

Ergänzende Downloads zu

Sabine Andresen/Klaus Hurrelmann

Bachelor | Master: Kindheit

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 2010

Inhalt

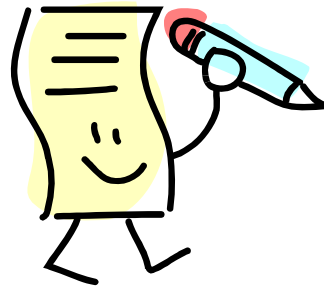
- ▶ Beispiel für einen Fragebogen
- ▶ Aus dem Zwischenbericht
- ▶ Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule: Theoretische Vorüberlegungen und Grundannahmen
- ▶ Befunde aus der OECD-Studie »Doing better for Children« von 2009
- ▶ Weiterführende Literatur

Beispiel für einen Fragebogen

aus: Andresen, S./Fegter, S. (2009): Methodenkapitel 5. In: Andresen, S./Fegter, S.: Spielräume sozial benachteiligter Kinder. Bielefeld.

Fragebogen für die Kinder aus der Arche in Berlin und Hamburg

Wir möchten dir gerne ein paar Fragen stellen.
Es geht um deine Meinung,
und es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.
Viel Spaß beim Ausfüllen!







1.	Mein Vorname ist:	_____
2.	Ich bin ein:	<input type="checkbox"/> Mädchen <input type="checkbox"/> Junge
3.	Ich bin:	_____ Jahre alt
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Bitte umblättern! </div>		









4.	Wie viele Personen wohnen bei dir zuhause in der Wohnung?	Ich + _____ Personen
5.	Wer ist das? Mit wem wohnst du zusammen?	mit meiner Mutter <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein mit meinem Vater <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein mit Oma und Opa <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein mit meinen Geschwistern <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein (oder mit Bruder/Schwester) mit anderen Erwachsenen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
6.	Welche Sprache(n) sprecht ihr meistens zu Hause?	





7.	Hast du ein eigenes Zimmer?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
8.	<u>Wenn nein</u> , mit wie vielen teilst du dein Zimmer?	Ich + _____ Personen
9.	<u>Wenn nein</u> , hättest du gerne ein eigenes Zimmer?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

10.	Was sind für dich die drei wichtigsten <u>Dinge</u> , die dir gehören? Schreibe sie bitte auf. 1. _____ 2. _____ 3. _____
-----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

11.	Wie oft <u>in der Woche</u> gehst du in die Arche?	<input type="checkbox"/> einmal <input type="checkbox"/> zwei- bis dreimal <input type="checkbox"/> jeden Tag
12.	Was gefällt dir an der Arche besonders gut? Kreuze <u>höchstens drei</u> Antworten an.	<input type="checkbox"/> Dass ich dort andere Kinder treffe. <input type="checkbox"/> Dass sich die Erwachsenen dort um mich kümmern. <input type="checkbox"/> Dass ich dort ein Mittagessen bekomme. <input type="checkbox"/> Dass mir dort jemand bei den Hausaufgaben hilft. <input type="checkbox"/> Dass ich dort selbst mithelfen kann. <input type="checkbox"/> Dass wir zusammen Ferien machen.

13.	Überlege, ob diese Sätze für dich stimmen. (Kreuze dann das passende Kästchen an!)	 Total!  eher ja  eher nein  Gar nicht!
	Ich glaube, mein Leben wird richtig schön.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Ich kann viele Dinge gut.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Bei Problemen fällt mir meistens etwas ein.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Ich finde schnell neue Freunde.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Ich habe oft Menschen, die mir helfen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Ich kann immer dabei sein, wenn andere Kinder etwas machen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

14.	Wir möchten gerne deine Meinung wissen: Wie wichtig findest du, dass <u>alle Kinder</u> ...	   
		sehr wichtig wichtig nicht so wichtig völlig unwichtig
	... von ihren Eltern geliebt werden?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	... auch mal wütend sein dürfen?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	... jemand anderen richtig lieb haben?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	... nicht geschlagen werden?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	... nicht gehänselt werden?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	... gute Freunde und Freundinnen haben?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15.	Und wie wichtig findest du, dass <u>alle Kinder</u> ...	   
		sehr wichtig wichtig nicht so wichtig völlig unwichtig
	... genug zu essen bekommen?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	... leckeres Essen bekommen?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	... jemanden zum Kuscheln haben?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	... immer jemanden haben, der sich um sie kümmert?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	... zur Schule gehen können?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	zu einem Arzt oder einer Ärztin gehen können, wenn sie krank sind?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	... erklärt bekommen, was richtig und falsch ist?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

16.	Findest du es auch wichtig, dass <u>alle Kinder</u> ...	 sehr wichtig	 wichtig	 nicht so wichtig	 völlig unwichtig
	... ihre Stadt und andere Orte kennen lernen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... ein Haustier haben können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... freie Zeit zum Spielen haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Platz zum Spielen haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Ferien machen können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... nach ihrer Meinung gefragt werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Dinge selbst entscheiden dürfen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Fallen dir noch andere Dinge ein, die du <u>für Kinder</u> wichtig findest? Wenn ja, schreibe sie auf!				

Vielen Dank, dass du den Fragebogen ausgefüllt hast.



Aus dem Zwischenbericht

Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule

Martina Richter, Daniela Kloss, Nicole Koch und Sabine Andresen

Qualitative Fallstudien zur elterlichen und kindlichen Aneignung
ganztägiger Bildungssettings

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Projektlaufzeit:

11/2007–10/2009

Wissenschaftliche Leitung:

Sabine Andresen, Martina Richter, Hans-Uwe Otto

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen:

Daniela Kloss, Nicole Koch, Constanze Lerch, Anne-Dorothee Wolf

Studentische Mitarbeiter/innen:

Lena Blumenkamp, Maike Lippelt, Florian Rühle, Kathrin Wrobel

Bielefeld, April 2009



Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule: Theoretische Vorüberlegungen und Grundannahmen

Mit dem Ausbau von Ganztagsgrundschulen vollzieht sich gegenwärtig eine der größten bildungspolitischen Reformprogramme. Kaum ein anderes Thema im Bereich Schule, aber auch in der Kinder- und Jugendhilfe, ist durch eine derartige Entwicklungsdynamik gekennzeichnet wie sie sich aktuell im Hinblick auf die »Ganztagsgrundschule« oder auch »Ganztagsbildung« zeigt. Dabei ist die Debatte nicht ganz neu. Bereits Ende der 1960er-Jahre veröffentlichte der Deutsche Bildungsrat (1968) die Empfehlung zur Durchführung von Schulversuchen mit Ganztagsgrundschulen. Die Ganztagsgrundschule galt bereits zum damaligen Zeitpunkt als Ansatzpunkt zur Lösung bildungspolitischer Herausforderungen und sozialer Problemlagen, wie beispielsweise veränderte Bildungsanforderungen, soziales Lernen sowie Verbesserung von Chancengleichheit. In der Folgezeit wurde diese Empfehlung immer wieder in öffentlichen und politischen Diskussionen aufgegriffen, ohne dass sich zunächst durchschlagende Veränderungen in Hinblick auf die Anzahl von Ganztagsgrundschulen zeigten. Dieser offensichtlich geringe Zuspruch stand in nicht geringem Maße mit der Vorstellung im Zusammenhang, dass die Ganztagsgrundschule einen massiven Eingriff in die Familie und das Erziehungsrecht der Eltern bedeute (vgl. Oelerich 2008).

