

Kinderperspektiven auf Gesundheit und Bildungsteilhabe



Einfach erklärt

Unsere Forschung heißt:

Gesundheit und Bildungsteilnahme von Kindern in herausfordernden Lebenslagen.

Das sind unsere Ergebnisse:

Wir wollten herausfinden:

Was brauchen Kinder, damit es ihnen gut geht? Was hilft ihnen, wenn es ihnen mal nicht so gut geht? Und was ist ihnen wichtig für eine gute Bildung?

So haben wir geforscht:

Wir haben Kinder im Alter von 7 bis 10 Jahren befragt. Insgesamt haben wir mit 38 Kindern in unterschiedlichen Regionen Deutschlands gesprochen. Alle ihre Namen wurden verändert.



Kindern ist ihre Gesundheit und die ihrer Lieben wichtig.



Sie wissen, was gut und was schlecht für sie ist und können gut beschreiben, was sie brauchen, um sich wohl zu fühlen und gesund zu bleiben.

Um glücklich zu sein und sich wohlfühlen, brauchen Kinder

- liebe Menschen, auf die sie sich verlassen können, also Familie, Freundinnen und Freunde,
- Natur und Tiere,
- Sicherheit – sie müssen vor körperlicher und seelischer Gewalt geschützt werden, z. B. vor Mobbing,
- Wissen und Strategien, was ihnen bei Sorgen, Angst, Wut und Stress hilft,
- die Möglichkeit, Entscheidungen selbst zu treffen und ihr Leben mitzubestimmen; dafür brauchen sie z. B. auch ausreichend Geld und Freizeitmöglichkeiten.

Wenn Kinder krank sind, brauchen sie

- Menschen um sich, die sie liebevoll umsorgen,
- Medizin, Tee, Wärmflaschen und so etwas und
- ein ruhiges und schönes Umfeld, um sich zu erholen.



„ Da brauch ich einfach nur meine Mama.“

Amelie



„ Mhm. Einen großen Freiraum halt so, dass man auch mal klarkommt und alle Gedanken dann halt mal loslässt. Ich mein halt, dass man auch mal die Natur braucht so, um sich wieder zu beruhigen, falls man ausgeflippt ist oder in einer schwierigen Situation ist.“

Maha



Kindern ist eine gute Bildung wichtig.

Sie ist die Grundlage für eine gute Arbeit in der Zukunft und um im Alltag klarzukommen. Kinder lernen überall – in der Schule, zu Hause, in der Freizeit und in ihrer Umgebung.

Um gut lernen zu können, brauchen Kinder in der Schule

- Ruhe und einen Unterricht ohne Störungen,
- Lehrerinnen und Lehrer, die verstehen, was jedes einzelne Kind aber auch die ganze Klasse braucht,
- das Gefühl, sicher zu sein,
- ausreichend freie Zeit mit Freundinnen und Freunden,
- die Möglichkeit, einen Hort oder offenen Ganztage zu besuchen und Hilfe durch Betreuer und Betreuerinnen.

„ Wenn im Unterricht hier irgendjemand stört oder gelacht wird, ich möchte mich wirklich zielgrade auf den Unterricht konzentrieren, aber manche tun einfach quatschen.“

Hannes

Um gut lernen zu können, brauchen Kinder zuhause und in ihrer Umgebung

- viele Möglichkeiten, etwas auszuprobieren – bei Hobbys, Ausflügen oder im Haushalt,
- einen Ort zum Lernen zu Hause, der ruhig ist und ohne Stress,
- Unterstützung beim Lernen für die Schule,
- viele unterschiedliche Freizeitangebote, die nicht teuer sind,
- Möglichkeiten, eigene Entscheidungen zu treffen und selbstständig zu sein,
- Unterstützung und Schutz, damit sie Gefahren, z. B. im Verkehr oder Internet, einschätzen können.

„ Also dass die Schwimmbäder und so ein bisschen günstiger werden, ... dass mehr Kinder dorthin können, weil manche Kinder haben ja nicht so viel Geld, dass die dahin können, dass alles ein bisschen günstiger wird.“

Smilla

Alle diese Punkte, die die Kinder gesagt haben, sind wichtig, damit Menschen aus Politik, Schule und Wissenschaft wissen, was Kinder brauchen und wollen. Denn Erwachsene müssen Kindern zuhören und von ihnen lernen, damit sie dafür sorgen können, dass Kinder gut und gesund leben können.

„ Und ich finde auch ganz wichtig, dass Kinder nicht wegen ihrer – weil sie noch so jung sind, unterschätzt werden, weil es gibt auch Kinder von denen Erwachsene was lernen können.“

Fred

Genauso sehen wir es auch.

Wir sagen allen Kindern, die mitgemacht haben:

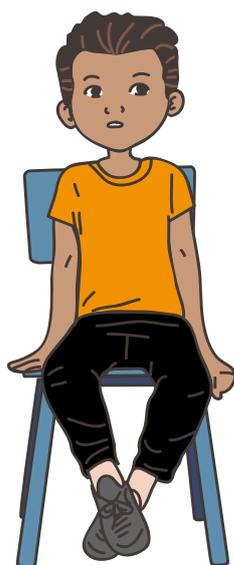
HERZLICHEN DANK!



Kinderperspektiven auf Gesundheit und Bildungsteilhabe

Eine qualitative Studie zu Bedarfen
in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen

Karin Kämpfe & Laura Layer



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Rahmung und Forschungsdesign	
1 Kinder zu ihren Bedarfen befragen – Einleitung	6
1.1 Ziele und Fragestellungen der qualitativen Pilotstudie	7
1.2 Aufbau des Berichts	7
2 Theoretisch-konzeptionelle Rahmung	8
2.1 Child Well-Being als konzeptioneller Rahmen	8
2.2 Einblick in die Forschungslage	10
3 Forschungsdesign	12
3.1 Erhebung: Methoden und Leitfaden	12
3.2 Auswertung: Datenaufbereitung und -analyse	14
3.3 Stichprobe und Feldzugang	15
3.4 Forschungsethische Reflexionen	16
Ergebnisteil	18
4 Themenfeld Gesundheit	19
4.1 Gesundheitsverständnis von Kindern	19
4.2 Bedarfe bezüglich körperlicher Gesundheit	21
BEDARF 1: Fürsorge durch enge Bezugspersonen	22
BEDARF 2: Wohlige Atmosphäre, Hausmittel und medizinische Versorgung	24
BEDARF 3: Wissen und Selbstwirksamkeitserleben mit Blick auf Gesundheitsprävention	24
4.3 Bedarfe bezüglich psychischer Gesundheit	26
BEDARF 1: Gute und stabile Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie	26
BEDARF 2: Schutz vor physischer und psychischer Gewalt und Sicherheitsempfinden	28
BEDARF 3: Bewältigungsstrategien im Umgang mit sozialen Konflikten und Gewalt	30
BEDARF 4: Bewältigungsstrategien im Umgang mit Alltagsorgen und -stress	32
BEDARF 5: Lebensqualität und wachsende Selbstbestimmung mit Blick auf die eigene Lebensführung	34

5 Themenfeld Bildungsteilhabe	38
5.1 Bildungsverständnis von Kindern	38
5.2 Schulbezogene Bedarfe	40
BEDARF 1: <i>Verlässliche und störungsfreie Unterrichtszeiten</i>	<i>40</i>
BEDARF 2: <i>Lehrkräfte haben die Gruppe und individuelle Bedürfnisse im Blick</i>	<i>42</i>
BEDARF 3: <i>Ausbalancieren von Freiraum und Schutz im Kontakt mit Peers</i>	<i>45</i>
BEDARF 4: <i>Sozialpädagogische Unterstützungs-, Bildungs- und Betreuungsangebote</i>	<i>46</i>
5.3 Außerschulische Bedarfe	48
BEDARF 1: <i>Lernerfahrungen in der Familie zwischen Interessen, Erfordernissen und Zumutbarkeit</i>	<i>48</i>
BEDARF 2: <i>Angemessene Unterstützung und Bedingungen für schulbezogenes Lernen</i>	<i>50</i>
BEDARF 3: <i>Gelegenheits- und Teilhabestrukturen für informelle und non-formale (Bildungs-)Angebote</i>	<i>52</i>
BEDARF 4: <i>Unterstütztes Erschließen der Welt zur Orientierung und Gefahren einschätzung</i>	<i>53</i>
6 Was lässt sich festhalten und ableiten?	55
6.1 Zusammenfassung und Einordnung der Bedarfe	55
6.2 Implikationen für eine kindzentrierte Bedarfserhebung	56
Literaturverzeichnis	61
Über die Autorinnen	64
Abstract	64

Vorwort

Kinder und Jugendliche haben eigene Bedarfe für ein gutes Leben. Was ihnen wichtig ist, worüber sie sich Sorgen machen, worauf sie hoffen, all das unterscheidet sich durchaus von dem, was Mitglieder älterer Generationen sich diesbezüglich vorstellen. Deshalb können diese auch nicht einfach wissen, was junge Menschen brauchen – ihre eigene Perspektive ist relevant. Die vorliegende Studie knüpft an frühere und aktuelle Arbeiten des Projekts *Familie und Bildung* an (Andresen & Möller 2019; JugendExpert:innenTeam 2019; Althaus, Kämpfe & Andresen 2022; Althaus & Andresen 2023; Herfurth, Steinhauer & Stolz 2023), die Kinder und Jugendliche selbst nach ihren Bedarfen fragen. Methodisch wird dabei an partizipative Forschungsansätze entsprechend der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung angeschlossen (Überblick bei Hüpping & Velten 2023). Abseits ihrer Unterschiede in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung zeigen all diese Arbeiten, dass es sich lohnt und gelingt, junge Menschen selbst in Forschung einzubeziehen, sie zu befragen und Fragen stellen zu lassen.

Weil die Ergebnisse der Peer2Peer-Studie (Althaus, Kämpfe & Andresen 2022; Althaus & Andresen 2023) eine hohe Relevanz der Themen *Gesundheit und Bildungsteilhabe* zeigten, sollte überprüft werden, ob sich das auch bei Grundschulkindern in deprivierten Lebenslagen bestätigt und wie die Themen von ihnen verhandelt werden. Karin Kämpfe und Laura Layer arbeiten vor diesem Hintergrund systematisch heraus, wie eine qualitativ-ausgerichtete Erhebung zu Bedarfen in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen aussehen kann. Dabei werden Kinder als Gesprächspartner:innen durchweg ernst genommen und ihre Aussagen als das verstanden, was sie sind: Die Expertise der Betroffenen auf ihr Leben. Zentrale Fragestellungen waren das subjektive Erleben sozioökonomisch deprivierter Lebenslagen in Hinblick auf Gesundheit und Bildungsteilhabe von Kindern sowie die Artikulation respektive Ermittlung diesbezüglicher Bedarfe.

Aus der Vielzahl an Erkenntnissen möchten wir auf vier näher eingehen:

Erstens gelingt es den beteiligten Kindern, ihre Bedarfe im Rahmen dichter Erzählungen aus ihrem Leben im Verlauf der Gruppendiskussionen darzustellen. Sie können das, wenn man ihnen die Gelegenheit dazu gibt.

Zweitens zeigt sich ihr Ringen zwischen dem Status quo, den sie täglich erleben, ihrem Erfahrungshorizont und ihren Bedarfen, die sie formulieren. Das wird etwa am Beispiel von Krankheit und der von ihnen dann besonders gewünschten Fürsorge durch die Eltern deutlich, die aber Erwerbsarbeit und andere Aufgaben zu bewältigen haben. Hier besteht eine enge Verbindung zu den Arbeitsmarktbedingungen der Eltern, die Kindern durchaus bewusst sind, die entsprechend mitgedacht werden sollten.

Drittens beschreiben die Kinder eindrücklich, wie sie ihr Leben gestalten und handlungsfähig sind – trotz schwieriger Umstände. Exemplarisch zeigt sich das an ihren Erzählungen, in denen sie ihre Anstrengungen und ihre Strategien im Umgang mit Aggressionen schildern. Der Wunsch von Kindern nach Handlungsstrategien und Rückzugsmöglichkeiten offenbart ihre diesbezüglichen Bedarfe, aber auch ihre Kompetenz.

Viertens ist den Kindern die Bedeutung von Bildung sehr bewusst. Auch hier formulieren sie klare Bedarfe, z. B. nach störungsfreiem Unterricht und einer ruhigen Lernumgebung, die offensichtlich nicht immer gewährleistet ist. Hier liegt es nahe, über die didaktische wie räumliche Gestaltung von pädagogischen Settings nachzudenken, um Kinder wirksam dabei zu unterstützen, für sie positive Selbstkonzepte zu entwickeln.

Last but not least ist es den Autorinnen gelungen, über ihre tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse mögliche Indikatoren den induktiv erarbeiteten Bedarfen gegenüberzustellen. Dieser Versuch einer personenunabhängigen Messbarmachung individuell geäußerter Merkmale stellt eine Verbindung von qualitativen und quantitativen Daten her. Das ist hoch anspruchsvoll und ebenso anerkennenswert. Auf dieser Grundlage werden wir im Projekt weiter an der grundlegenden Konzeption einer Bedarfserhebung für und mit Kinder(n) und Jugendliche(n) arbeiten.

Wir danken Karin Kämpfe und Laura Layer für ihre Arbeit und allen beteiligten Kindern und Einrichtungen für ihre Offenheit und Bereitschaft, an der Studie mitzuwirken. Viel Spaß mit der Studie. Unsere Hoffnung ist, dass sie dazu motiviert, Kindern und Jugendlichen mehr Gehör zu schenken, ihre Perspektive anzuerkennen und an konkreten Lösungen mit ihnen und für sie zu arbeiten.

Antje Funcke

Sarah Menne

1 | Kinder zu ihren Bedarfen befragen – Einleitung

„ Und ich finde auch ganz wichtig, dass Kinder nicht wegen ihrer – weil sie noch so jung sind, unterschätzt werden, weil es gibt auch Kinder, von denen Erwachsene was lernen können.“
(Fred, Gruppe Schnecke)

Was brauchen Kinder, damit es ihnen gut geht, was ist ihnen wichtig, was macht ihnen Sorgen? Kinder zu ihren Bedarfen selbst zu befragen ist unerlässlich, um diese Bedarfe adäquat abbilden zu können. Diese Überzeugung hat sich – nicht zuletzt durch das in der UN-Kinderrechtskonvention verankerte Recht auf freie Meinungsäußerung und Beteiligung von Kindern gestützt – mittlerweile in Erhebungen zu kindheitsbezogenen Belangen etabliert. Auf die Notwendigkeit einer politisch gesteuerten, systematischen und regelmäßigen Bedarfserhebung für Kinder und Jugendliche verweist die Bertelsmann Stiftung schon seit geraumer Zeit (u. a. Althaus, Kämpfe & Andresen 2022, S. 8f.) und treibt diese Vision mit verschiedenen Projekten und konzeptuellen Stellungnahmen gemeinsam mit diversen Partner:innen ganz wesentlich voran (z. B. Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken, Bertelsmann Stiftung 2017; Children's Worlds+, Andresen & Möller 2019).

Zwei Leitlinien sind dabei im Besonderen hervorzuheben: Zum einen der Fokus auf das Thema Kinderarmut. Armut von Kindern in Deutschland nimmt nicht nur quantitativ betrachtete alarmierende Dimensionen an – mehr als jedes fünfte Kind im Wohlfahrtsstaat Deutschland wächst dauerhaft oder temporär in Armut auf (Funcke & Menne 2023) – auch wissen wir noch viel zu wenig über die tatsächlichen Bedarfe von Kindern in sozioökonomisch deprivierten und marginalisierten Lebenslagen. Zum anderen wird als wichtig erachtet, Kinder möglichst früh in eine Bedarfserhebung einzubeziehen. Sie sollen mitreden können – auch bereits, wenn es darum geht, zu entscheiden, was überhaupt gefragt werden soll. Denn in Erhebungen erzeugtes Wissen ist nicht nur durch die Antworten, sondern auch maßgeblich durch die Art und Weise der Fragen bestimmt. Ziel sollte es dabei sein, Perspektiven von Kindern in ihrer Vielfalt Ausdruck zu verleihen.

Zwei Vorarbeiten der Bertelsmann Stiftung haben diese Studie konkret angestoßen und sind für deren Ausrichtung richtungsweisend. Erstens handelt es sich dabei um das Konzept einer Teilhabe gewährleistenden Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche. Dieses wurde von der Stiftung gemeinsam mit ihrem wissenschaftlichen Expert:innenbeirat ausgearbeitet und mit dem JugendExpert:innenTeam (JEx-Team) weiterentwickelt (Bertelsmann Stiftung 2017; JEx-Team 2019). Dieses zunächst theoretische Konzept bildet zentrale Bedarfsdimensionen von jungen Menschen in Deutschland ab, versteht sich dabei aber nicht als starres Gebilde, sondern als entlang von gesellschaftlichen Entwicklungen und empirischen Befunden erweiter- und veränderbar. Zudem sind die Dimensionen mit Blick auf unterschiedliche Altersgruppen sowie Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen weiter auszudifferenzieren.

Zweitens stellt die Peer2Peer-Studie (Althaus, Kämpfe & Andresen 2022), die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen partizipativ erhoben hat, Gesundheit als eine bislang zu wenig beachtete Bedarfsdimension heraus. Gesundheit wird als Thema von den Kindern und Jugendlichen alters- und lebenslagenübergreifend selbstläufig als äußerst relevant hervorgebracht und vielfältig verhandelt. Hier setzt die vorliegende Studie an.

1.1 | Ziele und Fragestellungen der qualitativen Pilotstudie

Die Studie zielt auf die Vertiefung der Themenbereiche Gesundheit und Bildungsteilhabe ab und fokussiert dabei die Bedarfslagen von Kindern im Grundschulalter, die in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen aufwachsen. Diese Fokussierung reagiert auf die mangelnde Forschungslage zu Erfahrungen von Kindern in ihrer Diversität und Multidimensionalität (vgl. Seddig 2020), wobei insbesondere Kinder, die in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen aufwachsen, als unzureichend repräsentiert gelten (Rahn 2020). Insgesamt wurden 38 Kinder in Gruppendiskussionen (n=13) und Einzelinterviews (n=2) in drei mittelgroßen Städten in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Sachsen befragt. Im Anschluss an die Forderung, Kinder möglichst früh im Erhebungsprozess zu beteiligen, liegt ein weiteres Interesse darin, Erkenntnisse für die kindzentrierte Konzeption einer partizipativ ausgerichteten Bedarfserhebung zu erlangen (international: Main & Pople 2011). Mögliche Befunde beziehen sich dabei sowohl auf die Zielgruppe, Themen und Forschungsfragen als auch auf qualitativ-methodische und forschungsethische Vorgehensweisen.

Folgenden Fragestellungen wird in der Studie nachgegangen:

- Wie erleben und deuten Kinder in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen Gesundheit und Bildungsteilhabe?
- Welche konkreten Bedarfe artikulieren sie in Bezug auf Gesundheit und Bildungsteilhabe?

1.2 | Aufbau des Berichts

Kapitel 2 skizziert die theoretisch-konzeptionelle Rahmung. Das Konzept des Child Well-Being dient als Grundlage der explorativ angelegten Bedarfsforschung, wobei Gesundheit und Bildungsteilhabe als zentrale Wohlbefindens- und Bedarfsdimensionen herausgestellt werden. Ein Einblick in die Forschungslage zu Gesundheit und Bildungsteilhabe von Kindern in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen verdeutlicht sodann die Relevanz, sich im Kontext der spezifischen Lebenslage mit diesen beiden Dimensionen genauer zu beschäftigen. In Kapitel 3 wird das Forschungsdesign vorgestellt und Einblick in Erhebungs- und Auswertungsvorgehen, Stichprobe und Feldzugang sowie forschungsethische Reflexionen gegeben. Die Ergebnisdarstellung ist Teil der Kapitel 4 und 5, gefolgt von abschließenden Überlegungen in Kapitel 6, das die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert, das methodische Vorgehen reflektiert und Implikationen für eine (kindzentrierte) Bedarfserhebung formuliert.

2 | Theoretisch-konzeptionelle Rahmung

2.1 | Child Well-Being als konzeptioneller Rahmen

Das Child Well-Being Konzept bildet den konzeptionellen Rahmen der Studie, um gesundheits- und bildungsbezogene Bedarfe aus der Perspektive von Kindern zu identifizieren. Dieses dynamische und multidimensionale Konzept vereint objektive und subjektive Dimensionen, um die Lebensumstände und Bedarfe von Kindern normativ – im Sinne einer guten Kindheit – zu erfassen (OECD 2021). Gleichwohl zeigt sich nicht nur anhand dieser dem Konzept inhärenten Normativität die Schwierigkeit, zu bestimmen, wie Wohlbefinden von Kindern theoretisch konzeptualisiert und wie es operationalisiert werden kann. Hierbei spielt auch der Umstand eine Rolle, dass sich sehr unterschiedliche Akteur:innen aus Politik, Nichtregierungsorganisationen (u. a. UNICEF, OECD) und unterschiedlichen Fachdisziplinen (u. a. Sozial- und Gesundheitswissenschaften, Psychologie) dieses Konzepts bedienen (Ben-Arieh et al. 2014; Viernickel 2022).

Wohlbefinden wird in unterschiedlichen begrifflichen Annäherungen definiert „als medizinisch-psychologischer Zustand, als moralisch-ethisches Konzept und als Recht des Subjekts darauf, gehört zu werden und über Entscheidungsfreiheit zu verfügen“ (Kämpfe 2019, S. 30). Mit Verweis auf die Kinderrechte kann Wohlbefinden in einer gerechtigkeitsbezogenen Perspektive gefasst werden „als die Verwirklichung der Möglichkeit für jedes Kind, alles zu sein, was es im Lichte seiner Fähigkeiten, Potenziale und Fertigkeiten sein kann, sowie als Ergebnis des wirksamen Schutzes und der Unterstützung, die von Familie, Gemeinschaft, Gesellschaft und Staat bereitgestellt werden“ (Bradshaw, Hoelscher & Richardson 2007, S. 8, Übersetzung aus dem Englischen). Komplizierter wird es, wenn es um die konkrete Bestimmung der Dimensionen von Wohlbefinden geht. Über welche Dimensionen lässt sich Wohlbefinden (von Kindern) angemessen abbilden? Wie stehen diese Dimensionen im Verhältnis zueinander? Wie ist das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zueinander zu erfassen? Die UNICEF (2013), die regelmäßig das Wohlbefinden von Kindern im internationalen Vergleich erfasst, unterscheidet z. B. in einem ganzheitlichen Verständnis als objektive Dimensionen materielles Wohlbefinden, Gesundheit und Sicherheit, Bildung, Verhalten und Risiken/Risikoverhalten, Wohnen und Umwelt sowie subjektives Wohlbefinden, z. B. Lebenszufriedenheit. Die Weltgesundheitsorganisation WHO fokussiert mit ihrer gesundheitsbezogenen Perspektive als subjektive Dimensionen von Wohlbefinden u. a. krankheitsbedingte körperliche Beschwerden, die sich einschränkend auf die Lebensqualität auswirken, die psychische Verfassung sowie das Erleben zwischenmenschlicher Beziehungen und sozialer Interaktionen (Viernickel 2022). Was die psychische Verfassung angeht, so wird subjektives Wohlbefinden auch mit dem Resilienzkonzept in Verbindung gebracht, d. h. der Fähigkeit, herausfordernde und krisenhafte Erfahrungen und Bedingungen im Leben zu bewältigen (Schmidt & Schulze-Lutter 2020).

Ungeachtet der Vielzahl an unterschiedlichen Konzeptualisierungen zeigt sich Einigkeit darin, sowohl Gesundheit als auch Bildung als zentrale Aspekte des Wohlbefindens von Kindern zu bestimmen. Hierin begründet sich auch die Verwendung dieses kindheitstheoretischen Konzepts im Rahmen der vorliegenden Studie. Child Well-Being fungiert dabei als sensibilisierendes Konzept (Fattore, Mason & Watson 2017; Andresen & Möller 2019). Es geht nicht darum, das Wohlbefinden der Kinder zu erfassen, sondern zu eruieren, was Kinder für ihr Wohlbefinden – konkret in den Bereichen Gesundheit und Bildungsteilhabe – als wichtig erachten und hieraus wiederum Bedarfe abzuleiten.

Dieser explorative Zugang folgt der Kritik eines adultistischen Bias, dem sich die Forschung zu Belangen von Kindern nach wie vor ausgesetzt sieht. Zwar finden Kinderperspektiven mehr und mehr Einzug in die Well-Being- und Bedarfsforschung, die zugrunde gelegten Konzeptualisierungen, die (von Erwachsenen-Befragungen adaptierten) Items, Fragestellungen, Erhebungsverfahren und die aus den Daten gezogenen Schlüsse bleiben in der Regel in der Hand von Erwachsenen (Andresen & Ben-Arieh 2016). Ausgehend von den hier gewonnenen kindzentrierten Daten sollen daher entsprechende Implikationen für die Ausgestaltung einer Bedarfserhebung formuliert werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass theoretisch-konzeptionelle Annahmen sowie bisherige Befunde zum Wohlbefinden und zu Bedarfen von Kindern, die über herkömmliche Methoden gewonnen werden, durch die Kinderperspektiven eine hohe Übereinstimmung erfahren, zugleich aber auch herausgefordert und erweitert werden (Viernickel 2022). Letzteres mag umso mehr gelten, wenn sich neben der Zugehörigkeit zu einer bestimmten generationalen Gruppe weitere Differenzlinien wie soziale Herkunft oder auch ethno-kulturelle Zugehörigkeit zwischen den erwachsenen Forschenden und dem Forschungssubjekt Kind unterscheiden.

Im Sinne eines sensibilisierenden Konzepts werden für die Analysen neben dem inhaltlichen Erkenntnisgewinn zu gesundheits- und bildungsbezogenen Bedarfen insbesondere drei zentrale Merkmale des Child Well-Being-Konzepts mit besonderer Aufmerksamkeit versehen:

- *Erstens* die Verwobenheit von Well-Being und Well-Becoming. Dies lässt sich am Beispiel von Bildung veranschaulichen, die als wichtige Voraussetzung für Handlungsfreiheiten in der Zukunft gilt, aber auch zentral für die Fähigkeit ist, im Hier und Jetzt Entscheidungen zu treffen und kritisch zu reflektieren (Fegter & Richter 2014). Die Frage ist, inwieweit die Kinder ihre bildungs- und gesundheitsbezogenen Bedarfe sowohl im Hier und Jetzt als auch als werdende begreifen und dessen Zusammenwirken selbst thematisieren. Dies ist angesichts des Spannungsfelds zwischen Akteurschaft und Vulnerabilität von Kindern relevant.
- *Zweitens* das Zusammenspiel der beiden Dimensionen Gesundheit und Bildungsteilhabe. Ein Zusammenhang von Gesundheits- und Bildungssituation von Kindern wird im Forschungsstand aufgezeigt (Kap. 2.2), ist aus Kinderperspektive jedoch bislang noch unterbeleuchtet.
- *Drittens* werden die Analysen durch die Frage nach den Vergleichshorizonten begleitet, die die Kinder in ihren Schilderungen aufrufen. Die Gewöhnung an bestimmte Umstände wie Armut und relationale Vergleiche, zum Beispiel durch Flucht und Migration oder eine überstandene Krankheit, können sich weitgehend unabhängig objektiv gemessener Lebensbedingungen auf die Selbstauskünfte zu Wohlbefinden und Bedarfen der Kinder auswirken und sind bei der Einordnung der Befunde zu reflektieren (Kämpfe 2019).

2.2 | Einblick in die Forschungslage

Die nachfolgenden Befunde sind im Kontext sozioökonomisch deprivierter Lebenslagen zu verorten. Der Forschungslage soll daher zunächst eine Begriffsklärung zum Konzept der Lebenslage vorangestellt werden.

Der Lebenslagenansatz als Zugang zu ‚Kinderarmut‘

Unter dem Stichwort ‚Kinderarmut‘ werden die Armutfolgen für Kinder sowohl in der Gegenwart als auch in ihrer Entwicklung und nicht zuletzt in der Generationenfolge problematisiert. Der Lebenslagenansatz verdeutlicht, dass Armut – verstanden als Mangel an sozioökonomischen Ressourcen – mit weitreichenden Entbehrungen und Beeinträchtigungen in vielen Lebensbereichen einhergeht, so etwa auf materieller, kultureller, sozialer oder gesundheitlicher Ebene (Zander 2021, Chassé et al. 2010). Armut muss daher mehrdimensional betrachtet werden, da sie sich beispielsweise in materieller Unterversorgung mit Kleidung, Nahrung und vielem mehr, in Einschränkungen von Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, in der Ausbildung individueller Fähigkeiten und Interessen oder auch im Erleben sozialer Ausgrenzung äußern kann, was sich nicht nur wechselseitig beeinflusst, sondern auch Folgen für das Selbst und die psychische Gesundheit hat. Darüber hinaus ist das Aufwachsen in Armutslagen häufiger mit zusätzlichen Belastungen in der Familie verbunden, wie z. B. Arbeitslosigkeit, erhöhtem Stress, geringen Zeitressourcen, Trennung, Gewalt- und Suchtproblemen oder Erkrankungen der Eltern. Die Lebenslage ist auch zentral durch den Sozialraum bestimmt. Ein sozial depriviertes Stadtviertel etwa kann mit Unsicherheitserleben, mangelnder Infrastruktur und Mobilität oder begrenzten sozialen Kontakten einhergehen. Diese mehrdimensional nachteilige Lage ist im Fall von Kindern in Verschränkung mit ihrer vulnerablen Position als Kinder und ihrer Angewiesenheit auf die Erwachsenen in ihrem Umfeld (Familie, Kita, Schule usw.) zu betrachten (Andresen & Galic 2015).

