

Tanja Betz | Peter Cloos (Hrsg.)

Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung

Band 1: Lebenslagen, Lebenswelten
und Diskurse

Tanja Betz | Peter Cloos (Hrsg.)

Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung. Band 1: Lebenslagen, Lebenswelten und Diskurse

Kindheitspädagogische Beiträge

Herausgegeben von
Tanja Betz | Peter Cloos

Die Handlungsfelder der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zehn Jahren haben sich in den letzten Jahren nachhaltig verändert. Sie stehen zunehmend im Fokus politischer Aufmerksamkeit und sind Gegenstand von Reformbemühungen. Kindheitspädagogische Forschung reagiert hierauf, indem sie den Blick nicht mehr allein auf das Kernarbeitsfeld des Kindergartens richtet, sondern den gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen fokussiert und dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und non-formalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt. Die Reihe »*Kindheitspädagogische Beiträge*« trägt den skizzierten Veränderungen Rechnung, indem sie einen erweiterten, forschenden Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern entwickelt und einen Ort für theoretisch fundierte und empirisch elaborierte Diskussionen bietet.

Tanja Betz | Peter Cloos (Hrsg.)

Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung

**Band 1: Lebenslagen, Lebenswelten
und Diskurse**

BELTZ JUVENTA

Das Werk wird gefördert durch den Publikationsfond der Universitätsbibliothek Mainz. Die Herausgebenden danken für die finanzielle Unterstützung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9649-1 Print

ISBN 978-3-7799-9650-7 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-9649-1

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Einige Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix GSP GmbH, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Private und öffentliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern: Lebenslagen, Lebenswelten und Diskurse. Eine Einleitung <i>Tanja Betz und Peter Cloos</i>	9
1 Historische Perspektiven	19
Säuglingsheime und Kinderkrippen im geteilten Deutschland 1945 bis 1990 <i>Carola Kuhlmann und Diana Franke-Meyer</i>	20
Aufwachsen in der DDR zwischen Krippe und Familie <i>Florian von Rosenberg und Carolin Wiethoff</i>	36
Die Zukunft des sozialistischen Kindes Zur öffentlichen und privaten Erziehung in Bildungsmedien der DDR <i>Meike Sophia Baader, Sandra Koch und Friederike Neumann</i>	49
2 Politische, öffentliche, mediale und rechtliche Kontexte und Diskurse	69
Die Darstellung familialen Versagens im massenmedialen Diskurs über medienöffentliche Kinderschutzfälle <i>Sabrina Dahlheimer</i>	70
Investition in die Zukunft oder Stigmatisierung im Hier und Jetzt? Arme Kinder im Fokus sozialinvestiver Politikstrategien <i>Stefanie Bischoff-Pabst</i>	86
Extrem rechte Deutungen von Kindheiten zwischen öffentlicher und privater Verantwortung Zur Delegitimierung staatlicher kindheitspädagogischer Institutionen <i>Stephanie Simon</i>	103
Kindheit im Wohlfahrtsstaat An der Intersektion zwischen generationaler, ökonomischer und staatsbürgerlicher Ordnung <i>Sarah Mühlbacher</i>	119
Queere Vaterschaft unter Legitimierungsdruck Eine Betrachtung der Wirkungsmacht heteronormativer Leitbilder auf die Regenbogenfamilie <i>Christian Sagert</i>	135

3 Alltags- und Familienwelten	151
Betreuungskonstellationen bei Kindern bis zum Schuleintritt <i>Johannes Wieschke, Benedikt Zoepf, Theresia Kayed, Anja Linberg und Susanne Kuger</i>	152
Betreuungslücken von Familien mit Grundschulkindern <i>Christiane Meiner-Teubner, Katrin Hüskens und Kerstin Lippert</i>	170
(Differenz-)Konstruktionen von West- und Ostdeutschland als Forschungsperspektive auf privat-öffentliche Verantwortungsverhältnisse Kinder- und Jugendberichterstattung im Spiegel elterlicher Perspektiven auf Kinderbetreuung <i>Christoph Kairies</i>	190
Eigenlogik und Kooperation. Familien als soziale Welten <i>Dominik Krinninger, Heike Einsiedler und Kaja Kesselhut</i>	204
Woher nehmen Eltern Rat zum Thema „Erziehung“? <i>Ulf Sauerbrey, Steffen Großkopf und Anna-Lena Hansky</i>	219
Privatisierte Kindheit con-/post-covid? Doing Family jenseits staatlicher Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung <i>Ursina Jaeger</i>	234
4 Kindheit und Familie: Diversität und ungleiche Lebenslagen	249
Von der Sorge sich zu sorgen Empirische Einblicke in das Doing Child von Kindern drogenkonsumierender Eltern <i>Stephanie Meiland</i>	250
Kindheiten im Flucht- und Asylkontext – Orientierungen von Eltern zwischen familiärer und öffentlicher Verantwortung <i>Franziska Korn und Manuela Westphal</i>	264
Zwischen Verantwortungszuschreibung und -absprache: Geflüchtete Eltern im Kontext frühpädagogischer Angebote <i>Philipp Sandermann, Vanessa Schwenker und Laura Wenzel</i>	279
Peerkontakte von Vorschulkindern: Eine Analyse schichtübergreifender Kita-Freundschaften und ihrer (Nicht-)Fortsetzung im Privaten <i>Julia Schimmer</i>	294

Familie und Kindertagesstätte als Orte der (mehr-)sprachlichen (Nicht-)
Bildung – Perspektiven auf familiäre und institutionelle Verantwortung
im Kontext sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit

Yasemin Uçan

311

Autor*innenverzeichnis

326

Private und öffentliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern: Lebenslagen, Lebenswelten und Diskurse. Eine Einleitung

Tanja Betz und Peter Cloos

Ausgangspunkt für die Konzeption und Zusammenstellung der beiden vorliegenden Bände war die Beobachtung, dass sich das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern grundlegend verändert hat, aber in kindheitspädagogischen Kontexten noch weitgehend aus einer institutionellen und disziplinär verengten Perspektive betrachtet wird. Dabei werden die spezifischen Potenziale, die sich aus der Kontur einer kindheitspädagogischen Disziplin (Cloos et al. 2024) für die Betrachtung dieses Verhältnisses ergeben können, nicht hinreichend ausgeschöpft. So hat der von Peter Cloos und Britta Karner (2010) vor mehr als 15 Jahren herausgegebene Band „Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt“ zwar zunächst das „Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung“ in politischen, historischen und europäischen Kontexten beleuchtet. Im Fokus standen jedoch frühpädagogische konzeptionelle Überlegungen, *wie* dieses Verhältnis *zu gestalten sei*. Empirische Problematisierungen und Spannungsfelder konnten auch aufgrund der limitierten empirischen Datenlage für den deutschen Sprachraum nur grob bestimmt werden (u. a. Betz 2010). Zudem wurde aus historischer, theoretischer und didaktischer Perspektive insbesondere das Verhältnis in Bezug auf Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege betrachtet und die im Band vertretenen Autor*innen waren bis auf wenige Ausnahmen als Forschende der Frühpädagogik zu betrachten. Empirisch elaborierte Analysen dazu, *wie* dieses Verhältnis *gestaltet wird*, waren kaum repräsentiert, zumal die Anzahl der Studien zu diesem Gegenstand zu diesem Zeitpunkt innerhalb der Kindheitspädagogik marginal war, wie auch die Herausgebenden des Bandes in ihrer Einleitung feststellen (Karner/Cloos 2010).

Seit Erscheinen des Bandes von Cloos und Karner (2010) lassen sich jedoch vielfältige Veränderungen feststellen, die als Diagnosen und Problematisierungen die Ausgangspunkte für die beiden nun vorgelegten Bände darstellen.

Erstens hat sich parallel zur Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge die disziplinäre Kontur einer Forschung zu Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern wesentlich verändert, wobei weiterhin offen ist, wohin diese Reise in den nächsten Jahren disziplinär gehen wird (Jung et al. 2024). Mit der Kindheitspädagogik als eine Disziplin im Kontext des Aufwachsens von Kindern wird hier in Anlehnung an die von der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

erarbeiteten Gegenstandsbestimmung (Kaiser-Kratzmann et al. 2024) der breite Anspruch verfolgt „sich mit Erziehung, Bildung und Sorge in sozialen, ökologischen, institutionellen und gesellschaftlichen Verhältnissen und Dynamiken in der ersten Epoche des Lebens“ (ebd., S. 1) zu befassen. Damit ist insbesondere auch das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung noch stärker in den Kontext disziplinärer Vergewisserungen in Theoriebildung und Empirie gerückt.

Zweitens sind seit 2010 nicht nur die Publikationen zur frühen Kindheit insgesamt angestiegen, z. B. im Zusammenhang mit der Bestimmung zentraler Begriffe wie Bildung (u. a. Bilgi/Sauerbrey/Stenger 2021), Qualität (u. a. Bilgi et al. 2021; Betz et al. 2026) oder Kind und Kindheiten (u. a. Bloch et al. 2018). Auch hat sich die Theoriearbeit beständig weiterentwickelt (u. a. Dietrich/Stenger/Stieve 2019). Darüber hinaus ist das Volumen der Forschungsergebnisse kontinuierlich und erheblich gewachsen (Viernickel 2015; Cloos 2017; Weltzien et al. 2024). Dies führte nicht nur dazu, dass das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung empirisch fundierter und auch in seiner historischen Genese differenzierter und breiter betrachtet werden kann (u. a. Franke-Meyer 2019). Vielmehr hat die Ausweitung der Forschung dazu geführt, dass neue Forschungsfragen und -perspektiven eröffnet wurden zu frühpädagogischen Themenfeldern, die bis dato überwiegend programmatisch verhandelt wurden. Dies lässt sich an den Beiträgen von Tanja Betz und Kolleg*innen zum Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft verdeutlichen, die den Blick auf die komplexen Verhältnisgestaltungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtungen und die vielfältigen darin eingelagerten Spannungsfelder geweitet und empirisch aufgeschlüsselt haben (u. a. Betz 2015, Betz et al. 2017, 2019; Betz/Bollig 2023; Bischoff-Pabst/Cloos 2022; Bischoff-Pabst 2021). Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschieden zwei Bände herauszugeben, in denen der Gegenstand in den jeweiligen Beiträgen vor allem empirisch in den Blick genommen wird, um auch die Forschungs- und Analyseleistungen würdigen zu können, die seit den 2010er-Jahren zu beobachten sind. Unser Anliegen ist es hierbei, die Vielfalt des aktuellen Forschungsstandes aufzuzeigen, der auch historische Arbeiten zentral miteinschließt und insgesamt diverse forschungsmethodische Zugänge deutlich werden lässt.

Eng verbunden mit dieser Ausweitung an Forschungsperspektiven und empirischen Analysen *innerhalb* der Kindheitspädagogik ist, dass sich diese *drittens* als reflexive Disziplin und reflexives Forschungsfeld versteht, das das Wissen zunehmend mehr unter Einbezug und in Zusammenarbeit mit anderen (teil-)disziplinären Zugängen und Perspektiven innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft generiert. Kindheitspädagogische Reflexionen der letzten Jahre (u. a. Weltzien et al. 2024; Farrenberg 2024) arbeiten heraus, dass sich eine kindheitspädagogische Disziplin nicht damit begnügen kann, Fragen zum Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung im Kontext der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern nur mit programmatischer und didaktischer Fokussierung zu beleuchten

oder jenseits ihrer Entstehungszusammenhänge zu betrachten (Großkopf 2020; Knoll 2020). Im Forschungsfeld zur (frühen) Kindheit gibt es zudem vielfältige Kooperationen mit Vertreter*innen weiterer (Teil-)Disziplinen gerade mit Blick auf private und öffentliche Kontexte des Aufwachsens. Hierzu gehören Verbindungen zwischen Kindheitspädagogik mit Sozialpädagogik sowie Kindheits- und Familiensoziologie (u. a. Honig 2013, 2015; Bollig et al. 2018; Bollig/Groß 2025; Sektion Sozialpädagogik/Pädagogik der frühen Kindheit 2022), mit Allgemeiner Erziehungswissenschaft sowie Eltern- und Familienforschung (u. a. Jergus/Krüger/Roch 2018; Schierbaum/Ecarius 2022a, b; Schierbaum et al. 2023) oder auch fruchtbare Verbindungen zur Migrations-, Geschlechter- und Bildungsforschung (u. a. Chamakalayil et al. 2022; Mierendorff/Grunau/Höhne 2021; Kämpfe/Knapik/Uçan/Winter 2023). Denn um den Gegenstand in seiner Komplexität analysieren zu können, ist es hilfreich, Fragen im Kontext der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen öffentlicher und privater Verantwortung inter- und intradisziplinär zu bearbeiten. In diesem Sinne haben wir in den beiden Bänden Forschende aus unterschiedlichen disziplinären Kontexten und mit verschiedenen methodologischen und theoretischen Ausgangspunkten eingeladen, ihre Perspektiven auf den Gegenstand einzubringen.