Zuständigkeitsverschiebungen und Bildungsbedeutsamkeit von Familie im Kontext der Ganztagsgrundschule

Aktuell werden Ganztagsgrundschulen (wieder) verstärkt als zeitgemäße Antwort auf veränderte gesellschaftliche Bedarfe diskutiert. Ihr Ausbau wird als überfällige Konsequenz angesichts einer Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit, Erosionstendenzen einer traditionellen Geschlechterordnung und Ausdifferenzierung familialer Lebensführungsweisen angenommen, die eine Nachmittagsbetreuung von Kindern in der Herkunftsfamilie zunehmend weniger als selbstverständlich gegeben voraussetzen kann. Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Transformationsprozesse deuten sich Verschiebungen in den traditionellen Zuständigkeiten und institutionellen Ordnungen an, die gegenwärtig auch als Entgrenzungen des Sozialen thematisiert werden (vgl. Kolbe 2006; Fegter/Andresen 2008). Prognostiziert wird eine »Neuvermessung des gesamten Systems öffentlicher Bildung, Erziehung und Betreuung« (BMFSFJ 2005b: 490), die veränderte öffentliche Erwartungen und Ansprüche an die Schule und zugleich auch an Familien entstehen lassen sowie das Verhältnis beider Akteure zueinander mit Blick auf die jeweiligen Verantwortlichkeiten verstärkt in den Blick nimmt. Es stellt sich damit die Frage nach einer möglichen Neujustierung von Leistungen und Zuständigkeiten zwischen öffentlicher Erziehung und Bildung und Familien, die bereits im Kontext des Siebten Familienberichts als wesentlich herausgestellt wurde, da anzunehmen ist, dass die »unerwartbaren Abstimmungsprozesse zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, zwischen Kindern und ihren Eltern, zwischen Geschlechtern und Generationen« (Bertram 2006, S. 8) als wesentliche Herausforderung zukünftiger sozial- und familienpolitischer Programme und Unterstützungsstrukturen zu begreifen sind (Bertram 2006, S. 8;

BMFSFJ 2005a). Insgesamt zentriert sich der Diskurs um die Etablierung der Ganztagschule damit einerseits um die Annahme einer Verschiebung oder auch Entgrenzung traditioneller Zuständigkeiten in dem Verhältnis von Familie und Schule (Züchner 2007). Andererseits kommt im Kontext dieser Debatte der Bildungsbedeutsamkeit von Familien für Kinder eine wesentliche Aufmerksamkeit zu (Betz 2007; Ecarius/Wahler 2009). Dieser Fokus auf die Familie als Bildungsort dynamisiert sich insbesondere vor dem Hintergrund der Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen (z. B. PISA), die darauf verweisen, dass in Deutschland die soziale Herkunft sehr viel mehr als in anderen Ländern über Bildungsmöglichkeiten und -zugänge von Kindern entscheidet. Hier richtet sich der Blick vor allem auf Familien in prekären Lebenslagen, bei denen vorhandene materielle Defizite im Familienalltag nicht hinreichend kompensiert werden können. Familien in marginalisierten Lebenslagen können häufig nur begrenzt ein anregendes und förderndes Umfeld für ihre Kinder bereitstellen, wodurch sich nicht selten ungünstigere Voraussetzungen für den Schulbesuch und geringere elterliche Möglichkeiten der Unterstützung zeigen (vgl. Chassé/Zander/Rasch 2003). Die Ausformung und Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, Sinn- und Anerkennungsstrukturen durch die Eltern (Vester et. al. 2001; Grundmann et al. 2003, 2004) stellen somit ein relevantes Ressourcenpotenzial für Kinder dar und werden als kulturelles und soziales Kapital familial erworben (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1991; 2001).

Aufwertung informeller Bildungsprozesse und Reproduktion sozialer Ungleichheit

Die Familie gerät gegenwärtig als zentraler Lebensbereich für Kinder und als Ort informeller Bildungsprozesse in ihren heterogenen Ausprägungen und Formen verstärkt innerhalb der Debatte um die Ganztagschule in den Blickpunkt (vgl. BMFSFJ, 1994; BMFSFJ, 2005b; Wissenschaftlicher Beitrag für Familienfragen, 2005, 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Informellen Lern- und Bildungsprozessen, die auch als Formen »wildes Lernen« (vgl. Böhnisch/Schröer 2001) oder als »chaotische Momente« (vgl. Bock 2004) bezeichnet werden, wird damit insgesamt ein höherer Stellenwert beigemessen. Neben den schulischen Lernorten wird damit die Bedeutung der nicht-schulischen für das Aufwachsen von Kindern aufgewertet (Baumert et al. 2001; BMFSFJ 2002; Grundmann et al. 2004). Diesen Erkenntnissen soll vor allem im Modell der Ganztagschule Rechnung getragen werden. Beabsichtigt ist eine systematischere Zusammenführung von bislang weitgehend unabhängig voneinander agierenden gesellschaftlichen Bildungsorten, d. h. von formalen, nonformalen und informellen Bildungsorten. Insbesondere soll eine stärkere Öffnung hin zu familialen Lebenswelten und eine vermehrte Beteiligung und Mitwirkung von Eltern erreicht werden (vgl. BMFSFJ 2005b; Holtappels et al. 2007). Eine solche Zielformulierung ist anspruchsvoll und ihre Realisierung erfordert vertiefte Kenntnisse über familiäre Aneignungsformen bzw. über familiär begründete Öffnungen gegenüber der Schule oder Barrieren in der derzeitigen Reformphase. Hilfreich ist deshalb der Blick auf das Verhältnis zwischen Familien und Ganztagsgrundschule unter Berücksichtigung der außerschulischen Kooperationspartner. Dabei ist davon auszugehen, dass Eltern, Kinder und Professionelle an der Gestaltung des Ganztags gemeinsam beteiligt sind. Im Vordergrund unseres Projektes stand die Frage nach den Aneignungsprozessen vor allem der Eltern und Kin-

der, die unter einer bildungsmilieusensiblen Perspektive analysiert wurden, um damit Erkenntnisse über die Mechanismen der Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit zu gewinnen. Für den theoretischen Zugang haben wir mit dem Konzept der Aneignung sowie mit dem auch in der Sozialisationsforschung zentralen Begriff des Akteurs gearbeitet (siehe dazu Kapitel 3 in der Einführung).