Mehr als jedes fünfte Kind in Deutschland wächst dauerhaft oder temporär in Armut auf (Funcke & Menne 2023). Dabei ist die umfangreiche Forschungslage (u. a. Andresen & Möller 2019; World Vision Deutschland 2018; RKI 2018; Bertram 2013; Holz, Laubstein & Sthamer 2012; Chassé, Zander & Rasch 2010) eindeutig und lässt keinen Zweifel an den weitreichenden Folgen: So sind etwa Gesundheit und Bildungsteilhabe, um nur diese zwei Dimensionen zu nennen, fundamental von einem Aufwachsen in Armutslagen bestimmt. Bildungsbezogene Benachteiligungen im Vergleich zu Kindern, die in finanziell gesicherten Verhältnissen aufwachsen, ziehen sich durch die gesamte (vor-)schulische Laufbahn, zeigen sich in Leistungsunterschieden, schlechteren Noten und Bildungsabschlüssen und münden in schlechteren Berufsaussichten (Laubstein, Holz & Seddig 2016). Schule wird von den betroffenen Kindern (und ihren Familien) dabei nicht selten negativ assoziiert, als ein Ort, an dem Stigmatisierung, Diskriminierung und mangelnder Selbstwert erfahren werden. Den eigenen Fähigkeiten, sich selbst – etwa durch Bildung – aus der Armut emanzipieren und höhere Bildungsziele erreichen zu können, wird oft wenig Vertrauen geschenkt (World Vision Deutschland 2018). Häufig fehlt es an Vorbildern im Umfeld, denen die soziale Mobilität geglückt ist. Zu stark sind im von Bildungsungleichheit gekennzeichneten deutschen Schulwesen soziale Herkunft und Bildungserfolg miteinander gekoppelt (OECD 2019, Funcke & Menne 2023). Benachteiligung zeigt sich zudem nicht nur im formalen Bildungsbereich, sondern auch in mangelnder Teilhabe an non-formalen und informellen Bildungsangeboten, so dass von Armut betroffenen Kindern Erfahrungshorizonte fehlen.

Studien zur gesundheitlichen Lage von Kindern in Armutslagen verweisen auf einen tendenziell schlechteren Gesundheitszustand und höhere gesundheitliche Belastungen (Laubstein, Holz & Seddig 2016). Dies betrifft zum einen die körperliche Gesundheit (Kuntz et al. 2018). Hierbei erweisen sich gesundheitsrelevante Verhaltens-

weisen (u. a. Bewegungs-, Medien- und Ernährungsverhalten), Wohnbedingungen (u. a. Schadstoffbelastung, Mobilität) sowie Ressourcen, um gesundheitliche Belastungen ausgleichen zu können, als nachteilig. Dies geht mit negativen Folgen für die körperliche und kognitive Entwicklung bis hin zu höheren Erkrankungsrisiken und geringerer Lebenserwartung einher (Richter-Kornweitz 2020). Zum anderen zeigt sich ein Zusammenhang von psychischer Gesundheit und sozialer Herkunft etwa in Bezug auf Gesundheitserleben und Lebenszufriedenheit (Reiß 2020). Höhere Ausprägungen im allgemeinen Wohlbefinden liegen zudem bei Kindern mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung, einem größeren Interesse an neuen Dingen und einer höheren Zufriedenheit mit sich selbst vor – Aspekte, die im Fall von Armutserfahrungen häufig geringer ausgeprägt sind (LBS-Kinderbarometer 2016). Zudem ist dieser Befund wiederum vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bewältigungsmuster von arbeitsbelasteten Kindern und Familien einzuordnen (Zander 2021).

Gesundheits- und Bildungsteilhabe sind interaktiv und biographisch eng miteinander verflochten, insofern als, so Richter-Kornweitz (2020, S. 178), „gesundheitliche Risiken [auf komplexe Weise] Bildungschancen beeinflussen, was sich wiederum auf die Chancen auf gute Gesundheit im Erwachsenenalter auswirkt“ (vgl. Tuppatt 2020). Zudem offenbart eine intersektionale Betrachtung, dass Gesundheits- und Bildungsteilhabe in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen in Abhängigkeit weiterer sozialer Determinanten stehen und sich Geschlechtereffekte sowie Unterschiede im Hinblick auf Alter und Migrationshintergrund in diversen Ausprägungen äußern, was bspw. schulische Leistungen, Gesundheitsverhalten oder psychosomatische Beschwerden angeht (z. B. Koschollek et al. 2019). Kombinationen unterschiedlicher Risikolagen führen dabei nicht zwangsläufig zu Bildungs- und gesundheitlicher Benachteiligung (Laubstein, Holz & Seddig 2016), je nach deren Kumulation und weiteren (familiären) Belastungssituationen steigern sie jedoch das Risiko zum Teil deutlich (Chassé, Zander & Rasch 2010, Marr 2021).

3 | Forschungsdesign

3.1 | Erhebung: Methoden und Leitfaden

In der Studie werden zwei unterschiedliche in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung etablierte Erhebungsverfahren angewandt, das *Gruppendiskussionsverfahren* (Bohnsack 2010) und das *episodische Interview* (Flick 2011). Die unterschiedlichen methodischen Zugänge bringen divergierende Dynamiken in der Erhebungssituation hervor, die angesichts der Befragung von sozial und mehrfach benachteiligten Kindern v. a. auch forschungsethisch relevant sind. Befragungen in einer vertrauten Gruppe, die den gleichen Erfahrungsraum teilt, können sich vertrauensbildend auswirken und dazu beitragen, Hemmnisse aufgrund generationaler Ordnungsverhältnisse und der fremden Forschungssituation zu minimieren. Außerdem liefert das Gruppensetting die Ausgangsbasis für eine Interaktion der Kinder untereinander. In der Gruppensituation können jedoch subjektive Sichtweisen durch Hemmungen in der öffentlichen Meinungsäußerung, Anpassungsmechanismen oder Gruppen-solidarität auch zurückgedrängt werden (Heinzel 2012). In Interviews können Themen stärker in ihren biographischen Verwobenheiten zugänglich gemacht werden. Dabei kann sich wiederum das intergenerationale Forschenden-Teilnehmenden-Verhältnis hemmend auf das Äußerungsverhalten auswirken.

Während in Gruppendiskussionen das kollektive Wissen von Kindern als Kinder im Fokus steht, kann mit Interviews die individuelle Perspektive einzelner Kinder im Kontext ihrer Lebensgeschichte bedeutsam gemacht werden (vgl. Seddig 2020). Beide Wissensformen bereichern sich somit gegenseitig und können auch dabei helfen, Aussagen aus den jeweils anderen Erhebungen zu verstehen. Beim episodischen Interview handelt es sich um eine „Kombination aus offener Befragung und Erzählung“ (Flick 2011, S. 273), mit dem Ziel, sowohl subjektives Wissen als auch Erfahrungen abzubilden (Fuhs 2012). Wenn es darum geht, wie die Kinder bspw. Gesundheit oder Bildungsteilhabe deuten oder welche Bedarfe sie in diesen Bereichen sehen, dann stehen eher argumentativ-theoretische Darstellungen im Fokus, während Fragen zum Erleben von Gesundheits- und Bildungsaspekten eher auf erzählende Darstellungen abzielen (ebd.). Für die Umsetzung von Gruppendiskussionen gelten eine selbstläufige Dynamik und dabei eigene, möglichst wenig von außen gesteuerte Relevanzsetzungen der Teilnehmenden als zentrale Voraussetzungen für die Hervorbringung kollektiven Wissens. Durch einen diskussionsanregenden Stimulus soll die Moderation „einen Diskurs [...] initiieren, ohne diesen nachhaltig zu strukturieren“ (Bohnsack 2010, S. 208). Dabei gilt es möglichen Widerspruch zwischen angestrebter Selbstläufigkeit und Erkenntnisgewinnung situativ flexibel auszubalancieren (Kämpfe 2019).

Angesichts der Altersgruppe erschien es uns sinnvoll, die Diskussion zwar selbstläufig anzulegen, aber etwas mehr Strukturhilfe vorzusehen. So wurden neben den zentralen Eingangsstimuli zum Einstieg in die Diskussion sowie zu den Themenblöcken Gesundheit und Bildungsteilhabe noch weitere diskussionsanregende (Unter-) Fragen formuliert, die ähnlich wie in den Interviews sowohl erzählregenden als auch argumentativ-theoretischen Logiken folgen. Über die Kombination der Fragetechniken soll sowohl ein Einblick in die Lebenswelt der Kinder eröffnet als auch ihrer subjektiven Sichtweise auf Bedarfe von Kindern Ausdruck verliehen werden.

Leitfaden

Für die Interviews und die Gruppendiskussionen wurden zwei unterschiedliche Leitfäden konzipiert, die jedoch ähnlich angelegt sind. Besonderes Augenmerk wurde bei der Entwicklung der Leitfäden darauf gelegt, dass diese altersgerecht sind und ausreichend Flexibilität bieten, um der (Gruppen-)Dynamik und der Logik kindlicher Diskurspraxis situativ Rechnung zu tragen (Kämpfe 2019). Es wurde darauf geachtet, dass die Fragen an alltagsrelevante Themen der Kinder anschließen und sprachlich altersgerecht formuliert sind. Einzelne Fragen, bei denen unklar war, ob diese der Altersgruppe angemessen sind, wurden im Vorfeld der Erhebung mit gleichaltrigen Kindern getestet. Die Inhalte heben nicht explizit auf die herausfordernden Lebenslagen der Kinder ab, die sich im Zusammenhang mit dem Aufwachsen in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen ergeben können, sondern fokussieren die Themen Gesundheit/Wohlbefinden und Bildungsteilhabe im Allgemeinen. Die Fragen sind offen und erzählend formuliert, so dass die Kinder ihre Schwerpunkte selbst setzen und entscheiden können, was sie von sich preisgeben (siehe forschungsethische Reflexionen, Kap. 3.4). Auch wird bei (immanenten) Nachfragen auf offene Formulierungen geachtet. Methodisch wurden spielerische Elemente und szenische Darstellungen als ergänzende dramaturgische Mittel vorgesehen (Heinzel 2012).

Zum Ablauf: Vor Beginn der Befragung erfolgt jeweils eine kurze Vorstellung der eigenen Person und des Anliegens. Neben allgemeinen Hinweisen zu Ablauf und Vorgehen, zu Aufnahmetechnik, Freiwilligkeit, Anonymität und ‚Kommunikationsregeln‘ wird auch die Expert:innenrolle der Kinder hervorgehoben. Zudem wird beiden Erhebungsverfahren ein kurzes gegenseitiges Kennenlernen vorangestellt, das im Fall der Gruppendiskussionen spielerisch gestaltet ist.

Beide *Gesprächseinstiege* treten von den Themen Gesundheit und Bildung zunächst einen Schritt zurück. Angelehnt an das Konzept des subjektiven Wohlbefindens von Kindern (siehe Kap. 2.1) und dessen gerechtigkeits-theoretische Überlegungen wird danach gefragt, was Kindern allgemein wichtig ist. Dieser offene Einstieg soll es ermöglichen, zu erfahren, was die Kinder selbst als bedeutsam für ihre Lebenswelt hervorbringen. Der erzählgenerierende Eingangsstimulus der Gruppendiskussion fragt, was die Kinder brauchen, damit es ihnen gut geht, was ihnen guttut und was ihnen wichtig ist. Der Einstieg im Interview erfolgt über ein Schaubild, bei dem die Kinder gebeten werden, Symbole entlang von Fragen zu füllen. Dabei sind jeweils mehrere Antworten möglich: Sonne steht für ‚Das macht mich glücklich‘, Regenbogen steht für ‚Das ist mir wichtig‘, Gewitterwolken stehen für ‚Das macht mir Sorgen‘ und Regenschirm steht für ‚Das hilft mir bei Sorgen‘. Der sich anschließende Erzählstimulus im Interview bezieht sich allgemein auf Alltagserfahrungen der Kinder und ganz konkret auf die Beschreibung des heutigen Tagesablaufs.

Auf den Gesprächseinstieg folgen sowohl im Interview als auch in der Gruppendiskussion die *Themenblöcke Gesundheit* und *Bildung*, die Fragen zu folgenden Aspekten umfassen:

Gesundheit

- Subjektives Verständnis von Gesundheit
- Erleben der eigenen Gesundheitssituation:
z. B. allgemeines Wohlbefinden, Krankheitserleben
- Gesundheitsbezogene Strategien und Ressourcen
- Konkrete gesundheitsbezogene Bedarfe und Wünsche

Bildung

- Subjektives Verständnis von Bildung
- Erleben der eigenen Bildungssituation:
z. B. allgemeine Zufriedenheit, Bildungsorte und -gelegenheiten (Schule, Familie, Freizeit)
- Bildungsbezogene Strategien und Ressourcen
- Konkrete bildungsbezogene Bedarfe und Wünsche

In der Gruppendiskussion wird abschließend anhand eines Schaubilds das Element der ‚Kinderkonferenz‘ eingebracht, das eine Gruppe von Kindern zeigt, die darüber im Gespräch ist – so die Erläuterung – was für Kinder wichtig ist und was Kinder brauchen. Sprech- und Denkblasen sollen von den Teilnehmenden nun entsprechend befüllt werden, wobei auch hier zunächst der allgemeine Stimulus und nach Bedarf später die Fokussierung („Gibt es Eurer Meinung nach etwas, das die Kinder für ihre Gesundheit brauchen?“/“Was wünscht Ihr Euch für die Bildung von Kindern?“) erfolgt.

Abbildung 1 | Schaubild Kinderkonferenz



Während die Fragen zuvor insbesondere auf die konkreten Lebenswelten der Kinder bezogen waren, hebt dieses Element auf die Generation der Kinder im Allgemeinen ab und fungiert damit spielerisch als Abstraktionshilfe. Die Kinder sind dabei aufgefordert, Bedarfe für Kinder und Kindheiten in ihrer Diversität zu formulieren und die eigenen Erfahrungshorizonte stärker zu abstrahieren. Sowohl können bereits diskutierte Aspekte hier nochmals als besonders wichtig herausgestellt werden, als auch neue Aspekte hinzukommen.

3.2 | Auswertung: Datenaufbereitung und -analyse

Mittels eines qualitativen Forschungszugangs werden Analysen ermöglicht, deren Ziel nicht Repräsentativität ist, sondern eine vertiefende Erkenntnis über subjektive Wirklichkeit durch Darstellung von Erfahrungswelten sowie subjektive Deutungs- und Handlungsmuster von Kindern als Expert:innen ihrer Lebenswelt. Die Auswertung erfolgt mit der *inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz (2016). Bei diesem regelgeleiteten Verfahren werden manifeste wie auch latente Kommunikationsinhalte kategorienbasiert systematisiert und interpretiert (Stamann et al. 2016). Die Kategorienbildung nutzen wir dabei nicht nur, um die Vielfalt sowie Art und Weise der besprochenen Themen aufzufächern, sondern auch um Schlüsselthemen zu identifizieren, die sich – in ihrer quantitativen Ausprägung oder in ihrer Erzählweise – als besonders relevant erweisen. In der Analyse gehen wir fallübergreifend vor, ohne dabei die Einzelfälle außen vor zu lassen.

Die Kategorienbildung erfolgt Maxqda-Software-gestützt nach dem induktiv-deduktiven Prinzip. Neben deduktiven Haupt- und Subkategorien, die auf den Forschungsfragen und dem zugrundeliegenden (theoretisch-empirischen) Vorwissen basieren, werden in einem zirkulierenden Prozess aus dem empirischen Material heraus induktive Kategorien gebildet bzw. bereits bestehende Kategorien abgewandelt oder weiter spezifiziert. Nach erfolgter Codierung werden die codierten Segmente entlang der (Sub-)Kategorien weiter systematisiert, zentrale Inhalte in ihren unterschiedlichen Positionen und Dimensionen herausgearbeitet, übergreifende, aber auch individuelle Meinungen und Erfahrungshorizonte identifiziert und in der schriftlichen Ergebnisdarstellung schließlich auf ihre zentralen Erkenntnisse hin verdichtet (Kuckartz & Rädicker 2020).

3.3 | Stichprobe und Feldzugang

Für die Erhebung wurden 15 (Gruppen-)Interviews geführt. Dabei wurden insgesamt 38 Kinder befragt, davon zwei in Einzelinterviews und alle weiteren in insgesamt 13 Gruppendiskussionen mit je zwei bis fünf Kindern. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Befragung im Sommer und Herbst 2022 zwischen sieben und zehn Jahre alt und gingen größtenteils in die dritte oder vierte Klasse.¹ In der Gesamtzusammensetzung nahmen etwas mehr Mädchen als Jungen an den Interviews teil.

Übersicht Sample

(Gruppen-)Interview	Befragungsform	Name & Anzahl der Teilnehmenden ²
1_Schmetterling	Einzelinterview	Zerin
2_Frosch	Einzelinterview	Can
3_Fisch	Gruppendiskussion	Finn, Enzo
4_Fledermaus	Gruppendiskussion	Kadrye, Bircan
5_Eichhörnchen	Gruppendiskussion	Elisa, Kayra
6_Eule	Gruppendiskussion	Hannah, Uzay, Jiska
7_Hase	Gruppendiskussion	Kaiden, Mustafa, Aaron
8_Schnecke	Gruppendiskussion	Amira, Klara, Fred, Marie, Ronja
9_Vogel	Gruppendiskussion	Theo, Avery, Valerie, Ebdulla
10_Reh	Gruppendiskussion	Amelie, Maha, Hannes
11_Feldmaus	Gruppendiskussion	Doreen, Phoebe
12_Pferd	Gruppendiskussion	Erna, Lia
13_Hund	Gruppendiskussion	Joana, Cedric
14_Igel	Gruppendiskussion	Himal, Smilla, Jara
15_Wolf	Gruppendiskussion	Nika, Fahri, Boas
Gesamt	2 Interviews, 13 Gruppendiskussionen	38 Kinder

Der Feldzugang erfolgte über die schriftliche und mündliche Ansprache von Gatekeeper:innen wie (Schul-)Sozialarbeiter:innen, Lehrkräften und Schulleitungen an Schulen und Freizeiteinrichtungen in sozioökonomisch deprivierten Stadtvierteln in unterschiedlichen Regionen Deutschlands. Im Rahmen dieser überregionalen Anfragen kamen in drei mittelgroßen Städten vergleichbarer Größe in Baden-Württemberg (n=4), Rheinland-Pfalz (n=4) und Sachsen (n=7) Erhebungen zustande. Bei den drei Erhebungsorten handelt es sich um zwei Grundschulen und einen Jugendtreff.

Im Kontakt mit den Gatekeeper:innen wurden die Vorannahmen zum Einzugsgebiet der Einrichtungen bestätigt. Das heißt, dass ein Großteil der Kinder als von Armut betroffen gilt, wodurch ihre Lebenslagen auf unterschiedliche Weise beeinträchtigt sind. Aus diesen Vorgesprächen sowie den Schilderungen der Kinder ging zudem hervor, dass die Kinder teilweise unter mehrfach benachteiligten Bedingungen aufwachsen. So kommt

- 1 An der Erhebung nahmen auch zwei Kinder teil, die gerade erst in die fünfte Klasse gekommen waren sowie ein Kind der zweiten Klasse.
- 2 Es handelt sich um pseudonymisierte Namen, die eine natio-ethno-kulturelle Nähe zum jeweils weiblichen bzw. männlichen Originalnamen aufweisen. In der Ergebnisdarstellung werden die Pseudonyme mittels Anfangsbuchstaben und Fallnummer erkennbar. Die interviewende Person wird mit Int abgekürzt.

zur Armutslage z. B. ein Migrations- oder Fluchthintergrund, das Aufwachsen bei alleinerziehenden Eltern oder in Mehr-Kind-Familien (mit bis zu neun Geschwistern) bzw. eine chronische Krankheit von Kindern oder Eltern hinzu. Auf die Erhebung soziodemographischer Daten wurde verzichtet. Das Aufwachsen in einem sozioökonomisch deprivierten Viertel mit seinen nachteiligen infrastrukturellen Gegebenheiten und Zugängen zu Ressourcen wurde als ein Hinweis auf eine deprivierte Lebenslage gefasst. Zudem konnten Kinder und Eltern nach den erhaltenen Informationen über das Projekt, die ihnen per Kinder-Flyer, Eltern-Brief sowie auf mündlichem Wege zukamen, selbst entscheiden, inwieweit sie sich selbst in einer (finanziell) herausfordernden Situation erleben und in diesem Zusammenhang an der Erhebung teilnehmen möchten (siehe hierzu auch Kap. 3.4).

Die Gatekeeper:innen nahmen anhand der zugesendeten Unterlagen die Erstinformation der Kinder und Eltern vor und wirkten im Rahmen der Kontaktherstellung als Vertrauenspersonen. In der Regel wurden alle Kinder der entsprechenden Klassenstufe bzw. Altersgruppe angesprochen, die die beiden Schulen und den Jugendtreff in der Zeit besuchten. Es fand also keine Vorselektion etwa besonders betroffener Kinder o. ä. statt. Im außerschulischen Setting wurden durch die Kontaktperson jedoch vereinzelt Kinder gezielt angesprochen, von denen bekannt war, dass sie und ihre Eltern einer Teilnahme gegenüber aufgeschlossen seien. Für die Ansprache anderer Kinder in diesem Setting konnten die Forschenden im Rahmen eines offenen Treffs die anwesenden Kinder selbst über das Vorhaben informieren, zum Teil direkt mit zu den Familien gehen, um auch diese zu informieren und an einem anderen Termin bei Einwilligung die (Gruppen-)Interviews durchführen. Eine Teilnahme erfolgte nur dann, wenn sowohl Kinder als auch Eltern sich schriftlich für diese aussprachen.

Bei der Einteilung der Gruppen hatten die Kinder, sofern mehrere Gruppen gebildet wurden, in der Regel Mitspracherecht. Vereinzelt wurden Gruppen etwa aus organisatorischen Gründen durch die Gatekeeper:innen zusammengestellt, wobei sich auch hier an der Vertrautheit der Kinder untereinander orientiert wurde. Die Erhebungen fanden in den Räumlichkeiten der Schule bzw. des Jugendtreffs statt, sodass die Kinder mit diesen vertraut waren.

3.4 | Forschungsethische Reflexionen

Das Forschen mit Kindern umfasst auch eine Reihe an forschungsethischen Überlegungen (Miethe 2010; von Unger et al. 2014). So stellt sich die Frage, „wie die Rechte der Kinder gewahrt und ein besonderer Schutz und eine Beteiligung der Kinder ermöglicht werden“ (Amerein et al. 2023, S. 53). Als grundlegend für eine Forschungsbeziehung gilt die *informierte Einwilligung* unter Sicherung von *Freiwilligkeit* der Teilnahme. Dabei sind Ziele und Zwecke des Forschungsvorhabens wie auch der Umgang mit den personenbezogenen Daten und den Analyseergebnissen transparent zu kommunizieren. Für die Kinder wurden die Informationen in einem Flyer sprachlich und optisch angemessen dargestellt und mit einer Einverständniserklärung versehen, die rechtlich zwar nicht notwendig ist, aber ihrer Rolle als ernstzunehmenden Expert:innen Ausdruck verleihen soll. Aufgrund der Minderjährigkeit wurde das schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme der Kinder an den Interviews vorausgesetzt. Um allen Erziehungsberechtigten ein verständliches Bild des Forschungsvorhabens zu geben, wurde der Brief in einfacher Sprache formuliert. Zudem wurden die Kinder im Zuge des Interviews ein weiteres Mal über das Forschungsvorhaben informiert sowie über die Freiwilligkeit der Teilnahme, Anonymität und die Möglichkeit, ihr Einverständnis jederzeit zurückzuziehen, aufgeklärt. Zur Sicherung der *Persönlichkeitsrechte* und der *Anonymität* der Teilnehmenden und ihrer Angehörigen wurde entschieden, auf die Erhebung weiterführender soziodemographischer Informationen zu verzichten.

Im Sinne einer informierten Einwilligung ist es auch wichtig, gegenüber den Beteiligten Transparenz über das Vorhaben herzustellen, so dass diese es angemessen einschätzen können. Dies erweist sich insbesondere mit Blick auf das Aufwachsen in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen als sehr sensibel. Gegenüber den Kindern und ihren Eltern wurde nicht von Armut gesprochen. Hintergrund sind Bedenken, sie mit dem Begriff ‚Armut‘ zu stigmatisieren. Dennoch soll Transparenz bezüglich des Vorhabens gewahrt werden, so dass etwas unspezifischer von ‚herausfordernden Lebenssituationen‘ gesprochen wurde und dabei finanzielle Mängel als ein möglicher Aspekt davon

benannt wurden („wenn das Geld zuhause auch mal knapp ist“). Kinder und Eltern konnten so selbst entscheiden, inwiefern sie sich hierzu zugehörig fühlen und in diesem Zusammenhang an der Erhebung teilnehmen möchten.

Ein weiteres wichtiges forschungsethisches Prinzip stellen die *Schadensvermeidung* und die Frage nach unvorhergesehenen kritischen Situationen dar. Das Wohlbefinden aller teilnehmenden Kinder während und auch nach der Befragungssituation steht vor dem Erkenntnisinteresse. Mögliche Risiken und negative, kurz- wie auch langfristige Konsequenzen für Einzelne oder die Gruppe sind zu antizipieren und Interventionsmöglichkeiten bereitzuhalten (z. B. Unterbrechung, Abbruch der Erhebungssituation, „Nummer gegen Kummer“). Die Fragen im Leitfaden sind so formuliert, dass die Kinder ihre Schwerpunkte selbst setzen und entscheiden können, was sie von sich preisgeben. In der Erhebungssituation gilt es, sensibel dafür zu sein, welches Befinden diese auslösen bzw. verstärken kann, aber auch, inwiefern mögliche das Kindeswohl gefährdende Erfahrungen zur Sprache kommen.

Zu derartigen kritischen Situationen kam es im Laufe der Erhebung jedoch nicht. Zwar wurden mitunter belastende Erfahrungen thematisiert, jedoch wurde hierdurch kein erhöhtes Unwohlsein bei den Kindern festgestellt. Insbesondere das Gruppensetting schien als geschützter Raum anerkannt zu werden und sich sogar als förderlich zu erweisen, um in diesem konjunktiven Erfahrungsraum sensible Themen zu teilen. Zum Teil wurden Kinder nach der Befragung nach ihrem Befinden gefragt. In Einzelfällen kamen Verdachtsmomente zu möglichen schwerwiegenderen psychischen Belastungen und/oder zu Kindeswohlgefährdung auf. Im Wissen, dass in den konkreten Fällen bereits eine enge (schul-)sozialarbeiterische Betreuung gegeben ist, wurde entschieden, hierbei selbst nicht weiter zu intervenieren, sondern die Unterstützung in den vertrauten Strukturen vor Ort zu belassen.³

Des Weiteren ist die Forschungsbeziehung in Bezug auf *vulnerable Gruppen* und *spezifische Machtverhältnisse*, hier im Besonderen im Forschen mit Kindern, die in benachteiligten Lebenslagen aufwachsen, zu beachten (vgl. Joos & Alberth 2022; Amerein et al. 2023; Tràn 2019). Eine zentrale Herausforderung liegt in den generationalen Asymmetrien zwischen den erwachsenen Forschenden und den zu beforschenden Kindern. Um diesem Ungleichheitsverhältnis produktiv zu begegnen, sind die Forschenden gefragt, Erhebungssituationen ‚kindgerecht und -adäquat‘ zu gestalten sowie ggf. divergierende Interessen der Kinder und der eigenen Forschung flexibel auszubalancieren und dabei gleichzeitig die eigene Rolle im Verhältnis zu den Teilnehmenden zu reflektieren.

Zu dem generationalen Ungleichheitsverhältnis kommen weitere Differenzen, etwa sozialer, natio-ethno-kultureller oder auch sprachlicher Art hinzu. Als offensichtlich weiße Akademikerinnen, der Mittelschicht und Mehrheitsgesellschaft zugehörig, sind die Unterschiede der Forschenden zu den sozialen und kulturellen Positionen der Befragten intersektional betrachtet denkbar groß. Inwiefern sich dies auf die Erhebungssituation und die Ergebnisse auswirkt, ist ebenso zum Gegenstand kontinuierlicher Reflexion zu machen. Zugleich gilt es, Kinder trotz des intergenerationalen Machtgefälles nicht vereinseitigend in ihrer Vulnerabilität zu betrachten, sondern auch als Akteur:innen ernst zu nehmen, die Erhebungssituationen aktiv mit- und umgestalten (Kämpfe, Menzel & Eunicke 2022).