Viertens zeigt sich, dass sich die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung selbst dynamisiert hat und um gegenwärtige Relationen und Herausforderungen zu verstehen, diese in größere gesellschaftliche Kontexte einzuordnen sind. Die Ausgestaltung des Verhältnisses von privater und öffentlicher Verantwortung ist eingebettet in übergreifende, internationale wohlfahrtsstaatliche Entwicklungen (u. a. Bollig/Groß 2024), die mit strukturellen Widersprüchen verknüpft sind (Lesse-nich 2016). Sie manifestieren sich, bezogen auf die Ausgestaltung von Kindheit, u. a. in einem *turn to parenting*, der sich für verschiedene europäische Staaten nachzeichnen lässt (u. a. Ostner/Betz/Honig 2017) und nicht nur mit einer Fokussierung auf eine kindzentrierte Elternschaft im Kontext Familie und Erziehung einhergeht (u. a. Gülzau 2018), sondern auch mit einer Stärkung der Angebote für Eltern im Zusammenhang mit Eltern- und Familienbildung, Beratung sowie mit dem Ausbau der Frühen Hilfen (zu einer Übersicht: BMFSFJ 2024, S. 387 ff.). Diese wohlfahrtsstaatlichen Entwicklungen zeichnen sich ebenfalls ab in länderübergreifenden Veränderungen hin zu stärker sozialinvestiv ausgerichteten Politiken. Darin nimmt die Gestaltung der frühen Kindheit für *alle Kinder* eine herausgehobene Stellung ein (u. a. Betz 2025) und es kommt zu markanten „Neujustierungen im Verhältnis privater und öffentlicher Erziehungs- und Bildungssphären“ (Grunau/Mierendorff 2021, S. 155). Diese sind für Deutschland (West) auch in einer jahrzehntelangen massiven Expansion der Angebote früher Bildung, Betreuung und Erziehung zu beobachten (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer 2025; Bloch et al. 2021). Mit diesen Veränderungen einher geht auch der (intensivierte) Blick auf *spezifische Kinder*, Eltern und Familien, insbesondere

diejenigen in weniger privilegierten Lebenslagen und ebenso auf pädagogische Angebote und Einrichtungen in benachteiligten Sozialräumen (u. a. Espenhorst/Kemper/Colbasevici 2025) im Kontext von Armut, Migration und Flucht. In Zusammenhang damit steht die Vermeidung oder der Abbau von Benachteiligungen durch pädagogische Angebote und Leistungen im Fokus. In der Forschung finden hierbei auch Analysen zu den Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit zunehmend Berücksichtigung (u. a. Thon et al. 2018; Bischoff-Pabst/Betz/Machold 2025) sowie zu den Konstruktionsweisen von (sozialen) Problemen und Krisenszenarien (u. a. Dollinger 2021; Husen/Sandermann 2020) und ihren Folgen.

Deutlich wird unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Entwicklungen und Dynamiken, wie historisch veränderlich und wohlfahrtsstaatlich geprägt und damit auch wie kontingent, die, mit Siegfried Bernfeld gesprochen, „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ und damit auf Erziehung, aber auch Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit sind (Bernfeld 1925/1973, S. 51) und welche Konstellationen sich hierbei für Kinder und Erwachsene, u. a. Eltern bzw. Sorgeberechtigte sowie professionell Handelnde, ergeben. Berücksichtigung finden in den Bänden dabei historische Perspektiven auf die Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen öffentlicher und privater Kleinkinderziehung, sowie politische, gesellschaftliche und rechtliche Kontexte und Diskurse, die das Aufwachsen, auch medial, prägen. Zudem wird die Diversität des Aufwachsens von Kindern in verschiedenen familialen Arrangements, heterogenen Betreuungskonstellationen sowie die ungleichen Lebenslagen von Kindern und ihren Familien berücksichtigt.

Fünftens hat sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten die Kinder- und Jugendhilfe als soziale Infrastruktur für Kinder und Familien erheblich ausdifferenziert, das Leistungsspektrum hat sich erweitert (BMFSFJ 2024; Maykus/Müller/Stuckstätte 2026) und viele Reformen grundlegender Gesetze der letzten Jahre tangieren maßgeblich die Beziehungen zwischen Leistungsberechtigten (u. a. Eltern, Kindern), Leistungserbringern (Trägern) und den Leistungsgewährenden (öffentliche Jugendhilfe/Jugendämter). Hierdurch entstehen verschiedenartige Formen des Zusammenspiels von Familie, Kinder- und Jugendhilfe und Staat, die insofern von Relevanz sind, als sich durch gesetzliche Änderungen und gesellschaftliche Erwartungen u. a. in Bezug auf Inklusion, Prävention, Abbau von Benachteiligungen auch die Relationen zwischen privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen verändern und sich zugleich vervielfältigen. Hinzu kommt, dass sich handlungsfeldspezifisch, d. h. in Abhängigkeit davon ob die Hilfen zur Erziehung, Familienhilfen oder Kindertagesbetreuung, Kindertagespflege und Familienzentren ins Blickfeld gerückt werden, sehr unterschiedliche und zugleich in sich dennoch heterogene Settings, Formen der Handlungskoordination, Modi der Kommunikation und Varianten der Beziehungsgestaltung ausgeprägt haben, die zugleich in Abhängigkeit zu sehen sind zu den Erwartungshaltungen

an professionelles Handeln und organisationale Steuerung (u. a. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019). Allein die verschiedenen Termini, wie familienanalog, familienähnlich, familiennah, familienunterstützend, familienergänzend, verdeutlichen die Variabilität und Uneindeutigkeit der Ausgestaltung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Verantwortung für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern (im Kontext Heimerziehung: Eßer 2013; im Kontext Kindertagespflege: Bollig 2016; historisch: u. a. Reyer 2015).

Diese Überlegungen aufgreifend werden in *Band I – Lebenslagen, Lebenswelten und Diskurse* und in *Band II – Kontexte und Handlungsfelder* thematisiert.

Im vorliegenden *Band I* wird im *ersten Teil* eine historische Perspektive entfaltet, wobei insbesondere Berücksichtigung findet, dass eine vergleichende Forschung zu den Entwicklungen in der DDR und der Bundesrepublik Deutschland wenig beachtete Kontinuitäten und Brüche sowie Gemeinsamkeiten und Differenzen aufzeigen kann. Eine Institutionengeschichte zu Säuglingsheimen und Kinderkrippen im Verhältnis zu Staat und Familie (Carola Kuhlmann und Diana Franke-Meyer sowie Florian von Rosenberg und Carolin Wiethoff) zwischen 1945 und 1990 wird um eine Perspektive auf Bildungsmedien (Schul- und Aufklärungsbücher, Ratgeber) der DDR (Meike Sophia Baader, Sandra Koch und Friederike Neumann) ergänzt, die deutlich macht, dass es keine Trennung zwischen privater und öffentlicher Kindheit und Erziehung gibt.

Im *zweiten Teil* werden die unterschiedlichen politischen, öffentlichen, medialen und rechtlichen Kontexte und Diskurse in den Blick genommen, die als zentrale Rahmungen der Gestaltung des Verhältnisses von privater und öffentlicher Verantwortung in Bezug auf Bildung, Betreuung und Erziehung beleuchtet werden. Die Konstruktionsweisen von Familie und v. a. familialen Versagens im massenmedialen Diskurs über medienöffentliche Kinderschutzfälle (Sabrina Dahlheimer), die Konstruktionen von Kindern in Bezug auf Armutslagen in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder (Stefanie Bischoff-Pabst) sowie rechte Diskurse um Erziehung und Bildung, die mit einer Delegitimierung staatlicher kindheitspädagogischer Institutionen einhergehen (Stephanie Simon), werden hier empirisch beleuchtet. Darüber hinaus rücken Kindheiten und der Anspruch des Staates, das Wohl der Kinder zu schützen, aus wohlfahrtstaatlicher Perspektive (Sarah Mühlbacher) und heteronormative Leitbilder auf die Regenbogenfamilie im Zusammenhang mit dem Legitimierungsdruck auf queere Vaterschaft (Christian Sagert) ins Blickfeld.

Im *dritten Teil* widmen sich die Beiträge stärker noch den konkreten Alltags- und Familienwelten und es wird danach gefragt, wie Kinder bis zum Schuleintritt privat und öffentlich in diversen Konstellationen sowie im Grundschulalter betreut werden (Johannes Wieschke, Benedikt Zoepf, Theresia Kayed, Anja Linberg und Susanne Kuger sowie Christiane Meiner-Teubner, Katrin Hüskens und Kerstin Lippert) und welche systematischen Betreuungslücken hierbei deutlich werden. Die Alltags- und Familienwelten werden zudem in Bezug auf (Differenz-)Konstruktionen und elterliche

Arrangements von Kinderbetreuung in West- und Ostdeutschland (*Christoph Kai-ries*) und in Bezug auf das Lernen in der Familie und familienspezifische Bearbeitungsformen pädagogischer Erwartungen (*Dominik Krinninger, Heike Einsiedler und Kaja Kesselhut*) thematisiert. Ebenso wird die Frage behandelt, wo Eltern Erziehungs-rat und -wissen suchen (*Ulf Sauerbrey, Steffen Großkopf und Anna-Lena Hansky*) und wie sich Prozesse des Doing Family beim Rückzug aus und auch jenseits staatlicher Institutionen im Kontext von con-/post-covid vollziehen (*Ursina Jaeger*).

Im *vierten Teil* findet die Diversität des Aufwachsens von Kindern eine besondere Berücksichtigung über empirische Einblicke in das Doing Child von Kindern drogenkonsumierender Eltern (*Stephanie Meiland*) sowie in Bezug auf Kindheiten und Orientierungen, Benachteiligungen und Verantwortungszuschreibungen von und an Eltern im Flucht- und Asylkontext (*Franziska Korn und Manuela Westphal* sowie *Philipp Sandermann, Vanessa Schwenker und Laura Wenzel*). Empirisch beleuchtet werden zudem schichtübergreifende Kita-Freundschaften und ihre (Nicht-)Fortsetzung im Privaten (*Julia Schimmer*) und die Aushandlungen familialer und institutioneller Verantwortung im Kontext (mehr-)sprachlicher (Nicht-)Bildung zwischen Kindertagesstätte und Familie (*Jasemin Uçan*).

In *Band II* (Betz/Cloos 2026) werden empirische Studien präsentiert, die die vielseitigen und komplexen Ausgestaltungen des Verhältnisses von privater und öffentlicher Verantwortung in ausgewählten kindheitspädagogischen Handlungsfeldern genauer analysieren. Im Fokus stehen Kindertageseinrichtungen, Familienzentren und Kindertagespflege sowie die Hilfen zur Erziehung und die Familienhilfen. Der empirische Blick wird auf Träger und Organisationen, Professionen und Akteur*innen sowie handlungsfeldspezifische Konstellationen und Herausforderungen gerichtet.

Für die Unterstützung bei der Erstellung des Bandes möchten wir uns herzlich bei den studentischen Mitarbeiterinnen Roberta Müller, Aenna-Marie Schalz und Hanna Wente bedanken.

Wir hoffen mit den beiden Bänden nicht nur breite Einblicke in den aktuellen Stand der Forschung zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung ermöglichen zu können, sondern so zu einer erweiterten Perspektive auf die Vielschichtigkeit und Komplexität des Zusammenspiels beizutragen, die auch den kindheitspädagogischen Diskurs bereichern kann.