Elterliche und kindliche Aneignung ganztägiger Bildungssettings

Im Vordergrund des Forschungsprojektes standen die elterlichen und kindlichen Aneignungs- und Konstitutionsprozesse ganztägiger Bildungssettings. Das Aneignungskonzept geht zurück auf einen tätigkeitstheoretischen Ansatz nach Leontjew. Dabei steht der Mensch einer Umwelt gegenüber, die »bereits durch menschliche Tätigkeit geschaffen bzw. verändert wurde« (Deinet/Reutlinger 2005, S. 297). Die Entwicklung des Menschen wird dabei von Leontjew nicht als Prozess, der von außen beeinflusst wird, verstanden, sondern als tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt gesehen. Gesellschaftliche Verhältnisse und Bedeutungen werden in dieser Auseinandersetzung individuell bearbeitet (Bader 2002, S. 16). Diese Perspektive der Auseinandersetzung mit der Umwelt impliziert das aktive Handeln des Subjekts, wodurch Veränderungen der vorgegebenen Situation entstehen und dabei neue Fähigkeiten erprobt werden können (Deinet 1999).

Aneignung sozialer Bildungsräume

Eine Analyse von Aneignungsprozessen ganztägiger Bildungssettings legt eine Verknüpfung einer aneignungstheoretischen Perspektive mit neueren raumsoziologischen Überlegungen sowie kulturtheoretischen Erkenntnissen nahe. Aneignung wird in diesem Sinne als Relationierung der Akteure zu gesellschaftlichen Räumen verstanden (vgl. Bourdieu 1991). Räume sind dabei nicht als äußerlich vorstrukturierte Gegebenheit anzusehen, sondern als neu zu produzierende und reproduzierende soziale Ordnungen zu analysieren (Abeling/Ziegler 2004, S. 270). Zugrunde gelegt wird damit die Annahme, dass Räume in Konstitutionsprozessen durch die Akteure hervorgebracht, d. h. als prozessuale Produkte durch kulturelle Praxen und soziale Positionierungen hergestellt werden. Diese Konstitution von Räumen wird dabei zum einen durch die soziale Klassenlage der Akteure bestimmt, zum anderen durch ihre Erfahrungen und Positionen. Räume gehen in dieser Perspektive über ihre rein physische Materialität hinaus und werden von sozial verorteten Akteuren hervorgebracht, indem sie mit persönlichen, kulturellen und sozialen Positionierungen in Beziehung gesetzt werden (Hall 2000). Oder mit anderen Worten: Räume sind »relationale (An)Ordnung(en) von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten« (Löw 2001, S. 271). Räume werden dann im Plural als Vielfalt verstanden, die durch verschiedene Elemente verknüpft werden. Dementsprechend sind in empirischen Analysen soziale Räume stets in ihrer Verknüpfung und Relationierung von vielfältigen Räumen in den Blick zu nehmen (Löw 2001, S. 271). Im Kontext gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse, in denen sich Räume verändern und verschieben, stellt sich dann beispielsweise die Frage, wie insbesondere Kinder eigentätig Räume schaffen, die Verinselung verschiedener Räume (Wohnung, Ganztagschule, Sportverein etc.) bearbeiten und diese in ihrer Lebenswelt in

Verbindung zueinander setzen (vgl. Zeiher 1983; Löw 2001)? Die Rauman eignung von Kindern könnte aufgrund der Vielfältigkeit von Räumen nicht in einer kontinuierlichen Erweiterung, sondern sich als Aneignung einzelner Raumin seln vollziehen (Deinet/Reutlinger 2005, S. 308). Generell sind Bildungsinstitutionen mit der Herausforderung konfrontiert, Raumkonstitutionsprozesse und ihre sozialen Ordnungen im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse in den Blick zu nehmen, die sich daraus ergebenden Bewältigungsaufgaben zu identifizieren und erforderliche Bewältigungsfähigkeiten mit den Akteuren zu bearbeiten. Gerade diese Annahme einer zunehmenden »Entgrenzung von Räumen« (Fegter/Andresen 2008), d. h. von Verschiebungen der Grenzen zwischen Erwerbsarbeit und Familie sowie der bereits oben skizzierten möglichen Zuständigkeitsverschiebungen im Kontext von Bildung, Erziehung und Betreuung sind bislang – gerade auch auf der Ebene der sozialen Praktiken der Akteure – empirische kaum systematisch untersucht worden. Über eine Analyse der Aneignungs- und Konstitutionsprozesse im Rahmen des Forschungsprojekts können Orientierungen der Akteure in Bezug auf Fragen nach Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie das Verhandeln der Akteure darüber herausgearbeitet und eine Verhältnisbestimmung zwischen Familie und Ganztagsgrundschule begründet werden.

Eltern und Kinder als Akteure

Die vorgelegte theoretische Konzeptionierung von Aneignung setzt eine Perspektive auf ganztägige Bildungssettings voraus, in der Kinder und Eltern aber auch Professionelle als Akteure, d. h. als aktiv handelnde Subjekte die Ganztagsgrundschule als zu »produzierende und reproduzierende soziale Ordnung« (Abeling/Ziegler 2004, S. 270) gestalten. Über ihre kulturellen Praxen und soziale Positionierungen wirken Kinder, Eltern und Professionelle gestalterisch auf das Bildungssetting, nehmen Einfluss darauf und werden in einem Wechselverhältnis zueinander tätig. Die damit zugrunde gelegte Akteursperspektive ist also mit der Annahme verbunden, dass Kinder, Eltern und Professionelle sich nicht lediglich gegenüberstehen, sondern in ihren Praktiken gemeinsam den Bildungsraum bzw. das Bildungssetting konstruieren. Für die empirische Analyse der Aneignung ganztägiger Bildungssettings legt die Akteursperspektive den Blick auf Orientierungsrahmen, Erfahrungsräume und als selbstverständlich erscheinende Praktiken frei (Cloos et al. 2007; Hurrelmann 2008). Generell angenommen wird in diesem Zusammenhang, dass dieser gestalterische Prozess der Aneignung und Konstitution Bedingungen voraussetzt, die nicht von allen Akteuren in gleicher Weise erfüllt werden können bzw. sie über unterschiedliche Ressourcen der Einflussnahme verfügen. Ganztagsgrundschulen kommt z. B. über die Vergabe von Bildungszertifikaten eine zentrale Bedeutung für die Zukunftsoptionen und soziale Platzierung von Kindern zu, sodass Lehrkräften und Schulleitungen eine machtvolle, institutionalisierte Position gegenüber Eltern zukommt (Helsper/Hummrich 2008). Eine mögliche Öffnung von ganztägigen Bildungssettings gegenüber Eltern sowie der Anspruch, Eltern zukünftig vermehrt zu erreichen, ist aus der Perspektive der gesellschaftlich wirkmächtigen Position von (Ganztags-)Schule zu analysieren, mit der Eltern in differenter Weise einen Umgang suchen. Diese elterlichen Umgangsweisen werden im Kontext des Forschungsprojektes aus einer milieutheoretischen Sicht über die Analyse von Aneignungs- und Konstitutionsprozessen rekonstruiert, die institutionelle Zugänge und Potenziale aber auch Mechanismen sozialer Schließung sichtbar machen.