Bei der Verschriftlichung und Verbreitung der Ergebnisse ist schließlich die Art und Weise der Repräsentation zu reflektieren. Denn Forschung repräsentiert die soziale Wirklichkeit nicht lediglich, sondern ist auch an deren Produktion mitbeteiligt (Machold 2022). Mit der Fragestellung, wie Kinder in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen bestimmte Aspekte ihrer Lebenswelt erleben und deuten, ist eine Stigmatisierungsgefahr verbunden. Wie lässt sich dieser produktiv begegnen? Welche Befunde – und hier kommt es insbesondere auf die von den Kindern vorgenommenen Markierungen an – lassen sich überhaupt als spezifisch für das Aufwachsen in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen beschreiben, welche für Kinder im Allgemeinen? Inwiefern leistet der Fokus auf Bedarfe von Kindern einer defizitären und vulnerabilisierenden Perspektive auf deren soziale Wirklichkeit Vorschub? All das sind Fragen, die den Prozess der Analyse und der Wissensproduktion begleiten und die in der abschließenden Diskussion und Methodenreflexion (siehe Kap. 6) aufgegriffen werden.

³ So wurden wir bspw. im Vorfeld der Befragung von einem:r Schulsozialarbeiter:in über Belastungssituationen einzelner Kinder informiert (z. B. Tod oder psychische Erkrankung eines Elternteils), um darauf vorbereitet zu sein, sollten diese in der Befragung thematisiert werden.

ERGEBNISTEIL



4 | Themenfeld Gesundheit

Dieses Kapitel umfasst Erkenntnisse zu Bedarfen im Bereich Gesundheit. Zunächst wird der Frage nachgegangen, welches Gesundheitsverständnis Kinder haben (Kapitel 4.1), um im Anschluss daran zentrale Bedarfe hinsichtlich körperlicher und psychischer Gesundheit (Kapitel 4.2 und 4.3) entlang der Perspektiven der Kinder herauszuarbeiten.

4.1 | Gesundheitsverständnis von Kindern

Zunächst soll es um die Frage gehen, was Kinder unter dem Begriff Gesundheit verstehen und was sie damit verbinden. Die Frage „Was heißt Gesundheit für euch?“ bildete den Einstieg in den ersten Themenschwerpunkt. Gesundheit wird von den Kindern vorrangig über dessen Negation erläutert, nämlich was es heißt „nicht gesund“, sondern in Kontrast dazu „krank“ zu sein. Dem Gesundheitsbegriff wird der Krankheitsbegriff gegenübergestellt und damit Gesundheit im Umkehrschluss als ein Zustand beschrieben, wenn man „nicht krank“ ist. Dabei werden in erster Linie körperliche Aspekte von Krankheit angeführt, von leichteren, vergänglichen Beschwerden bis hin zu schwerwiegenden Erkrankungen.

Gesundheit als wertvolles Gut

Gesundheit wird als wertvolles und schützenswertes Gut herausgestellt, wobei nicht nur die eigene, sondern vor allem auch die Gesundheit der Familienangehörigen als bedeutsam markiert wird, „*dass die Familie gesund ist*“⁷. Der Gesundheitszustand enger Angehöriger wird dabei in direkten Zusammenhang mit dem eigenen Befinden gebracht: „*Also Gesundheit heißt eigentlich, [...] wenn's meiner Familie gutgeht, dann geht's mir gut*“¹⁴. Und es wird emotional Anteil an Erkrankung und Leid anderer Personen genommen. Die immense Bedeutung, die Gesundheit zugeschrieben wird, zeigt sich auch daran, dass sie generell für alle Menschen in der Welt als erstrebenswert angesehen wird: „*Es ist wichtig, wenn alle hier in der Erde gesund bleiben. Und arme Länder auch Häuser und Essen haben. Und Trinken und Spielzeuge.*“⁶. Damit wird zugleich ein Zusammenhang von Gesundheit und Armut hergestellt, wenngleich dieser im Zitat eher an Armut in fernen Ländern festgemacht wird.

Zudem wird ein Hinweis darauf gegeben, woran die Bedeutung von Gesundheit u. a. festzumachen ist. Krankheit kann nicht nur Leid bedeuten, sondern – so wird im folgenden Zitat deutlich – schränkt auch die (eigene resp. kollektive) Handlungsfähigkeit ein: „*Gesundheit für mich ist, dass alle Menschen gesundbleiben und so, weil alle Menschen brauchen – also die Erde braucht Menschen, die schlau sind und so und dass sie gesundbleiben und so.*“¹⁵. Vor diesem Hintergrund lassen sich Handlungsfähigkeit und Freisein von (eigenem wie auch geteiltem) Leid als Orientierung der Kinder ablesen. Die Bedeutung von Gesundheit wird dabei nicht nur auf Menschen, sondern auch auf Natur und Tiere bezogen. Wichtig ist eine gesunde Umwelt, das heißt:

» N: *[...] dass die Natur auch gesund ist, nicht dass alle Bäume gefällt werden müssen und so. Und dass die Tiere halt auch gesund sind und dass die Welt halt (...)*

F: *Gesundbleibt.*

N: *Ja.*¹⁵

Soziale Aspekte von Gesundheit, Krankheit und Genesung

Vielfach wird in Zusammenhang mit Gesundheit, Krankheit und Genesung die Bedeutung von Fürsorge betont, wobei die Kinder nicht nur Fürsorge erleben, sondern diese auch selbst leisten.

- » K: *Dass es jemandem gutgeht, z. B. meiner Oma oder meiner Mama, der geht's nämlich im Moment nicht so gut. Dass es denen einfach gutgeht, dass man ihnen hilft, wenn man ein Problem hat und dass man auch dann für den sorgt. Egal wer, ob's ein Fremder ist oder so.*
- A: *Für mich heißt Gesundheit, dass wenn jemand niest, dass man Gesundheit sagt. ((Lachen))*
- F: *Also für mich heißt Gesundheit, dass wenn jemand krank ist, dass man ihm auch sehr helfen sollte, egal ob's nur ein leichter Schnupfen oder so ist.“ |₈*

Zur medizinischen Versorgung kommt eine soziale Komponente hinzu. Ist jemand krank, so ist es wichtig, sich um die Person zu kümmern, zu helfen und Mitgefühl zu zeigen, und zwar unabhängig davon, um wen es geht und welche Krankheit vorliegt. „Dass die Eltern sich dann um uns kümmern, dass wir wieder gesund werden“ |₉, geht dabei über die bloße medizinische Versorgung hinaus: „Also ich glaub, dass ich fühl mich sehr oft gesund, wenn ich mit jemandem ganz viel Zeit verbringe, halt kuscheln und Tee trinken.“ |₈. Erlebte Fürsorge stellt sich aber nicht nur als emotionaler Mehrwert heraus, sondern sie sehen sich, wie das folgende Zitat zeigt, in ihrer Position als Kinder auch häufig darauf angewiesen: „Dass ich nicht immer alleine Medizin nehmen muss, weil bei mir fallen die immer aus der Hand“ |₁₄.

Während Krankheit sich auf der einen Seite über eine erhöhte emotionale Zuwendung und Fürsorge auszeichnet, geht sie auf der anderen Seite zum Teil auch mit sozialer Isolation einher. Krankheiten führen dazu, nicht am sozialen Leben teilhaben zu können. Zudem sind kranke Personen bei Ansteckungsgefahr zu meiden. Insbesondere der Kontakt zu Freund:innen hat darunter zu leiden:

- » K: *Also wenn jetzt jemand nicht gesund ist oder nicht gutgeht, dann ist ja gar nicht gut, weil (...) z. B. jemanden anstecken oder sowas. Und das find ich halt gar nicht schön, wenn jemand krank ist, z. B. jetzt deine beste Freundin oder dein bester Freund ist jetzt krank, und was sollst du dann machen.“ |₄*

Gesundheit und Eigenverantwortung

Gesundheit kann dem Verständnis der Kinder nach zudem durch eigenes gesundheitsförderndes bzw. hinderndes Verhalten beeinflusst werden und unterliegt damit in Teilen der Eigenverantwortung. Als gesundheitsbezogen beeinflussbar werden das Ernährungsverhalten („mal gesunde Sachen essen, nicht nur immer Fast Food [...] Oder auch mal Wasser trinken“ |₄, „nicht so viel Süßes fressen“ |₆, „Obst nicht so viel, sondern Gemüse. Weil in Obst ist auch manchmal Fruchtzucker drin“ |₁₄), das angemessene Verhalten bei kalten Temperaturen („nicht im kalten Wetter oder so Eis essen“ |₄, „Immer gut, dick angezogen sein, wenn es kalt ist draußen“ |₆) sowie angemessene Hygienevorkehrungen zum Schutz vor Ansteckungen („Wegen Corona Hände waschen“ |₆) ausgemacht.

Eigenverantwortung bezieht sich aber auch auf den Schutz der Natur, nicht nur, um ihrer selbst willen, sondern auch, da sie als bedeutsam für die eigene Gesundheit angenommen wird:

- » N: *Und die Menschen schmeißen ja auch auf der Erde überall Müll rum. [...]*
- B: *Manche denken, wenn die ihren Müll in das Meer schmeißen, dann geht das weg. [...]*
- Int: *Ja. Also ist auf jeden Fall für die Gesundheit auch wichtig, dass man die Natur hat, also dass man da –*

F: *Ja. Dass wir Wasser haben und Luft und so. Wenn wir keine Luft und dreckiges Luft – wären wir schon lange gestorben. Aber die Bäume müssen ja auch leben und so, weil wegen die, die saugen immer das dreckige Luft ein und geben uns gesundes, sonst wären wir nicht am Leben. Sonst wären wir die ganze Zeit ungesund, und das wär ja nicht gut.*

N: *Ja, und wenn es keine Bäume gäbe, kriegen wir auch keine Luft.“ |₁₅*

Psychische Gesundheit

Neben vor allem körperlichen Aspekten von Gesundheit und Krankheit werden vereinzelt auch psychische Aspekte angesprochen. Mangelnde psychische Gesundheit wird damit assoziiert, dass Menschen sich traurig und unglücklich fühlen:

„ K: *Und einfach die Kinder und die Erwachsenen, alle sollen halt (...) nicht traurig sein, sondern glücklich. Und das ist eigentlich das Wichtigste, dass man gesund und glücklich ist.“ |₄*

„ E: *Für mich bedeutet Gesundheit, dass es einem gutgeht, nicht nur körperlich. Also für mich ist nicht nur, wenn man krank ist, dass man hustet oder so, dass man erkältet ist, auch, man kann ja auch mit dem Herzen krank sein, wenn man traurig ist. Und unglücklich. Und das fällt mir dann auch immer schnell auf, [...] und find ich auch, dass diese Menschen etwas Gutes brauchen, Gesundheit.“ |₅*

Tief empfundene Traurigkeit, wissen die Kinder, kann so weit führen, dass Menschen der Lebensmut verlässt und sie ihrem Leben selbst ein Ende setzen: *„Weil es gibt Menschen, die haben sich selber getötet, weil sie einfach kein schönes Leben hatten, weil sie arm waren. Das ist ja das Grund.“ |₁₅*. In dem Zitat wird ein Zusammenhang von psychischer Gesundheit und Lebensumständen hergestellt. Konkret wird Armut mit Deprivation („kein schönes Leben“) und folglich mit psychischen Folgen in Verbindung gebracht, während in Kontrast dazu für ein „gutes, schönes Leben“ |₁₅ als Grundlage gesehen wird, *„dass alle gesund essen können und genug Geld haben, dass sie für ihre Kinder Essen geben können und so und Trinken und so“ |₁₅*. Es geht, wie das letzte Zitat zeigt, also mit Blick auf ein erfülltes Leben nicht nur um die existentielle Deckung der Grundbedürfnisse, sondern um einen gewissen Lebensstandard, der es einem (finanziell) ermöglicht, gesunde Lebensmittel zu konsumieren und die Familie adäquat versorgen zu können.

Es wird in den Äußerungen der Kinder ein multidimensionales Verständnis von Gesundheit erkennbar. So lässt sich ein sehr differenziertes Bild darüber ausmachen, was nach dem Wissen der Kinder Gesundheit bzw. Krankheit beeinflusst und wie sie sich selbst gesundheitsförderlich verhalten können. Manche Aspekte werden aus Kinderperspektive jedoch als nur bedingt veränderbar angenommen, z. B. Umweltfaktoren und prekäre Lebensumstände.

4.2 | Bedarfe bezüglich körperlicher Gesundheit

Die Kinder berichten von vielfältigen Krankheitserfahrungen. Verbreitet sind insbesondere saisonale Erkrankungen wie grippale sowie Magen-Darm-Infekte. In den geschilderten Krankheitsverläufen positionieren sich die Kinder als Expert:innen für diese wiederkehrenden Erkrankungen und zeigen an, wie später weiter ausgeführt wird, was ihnen hilft und was nicht. Zudem berichten einige Kinder von chronischen bzw. schwerwiegenden Erkrankungen, die intensive medizinische Behandlungen zur Folge haben, wie Asthma, Herzfehler, Lungen- und Mandelentzündung, Lebensmittelunverträglichkeiten sowie Erkrankungen bzw. Fehlstellungen der Zähne. Verbreitet sind darüber hinaus Schilderungen von Verletzungen, von kleineren Wunden und Beulen bis hin zu Bewusstlosigkeit, Gehirnerschütterung, Knochenbrüchen und herausgebrochenen Zähnen als Resultat von Un-

fällen bzw. Verletzungen, die durch andere zugefügt wurden. Als besonders einschneidend werden Krankenhausaufenthalte beschrieben.

Die Erhebungen fanden im Sommer und Herbst 2022 statt und damit in einer Zeit, in der das Risiko, an Corona zu erkranken und einen schwerwiegenden Krankheitsverlauf zu erleiden, an Bedrohlichkeit verloren hatte. Dies zeigt sich auch daran, dass in der Mehrheit der Diskussionen Corona gar nicht erwähnt, geschweige denn mit Tod oder Langzeitfolgen verknüpft wird. Vielmehr scheint Corona in dieser Zeit zum Alltag zu gehören. Zugleich dokumentiert sich die Pandemie als geteilter Erfahrungsraum, dient als Referenz, um Erlebtes zu kontextualisieren („da war noch Corona und wir durften aber noch zur Schule gehen“ |₉). Sie bringt auch ein neues, geteiltes Wissen über Vorgehensweisen im Verdachts- und im Krankheitsfall und ein neues Vokabular (Quarantäne, Corona-Testzentrum, Maske, PCR-Test) hervor, auf das sie selbstverständlich Bezug nehmen.

BEDARF 1

Fürsorge durch enge Bezugspersonen

Wie bereits erwähnt, erleben die Kinder im Krankheitsfall ein besonderes Bedürfnis an Fürsorge. Es geht nicht nur um eine gute (medizinische) Versorgung, sondern auch darum, sich liebevoll umsorgt zu fühlen. Die Kinder schildern im Zusammenhang mit Krankheitserfahrungen die Bedeutung von (körperlicher) Nähe und fürsorglicher Zuwendung durch Mutter, Vater und Geschwister:

- „ Int: *Und könnt ihr vielleicht nochmal ein bisschen erzählen, wie das ist, wenn ihr mal krank seid, z. B., als ihr das letzte Mal irgendwie krank wart?*
- A: *[...] Einfach, da brauch ich einfach nur meine Mama. Ich hatte doll Kopfschmerzen, Husten, Schnupfen, meine Augen taten mir weh, ich konnte nicht mehr schlafen. Ich konnte keine Luft mehr schnappen. [...] Da hab ich nur im Bett gelegen, da konnte ich nix machen.“ |₁₀*

Diese sozial-emotionalen Momente werden als wohltuend und genesungsfördernd, deren Abwesenheit oder negative Emotionen hingegen als Unbehaglichkeit erlebt:

- „ E: *Wenn alle Geschwister und Eltern und Familie, wenn man einfach mal die Stimme hört, dann geht's einem auch schon viel, viel besser.“ |₅*
- „ K: *Meine kleine Schwester kuschelt mich immer und versucht mich aufzuheitern. Meine Mama macht mir immer gern Tee, und mein Papa kuschelt mich immer gern.“ |₈*
- „ E: *Da wollte ich nicht alleine im Krankenhaus liegen in der Station, und da wollte ich einfach, dass mein Papa dabei ist, weil meine Mama, die ist einfach nur am Rummeckern.“ |₁₂*
- „ C: *[...] da war mir den ganzen Tag schlecht. Und dann, wo ich nach Hause gegangen bin, dachte ich mir so, och nee, jetzt bleib ich hier liegen. Und dachte, mein Papa kommt mich abholen. Hat er aber nicht, dann bin ich weitergelaufen. Und [...] dann sind wir zum Arzt gegangen, und der hat gesagt, – ich hab Magen-Darm.“ |₁₃*

Im Falle eines Krankenhausaufenthalts spitzt sich die Lage noch zu. Um die oft beängstigende Zeit im Krankenhaus mit teils schmerzhaften Leiden und Behandlungen, fern von zuhause, zu überstehen, wird die Anwesenheit und Sorge von Mutter oder Vater als sehr bedeutsam thematisiert:

- „ E: *Und mein Papa hat mich einfach nur getröstet, wenn ich jeden Tag einfach Spritzen bekommen hab.“ |₁₂*

„ P: *Und ich war schon richtig oft im Krankenhaus, und das find ich richtig schlimm, weil das – weil ich immer meine Mama richtig vermisse und dann immer im Krankenhaus weine.*

Int: *Oh, bist du dann ganz alleine im Krankenhaus, ohne deine Mama?*

P: *Ja. Aber die kommt mich auch manchmal besuchen.“ |₁₁*

Die Kontaktbeschränkungen in Krankenhäusern während der Corona-Pandemie ziehen zudem mitunter Kontaktentzug von geliebten Menschen nach sich: *„Aber vor allem meine Schwester durfte nicht kommen, nur mein Vater und das mit Test. Deshalb hab ich mich auch manchmal sehr allein gefühlt.“ |₅* Ansteckungsgefahren wie im Fall von COVID-19 führen nicht nur im Krankenhaus, sondern auch zuhause zu einer sozialen Isolation. Die so sehr benötigte körperliche Nähe wird in dieser verunsichernden Zeit plötzlich zur Gefahr:

„ E: *[...] dann sind alle meine Schwestern voll weg von mir gegangen so ((lacht)), dass ich sie nicht anstecke.“ |₉*

„ K: *[...] aber meine Eltern, die helfen mir, dass ich besser sein und die – aber ich kann nicht neben ihn nicht sein, weil wenn ich krank, dann lass ich auch meine Eltern alle krank sein.“ |₅*

In den Schilderungen der Kinder deutet sich auch an, welche organisatorischen Erfordernisse und Anstrengungen der Krankheitsfall eines Kindes und dessen Fürsorgebedarf für die Eltern mit sich bringen. Zu organisieren ist die Vereinbarkeit mit Arbeitszeiten und weiteren Verpflichtungen, wie der Betreuung jüngerer Geschwister (*„weil meine Mama ja meine Schwester machen muss, und deswegen fährt mich mein Papa immer auch zum Arzt und so“ |₁₁*).

„ R: *Also das letzte Mal, wo ich krank war, musste meine Mama und mein Papa die ganze Zeit arbeiten. Und meine Oma, die ist in Reha, die ist jetzt im Moment krankgeschrieben, und deswegen hat sie dann das letzte Mal auf mich aufgepasst, wo ich krank war. Ja.*

F: *Also wenn ich krank bin, da hatte ich wie letztens, da war ich eine Woche krank, weil ich immer zum Arzt musste, da hat sich meine Mama extra freigenommen [...].*

M: *Wo ich krank war, hat meine Mutter auf mich aufgepasst. Sie hat keine Arbeit. ((lacht)) [...]*

K: *Und manchmal, wo ich dann eine Grippe hatte, mussten die halt arbeiten, und dann hat mich meine Mama schon ganz, ganz oft mit auf die Arbeit genommen, weil jeder dort auf der Arbeit von meiner Mama hat so ein kleines Zimmer, mit Fernseher, mit Schreibtisch und so. Und dann durfte ich immer mitgehen und mir das Fernsehen anmachen und mich auf die Couch legen und mich ausruhen.“ |₈*

Neben Betreuungsfragen und der Klärung, wer das Kind etwa zum Arzt oder über mehrere Tage ins Krankenhaus begleiten kann, muss mitunter auch organisiert werden, wie die Kinder überhaupt zur ärztlichen Versorgung kommen können. So berichtet ein Kind davon, dass im Zuge eines häuslichen Unfalls, bei dem das Kind sich mehrere Zähne ausgeschlagen hatte, die Familie auf die Hilfe des Onkels angewiesen war: *„mein Onkel, weil der hat nur ein Auto. Da hat der uns dahingefahren“ |₁₃*.

Es wird deutlich, dass emotionaler Zuwendung und Sorge durch Eltern und weitere nahestehende Personen im Krankheitsfall und beim Genesungsprozess eine hohe Bedeutung zuteilwerden. Zugleich ist weiter zu untersuchen, mit welchen Herausforderungen sich Kinder und Familien vor dem Hintergrund weiterer Verpflichtungen und vorhandener Ressourcen konfrontiert sehen.

BEDARF 2

Wohlige Atmosphäre, Hausmittel und medizinische Versorgung

Die Kinder positionieren sich als Expert:innen für ihr eigenes Wohlergehen. Sie geben – mit Fokus auf saisonale Infekte – routiniert Auskunft darüber, was sie im Krankheitsfall brauchen, was ihnen hilft oder auch nicht bzw. was ihnen ggf. sogar schadet. Die Abläufe erscheinen ritualisiert. Neben der emotionalen Zuwendung durch enge Bezugspersonen bedarf es, wie das folgende Zitat exemplarisch zeigt, im Falle einer Erkrankung an bspw. einem grippalen oder Magen-Darm-Infekt einer Kombination aus wohliger Atmosphäre, Hausmitteln und medizinischer Versorgung:

» A: *Also wenn ich krank bin, dann schlaf ich eigentlich die meiste Zeit, nehme Hustensaft, trink einen Tee, schlaf erstmal weiter, lass den Tee ein bisschen kühlen, weil er noch ein bisschen zu heiß ist. Weil wenn ich wieder wach werde, dann ist er lauwarm sozusagen. Und dann trink ich den Tee erstmal aus, dann schlaf ich weiter, steh ich nochmal auf, guck ein bisschen Fernsehen, schlaf ich wieder ein. Ruf Mama, wenn mir z. B. schlecht ist, und dann holt sie mir schnell einen Eimer. Und, ja, dann schlaf ich eigentlich weiter.“* |₉

„Und sonst hilft mir auch Medizin“ |₁₁ – An medizinischer Versorgung werden die Gabe von „Medizin“ wie Husten-, Fiebersaft und Zäpfchen, die Nutzung von Inhalationsgeräten sowie die ambulante wie auch stationäre ärztliche Versorgung (inklusive diagnostischer Verfahren wie Blutabnahme) benannt.

Darüber hinaus werden, wie anhand der folgenden Auswahl sichtbar, vielfältige von den Kindern erprobte Hausmittel und Routinen aufgezählt: „Und wenn man Halsweh hat, trinkt man Tee, weil es hilft. Wenn man Bauchweh hat, dann isst man Suppe, weil's dann dem Magen bessergeht.“ |₆, „Also was [ich] krieg, dass ich wieder gesund werde, wie ein Schnupfentrank oder so. Das war's.“ |₁₅, „Wenn's nicht besserer wird, dann machen wir Milch mit Honig.“ |₉, „Vitamine“ |₁₅, „wenn ich mal so Kopfschmerzen hab, Eukalyptus“ |₁₁, „dann holt meine Mama immer Wärmeflasche, macht die unter meine Decke“ |₉, „Ich bin auch sehr warm in die Badewanne gegangen, weil's ja auch hilft.“ |₆

Schließlich wird der Genesungsprozess an eine wohlige Atmosphäre geknüpft. Es braucht, um die Beschwerden zu lindern, Gelegenheit, sich in einem ruhigen und angenehmen Umfeld ausgiebig zu erholen:

» K: *weil ich da mich lieber ausruhen will und in mein Bett will und ich schlafen möchte. Und dann brauch ich eigentlich gar nix zu machen, also ich muss dann auch nicht spielen oder so. Ich möchte mich einfach nur ausruhen und wieder gesundwerden.“* |₈

Auch werden „ein extra Kissen“ |₉ oder „bisschen Massage“ |₁₀, das Schmusen oder Kuscheln mit Haus- oder Kuscheltieren als förderlich erachtet, „Wenn sie [die Kuscheltiere] dann bei mir sind und meine Tiere dann auch noch, dann geht's mir auch viel, viel besser“ |₅. Zugleich ist Krankheit mit oft stark eingeschränkter Handlungsfähigkeit und sozialer Isolation verbunden, wodurch für Zeitvertreib und Ablenkung insbesondere digitale Medien gefragt sind: „Schlafen, auf dem Sofa liegen und Fernseh glotzen.“ |₁₄, „Manchmal frag ich die Mama übers Handy, ob ich das Handy spielen darf. Oder Anton App machen kann. Dann darf ich das manchmal.“ |₁₁.

BEDARF 3

Wissen und Selbstwirksamkeitserleben mit Blick auf Gesundheitsprävention

Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, zeigen sich die Kinder informiert über gesundheitsförderndes und -hinderndes Verhalten. Dabei handelt es sich vor allem um ernährungs-, witterungs- und hygienebedingte Verhaltensweisen, wie bspw. gesund zu essen und ausreichend (Wasser) zu trinken, Schutz vor Kälte und Hitze, coronabedingte Hygienemaßnahmen und Mundhygiene. Darüber hinaus werden mangelnde Schlafqualität, Medienkonsum, waghalsiges Spielverhalten sowie Rauchen und Alkohol als die Gesundheit negativ beeinflussend benannt. Ihr Wissen

führen die Kinder mal auf elterliche Hinweise („Also meine Mama sagt immer, geht nicht bei kaltem Wetter so viel raus“ |₂), mal auf selbst erlebte bzw. beobachtete negative Folgen zurück:

- » B: Also wenn du jetzt was Süßes isst, bei mir ist mal passiert, dass meine alle Backenzähne von beiden Seiten rausgezogen wurden. [...]
K: Ja. Er hatte sehr, sehr, sehr viele Karies.“ |₄
- » D: [...] da gibt's so einen Spielplatz, da war ich, ganz oben bei dieser richtig hohen Stange, da war ich erst fünf oder vier, da hab ich ›Theo‹, [...] da hatte ich den gefragt, soll ich springen oder soll ich nicht. Da hat er gesagt, du sollst springen, und da bin ich gesprungen und hab meinen Arm gebrochen.“ |₁₁
- » C: Und meine Schwester hat mal geraucht. [...] Und die ist erst zehn, äh, elf.
J: Meine Freundin der Bruder hat mal Eis und Cola getrunken, und danach hat er gebrochen. War ja auch klar. Und der Papa hat gesagt laut und deutlich, der darf keine Cola trinken, wenn er Eis isst. Hat er aber gemacht. Und hat gebrochen.
Int: Ja, stimmt, vom Essen kann's einem manchmal nicht so gutgehen oder vom Trinken. Und was du auch grade gesagt hast, stimmt, Rauchen ist auch nicht so gut wahrscheinlich.
C: Wenn man am Tag 30 raucht, dann ist man tot.
J: Bei meinem Freund, vom ›David‹ der halt der Freund, der Papa hat mal geraucht und Bier getrunken. Und danach musste der schnell ins Krankenhaus, weil der eine Vergiftung hatte.
Int: Oh, oh je.
J: Und wenn mein Papa so weitermacht, muss er auch ins Krankenhaus, weil da ist das gleiche.
C: Also macht er auch.
J: Ja.
C: Mein Papa raucht nur Shisha. Aber nicht jeden Tag.“ |₁₃

In den Zitaten wird deutlich, dass es trotz des Wissens um die Beeinflussbarkeit der eigenen Gesundheit mitunter als schwierig erachtet wird, sich zu orientieren. Negativ-Vorbilder, aber auch eigene Bedürfnisse und Vorlieben („brauch ich viel Süßigkeiten“ |₁₃, „Ich trink jeden Tag nur ne halbe Dose Energy“ |₁₃, „Handy mag ich so“ |₁₁) erweisen sich oft als hinderlich, gesundheitsbezogenes Wissen und Handeln in Einklang zu bringen bzw. das richtige Maß einzuschätzen. Weitgehend unklar bleibt, welche gesundheitsförderlichen Routinen, wie bspw. Unterstützung bei der Zahnpflege, Regeln im Umgang mit Süßigkeiten etc., für den Alltag der Kinder strukturgebend sind. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass – wie sich in den Schilderungen auch zeigt – die Kinder zunehmend autonom und in von Erwachsenen unbeobachteten Räumen agieren. Damit ist von Belang, inwieweit bestimmte Verhaltensweisen habitualisiert und internalisiert sind. Weitgehend unklar bleibt, inwieweit mit den häufig heteronom konnotierten Gesundheitsmaßnahmen – im Sinne von ‚man soll‘ oder ‚man soll nicht‘ – auch eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung verbunden ist. Wie das folgende Zitat in Bezug auf den Umgang mit Schlaf zeigt, erkennen Kinder, was ihnen guttut oder auch nicht:

- » F: Ich brauch also, jetzt brauch ich also so, also dass wir, dass ich genug schlafen kann, dass ich früh – also dass die Schule so 8.15 Uhr losgeht, dass ich genug schlafen kann und so. Und dass ich früh aufstehe und auch richtig frisch bin, weil 7.15 Uhr ist schon ein bisschen früh. Und wenn ich aufstehe, dann bin ich immer noch müde. Und meine Augen sind hier unten, kann man ein bisschen erkennen, da schlaf ich immer nicht so gut. Und also das ist bei allen Menschen und deswegen, das ist ja auch, wenn – es gibt solche Kinder, ich kann dir sogar welche – es gibt solche Kinder, die nicht so richtig gut in der Schule sind, weil die auch nicht so lange schlafen, weil ihr Kopf nicht richtig, ihr Gehirn, also so – wie soll ich das erklären?
B: Matsch ist.