Literatur

Autor:innengruppe Fachkräftebarometer (2025): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025. Bielefeld: wbv. doi.org/10.3278/9783763979578

Bernfeld, Siegfried (1925/1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Betz, Tanja (2010): Kompensation ungleicher Startchancen: Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 113–134.
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-ideal-der-bildungs-und-erziehungspartnerschaft/> (Abfrage: 04.03.2026).
- Betz, Tanja (2025): Das Verhältnis zwischen Kindertageseinrichtung und Familie: Positionen und Perspektiven von Eltern in der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bildung und Erziehung 78, H. 3, S. 367–384.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (Hrsg.) (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi:10.11586/2019043
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (Hrsg.) (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine (2023): Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung. Doing Collaboration als Konzept zur Erforschung eines Programms. In: Schelle, Regine/Blatter, Kristine/Michl, Stefan/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 200–227.
- Betz, Tanja/Cloos, Peter (2026): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung. Band 2: Kontexte und Handlungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja/Feldhoff, Tobias/Bauer, Petra/Schmidt, Uwe/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2026): Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern. Diskurse. Theoretische Grundlagen. Empirische Beiträge. Kritische Einwürfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacac, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (2021): »Qualität« revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bilgi, Oktay/Sauerbrey, Ulf/Stenger, Ursula (Hrsg.) (2021): Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff? Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bischoff-Pabst, Stefanie (2021): ‚Geburtstag feiern in der Kita‘ als doing collaboration – Analysen zu (ungleichen) Passungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 16, H. 1, S. 7–21.
- Bischoff-Pabst, Stefanie/Betz, Tanja/Machold, Claudia (2025): Editorial: Differenz und Ungleichheit qualitativ-empirisch in der Kindheitspädagogik erforschen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung 8, H. 1, S. 3–18. <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/254> (Abfrage: 04.03.2026).
- Bischoff-Pabst, Stefanie/Cloos, Peter (2021): Action amid contradictions. Research perspectives on areas of tension within professional ECEC practice in Germany. In: Bloch, Bianca/Kuhn, Melanie/Smidt, Wilfried/Stenger, Ursula (Hrsg.): Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London: Routledge, S. 234–252.
- Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.) (2018): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bloch, Bianca/Kuhn, Melanie/Smidt, Wilfried/Stenger, Ursula (Hrsg.) (2021): Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London: Routledge.
- Bollig, Sabine (2016): ‚Doing Familienähnlichkeit‘ in der Kindertagespflege. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Betz, Tanja/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. Freiburg i. Br.: FEL, S. 29–58.
- Bollig, Sabine/Groß, Lisa (Hrsg.) (2025): Practicing the Family. The Doing and Making of Family. In: With and Through Social Work and Education. Bielefeld: transcript.

- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Joos, Magdalena (2018): Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2018): Institutionalisierungen von Kindheit. *Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht Berlin. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab-1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.) (2021): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter (2017): Frühpädagogische Forschung. Wege in eine reflexive Forschungskultur. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*. X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen. Freiburg i. Br.: FEL, S. 111–130.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähner, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.) (2010): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Cloos, Peter/Jung, Edit/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hrsg.) (2024): Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dollinger, Bernd (2021): Krisendiagnosen aus sozialpädagogischer Sicht. In: *Sozial Extra* 45, H. 4, S. 275–278.
- Espenhorst, Niels/Kemper, Thomas/Colbasevici, Liubovi (2025): Abbau von Benachteiligungen: ein vernachlässigter Auftrag der Kindertagesbetreuung. In: *Bildung und Erziehung* 78, H. 3, S. 402–417.
- Eßer, Florian (2013): Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung. Ethnographische Betrachtungen zu ‚familienähnlichen‘ Formen der Heimerziehung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8, H. 2, S. 163–176.
- Farrenberg, Dominik (2024): Disziplinäre Konturen und Gegenstandsbereiche. Empirisch-systematische Einblicke in die Disziplinbildung des kindheitspädagogischen Projektes. In: Cloos, Peter/Jung, Edit/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hrsg.): *Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 124–147.
- Franke-Meyer, Diana (2019): Bildungsinstitutionen und ihre Geschichte. Der Elementarbereich. In: *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 1–31.
- Großkopf, Steffen (2020): Pädagogische Begriffsproduktion und Ideologie: Das Beispiel Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Großkopf, Steffen/Winkler, Michael (Hrsg.): *Reform als Produktion. Ideologiekritische Blicke auf die Pädagogik*. Baden-Baden: Nomos, S. 93–116.
- Grunau, Thomas/Mierendorff, Johanna (2021): Wohlfahrtsstaatliche Interessen an der Qualität der Bedingungen des Aufwachsens und der Qualität der Kindertagesbetreuung. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): »Qualität« revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 148–162.
- Gülzau, Fabian (2018): Sandkastengespräche im Netz? Leitbilder ‚guter Erziehung‘ in einem digitalen Elternforum. In: *Journal of Family Research* 30, H. 2, S. 151–175.
- Honig, Michael-Sebastian (2013): Frühpädagogik als institutionelle Praxis. Auf dem Weg zu einer Theorie der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Müller, Hans-Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 181–195.
- Honig, Michael-Sebastian (2015): Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkindererziehung. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 43–57.

- Husen, Onno/Sandermann, Philipp (2018): Connections Matter: Family Centers and German Social Policy. In: *Social Work & Society* 18, H. 1, S. 1–16.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.) (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Jung, Edit/Stieve, Claus/Cloos, Peter/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (2024): 20 Jahre Akademisierungsprojekt der Kindheitspädagogik – ein Blick zurück und nach vorne. In: Cloos, Peter/Jung, Edit/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hrsg.): *Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Kämpfe, Karin/Knappik, Magdalena/Uçan, Yasemin/Winter, Christina (2023): Sprachliche Bildung in geteilter Verantwortung? Kooperation von Familie, Kita und Grundschule im Kontext sprachlicher und institutioneller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. In: *Zeitschrift für migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik* 1, H. 2, S. 58–86.
- Kaiser-Kratzmann, Jens/Burghardt, Lars/Cloos, Peter/Eckhardt, Andrea/Franke-Meyer, Diana (2024): Was ist Pädagogik der frühen Kindheit? In: *Frühe Bildung* 13, H. 4, S. 218–219.
- Karner, Britta/Cloos, Peter (2010): Öffentlich verantwortete Kinderbetreuung und ihr Verhältnis zur familialen Erziehung. Einleitung. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–7.
- Knoll, Michael (2020): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – die Gleichzeitigkeit von Unterschiedlichen. Eine systemtheoretische Kritik. In: Großkopf, Steffen/Winkler, Michael (Hrsg.): *Reform als Produktion. Ideologiekritische Blicke auf die Pädagogik*. Baden-Baden: Nomos, S. 77–92.
- Lessenich, Stephan (2016): Kritische Theorie des Wohlfahrtsstaats. In: Bittlingmayer, Uwe/Demirović, Alex/Freytag, Tatjana (Hrsg.): *Handbuch Kritische Theorie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 873–891. doi.org/10.1007/978-3-658-12707-7_45-1
- Maykus, Stefan/Müller, Heinz/Stuckstätte, Eva Christina (2026): *Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problem-lagen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mierendorff, Johanna/Grunau, Thomas/Höhne, Thomas (Hrsg.) (2022): *Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ostner, Ilona/Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian (2017): Introduction: Parenting practices and parenting support in recent debates and policies. In: *Journal of Family Research, Special Issue* 11, S. 5–23.
- Reyer, Jürgen (2015): *Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2022a): *Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2022b): *Handbuch Familie. Band I: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta/Krininger, Dominik/Uhlendorff, Uwe (Hrsg.) (2023): *Familie, wozu? Eine Bestandsaufnahme konzeptioneller und theoretischer Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Familie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sektion Sozialpädagogik/Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.) (2022): *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.) (2018): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Viernickel, Susanne (2015): Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Landschaft. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 21–46.
- Weltzien, Dörte/Cloos, Peter/Viernickel, Susanne (2024): Disziplinbezogene Gegenstände, Fragen und Problemstellungen. Eine Diskussionsrunde mit Fabienne Becker-Stoll, Oktay Bilgi, Andrea Eckhardt, Diana Franke-Meyer, Johanna Mierendorff, Maike Rönnau-Böse und Werner Thole. In: Cloos, Peter/Jung, Edit/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hrsg.): *Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 195–215.

1 Historische Perspektiven

Säuglingsheime und Kinderkrippen im geteilten Deutschland 1945 bis 1990

Carola Kuhlmann und Diana Franke-Meyer

In diesem Beitrag wird die Geschichte der Säuglingsheime und Kinderkrippen im geteilten Deutschland in der Zeit von 1945 bis 1990 im Spannungsfeld zwischen privater Elternverantwortung sowie öffentlichen Rahmenbedingungen und Unterstützungen für den Bereich von Schwangerschaft, Geburt, Ehe und Familie in den Blick genommen. Dabei wird die Gleichsetzung von Säuglingsheimen und Krippen als *Massenpflegeeinrichtungen* im Westen und die Entwicklung von Krippen zu Bildungseinrichtungen im Osten im Fokus stehen. Die hier präsentierten Entwicklungslinien basieren auf der Analyse von zeitgenössischen Fachartikeln aus einschlägigen Zeitschriften und Sammelbänden, empirischen Studien, Monografien und amtlichen Dokumenten, wie z. B. dem Bildungsplan für Krippen in der DDR sowie teilweise auf bereits publiziertem Interviewmaterial (Kuhlmann 2008). Im Rückblick auf die westdeutsche Debatte wird deutlich, wie die Stilisierung der Mutter als natürlicher „Expertin für kleinkindliche Bedürfnisse“ die außerhäusliche Kindertagesbetreuung jahrzehntelang behinderte (Moser 2024, S. 158).

In der Zeit zwischen 1945 und 1990 galten diese Formen der Betreuung in Westdeutschland als „Notbehelfseinrichtungen der sozialen Fürsorge“ (Pechstein/Siebenmorgen/Weitsch 1972, S. 56). Erst im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) wurde dies geändert und heute existiert sogar ein Rechtsanspruch auf „frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege“ ab dem zweiten Lebensjahr (§ 24 SGB VIII). Mit der Frauenbewegung um 1970 änderte sich in der BRD die Debatte in eine Richtung, die in der DDR seit ihrer Gründung eine wichtige Rolle einnahm: Kinderbetreuung als Maßnahme zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Demgegenüber wurden Säuglingsheime nach 1970 zu Recht mehr und mehr abgeschafft, denn wie im Folgenden ausgeführt, konnten dort frühkindliche Bindungsbedürfnisse nicht befriedigt werden und wurden sogar weitgehend ignoriert. Sie waren tatsächlich *Notbehelfe*, vor allem für ledige Mütter und uneheliche Kinder. Mit ihrer Entstigmatisierung (welche in der DDR bereits mit der gesetzlichen Gleichstellung 1950 begann) und der Einführung des Bundessozialhilfegesetzes von 1961, vor allem aber mit besseren Verhütungs- und Abtreibungsmöglichkeiten, wurden die Säuglingsheime weitgehend überflüssig.

In der DDR gab es seit 1950 das „Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau“, das nicht nur ledige Mütter und uneheliche Kinder

rechtlich gleichstellte, sondern auch den Ausbau von Krippen vorsah. Drei Jahre später wurde eine „Richtlinie zur Umwandlung von Tages- in Wochenkrippen und Dauerheime“ beschlossen, um Eltern in mehr Schichtarbeit bringen zu können (Plückhahn 2000, S. 58). Die Kinder aus Wochenkrippen waren nur am Wochenende mit ihren Eltern zusammen. Insbesondere für ledige Mütter hatten diese Wochenkrippen häufig die Funktion, welche in Westdeutschland die Säuglingsheime übernahmen (Liebsch 2023).

2 Säuglingsheime im geteilten Deutschland

Die Entwicklung von Krippen und Säuglingsheimen wird im Folgenden getrennt voneinander nachgezeichnet. In Bezug auf die Säuglingsheime wird es vor allem um ungeplante und ungewollte Schwangerschaften und alleinerziehende Mütter sowie um die Hospitalismusforschung in Ost und West gehen.

2.1 Entstehung, Entwicklung und Erinnerungen an Säuglingsheime

Säuglingsheime waren in Deutschland zunächst an Entbindungsstationen angegliedert und dienten auch der Erforschung und Vermeidung von Säuglingssterblichkeit (Pechstein 1972, S. 50 ff., Plückhahn 2000, S. 53). In der Regel entbanden Frauen bis in die 1960er-Jahre zuhause, daher entstanden schon vor 1900 Vereine, die ambulant und bei Bedarf auch stationär die Versorgung von Säuglingen und Wöchnerinnen übernahmen. Ledige Mütter, Dienstmädchen oder Arbeiterinnen erhielten keine Versorgung über diese bürgerlichen Vereine, sodass sie oftmals in Entbindungsstationen gehen mussten, wo sie nur kurzfristig aufgenommen wurden (vgl. Salomon 1908, S. 31).

Daneben gab es Säuglingsstationen in Mutter-Kind-Heimen, die an Fürsorgeerziehungsheime für Mädchen angegliedert waren, die unehelich schwanger geworden und als sexuell verwahrlost galten (Kuhlmann 2008, S. 63 ff.). In einer Interviewstudie von 2008 über westdeutsche Kinderheime berichteten Betreuerinnen aus der Zeit der 1950/60er-Jahre über die Lebensbedingungen der dort untergebrachten Kinder, teilweise wurde ein liebevoller Umgang beschrieben (ebd., S. 106 ff.), teilweise aber auch gewaltsames Füttern und stundenlanges Sitzen auf dem Töpfchen (ebd., S. 101 f.):

„Wenn ich Zeit hatte und nicht putzen musste, habe ich mir auch mal ein Kind genommen und habe mit dem im Raum gespielt, aber das war die wenigste Zeit (...) Wenn ich an meine Kinder denke, die konnten schneller laufen und konnten schneller reden.“ (ebd., S. 108)

Diese Beschreibung einer mangelhaften Betreuung deckt sich nicht nur mit neuerer Forschung zu Säuglingsheimen in Ost und West (Burschel 2010; Berth 2023, 2024), sondern auch mit der damaligen internationalen Forschung zu den deprivierenden Umständen in Säuglingsheimen wie sie René Spitz in den 1940er und John Bowlby in den 1950er-Jahren vorgelegt hatten und die in Deutschland (Dührßen 1958; Schmidt-Kolmer 1959), der Schweiz (Meierhofer 1966) und in der Tschechoslowakei ebenfalls (Langmeier/Matějček 1977) bestätigt wurden.