Das Forschungsinteresse der Untersuchung

Mit Blick auf die theoretischen Vorüberlegungen und Grundannahmen richtete sich unser Forschungsinteresse zum einen auf die Aneignungs- und Konstitutionsprozesse im Kontext des Verhältnisses von Familie und Ganztagschule, zu dem bislang keine ausreichenden empirischen Ergebnisse vorliegen. Zum anderen geht es um eine Perspektive, die Reproduktionsmechanismen sozialer Bildungsungleichheit und ihre Relevanz für dieses Verhältnis analysiert. Hierzu wurde eine Akteursperspektive eingenommen und diese mit dem analytischen Konzept der Aneignung verknüpft. Dabei zielten wir auf eine theoretisch systematische Erweiterung, die sowohl Ansätze aus der aktuellen raumsoziologischen Debatte aufnimmt als auch neuere kulturtheoretische Überlegungen zugrunde legte. Die zentralen Fragestellungen der Studie richteten sich demnach erstens darauf, wie Eltern und Kinder ganztägige Bildungssettings erleben und sie in unterschiedlicher Weise für sich nutzbar machen. Zweitens ging es um die Frage, wie sich kindliche und elterliche Konstitutions- und Aneignungsprozesse ganztägiger Bildungssettings unter wesentlicher Beteiligung der Lehr- und anderen pädagogischen Fachkräfte gestalten. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass es Eltern, je nachdem welche Ganztagschulstruktur sie vorfinden, mit weiteren Akteuren etwa den Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zutun haben. Und drittens wurde im Rahmen der Datenauswertung auch untersucht, wie sich Ganztagssettings als institutionell strukturierte und damit wirkmächtige Räume unter Beteiligung der Akteure konstituieren und welche Bedingungen – auch unter einer bildungsmilieusensiblen Perspektive – sich daraus für die Praktiken der elterlichen und kindlichen Aneignung ergeben. Im Weiteren standen viertens Erziehungspraktiken und Formen der Alltagsorganisation von Familien und auch von den Professionellen im Ganztage im Mittelpunkt sowie die Passung beider Bereiche. Abschließend wurde fünftens gefragt, wie Eltern, deren Kinder nicht am Ganztage teilhaben, ihr »in Distanz gehen« zur Ganztagsgrundschule begründen.

Befunde aus der OECD-Studie »Doing better for Children« von 2009

Internationale Berichte über Wohlbefinden und Lebensqualität von Kindern in der Welt sind mittlerweile eine wichtige Informationsquelle für Wissenschaft, Politik und teilweise auch für die pädagogische Praxis. Exemplarisch stellen wir hier die Befunde aus dem OECD Report von 2009 vor.

Einleitung

Die OECD-Studie »Doing better for Children« gibt einen Überblick über das Wohlbefinden der Kinder (Child-wellbeing/CWB) in unterschiedlichen Alterstufen und im Vergleich von 30 OECD Ländern. Diese Erkenntnisse sind, unter Berücksichtigung der teilweise schwer zu vergleichenden und vor allem unzureichenden Datenlage, aufschlussreich. Im ersten Themenblock des Reports geht es um das allgemeine Wohlbefinden der Kinder (CWB) gemessen an sechs Dimensionen und mit unterschiedlichen Methoden. Der zweite Themenblock geht auf wissenschaftliche Ausgaben ein, die für Kinder allgemein und in den unterschiedlichen Alterstufen getätigt werden können. Drittens werden die Unterstützungssysteme für unter dreijährige Kinder gesondert betrachtet und viertens thematisiert der Report die Lebensumstände der Kinder von Alleinerziehenden. Untersuchungen zum Zusammenhang des Elterneinkommens und dem Einkommen der erwachsenen Kinder sind Thema im fünften Themenblock und im abschließenden sechsten Themenblock werden politische Empfehlungen dargestellt, die sich aus den Befunden ableiten lassen.

Das Wohlbefinden der Kinder (CWB) in den unterschiedlichen OECD-Ländern

Bei der Frage nach dem Wohlbefinden der Kinder geht es um Definition und Bemessung ihrer Lebensqualität (vgl. Kapitel 12 in der Einführung). Im OECD-Report wird darauf verwiesen, dass hier zwei verschiedene Perspektiven auf Kindheit möglich sind. Die erste Perspektive ist der Gegenwart von Kindern verpflichtet. Sie bezieht sich auf die Rechte der Kinder und versteht sich als stärkenorientiert. Die zweite Perspektive nimmt primär die Entwicklung von Kindern in den Blick und wird als zukunftsgerichtete Langzeitperspektive dargestellt, die eher auf Defizite bei den Rahmenbedingungen des Aufwachsens achtet. Der OECD-Report berücksichtigt beide Zugänge.

Die sechs Dimensionen

Als generelle Orientierung bei der Entwicklung der sechs Dimensionen diene der letzte »UNICEF child well-being report« (UNICEF 2007). Diese Dimensionen waren:

1. materielles Wohlbefinden
2. Gesundheit und Sicherheit
3. Bildung/Erziehung
4. Familien und Peerbeziehungen
5. Risikoverhalten
6. Subjektives Wohlbefinden

Von den sechs UNICEF-Dimensionen wurden für die OECD-Studie die Dimensionen »Familien und Peerbeziehungen« und »Subjektives Wohlbefinden« herausgenommen, was mit der stärkeren politischen Orientierung begründet wird. Diese Dimensionen wurden durch »Wohnen und Umgebung« und »Schullebensqualität« ersetzt. Jede der sechs Dimensionen beinhaltet komplementäre Indikatoren, die sich entweder auf ein bestimmtes Kindesalter oder auf Kindheit generell, auf Effektivität oder Gerechtigkeit sowie auf die zwei zeitlichen Perspektiven (Gegenwart/Zukunft) beziehen. Insgesamt wurden 21 Indikatoren den sechs Dimensionen zugeordnet (vgl. OECD 2009, S. 31). Insgesamt wurden 30 Länder in die Studie miteinbezogen: Australien, Österreich, Belgien, Kanada, Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Island, Irland, Italien, Japan, Korea, Luxemburg, Mexiko, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Slowakische Republik, Spanien, Schweden, Schweiz, Türkei, Großbritannien und die Vereinigten Staaten von Amerika.