F: *Nicht, also nicht wach, nicht richtig aufgeweckt ist.*

B: *Deswegen, man kann nicht mehr –*

F: *Konzentrieren und so, man ist dann immer abgelenkt.*

Int: *Mhm. Ja.*

B: *Dann denkt man die ganze Zeit ans Schlafen.“ |¹⁵*

Es zeigt sich hier ein Selbstwirksamkeitserleben mit Blick auf den Zusammenhang von schulischer Leistung und Konzentrationsfähigkeit durch ausreichend Schlaf. Zugleich deutet sich aber eine begrenzte Kontrollüberzeugung an, d. h. eine gewisse empfundene Machtlosigkeit, hinsichtlich des eigenen Schlafs (u. a. aufgrund des frühen Schulbeginns) und den damit verbundenen Auswirkungen. Die eigene Lage wird dabei zwar als nicht so problematisch eingeschätzt wie die von anderen Kindern, deren augenscheinlich noch schlechtere Schlafgewohnheiten sich deutlich negativer auf ihre Konzentrationsfähigkeiten und Leistungen auswirken. Insgesamt zeigt der Bedarf nach gutem Schlaf aber an, dass neben geeigneten äußeren Rahmenbedingungen die eigene Kontrollüberzeugung eine wichtige Komponente darstellt.

Anhand des letzten Beispiels, das überdies den Zusammenhang von Gesundheit und Bildungsteilhabe veranschaulicht, lässt sich verdeutlichen, dass die Kinder insbesondere diejenigen gesundheitlichen Aspekte im Blick haben, die unmittelbar spürbare Folgen mit sich bringen, wie eine Erkältung, Karies oder mangelnde Konzentration. So findet bspw. das Bewegungsverhalten, das sich weniger auf das Gesundheitsempfinden im Hier und Jetzt als in der Langzeitperspektive auszuwirken vermag, im Zusammenhang mit Gesundheit keine Erwähnung. Weiter zu untersuchen wäre daher, inwieweit auch gesundheitspräventive Maßnahmen, die eher zukunftsgerichtet sind, im Bewusstsein der Kinder verankert sind.

4.3 | Bedarfe bezüglich psychischer Gesundheit

Im Folgenden richten wir einen Blick auf psychische Belastungssituationen von Kindern und die Frage, was sie zum Schutz ihrer psychischen Gesundheit, für Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit und nicht zuletzt ihre Resilienzfähigkeit brauchen.

BEDARF 1

Gute und stabile Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie

Familie ist die häufigste und in der Regel die erste Antwort auf die Frage, was den Kindern wichtig ist und ihnen guttut. Das eigene Wohlbefinden wird dabei jedoch nicht nur daran geknüpft, dass die Familie für einen da ist, sondern ebenso, dass es denen, die man liebt, gut geht und man auch für sie da sein kann: *„Also mich macht es glücklich, wenn meine Familie glücklich ist. Und mich macht's auch glücklich, wenn ich jemand was Gutes tun kann“ |⁴*. Häufig differenziert sich die Bedeutung von Familie noch entlang einzelner Familienmitglieder weiter aus: *„[...] am meisten meine Familie. Und ich hab auch ne kleine Schwester [...]. Und ich bin richtig dankbar, dass es die gibt.“ |¹¹*. Genannt werden neben den Eltern bzw. einzelnen Elternteilen (auch Stiefeltern) und den Geschwistern, auch Großeltern und weitere Verwandte wie Tanten, Cousinen und Cousins, außerdem sind Haustiere bedeutsame Familienmitglieder.

Familie ist das Fundament, wird mit gegenseitiger Sorge und Geborgenheit, mit Liebe, Freude und Trost ebenso wie mit gemeinsamen Aktivitäten in Verbindung gebracht. Aus den Berichten geht auch hervor, dass einzelnen Familienmitgliedern – vor dem Hintergrund herausfordernder Lebensrealitäten und ganz unterschiedlicher Familienkonstellationen – dabei besonders tragende Rollen zukommen:

- » E: *Meine Mutter. Sie tut mir immer richtig stark, weil mein Vater ist auch wegen seinen Schichten und auch wegen seines Boxvereins, ist er oft nicht da. Und meine Mutter hilft mir auch immer. Und sie ist auch so nett, vor allem tut sie immer bei mir sein, weil ich hab eine Unverträglichkeit. [...] hilft sie mir dann immer, wenn ich grad nicht das Positive daran sehe.“* |₅
- » K: *Meine Mutter kümmert sich sehr um uns. Wir sind ja viele Kinder, sechs Kinder. [...] Und sie ist auch – ihr ist es auch wichtig, dass wir auch glücklich sind.“* |₄
- » C: *Und meine Familie ist mir wichtig, weil –, damit ich nicht im Kinderheim lande. Meine Familie ist mir auch noch wichtig, weil ich sonst niemanden hätte, auch keinen Papa mehr. Weil mein Papa ist, wo ich geboren – noch nicht mal auf der Welt war, schon gegangen, aber jetzt hab ich einen Stiefvater. Und ich bin glücklich darüber. Und ich brauche meine Mama, damit ich also damit ich halt auch mal bei der Mama sein kann, dass ich nicht mein Mama verliere.“* |₁₃
- » F: *Und bei mir, weil einfach mir meine Mutter und so wichtig sind, und die hat mich geboren und so. [...] Meine Mutter, die ist halt gestorben, aber das ist mir trotzdem okay, die war immer – ich hab die nie gesehen und so, aber die war nett und so. Und das glaub ich, halt mein Vater hat nie über sie erzählt. Und ich mag auch meinen Vater, der ist auch nett, der will immer, dass ich froh bin in meinem Leben und nie Stress hab oder so und schlau in der Schule bin. Und wenn ich traurig bin, also und der kocht sogar für mich und alles. Und das war's. [...] Sogar wenn ich manchmal Stress mache oder so – Mein Vater sagt der einfach, ›Fahr!‹ mach keinen Stress und so, sei froh um dein Leben und so und mach nicht so viel Stress, und sei einfach gut in der Schule und so.“* |₁₅
- » H: *Leider hab ich keine Mama mehr. Traurig. ((imitiert Weinen)) [...] Dass eigentlich, wenn man traurig ist, das spüren Hunde oder Katzen und Tiere allgemein. Und dann kommen sie einfach angelaufen und wollen dich trösten.“* |₁₀

Wie aus diesen und weiteren Zitaten hervorgeht, bringen spezifische Familienkonstellationen und -schicksale nicht nur unterschiedliche, zum Teil herausfordernde Lebensrealitäten hervor, je nach Konstellation ergeben sich auch unterschiedliche Anforderungen an die einzelnen Familienmitglieder.

Vor dem Hintergrund der fundamentalen Bedeutung von Familie thematisieren die Kinder auch Belastungssituationen sowie Erfahrungen von seelischem Schmerz in der Familie. So haben, wie bereits angeklungen, einzelne Kinder den Verlust eines Elternteils oder anderer geliebter Menschen ((Ur-)Großeltern) zu verkraften. Als schmerzhaft erlebt wird ebenfalls die Trennung der Eltern („Ich hasse das“ |₉), ein konfliktreiches Miteinander („Dass meine Eltern sich die ganze Zeit nur streiten“ |₁₂), Enttäuschungen („Und vor allem, weil meine Schwester nicht für mich da war“ |₃) oder auch Verhaltensweisen der Eltern, die bei den Kindern ein ablehnendes bzw. ambivalentes Empfinden hervorrufen. Letztere kollidieren, wie sich am Beispiel eines Vaters zeigt, der Drogen konsumiert, die Familie verlässt und als zunehmend verwahrlost wahrgenommen wird sowie eines weiteren Vaters, der nach einer Straftat ins Gefängnis kam, mit den Normalitätsvorstellungen von Elternschaft der Kinder.

- » D: *Unser Papa, unser Papa können wir nimmer haben, weil der nimmt Drogen und hat sich ne neue Frau gesucht, die auch Drogen nimmt. Und der sieht aus wie ein Affe. ((lacht)) Hat einen langen Bart. [...] Hätte ich noch meinen Papa, wär ich Papa-Kind.“* |₁₁
- » J: *Mein Papa war schon mal im Gefängnis. Also war schon mal auf der Polizeiwache. Weil der irgendwas gemacht hat, da wurde der mitgenommen, ich weiß aber nicht, was, weil die mir das nie erzählt haben, und ich weiß nicht und ich will's nicht wissen, ich will einfach einen normalen Papa.“* |₁₃

In einem Fall sind es Gewalterfahrungen in der Familie, die ein Kind gar dazu bewegen, den Bedarf „Für mich vielleicht eine neue Familie“ |₁₄ zu äußern: „Weil die auch manchmal – sagen die z. B., die schreien mich auch manchmal an. Die, die hauen mich auch manchmal.“ |₁₄. Auch dies verweist auf die fundamentale Bedeutung von Familie und

untermauert, dass der Bedarf nicht auf die bloße Existenz familiärer Strukturen zu reduzieren ist, sondern es geht insbesondere auch um die Qualität und Stabilität der Beziehungen in der Familie.

Qualität und Stabilität von Beziehungen sind auch außerhalb der Familie sehr bedeutsam, insbesondere was Freundschaften angeht. Freund:innen werden nicht nur mit Spiel, Spaß und Geselligkeit in Verbindung gebracht („Also die helfen, dass ich Spaß habe. Ohne die kann ich nix machen. Allein macht's keinen Spaß.“ |²), sie stellen als Vertrauenspersonen auch eine wichtige familienergänzende Stütze dar.

„V: Ja, ich find, dass beste Freunde nicht fehlen dürfen im Leben, weil denen kann man alles erzählen. Mit denen kann man alles machen. Meistens kann man mit denen auch blöden Quatsch machen wie z. B. Blätterhaufen und dann sich reinfallen lassen und dann wieder –

T: Und Blätterschlacht.

V: Ja, oder Blätterschlacht.“ |⁹

Nicht nur verbindet Freundschaften gegenseitige Sympathie, gemeinsame Interessen und Vertrauen. Auch äußern sich Qualität und Stabilität von Freundschaften darin, inwieweit diese in der Lage sind, Konflikte zu überstehen: „auch wenn wir uns streiten, ist es dann so schön, weil wir tun uns, ohne dass wir etwas sagen, tun wir uns schon vergeben. Und das ist auch richtig schön für mich.“ |⁵. Freundschaften stellen für die Kinder damit auch einen Lernort für Konfliktfähigkeit und Kompromissbereitschaft dar und tragen darüber hinaus zu ihrer Autonomieentwicklung und zum Entdecken neuer Welten bei:

„D: Ich find auch cool, dass ich auch mal wieder – weil ›Constanze‹ ist eine richtig beste Freundin, die allerbeste Freundin, [...] bei der mal übernachten mal wieder, waren wir ja letztes Mal am Wochenende. Das fand ich cool, das ist mein allerbestes Ort.“ |¹¹

Der Verlust guter Freundschaften bzw. die Erfahrung, keine oder kaum Freund:innen zu haben werden vor dem Hintergrund der emotionalen Kraft, die von guten Freundschaften ausgeht, entsprechend als sehr schmerzhaft erlebt:

„A: Ja, und jetzt sagt die ›Smilla‹, die soll nicht mehr meine Freundin sein, jetzt ist sie nicht mehr meine Freundin. Und das find ich immer schade, wenn z. B. die ›Amelie‹ weg ist. Da kann ich mit niemandem mehr spielen, da muss ich alleine sitzen.“ |¹⁰

Gute und stabile Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie stellen eine bedeutsame Kraftquelle dar. Sie werden am häufigsten mit Wohlbefinden und Glückseligkeit in Verbindung gebracht, während deren Abwesenheit bzw. die Brüchigkeit von Beziehungen, die als wichtig erachtet werden, deutlich negative Spuren für die psychische Gesundheit hervorbringen kann.

BEDARF 2

Schutz vor physischer und psychischer Gewalt und Sicherheitsempfinden

Körperliche Unversehrtheit ist ein Grundrecht aller Menschen. In den Schilderungen der Kinder zeigt sich indes, dass physische und psychische Gewalt im Alltag der Kinder ein häufiger Begleiter ist. An allen drei Standorten berichten die Kinder von direkten und indirekten Gewalterfahrungen, in die sie auf unterschiedliche Weise involviert sind, und zeichnen insbesondere mit Blick auf die Situation in der Schule ein Bild von Gewalt als Normalität, das für sie mitunter die Grenzen des ‚Normalen‘ übersteigt.

- Int: Also das ist doch normal, dass Kinder sich mal streiten, oder?
- J: Bei uns in der Schule ist das nicht normal. Es gibt keinen einzigen Tag, wo die Jungs die Mädchen [nicht] ärgern oder die Jungs sich [nicht] prügeln. Es gibt keinen Tag!“¹⁴
- K: Also in unserer Klasse gibt es sehr, sehr, sehr, sehr, viel Streit. Vor allem jetzt mit uns zwei. Wir sind immer sehr, sehr, sehr in Streit verwickelt.
- [...]
- Int: Und also das klingt auf jeden Fall so, als wär's manchmal ganz schön stressig bei euch in der Schule. ((lacht))
- Mehrere: Ja. ((lachen))
- A: Das ist mehr als stressig, ist wie die Hölle auf Erden manchmal.
- Int: Oh nein.
- K: Ja, ist wirklich so.“⁸

Streit, Provokationen und Mobbing enden dabei häufig in körperlichen Auseinandersetzungen mit zum Teil erheblicher physischer Gewalt, wobei Gewalttaten in ihrer Schwere unterschiedlich (de-)legitimiert werden.

- K: [...] Und ich hatte mal so richtig Angst, was mal passiert ist in der Grundschule. Da hat mich ein Junge gekickt, mich hier rein, ich hab fast gar keine Luft mehr bekommen. Die haben einen Krankenwagen gerufen. [...] dann hat die Schule meine Mama angerufen und hat dann gesagt, für mich kommt ein Krankenwagen. Dann ist meine Mutter zu der Schule hingerannt [...] Und dieser Junge, der mich gekickt hat, der hat nicht mal ne Strafe oder so bekommen, nicht mal ne Strafarbeit oder sowas. Der hatte nicht mal einen Schulverweis. Und einmal, mein Bruder hat einmal so eine Kopfnuss gegeben an so einen Jungen. [...] Und dann hat der Schulverweis bekommen. [...] Nur wegen einer Kopfnuss, aber da ist dann nix passiert. Direkt danach, nachdem er gekotzt hat, ging's wieder gut. Nix passiert. Aber bei dem Jungen, der mich gekickt hat, ja. (...)
- B: War schlimmer. [...]
- K: Aber trotzdem hat er keine Strafe bekommen.
- Int: Mhm.
- B: Die war fast bewusstlos.“⁴

Ähnliches zeigt auch ein weiteres Beispiel:

- J: [...] die ›Lia‹ tretet die anderen, und die kriegt keinen Anschiss! Das ist unfair! [...] Und die hat gesagt, wenn ich ihre Jacke nachmache, tötet sie mich. [...] die hat mich mal verkloppt mit echter Gewalt. Und das tat auch weh! Ich hab das dem ›Herrn Fahde‹ –
- S: Aber ›Jara‹, du hast auch mal die ›Doreen‹ verkloppt. Die hat wirklich ihren Kopf so gemacht und auf den Boden so geschlagen. [...] Du hast dich sogar auf sie draufgesetzt. [...] Die hat fast keine Luft mehr bekommen. Das kann dir doch auch mal bewusst sein. [...]
- J: Ich hab nur den Kopf mit Vorsicht versucht, nur dass sie aufhört [zu provozieren]! ((schreit))
- H: Nur Vorsicht.“¹⁴

Auch sind die Grenzen zwischen spielerischer und ernster Gewalt in der Peergruppe oft fließend: „die Aktion war auch eigentlich nur aus Spaß, aber die haben dann wieder mit Schubsen übertrieben.“¹³, „[...] wir [...] spielen auch immer in der Pause Polizei. Und da kommst da auch immer sehr, sehr zu Streitigkeiten, wenn man jemanden jetzt schlägt [...].“⁸

Hinzukommt, dass Situationen im Sozialraum als unsicher erlebt werden. Geschrei, Prügeleien oder gezielte Provokationen, die mitunter bis direkt an die eigene Wohnung heranreichen, werden als bedrohlich wahrgenommen.

- » L: *Also ich hab auch Angst, weil wenn ich jetzt mit meiner Mama irgendjemanden sehe, die sich verprügeln, wir hier ganz nah sind, dann sagt die Mama immer, komm mal ein Stück hinter, bevor sie dich mit treffen.“*¹²
- » B: *Und da wohnt so einer, der heißt ›Valle‹, der ärgert immer.*
F: *Der ist so scheiße.*
B: *Ja, er will auch immer – er schmeißt immer Kastanien so, in unseren Balkon. [...] Einmal wollte er meine Scheibe kaputtmachen.*
F: *Nix, nix gegen ihn, aber der ist schlecht in der Schule und macht sich auf schlau und so, und schlägt jedem Kind, der ihn einfach nervt. [...] Ja. Ich will ihn nicht schlagen oder verletzen, ich geh boxen und so. [...] Aber irgendwann muss er doch auch aber aufhören, weil wenn ich den –*
B: *Weil es wär auch nicht so geil, wenn alle Menschen auf seinen Balkon Sachen schmeißen und ihn ärgern.“*¹⁵
- » P: *Ja, wir hatten auch mal ne ältere Frau in unserem Treppenhaus, die hat immer, wenn wir z. B. wieder nach Hause gegangen sind oder grad weggehen wollten, stand die immer an der Tür und hat uns angeschrien. [...] Und die hat uns auch einmal gehauen mit ihrem Ding, mit dem sie so läuft und –.“*¹¹

In einem Fall liegen, wie bereits erwähnt, Schilderungen zu Gewalt in der Familie, konkret durch die Eltern vor.

- » Int: *Magst du das ein bisschen erzählen, wieso du dir ne neue Familie wünschst?*
J: *Weil die auch manchmal – sagen die z. B., die schreien mich auch manchmal an. Die, die hauen mich auch manchmal.*
H: *Mich hauen sie auch manchmal, meine Eltern. Aber sie sind auch sehr lieb. Auch wenn sie mich hauen, dann kommen sie danach in mein Zimmer, und dann sagen sie Entschuldigung.*
S: *Meine Eltern hauen mich gar nicht.*
J: *Meine Mama sagt nicht mal Entschuldigung, wenn sie mich schlagen.“*¹⁴

Die Gewalterfahrungen und Bedrohungssituationen sind als außergewöhnliche Belastungen einzuordnen, vor denen es Kinder zu schützen gilt. Die Kinder äußern Ärger, Wut, Stress, Angst, Verzweiflung. Auch diejenigen, die sich selbst in der Rolle der Gewaltausübenden beschreiben, zeigen eindrücklich, welch psychischer Druck für sie damit verbunden ist, etwa ihre Aggressionen zu kontrollieren („*nur dass sie aufhört [zu provozieren]*“¹⁴). Der Schutz der Kinder vor Gewalt geht, wie der folgende Bedarf anzeigt, dementsprechend auch mit der Frage nach geeigneten Bewältigungsstrategien im Umgang mit sozialen Konflikten einher.

BEDARF 3

Bewältigungsstrategien im Umgang mit sozialen Konflikten und Gewalt

Vor dem Hintergrund der zahlreich berichteten Konflikt- und Gewalterfahrungen, v. a. innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen, ist relevant, wie Kinder mit sozialen Konflikten umgehen. Am häufigsten wurde die Strategie benannt, der Situation zeitweise aus dem Weg zu gehen, um herunterzukommen und sich zu beruhigen. Diese Distanznahme zu konkreten Personen und kritischen Situationen mündet jedoch in unterschiedlichen Folgeaktionen. Beispielsweise schließt sich daran der Akt des sich Wiedervertragens an:

- » F: *Also ich geh dann von dem, wo mich halt so verletzt hat und so, geh ich halt weg und halte den auf Abstand. [...] Und dann, wenn ich am nächsten Tag wieder in der Schule mit dem befreundet bin, das passiert nämlich öfter, dann sind wir wieder normale Freunde.“*⁸

Auch werden andere Personen als Unterstützung eingebunden: „Dass ich dann halt aus dem Weg gehe und mit meinen Freundinnen darüber rede, und die helfen mir dann“¹³. Mehrfach wird zudem von (Gegen-)Gewalt als Folge-reaktion gesprochen:

» D: Also mir hilft es, damit ich nimmer gestresst bin, dass ich einfach aus dem Weg gehe und das alles vergesse und mit jemand anders spiele. Und wenn dann halt wieder der, der mich geärgert hat, wiederkommt, verprügle ich den, und dann geh ich wieder weg und renn dann einfach weg.“¹¹.

Diese eher proaktiven Anschlussreaktionen stehen in Kontrast zu Situationen, denen Kinder entfliehen, um sich (für den Moment) in Sicherheit zu bringen, ohne aber Perspektiven für die Klärung des Problems zu haben, wie in einem Fall von Mobbing:

» M: Wir haben hier unten bei der Sporthalle so einen Platz [...] Ja, dort sitz ich, und dann hab ich meine Ruhe. Da verstecke ich mich manchmal, damit einfach, wenn die mich ärgern, nicht sehen. Das find ich am besten dort, der Platz, meine Ruhe.“¹⁰

Manche Konflikte, so wird deutlich, erleben die Kinder als emotionale Ausnahmesituation. Das Kind, das in einem Zitat weiter oben eingestand, auf Provokationen mit Gewalt zu reagieren, schildert an mehreren Stellen, gegen welch inneren Druck es dabei ankämpft:

» Int: Wie geht ihr mit so stressigen Situationen um oder wenn euch jemand geärgert hat oder ihr einen Streit oder eine Wut habt oder sowas, wie geht ihr denn damit um, oder was hilft euch dann?

J: Da zähl ich manchmal bis zehn, aber manchmal ver Klopp ich auch die ›Doreen‹, dann wird auch meine Wut weg. [...] Die fängt doch an! Die provoziert mich doch!

S: Nimm die Tabletten, ich hab dir schon 10.000 Mal gesagt.

J: Ich hab die Tabletten nicht zu Hause.

S: Dann kauf sie dir!

J: Die Mama weiß nicht, dass ich diese Wutanfälle habe!

S: Dann sag's ihr doch.

J: Nö.“¹⁴

In diesem Fall werden die Wutanfälle als etwas Krankhaftes markiert, das über Tabletteneinnahme gemindert werden kann. Mit dieser (wechelseitigen) Darstellungsweise geht – so deutet sich an – die Vorstellung einher, dass die Aggressionen außerhalb der eigenen Kontrolle liegen. Mangelnde Kontrollüberzeugung zeigt sich auch im Fall eines Kindes, das sein gewaltförmiges Handeln auf seine Gene zurückführt: „Ich helf mir mit Prüiteln leider. Mein Vater war nämlich Gewalttäter. Und war deswegen im Gefängnis. Und ich hab ihn nur einmal gesehen.“¹³. Wenn- gleich das Kind den Vater nur einmal im Leben gesehen hat, glaubt es, dass dessen negative Eigenschaften sich unweigerlich auf es übertragen haben.

Schließlich zeigen sich auch Gefühle großer Ausweglosigkeit: „Und, ja, dann bin ich eben halt so wütend, dass ich eben halt am liebsten von dem höchsten Turm der Welt runterspringen würde und dann, dass ich dann nicht mehr leben würde.“¹⁰.

Die eigene Gefühlswelt, so wird deutlich, kann im Fall von sozialen und gewaltvollen Konflikten sehr herausgefordert und erschüttert werden. So divers die Reaktionen und zugrundeliegenden Überzeugungen sind, so sehr braucht es auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder zugeschnittene Lösungen, um sie in ihrem Selbstwirksamkeitserleben hinsichtlich der (gewaltfreien) Bewältigung sozialer Konflikte zu unterstützen.

BEDARF 4

Bewältigungsstrategien im Umgang mit Alltagsorgen und -stress

- » *Int: Manchmal kann es ja auch im Alltag oder in der Schule richtig stressig sein oder dass man Sorgen hat. Kennt ihr solche Momente? Könnt ihr etwas darüber erzählen? Was hilft euch dann in solchen Situationen?“*

Diese Fragen gehören im Verhältnis zu den am umfassendsten beantworteten Themen des Leitfadens. Die Kinder berichten von vielfältigen Alltagsorgen und -stress, etwa Konflikten in der Peergruppe, Familie und mit anderen Personen oder Stress und Druck in der Schule. Dabei haben sie individuelle Umgangsformen entwickelt und benennen sehr konkret, was ihnen in der Bewältigung von Alltagsorgen und -stress hilft.

Viele Kinder beschreiben die Erfahrung, dass es ihnen in stressigen oder sorgenreichen Situationen am meisten hilft, sich zurückzuziehen, um herunterzukommen und sich zu beruhigen.

- » *A: Da brauch ich einfach nur meine Ruhe, dass ich alleine sitze. (...) Dass niemand mit mir ist, dass er nicht mich voll-redet.“ |₁₀*

Zur Beruhigung und Entspannung helfen dabei auch bestimmte Rituale.

- » *A: [...] am meisten brauch ich dann zu Hause ne Decke und mein altes Baby-Kuscheltier.“ |₈*
- » *F: Oder ich geh einfach schlafen und ich hör Musik. Ich hör entspannende Musik.“ |₁₅*
- » *P: Da setze ich mich einfach immer in die Badewanne und mach mir ne Gesichtsmaske drauf. Und Gurke auf die Augen ((Lachen)). Das hilft mir dann immer, und dann bin ich immer wieder besser gelaunt.“ |₁₁*

Dieser Rückzug wird nicht nur im eigenen Zimmer gesucht, sondern auch in der Natur, an der frischen Luft:

- » *M: Mhm. Einen großen Freiraum [...] halt so, dass man auch mal klarkommt und alle Gedanken dann halt mal los-lässt. [...] Ich mein halt, dass man auch mal die Natur braucht so, um sich wieder zu beruhigen, falls man ausge-flippt ist oder in einer schwierigen Situation ist.*
- A: Einfach einen Balkon, einfach einen großen Balkon, da gehst du einfach raus und schnappst Luft. Da hast du deine Ruhe.“ |₁₀*

Auch wird der Rückzug genutzt, um negative Emotionen rauszulassen:

- » *V: Ich mach dann immer – ich tu dann immer alleine im Zimmer liegen, tu auch meistens wie du ins Kissen manchmal schreien. [...]*
- T: Und zwar, wenn ich so traurig bin, dann geh ich in mein Zimmer und such meine Kuscheltiere raus und verprügele die.“ ((Lachen)) |₉*
- » *H: Oder wenn ich grad – wenn mich grad jemand nervt und ich dann richtig auf der Palme bin, dann kann ich ja – dann frag ich manchmal meine Horterzieherin, ob ich ein Blatt bekommen kann. Dann nehm ich mir einfach einen Stift, und dann tu ich einfach meine Wut auslassen, eben halt, dass ich einfach, keine Ahnung, was male.“ |₁₀*

Insbesondere im schulischen Kontext ist es – wie sich auch in anderen Zitaten zeigt – nicht immer leicht, einen Rückzugsort zu finden, geschweige denn einen geeigneten Weg zu finden, um negative Emotionen zu kanalisieren. Das Kind aus dem letzten Zitat wünscht sich daher im Hort einen Boxraum, „wo man dann sich einfach, wenn man wütend ist, [...] Boxhandschuhe nehmen kann und eben halt gegen den Boxsack boxen kann oder eben halt ein Match machen kann.“ |₁₀

Als hilfreich werden auch Ablenkungen erlebt, die mit positiven Gefühlen verbunden sind, so etwa das gemeinsame Spielen mit Freund:innen oder Geschwistern, die Nutzung von digitalen Medien sowie weitere Hobbies:

- » C: *Wenn ich einen schlechten Tag habe, dann spiel ich Fußball, dann macht es – dann geht es für mich besser. Oder ich spiel mit meinen Freunden.“* |₂
- » E: *[...] oder ich fahr einfach mit dem Fahrrad ganz kurz mal mit in den Stall, damit ich mich einfach mal abregen kann und dass ich einfach mal nach meinem Pferd schauen kann.“* |₁₂
- » F: *[...] Oder ich geh einfach in unser Zimmer, ich hab so einen Regenbogenlicht, da mach ich den an. Und da lieg ich auf unserem großen Bett und so, und da zock ich einfach die ganze Nacht durch. Und wenn ich einschlafe, dann schlaf ich eh in unserem Bett ein. Und wenn – oder ich zock einfach mit meinem Bruder oder so, [...].*
 B: *Bei uns, wenn ich so Stress hatte, dann geh ich so in mein Zimmer. Ich hab so – dann spiel ich Mensch-ärgere-dich-nicht mit meiner Schwester. Oder ich hab so ein auf meinem Handy so ein Spiel, der mich so ausruht. Ja.“* |₁₅

Als wichtig wird nicht zuletzt beurteilt, sich in der Bewältigung von Alltagsorgen und -stress nicht allein oder gar alleingelassen zu fühlen. Es geht darum, sich bei jemandem aussprechen zu können, sich verstanden zu fühlen, Trost und Zuwendung zu erfahren oder auch zu erleben, dass sich jemand für einen einsetzt, einen stärkt und schützt, wie sich nachfolgend beispielhaft zeigt:

- » H: *Also wenn ich Angst hab, dann gehe ich meistens zu meinem Papa und sag's dem. Und dann, ja, dann tröstet der mich immer halt und, ja.“* |₁₀
- » E: *Und ich hab direkt meinen zwei anderen Freundinnen, ›Felicia‹ und ›Mona‹, die mir richtig, richtig viel bedeuten – ich bin direkt zu ihnen und hab sie umarmt, und mir ging's danach schon viel, viel besser.“* |₅
- » F: *Dann geh ich nach Hause, erzähl es meiner Mama. Meine Mama dann erstmal so auf Facebook, alles rausfinden, ich sag dir, wie FBI, nur noch schneller.“* |₈
- » A: *Bei mir ist es so, wenn ich in der Schule so Streit hab, ignoriere ich einfach sie. Und wenn die der Lehrerin sagen, krieg ich halt Ärger zu Hause dann, sag ich meinem Vater. Dann sagt er, willst du zu Burger King gehen? (...)*
 Int: *Dann lenkt er dich ein bisschen ab?*
 A: *Ja.“* |₈
- » B: *Ja, ich weiß, wer hilft. [...] Die Familie. [...] So, wenn du so traurig bist, dann machen die dich so (...) z. B. –*
 F: *Froh, die holen dir was, was du gerne wolltest oder so.*
 Int: *Mhm.*
 B: *Ja, wenn einer dich so geschlagen hat, dann dann schützen die dich. Ohne Familie wärst du jetzt – ohne Familie wärst du jetzt schon (tot.) Weil dann wären die, die dich hassen –*
 F: *Alleine dein Bruder, der beschützt dich auch, wenn Leute dich angreifen oder so.“* |₁₅

Vor allem Familienmitglieder, Eltern, Geschwister, Großeltern, aber auch Freund:innen werden hier genannt. In der Schule werden auch Lehrkräfte einbezogen, „*da geh ich halt zum Lehrer und sag das. Dann wird's in der Schule geklärt*“ |₄, oder Hilfe bei Schulsozialarbeiter:innen gesucht, „*z. B. wenn es ein großes Problem gibt, dann gibt er vielleicht auch sehr viele Hilfssachen*“ |₁₀ Zudem erfahren die Kinder Trost und Zuwendung von (Haus)Tieren: „*Dass eigentlich, wenn man traurig ist, das spüren Hunde oder Katzen und Tiere allgemein. Und dann kommen sie einfach angelaufen und wollen dich trösten.*“ |₁₀

Manchmal sind die Möglichkeiten emotionaler Zuwendung jedoch auch eingeschränkt. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Elternteile z. B. aus beruflichen Gründen oder aufgrund von Trennung wenig oder gar nicht verfügbar sind. In einem Fall ist die Mutter gar verstorben, was trotz liebevoller Zuwendung des Vaters und anderer Familienangehöriger eine zentrale und äußerst schmerzhaftes Leerstelle an emotionaler Zuwendung bildet.