Nicht zu Wort kamen hier allerdings die Mütter der Kinder und die ehemaligen Kinder, die in Säuglings- und Kinderheimen aufwuchsen. In der oben genannten Interviewstudie (Kuhlmann 2008) wurde im Lebensrückblick der interviewten erwachsenen Menschen (Alter um die 50 Jahre) ein Unterschied zwischen denen deutlich, die zunächst in einem gewalttätigen Elternhaus aufwuchsen und denen, welche zwar ohne eine gute Bindung im Säuglingsheim, aber auch ohne toxische Beziehungen und Misshandlungen von Seiten der Eltern groß wurden. Letztere bewältigten ihr Familien- und Berufsleben später trotz früher Entbehrungen besser, erstere wiederholten häufig die Familiendynamiken, denen sie selbst ausgesetzt waren. Einige der Befragten, die im Säuglingsheim aufwuchsen, erinnerten sich an das abendliche Schaukeln vor dem Einschlafen im Schlafsaal (ebd., S. 151). An die Zeit im Säuglingsheim hatten sie aber – wie man in Bezug auf das Alter erwarten konnte – keine Erinnerungen. Gleichwohl beschäftigte sie die Frage, warum sie dort die erste Zeit ihres Lebens verbringen mussten, und erhielten von ihren Müttern hierzu auch Antworten, sofern die Mütter den Kontakt aufrechterhielten. Es sind Geschichten von Frauen, die ungeplant und ungewollt schwanger wurden und die Kinder nicht zu Hause aufziehen durften, da ihre Herkunftsfamilien sich um ihr Ansehen sorgten und den Verlust der Arbeitskraft der Tochter fürchteten:

„Meine Mutter ... hat ... dann doch mal gefragt, dass sie schwanger wäre, was sie mit mir denn machen sollte. Ob sie denn mich dalassen kann. Und dann hatte er gesagt: Den Bastard, den will ich nicht. Mach mal bloß, dass du den irgendwo hinbringst. [...] Und dann hat sie gehört von dem ... Haus, wo die Mütter auch die Kinder entbinden können. [...] Auf jeden Fall hat sie da dann gebittelt und gebettelt, ..., ob sie mich da gebären darf ... Wo ich dann geboren wurde, hat die Schwester gesagt, ja, so nach zwei Wochen: ‚Es wird aber Zeit, dass sie ihr Kind nehmen und wieder gehen.‘ Und dann hat sie gesagt: ‚Nein, ich kann das nicht ...‘“ (Interview mit einer Frau, die 1951 auf der Entbindungsstation eines Säuglingsheimes geboren wurde und anschließend im Heim aufwuchs, zit. n. Kuhlmann 2008, S. 54)

2.2 Ungeplante und ungewollte Kinder

In der Literatur und Forschung über Säuglingsheime (vgl. Literaturliste am Ende des Beitrages) wird oft das Thema der ungewollten Schwangerschaften ausgelassen, denn es berührt ein großes gesellschaftliches Tabu: das Unerwünschtsein von Kindern und die Unverfügbarkeit der Emotion der Mutterliebe, die oft als naturgegebene Ressource verstanden wurde und wird. Das Thema besitzt aber in Bezug auf das Verhältnis von privater Kindesempfangnis und öffentlicher Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern eine große Relevanz.

In der Entstehungszeit der Säuglingsheime um 1900 und bis in die 1970er-Jahre kamen viele, wenn nicht die meisten Kinder in Säuglingsheime, weil sie ungeplant und ungewollt geboren wurden. Ihre Mütter waren jung, arm und/oder hatten geringe formale Bildung, sie erfuhren keine Unterstützung, meist sogar Ablehnung vom Kindsvater. In einer Umfrage der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung aus dem Jahr 1970 gaben nur 32 % der befragten Frauen an, ihre gegenwärtige Schwangerschaft sei ganz bewusst geplant gewesen. 21 % gaben an, dass ihre Schwangerschaft überhaupt nicht gewünscht sei, 27 % hätten das Kind lieber später bekommen, der Rest verteilte sich auf sonstige Antworten (Amendt 1992, S. 39f.). In den letzten fünf Jahrzehnten hat sich durch Sexualaufklärung und die Möglichkeit der Abtreibung der Prozentsatz geplanter Kinder auf 70 % erhöht (Knittel/Olejniczak 2023, S. 22). An diesen Zahlen wird deutlich, wie stark die Zahl der erwünschten Kinder gestiegen ist und mit ihr die höheren Chancen auf eine gute Kindheit. Diese höhere Erwünschtheit von Kindern ist mit ein Grund für den starken Rückgang der Säuglingsunterbringung in Heimen nach 1990. Wie relevant dies für das weitere Leben ist, wurde in vielen Studien über das Schicksal unerwünschter Kinder immer wieder bestätigt: unerwünschte Kinder wurden nachweislich weniger gestillt, waren häufiger krank, wurden häufiger misshandelt, hatten schlechtere schulische Leistungen, verübten häufiger Suizide und wurden häufiger kriminell (Amendt 1997, S. 115f., S. 160).

In der Fürsorge spielte bis ungefähr in die 1970er-Jahre die Forschung über *Unehelichkeit* eine große Rolle. Unehelich geborene Kinder waren fast immer ungeplante und zu einem großen Teil auch unerwünschte Kinder. Auch hier wurden gravierende Unterschiede in den Lebenschancen eindeutig nachgewiesen, sei es in Bezug auf die Säuglingssterblichkeit, aber auch in Bezug auf Gesundheit und Bildung. Die Geburtenrate Unehelicher, die um 1900 bei 12 %, 1940 sogar bei 16 % gelegen und lange nach 1945 um diesen Höhepunkt kreiste, verringerte sich ab 1952 kontinuierlich. 1965 wurden in der BRD nur noch 4,6 % aller Kinder unehelich geboren (Winter 1969, S. 14). In den Säuglingsheimen waren Uneheliche deutlich überrepräsentiert. Nach einer Untersuchung „an mehr als 300 Kindern

aus Säuglingsheimen waren 71 % nichtehelich geboren; 11,5 % stammten aus zerbrochenen Ehen und 17,5 % aus intakten Ehen“ (Pechstein 1972, S. 56). Die Kinder aus *intakten* Ehen waren zumeist wegen Krankheit oder Gefängnisauferhalt der Mütter im Heim. Um 1970 ersetzte der Terminus *Alleinerziehende* weitgehend den der *Unehelichkeit*.

2.3 Die Debatte um die Hospitalismusforschung und ihre Folgen für die Säuglingsheime

Um 1970 änderte sich der Umgang mit Säuglingen in der BRD grundlegend, was auch Auswirkungen auf die Verbreitung der Säuglingsheime hatte. Während Säuglingsheime noch in den 1950er-Jahren einen so guten Ruf hatten, dass vereinzelt Eltern ihre Säuglinge dort unterbrachten, wenn sie einen ungestörten Urlaub verbringen wollten (Berth 2024, S. 54), verbreitete sich in der Bevölkerung zunehmend ein Wissen über frühkindliche Bindungsbedürfnisse. Zuvor folgte man weitgehend der ärztlichen Meinung, dass Säuglinge möglichst wenig Aufmerksamkeit erhalten sollten, da sonst eine Reizüberflutung drohen könnte (Czerny 1908; Haarer 1957, S. 139).

Zwar hatte es bereits Studien dazu gegeben, dass Kinder, die in Anstalten aufwuchsen in ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung zurückblieben, aber dies wurde zunächst auf genetisch ungünstige Veranlagungen der Herkunftseltern geschoben (Czerny 1908, Wulff 1935). Im Umgang mit ledigen Müttern spielten hier auch klassistische und sozialrassistische Vorurteile eine Rolle. Erst die oben genannte internationale Forschung nach 1945 (u. a. Dührßen 1958) ließ keinen Zweifel daran, dass die massiven Entwicklungsverzögerungen auf den Mangel an sprachlicher, körperlicher und emotionaler Zuwendung sowie feinfühligere Bedürfnisbefriedigung zurückgeführt werden konnten, auch weil beispielsweise Pflegekinder in den Vergleichsstudien weniger beeinträchtigt waren.

Die in den Massenmedien gestartete Kampagne „Holt die Kinder aus den Heimen“¹ zeigte Wirkung. Nach einer Zunahme der Plätze in Säuglingsheimen in der Nachkriegszeit von 12.717 im Jahr 1945 auf 18.128 im Jahr 1960 im Westen, sank die Zahl bis 1990 auf 5.145. Eine ähnliche, wenn auch nicht so steile Kurve nahm die Entwicklung im Osten Deutschlands: Hier gab es 3.868 Plätze im Jahr 1945, 10.933 im Jahr 1960 und nur noch 377 Plätze im Jahr 1990 (Berth 2024, S. 55). Dies sind zwar weniger als im Westen, prozentual waren es aber immer noch mehr, da der Westen eine fast vierfach höhere Bevölkerungszahl hatte.

1 Dieser Satz fand sich in vielen Zeitungsoberschriften und war auch der Titel einer 1972 stattfindenden Tagung der Evangelischen Akademie Loccum.

2.4 Die fachwissenschaftliche Debatte um Säuglingsheime in Ost und West

In den wichtigen westdeutschen Fachzeitschriften und -publikationen der Jugendhilfe gab es in den 1950-/60er-Jahren nur wenige Artikel zum Thema „Säuglingsheime“ oder zur Kleinkinderziehung im Heim. Im „Handbuch Heimerziehung“ findet sich nur an zwei Stellen eine Bezugnahme auf diese Themen. In dem Überblicksartikel über „Arten und Formen der Heime“ wurden Heime für Säuglinge zwar genannt, aber im Gegensatz zu anderen Heimarten wie Lehrlingsheimen oder Fürsorgeerziehungsheimen wurde hierzu nichts weiter ausgeführt (Schulz 1958, S. 289). Vereinzelt finden sich jedoch um 1960 kritische Stimmen zu den Verhältnissen in den Säuglingsheimen. So wies die Psychologin Lilly Zarncke darauf hin, dass Kinder, die einen Bewegungsdrang im Bettchen zeigten, häufig festgeschnallt und ihr Aufbegehren als „Bockigkeit“ missverstanden würde (Zarncke 1958, S. 171). Die Jugendleiterin Maria Kiene forderte eine Reduktion der Belegungszahlen auf nicht mehr als vier Säuglinge pro Pflegerin, für sechs Zwei- bis Dreijährige sollte eine Kindergärtnerinzuständig sein. Damit die Pflegerinnen und Kindergärtnerinnen ihre „mütterliche Liebesfähigkeit“ einsetzen könnten, seien kleinere Gruppen unabdingbar (ebd., S. 305). Auch die Herausgeber der katholischen Zeitschrift „Jugendwohl“ kritisierten die pädagogische Situation in zehn von ihnen untersuchten Säuglings- und Kleinkinderheimen (0 bis 10 Jahre) explizit mit Bezug auf die Hospitalismusforschung als offensichtlich mangelhaft, weil die „seelische Ansprache und Beschäftigung“ (o. V. 1961, S. 268) nicht ausreiche. Dies läge nicht am mangelnden Interesse der (Ordens-)Schwestern, sondern an schlichtem Zeitmangel. Im Durchschnitt und in der Regel waren 12 Säuglinge von einer Schwester zu betreuen, die aber auch noch Putz- und Wäscheaufgaben hatte. Wünschenswert erschien damals den Verfassern eine Belegung mit 6 bis 8 Säuglingen. Auch die räumliche Ausgestaltung wurde kritisiert, da sie eher an ein Krankenhaus als an ein Kinderzimmer erinnern würde, denn auch Spielzeug sei häufig nicht zu finden. Daneben wirke auch der „automatische Durchgang der Kinder durch mehrere Gruppen einem echten Sozialwerden entgegen“ (ebd., S. 271), da sie immer wieder ihre gewohnte Betreuerin verlören. Dies sei schwer zu ändern, da die Gesundheitsämter keine „Durchmischung“ von Säuglingen und Kleinkindern wünschten (ebd., S. 271).