Zusammengefasste Ergebnisse der einzelnen Dimensionen

Materielles Wohlbefinden

Drei separat erhobene Indikatoren wurden für diese Dimension herangezogen: Durchschnittliches Familieneinkommen, relative Armutsrate und Bildungsferne. Die Länder mit dem durchschnittlich höchsten Familieneinkommen sind Luxemburg (34200 USD) und die USA (29200). Deutschland (19900) liegt im Mittelfeld und Mexiko (5300) und die Türkei (5100) bilden die Schlusslichter. Um ein Beispiel des Vergleichs anzuführen: Wenn das Familieneinkommen unter 50 Prozent des Median des Familieneinkommens liegt, wird von Armut gesprochen. Die meisten Kinder, die von Armut betroffen sind, leben in der Türkei mit 24,9 Prozent, dicht gefolgt von Mexiko 22,2 Prozent. Auch die USA sind mit 20,6 Prozent nur zwei Plätze hinter Mexiko. Deutschland belegt mit 16,3 Prozent ebenfalls noch einen Platz im oberen Drittel. Die Länder, mit den wenigsten in Armut lebenden Kindern sind Schweden (4 Prozent) und Dänemark (2,7 Prozent). Lediglich Frankreich, als ein Repräsentant der großen mitteleuropäischen Staaten schafft es mit 7.6 Prozent in die Nähe der skandinavischen Staaten.

Wohnen und Umgebung

In dieser Dimension kommen zwei Indikatoren zum Tragen: Lebensqualität (gemessen an der Anzahl der im Haushalt lebenden Personen) und Armut fördernde Konditionen der Umgebung (gemessen am Lärm, Schmutz und Dreck der Wohngegend). Mehr als ein Drittel aller Kinder in den OECD-Ländern (38 Prozent) leben in »overcrowded

conditions«, besonders in Süd- und Osteuropa. Deutschland liegt mit 20 Prozent im unteren Mittelfeld.

Bildung/Erziehung

Einer der drei Indikatoren dieser Dimension ist die PISA-Studie. Ein weiterer Indikator misst die Unterschiede zwischen den drei Pisa-Messungen und der dritte Indikator erfasst die Jugendlichen (ab 15 Jahren), die weder in Bildungseinrichtungen, in Arbeit oder in einer Fortbildung sind.

Gesundheit und Sicherheit

Diese Dimension ist mit den acht folgenden Indikatoren die umfangreichste: Geburtsgewicht, Kleinkindersterblichkeit, Bruststillen, Impfrate (Keuchhusten), Impfrate (Masern), Körperliche Aktivität (bei 11, 13, 15 Jährigen), Sterblichkeitsrate und Suizidrate bei Kindern und Jugendlichen (0–19 Jahre). Bei den ersten drei Indikatoren schneidet Deutschland im guten Mittelfeld ab. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind über 90 Prozent der Kinder und Jugendlichen gegen Keuchhusten und Masern geimpft. Moderat bis stark bewegen sich in Deutschland täglich 17 Prozent der Kinder und Jugendlichen, was einen Platz im unteren Mittelfeld bedeutet. Die Spitzenplätze belegen Irland (31,1 Prozent) und die slowakische Republik (42,1 Prozent). Die USA (26 Prozent) sind auf dem dritten Platz und die größte Bewegungsarmut herrschen in Frankreich (13,5 Prozent) und in der Schweiz (13,1 Prozent). Die Sterblichkeitsrate liegt im OECD-Durchschnitt bei 55 von 100.000 Kindern und Jugendlichen. In Deutschland sind es 44, am wenigsten in Luxemburg (30) und am meisten in Mexiko (100). Die Selbstmordrate ist in Neuseeland und in den nordischen Ländern am größten.

Risikoverhalten

Drei Indikatoren kommen in dieser Dimension zum Tragen: 15-Jährige, die regelmäßig rauchen, 13- bis 15-Jährige die öfter als zweimal betrunken waren und die Geburtenrate von 15- bis 19-Jährigen. In Deutschland rauchen überdurchschnittlich viele 15-Jährige (17 Prozent), in den USA die wenigsten (acht Prozent) und in Österreich (27 Prozent) die meisten. Beim Alkoholkonsum liegt Deutschland (18,3 Prozent) wieder unter dem OECD-Durchschnitt (19,6 Prozent), während in Dänemark (31,6 Prozent) und in Großbritannien (33 Prozent) der größte Alkoholkonsum zu verzeichnen ist. Am geringsten ist dieser in den USA (11,9 Prozent). In Bezug auf die Geburtenrate (1/1000) zeigt sich ein großer Unterschied zwischen Mexiko (65,8 Prozent), USA (49,8 Prozent), Türkei (39,7 Prozent) mit den höchsten Raten und Japan (3,7 Prozent) mit der niedrigsten. Deutschland (9,8 Prozent) liegt im Mittelfeld und trotzdem deutlich unter dem OECD-Durchschnitt (15,5 Prozent).

Schullebensqualität

Diese Dimension beinhaltet zwei Indikatoren: Konflikterfahrungen (Mobbing) und Gesamtzufriedenheit mit der Schule. Beide Erhebungen sind mit Elf- bis -15-Jährigen durchgeführt worden. Die Konflikterfahrung ist in Schweden (4,2 Prozent) am geringsten und in der Türkei (25,3 Prozent) am größten. Deutschland (9,8 Prozent) liegt am Ende des oberen Drittels. Die allgemeine Zufriedenheit mit der Schule ist trotz der hohen Konflikterfahrung mit 57,4 Prozent in der Türkei am größten, gefolgt von Norwegen mit 41,7 Prozent. Obwohl in Deutschland (34,9 Prozent) nur ein gutes Drittel der Befragten mit der Schule zufrieden ist, liegt Deutschland noch über dem OECD-Durchschnitt (27,2 Prozent). Am unzufriedensten sind die Kinder und Jugendlichen in Italien (12,8 Prozent) und in der tschechischen Republik (11,7 Prozent).

Allgemeine Einschätzung zu den finanziellen Leistungen für Kinder

Für den Vergleich der Ausgaben wird im OECD-Report zwischen drei Kindheitsabschnitten differenziert: frühe, mittlere und späte Kindheit. Über die gesamte Kindheit hinweg gesehen, gibt es Länder, die am stärksten in der frühen Kindheit investieren, diese nennt man »Frontloader«. Dazu zählen Finnland, Ungarn, Tschechische Republik, Island und Norwegen. Andere Länder geben besonders viel in der mittleren Kindheit aus, sogenannte »Inverted Us«. Dies betrifft die USA und Italien. Alle anderen Länder steigern ihre Ausgaben mit zunehmendem Alter der Kinder (unter anderem Deutschland). Liegen die Höchstaussgaben eher in der späten Kindheit, werden vor allem die Kinder gefördert, die bereits in den vorherigen Phasen erfolgreich waren. Dadurch verstärkt sich die vorhandene Ungleichheit und Ungerechtigkeit (OECD 2009, S. 78). Die größten Unterschiede, zwischen den Ausgaben der verschiedenen OECD-Länder, sind demnach im frühen Kindesalter zu finden (Heckman 1999). Eine Reihe von Mikro-Studien weisen daraufhin, dass sich Investitionen in der frühen Kindheit später besonders lohnen.