- „ A: Also wenn's mir mal schlechtgeht, ist sie [Freundin] für mich da oder meine Mama. Mit meinem Papa kann ich nicht so viel Kontakt haben, weil mein Papa ist meistens den ganzen Tag arbeiten, er hat ja schließlich drei Jobs als Putzmann. Und ansonsten geh ich mal zu meinem Onkel, weil der wohnt ja auch im selben Haus wie ich. Und, ja, oder zu meiner Oma.
- T: Um mich kümmert mich immer die Mutti. Weil ich wohn ja bei meiner Mutti, und mein Papa und meine Mutti, die haben sich getrennt. Und der Papa hat jetzt eine neue Freundin und –“⁹,
- „ H: [...] bei mir ist es so, meine Mama ist ja gestorben und, ja, dann ich brauch eben halt (...) halt meine Mama, damit ich (...) ja, damit sie mir helfen kann oder mich trösten kann, wenn ich grad irgendwie weine, weil ich irgendwas nicht verstehe⁴ und mich keiner hört, weil Papa auf Arbeit ist oder so, genau, da brauch ich einfach jemanden, der für mich da ist.“¹⁰

Vereinzelt werden zudem Bezugspersonen als nur bedingt geeignet für die emotionale Unterstützung erlebt, da es schon zu negativen Erfahrungen wie Vertrauensmissbrauch oder negativen Reaktionen kam:

- „ E: Ja, ich hab meine Schwester, da kann ich mit ihr reden. Aber manchmal eigentlich auch nicht, weil sie auch manchmal ne richtige Petze ist. ((Lachen)) (...) Wenn's um Zeug geht, was ich halt (auch erfahren habe) und was ich am nächsten Tag Mama sagen möchte, aber dann tut sie mir immer drohen oder haut mich einfach.
- Int: Also kannst du es ihr nur manchmal sagen.
- E: Ja, wenn sie jetzt keine Probleme hat oder sowas.“¹²
- „ J: Bei meiner Mama, also ein bisschen, die Mama ist viel lieber als mein Papa. Der Papa schnauzt mich nur an. ((Lachen)) Ist gar nicht witzig, »Himal«!
- H: Wieso schnauzt er dich an?
- J: Weil ich was Böses auch manchmal mache. Kinder können auch mal was Böses machen.“¹⁴

In den detailreichen Darlegungen zu Alltagssorgen und -stress und dem individuellen Umgang der Kinder damit, lassen sich drei übergreifende Aspekte als zentral herausstellen: ein Rückzugsort, Möglichkeiten der Ablenkung und jemand, der für einen da ist. Kinder brauchen also nicht nur geeignete Bewältigungsstrategien, die ihren Bedürfnissen entsprechen. Grundlegend ist auch, dass Kinder Rückzugsorte sowohl zuhause als auch in ihrem Sozialraum haben, dass sie Möglichkeiten der Ablenkung wählen können, die ihnen guttun und dass sie in ihrem Umfeld Personen haben, die ihnen in sorgen- und stressreichen Situationen beistehen.

BEDARF 5

Lebensqualität und wachsende Selbstbestimmung mit Blick auf die eigene Lebensführung

Der folgende Bedarf wird von den Kindern oft gar nicht so explizit formuliert. Vielmehr versteckt er sich zwischen den Zeilen in Erzählungen und Beschreibungen zu ihrem Alltagsleben im Zusammenhang mit der Frage, was es für die Kinder heißt, ein Leben zu führen, das sie leben möchten und das sie glücklich und zufrieden macht. Das Wohlbefinden der Kinder zeigt sich an die empfundene Lebensqualität geknüpft. Hierfür spielen bestimmte

⁴ Es geht hier um schulbezogene Aufgaben.

Ressourcen, Personen, Orte, aber auch der Grad an empfundenen Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten eine entscheidende Rolle. Zudem sind unterschiedliche Emotionen angesprochen, bspw. sinnlich-ästhetische Empfindungen wie das Genießen oder das Gefühl von Gemütlichkeit. Entsprechende Qualitätskriterien lassen sich zum Beispiel anhand der Vorstellung eines ‚guten Zuhauses‘ verdeutlichen. Wichtig für Kinder ist, so Theo, „ein richtiges gutes Zuhause mit einem Schlafplatz, was schön weich ist und gemütlich, was uns warmhält.“⁹ Die vorgefundenen Wohnbedingungen weichen dabei zum Teil von den eigenen Vorstellungen ab:

„ A: *Wir sind vor eineinhalb Jahren, sind wir in ne neue Wohnung gezogen. Es ist immer noch im selben Haus, bloß in eine größere Wohnung, weil meine Mama war halt da schwanger. Und dann, mein Zimmer ist immer noch nicht richtig fertig, und der Flur muss noch gestrichen werden. Und mein Zimmer, da hab ich noch keine richtige Gardine, deswegen nehmen wir immer alte Gardinen von früher noch, aus meinem Zimmer. Haben die zwischen – also wenn man das Fenster aufmacht, haben wir es dazwischen gemacht, und dann haben wir es zugemacht. Und immer wenn meine Mama lüftet, dann gehen immer die Gardinen runter. [...]*

V: *Das ist wie, – ich hab Freunde, die haben keine Gardinen leider, und deshalb nutzen die Decken, machen die dann so dran oben.*

A: *Ja, so ähnlich wie bei mir.“⁹*

„ L: *Und ich brauch, wenn man darf, auch in unserem Haus, Haustiere.*

Int: *Warum brauchst du Haustiere?*

L: *Weil bei manchen Haustieren fühl ich mich so richtig wohl. Da weiß ich, okay, jetzt ist es da, dass ich mich richtig wohlfühl.*

Int: *Mhm. Hast du ein Haustier?*

L: *Nein, leider nicht, weil wir – weil der Vermieter – wir haben Nachbarn, die dürfen Haustiere haben, weil die schon ganz lange da drin wohnen, da hat der Vermieter es noch erlaubt. Aber jetzt erlaubt er es nicht mehr.“¹²*

Provisorien in der Wohnung und im eigenen Zimmer lassen eine angenehme Wohnatmosphäre vermissen. Das Verbot des Vermieters, Tiere in der Wohnung zu halten, führt zu Entbehrungen, was das wohlige Gefühl angeht, das ein Haustier vermitteln kann.

Lebensqualität in der Wohnsituation äußert sich auch in dem Vorhandensein eines eigenen Zimmers und der darin vorgefundenen Privatsphäre.

„ V: *Ich wollte noch sagen, das ist sehr wichtig für mich, dass man ein eigenes Zimmer hat, weil man braucht ja noch ein bisschen Privatsphäre und auch mal für sich selber Zeit, ohne Freunde mal, das ist mir auch wichtig.“⁹*

„ J: *Und ich hab noch ein Handy, da bin ich allein, das find ich so gut. Und halt, ja.*

Int: *Wie meinst du das, da bist du alleine?*

J: *Da ziehe ich mich in mein Zimmer immer zurück. Weil ich das viel besser finde.*

Int: *Wann machst du das denn so, dich in dein Zimmer zurückziehen?*

J: *Hmm (...) wenn ich mein Handy hab oder wenn ich in meinem Zimmer spiele, mach ich immer die Zimmertür zu.“¹³*

„ U: *Ich mag’s auch zu malen eigentlich. Und mir ist das auch immer ein bisschen wichtig, so zu malen [...] weil das – dann ist das für mich so ruhig, wenn ich alleine im Zimmer bin.“⁶*

Lebensqualität äußert sich für die Kinder auch darin Spaß und Freude zu erleben und den schönen Dingen des Lebens zu frönen („dass ich einfach im Leben Spaß hab“ |¹⁵). Die Kinder berichten voller Freude von schönen Momenten mit Familie und Freund:innen, von Hobbys, Unternehmungen, Zeit in der Natur und mit Tieren oder Urlauben.

- » L: *Also dass man mit Freunden Spaß hat und spielen kann und dass man sich so viel wie möglich mit seinen Freunden treffen kann.“ |¹²*
- » V: *Es gibt ja auch so Momente, da macht man sich so ein Picknick mit Freunden oder halt auch alleine. Man holt sich eine Decke raus, mit einem Korb, und da drin ist halt ganz viel Essen und Trinken. Und man kann z. B., wenn man einen Hund hat, den auch mitnehmen.“ |⁹*
- » Int: *Was genau meinst du mit Erholung?*
 M: *So mal was anderes tun, was man halt nicht so oft macht.*
 H: *In der Natur sein und mal meinen Kopf ausblasen [...]*
 M: *Mal so spazieren gehen und halt die frische Luft genießen.*
 H: *Eben halt Klettern gehen, damit ich ausgepowert bin. Und, ja, Spaß haben, das ist eigentlich Erholung, Sport und Hobby.“ |¹⁰*

Auch wird die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen, als bereichernd empfunden:

- » Z: *Weil also wenn ich zu Freunden immer hingeh und dort halt so was ausprobiere oder so [...], also dass wenn es für mich was Neues ist und, ähm ja.*
 Int: *Hast du da ein Beispiel, was du zuletzt mal ausprobiert hast –*
 Z: *Hm, ja, so ein Essen, ich weiß nicht, wie das heißt, also das ist so ein Gericht, das gibt's eigentlich nur in Asien, also, ja. Und das sind so Nudeln, so scharfe [...], wenn man sie noch mit Ei und so mischt, ähm, schmecken die so richtig gut. Und die fand ich auch richtig gut.“ |¹*

In diesen Selbstbeschreibungen äußert sich der Bedarf danach, sich nach den eigenen Vorstellungen entfalten zu können. Dabei spielen auch Autonomieerfahrungen eine Rolle, die noch dem Schutz durch Erwachsene unterliegen, aber zunehmend an Bedeutung gewinnen („Ich hab auch ein Handy mit, falls im Notfall irgendwas passiert“ |⁹, „Dass ich mal alleine nach Hause gehen kann, weil ich darf nie alleine mal nach Hause laufen.“ |¹⁴). Lebensqualität heißt dementsprechend, sich als handlungsfähig zu erleben, Freiräume hinsichtlich der eigenen Lebensführung zu erfahren und die hierfür notwendigen Ressourcen zur Verfügung stehen zu haben. Dabei spielen nicht nur die familiären Ressourcen (Geld, Zeit, etc.) eine Rolle, sondern auch die Beschaffenheit und Nutzbarkeit des Sozialraums:

- » S: *Also ich glaube, dass die Schwimmbäder und so ein bisschen günstiger werden, damit die Kinder – damit man nicht so viel Geld verschwendet und dass mehr Kinder dorthin können, weil manche Kinder haben ja nicht so viel Geld, dass die dahin können, dass alles ein bisschen günstiger wird. [...] Und die ganze Trampolinhalle [...]*
 H: *Und ich wünsche mir noch, ich wünsch mir, dass es mehr Schwimmbäder gibt. Und ich wünsch mir auch Spielplätze. Und wo man sich Eis kaufen kann und alles.“ |¹⁴*

Schließlich vermittelt sich Lebensqualität auch über ein solidarisches und respektvolles Miteinander.

- » B: *Und ein gutes Leben.*
 F: *Ein schönes Leben.*
 Int: *Was meint ihr mit gutes oder schönes Leben? [...]*
 N: *Dass es nicht so viel Streit gibt, dass alle zusammenleben es gibt keinen Krieg.*

F: *Ja, und dass es allen Menschen gutgeht und und dass es keinen Krieg gibt und so und dass wir alle im Leben Spaß haben und dass wir alle schönes Leben haben.*

N: *Ja.*

F: *Und dass wir alle schlau und gut sind und nicht die anderen mobben und so.*

N: *Ja, das stimmt.“ |₁₅*

- » K: *Und halt, dass mir nicht nur die Familie wichtig ist, und die anderen sind auch wichtig, weil sie sind ja auch noch Menschen. Und ich finde es einfach gar nicht gut, wenn Leute nicht dabei sein dürfen oder immer halt gemobbt werden oder sowas.“ |₄*

Es wird der Bedarf artikuliert, möglichst frei von Krieg, Streit, Mobbing aufzuwachsen, wobei auch an die eigene Verantwortung appelliert wird. Im Kern geht es dabei auch um die Anerkennung unterschiedlicher Lebensführung, Identitäten und Zugehörigkeiten, sprich so anerkannt zu werden, wie man ist. So werden in der Gruppe *Eule* anhand des Bildes der Kinderkonferenz mögliche Diskriminierungsformen kritisch reflektiert. Auf die abgebildeten Kinder zeigend wird u. a. Folgendes assoziiert:

- » U: *Sie [abgebildetes Kind 1] sagt, dass andere sie nicht beleidigen. Denn es gibt ein paar Leute, die sagen, braune Haut ist sehr hässlich.*

H: *Ich finde braune Haut sehr schön.*

U: *Ich auch. [...] Und sie hofft, dass ein paar Kinder noch Freunde kriegen mit sie. [...] Für alle Kinder, die braune Haut haben. [...]*

H: *Der [abgebildetes Kind 2] denkt, dass er klug bleibt, nicht mehr die Klasse wiederholen muss. Dass er viele Freunde findet, weil manche Kinder nur weil der klug ist, mobben. Und das find ich – findet man nicht so schön. [...] Sie [abgebildetes Kind 3] denkt, weil manche Kinder sagen, sie ist hässlich und so, dann sagt bestimmt einer, nur das Innere zählt. Sie wünscht sich viele Freunde, dass paar Kinder zu ihr nett sind. Dass sie nicht ausgelacht wird wegen ihren Haaren, ihrem Outfit. [...] Und sie möchte, dass die Kinder einfach netter sind zu anderen.“ |₆*

Empfundene Lebensqualität wird, wie sich in den Zitaten zeigt, oft an kleinen Dingen festgemacht. Dies mag aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Lebensqualität, wie der Begriff Qualität schon besagt, auch an gewisse z. B. materielle, zeitliche, interaktionelle Ressourcen und Bedarfe gebunden ist, die über die existentiellen Grundbedürfnisse hinausgehen. Diese sind nicht für alle Kinder gleich, sondern Kinder wollen ihren Lebensalltag nach ihren Vorstellungen zunehmend (mit-)gestalten können.⁵ In ihrer Position als Kinder sind sie dabei auf die Unterstützung sowie hinsichtlich des Bedarfs an zunehmender Selbstbestimmung auch auf die Zustimmung Erwachsener, v. a. der Eltern, angewiesen. Wie Kinder leben und ihren Alltag gestalten wollen, steht nicht zuletzt auch in enger Verbindung mit ihrem Selbstkonzept. Es bedarf einer weiteren vertiefenden Auseinandersetzung damit, welche Bedarfe sich mit Blick auf die Entwicklung und Stabilisierung eines positiven Selbstkonzepts ergeben.

5 Auch haben, wie an anderer Stelle deutlich wurde, Kinder bereits Erfahrungen sammeln können, dass etwa bei gesundheitlichen Beschwerden die Lebensqualität beeinträchtigt sein kann.

5 | Themenfeld Bildungsteilhabe

In diesem Kapitel präsentieren wir Erkenntnisse zu Bedarfen von Kindern im Kontext von Bildung. Zunächst wird der Frage nachgegangen, welches Verständnis die Kinder von Bildung haben (Kapitel 5.1), um im Anschluss daran zentrale schulbezogene und außerschulische Bedarfe (Kapitel 5.2 und 5.3) zu identifizieren und entlang der Perspektiven der Kinder auszudifferenzieren.

5.1 | Bildungsverständnis von Kindern

Das Bildungsverständnis von Kindern äußert sich sowohl explizit auf konkrete Nachfrage hin als auch implizit in Erzählungen, in die Haltungen zu Bildung eingelassen sind. Um uns ein erstes Bild vom Bildungsverständnis machen zu können, wurden die Kinder daher gefragt, woran sie bei dem Wort Bildung denken und was Bildung für sie heißt. Hierbei zeigte sich, dass viele Kinder mit dem Begriff selbst gar nichts oder nicht viel anfangen können („Also Bildung für mich heißt, (...) keine Ahnung“ |₁₃). Es scheint ein Begriff zu sein, der vielen im Alltag bisher noch nicht bewusst begegnet ist. Bei einer zusätzlichen, wenngleich verkürzten Erklärung, dass Bildung auch mit lernen zu tun habe, wurden dann jedoch unterschiedliche Assoziationen formuliert.⁶

Dieser Befund ist insbesondere beachtenswert, da wir in dem Wissen, dass der Begriff voraussetzungsreich ist, in einem kleinen Pretest gleichaltrigen Kindern dieselbe Frage gestellt haben. Diese Kinder, mittelschichtszugehörig und mit bildungsnahem Hintergrund, haben hierzu recht differenziert antworten können.⁷ Es wäre daher weiter zu untersuchen, inwieweit sich in dem Bild, das Kinder sich von Bildung machen, bereits Hinweise auf Bildungsungleichheit äußern.

Schulische Assoziationen und arbeitsmarktbezogene Verwertungslogik

Im Schwerpunkt wird Bildung mit Schule und schulischem Lernen assoziiert und in Verbindung mit einer Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt gebracht.

» H: *Bildung, einen guten Job zu kriegen und so. [...] Um Geld zu verdienen. [...]*

M: *Und in der Schule aufzupassen (...) und mitzumachen halt, dass man auch einen guten Job bekommt. Und vielleicht auf die Universität geht. (...)* |₁₀

» K: *Arbeit. Ich versteh von Bildung Arbeit, Schule, Abitur, dass man eben (...) ja (...) etwas – Schule hat, wo man dann was lernen kann und so. Weil manche Länder haben das ja nicht und so. Und halt jedes Kind hat eigentlich Recht auf Bildung, also in die Schule zu gehen und eine Arbeit zu haben oder so. [...] Auch wenn man jetzt auch erwachsen ist für die Arbeit, dass man dann gute Arbeit bekommt, die man dann – für die man sich dann auch interessiert und so. Und nicht einfach dann was machen, was einem gar nicht gefällt.“* |_a

6 Bildung und Lernen sind nicht deckungsgleich, von daher ist zu berücksichtigen, dass mit dieser knappen Erklärung die Antworten der Kinder unter Umständen in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Zum Teil wurden noch ergänzende (altersgerechte) Erläuterungen zur Komplexität des Begriffs gegeben.

7 Bildung wurde von den im Pretest befragten Kindern u. a. damit in Verbindung gebracht, (gut) gebildet, d. h. schlau, klug und nicht dumm zu sein sowie über viel Wissen zu bestimmten Themen und ein gutes Gedächtnis zu verfügen. Dabei wurde ebenso festgestellt, dass als gebildet wahrgenommene Personen gesellschaftlich auf Anerkennung stoßen. Zudem wurde auf den Aspekt lebenslangen Lernens eingegangen, mit dem Ziel, in dem, was man macht, noch besser zu werden, z. B. durch Fortbildung. Dabei wurde weniger die unmittelbare Arbeitsmarktverwertung in den Fokus gerückt, als die Idee eines gebildeten und kompetenten Selbst.

Dieser arbeitsmarktbezogenen Verwertungslogik folgend zeigt sich die Überzeugung, dass Bildung im Hier und Jetzt wichtig ist für die eigene Zukunft. Bildung wird dabei als Kinderrecht hervorgehoben und die eigene Bildungsteilhabe in Kontrast zu deprivilegierten Lebenslagen von Kindern in anderen Ländern gesetzt, in denen das Recht auf schulische Bildung keine Selbstverständlichkeit darstellt. Als Ziel wird eine „gute Arbeit“⁸ ausgemacht, die den eigenen Interessen entspricht und bei der man gutes Geld verdient. Dabei sehen sich die Kinder zum Teil auch schon in der Rolle als zukünftige Versorger:innen familiärer Bedarfe:

„H: *Sehr wichtig, weil ich möchte eine Arbeit bekommen, wenn ich Kinder bekomme, sie versorgen mit Essen, mit Trinken. (...) Mir ist wichtig, dass ich meiner Familie helfen kann, wenn sie mal kein Geld haben.*“⁶

„Gute Bildung“¹⁴ wird bei dem Ziel, eine gute Arbeit zu erlangen, eine zentrale Bedeutung zugesprochen und an die damit verbundene Eigenverantwortung appelliert: „in der Schule aufzupassen (...) und mitzumachen“¹⁰, „Also ich will schon lernen und gute Noten haben.“² Insgesamt fällt in den Zitaten auf, dass diejenigen, die diese schul- und arbeitsmarktbezogenen Assoziationen von sich aus formulieren, auch eher hohe Bildungsziele ansetzen wie Abitur oder Universitätsstudium.

Non-formale und informelle Bildungsorte, -gelegenheiten und -inhalte

Bildung bedeutet für die Kinder nicht nur formales Wissen, das von Lehrkräften in der Schule vermittelt wird. Neben diesem Verständnis von Bildung als formale Bildung werden unter den Bildungsbegriff weitere Bildungsorte und -gelegenheiten gefasst, so etwa die Rolle von Vorbildern und das soziale Lernen in der Peergruppe oder das Lernen durch Erfahrungen.

„K: *Ich weiß nicht, was Bildung bedeutet. Aber ich glaube mal, Bildung bedeutet z. B. jetzt – Bildung ist ja sowas, also ich denke so, [...] so dass andere (...) Leute ein Vorbild nehmen können. Das bedeutet eigentlich für mich das. [...] Z. B. jetzt, du bist bei der Grundschule bei der vierten Klasse. Und die Erstklässler sollten ein Vorbild von – nein, doch, Vorbild nehmen von der vierten Klasse.*“⁴

„Int: [...] *Ich glaub, unter Bildung kann man auch ganz viele verschiedene Sachen verstehen. Man kann – also ich glaube, es geht im Großen und Ganzen darum, Sachen zu lernen. Also z. B. auch in der Schule ist ein Ort, wo man Sachen lernt. Aber auch zu Hause z. B., man lernt ja auch was von seinen Eltern oder seinen Geschwistern oder [...].*

E: *Oder man tut mit seinen Erfahrungen etwas lernen. // Genau // Z. B. ›Kayras‹ Freundin hat gelernt, (...) dass man wahrscheinlich nicht so schnell rennen muss.*“ ((Lachen))⁵

Auch werden unterschiedliche non-formale und informelle Bildungsinhalte thematisiert, so z. B. „Yoga oder Judo oder sowas, dann denkt man sich, oh, das will ich auch mal ausprobieren.“¹² oder auch „dass wir weitergebildet werden in Fußball und in der Familie, dass wir ein gutes Leben haben und im Fußball besser werden können.“¹³.

Nicht zuletzt werden, wie in der folgenden Sequenz, auch Bildungsinhalte beschrieben, die eine Handlungsfähigkeit im Alltag und in der Lebensführung sicherstellen sollen, so etwa durch die Fähigkeit zu lesen, einen sicheren Umgang mit Geld, den Aufbau sozialer Beziehungen oder auch die Fähigkeit, sich vor Gefahren in Acht nehmen zu können:

„Int: *Wie ist es denn, also was findet ihr denn wichtig an der Schule? [...]*

B: *Weil ohne Schule hätten wir nix gelernt, dann wären wir auch dumm. Da könnten wir auch nix. Wir hätten gar keine Freunde.*

F: *Wären wir nicht in die Schule gegangen und trotzdem Arbeit hätten und unser Chef Geld gibt, dann wüssten wir doch gar nicht, wie viel Geld das ist.*

B: *Ja, und dann könnten wir auch nicht lesen! Ja –*

F: *Ja, oder wenn uns jemand einen Zettel gibt oder so, dann können wir es doch gar nicht lesen. Wenn wir bei Jobcenter arbeiten oder so.*

Int: *Ja.*

B: *Und wenn man dann einkaufen geht, weiß man gar nicht, wie viel Geld man geben muss.*

Int: *Hm, das stimmt.*

B: *Deswegen kauft man dann alles.*

F: *Die können dich einfach abziehen, dann können die dich einfach abziehen. Du gibst, weißt nicht, wie viel Geld das ist, die können sagen (du hast mir nichts gegeben.)*

B: *Ja, dann denken die, dass wir so viel Geld haben, dann nehmen die einfach alles.“ |₁₅*

5.2 | Schulbezogene Bedarfe

In den Gruppendiskussionen und Interviews zeigen sich vielfältige Ansichten zu Schule. Schule und Lernen sind eng an Emotionen geknüpft und es lässt sich ein differenziertes Stimmungsbild ausmachen. Die Spannweite reicht von „mir ist es sehr wichtig zu lernen“ |₄ bis hin zu „Ich hasse es zu lernen“ |₁. Schule wird als „richtig schön“ |₅, „wichtig, aber trotzdem langweilig“ |₁₄, „geil“ |₁₄, „meistens [...] anstrengend“ |₉, oder auch einfach „ganz okay“ |₁₃ empfunden. Hinzukommen unterschiedliche Vorlieben für bestimmte Fächer. Veränderungsbedarfe werden u. a. mit Blick auf Schul-, Unterrichts- und Pausenzeiten, das Verhältnis von Arbeitszeiten und extracurricularen Aktivitäten, den Umfang von Hausaufgaben, Räumlichkeiten (u. a. Sporthalle, Toiletten, Raum zum Chillen), Ausstattung (u. a. digitale Tafel, Spielgelegenheiten, ästhetische und Wohlfühlelemente) und Raumgestaltung (u. a. Gruppentische) erkannt. Die Kinder zeigen sich interessiert daran, bei der Ausgestaltung von Schule mitbestimmen zu können. Nach dieser kurzen Zusammenschau der mitunter sehr variierenden Perspektiven werden im Folgenden vier Bedarfe, die sich gruppenübergreifend als sehr bedeutsam erweisen, in ihrer Komplexität gesondert betrachtet. Diese betreffen den Unterricht, die Rolle von Lehrkräften und Peergruppen sowie sozialpädagogische Angebote.

BEDARF 1

Verlässliche und störungsfreie Unterrichtszeiten

Der erste schulbezogene Bedarf ist auf die Unterrichtszeit gerichtet. Unterricht wird von den Kindern als Arbeitszeit verstanden, in der wichtige Inhalte vermittelt und angeeignet werden. Diese Zeit wird insofern als wertvoll markiert, als Bildung im Sinne einer zukunftsbezogenen Verwertungslogik (Kap. 5.1), über die im Unterricht vermittelten Inhalte konzeptualisiert wird. Vor diesem Hintergrund beklagen viele der Kinder zum Teil erhebliche Störungen des Unterrichts mit unmittelbaren Folgen für ihre eigenen Bildungs- und Lernprozesse.