Allerdings wirkte schon damals der Fachkräftemangel im gesamten Bereich der Kinder- und Jugendfürsorge den guten Absichten der oben genannten Autoren und auch anderer Autorinnen entgegen. Hinzu kamen weitere Probleme. So kritisierte die Heimleiterin Anna Kühn, dass viele Kinder, die im Heim lebten, nicht zu früh, sondern zu spät von ihren Eltern getrennt worden waren, da diese dadurch bereits vielfältige Misshandlungen und Vernachlässigungen erlebt hatten. Anders als Maria Kiene, die in der Familie „immer die besten Lebensbedingungen für das Kind, vor allem für das kleine Kind“ sah (Kiene 1958, S. 309),

vertrat sie die Ansicht, dass nicht nur Herkunftsfamilien, sondern auch Pflegefamilien kritisch zu betrachten seien, da letztere häufig nur finanzielle Interessen hätten und mit den Verhaltensauffälligkeiten der Kinder nicht liebevoll genug umgingen, zudem auch ein sehr häufiger Wechsel von Pflegeverhältnissen und Heimaufenthalten stattfinde (Kühn 1957, S. 132 f.).

Die Entwicklung der Fachdebatte verlief in der DDR teilweise ähnlich, weist aber auch deutliche Unterschiede auf. Auch hier gab es eine (kurze) wissenschaftliche Debatte um die Ergebnisse der internationalen Forschung zum Hospitalismus, die in ärztlichen Fachzeitschriften vorgestellt wurde. Eigene Forschungen wurden durchgeführt – hier mit Einbezug der (Wochen-)Krippenkinder. Die Ergebnisse waren ebenfalls eindeutig in Bezug auf die Entwicklungsverzögerungen bei Kindern, die in Heimen und Wochenkrippen untergebracht waren (u.a. Schmidt-Kolmer 1959). Auch hier wurden Reformvorschläge erarbeitet, die denen ähneln, die auch im Westen diskutiert wurden (Schmidt-Kolmer/Reumann 1959): Einrichtung von Familiengruppen in den Heimen, Aufrechterhaltung des Elternkontakts, persönliches Spielzeug, Einweisung von Säuglingen und Kleinkindern in Heime nur im Notfall, Patenschaften durch geeignete Familien, schnelle Adoptionsverfahren, Pflegepersonen, welche die gleichen Kinder während ihres gesamten Aufenthaltes betreuen, Förderung der Entwicklung durch pädagogische Beschäftigungen, Verbesserung der Ausbildung der Erzieherinnen, keine unnötigen Verlegungen innerhalb eines Heimes usw. (Plückhahn 2000, S. 60). Eva Schmidt-Kolmer schlug vor, Wochenkrippen ab- und mehr Tageskrippen aufzubauen, stieß aber zunächst auf Widerstand, denn die Debatte folgte nicht wissenschaftlichen Ergebnissen, sondern den politischen Absichten der SED-Führung. So wies die Ministerin für Justiz, Hilde Benjamin, 1962 in einem Schreiben an den Gesundheitsminister darauf hin, dass insbesondere Schmidt-Kolmer, aber auch andere Ärzt*innen Auffassungen verträten, die sich „im krassen Gegensatz“ zu den Notwendigkeiten der Berufstätigkeit der Frauen, befänden. Benjamin forderte eine „ideologische Klärung“ bei den Ärzten*innen, damit diese die Bedeutung der Wochenkrippen für die Gleichstellung der Frau einsähen (nach Plückhahn 2000, S. 63). Säuglingsheime spielten in der Debatte zunehmend eine untergeordnete Rolle. Im weiteren Verlauf wurden Ursachen für auffälliges Verhalten im Kleinkindalter mit Bezug auf Alexej Leontjev in einem Mangel an Aktivierung gesehen (Kittel 2016, S. 129). Dies verdeutlicht sich insbesondere in der Ausgestaltung der Krippenpädagogik der DDR.

3 Die Kinderkrippe im geteilten Deutschland

Im Folgendem wird zunächst die Entwicklung der Krippenbetreuung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1990 nachgezeichnet. Anschließend steht die Krippenbetreuung in der ehemaligen DDR im Mittelpunkt der Betrachtung.

3.1 Krippenbetreuung in der Bundesrepublik

In der Bundesrepublik war und ist die *Krippe* als *Tageseinrichtung für Kinder unter drei Jahren* dem System der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Wie erwähnt wurde sie bis in die 1980er-Jahre mit Bezug auf die Hospitalismusforschung als *Notfallhilfe* mit Säuglingsheimen auf eine Stufe gestellt. Daher gab es auch keine Bestrebungen zum Ausbau dieser Einrichtungen. 1950 waren in der Bundesrepublik 170 Krippen mit 7.491 Plätzen vorhanden, d. h. für 0,4 % der Kinder unter drei Jahren gab es zu dieser Zeit einen Betreuungsplatz (vgl. Reyer/Kleine 1997, S. 159). Bis 1990 erhöhte sich das Angebot nur minimal, sodass 1,8 % einen Platz hätten in Anspruch nehmen können (vgl. Reyer 2013, S. 529). Dabei gab es zwischen den einzelnen Bundesländern, ländlichen Regionen und Städten erhebliche Unterschiede. Den höchsten „Versorgungsgrad“ verzeichneten Hamburg, München und Berlin (vgl. Reyer/Kleine 1997, S. 160).

Die gesellschaftliche Akzeptanz wie auch das öffentliche und wissenschaftliche Interesse an der Krippe war gering. So erhielt sie während der Bildungsreform der 1960/70er-Jahre keinerlei politische Aufmerksamkeit und von Seiten der Erziehungswissenschaft kaum wissenschaftliche Berücksichtigung (Berth/Grgic 2020).

Um einen Platz zu erhalten, musste die Notwendigkeit einer Erwerbsarbeit der Mutter nachgewiesen werden. Eltern von Krippenkindern wurden häufig als „Rabeneltern/Rabenmütter“ stigmatisiert und zu Sozialfällen abgestempelt (vgl. Schneider 1982, S. 741). Neben der fehlenden Schaffung von Krippenplätzen gab es kaum Investitionen in die bestehenden Einrichtungen. Auch auf die Qualifizierung der Fachkräfte wurde kein besonderer Wert gelegt. Meist waren in den Krippen Kinderkrankenschwestern, Kinderpflegerinnen und unausgebildete Pflegekräfte beschäftigt. Sie brachten im besten Falle medizinisches, hygienisches und ernährungstechnisches Wissen, aber keine pädagogische Ausbildung mit. Hinzu kam, dass auch die gesamte Personalsituation schlecht war. 1979 war eine Krippenfachkraft für 10 bis 15 Kinder zuständig (Schmidt-Wenkebach 1979).

Der mangelhafte quantitative wie auch qualitative Ausbau der Krippe führte zu einem negativen Image dieser, das durchaus beabsichtigt war, um die Bedeutung der Familienerziehung hervorzuheben. In einer Studie aus dem Jahr 1956 von Otto Speck über „Kinder erwerbstätiger Mütter“ heißt es, dass diese Kinder „grundsätzlich in die Kategorie der Kinder aus gestörten Familien einzureihen“ seien (ebd., S. 127). Speck betonte hier, dass die mütterliche Erwerbstätigkeit nicht unnötig gesteigert werden dürfe. Dies gelte insbesondere für „Mütter, die ohne wirtschaftliche Notwendigkeit zur Erwerbstätigkeit drängen“ (Speck 1956, S. 40). Diese Mütter bezeichnete er als „egoistisch“ (ebd., S. 23 u. 121). Er hielt, „die Unterbringung in der Kinderkrippe [für] keine Lösung des Problems der Kinder erwerbstätiger Mütter“ (ebd., S. 44). So gebe es „im pädagogischen Bereich nichts Unheilvolleres, als daß die Mütter verlernen, Mütter zu sein“ (ebd., S. 134). Auch der Kinderarzt Johannes Pechstein (1930–2016) hob hervor, „daß

alle Maßnahmen den Vorrang verdienen, die dem Kind in den ersten 3 Lebensjahren eine individuelle Mutterperson sichern und eine Einweisung in eine Einrichtung überflüssig machen“ (Pechstein 1972, S. 38). Als „sozialhygienisch ‚vernünftige‘ Zielvorstellung“ forderte Pechstein damals den Verzicht der Mutter „auf eine außerhäusliche Berufsausübung während der ersten vier Lebensjahre der Kinder“. Dies müsse ihnen „klar gemacht werden“, denn die „vielbesprochene ‚Selbstverwirklichung der Frau‘“ ließe sich nun einmal nicht mit der Mutterschaft vereinbaren (Pechstein/Siebenmorgen/Weitsch 1972, S. 79 f., vgl. ähnliche paternalistische Argumente auch bei Hellbrügge 1975, zit. n. Berth 2023, S. 450).

Die gesellschaftlichen Umbrüche in Folge der Frauenbewegung der 1970/80er-Jahre änderten auch die Einstellung zur Betreuung von Kleinkindern unter drei Jahren radikal. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin des Deutschen Jugendinstituts Kornelia Schneider kritisierte die geringe Platzzahl in Krippen nun als „krasse Unterversorgung“ (Schneider 1986, S. 2). Hinzu kam, dass jetzt nicht mehr nur quantitative, sondern auch qualitative Mängel festgestellt wurden – mit „fatale[n] Folgen“ für die Entwicklung der Kinder (Schneider 1982, S. 739). Besonders deutlich zeigte sich dies an der räumlichen Ausstattung der Krippen, die meist „einer klinischen Isolierstation“ ähnelten (Schmidt-Wenkebach 1979, S. 379).

Dass die räumliche und personelle Ausstattung der Krippen und nicht die stundenweise Abwesenheit der Mütter (und Väter) das Problem darstellte, setzte sich auch in der Wissenschaft langsam durch. Ausgehend vom Arbeitsbereich Kleinstkindpädagogik an der FU in Berlin unter der Leitung von Kuno Beller fanden erste Krippenforschungen statt, in denen es nicht mehr darum ging, die Krippe pauschal abzuwerten und Defizite der Krippenbetreuung herauszustellen. Vielmehr sollten die Bedingungen optimaler Krippenerziehung erforscht werden. Insbesondere wurde die bisherige Gleichsetzung von Krippe und Säuglingsheim kritisiert (vgl. Grossmann/Simon-Hohm 1983, S. 10).

3.2 Krippenbetreuung in der DDR

In der DDR wurde im Gegensatz zur BRD der Ausbau der Krippen bereits in den 1950er-Jahren vorangetrieben². Damit sollte einerseits die Gleichberechtigung der Frau gestärkt werden, andererseits war die Mithilfe von Frauen am Aufbau der sozialistischen Produktion notwendig. Neben Tageskrippen mit Öffnungszeiten von 6 bis 18 Uhr gab es Wochenkrippen und in den Sommermonaten Saison- bzw. Erntekrippen. In der Anfangszeit war die Krippe – ähnlich wie in der

2 Zur Krippenerziehung in der DDR vgl. insbesondere die Arbeiten von Iris Nentwig-Gesemann (1999), Jürgen Reyer und Heidrun Kleine (1997), Agathe Israel und Ingrid Kerz-Rühling (2008), Jens Plückhahn (2000), Florian von Rosenberg (2022), zur Wochenkrippe vgl. Liebsch 2023.

Bundesrepublik – eine Nothilfeeinrichtung, sie entwickelte sich jedoch Ende der 1960er-Jahre zu einer pädagogischen Institution (Reyer/Kleine 1997, S. 135). Die Verantwortung für die Krippen übernahmen der Staat, die Kommunen oder Betriebe (Zwiener 1994, S. 15). Finanziert wurden die Krippen über Mittel aus dem Staatshaushalt. Die Kinder erhielten in den Einrichtungen eine Vollverpflegung, wurden medizinisch betreut, geimpft und die Mütter bei Bedarf zur Pflege und Erziehung beraten (vgl. Schmidt-Kolmer 1983, S. 42). Zwar gehörten die Krippen in den Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Gesundheit, sie wurden jedoch als Bildungseinrichtung verstanden, bei deren inhaltlicher Ausgestaltung eine Orientierung an der Krippenpädagogik und den Lerntheorien der Sowjetunion stattfand. Strukturiert wurde der Alltag in den Krippen ab den 1960er-Jahren durch staatliche Vorgaben in Form von Bildungs- und Erziehungsplänen.