Politische Empfehlungen

Was empfiehlt der OECD-Report? Die Regierungen sollten ihre Ausgaben auf die frühe Kindheit konzentrieren. Das würde zu einer Verbesserung der sozialen Effektivität und Gerechtigkeit führen, so die Annahme. Des Weiteren sollte in Relation mehr Geld für »Risiko-Kinder« aus armen Verhältnissen über die gesamte Kindheit hinweg investiert werden. Dabei können spätere Investitionen frühere nur ergänzen und nicht ersetzen. Ein weitere Vorteil von frühen Investitionen seien eventuell geringere Folgekosten durch beispielsweise Kriminalitätsbekämpfung. Staatliche Unterstützung sollte, so die OECD, generell ein Mix aus finanzieller Hilfe und Sachleistungen sein, nach dem Prinzip, je höher der Risikograd, desto mehr Sachleistungen. Interessant ist, dass empfohlen wird, in vielen Ländern die Anzahl der Vorsorgeuntersuchungen während der Schwangerschaft zu reduzieren, um so gesparte Gelder für Risikogruppen zur Verfügung zu haben. Stark plädiert wird für Hausbesuchsprogramme und Frühförderung für Kinder sowie für Screening-Programme zur Identifizierung von Risikokindern und für die

Diagnose zum Hilfebedarf. Gefordert werden außerdem mehr wissenschaftliche Studien zur Lebensqualität von Kindern.

Weiterführende Literatur

- Abeling, M./Ziegler, H. (2004): Governance des sozialen Raums. Räumlichkeit und soziales Kapital in der Sozialen Arbeit. In: Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit. Wiesbaden, S. 270–289.
- Alexander, G./M. Kotelchuck (2001): Assessing the Role and Effectiveness of Pre-natal Care: History, Challenges and Directions for Future Research. In: Public Health Reports, Vol. 116, S. 306–316, July–August.
- Amann, K./Hirschauer, S. (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung empirischer Soziologie. Frankfurt a. M.
- Amato, P. (2000): »Children of Divorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith (1991) Meta-Analysis«. In: Journal of Family Psychology. Vol. 15, S. 355–370.
- Amato, P. (2005), The Impact of Family Formation Change on the Cognitive, Social and Emotional Well-being of the Next Generation, Future of Children, Vol. 15, No. 2, S. 75–96.
- Amato, P./Maynard, R. (2007): Decreasing Non-marital Births and Strengthening Marriage to Reduce Poverty. The Future of Children, Vol. 17, No. 2, S. 117–141.
- Andresen, S./Fegter, S. (2009): Spielräume sozial benachteiligter Kinder. Bepanthen-Kinderarmutsstudie. Eine ethnographische Studie zu Kinderarmut in Hamburg und Berlin. Vorläufiger Abschlussbericht. Bielefeld.
- Antecol, H./Bedard, K. (2007): Does Single Parenthood Increase the Probability of Teenage Promiscuity, Substance use, and Crime?, Journal of Population Economics, Vol. 20, S. 55–71.
- Atkinson, P./Coffey, A./Delamont, S./Lofland, J./Lofland, L. (2001): Handbook of Ethnography. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Australian Institute of Health and Welfare (2008), Making Progress. The Health, Development and Wellbeing of Australia's Children and Young People Canberra, AIHW.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Bielefeld.
- Bader, K. (2002): Alltägliche Lebensführung und Handlungsfähigkeit. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung gemeinwesenorientierten Handelns. In: Stiftung Mitarbeit: Alltagsräume. Lebensführung im Gemeinwesen. Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten, Nr. 18. Bonn, S. 11–60.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Beck, G./Scholz, G. (2000): Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München, S. 147–170.
- Ben-Arieh, A./Frønes, I. (2007a): Indicators of Children's Well being: What should be Measured and Why?, Social Indicators Research, Vol. 84, S. 249/250.
- Ben-Arieh, A./Frønes, I. (2007b): Indicators of Children's Well Being – Concepts, Indices and Usage. Social Indicators Research, Vol. 80, S. 1–4.
- Bergmann, J. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen, S. 299–320
- Bertram, H./Krüger, H.-H./Spieß, C.K.(2006):Wem gehört die Familie der Zukunft? Expertisen zum 7. Familienbericht. Opladen.
- Betz, T. (2007): Formale Bildung als »Weiter-Bildung« oder »Dekulturation« familialer Bildung? In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Wiesbaden, S. 163–187.
- Björklund, A./Ginther, D./Sundström, M. (2007a): Family Structure and Child Outcomes in the USA and Sweden. Journal of Population Economics, Vol. 20, S. 183–201.
- Björklund, A./Ginther, D./Sundström, M. (2007b): Does Marriage Matter for Children? Assessing the Causal Impact of Legal Marriage. IZA Discussion Paper No. 3189, Institute for the Study of Labor, Bonn, November.
- Black, S./Devereux, P./Salvanes, K. (2005): From the Cradle to the Labour Market? The Effect of Birth Weight on Adult Outcomes. IZA Discussion Paper No. 1864, Institute for the Study of Labor, Bonn, November.