» Int: *Ja, was ist denn dir in der Schule besonders wichtig, um gut lernen zu können?*

C: *Also dass die Klasse leise ist, dass ich konzentrieren kann. [...] Es gibt fünf Kinder bei unserer Klasse, also wir sind insgesamt 14. Es gibt fünf Schüler, die schreien rum, die brüllen, die schlagen sich herum. Mit denen kann man nicht arbeiten.“ |₂*

» H: *Aber manchmal, was ich aber auch – hier, wenn im Unterricht hier irgendjemand stört oder gelacht wird, ich möchte mich wirklich zielgrade auf den Unterricht konzentrieren, aber manche tun einfach –*

A: *Quatschen.*

H: *Quatschen.*

M: *Zum Beispiel sein Banknachbar.*

A: *Der ›Valentin‹, der quatscht dich voll. ((lacht))*

[...]

H: *Aber was aber auch voll doof ist am Banknachbarn, der ständig quatscht oder die ganze Zeit laut ist oder lacht und so, das stört einfach.“¹⁰*

In beiden Zitaten wird eine mangelnde Konzentrationsfähigkeit beklagt, die die Kinder aufgrund einzelner Mitschüler:innen, die während des Unterrichts quatschen, lachen, lärmern oder um sich herumschlagen, als gestört erleben und die das konzentrierte Arbeiten unmöglich machen.

Das Problembewusstsein, die Unterrichtszeit nicht effektiv nutzen zu können, begründet sich nicht nur im Hier und Jetzt als befürchtete Folgen für bspw. „gute Noten“¹², sondern, wie eine weitere Gruppe veranschaulicht, auch in einer Bildungsorientierung, die zukunftsgerichtet ist.

„ E: *[...] meine Schwester, die ist – die macht noch – also die muss noch Prüfung machen, heute macht sie Prüfung, glaub ich, weil die in der 10. Klasse ist. Alles, was sie gekriegt hat in ihrem Leben jemals, da macht sie Prüfung. Und, ja, ich hab auch Angst wegen dieser Prüfung, wenn die dann kommen, weil da kriegen wir alles, was wir jemals in unserem Leben hatten. Und wenn wir z. B. Dinge noch nicht, die wir hatten, also nicht hatten, Dinge, die wir noch nicht hatten, kriegen, weil Leute z. B. geärgert haben, Quatsch gemacht haben, und dann muss man das erklären. Da hatten die keine Zeit, das [...] zu klären. Und dann haben wir halt – dann wissen wir nicht, was wir da machen sollen und so.*

V: *Ja, also das ist immer so, wenn z. B. draußen in der Hofpause irgendwas passiert ist oder die in die Büsche reingehen, weil das ist verboten, oder in die Hecken reingehen. [...] Also ich find das generell auch blöd, dass wir immer diese Fälle klären müssen, dass die sich geprügelt oder sowas haben. In der Zeit hätten wir –*

T: *Schon viel geschafft.*

V: *Ja, richtig viel eigentlich geschafft. Aber wenn die dort die ganze Zeit streiten, dann mag ich das auch nicht, und dann ist wieder der andere – [...]*

Int: *Wie ist das dann, da müsst ihr das alle mit klären oder wie –*

?: *((gleichzeitiges Sprechen)) Nee, da gibt's einen Zeugen und –*

E: *Wenn die nicht in unserer Klasse sind, da müssen wir das trotzdem klären.*

Int: *Ah, und dann sozusagen – fällt dann in dieser Zeit der Unterricht weg quasi?*

E: *Ja. Ja, dann wissen wir nicht, was wir machen müssen. (Und das in der Prüfung) Das hab ich gemeint.“ ((lacht))¹³,*

Die Prüfungserfahrung der Schwester gibt Anlass zur Sorge hinsichtlich der eigenen bevorstehenden Prüfung in der (wenn auch noch weiten) Zukunft. Die Angst begründet sich mit der Aussicht, „alles, was wir jemals in unserem Leben hatten“ abrufen können zu müssen, was vermutlich auf das schulisch vermittelte Wissen zu beziehen ist. So wird weiter ausgeführt, dass diese Angst durch die Erfahrung geleitet ist, wichtige, womöglich prüfungsrelevante Inhalte zu verpassen. Verpasste Unterrichtsinhalte („keine Zeit“) werden in direkten Zusammenhang gebracht mit „Leute[n]“, die „geärgert haben, Quatsch gemacht haben“. Konkret wird auf die Arbeitszeit im Unterricht angespielt, die zwar für die Vermittlung dieser Inhalte geplant ist, die aber durch die Lehrkraft anderweitig verwendet wird, etwa zur Klärung von Vorkommnissen in der Pause – nicht für Bildungsinhalte. Die Konsequenz ist, dass hierdurch Zeit verrinnt, die eigentlich der Bildung vorbehalten wäre: in dieser Zeit kann man viel „schaffen“, was mit erneutem Verweis auf die Prüfung als problematisch gerahmt wird. Durch dieses Vorgehen wird Zeit für Bildung vorenthalten – und, so zumindest die Befürchtung der Kinder, Bildung in Teilen verhindert. Bildungsteilhabe wird als fragil angenommen und die Forderung aufgestellt, die Bildung zu erhalten, die ihnen innerhalb dieser institutionellen Bildungszeiten zusteht.

Von Folgen anderer Art im Zusammenhang mit Störungen im Unterricht berichtet eine weitere Gruppe. Hier werden störungsbedingt verpasste Unterrichtsinhalte in Form von zusätzlichen Hausaufgaben aus dem Unterricht ausgelagert und damit an die Kinder überantwortet.

» Int: *Und fällt euch noch was ein, was anders an der Schule sein könnte, also damit es noch besser wäre? [...]*

K: *Also die Kinder, wenn wir Erzählkreis machen, dann reden die nicht, aber im Unterricht reden die die ganze Zeit. Ich weiß nicht warum, aber wenn Frau ›Maurer‹ sagt, das ist doch Erzählkreis, ihr müsst alles erzählen, was ihr wollt, aber nicht im Unterricht, wenn wir arbeiten, erzählt ihr von euren Freunden, das geht nicht. Die sagt so, aber manche machen das, ja, und manche machen das nicht. Das finde ich komisch, warum. [...]*

E: *Ja, aber würdest du es lieber finden, dass die lieber im Erzählkreis machen und anstatt im Unterricht?*

K: *Ja. Da also, dann Frau ›Maurer‹ sagt, warum macht ihr so, dann sagen die kein Wort. Aber nur, wenn wir anfangen zum Arbeiten, dann reden die alles, was sie wollen. So, das find ich nicht schön, weil danach kriegen wir die Hälfte Zeit gar nix arbeiten, und danach müssen wir alles Hausaufgabe machen. Ich hasse das. Wir müssen immer viel Hausaufgabe machen, wegen paar Kinder.“ |₅*

Mit der Grenzziehung zwischen Erzählzeit und Unterrichts- als Arbeitszeit werden die unterschiedlichen Wertigkeiten unterstrichen, die sich nicht zuletzt aus den selbst erfahrenen Folgen dieser Unterrichtsstörung ablesen lassen: Die Störung Einzelner wird als Auswirkung für die Gesamtgruppe erfahren. Auch in dieser Problematisierung steckt die Forderung, die Bildung zu erhalten, die ihnen innerhalb dieser Arbeitszeiten zusteht. Diese zeigt sich anders als im Beispiel davor, jedoch weniger durch eine Zukunftsorientierung geleitet. Vielmehr werden als unmittelbare Folge zusätzliche Hausaufgaben thematisiert, die auf die sonst anderweitig nutzbare, ggf. sogar frei verfügbare Zeit im Hier und Jetzt übergreifen.

Es zeigt sich in der Problematik verpasster Unterrichtsinhalte eine komplexe Verschränkung von Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit mit unmittelbaren wie auch langfristigen Folgen. Dies löst bei den Kindern sowohl Unmut als auch Sorge aus, wobei sich die Kritik neben den ‚Verursacher:innen‘ aus der Peergruppe auch gegen die Strukturen und die Lehrkräfte richtet. Nicht nur beschreiben die Kinder sich selbst als ohnmächtig, auch beobachten sie eine gewisse Machtlosigkeit der Lehrkräfte gegenüber den störenden Situationen. Zusätzlich zu den oben beschriebenen Folgen wird u. a. auch berichtet, „*der Lehrer hat die Eltern angerufen, dass die [fünf störenden Kinder] abgeholt werden*“ |₂, dass Kinder zum störungsfreien Arbeiten „*Kopfhörer [erhalten], das die Bauarbeiter haben. Dann, wenn wir es anziehen, dann hören wir gar nix.*“ |₂ oder dass Strafen für alle Kinder verhängt werden: „*wir hätten eigentlich was richtig Cooles gemacht, aber bloß wegen den zwei mussten wir alle Lied abschreiben, und das war dann voll scheiße*“ |₁₁.

Anhand der Berichte der Kinder zeigt sich, dass Unterrichtsausfälle offensichtlich nicht nur bei tatsächlichen Ausfällen relevant sind, sondern es ist auch zu hinterfragen, wann Unterricht nicht stattfinden kann, obwohl offiziell Unterrichtszeit ist, und welche Versäumnisse damit einhergehen. Ungleichheitsrelevant ist dies insbesondere, sofern sich erstens vermehrt Unterrichtsausfälle dieser Art in bestimmten Schulen zeigen – was weiter zu untersuchen wäre – und zweitens, wenn die Kompensation dieser Ausfälle aufseiten von Kindern und Familien zu leisten ist. Umgekehrt lassen sich aus den formulierten Problemlagen Rahmenbedingungen eines guten Lernklimas im Unterricht ableiten, die im Abschlusskapitel diskutiert werden.

BEDARF 2

Lehrkräfte haben die Gruppe und individuelle Bedürfnisse im Blick

Lehrkräfte spielen für die Kinder in der Schule eine bedeutsame Rolle. Im Sprechen über die Lehrkräfte steht analog zu anderen Studien (z. B. Walter, Nentwig-Gesemann & Fried 2021) insbesondere die Beziehungsdimension im Vordergrund. Anhand der zunächst eher vagen Begriffe „*nett*“, „*lieb*“, „*hilfsbereit*“ werden Grundvoraus-

setzungen einer guten Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung festgemacht und beispielhaft verdeutlicht, was damit konkret gemeint ist und wie sich dies im Alltag zeigt: „die machen viel und die helfen uns, wenn wir Probleme haben oder so.“¹⁵, „Also bei uns helfen die Lehrer [bei Streit]“⁷, „er macht auch sehr oft Witze mit uns“⁴, „Also sie hat auch oft gemacht, was wir wollen, aber sie hat auch oft gemacht, was sie will. Also sie hat auf ihrer Seite und auf unserer Seite“¹. Ein wie von den Kindern hier artikuliertes angenehmes, vertrauensvolles und unterstützendes Klima zu schaffen, zeigt sich darin, dass die Lehrkraft die Kinder als kompetente Akteur:innen und Mitgestalter:innen in Schule ebenso achtet wie in ihrer Hilfsbedürftigkeit. Zudem wird positiv hervorgehoben, wenn Lehrkräfte auf individuelle Bedürfnisse eingehen:

- » K: „Zum Beispiel jetzt unser Mathelehrer, wenn wir unser Buch so vor uns gestellt haben, er mag das nicht. [...] Da hab ich zu ihm mal gesagt, [...] es muss sein, weil sonst muss ich die ganze Zeit aufstehen, um zu sehen, was da halt steht, weil die Stühle sind ja so klein [...]. Und dann hat der Lehrer gesagt, okay, du brauchst es.“⁴

Vorstellungen einer guten Beziehungsqualität werden dabei auch durch Negativerfahrungen bestimmt. Insbesondere stören sich die Kinder an Lehrkräften, die einen unpassenden Ton anschlagen: „Dass sie oft schreien“¹, „die motzt immer alle an [...] und meckert uns so richtig an“¹¹, „Und da bläkt die einen schon an“¹², „die brüllt auch manchmal rum“¹⁴. Dies wird umso negativer erlebt, wenn sowohl Ton als auch Konsequenzen der Lehrkraft nicht im Verhältnis zum (angeblichen) Fehlverhalten stehen:

- » P: Ich hasse auch unsere ›Lehrerin im Fach X‹, weil die motzt immer alle an, wenn man mal kurz flüstert. Und immer, wenn man einen kleinen Fehler auf einem Blatt oder so hat, meckert die gleich alle an und schreit auch immer rum.

D: Ja. Oder wenn wir etwas vergessen haben, dann schreibt sie gleich einen Eintrag rein.

P: Ja, und meckert uns so richtig an, wenn wir mal was Kleines vergessen haben.“¹¹

- » E: [...] unsere ›Lehrerin im Fach Y‹, die ist wirklich doof.

L: Ja. ((l lacht))

E: Die ist, die – egal, wenn man mal ganz kurz flüstert, z. B. ich war mal ganz kurz, ich mit ›Lia‹ so, ich so zu ›Lia‹, was sollen wir für ne Farbe nehmen, also so geflüstert. Und da bläkt die einen schon an, und dann müssen wir so – also wir haben so ein Buch schon da, [...] Da mussten wir die Seite umdrehen und mussten das von dem Buch alles abschreiben.

L: Ja!“¹²

Das beschriebene Ereignis im letzten Zitat wird auch von einer anderen Gruppe aufgegriffen und dabei aus Perspektive vermeintlich Unbeteiligter geschildert, dass die Strafe als Kollektivstrafe für alle Kinder ausgesprochen wurde: „nur die zwei [...] waren beschuldigt, und da müssen gleich alle ›einen Text‹ nachschreiben, was eigentlich total dumm ist“¹¹. An eine Lehrkraft, so ist zu schlussfolgern, wird neben einem respektvollen Umgang, auch die Anforderung der Verhältnismäßigkeit von Sanktionen und der Fairness gestellt.

Negative Assoziationen werden darüber hinaus in Verbindung mit Strenge und Überforderung hervorgerufen. Hierbei wird auch das Gefühl thematisiert, sich bei der Bearbeitung von als zu schwer empfundenen Aufgaben durch Lehrkräfte allein gelassen zu fühlen oder die (strengen) Benotungen nicht nachvollziehen zu können:

- » C: Also die helfen nicht so viel mehr. Ja. Sind noch strenger.“²

- » A: Oder dass sie halt oft wirklich Aufgaben machen, die wo wir eigentlich nicht verstehen können. Die war eigentlich so für Sechstklässler sozusagen, die ist echt streng.“¹

-]] P: [...] die 3c hat ja jetzt die ›Frau Mahle‹ in ›Fach Z‹, und die macht extra mehr Fehler, wenn sie z. B. zwei Aufgaben gleich falsch hatten, macht die immer draus vier Fehler. Und deswegen hatte jemand aus der 3c, sag ich jetzt aber nicht den Namen, hat dann ne Sechs gekriegt.“ |¹¹

Negativerfahrungen mit Blick auf das Verhalten von Lehrkräften können letztlich auch Folgen für das Selbstbild der Kinder haben. Die folgende Sequenz aus einer Gruppendiskussion mit zwei Geschwistern zeichnet nach, wie ein Kind, das wiederholt zu Strafarbeiten aufgefordert wird, für sein Scheitern an den Aufgaben sanktioniert wird und sich in der Folge zunehmend resigniert zeigt.

-]] K: Zum Beispiel jetzt manchmal, wenn er [der Bruder] Strafarbeiten bekommt, fragt er mich, ob ich die schreiben kann. Und einmal hab ich die gemacht, bevor die Schule angefangen hat. Da hat er erst bemerkt, dass er eine Strafarbeit schreiben muss. Da hatte ich noch keine Papiere dabei, ich hab – es war ungefähr so. ((zeigt auf Flyer)) So groß, ja. Und da hab ich halt vorne und Rückseite geschrieben. Die Lehrerin hat gesagt, nein, wir müssen auf ein großes Blatt schreiben.
- B: Nein, nicht wegen das, weil du auch hässlich geschrieben hast.
- K: Ja, aber sie hat gesagt, ja, ist mir jetzt egal, (wenn es dich jetzt trifft,) wir brauchen ein DinA4 Blatt.
- B: Lüg nicht!
- K: Und dann hat sie es einfach zerrissen.
- B: Ja, die hat's zerrissen.
- Int: Die Lehrerin?
- K: Mhm.
- Int: Ach Gott. Okay. [...] Nicht so nett, oder, das zu zerreißen?
- B: Hm, hm ((verneinend)). Mühe gegeben. Die macht immer, die ist so streng. Strenger als unsere alte ›Lehrerin im Fach Z‹.
- Int: Okay. Und du hast dir Mühe gegeben, und sie hat's zerrissen?
- K: Ich.
- B: Ja, manchmal. Manchmal. Ich hab mal eine Strafarbeit gemacht, also diese Strafarbeit, was sie [die Schwester] eigentlich für mich gemacht hat. (Aber halt genauso) Hab's normal geschrieben. Danach sagt sie [die Lehrkraft] – und dann hat sie's trotzdem zerrissen.“ |⁴

Das Zerreißen dieser – von der Schwester angefertigten wie auch einer anderen – Strafarbeit durch die Lehrkraft wird von dem Jungen als gewaltvolle und öffentliche Bloßstellung des eigenen Scheiterns erlebt. Die Intention der Lehrkraft – die womöglich erzieherischer Natur und dem Ziel der Förderung folgend sein kann – bleibt unklar. Sichtbar für das Kind wird nur, dass die Lehrkraft die Grundvoraussetzungen (Größe des Papiers) als verfehlt beurteilt und eine Bewertung der Leistung unterlässt, wodurch auch die eigenen Bemühungen ungesehen bleiben und durch die Geste des Zerreißens sogar noch Missachtung erfahren.

In der Gesamtschau zeigt sich ein Bedarf darin, dass es Lehrkräften gelingt, sowohl die Gruppe als auch individuelle Belange und Bedürfnisse der Kinder angemessen im Blick zu behalten. Dies erweist sich insbesondere vor dem Hintergrund der heterogenen Schüler:innenschaft, wie sich auch in den Daten zeigt, als sehr herausfordernd: Was dem einen Kind ein Ansporn ist, kann ein anderes Kind als zu streng oder überfordernd erleben. Ein bestimmtes Lehrkraftverhalten kann bei unterschiedlichen Kindern somit positives wie auch negatives Erleben gleichermaßen hervorrufen. Deutlich wird auch, Lehrkräfte haben einen entscheidenden Anteil daran, welchen schulischen Druck Kinder erfahren. So wird als wichtig erachtet, „dass wir auf die Oberschule oder Gymnasium vorbereitet werden, dass die Lehrer nicht mehr so uns Angst machen und sagen, ihr werdet dann immer mehr Hausaufgaben kriegen. Und da wird's immer strenger und so“ |⁹. Geschätzt wird hingegen, wenn Lehrkräfte die Anstrengungen des schulischen Alltags anerkennen und ausbalancieren:

- » L: *Also wenn wir z. B. im Unterricht sind und dann die ›Frau Hutter‹ sagt, weil wir so vieles haben, sagt sie manchmal auch, das wird zu viel. Und dann sagt sie, wir machen jetzt mal ne Ausmalstunde oder mal ne Spielstunde.“*¹²

Während der Großteil der Kinder von weitgehend positiven Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen berichtet, sind vor allem diejenigen Fälle stärker in den Blick zu nehmen, die sich – so könnte man etwa das letzte Beispiel lesen – bereits in so jungen Jahren von den Anforderungen und Akteur:innen des Bildungssystems abgehängt fühlen.

BEDARF 3

Ausbalancieren von Freiraum und Schutz im Kontakt mit Peers

Im schulischen Kontext spielen neben dem Unterricht und den Lehrkräften auch die Peers, verstanden als soziale Gruppe gleichen Alters, eine wichtige Rolle im Schulalltag (siehe Kap. 4.2). Peers, die von den Kindern erwähnt werden, sind Mitschüler:innen aller Klassenstufen, zu denen im Unterricht oder in der Pausenzeit Kontakt besteht. Zu Peers gehören auch Freund:innen oder Kinder, mit denen es Konflikte gibt. Um Kontakte zu Peers zu vertiefen, wird häufig die Pausenzeit genutzt.

- » K: *Also die Pause ist am schönsten ((Lachen)), weil wir können mit unseren Freunden spielen.*

E: *Oh ja.*

Int: *Ja? Was macht ihr da?*

E: *Halt (...) in der Pause tun wir meistens ich mit jemandem aus der anderen Klasse, mit meinen Klassenkameraden, tun wir entweder versteinert spielen oder so ein Spiel, was ich mir ausgedacht hab, was vielen gefällt. So, wir nennen das gut-und-böse-Team, weil, ja, es macht halt einfach Spaß. Es ist halt, man will im Unterricht, will man halt so viel sagen, und in der Pause will man spielen. Und dann muss man lernen, lernen, und in der Pause will man dann was sagen, und dann ist die Pause rum, und dann hat man nix mehr zum Spielen. Vor allem in der zweiten Klasse, wo man nur eine Pause hat.“*⁵

Wie auch hier im Zitat werden die Pausen als die Zeit im Schulalltag beschrieben, die zum Spielen und zum Austausch zur freien Verfügung stehen. Unterricht wird im Kontrast zur Pause als Zeit verstanden, in der man lernen muss und durch die Lehrkraft geleitet wird. Spielen und Freundschaften zu schließen ist hauptsächlich in den freien Zeiten möglich. Was in den Pausen passiert, beeinflusst den Schulalltag und ist für das Wohlbefinden der Kinder in der Schule wichtig.

- » Int: *Und wie geht's euch in der Schule so?*

H: *Gut, wenn halt, wenn ich – wenn meine Freundin nicht mit mir befreundet ist, dann geht's mir halt nicht so gut. [...]“*⁶

Wie gerne man in der Schule ist, wird u. a. von den Beziehungen zur Peergruppe geprägt. Auf die Frage, was denn gut an der Schule sei, kamen Antworten wie „*Also dass da viele Freunde sind*“¹³ und „*dass ich eigentlich auch sehr viele Freunde hier habe*“¹² sowie „*Bei mir gefällt es halt (...) meine Klasse*“⁸.

Die Möglichkeit, Zeit mit seinen Peers verbringen zu können, wird vorwiegend als positiver Aspekt von Schule genannt. Dass die Zeit mit Peers immer schön ist und beispielsweise Pausenzeiten immer mit Peers verbracht werden, liest sich als normative Setzung, die im Alltag aber auch anders aussehen und für Kinder eine belastende Situation darstellen kann.

- » A: *Meistens im Hort hab ich welche mit zum Spielen, z. B. die ›Amelie‹. Aber meistens bin ich ja, ich hab fast kaum Freunde. Die ›Nora‹ war mal meine Freundin, wir haben uns immer versteckt und zusammen gesungen. [...] Ja, und jetzt hat sie [...] Ja, da hat sie eine Verliebte, sie liebt jetzt ein Mädchen, die ›Smilla‹ – [...] und jetzt sagt die*

›Smilla‹, die soll nicht mehr meine Freundin sein, jetzt ist sie nicht mehr meine Freundin. Und das find ich immer schade, wenn z. B. die ›Amelie‹ weg ist. Da kann ich mit niemandem mehr spielen, da muss ich alleine sitzen.“ |¹⁰

Es wird deutlich, dass freie Zeiten in Schule und Hort in der Regel gemeinsam verbracht werden und man sich dem nicht ohne Weiteres entziehen kann. Wie hier im Zitat beschrieben, verbringt das Kind diese Zeiten ungewollt oft alleine. Nicht jeder Kontakt mit den Peers ist für jedes Kind gleich. Entsprechend schwierig gestaltet es sich für manche Kinder, sich der vorherrschenden Norm, dass man in den freien Zeiten Spaß mit Freund:innen hat und spielt, zu entziehen.

Positiven Peerbeziehungen im Schulalltag stehen also – wie bereits in Kapitel 4.3 verdeutlicht – auch Erzählungen von Streit und Konflikten gegenüber, die nicht nur den Unterricht beeinflussen (siehe oben), sondern auch das Miteinander und das Sicherheitserleben an der Schule. Konfliktsituationen betreffen auch die Kinder, die nicht aktiv an den jeweiligen Situationen beteiligt sind.

» E: Ja, und ich find (einfach), dass die Leute, die an der Schule sind, einfach netter werden können und nicht einfach jeden verprügeln (würden), weil das ist jetzt grad sehr schlimm an unserer Schule. Vor allen Dingen die vierten Klassen, die sollen ja immer ein Vorbild sein. Und da sind sie einfach kein Vorbild, sondern die sind – [...] die prügeln sich einfach immer. Aber es gibt auch sehr viele bei uns in der Klasse, die prügeln sich.“ |¹³

So wird hier der Wunsch nach gewaltfreiem Umgang und einer Vorbildfunktion von älteren Peers geäußert und es wird deutlich, dass sich Auseinandersetzungen mit und ohne eigene Involvierung in den Streit auf Peers auswirken. Streit und körperliche Auseinandersetzungen sind Faktoren, die den Schulalltag formen und in den Interviews als negative Aspekte genannt werden.

» A: Und ist dauernd durchs Feld gelaufen, und irgendwann hat er von der Frau ›Meyer‹ gedroht gekriegt, wenn er das nochmal macht, geht er aus der Ganztagschule und kriegt Fußballverbot.“ |⁷

Fehlverhalten in den Peergroups soll in manchen Situationen durch Lehrkräfte kontrolliert oder sanktioniert werden, wie etwa im oben genannten Beispiel. Das Einschreiten der Lehrkraft wird hier zwar weder positiv noch negativ gerahmt, es wird aber deutlich, dass es der Norm entspricht, wenn unerwünschtes Verhalten Ermahnungen oder andere Konsequenzen durch Lehrkräfte nach sich zieht.

Es zeigt sich, dass Freundschaften und das Spielen mit den Peers in der Schule von großer Bedeutung sind. Der dafür benötigte Freiraum wird im Schulalltag insbesondere in den Pausen erlebbar. Wichtig erscheint dabei, so unsere Lesart der erzählten Praktiken, sich den Beobachtungen durch Erwachsene entziehen zu können. Doch hierin besteht ein Spannungsfeld, denn in diesen unbeobachteten Freiräumen kommt es auch zu – teilweise erheblichen – Gewalt- und Bedrohungssituationen, was wiederum den Schutz durch Erwachsene erfordert. Es zeigt sich entsprechend die Notwendigkeit, dass die pädagogisch Professionellen das Spannungsfeld von Freiraum und Schutz – und damit auch von Agency und Vulnerabilität – im Kontakt mit den Peers bedarfsorientiert ausbalancieren.

BEDARF 4

Sozialpädagogische Unterstützungs-, Bildungs- und Betreuungsangebote

In den Schilderungen der Kinder wird ein deutlicher Mehrwert sozialpädagogischer Angebote in der Schule vermittelt. In mehreren Gruppen wird, wie sich exemplarisch an der folgenden Sequenz ablesen lässt, die Bedeutung des Hortes und anderer extracurricularer Ganztagsangebote betont:

» Int: Okay, ihr habt ja grad schon ein bisschen was von der Schule, wie euch die so gefällt, was gefällt euch denn gut an der Schule?

A: *Der Hort.*

M: *Der Hort ((lacht)).*

A: *Weil man da auch sehr vieles machen kann, was man halt auch nicht immer schaffen kann und sozusagen Zeitdruck, wenn man halt zu Hause was erledigen muss, wenn man das halt dann mithat, kann man das auch im Hort mal erledigen.*

M: *Z. B. Hausaufgaben machen wir im Hort, von um zwei bis um drei. Und heute gibt's keine Hausaufgaben, da werden wir einen Aktionstag machen. Da gibt's sehr viele Stationen und dort werden wir spielen.*

A: *Da basteln wir, spielen, trinken, essen.*

M: *Und wir können sehr viele Sachen dort machen. [...]*

A: *Das ist halt das Thema Herbst.*

M: *Ja, über Herbst. Die Frau ›Tritteler‹ hat letztes Mal – haben wir (...) so eine Feier gemacht. Dort gab's Kuchen mit Orangensaft, oder?*

H: *Mit Säften.*

M: *Ja, sehr vielen Säften. Und die Frau ›Tritteler‹ hat mit uns sehr viele Spiele gespielt. Und dann am Ende haben wir ein Spiel mit diesen Stühlen gemacht. Und man (A: Tanzen) ja, und Stopp-Tanz, da haben wir Musik angemacht. Und wir haben (A: richtig toll) und wir haben gebastelt [...].*

H: *Oh ja. (...).“ |₁₀*

Zum einen nehmen die Kinder durch den Hortbesuch eine Entlastung beim Erledigen von Hausaufgaben wahr. Zuhause seien diese Aufgaben in Kontrast dazu „*nicht immer [zu] schaffen*“ und mit „*Zeitdruck*“ verbunden. In einem weiteren Beispiel wird die enge Verzahnung von begleiteter Hausaufgabenbetreuung durch die Klassenlehrerin und deren Hilfe im Unterricht als besonders hilfreich erlebt:

» A: *Bei den Hausaufgaben hilft uns immer unsere Klassenlehrerin, die bei uns auch im Unterricht da ist und bei der Hausaufgabenbetreuung ist die auch immer da. Und beim Test hilft die die Kinder, wo Hilfe brauchen.“ |₇*

Zum anderen werden die hausaufgabenfreien Hortzeiten als Freiraum für Spiel und Spaß erlebt. Wie in der Sequenz veranschaulicht, erfreuen sich die Kinder an frei gestaltbarer Zeit, einem abwechslungsreichen und zwanglosen Programm und gewissen Extras.