Während es im Gründungsjahr der DDR 1949 nur 1.500 Plätze in 73 Krippen gab, waren es ein Jahr später schon 4.674 Plätze in 194 Krippen (Schmidt-Kolmer 1983, S. 42). 1965 gab es 3.317 Krippen mit 116.950 Plätzen (Pechstein 1972, S. 32 f.). Im gleichen Jahr trat das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ in Kraft. Hier wurden die Krippen als erste Stufe des Bildungssystems aufgenommen:

„In den Kinderkrippen ist zu gewährleisten, daß sich die Kinder gesund und, vor allem durch das Spiel, körperlich und geistig harmonisch entwickeln. Die Kinder sind mit ihrer unmittelbaren Umwelt bekannt zu machen, damit sie ihren Lebenskreis kennenlernen und ihrem Alter entsprechend allmählich erweitern. Die Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit und das Sprechen und Denken sind systematisch zu entwickeln. [...]“ (§ 10, Abs. 2)

In den 1970er- und 1980er-Jahren kam es dann zu einer weiteren Erhöhung der Platzzahlen, die bis 1989 auf 348.058 Plätze in 7.707 Krippen anwuchs. Das entsprach einer Versorgungsquote von etwa 80 % (vgl. Reyer/Kleine 1997, S. 128). Im Gegensatz dazu verringerte sich die Zahl der Wochenkrippen im Laufe der Jahre, da die Krippenforschung nachteilige Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung festgestellt hatte (Liebsch 2023). Während es 1965 noch 32 % aller Krippenplätze in Wochenkrippen gab, ging deren Zahl bis 1988 auf 1,4 % zurück. Einen Rückgang verzeichneten auch die Saison- und Erntekrippen (vgl. Reyer/Kleine 1997, S. 127 f.).

In der Anfangszeit gab es – ähnlich wie in der Bundesrepublik – nur unzureichend ausgebildete Fachkräfte, die meist Kinderkrankenschwestern und Pflegekräfte waren. Eine Ausbildungsreform führte ab 1971 den Beruf der Krippenerzieherin ein, dessen Ausbildung an medizinischen Fachschulen stattfand (vgl. Schmidt-Kolmer 1977, S. 26). Psychologie, Kinderheilkunde und Pädagogik für Kleinkinder waren zentrale Fächer der Ausbildung (Zwiener 1994, S. 16), neben Kinderpflege, Anatomie und Gesundheitsschutz (vgl. Reyer/Kleine 1997, S. 154).

Eine zentrale Rolle nahm die Arbeit mit den Bildungs- und Erziehungsplänen ein, die den Fokus auf kognitive und körperliche Entwicklung legten und den Fachkräften kaum Gestaltungsspielraum ließen. Sie und die Kinder wurden dabei vorwiegend verstanden „als Ausführende oder gar als Objekte [...] im Rahmen der Planungsformulare“ (Gawlik 2024, S. 109). Der Betreuungsschlüssel lag in den Tageskrippen bei 1:5, in den Wochenkrippen bei 1:4, allerdings fehlte auch in der DDR häufig Personal, sodass diese Schlüssel nicht eingehalten werden konnten (Liebsch 2023, S. 48).

Wenn man sich mit Krippen in der DDR beschäftigt, stößt man unweigerlich auf die Arbeiten der Ärztin Eva Schmidt-Kolmer (1913–1991), die ab 1966 die Zentralstelle für Hygiene des Kinder- und Jugendalters leitete. Ihr Forschungsschwerpunkt war die Kinderkrippe der DDR. 1957 legte sie zusammen mit ihrer Kollegin Johanna Reumann einen „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ vor (Schmidt-Kolmer/Reumann 1963) und gab damit einen ersten Anstoß zur Gestaltung der Krippen als Bildungseinrichtungen. Der „Leitfaden“ sollte die „Verhütung des psychischen Hospitalismus“ bewirken, der laut Schmidt-Kolmer „dort auftritt, wo die Erziehungsarbeit mangelhaft durchgeführt“ werde (ebd., S. 15). Die zeitweise Trennung von Mutter und Kind habe keine besorgniserregende Relevanz, da die Kinder täglich ins Elternhaus zurückkehrten und es deshalb zu keinen Bindungsauffälligkeiten komme. Im Gegenteil: Wenn die Fachkräfte eng mit den Familien zusammenarbeiten, dann sei die Krippe eine „wirkungsvoll[e]“ Ergänzung der Familie (Schmidt-Kolmer 1977, S. 15).

1968 legte Schmidt-Kolmer unter dem Titel „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ ein erweitertes Erziehungsprogramm vor (Schmidt-Kolmer 1968), das 1985 durch das „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ ersetzt wurde (Ministerium für Gesundheitswesen 1985, S. 4). Das Programm hatte eine curriculare Struktur, einen verbindlichen Charakter, war nach Altersjahrgängen gegliedert und verfolgte das Ziel einer Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit.

Anders als in der Bundesrepublik spielte die Krippenforschung in der DDR eine bedeutende Rolle, die laut Schmidt-Kolmer anfängliche Mängel aufgrund kontinuierlicher Arbeit mit dem Erziehungsprogramm beseitigen konnte, so „daß die psychische Entwicklung der Krippenkinder sich durch diese Qualifizierung der Arbeit sprunghaft beschleunigt“ habe (Schmidt-Kolmer 1977, S. 28). So seien Entwicklungsrückstände bei Kindern, die eine Tageskrippe besuchten, im Vergleich zu Kindern, die in der Familie aufwuchsen, gering (ebd., S. 18). Schlechtere Ergebnisse würden dagegen Kinder aufweisen, die in Wochenkrippen betreut wurden. Außerdem sei die Krankheitshäufigkeit von Krippenkindern ein durchgängiges Problem, auf das Schmidt-Kolmer noch in den 1980er-Jahren hinwies und das auch durch regelmäßige Untersuchungen der Kinder durch einen Krippenarzt nicht wesentlich minimiert werden konnte (vgl. Schmidt-Kolmer 1983, S. 54).

Im Zuge der Wiedervereinigung wurden die Krippen strukturell dem westdeutschen Kinder- und Jugendhilfesystem zugeordnet. Gleichzeitig kam es zur Schließung vieler Krippen, da ein Großteil ostdeutscher Mütter ihre Arbeit verlor, die Geburtenrate sank und junge Menschen in die westdeutschen Bundesländer übersiedelten.

Trotz dieses massiven Rückgangs der Krippen wiesen westdeutsche Kinderärzt*innen und Psycholog*innen erneut auf die mit der Krippenbetreuung verbundenen Schäden hin und forderten, das noch bestehende Krippenwesen der DDR „als eines der Relikte des gescheiterten marxistisch-leninistischen Staats- und Wirtschaftssystems [...] zu beseitigen“ (Pechstein 1990, S. 9). Den Krippenausbau der DDR bezeichnete Johannes Pechstein als „gefährliche[s] Bestreben“, das „unter maßgeblicher Beteiligung politisch ideologisierte[r], pseudowissenschaftlicher Argumentation zu einer explosionsartigen Ausdehnung des Krippenwesens“ geführt habe (ebd., S. 8). Im Gegensatz dazu war der Blick Wolfgang Tietzes Ende der 1990er-Jahre weitsichtiger, wenn er anmerkte, dass auf „längere Sicht [...] die einseitige Belastung der Mütter mit Betreuungsaufgaben gesellschaftlich kaum durchzuhalten sein“ dürfte (Tietze 1998, S. 55). Mit Blick auf die Entwicklungen seit dem 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung ab dem ersten Lebensjahr sollte er Recht behalten.

4 Fazit: Das Ende der Säuglingsheime und der Aufstieg der Krippenbetreuung als Folge der Ausweitung finanzieller Absicherung von (alleinerziehenden) Müttern

Ziel des Beitrags war es, die Entwicklung der außerfamiliären Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Säuglingsheimen und Krippen im geteilten Deutschland nachzuzeichnen. Im Mittelpunkt der Betrachtung stand das Spannungsfeld zwischen öffentlicher und privat-familiärer Bildung, Erziehung und Betreuung.

Im Bereich der öffentlichen Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern sind sozialpolitische Entscheidungen in Bezug auf Mutterschutz, Alimente, Elterngeld und Ausbau der Kindertagesstätten von hoher Relevanz. Die sozial-liberale Koalition führte in der BRD 1979 ein *Mutterschaftsurlaubsgeld* (damals monatlich 750 DM) für sechs Monate ein (nur für zuvor erwerbstätige Frauen), welches 1984 von der konservativen Regierung zunächst auf 510 DM monatlich gekürzt und ab 1986 als *Erziehungsgeld* von 600 DM gezahlt wurde. In der DDR gab es seit 1976 ab dem dritten und seit 1986 ab dem ersten Kind ein Babyjahr bei vollem Lohnausgleich. Das *Erziehungsgeld* wurde schließlich 2007 durch das *Elterngeld* ersetzt, welches eine *Einkommensersatzleistung* darstellt, d.h. die Leistung berechnet sich bezogen auf das monatliche Nettoerwerbseinkommen vor der Geburt des Kindes.

Betrachten wir diese Entwicklungen, so lässt sich eine immer stärkere Ablösung privater finanzieller Zuständigkeit der Eltern erkennen und in Bezug auf das

Elterngeld eine staatliche Unterstützung familialer Betreuung im ersten Lebensjahr. Eine Betreuungslücke bleibt allerdings zwischen der ausreichenden finanziellen Absicherung im ersten Lebensjahr und dem Kindergartenalter. So wird es immer selbstverständlicher, dass öffentliche Betreuungsangebote auch für unter Dreijährige angenommen werden. Anfang des Jahres 2025 war die Betreuungsquote nach Jahren des kontinuierlichen Ausbaus auf 37,4 % gestiegen (DESTATIS 2025). Inzwischen hat auch die internationale Forschung belegt, dass die Befürchtung, das Kind könne durch eine stundenweise außerfamiliäre Betreuung Schaden nehmen (polemisch oft *Fremdbetreuung* genannt), sich nicht bestätigen lässt (Dornes 2002, S. 187), sondern dass vielmehr deren Qualität entscheidend ist.

Das Ende der Säuglingsheime in der BRD war nicht (nur) die Folge der Einsicht in die bleibenden Schäden eines wenig feinfühligem Umgangs mit Säuglingen, der auch in Familien in der Nachkriegszeit verbreitet war, sondern vor allem die Folge des starken Rückgangs unerwünschter Kinder und der zunehmenden finanziellen Absicherung von Schwangeren, die früher aus Gründen einer gesellschaftlichen Verurteilung, mangelndem Wohnraum und Armut nicht mit ihren Kindern zusammenwohnen konnten. Die Entwicklung verlief im Großen und Ganzen in der DDR und der BRD ähnlich; zeitverzögert setzte der Rückgang der Säuglingsheime auch in der DDR ein und betrifft ebenso die Wochenkrippen. In diesem Zusammenhang irritiert die von Rosenberg vorgelegte Studie über das Krippensystem der DDR, in der er diesem bescheinigt, dass es zu einer „beschädigte[n] Kindheit“ geführt habe (von Rosenberg 2022). Dabei lässt er die oben beschriebenen desolaten außerfamilialen Betreuungsverhältnisse für Säuglinge und Kleinkinder in der alten Bundesrepublik unerwähnt, sodass der Eindruck entsteht, dass es lediglich in der ehemaligen DDR unzureichende institutionelle Rahmenbedingungen der Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren gab. Kritisch äußerte er sich zusammen mit Carolin Wiethoff jüngst zu Eva Schmidt-Kolmer und lässt dabei wissenschaftliche Neutralität weitgehend vermissen (Wiethoff/von Rosenberg 2024). Die Forschungsleistungen von Schmidt-Kolmer werden in einen ideologischen Kontext gestellt; Wissenschaftlichkeit wird ihr in einem streckenweise polemischen Duktus abgesprochen und Karriereinteressen vorgeworfen. Dass wissenschaftliche Forschung in der DDR nicht frei von Ideologie war, ist nicht neu. Denn es ist auffällig, dass sich die Schriften Schmidt-Kolmers wie eine fortwährende Erfolgsgeschichte lesen. Nach Jürgen Reyer konnte die Krippenforschung der DDR nie belegen, dass die Krippenbetreuung in Kombination mit der Familienerziehung besser sei als die alleinige Familienerziehung (vgl. Reyer 2013, S. 529). So habe die Krippenforschung ihre Erkenntnisse zu den Tageskrippen immer nur „mit den Ergebnissen der Nachkriegskrippen oder der Säuglingsheime und Wochenkrippen verglichen und diesbezüglich als Erfolg ausgegeben“ (Reyer/Kleine 1997, S. 121). Aber die Ergebnisse der Krippenforschung insgesamt in Frage zu stellen, sehen wir als problematisch an.