- Blanden, J./Gregg, P./Macmillan, L. (2006): Explaining Inter-generational Income Persistence: Noncognitive Skills, Ability and Education«, Working Paper No. 06/146, Centre for Market and Public Organisation.
- Blanden, J./Gregg, P./Machin, S. (2005): Inter-generational Mobility in Europe and North America. A Report Supported by the Sutton Trust. Centre for Economic Performance, London School of Economics, London.
- Bock, K. (2004): Entwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 91–105.
- Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 191–212.
- Bohnsack, R. (1997a): »Orientierungsmuster«: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, F. (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler, S. 49–61.
- Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2007): Exemplarische Textinterpretation. Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Bourdieu, P. (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter Raum. In: Wentz, M. (Hrsg.): Stadträume. Frankfurt, S. 25–34.
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Bowles, S./Gintis, H. (2002): The Inheritance of Inequality. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 16, No. 3, S. 3–30.
- Bradbury, B. (2005): Time Costs of Having Children. National Poverty Centre Working Paper Series, No. 05–4, April.
- Bradbury, B. (2008): Time and the Cost of Children Review of Income and Wealth, Vol. 54, No. 3, S. 305–323, September.
- Bradshaw, J./Hoelscher, P./Richardson, D. (2007): An Index of Child Well-Being in the European Union. *Journal of Social Indicators Research*, Vol. 80, S. 133–177.
- Breidenstein, G. (1996): Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)* 1/1996, S. 47–67.
- Breidenstein, G. (1999): Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H.-R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Weinheim und München, S. 97–112.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (2006): Öffentlichkeit und Privatheit unter Schulkindern. In: Baader, S./Kelle, H./Kleinau, E. (Hrsg.): Bildungsgeschichten: Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne. Köln, S. 69–89.
- Breidenstein, G./Prenzel, A. (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1994): Fünfter Familienbericht. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland. Zukunft des Humanvermögens. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. Berlin.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005a): Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005b): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2007): A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children. www.developingchild.harvard.edu.
- Chapple, S. (2009): Child Well-being and Family Structure across the OECD: An Analysis. Draft Working paper, OECD Publishing, Paris, forthcoming.
- Chassé, K.-A./Zander, M./Rasch, K. (2003): Meine Familie ist arm. Opladen.
- Cloos, P./Köngeter, S./Müller, B./Thole, W. (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.
- Cohen, A./Dehejia, R./Romanov, D. (2007): Do Financial Incentives Affect Fertility? NBER Working Paper No. 13700, December.
- Cunha, F./Heckman, J. J. (2007): The Technology of Skill Formation. AEA Papers and Proceedings, Vol. 97, No. 2, S. 31–47.
- Currie, C. et al. (2008): Inequalities in Young People's Health: HBSC International Report from the 2005/2006 Survey, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- Currie, J./Tekin, E. (2006): Does Child Abuse Cause Crime? NBER Working Paper No. 12171, April.
- Currie, J./Stabile, M. (2007): Mental Health and Childhood and Human Capital. NBER Working Paper No. 13217.
- D'Addio, A.-C. (2007): Inter-generational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations? OECD Social, Employment and Migration Working Paper No. 52, OECD, Paris.
- Dahl, G. B./Lochner, L. (2005): The Impact of Family Income on Child Achievement. NBER Working Paper No. 11279.
- De Janvry, A. (2006): Conditional Cash Transfer Programs in the Bigger Picture of Social Policy: Where do they fit? How can they be made to be more effective? Third International Conference on Conditional Cash Transfers, Istanbul, Turkey, June 26–30, 2006, http://info.worldbank.org/etools/icct06/DOCS/English/Day1/Alain_CCT_keynote_AM.pdf.
- Deinet, U. (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.
- Deinet, U./Reutlinger, C. (2005): Aneignung. In: Kessl, F./Reutlinger, C./Maurer, S./Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 295–313.
- Delamont, S. (2004): Ethnography and Participant Observation. In: Seale, C./Gobo, G./Gubrium, J. F./Silverman, D. (Hrsg.): Qualitative Research Practice. London, Thousand Oaks, New Delhi, S. 217–229.
- Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (1994): Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. London, 1–17.
- Deutscher Bildungsrat (1968): Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn.
- Di Mario, S. et al. (2005): What is the Effectiveness of Antenatal Care? WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network Report), Supplement, Copenhagen.
- Dijkstra, T. (2009): Child Well-being in Rich Countries: UNICEF's Ranking Revisited, and New Symmetric Aggregating Operators Exemplified. Child Indicators Research, forthcoming.
- Duncan, G. (2006), Income and Child Well-Being. 2005 Geary Lecture, The Economic and Social Research Institute, Dublin.
- Duncan, G./Magnuson, K. (2003): Promoting the Healthy Development of Young Children. In: Sawhill, I. (Hrsg.): One Percent for Kids. Brookings, Washington, D.C., S. 16–39.
- Duncan, G./Magnuson, K. (2004): Individual and Parent-based Intervention Strategies for Promoting Human Capital and Positive Behavior. In: Lindsay, P./Chase-Lansdale, K./Kiernan, K./Friedman, R. (Hrsg.): Human Development Across Lives and Generations: The Potential for Change. Cambridge University Press, Cambridge, S. 93–135.

- Ecarius, J./Wahl, K. (2009): Die Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J./Groppe, C./Malmelde, H. (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden, S. 13–33.
- Fattore, T./Mason, J./Watson, E. (2007): Children's Conceptualisation(s) of their Well-being. *Social Indicators Research*, Vol. 80, S. 1–4.
- Fegter, S./Andresen, S. (2008): Entgrenzung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 832–841.
- Flick, U. (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- Folbre, N. et al. (2005): By What Measure? Family Time Devoted to Children in the United States. *Demography*, Vol. 42, No. 2, S. 373–390.
- Fontana, A./Frey, J. H. (1998): Interviewing: The Art of Science. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.): Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks, London, New Delhi, S. 47–78.
- Francesconi, M./Jenkins, S./Siedler, T. (2005a): Childhood Family Structure and Schooling Outcomes: Evidence for Germany. Centre for Economic Policy Research, Working Paper No. 5362.
- Francesconi, M./Jenkins, S./Siedler, T. (2005b): The Impact of Family Structure during Childhood on Later-life Attainment. Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society, September.
- Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München.
- Friebertshäuser, B. (2003): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 503–534.
- Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München, S. 87–103.
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.
- Girtler, R. (2001): Protokollieren und Protokoll. In: Girtler, R.: Methoden der Feldforschung. Stuttgart.
- Godwin, M. H. (1985): The Serious Side of Jump Rope. *Conversational Practices and Social Organization in the Frame of Play*. *Journal of American Folklore* 98.389, S. 315–330.
- Goffman, E. (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a.M.
- González, L./Viitanen, T. (2006): The Effect of Divorce Laws on Divorce Rates in Europe. The University of Sheffield, Department of Economics, Working Paper No. 2006003, October.
- González, L./Viitanen, T. (2007): The Long Run Effects of Legalizing Divorce on Children. EALE Conference Paper, February.
- Grogger, J. and L. Karoly (2007): The Effects of Work-Conditioned Transfers on Marriage and Child Well-Being: A Review. NBER Working Paper No. 13485, October.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2004): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, S. 41–68.
- Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U./Bauer, U. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familien und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 1, S. 25–46.
- Guryan, J./Hurst, E./Kearney, M. (2008): Parental Education and Parental Time with Children. NBER Working Paper No. 13993, May.
- Habermann Nieße, K./Nieße, B./Schlomka, B. (2006): Integriertes Handlungskonzept Bremen. Endbericht, Institut für Wohnpolitik und Stadtökologie e.V. Hannover.
- Hall, S. (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. *Ausgewählte Schriften* 3, Hamburg.
- Hammersley, M./Atkinson, P. (1995): *Ethnography*. London, New York.

