 2012

Interviews und Beobachtungen auswerten, zueinander in Beziehung setzen. Schriftliche Anfertigung der Ergebnisse. Im Anschluss daran und unter Berücksichtigung der Ergebnisse findet eine Nachbesprechung mit den Eltern, den LehrerInnen und den MitarbeiterInnen der Arche statt. Ebenso soll gemeinsam mit den Kindern und allen Beteiligten des Forschungsprojekts darüber nachgedacht werden, wie sich die Situation für die betroffenen Kindern verbessern lässt.

9. Referenzliteratur

- ALT, C. (2005): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1: Aufwachsen in Familien. Wiesbaden.
- BERTRAM, H./KOHL, S. (2010): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010. Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Deutsches Komitee für UNICEF. Köln.
- CHASSÉ, K.-A./ZANDER, M./RASCH, K. (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 4. Auflage. Wiesbaden.
- EURYDICE (2009): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten. Brüssel.
- KATZ, L. (1996): Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In: TIETZE, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, Forschungsergebnisse, Praxisorientierung. Neuwied, S. 226-239.
- LANGE, A./MIERENDORFF, J. (2009): Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In: HONIG, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München, S. 183- 245.
- LBS-INITIATIVE JUNGE FAMILIE (2002): Kindheit 2001 – Das LBS- Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten. Opladen.
- OPP, G./FINGERLE, M. (2008): Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: OPP, G./FINGERLE, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München, S. 7-20.
- WISCHER, B./WERNING, R. (2000): Lebenswelten sozial randständiger Kinder. In: KAISER, A./RÖHNER, C. (Hrsg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Münster, S. 13-22.
- WITTMANN, S./RAUSCHENBACH, T./LEU, H. R. (2011): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim und München.
- WORLD VISION DEUTSCHLAND e. V. (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.
- ZANDER, M. (2010): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz. 3. Auflage. Wiesbaden.

Die vorliegende Arbeit über die Lebensqualität von Kindern in Deutschland und den Einfluss von sozialer Ungleichheit auf das kindliche Wohlbefinden ist in höchstem Maße zeitgemäß. Lebensqualität beinhaltet objektives und subjektives Wohlbefinden. Kindliches Wohlbefinden muss mehrdimensional verstanden werden. Stephanie Krause untersucht, inwieweit soziale Ungleichheiten das Wohlbefinden von Kindern mitprägen und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. Die Frage berührt die Lebensqualitätsforschung ebenso wie die Kindheitsforschung und die Ungleichheitsforschung. Die Autorin zeigt auf, dass soziale Ungleichheit und mangelndes Wohlbefinden viel mit Kinderarmut und mangelnden Bildungschancen zu tun haben. Objektives wie subjektives Wohlbefinden sind nicht nur Schicht-, sondern auch Milieu-abhängig. Beim Milieu spielen ökonomisch-strukturelle Bedingungen eine ebenso große Rolle wie die innere Haltung (Habitus) der Akteure, Eltern wie Kinder. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch der Begriff der Resilienz, der Widerstandskraft oder Adaptationsfähigkeit. Während manche Kinder ihre – objektiv positiven – Lebensbedingungen negativ bewerten (was als Dissonanz bezeichnet wird), beurteilen andere Kinder selbst objektiv schlechten Lebensbedingungen positiv (was als Adaptation bezeichnet wird). Warum, so fragt die Autorin, werden gleiche Lebensbedingungen von Kindern unterschiedlich wahrgenommen und eingeschätzt? Und welche politisch-gesellschaftlichen Lösungen sind angesichts der durch soziale Ungleichheit hervorgerufenen Diskrepanzen der kindlichen Lebensqualität anzuvisieren? Die Autorin schlägt einige aussichtsreiche Ansätze vor, die es verdienen, ernst genommen zu werden.