In der Bundesrepublik gab es bis zur Verabschiedung des Tagesbetreuungs-
ausbaugesetzes (TAG) 2005 kaum Betreuungsangebote für Kinder in den ersten
drei Lebensjahren, die sich danach, wie oben erwähnt, aber in Kindertagesein-
richtungen und in der Kindertagespflege etablierten. Im Gegensatz dazu wurden
Säuglingsheime überflüssig. Im Fall von Kindeswohlgefährdung werden Säug-
linge heute weitgehend in Bereitschaftspflegestellen untergebracht. Allerdings
sind diese in manchen Gebieten nicht in ausreichender Zahl vorhanden, sodass
in einigen Inobhutnahmestellen nach wie vor Säuglinge viel zu lange auf eine
1:1-Betreuung warten müssen (Dzengel/Landua 2020).

Festzustellen ist in Bezug auf die Krippen, dass sich die gesellschaftliche Akzep-
tanz der außerfamilialen Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren
in Ost- und Westdeutschland angeglichen hat. Daran wird deutlich, wie stark diese
Akzeptanz in der von uns untersuchten Zeit von politischen und ökonomischen
Rahmenbedingungen abhängig war. Es existieren aber nach wie vor regionale
Unterschiede in der Umsetzung des in Ost und West heute gemeinsam geltenden
Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrags. Diese werden durch die unter-
schiedlichen Entwicklungslinien in der von uns untersuchten Zeit erklärbar.

Literatur

- Aden-Grossmann, Wilma/Simon-Hohm, Hildegard (1983): Elternarbeit in der Kinderkrippe. Eine Bestandsaufnahme. Beiträge zur frühkindlichen Erziehung, Bd.1. Frankfurt a. M.: Goethe-Universität.
- Berth, Felix (2023): Die vergessenen Säuglingsheime. Zur Geschichte der Fürsorge in Ost- und Westdeutschland. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Berth, Felix (2024): Säuglingsheime in West- und Ostdeutschland. In: Liebsch, Heike/Flemming, Eva/Spitzer, Carsten (Hrsg.): Wochenkrippen und Säuglingsheime. Institutionalisierte Fremdbetreuung im frühen Kindesalter. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 55–67.
- Berth, Felix/Grgic, Mariana (2020): Wie kam die Bildung in die Kinderkrippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren. In: Ackeren, Isabell van/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE. Opladen: Barbara Budrich, S. 447–460.
- Burschel, Carlo (2010): Säuglingsheime: die „vergessenen“ Kinderheime der „Wirtschaftswundergesellschaft“. In: Damberg, Wilhelm/Frings, Bernhard/Jähnichen, Traugott/Kaminsky, Uwe (Hrsg.): Mutter Kirche – Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945. Münster: Aschendorf, S. 305–336.
- Czerny, Adalbert (1908): Der Arzt als Erzieher. Leipzig: Deuticke.
- DESTATIS (2025): Pressemitteilung Nr. 369 vom 3. Februar 2025; www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/09/PD24_369_225.html (Abfrage: 15.2.25).
- Dornes, Martin (2002): Frisst die Emanzipation ihre Kinder? Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung. In: Honneth, Axel (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Frankfurt a. M.: Campus, S. 159–193.
- Dührßen, Annemarie (1958): Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwicklung. Eine vergleichende Untersuchung an 150 Kindern in Elternhaus, Heim und Pflegefamilie. Göttingen: Verlag für medizinische Psychologie.
- Dzengel, Jessica/Landua, Kerstin (2020): Inobhutnahme von Klein(st)kindern (0–6 Jahre). Was ist ein guter, ein sicherer Ort für ein kleines Kind? In: Dialog Erziehungshilfe 3, S. 39–45.

- Gawlich, Max (2024): Planmäßig zur sozialistischen Persönlichkeit. Organisierte Kinderbetreuung in Kinderkrippen der DDR. In: Fuhrich, Gina/Patzel-Mattern, Katja/Gawlich, Max (Hrsg.): *Geschichte der Kindheit im geteilten Deutschland 1949–1989*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 99–112.
- Haarer, Johanna (1957): *Die Mutter und ihr erstes Kind*. München: Carl Gerber.
- Israel, Agathe/Kerz-Rühling, Ingrid (Hrsg.) (2008): *Krippen-Kinder in der DDR. Frühe Kindheits-erfahrungen und ihre Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apfel.
- Kiene, Maria (1958): Soziale und erzieherische Gesichtspunkte für die Unterbringung von Kleinstkindern, die teilweise oder ganz der mütterlichen Sorge beraubt sind. In: *Jugendwohl* 39, H. 9, S. 301–309.
- Kittel, Claudia (2016): Heime für Säuglinge und Kleinkinder in der DDR. In: Laudien, Karsten/Dreier-Horning, Anke (Hrsg.): *Jugendhilfe und Heimerziehung im Sozialismus: Beiträge zur Aufarbeitung der Sozialpädagogik in der DDR*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 127–148.
- Knittel, Tilmann/Olejniczak, Laura (2023): Ungewollte Schwangerschaften im Lebenslauf – Ergebnisse der Studie »frauen leben 3« Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)
- Kuhlmann, Carola (2008): „So erzieht man keinen Menschen!“ Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, Anna (1957): Die Nöte der Heimerziehung aus der Sicht einer Heimleiterin. In: *Evangelische Jugendhilfe* 77, H. 5, S. 131–133.
- Langmeier, Josef/Matějček, Zdeněk (1977): *Psychische Deprivation im Kindesalter. Kinder ohne Liebe*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Liebsch, Heike (2023): *Wochenkinder in der DDR: Gesellschaftliche Hintergründe und individuelle Lebensverläufe*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Meierhofer, Marie (1966): *Frustration im frühen Kindesalter: Ergebnisse von Entwicklungsstudien in Säuglings- und Kleinkinderheimen*. Bern: Huber.
- Ministerium für Gesundheitswesen (Hrsg.) (1985): *Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen*. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Moser, Laura (2024): ‚Reflexive Kindheit‘ im Erziehungsalltag? Gruppenarbeit und Reflexion im Modellprojekt „Tagesmütter“. In: Fuhrich, Gina/Patzel-Mattern, Katja/Gawlich, Max (Hrsg.): *Geschichte der Kindheit im geteilten Deutschland 1949–1989*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 155–172.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Leske & Budrich.
- o. V. (1961): Zur pädagogischen Situation des Erziehungsheims. Dargestellt an 30 Heimen für Säuglinge, Kleinkinder, Schulkinder und Jugendliche. In: *Jugendwohl* 42, H. 7/8, S. 268–276.
- Pechstein, Johannes (1972): *Das junge Kind in Heim und Krippe*. In: Hundertmarck, Gisela/Ulshoefer, Helgard (Hrsg.): *Kleinkindererziehung*. Band 3, München: Kösel, S. 7–46.
- Pechstein, Johannes (1990): Elternnähe oder Krippen? Grundbedürfnisse des Kindes. Nr. 21 der Schriftenreihe der Deutschen Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft. Neuwied: Strüder.
- Pechstein, Johannes/Siebenmorgen, Elisabeth/Weitsch, Dorothea (Hrsg.) (1972): *Verlorene Kinder? Die Massenpflege in Säuglingsheimen. Ein Appell an die Gesellschaft*. München: Kösel.
- Plückhahn, Jens (2000): *Dauerheime für Säuglinge und Kleinkinder in der DDR aus dem Blickwinkel der Bindungstheorie*. Diplomarbeit Sozialwesen, Fachhochschule Potsdam.
- Reyer, Jürgen (2013): *Kinderkrippen*. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 527–531.
- Reyer, Jürgen/Kleine, Heidrun (1997): *Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Rosenberg, Florian von (2022): *Die beschädigte Kindheit. Das Krippensystem der DDR und seine Folgen*. München: C. H. Beck.
- Salomon, Alice (1908): *Mutterschutz und Mutterschutzversicherung. Schriften des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Schmidt-Kolmer, Eva (1959): *Verhalten und Entwicklung des Kleinkindes. Der Einfluß verschiedenartigen sozialen Milieus auf das kindliche Verhalten und seine Bedeutung für die Hygiene des Kindesalters*. Berlin: Akademie-Verlag.

- Schmidt-Kolmer, Eva (1968): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.) (1977): Zum Einfluß von Familie und Krippe auf die Entwicklung von Kindern in der frühen Kindheit. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.) (1983): Pädagogik. Krippenpädagogik. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Schmidt-Kolmer, Eva/Reumann, Johanna (1963): Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen. 5. Aufl. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Schneider, Kornelia (1982): Zur Situation der Krippenbetreuung. Ergebnisse einer explorativen Feldstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 28, H. 5, S. 737–748.
- Schneider, Kornelia (1986): Stichwort: Kinder unter 3. Tageseinrichtungen für Kinder. Informationen, Erfahrungen, Analysen. Heft 3. München: DJI.
- Schulz, Gertraude (1958): Arten und Formen der Heime. In: Trost, Friedrich/Scherpner, Hans 1958: Handbuch der Heimerziehung. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 281–294.
- Speck, Otto (1956): Kinder erwerbstätiger Mütter. Ein soziologisch-pädagogisches Gegenwartsproblem. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Tietze, Wolfgang (1998): Betreuung von Kindern unter drei Jahren in den westlichen Bundesländern Deutschlands. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorie und Tatsachen. Bern: Hans Huber, S. 45–57.
- Wiethoff, Carolin/Rosenberg, Florian von (2024): Pädagogik als Trumpf – die Karriere einer sozialistischen Professorin an der Humboldt-Universität. In: Glaser, Edith/Groppe, Carola/Overhoff, Jürgen (Hrsg.): Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 240–253.
- Winter, Gerd (1969): Sozialer Wandel durch Rechtsnormen. Erörtert an der sozialen Stellung unehelicher Kinder. Berlin: Duncker & Humblot.
- Wulff, Annemarie (1935): Die uneheliche Mutter und ihr Kind. Initiiert vom Deutschen Verein. Leipzig: Lühse & Co.
- Zarncke, Lilly (1958): Einführung in das psychologische Verständnis der Mädchen im Erziehungsheim. In: Trost, Friedrich/Scherpner, Hans 1958: Handbuch der Heimerziehung. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 170–181.
- Zwiener, Karl (1994): Kinderkrippen in der DDR. Materialien zum 5. Familienbericht, Band 5 (unter Mitwirkung von Elisabeth Zwiener-Kumpf und Christa Grosch). München: DJI.

Aufwachsen in der DDR zwischen Krippe und Familie

Florian von Rosenberg und Carolin Wiethoff

Die Geschichte der DDR ist vielfach als Machtgeschichte geschrieben worden. Auch das Aufwachsen von Kindern lässt sich nur schwer von dieser Perspektive lösen, wodurch häufig ein Bruch zu den biografischen Alltagswahrnehmungen ehemaliger Bürger der DDR entsteht. Reaktionen auf die eigenen Forschungsergebnisse (z. B. Rosenberg/Wiethoff 2021; Rosenberg 2022) verdeutlichen, wie schwer es für viele Menschen ist, eine alltägliche und hundertfach erlebte Normalität wie die, das eigene Kind morgens zur Krippe zu bringen oder einfach zur Arbeit zu gehen, als maßgeblich vom Staat mitbestimmt zu verstehen. Der Beitrag möchte aber genau dies verdeutlichen, indem er sich der Krippengeschichte der DDR zwischen 1949 und 1989 widmet und dabei für jedes Jahrzehnt vier zusammenhängende Aspekte in den Blick nimmt: den Krippenausbau (a), die wissenschaftliche Kritik an diesem durch die DDR-Krippenforschung (b), den politischen Umgang mit der Kritik (c) und die staatlichen Versuche, auf die Kritik mit Reformen zu reagieren (d).