- Heckman, J. (1999): Policies to Foster Human Capital. NBER Working Paper No. 7288, August.
- Heckman, J. (2007): The Economics, Technology and Neuroscience of Human Capability Formation. IZA Discussion Paper No. 2875, Institute for the Study of Labor, Bonn.
- Heckman, J./Masterov, D. (2007): The Productivity Argument for Investing in Young Children. NBER Working Paper No. 13016.
- Helfferich, C. (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2008): Familie. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 371–382.
- Hertz, T. et al. (2007): The Inheritance of Education Inequality: International Comparisons and Fiftyyear Trends. The B.E. Journal of Economic Analysis and Policy, Vol. 7, No. 2, S. 1–46.
- Heshmati, A./Bajalan, C./Tausch, A. (2007): Measurement and Analysis of Child Well-Being in Middle and High Income Countries. IZA Document Paper, No. 3203, Institute for the Study of Labor, Bonn, December.
- Hildenbrand, B. (1999): Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis. Opladen.
- Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG). Weinheim und München.
- Hood, S. (2007): Reporting on Children's Well-being: The State of London's Children Reports. Social Indicators Research, Vol. 80, S. 1249–1264.
- Hopf, C. (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Keupp, H./Rosenstiel, L. von/Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim, S. 177–182.
- Hopf, C. (2005): Qualitative Interviews – Ein Überblick. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg.
- James, A. (2001): Ethnography in the Study of Children and Childhood. In: Attkinson, P./Coffey, A./Delamont, S./Lofland, J./Lofland, L. (Hrsg.): Handbook of Ethnography, London, S. 246–257.
- Jäntti, M. et al. (2006): American Exceptionalism in a New Light: A Comparison of Inter-generational Earnings Mobility in the Nordic Countries, the United Kingdom and the United States. IZA Discussion Paper, No. 1938, Institute for the Study of Labor, Bonn.
- Kelle, H. (2001): Ethnographische Methoden und Probleme der Triangulation – Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 21, S. 192–208.
- Kelle, H. (2005): Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In: Breidenstein, G./Prengel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden, S. 139–160.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Kelle, U./Kluge, S./Prein, G. (1993): Strategien der Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung. Zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma. Arbeitspapier 24. Bremen.
- Kerr, D./Michalski, J. (2007): Family Structure and Children's Hyperactivity Problems: A Longitudinal Analysis. Canadian Journal of Sociology, Vol. 32, No. 1, S. 85–112.
- Kling, J./Liebman, J./Katz, L. (2007): Experimental Analysis of Neighborhood Effects. Econometrica, Vol. 75, No. 1, S. 83–119.
- Knudsen, E./Heckman, J./Cameron, J./Shonkoff, J. (2006): Economic, Neurobiological and Behavioural Perspectives on Building America's Future Workforce. IZA Discussion Paper No. 2190, Institute for the Study of Labor, Bonn.
- Kolbe, F.-U. (2006): Institutionalisierung ganztägiger Schulangebote. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München und Basel, S. 161–177.
- Land, K. (2007b): Measuring Trends in Child Well-being: An Evidence-based Approach. Journal of Social Indicators Research, Vol. 80, S. 105–132.
- Lofland, J. (1979): Feld- Notizen. In: Gerdes, K. (Hrsg.): Explorative Sozialforschung. Stuttgart.

- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Ludwig, J./Mayer, S. E. (2006): »Culture« and the Inter-generational Transmission of Poverty: The Prevention Paradox. *The Future of Children*, Vol. 16, No. 2, S. 175–196.
- Magnuson, K./Duncan, G./Kalil, A. (2003): The Contribution of Middle Childhood Context to Adolescent Achievement and Behaviour. www.northwestern.edu/ipr/publications/papers/2004/duncan/4middlechildhood.pdf.
- Nohl, A. M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- OECD – Programme for International Student Assessment (2008), The PISA 2006 International Database, available at <http://pisa2006.acer.edu.au/>.
- OECD (2006), Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007): Health at a Glance. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007a): Babies and Bosses: Reconciling Work and Family Life. A Synthesis of Findings for OECD Countries, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007b), Benefits and Wages, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/document/33/0,3343,en_2649_34637_39619553_1_1_1_1,00.html.
- OECD (2008a): Education at a Glance, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2008b): Growing Unequal – Income Distribution and Poverty in OECD Countries, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2008b): Social Expenditure Database, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2008c): OECD Family Database, OECD Publishing, Paris.
- Oelrich, G. (2008): Grundschule – Kindheit – Soziale Arbeit. In: Sünker, H./Swiderek, T. (Hg.): Lebensalter und Soziale Arbeit. Band 2: Kindheit. Baltmannsweiler, S. 102–141.
- Opie, I./Opie, P. (1977): The Lore and Language of Schoolchildren. Oxford.
- Piketty, T. (2003): The Impact of Divorce on School Performance: Evidence from France, 1968–2002. Centre for Economic Policy Research Discussion Paper No. 4146, December.
- Pollard, E./Lee, P. (2003): Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, Vol. 61, S. 59–78.
- Richardson, D./Hoelscher, P./Bradshaw, J. (2008): Child Well-being in Central and Eastern European Countries (CEE) and the Commonwealth of Independent States (CIS). *Child Indicators Research*. Vol. 1, S. 211–250.
- Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München.
- Sayer, L./Gauthier A./Furstenburg, F. (2004): Educational Differences in Parents' Time with Children: Cross-National Variations. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 66, No. 5, S. 1152–1169.
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und –reflexion. Freiburg im Breisgau, S. 189–297.
- Silverman, D. (2001): Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Simoes, E. et al. (2006): Association between Maternal Occupational Status and Utilization of Antenatal Care. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, Vol. 79, S. 75–81.
- Skinner, C./Bradshaw, J./Davidson, J. (2007): Child Support Policy: An International Perspective, Department for Work and Pensions Research Report, Vol. 405, Corporate Document Services, Leeds.
- Social Security Programmes throughout the World 2008, Europe in 2002 and 2004, Policies for Asia and the Pacific in 2002 and 2004; Policies for the Americas in 2003. [www.ssa.gov/policy/docs/progdesc/ssptw/SocialPoliciesThroughouttheWorld\(2008\).](http://www.ssa.gov/policy/docs/progdesc/ssptw/SocialPoliciesThroughouttheWorld(2008).)
- Straub, J. (1999): Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie. Berlin.
- Strohschein, L. (2005): Parental Divorce and Child Mental Health Trajectories. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 67, S. 1286–1300, December.

- Sweet, M./Appelbaum, M. (2004): Is Home Visiting an Effective Strategy? A Meta-analytic Review of Home Visiting Programs for Families with Young Children. *Child Development*, Vol. 75, No. 5, S. 1435–1456.
- UNICEF (2007): Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-being in Rich Countries, Innocenti Report Card 7, Florence.
- United Nations (1989/1990): United Nations Convention for the Rights of Children, www.unhchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm.
- Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a.M.
- Wiezorek, C. (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005): Familiäre Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Weinheim und München.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006): Ganztagsschule. Eine Chance für Familien. Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Wiesbaden.
- World Development Indicators (2008), World Development Indicators Online Database, 2008. <http://go.worldbank.org/IW6ZUUHUZ0>.
- World Vision Deutschland (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a.M.
- Zeiber, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. et al.. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem 2. Weltkrieg. Weinheim, S. 176–195.
- Zinnecker, J. (1996): Grundschule als Lebenswelt des Kindes. Plädoyer für eine pädagogische Ethnographie. In: Bartmann, T./Ullonska, H. (Hrsg.): Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn, S. 41–74.
- Zinnecker, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., H. 33, S. 381–400.
- Züchner, I. (2007): Ganztagsschule und Familie. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim und München, S. 314–332.