Die Teilnahme am Hort ist dabei nicht allen Kindern möglich. So gibt ein Kind an: „*Ich bin nicht im Hort, weil meine Mama hat nicht so viel Geld, deswegen kann sie es nicht bezahlen. Und das wird auch dann schwer mit Abholen, weil ich ja auch im Tanzen bin“ |₁₁*. Hier werden finanzielle Gründe angegeben, d. h. eine Teilnahme scheitert an den finanziellen Mitteln der Familie. Die Teilnahme und damit verbundene Kosten werden dabei gegebenenfalls auch vor dem Hintergrund alternativer Betreuungsmöglichkeiten in der Familie abgewogen, dient der Hort in vielen Fällen schließlich umgekehrt als (kostenpflichtiges) Betreuungsangebot für Kinder, deren Familien eine Nachmittagsbetreuung nicht gewährleisten können.⁸ Zudem kollidiert hier ein möglicher Hortbesuch mit anderen Freizeitangeboten, die (Nicht-)Teilnahme wird damit in eine Entweder-oder-Logik gebracht. Nicht am Hort teilzunehmen kann dabei aber auch bedeuten, in puncto Hausaufgaben stärker auf eine eigenverantwortliche Bearbeitung zurückgeworfen bzw. auf alternative Unterstützung im Privaten angewiesen zu sein – ein Umstand, der von anderen Kindern (wie im Zitat oben) als mitunter belastend erlebt wird. Insofern sollte neben der Qualität von sozialpädagogischen Bildungs- und Betreuungsangeboten verstärkt auch ein Blick auf die Bedarfe von Kindern gewendet werden, die an diesen Angeboten nicht teilhaben.

8 Insbesondere vor diesem Hintergrund ist trotz der positiven Rückmeldungen nicht davon auszugehen, dass Kinder dieses institutionalisierte Nachmittagsprogramm einer anderen, ggf. noch selbstbestimmteren, außerschulischen Nachmittagsgestaltung gegenüber in jedem Fall vorziehen.

Schließlich wird auch der Schulsozialarbeit als mögliches Angebot für alle Kinder eine hohe Bedeutung beigegeben:

» A: *Der [Schulsozialarbeiter] ist immer lustig. Man könnte bei ihm Termine machen.*

M: *Spiele spielen.*

A: *In den Terminen könnte man boxen, spielen, reden über was, was –*

H: *Private Sachen angeht und so.*

A: *Ja, z. B. wenn es ein großes Problem gibt, dann gibt er vielleicht auch sehr viele Hilfsachen. Er redet mit uns halt und z. B., wenn jemand schlägt, dann sollen wir einfach weggehen z. B.*

M: *Und wir finden halt alle den richtig toll, weil bei dem kann man halt auch richtig viele tolle Sachen machen. Und manchmal tut er sogar Komplimente an die Tür hängen, und dann können wir das einfach jemandem verschenken.“¹⁰*

» Z: *Wenn also die Schulsozialarbeiterin – wenn wir Streit haben, oder wenn halt – wenn jemand auf den Kopf fällt, dass sie direkt kommen. Ja.“¹*

In der Vielseitigkeit und Wertschätzung, mit der die pädagogisch Professionellen hier beschrieben werden, zeichnet sich ein Bild von Schulsozialarbeit ab, die von den Kindern gern angenommen wird. Sie schafft mitten in der Schule einen Raum, um gemeinsam zu lachen, zu spielen, zu boxen, insbesondere aber auch private Probleme zu besprechen, Hilfestellungen in Konfliktsituationen zu erfahren und ein gutes soziales Miteinander zu fördern. Ein:e Schulsozialarbeiter:in kann, wie insbesondere das erste Beispiel zeigt, zu einer zentralen und verlässlichen Ansprechperson werden, der man sich anvertraut und die unabhängig ist, da sie weder der Familie noch (im Regelfall) dem Lehrpersonal angehört. Vor dem Hintergrund der mitunter hohen Belastungssituationen, denen Kinder privat wie schulisch ausgesetzt sind, lässt sich gute Schulsozialarbeit und in diesem Zusammenhang eine gute Beziehungsqualität aus Kindersicht als wichtiger Bedarf ableiten.

5.3 | Außerschulische Bedarfe

Außerschulische Bildungsbedarfe sind im Vergleich zu den schulbezogenen Bedarfen etwas schwieriger zu fassen, da wie bereits angemerkt Bildung und Lernen von den Kindern im Schwerpunkt mit Schule assoziiert werden. Im Leitfaden wurden daher auch explizit andere Bildungsorte zum Thema gemacht, wie an den folgenden vier Bedarfen zu Bildung und Lernen in Familie und Freizeit nachgezeichnet werden soll.

BEDARF 1

Lernerfahrungen in der Familie zwischen Interessen, Erfordernissen und Zumutbarkeit

» Int: *Man lernt ja überall, auch in der Familie und zuhause. Zum Beispiel beim Spielen, wenn man eine andere Sprache spricht oder wenn man zuhause Aufgaben übernimmt, wie sich um Haustiere kümmern oder den Müll rausbringen. Was macht ihr gern zuhause oder mit der Familie? Und was macht ihr nicht so gerne?“*

Mit diesem Erzählstimulus werden die Familie und das Zuhause als Bildungsort konturiert. Um den Kindern familiäre Bildungssituationen, die sich häufig implizit vollziehen, bewusstzumachen, werden Beispiele angeführt und schließlich Beschreibungen von (positiven und negativen) Aktivitäten erfragt. Die genannten Antworten beziehen sich zum Teil auf die formulierten Beispiele und bestätigen diese damit, so bspw. Mithilfe im Haushalt (Müll rausbringen, Tisch decken, Geschirrspüler ausräumen, aufräumen, Einkäufe, kleinere Geschwister umsorgen), mehrsprachige Praktiken sowie vielfältige Freizeitaktivitäten und Hobbies. Während die ersten beiden Aspekte weitgehend neutral beschrieben werden, sind Freizeitaktivitäten, insbesondere auch diejenigen, die mit Eltern

und/oder Geschwistern zusammen erlebt werden, sehr positiv besetzt. Genannt werden u. a. Familienausflüge wie zusammen Eis essen oder auf den Spielplatz gehen, wandern, Schlittschuh fahren oder auch gemeinsame Aktivitäten zuhause wie Gesellschafts- und Rollenspiele oder Filmabende.

Wenngleich diese alltäglichen Erfahrungen von den Kindern selbst weniger mit Bildung und Lernen in Verbindung gebracht werden, werden auch konkrete Lernanlässe in der Familie thematisiert: Neben dem Erwerb handlungspraktischen Wissens und Könnens – z. B. Kochen und Backen, Mülltrennung, Fahrrad fahren, Umgang mit Geld und Wertigkeit von Dingen („Wir verkaufen das Playmobil, weil wir spielen fast wirklich nur mit Schleich. Und dann kriegen wir das große Schleich-Haus.“¹¹) – wird Familie auch als ein Ort der Wertvermittlung benannt, an dem bspw. „Manieren“¹ erlernt werden.

In Erzählungen wie dem folgenden Beispiel wird darüber hinaus deutlich, wie Familie zum Lernort von Autonomie und Selbstwirksamkeitserfahrung wird:

H: Ich muss jeden Tag den Müll rausbringen. Ich bin wie der Mülldienst. ((Lachen))

U: Ich auch.

H: Ich mach den Tisch.

Int: Den Tisch machst du auch?

H: Mhm. Zum Essen und weil meine Mama ist ja da nicht dabei, weil sie ja arbeiten muss.

U: Und dein Vater?

H: Mein Vater ist schon manchmal dabei. Wenn nicht, dann mach ich mir einfach (ein Brot) ((lacht)) ein schönes Teller. Ein Trinken mit Wasser, Kerzen, Besteck. ((lacht))

Int: Nicht schlecht.

H: Dann spiel ich, dass ich in einem Restaurant bin, Essen, dann räum ich alles wieder auf, spül das, trockne es ab, und dann mach ich's wieder in den Schrank.

Int: Das ist nicht schlecht. Und das hat dir ja auch jemand beigebracht, das musstest du ja auch erstmal lernen, oder, sowas – [...]

H: Meine große Cousine hat früher bei uns gewohnt, mit ihrer Mama, das sind halt vier Kinder. Und meine große Cousine hat gesagt, wir lernen jetzt, wie du alles machen kannst und so, wenn deine Eltern Beispiel nicht da ist und du hast Hunger, dann machst du dir das so. Oder halt putzen, Überraschung für deine Eltern zu kochen, hat sie das mit mir beigebracht. Also nicht ich kochen alleine. ((lacht)) Dann würde die Küche abbrennen. ((lacht)) Dann hab ich das mit ihr gelernt immer und hab gelernt, mein Zimmer immer aufzuräumen, immer den Müll rauszubringen, Abspülen zu machen, [...] //Mhm// ((Lachen)), Staubsaugen, Wohnzimmer machen, für meine Tiere Essen zu machen, das mach ich jeden Tag. ((Lachen)) Putzfrau.

Int: Ja, das sind auch wichtige Sachen, oder, die man macht.

H: Weil meine Eltern haben ja so Stress nach der Arbeit, dann Essenkochen, Putzen, und das mag ich nicht, dann wollte ich halt mal helfen.“⁶

In den Schilderungen werden vielfältige Aufgaben beschrieben, die täglich zum Teil in Eigeninitiative in der Familie übernommen werden und dies mit der Motivation begründet, die durch Arbeit gestressten Eltern in ihren häuslichen Verpflichtungen zu entlasten. Die Übernahme der Aufgaben wird damit an eine empfundene Notwendigkeit geknüpft und die eigene Rolle mit der Verantwortung verbunden, sich zum Wohle der Familie entsprechend der eigenen Möglichkeiten einzubringen. Zugleich bieten die unterschiedlichen Aufgaben vielfältige Lernanlässe, fördern Autonomie und Selbstwirksamkeitserleben und mit dem „Restaurant“-Vergleich wird Freude an sich eröffnenden Handlungsfreiheiten ausgedrückt. Der hierfür notwendige Kompetenzerwerb wird durch andere Familienmitglieder unterstützt. Nun ist dieses Beispiel, neben den damit verbundenen Lerngelegenheiten und wenngleich weder Druck noch Zwang geäußert werden, auch vor dem Hintergrund familiärer Belastung und

kindlicher Zumutbarkeit zu lesen. Es lässt sich ein Spannungsfeld aufzeigen und fragen, was Kindern zugetraut bzw. zugemutet werden kann bzw. sollte, welche Gelegenheiten von Autonomie- und Selbstwirksamkeitserleben geschaffen werden können, aber auch welche Grenzen der Zumutbarkeit zum Schutz von Kindern zu berücksichtigen sind.

Das Lernen der Kinder vollzieht sich dabei mitunter in familiären Lebensrealitäten, die mit den normativen, mittelschichtsbezogenen Ansprüchen angemessener Lernwelten konfliktieren, etwa wenn wie im obigen Beispiel Rollen in einem Ausmaß ausgefüllt werden, die erwartungsgemäß Erwachsenen vorbehalten sein sollten. Die Fähigkeit des Kochens und Backens ist im nachfolgenden Beispiel durch eine Ernährungspraktik gerahmt, die gesellschaftlich als ungesund etikettiert ist. Der ältere Bruder dient im letzten der hier folgenden Beispiele als Vorbild, da er die jüngere Schwester durch das Rauchen im Verborgenen vor nicht altersgerechten Gefahren schützt, gleichwohl sie durch das Wissen um seinen Konsum auch mit ebendiesen Gefahren konfrontiert wird.

- » E: *Oh, ich weiß was, an einem Tag, wo ich Nudeln gekocht hab mit so einer Bolognese dazu, da hab ich noch Schnitzel dazu gemacht und mit Käse da drüber gebacken. Und dann haben wir das alle – die haben gesagt, das schmeckt besser als von allen anderen aus unserer Familie. ((lacht)) [...] Ich hab's ein bisschen von meinen Eltern gesehen, wie man Schnitzel paniert. Und dann dachte ich mir so, das musst du auch mal –*
- L: *Also ich kann ganz viele, wie man Buletten selber machen kann oder Hotdogs Brötchen ((Lachen)). Und da mach ich manchmal was selber, wenn mir langweilig ist oder so oder die Mama keine Lust hat, und wir wollen auch nicht zu McDonalds oder so gehen. Dann koch ich manchmal was. Oder wenn wir was ganz Schnelles brauchen, back ich auch was.“ |₁₂*
- » Int: *Und hast du Vorbilder?*
- A: *Ja. Meinen Bruder. [...] Weil wenn ich jetzt z. B., also er ist fast 18, wenn er jetzt z. B. raucht, dann raucht er nicht vor mir. Oder wenn er halt – wenn die Kinder nicht das dürfen, dann macht er das nicht vor mir.“ |₁*

Wenngleich von den Kindern selbst keine expliziten Missstände oder Bedarfe formuliert werden, lässt sich aus den Berichten Folgendes ableiten: Vielfältige Gelegenheiten, den eigenen Horizont zu erweitern, handlungspraktisches Wissen und Können zu erlangen und an Autonomie zu gewinnen, sind wichtig für das Aufwachsen von Kindern. Familiäre Lerngelegenheiten sollten dabei unter der Berücksichtigung von kindbezogenen und familiären Interessen und Erfordernissen sowie Zumutbarkeiten zum Schutz der Kinder ausbalanciert werden.

BEDARF 2

Angemessene Unterstützung und Bedingungen für schulbezogenes Lernen

Das deutsche Bildungssystem setzt voraus, dass schulisches Lernen unterrichtsergänzend auch zuhause stattfindet. Ganztagschule und Hort setzen hier zwar bereits unterstützend an, dennoch werden für die notwendige Unterstützung zuhause primär die Eltern in der Verantwortung gesehen. „*Erzählt mal, wie ist das, wenn ihr Hausaufgaben oder eine Klassenarbeit habt, wie läuft das bei euch ab? Wo macht ihr eure Aufgaben und wer hilft euch dabei, wenn ihr Fragen habt?*“ – Mit dieser Frage wurden die Kinder nach ihren häuslichen Arbeits- und Lernpraktiken für schulische Belange gefragt. Dabei zeigt sich, dass die Bandbreite der unterstützenden Personen im familiären Umfeld groß ist. Neben Mutter und/oder Vater erleben die Kinder auch Unterstützung durch ältere Geschwister, Großeltern, eine Tante, eigene Freunde oder Bekannte der Familie. In einem Fall kommt ein Nachhilfelehrer nach Hause. Wenngleich wenig über die Intensität und Qualität dieser schulbezogenen Unterstützung bekannt wird, ist in mehreren Fällen eine gewisse Fragilität erkennbar. So zeigen sich, was die elterliche Unterstützung angeht, mitunter Einschränkungen und Grenzen, was wiederum auch dazu führt, dass die Kinder je nach Verfügbarkeit auf alternative Unterstützung im erweiterten familiären Umkreis ausweichen. Zum einen verfügen die Eltern nach Aussage der Kinder nicht über die notwendigen (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten oder fachlichen Kenntnisse:

- „ J: *Mein Papa, weil meine Mama kann nicht lesen. Und nicht ((seufzt)), ja.“* |₁₃
- „ A: *Bei mir zu Hause, wenn ich z. B. etwas nicht verstehe, da kommt meine Mama, also die macht uns Tee, Erdbeer-tee, dann trinken wir zusammen, machen z. B. Fleiß-, und wenn wir eine Arbeit schreiben, da lesen wir z. B. zusammen vieles, lernen zusammen, weil meine Mama – wir sind halt Ausländer, wir sind keine Deutschen. Da sind – da lernen wir einfach zusammen, und dann erkläre ich – da fragt z. B. meine Mama, was bedeutet das, dann erkläre ich ihr das. Oder mein Bruder erklärt ihr es.“* |₁₀
- „ E: *[Meine Schwester] tu ich lieber fragen, weil sie das auch – sich besser daran erinnern kann, vor allem, mein Vater und meine Mutter waren ja nie – waren nicht in Deutschland in der dritten und zweiten und ersten Klasse. Und deshalb haben die das ja nicht so durchgenommen. [...]*
- K: *Also mein Bruder ist die gleiche, auch dritte Klasse, aber meine Eltern helfen mir in Mathe, also manchmal auch in Deutsch. Also wir haben auch unter uns eine Freundin, nicht die andere, die hat auch eine deutsche Frau, und er ist arabisch, ja. Also dann, wenn ich Deutsch nicht verstanden, also dann geh ich immer bei sie, und dann hilft die mir.“* |₅

Zum anderen erleben Kinder Eltern zum Teil als belastet, überfordert oder ungeduldig. Ihnen fehlt die Zeit oder Konzentration, sie müssen sich mitunter parallel um kleinere Geschwister kümmern:

- „ U: *Ja, aber meistens meine Tante. Sie ist ruhig, stattdessen meine Mutter, sie ist immer: ((imitiert schimpfende Mutter)) Du hast diese Aufgabe falsch!“* |₆
- „ L: *Deswegen, und ich bleib ja immer – das ist ja bei uns (unterschiedlich), weil wir da – und, ja, mein kleiner Bruder, der muss auch noch zu Hause sein. Und da wissen wir aber dann nicht, wohin, und da muss dann meine Mama mit mir üben, weil mein Papa hat dann keine Konzentration mehr.*
- E: *Und mein Papa, wenn der mit mir üben soll, wenn ich eine Aufgabe falsch hab, dann hat er keine Nerven mehr dafür, dann geht er einfach aus dem Zimmer. Und dann sagt er, mach das doch mit deiner Mama, ich kapiere das sowieso nicht.“ ((Lachen))* |₁₂

Neben unzureichender Unterstützung zuhause können Lernbedingungen zudem durch Störungen erschwert sein. Gute Lernbedingungen werden im Umkehrschluss an ein störungsfreies Umfeld geknüpft:

- „ P: *Auf jeden Fall keinen Stress zu Hause und dass es nicht so laut ist, sonst kann man ja gar nicht lernen, dann kann man sich gar nicht konzentrieren.*
- D: *[...] also bei uns ist halt das Problem, dass einfach alle laut sind. Die ›Diana‹ [kleine Schwester] kommt immer rein, wenn ich Hausaufgaben machen muss oder was auswendig lernen muss, kommt die immer rein und fragt mich immer was.“* |₁₁

Als wichtig für das schulbezogene Lernen zuhause, womöglich auch, um sich widrigen Bedingungen widersetzen zu können, erweisen sich nicht zuletzt die eigene Bildungsmotivation und der Glaube an die eigenen Fähigkeiten. Diese werden von den teilnehmenden Kindern jedoch nur vereinzelt geäußert:

- „ E: *Also ich versuch zu üben, dass ich so gut übe, dass ich vielleicht ne Eins kriege oder ne Zwei, keine Drei und so, weil ich will zum Gymnasium gehen.“* |₉
- „ K: *Also mir ist es sehr wichtig (...) zu lernen und so. [...] dieses Jahr hab ich mir vorgenommen, dass ich gute Noten schreibe und so. [...] Weil wenn ich immer gute Noten mit nach Hause bringe, freut sich meine Mutter sehr.“* |₄
- „ H: *[...] bei Hausaufgaben (...) wenn ich das nicht schaffe, dann überlege ich (...) wenn ich's nicht schaff, dann frag ich meine Mama, wenn sie nicht da ist und (brauch ich) dann muss ich meine Gedanken einfach anschalten und gucken und dann überlegen.“* |₆

BEDARF 3

Gelegenheits- und Teilhabestrukturen für informelle und non-formale (Bildungs-)Angebote

Da Bildung und Lernen auch in der Freizeit stattfinden, standen ebenso informelle und non-formale (Bildungs-) Angebote im Fokus der Befragung. Die Kinder berichten über eine große Bandbreite an Freizeitaktivitäten und Hobbies. Es lässt sich neben den zuhause verrichteten Aktivitäten grob differenzieren nach sportlichen Aktivitäten, Rausgehen und Freund:innen treffen, Medienkonsum, Künstlerisch-kreatives (v. a. zeichnen) und dem Besuch offener Kinder- und Jugendarbeit. Mit Blick auf das Aufwachsen in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen bestätigen sich bisherige Forschungsbefunde (u. a. World Vision Deutschland 2018): Die Freizeitaktivitäten sind selten über (kostenpflichtige) Vereinsmitgliedschaften organisiert. Ein Großteil der Freizeit findet im Spektrum niedrigschwelliger Zugänge (u. a. im Viertel, im Jugendtreff, auf Sport- oder Spielplatz) statt. Zudem zeigt sich anhand der Häufigkeit der Nennungen ein recht hoher Medienkonsum. Vereinzelt lassen sich freizeitbezogene Bedarfe ausmachen, die in Zusammenhang mit finanziellen Ressourcen stehen, etwa wenn die Kosten für den Schwimmbadbesuch und andere Freizeiteinrichtungen als Zugangsbarriere für manche Kinder beanstandet werden:

- „ S: *Dass die Schwimmbäder und so ein bisschen günstiger werden, damit die Kinder – damit man nicht so viel Geld verschwendet und dass mehr Kinder dorthin können, weil manche Kinder haben ja nicht so viel Geld, dass die dahin können, dass alles ein bisschen günstiger wird.*“¹⁴

Auffällig ist, dass bis auf wenige Einzelfälle freizeitbezogener Verzicht oder Bedarfe kaum thematisiert werden. Dies wiederum regt dazu an, auch in den Blick zu nehmen, was nicht thematisiert wird. Denn in diesen Nicht-Thematisierungen können sich bspw. Gewöhnungseffekte abbilden. Das bedeutet, dass bestimmte Freizeitaktivitäten ggf. gar nicht ausreichend bekannt sind bzw. als nicht erreichbar angenommen werden. So bleiben die Kinder, als sie danach gefragt werden, ob es etwas gibt, das sie gern mal ausprobieren oder lernen möchten, wie sich hier beispielhaft zeigt, weitgehend in den ihnen bereits bekannten Aktivitäten verhaftet:

- „ V: *Hohe Wand klettern und dann so runterspringen auf ein Trampolin und dann so hochspringen.*
A: *Ich möchte Radschlag mit einer Hand üben und Radschlag mit zwei Händen.*“⁹
- „ M: *Ja, bei mir, dass ich in See schwimme. [...] Ja, also wo das so wie so lang, dass ich gut schwimmen kann.*“⁷
- „ U: *Ich will gerne Reiten üben. Und coole Spiele spielen. Weil ich hab nicht coole Spiele.*
Int: *Was für Spiele meinst du?*
U: *Z. B. so wie Uno oder die Spiele da hinten. Da gibt's wirklich viele Spiele.*
H: *Ich will lernen, wirklich schön zu malen. Weil ich kann gefühlt nur so ein Strichmännchen. Aber ›Flora‹ hat's mir beigebracht. Sie ist eine Künstlerin, wirklich.*“⁶
- „ E: *Also ich würde gerne mal lernen, dass ich einfach Frauenspagat könnte, so ((lacht)) wie ›Lia‹. Also ich kann tatsächlich nur Männerspagat. [...]*
L: *((lacht)) (...) Also ich bräuchte dabei nix mehr und, ja. Eigentlich würde – kann ich schon alles das, was ich können würde.*
E: *Außer Judo und Karate.*
L: *Das will ich aber nicht lernen. ((lachen))*
E: *Es gibt auch noch anderes, kochen. ((lacht))*
L: *Will ich auch nicht. Doch, kann ich. Weil ich hab ein Kochbuch zu Weihnachten bekommen und ein Backbuch.*“¹²

In der Bezugnahme auf bekannte und zum Teil bereits praktizierte Aktivitäten, die ausprobiert bzw. (besser) beherrscht werden wollen, klingt eine gewisse Bescheidenheit durch. Auffällig ist, dass für die Ausübung der

anvisierten Tätigkeiten überwiegend keine hohen finanziellen Mittel wie etwa Mitgliedsbeiträge notwendig sind (vermutlich mit Ausnahme des Reitens), was ein Hinweis darauf sein könnte, dass die Kinder sich innerhalb des für sie als realistisch begriffenen Rahmens orientieren bzw., dass bestimmte Hobbies aus anderen Gründen nicht in Erwägung gezogen werden (z. B. räumliche Distanz) oder diese gar nicht vertraut sind. Hier spielen Vergleichshorizonte eine entscheidende Rolle und die Frage, welchen Vorbildern für eine bestimmte Freizeitgestaltung man im Umfeld (oder vermittelt über (soziale) Medien) begegnet.⁹ Zum Teil werden in Hort, Ganztagschule und offener Kinder- und Jugendarbeit niedrigschwellige Zugänge zu unterschiedlichen, teils auch ungewöhnlichen Freizeitangeboten geschaffen.

BEDARF 4

Unterstütztes Erschließen der Welt zur Orientierung und Gefahreinschätzung

- „ F: *Kinder sollen von allem was wissen, damit man überleben kann. Z. B., das ist genauso wie in der Tierwelt. Wenn der Fisch z. B. nicht weiß, was – wo der Hai schwimmt und wo die Robbe schwimmt. Wenn er das nicht weiß, dann ist er am Arsch. Weil er wird von beiden Tieren gefressen. Er muss wissen, wohin er darf und wo nicht.“*⁸

Kinder lernen, sich die Welt zu erschließen und diese Welt erleben die Kinder als eine, die viele Freiheiten bietet, die aber auch voller Gefahren steckt. Sie äußern in diesem Zusammenhang nicht nur den Bedarf nach Schutz, sondern im Sinne zunehmender Selbstständigkeit auch den Bedarf nach Orientierungswissen und Fähigkeiten, Gefahren einschätzen und mit kritischen Situationen kompetent umgehen zu können. Die Bedeutung alltagsrelevanter Kompetenzen werden im Folgenden am Beispiel des Umgangs mit (sozialen) Medien und des Verhaltens im Straßenverkehr veranschaulicht.

Medienbildung und Umgang mit (sozialen) Medien

Medien spielen in den Lebenswelten der Kinder eine große Rolle. Sie nutzen zum Teil regelmäßig Handy, Tablet, Laptop, Fernsehen/Streamingdienste und/oder Spielekonsole. Neben diversen Möglichkeiten von Unterhaltung, Spiel und Bildung werden die Medien zum sozialen Austausch genutzt. Dabei kommen sie auch mit Inhalten in Kontakt, die nicht altersgerecht sind und in denen sie die Gefahr erkennen, dass Kinder Ängste entwickeln, aggressiv werden oder Spiel und Realität verwechseln und gewaltvolle Handlungen nachahmen oder sich gesundheitsgefährdenden Mutproben anschließen:

- „ E: *Einmal war ich bei ihm und habe gespielt, dass er ein Squid¹⁰ war und ich versuch, mich umzubringen. ((lacht)) Und er muss mich irgendwie retten. Und dann, wo wir das gespielt haben, haben Leute schon von dem Balkon geguckt.“ ((lacht))*⁹
- „ H: *[...] manche Videospiele sind einfach für ein gewisses Alter, die Eltern gucken nicht auf das Alter. Und dann spielen das die Kinder. Und dann werden die aggressiv wegen dem Spiel oder tun so, als ob sie auf andere schießen. Oder tun andere würgen oder so. [...] Ja, z. B. ich will ab 16 wie Chucky, die Mörderpuppe oder so welche Horrorspiele, die eigentlich ab 18 wären, eben halt nicht.“*¹⁰
- „ D: *Aber die ›Lia‹ guckt auch richtig viel TikTok, TikTok dürfen noch keine Kinder gucken, weil ein 12-jähriges Kind hat TikTok geguckt und hat was nachgemacht und ist dann gestorben, stand in den Nachrichten. [...] Und die Mama hat uns auch verboten, TikTok zu gucken, weil das auch sehr gefährlich werden kann.“*¹¹

⁹ Zwei Nennungen, die den vertrauten Rahmen etwas zu verlassen scheinen sind „Golf“⁷ und „Ich möchte mal mit einem Porsche mitfahren“⁹.

¹⁰ In der südkoreanischen Serie Squid Game, die weltweit für mediale Aufmerksamkeit sorgte, ist eine Gruppe von Menschen zu einem mysteriösen Spiel eingeladen, bei dem sie verschiedene tödliche Herausforderungen bewältigen müssen, um ein hohes Preisgeld zu gewinnen.

Die Verantwortung, gefährliche Inhalte von Kindern fernzuhalten, wird zwar den Eltern zugeschrieben. Zugleich wird aber festgestellt, dass nicht alle Eltern ihre Kinder ausreichend vor nicht altersgemäßen Inhalten schützen. Hinzukommt, dass diese Inhalte häufig über Dritte, bspw. aus der Peergruppe, an sie herangetragen bzw. diese konsumiert werden, wenn Erwachsene nicht dabei sind. Es lässt sich daher ein Bedarf an Medienbildung für Kinder (und ihre Eltern) ableiten. Es braucht u. a. Strategien, die den Kindern helfen, Inhalte einzuschätzen und Lösungen zu entwickeln, wenn sie mit ungewollten Inhalten konfrontiert und womöglich gar zur Nachahmung aufgefordert werden. Dies gilt auch für den Umgang mit Social Media-Plattformen wie Instagram oder TikTok, auch wenn deren aktive Nutzung für die befragten Sieben- bis Zehnjährigen zum Zeitpunkt der Befragung scheinbar noch nicht zu ihrem Alltag gehört.

Sicherheit im Straßenverkehr

Die Kinder streben zunehmend nach Selbstständigkeit, hierzu zählt u. a. der Wunsch, bspw. den Schulweg allein zu bewältigen („Dass ich mal alleine nach Hause gehen kann, weil ich darf nie alleine mal nach Hause laufen“ |¹⁴). Hierfür braucht es nicht nur die Erlaubnis der Eltern, sondern u. a. auch die Fähigkeit, sich sicher im Straßenverkehr zurechtzufinden, eigene Grenzen zu erkennen und sich vor lauernden Gefahren in Acht zu nehmen.

» H: *Und ich möchte lernen, [...] alleine zu laufen, das kann ich nicht. [...] Beispiel in die Schule. Ich wohn ja nicht so weit, aber meine Eltern haben immer Angst um mich, weil es gibt ja in letzter Zeit viele Leute, wo Kinder klauen und so. Und sie haben halt Angst, dass ich irgendwann nicht mehr heimkomme. [...]*

Int: *Und wer kann dir das beibringen, sicher zu laufen?*

H: *Ich hätte gesagt, meine [...] Cousine, weil sie da schon alleine läuft. Sie ist auch immer vorsichtig. Über Straßen kann ich ja gut laufen. Weil im Kindergarten ist eine Polizei gekommen, Polizisten, und ich hab so einen wie ein Führerschein gefühlt bekommen.“ |⁶*

Die Zitate machen deutlich, um alltagsrelevante Kompetenzen zu entwickeln, braucht es Unterstützung aus unterschiedlichen Richtungen. Sowohl die Bildungseinrichtungen als auch die Familien müssen ihren Teil dazu beitragen.

6 | Was lässt sich festhalten und ableiten?

6.1 | Zusammenfassung und Einordnung der Bedarfe

Bedarfe von Kindern angemessen zu bestimmen und zu erfassen, gestaltet sich als schwierig (siehe Kap. 2). Der explorative und kindzentrierte Zugang dieser Studie leistet daher einen Beitrag zu bisher v. a. theoretisch-konzeptionellen und adultistischen Operationalisierungen von Bedarfen und Wohlbefinden von Kindern und erweitert diese um die Expertise der Kinder. Gesundheit und Bildung, dies zeigt sich eindrücklich und überrascht auch nicht, sind zentral für Wohlbefinden und eine gute Kindheit. Beide Dimensionen differenzieren sich dabei auf sehr komplexe Weise aus. Die Studie liefert damit erstens wichtige Erkenntnisse zu gesundheits- und bildungsbezogenen Bedarfen und der komplexen Verwobenheit von Well-Being und Well-Becoming, von Akteurschaft und Vulnerabilität in der Kindheit allgemein. Zweitens spitzen sich einige Themen dabei mit Blick auf spezifische Lebensumstände von Kindern, die in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen aufwachsen, besonders zu. Wir beobachten gehäuft Schilderungen von Deprivation, von sozialen Konflikten und Gewalterfahrungen, zum Teil Multiproblemlagen, auch fallen eine oft wenig ausgeprägte Zukunftsbezogenheit und mangelnde Bewältigungsstrategien ins Auge.

Insgesamt sind Aussagen zur Armutbelastung der Kinder jedoch mit Vorsicht zu betrachten, da die Armutserfahrungen meist nicht explizit geäußert werden und Schilderungen nicht immer eindeutig auf eine prekäre Lebenslage zurückzuführen sind. Dies könnte einerseits damit zu tun haben, dass wir nicht explizit nach Armut und Armutserfahrungen gefragt haben, andererseits aber auch, dass Kinder bestimmte Erfahrungen nicht teilen wollen, von Mangelerscheinungen durch die Eltern weitgehend ferngehalten werden oder diese vor dem Hintergrund ihres Vergleichshorizonts auch nicht als so gravierend erleben, sich vielmehr daran gewöhnt haben. Hierzu könnte eine stärker fallbezogene – im Gegensatz zu der hier vorgenommenen fallübergreifenden – Analyse noch mehr Aufschluss geben. Auch erscheint es uns sinnvoll, sich noch intensiver mit den Selbstkonzepten und Bewältigungsstrategien der Kinder im Kontext von Gesundheit und Bildungsteilhabe auseinanderzusetzen.

Anstelle einer klassischen Zusammenfassung dieser hoch komplexen Befunde möchten wir schließlich in der nachfolgenden Übersicht (S. 60–64) aufzeigen, wie sich – ausgehend vom Material und damit den Perspektiven der Kinder – die identifizierten Bedarfe in Indikatoren überführen lassen, die die Bedarfe nicht nur differenziert aufschlüsseln und konkretisieren, sondern diese auch für mögliche Folgerhebungen und Monitorings fruchtbar machen (vgl. Fattore, Mason & Watson 2017). Diese Operationalisierung kann den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Fragen bilden, um Perspektiven und Erfahrungen von Kindern zu untersuchen. Es lassen sich anhand der Items Ist- und Sollzustand, gegenwarts- wie auch zukunftsbezogene Aspekte, Aspekte kindbezogener Schutzbedürftigkeit und Handlungsfähigkeit abbilden. Neben diesen subjektiven Indikatoren bilden sich auch Hinweise auf mögliche objektive Indikatoren ab, die bei der Bedarfserfassung relevant sind, wie bspw. strukturelle Aspekte sowie weitere zu befragende Akteur:innen. Zu beachten ist, dass es zur Einordnung von Befunden sowohl eines Verständnisses dessen bedarf, wie Kinder bestimmte Bedarfsdimensionen – Lebensqualität oder Unterrichtsqualität etwa – fassen, als auch diese ins Verhältnis zu den entsprechenden Erfahrungsräumen und strukturellen Rahmenbedingungen zu setzen. So können sich Bedarfe auch dort zeigen, wo sie von den Kindern nicht artikuliert werden oder gar Zufriedenheit mit der aktuellen Situation angezeigt wird. Schließlich sind die Indikatoren nicht auf Gesundheit und Bildungsteilhabe beschränkt, sondern können auf andere Themen übertragen werden.

6.2 | Implikationen für eine kindzentrierte Bedarfserhebung

Im Anschluss an die Forderung, Kinder möglichst früh im Erhebungsprozess zu beteiligen, sollen unter Reflexion des Forschungsprozesses abschließend Implikationen für die kindzentrierte Konzeption partizipativ ausgerichteter Bedarfserhebungen abgeleitet werden. Die folgende Übersicht stellt einige unserer Erfahrungen zusammen und reflektiert hiervon ausgehend weitere Potentiale:

Zielgruppe

- Die Ansprache der Zielgruppe über Bildungsinstitutionen und offene Kinder- und Jugendarbeit in Vierteln, die als sozioökonomisch depriviert gelten, erscheint sinnvoll und stützt unsere Entscheidung, keine soziodemographischen Daten der Teilnehmenden zu erheben, mit dem Ziel, Hürden zu mindern und sie vor weiterer Stigmatisierung zu bewahren.
- Die Problematik der (stigmatisierenden) Adressierung und Repräsentation – im Kontext armutsbezogener Bedarfserhebung – ist, selbst wenn es nicht explizit Thema der Befragung ist, damit nicht behoben und bedarf weiterer forschungsethischer Auseinandersetzung.
- Rückschlüsse auf die Bedeutung des sozialen Hintergrunds für konkrete Bedarfe von Kindern lassen sich aus den Daten vielfach nicht eindeutig ziehen. Über eine größere Heterogenität im Sample („Kontrastgruppen“) könnten sozioökonomische und soziale Einflussfaktoren noch sichtbarer werden.

Themen & Fragen

- Fragen zur Ermittlung von Bedarfen sind kritisch daraufhin zu reflektieren, inwieweit sie einer defizitären und vulnerabilisierenden Perspektive auf Kinder und deren soziale Wirklichkeit Vorschub leisten. Kinder müssen auch als Akteur:innen und in ihrer Handlungsfähigkeit Anerkennung finden.
- Die Kombination aus Fragen, die auf Erfahrungen, Deutungen und konkrete Bedarfe abheben, hat sich als sinnvoll erwiesen. Kinder sind auskunftsfähig, was die eigenen, aber auch generelle Bedarfe von Kindern angeht. Manches wird als Bedarf nicht explizit genannt, womöglich auch nicht wahrgenommen, lässt sich aber aus Erfahrungsberichten und Deutungen ableiten.
- Gemeinsame Erfahrungshorizonte der Teilnehmenden in (vertrauten) Realgruppen sind hilfreich für die Art und Weise, wie Themen (wechselseitig) elaboriert werden.

Qualitativ-methodisches Vorgehen

- Kleine vertraute Gruppen erzeugen in der Tendenz umfassendere und tiefergehende Schilderungen als größere, weniger vertraute Gruppen und Einzelinterviews. Dies ist vor dem Hintergrund des Alters der Kinder und der Forschungsthemen zu reflektieren.
- Der explorative Zugang hat sich als geeignet erwiesen, um hieraus Items für leitfadengestützte oder quantitative Erhebungen zu generieren (siehe 6.1).
- Mittels Einbezugs von Kindern könnte der Prozess von der Analyse über die Befunde hin zur Item- und Fragenentwicklung noch kindzentrierter ausgerichtet werden.

Körperliche Gesundheit

Bedarf	Mögliche subjektive Indikatoren, u. a.
Fürsorge durch enge Bezugspersonen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder erfahren im Krankheitsfall fürsorgliche Zuwendung durch enge Bezugspersonen. ▪ Kinder erfahren im Falle eines Krankenhausaufenthalts fürsorgliche Zuwendung (und Begleitung durch eine enge Bezugsperson). ▪ Der Fürsorgebedarf wird vor dem Hintergrund organisatorischer Erfordernisse und familiärer Anstrengungen verlässlich ausbalanciert.
Wohlige Atmosphäre, Hausmittel und medizinische Versorgung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder erleben im Krankheitsfall eine Atmosphäre, in der sie sich nach ihren Bedürfnissen erholen können. ▪ Kinder haben Wissen über und Zugang zu Hausmitteln, die ihnen im Krankheitsfall gut tun/helfen. ▪ Kinder erfahren eine angemessene medizinische Versorgung.
Wissen und Selbstwirksamkeitserleben mit Blick auf Gesundheitsprävention	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder haben Wissen zu (nachhaltigem) gesundheitsförderndem und -hinderndem Verhalten. ▪ Kinder sind in der Lage, gesundheitsbezogenes Wissen und Handeln in Einklang zu bringen sowie Risiken und das ‚richtige‘ Maß einzuschätzen. ▪ Gesundheitsförderliche Routinen sind im Alltag der Kinder strukturgebend und sie gestalten diese mit. ▪ Kinder erkennen, dass sie durch ihr Verhalten gesundheitliche Aspekte mit beeinflussen (können).



Psychische Gesundheit

Bedarf	Mögliche subjektive Indikatoren, u. a.
Gute und stabile Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder erleben gute und stabile Beziehungen innerhalb der Familie. ▪ Kinder haben im Fall von (innerfamiliären) Belastungssituationen vertrauensvolle Ansprechpersonen und erfahren Unterstützung. ▪ Kinder erleben gute und stabile Beziehungen auch außerhalb der Familie, v. a. in der Peergruppe. ▪ Kinder erleben sich in ihren Beziehungen zu Familie und Peer als aktive Akteur:innen.
Schutz vor physischer und psychischer Gewalt und Sicherheitsempfinden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder wachsen in einem gewaltfreien Umfeld auf. ▪ Kinder wachsen in einem Umfeld auf, in dem Konflikte nicht mit Gewalt gelöst werden. ▪ Kinder erleben, dass sie im Fall von Gewalterfahrungen und Bedrohungssituationen Schutz finden. ▪ Kinder erleben ihren Sozialraum als sicheren Ort.
Bewältigungsstrategien im Umgang mit sozialen Konflikten und Gewalt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder erkennen, dass sie durch ihr Verhalten soziale Konflikte mit beeinflussen und lösen (können). ▪ Kinder sind in der Lage, die eigenen Emotionen im Konfliktfall zu reflektieren und zu regulieren. ▪ Kinder können soziale Konflikte einschätzen und (gewaltfrei) bewältigen, eigene Grenzen erkennen und Hilfe aktivieren.
Bewältigungsstrategien im Umgang mit Alltagsorgen und -stress	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder sind in der Lage, Alltagsorgen und -stress nach ihren Bedürfnissen zu bewältigen. ▪ Kinder stehen zuhause und im Sozialraum – auch in Institutionen – Rückzugsorte zur Verfügung. ▪ Kinder können in stressigen oder sorgenreichen Situationen Möglichkeiten der Ablenkung nutzen. ▪ Kinder haben Personen in ihrem Umfeld, die ihnen in sorgen- und stressreichen Situationen beistehen.
Lebensqualität und zunehmende Selbstbestimmung mit Blick auf die eigene Lebensführung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder erleben ihre Lebensqualität als gut. ▪ Kinder sind mit dem Maß an Selbstbestimmung hinsichtlich der eigenen Lebensführung zufrieden. ▪ Kinder fühlen sich in ihrer Lebensführung, in ihren Identitäten und Zugehörigkeiten anerkannt. ▪ Kinder sind in der Lage, ihre Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen und erleben, dass auf diese eingegangen wird.

Schulische Bildung

Bedarf	Mögliche subjektive Indikatoren, u. a.
<p>Verlässliche und störungsfreie Unterrichtszeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder erleben die Unterrichtsqualität als gut. ▪ Kinder erleben die Arbeitsbedingungen im Unterricht als lernförderlich. Lehrkräfte stellen ein konzentrationsförderndes Klima her und beheben Störungen. ▪ Kinder sind mit ihren Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht zufrieden und erleben sich als selbstwirksam. ▪ Verlässlicher Unterricht und ergänzende kompensatorische Angebote stellen den Bildungsauftrag der Schulen sicher.
<p>Lehrkräfte haben die Gruppe und individuelle Bedürfnisse im Blick</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder erleben die Beziehung zu ihren Lehrkräften als vertrauens- und respektvoll. ▪ Die Bewertungen und Maßregelungen von Lehrkräften sind für Kinder nachvollziehbar und sie erleben diese als fair. ▪ Kinder fühlen sich als kompetente Akteur:innen und Mitgestalter:innen ebenso geachtet wie in ihrer Schutz- und Unterstützungsbedürftigkeit. ▪ Kinder erleben, dass auf ihre individuellen Bedürfnisse eingegangen wird, dies gilt v. a. auch für Kinder mit nachteiligen Ausgangslagen. ▪ Die Anstrengungen des schulischen Alltags werden durch die Lehrkräfte anerkannt und ausbalanciert.
<p>Ausbalancieren von Freiraum und Schutz im Kontakt mit Peers</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder können in der Schule Peer-Kontakte knüpfen, vertiefen und frei gestalten. ▪ Kinder erleben die Stimmung und das Miteinander ‚auf dem Pausenhof‘ als angenehm. ▪ Kinder fühlen sich durch Erwachsene vor gewaltsamen Zwischenfällen geschützt und erfahren Unterstützung. ▪ Kinder können Peer-Konflikte bewältigen, eigene Grenzen erkennen und Hilfe aktivieren.
<p>Sozialpädagogische Unterstützungs-, Bildungs- und Betreuungsangebote</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder können an Hort- und Ganztagsschulangeboten teilhaben. ▪ Kinder haben Zugang zu institutionalisierter Hausaufgabenbetreuung. ▪ Kinder erleben die in Hort und Ganztagsbetreuung angebotenen Freizeitaktivitäten als attraktiv. ▪ Kinder haben Zugang zu Schulsozialarbeiter:innen, die sie als vertrauensvoll und verlässlich erleben.

Außerschulische Bildung

Bedarf	Mögliche subjektive Indikatoren, u. a.
Lernerfahrungen in der Familie zwischen Interessen, Erfordernissen und Zumutbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder erlangen handlungspraktisches Wissen und Können und werden mit Werten vertraut gemacht. ▪ Kinder erlernen Autonomie und machen Selbstwirksamkeitserfahrungen. ▪ Die Interessen der Kinder werden gefördert. ▪ Die Rollen und Verantwortlichkeiten von Kindern in der Familie stehen in Balance von Interessen, Erfordernissen und Zumutbarkeit.
Angemessene Unterstützung und Bedingungen für schulbezogenes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder erleben zuhause eine lernförderliche Umgebung und Arbeitspraxis und gestalten diese mit. ▪ Kinder erfahren verlässliche und kompetente Unterstützung für schulische Belange. ▪ Kinder haben eine positive Einstellung zu schulbezogenem Lernen und glauben an die eigenen Selbsthilfekräfte.
Gelegenheits- und Teilhabestrukturen für informelle und non-formale (Bildungs-) Angebote	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder kennen vielfältige informelle und non-formale (Bildungs-)Angebote und sind mit ihren eigenen Teilhabemöglichkeiten zufrieden.¹¹ ▪ Es stehen ausreichend finanzielle Ressourcen zur Teilhabe an informellen und non-formalen (Bildungs-)Angeboten zur Verfügung. ▪ Kinder kommen in Kontakt mit unterschiedlichen Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung.
Unterstütztes Erschließen der Welt zur Orientierung und Gefahreinschätzung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder haben Gelegenheit, Freiheiten zu erlangen, sich orientieren zu lernen, selbstständiger zu werden und selbstbestimmt zu handeln. ▪ Kinder fühlen sich durch Erwachsene vor Gefahren geschützt. ▪ Kinder können kritische Situationen einschätzen und bewältigen, eigene Grenzen erkennen und Hilfe aktivieren.

11 Hier ist zu differenzieren nach bspw. sportlichen Aktivitäten, Rausgehen und Freund:innen treffen, Medienkonsum, Künstlerisch-kreatives, offene Kinder- und Jugendarbeit.

Literaturverzeichnis

- Althaus, N., Kämpfe, K. & Andresen, S. (2022).** „Es geht ja darum: Was wollen wir!“ Bedarfe von Jugendlichen partizipativ ermitteln. Zwischenbericht des partizipativen Forschungsprojekts Peer2Peer – Bedarfe von Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar: www.bertelsmann-stiftung.de/peer-2peer-1 [30.01.2024].
- Althaus, N. & Andresen, S. (2023).** Teilhabe und Beteiligung neu denken. Kinder und Jugendliche sprechen mit! Studienbericht des partizipativen Forschungsprojekts Peer2Peer. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh. Online verfügbar: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/teilhabe-und-beteiligung-neu-denken-kinder-und-jugendliche-sprechen-mit?tx_rsmbstpublications_pi2%5BfilterSprache%5D%5B1%5D=1&cHash=940239928cd2b185c6c0ee2f185f8158 [26.03.2024].
- Amerein, B., Greubel, S., Jahreiß, S., Kaul, I., Klaes, S. & Sommer-Himmel, R. (2023).** Forschen mit Kindern. Ein kritischer Zwischenruf. *Frühe Bildung* 12(1), 51–54.
- Andresen, S. & Ben-Arieh, A. (2016).** Can We Compare Children’s Well-being Across Countries? Lessons from the Children’s Worlds Study. In: C. Hunner-Kreisel & S. Bohne (Hrsg.), *Childhood, Youth and Migration. Connecting Global and Local Perspectives. Children’s Well-Being*. Cham, s.l.: Springer International Publishing, 15–29.
- Andresen, S. & Galic, D. (2015).** Kinder. Armut. Familie. Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Andresen, S. & Möller, R. (2019).** Children’s Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar: www.bertelsmann-stiftung.de/cwplus-gesamt-auswertung [30.01.2024].
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I. & Korbin, J. E. (Hrsg.) (2014).** *Handbook of Child Well-Being. Theories, methods and policies in global perspective*. Dordrecht u.a.: Springer.
- Bertelsmann Stiftung (2017).** Konzept für eine Teilhabe gewährleistende Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche. Expertenbeirat und Projekt Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken. Online verfügbar: www.bertelsmann-stiftung.de/konzept-existenzsicherung-kinder [18.03.2023].
- Bertram, H. (2013).** Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2010).** *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8., durchges. Aufl.). UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft. Opladen: Budrich.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2007).** Comparing Child Well-Being in OECD Countries. Concepts and methods. Innocenti Working Paper. Florence.
- Chassé, K.A., Zander, M. & Rasch, K. (2010).** *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2017).** Children’s Under-standings of Well-being. Towards a Child Standpoint. *Children’s Well-Being* (Band 14). Dordrecht, s.l.: Springer Netherlands.
- Fegter, S. & Richter, M. (2014).** Capability Approach as a Frame-work for Research on Children’s Well-Being. In: A. Ben-Arieh et al. (Hrsg.): *Handbook of Child Well-Being. Theories, methods and policies in global perspective*. Dordrecht u.a.: Springer, 739–758.
- Flick, U. (2011).** Das Episodische Interview. In: G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit – Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 273–280.
- Fuhs, B. (2012).** Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 104–115.
- Funcke, A. & Menne, S. (2023).** Factsheet. Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar: www.bertelsmann-stiftung.de/factsheet-kinder-jugendarmut [30.01.2024].

- Heinzel, F. (2012).** Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa, 80–103.
- Herfurth, E., Steinhauer, R. & Stolz, H.-J. (2023).** Subjektive Bedarfe von Kindern und Jugendlichen. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh. Online verfügbar: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_BNG_Subjektive_Bedarfe_von_Kindern_und_Jugendlichen_2023.pdf [26.03.2024].
- Holz, G., Laubstein, C. & Sthamer, E. (2012).** Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie. Frankfurt a.M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
- Hüpping, B. & Velten, K. (2023).** Partizipative Forschung mit Kindern im internationalen Diskurs – Impulse für die Grundschulforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16(1), S. 173–189.
- Joos, M. & Alberth, L. (Hrsg.) (2022).** *Forschungsethik in der Kindheitsforschung. Reihe Kindheiten – Neue Folge.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- JugendExpert:innenTeam (JEx-Team) (2019).** „Fragt uns“. Anmerkungen von jugendlichen Expert:innen zur Studie Children's Worlds+. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online verfügbar: www.bertelsmann-stiftung.de/fragt-uns [18.03.2023].
- Kämpfe, K. (2019).** *Kindheiten in europäischen Migrationsgesellschaften. Orientierungen von Kindern im Kontext von Migration und Differenz.* Wiesbaden: Springer VS.
- Kämpfe, K., Menzel, B. & Eunicke, N. (2022).** Kinder als Gegenspieler*innen – Widerständiges Handeln von Kindern in Gruppendiskussionen. In: M. Joos & L. Alberth (Hrsg.). *Forschungsethik in der Kindheitsforschung.* Weinheim: Beltz Juventa, 88–104.
- Koschollec, C., Bartig, S., Rommel, A., Santos-Hövenner, C. & Lampert, T. (2019).** Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus der KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 4 (3), 7–28.
- Kuckartz, U. (2016).** *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarb. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädicker, S. (2020).** *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt.* Lehrbuch. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuntz, B., Rattay, P., Poethko-Müller, C., Thamm, R., Hölling, H. & Lampert, T. (2018).** Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 3 (3), 19–35.
- Laubstein, C., Holz, G. & Seddig, N. (2016).** *Armutfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar: www.bertelsmann-stiftung.de/folgen-kinderarmut [30.01.2024].
- LBS-Kinderbarometer/ Institut für Sozialforschung der PROSOZ Herten GmbH – PROKIDS (2016).** *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2016. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland.* Online verfügbar: <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp> [18.03.2023].
- Lietzmann, T. & Wenzig, C. (2020).** *Materielle Unterversorgung von Kindern.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de/unterversorgung-kinder [30.01.2024].
- Machold, C. (2022).** *Forschungsethische Reflexionen einer langzeitethnografischen Kindheitsforschung zu Differenz.* In: M. Joos & L. Alberth (Hrsg.). *Forschungsethik in der Kindheitsforschung.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 24–38.
- Main, G. & Pople, L. (2011).** *Missing Out: A child centred analysis of material deprivation and subjective well-being.* London: The Children's Society.
- Marr, E. (2021).** *Vorstellungen von einem guten Leben bei Heranwachsenden in mehrfach belasteten Lebenszusammenhängen. Eine multiperspektivische Fallstudie.* Wiesbaden: Springer VS.
- Miethe, I. (2010).** *Forschungsethik.* In: B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim/München: Juventa: 927–937.
- Walter, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021).** *Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- OECD (2019).** PISA 2018 Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland. Online verfügbar: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU_German.pdf [26.11.2021].
- OECD (2021).** Measuring What Matters for Child Well-being and Policies. Paris: OECD Publishing. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en> [18.03.2023].
- Rahn, P. (2020).** Kinderarmut und die Perspektive der Kinder. In: P. Rahn & K. A. Chassé (Hrsg.). Handbuch Kinderarmut. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 188–196.
- Reiß, F. (2020).** Soziale Ungleichheit und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Online verfügbar: <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/8370> [26.11.2021].
- Richter-Kornweitz, A. (2020).** Wie geht's den Kindern? – Gesundheitliche Teilhabe in der Kindheit. In: P. Rahn & K.A. Chassé (Hrsg.). Handbuch Kinderarmut, Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 178–187.
- RKI (2018).** KiGGS Welle 2 – Erste Ergebnisse aus Querschnitt- und Kohortenanalysen. Journal of Health Monitoring 2018 3(1).
- Schmidt, S. J. & Schultze-Lutter, F. (2020).** Konzeptualisierung und Förderung von Resilienz, Wohlbefinden und psychischer Gesundheit im Kindes- und Jugendalter. Therapeutische Umschau, 77(3), 117–123.
- Seddig, N. (2020).** Kinderarmut und Forschung. In: P. Rahn & K.A. Chassé (Hrsg.). Handbuch Kinderarmut. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 83–91.
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreiber, M. (2016).** Qualitative Inhaltsanalyse. Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. Forum: Qualitative Sozialforschung, 17(3), o.S., Online verfügbar: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2581> [24.05.2024].
- Trần, H. M. (2019).** Ethisch-reflexive Auseinandersetzungen im Forschungsprozess. In: A. Wihstutz, (Hrsg.). Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 75–106.
- Tuppat, J. (2020).** Soziale Ungleichheit, Gesundheit und Bildungserfolg. Die intergenerationale Transmission von Bildungschancen durch Gesundheit. Wiesbaden: Springer VS.
- UNICEF Office of Research (2013).** Child well-being in rich countries. A comparative overview. Innocenti report card (Band 11). Florence: UNICEF Nations Children's Fund.
- Viernickel, S. (2022).** Kindliches Wohlbefinden. Theoretische Verortungen, begriffliche Annäherungen, empirische Erfassung. Frühe Bildung, 11(3), 107–114.
- von Unger, H., Narimani, P. & M'Bayo, R. (Hrsg.) (2014).** Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer VS.
- World Vision Deutschland e.V. (Andresen, S., Neumann, S. & Kantar Public Deutschland) (2018).** Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel: Beltz.
- Zander, M. (2021).** Kinder- und Jugendarmut – Wie taub ist eine Gesellschaft? In: U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwänenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 401–416.

Über die Autorinnen



Karin Kämpfe, Dr., ist seit 2021 Junior-Professorin für Empirische Kindheits- und Jugendforschung mit den Schwerpunkten Globalisierung und Intersektionalität am Institut Kindheit, Jugend und Familie der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: Kindheit, Migration und soziale Ungleichheit, pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft, qualitative Methoden der Sozialforschung, insb. Forschung mit Kindern.



Laura Layer, M.A., war als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd an der Studie beteiligt. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung mit Fokus auf soziale Ungleichheit und Intersektionalität, bspw. im Kontext von Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern.

Abstract

What do children need to feel well, what is important to them, and what worries them? As children's rights to participate and be involved in decision-making processes are increasingly recognized, the awareness of considering children's perspectives regarding their needs is growing. Hence, this study focuses on self-stated needs of children in the areas of health and education. A total of 38 children, aged seven to ten, participated in group discussions and individual interviews. The research primarily focuses on children growing up in socio-economically deprived circumstances. These children have been underrepresented as research subjects so far. However, based on previous findings, we assume that issues related to health and education arise for them in a distinct manner.

The results underscore that children consider physical and mental health, as well as access to (formal and informal) education, to be essential for their well-being in the present and their long-term development. Accordingly, both dimensions involve a complex interplay of well-being and -becoming, as well as agency and vulnerability during childhood. Moreover, children growing up in socio-economically deprived circumstances are disproportionately impacted by adverse conditions. Among these children, we observe a notable prevalence of descriptions related to deprivation, social conflicts, and experiences of violence, often accompanied by various additional challenges and a simultaneous lack of coping strategies.

In conclusion, we derive subjective indicators from the identified needs, which can inform future research and monitoring endeavors employing a child-centered approach.

© Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
2024

Herausgeber

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256, 33311 Gütersloh
www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich

Antje Funcke
Senior Expert Familie und Bildung
Bildung und Next Generation
E-Mail: antje.funcke@bertelsmann-stiftung.de

Wissenschaftliche Mitarbeit

Karin Kämpfe,
Laura Layer

Zitationshinweis

Kämpfe, K. & Layer, L. (2024). Kinderperspektiven auf Gesundheit und Bildungsteilhabe. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh

Layout

Ines Meyer, Gütersloh

Bildnachweis

Titelbild: © Seventyfour – stock.adobe.com
S. 64: privat
Illustrationen: Nada Lucic-Menzel

DOI 10.11586/2024025

ID_2051

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
bertelsmann-stiftung.de

Antje Funcke
Senior Expert Familie und Bildung
Bildung und Next Generation
E-Mail: antje.funcke@bertelsmann-stiftung.de
www.bertelsmann-stiftung.de/familie-und-bildung