1 Aufwachsen zwischen Familie und Krippe in den 1950er-Jahren

a) Krippenausbau: Mit der Gründung der DDR 1949 startete ein massiver Krippenausbau. Von 1950 bis 1960 stieg die Zahl der Einrichtungen von 280 auf 3.691 und damit einhergehend die Zahl der Krippenplätze von 8.542 auf 104.881 (vgl. Paterak 1999, S. 247). Grundlage für den Ausbau war das „Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau“ (1950), kurz Mutter- und Kinderschutzgesetz, welches allerdings – anders als der Name vermuten lässt – weniger zum Schutz von Müttern und Kindern fungierte, sondern vielmehr die Grundlage dafür bilden sollte, Mütter nach der Geburt ihrer Kinder möglichst schnell wieder in Arbeit zu bringen. Beispielsweise wurde die in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) nach 1945 vorgenommene Reduzierung des Mutterschutzes von acht auf sechs Wochen gegen die im Ministerium für Gesundheitswesen diskutierten Warnungen von Pädiatern beibehalten – mit dramatischen Folgen für die Säuglingsspätsterblichkeit. Diese stellte bis in die 1960er-Jahre hinein ein zentrales Problem des DDR-Gesundheitsschutzes dar, durch das tausende vermeidbare Todesfälle verursacht wurden (dazu ausführlich Rosenberg 2022, S. 67 ff.). Deutlich wird an dieser und anderen politischen Maßnahmen, die sich

auf wohlfahrtsstaatliche Hilfeleistungen, das Scheidungs- und Steuerrecht auswirkten, die brachiale Gewalt, mit der der Staat auf die Erwerbstätigkeit von Frauen drang, weil man hoffte, so den für den Aufbau des Sozialismus dringend notwendigen ökonomischen Aufschwung fördern zu können (dazu auch Oberreis 1986). Der Schutz der Säuglinge und Kleinkinder war hier – wie Akten aus dem Bundesarchiv belegen – zweitrangig. Verbunden mit den ökonomischen Interessen gab es für die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED), orientiert an der frühen sowjetischen Politik der 1920er-Jahre, auch ideologische Interessen, die Berufstätigkeit der Frauen im eigenen Land zu fördern. Man berief sich auf Marx und seine Unterscheidung von produktiver und reproduktiver Arbeit und meinte, damit begründen zu können, dass die Frau sich nur innerhalb der Berufstätigkeit selbst verwirklichen könne (vgl. Schmidt-Kolmer 1952, S. 2). Die Voraussetzung hierfür war der Ausbau der Krippen und das Verlagern des Aufwachsens von den Familien in die staatlichen Institutionen.

b) *Krippenforschung*: Der Krippenausbau wurde damit zu einem sozialistischen Prestigeprojekt, auch weil es half, sich von Lebensentwürfen der Bundesrepublik abzugrenzen. Problematisch für den Ausbau der Krippen war in den 1950er-Jahren die Skepsis der Bevölkerung gegenüber der Institution. In Deutschland galten die Krippen bis 1949 als wohlfahrtsstaatliche Hilfseinrichtungen, welche überwiegend von Eltern genutzt wurden, die sich aus schwerwiegenden Gründen nicht selbst um ihre Kinder kümmern konnten. Das SED-Regime stand nun vor dem Problem, der Bevölkerung die bis dahin als Notbehelf weitgehend abgelehnte Institution als sozialistischen Fortschritt zu vermitteln. Helfen sollte hierbei die Wissenschaft, die sich in den 1950er-Jahren auch noch zuversichtlich gab, die Überlegenheit des Aufwachsens in der Krippe gegenüber dem ausschließlichen Aufwachsen in der Familie empirisch beweisen zu können. Auf die physische und psychische Entwicklung abzielend, begann man mit Vergleichsstudien zwischen den Kindern der unterschiedlichen Krippenformen¹ und den sogenannten „Familienkindern“ die ausschließlich von Angehörigen versorgt wurden (ausführlich dazu Rosenberg 2022; Liebsch 2023; Wilkens 2024; Wiethoff 2025). Die Ergebnisse waren für die Krippenforscher und Mitarbeiter des Ministeriums für Gesundheitswesen gleichermaßen bestürzend. Für die Kinder war der Übergang von der Familie zur Krippe ein einschneidendes Ereignis. Viele Kinder reagierten auf die Trennung von ihrer Mutter psychisch – unter anderem mit Weinen, Schreien, Apathie, Sprachverlust, Einkoten – und physisch mit wiederholten und teilweise langanhaltenden Krankheiten sowie

1 Zu unterscheiden sind hierbei Tageskrippen, Wochenkrippen, Saisonkrippen und Dauerheime für Säuglinge und Kleinkinder, die dem Ministerium für Gesundheitswesen unterstanden. Die Grenzen zwischen diesen Einrichtungen waren zum Teil fließend bzw. wurden Einrichtungen häufig umgewandelt (dazu ausführlicher Wiethoff 2025, S. 59 ff.). Die im Beitrag angegebenen Zahlen zum Ausbau des Krippensystems beziehen sich auf alle Einrichtungen, zur detaillierteren Übersicht: Paterak (1999, S. 247); Plückhahn (2000, S. 79 ff.).

Gewichtsverlust und folgendem eingeschränkten Wachstum (Köhler 1959; Bothmer 1960). Die Untersuchungen zeigten auf der Ebene der psychischen Entwicklung, dass Krippenkinder deutlich später und schlechter sprechen konnten als die Familienkinder – mit entsprechenden Konsequenzen für die mit der Sprachentwicklung eng zusammenhängende kognitive Entwicklung (für die Untersuchungen der 1950er-Jahre zusammenfassend: Schmidt-Kolmer 1963a). Entsprechend wurde von der DDR-Krippenforschung ausgehend das Aufwachsen in der Krippe gegenüber dem Aufwachsen in der Familie schon sehr früh problematisiert.

c & d) Politischer Umgang und Reformen: Die mit der Erforschung der Krippen einhergehende Kritik blieb in den 1950er-Jahren weitgehend ein innerhalb der Wissenschaft und der Politik kommuniziertes Problem. Öffentlich wurden die Krippen in den entsprechenden Medien immer als vorbildlich geführte Institutionen dargestellt, welche aufgrund der wissenschaftlichen Ausbildung des Personals – die zu Recht gelobt wurde – Vorteile gegenüber der Familienbetreuung bringen würden. Intern wusste man es besser, hielt sich aber mit öffentlicher Kritik zurück, auch weil davon ausgegangen wurde, die Probleme der Krippenkinder durch Reformen der Institution in den Griff bekommen zu können. Die Krippenforscher gingen davon aus, dass den Kindern zwischenmenschlicher Kontakt und Anregungen aus der Umwelt fehlten (Schmidt-Kolmer 1963a, 1963b). Die für Säuglinge und Kleinkinder von Pädiatern und Psychologen benannte zentrale Bindung an die Mutter durfte jedoch aus politischen Gründen nicht zum Thema werden, da man staatlicherseits das Krippensystem weiter ausbauen und weibliche Arbeitskräfte gewinnen wollte. Entsprechend wurde nach alternativen Erklärungsansätzen gesucht, welche in der zu Beginn der 1950er-Jahre von der Sowjetunion für die Wissenschaft stark vorgegebenen Orientierung an dem russischen Physiologen Iwan P. Pawlow gefunden wurden. Nicht mütterliche Zuneigung, sondern mehr Reize und Struktur sollten den Krippenkindern helfen, ihre gegenüber den Familienkindern physischen und psychischen Entwicklungsdefizite zu kompensieren. Es wurde damit begonnen, Tages-, Wochen-, Monats- und Jahrespläne auszuarbeiten, welche, orientiert an wissenschaftlichen Ergebnissen, den Alltag der Krippen strukturier- und kontrollierbar machen sollten. Durch Reformen angestoßen, vollzog sich in den 1950er-Jahren damit langsam ein Wandel, der in den folgenden Jahrzehnten stärker zum Tragen kommen sollte. Waren bis in die 1950er-Jahre hinein die Krippen wie medizinische Stationen in Krankenhäusern verstanden worden, in denen die Säuglinge und Kleinkinder nur richtig gepflegt werden mussten, wodurch sich die Kinder von selbst entwickelten, wurde nun – am pawlowschen Behaviorismus orientiert – langsam mit einer Pädagogisierung der DDR-Krippen begonnen, als dessen Sinnbild auch vierzig Jahre später noch das nach Uhrzeit getaktete gemeinsame *Töpfen*² wahrgenommen wurde.

2 Darunter ist das gleichzeitige Setzen der Kinder auf das Töpfchen zu verstehen.

2 Aufwachsen in der DDR in den 1960er-Jahren

a) *Krippenausbau*: Auch in den 1960er-Jahren war der quantitative Ausbau der Krippen ein zentrales Anliegen des SED-Regimes. Die Zahl der Einrichtungen stieg zwischen 1960 und 1970 von 3.691 auf 5.278 mit einem entsprechenden Anwachsen der zur Verfügung stehenden Krippenplätze von 104.881 Plätzen auf 183.412 Plätze (vgl. Paterak 1999, S. 247). Wie in den 1950er-Jahren wurden auch in den 1960er-Jahren die Krippen in erster Linie nicht für die Kinder, sondern für die arbeitenden Eltern eingerichtet. Dabei war man im Staats- und Parteiapparat, wie auch schon in den 1950er-Jahren, mit dem Anteil der berufstätigen Frauen unzufrieden, weshalb man auf unterschiedlichen Ebenen weiter versuchte, staatlichen Druck gegenüber nichtberufstätigen Frauen aufzubauen. Beispielhaft startete man zu Beginn der 1960er-Jahre eine sogenannte „Frauenoffensive“ (Obertreis 1986, S. 140 ff.). Flankiert wurde diese von Propagandakampagnen in Frauenzeitschriften (vgl. ebd., S. 146 ff.; Gibas 1996, S. 160 ff.; Rosenberg 2022, S. 91 ff.), in denen ausschließlich die berufstätige Mutter zu einer guten Mutter erklärt wurde, weil nur diese ihren Kindern ein Vorbild sein und ihnen durch die Unterbringung in einer Krippe etwas bieten könne. Kritische Einwände nahm man auf, um sie anschließend zu zerstreuen oder sie als Position des Klassenfeindes zu diffamieren (z.B. Grandke 1960, S. 12). Die staatlichen Bemühungen zeitigten entsprechende Folgen: Weibliche Berufstätigkeit in Verbindung mit Mutterschaft wurde bis zum Ende der 1960er-Jahre zunehmend zum Normalfall. Für die Säuglinge und Kleinkinder in der DDR bedeutete all dies eine deutliche Verschiebung des Aufwachsens von der Familie in die staatliche Institution der Krippe.

b & c) *Krippenforschung und politischer Umgang*: Für die Kinder in den Krippen bedeutete der rasche Ausbau auch in den 1960er-Jahren, dass sie in etlichen Fällen einer problematischen Betreuung ausgesetzt waren – nicht aufgrund der fehlenden Initiative von Krippenerzieherinnen, die sich zum Teil über ihre persönlichen Grenzen hinaus für die Kinder einsetzten, sondern infolge des generellen Personalmangels und einer hohen Personalfuktuation, die auch aus den schwierigen Arbeitsbedingungen resultierte.

Anders als in den 1950er-Jahren wurde in den 1960er-Jahren von Pädiatern und Krippenforschern sowohl öffentlich als auch teilweise halböffentlich innerhalb der entsprechenden Wissenschaftsdisziplinen auf strukturelle Probleme des DDR-Krippenwesens hingewiesen. Hintergrund hierfür waren entsprechende wissenschaftliche Erkenntnisse, nicht nur in der DDR, sondern auch in den benachbarten sozialistischen Staaten, welche ein Fortbestehen der genannten strukturellen Probleme des Krippensystems anzeigten (vgl. Rosenberg 2022, S. 103 ff.). Innerhalb des SED-Regimes führte dies zu Beginn der 1960er-Jahre dazu, dass man versuchte, die kritische Krippenforschung zu maßregeln und zu unterbinden bzw. die öffentliche Verbreitung ihrer Ergebnisse zu verhindern (dazu ausführlicher Rosenberg 2022, S. 125 ff.; Wiethoff 2025, S. 155 ff.). Kritik an den

Krippen wurde als Kritik am Staat gewertet; Hinweise auf die Probleme der Krippenkinder als Unterstützung der Argumente des Klassenfeindes.

d) *Reformen*: Die problematischen Forschungsergebnisse zeitigten in den unterschiedlichen sozialistischen Satellitenstaaten ganz unterschiedliche Folgen. Während man beispielsweise in der ČSSR begann, den Krippenausbau auszusetzen und teilweise rückgängig zu machen, auch indem man das Aufwachen von Säuglingen und Kleinkindern in den Familien förderte (Šturma 2006), hielt man in der DDR in den 1960er-Jahren an den Ausbauplänen fest und versuchte, den Problemen mit Pädagogik zu begegnen. 1965 erklärte man im Bildungsgesetz die Krippe zur ersten Stufe des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems. Entsprechend versuchte man weiter, mit behavioristischen Grundannahmen operierend, an Planung orientierte Erziehungsprogramme auszuarbeiten und umzusetzen. Das ausgearbeitete und 1968 veröffentlichte Erziehungsprogramm (Schmidt-Kolmer 1968) enthielt minutiöse Anleitungen für das Krippenpersonal – so beispielsweise, wie der Arm der Erzieherin beim Füttern der Kinder geführt werden sollte (zur Analyse des Programms: Wilhelms-Breuning 2013; zur Praxis: Nentwig-Gesemann 1999; Wilkens 2024). Zuvor von Experten geäußerte Kritik, welche eine Überforderung von Krippenpersonal und Kindern voraussahen und das Erziehungsprogramm inhaltlich als Dressur von Kindern kritisiert hatten, blieb weitestgehend unberücksichtigt (vgl. Wiethoff 2025, S. 222 ff.). Die Kinder sollten funktionieren und durch eine „Erziehung zur Selbstbedienung“ (Utpatel 1976, S. 159 ff.) möglichst früh eigenständig werden, um die wegen der kritischen Personalsituation oft schon am Anschlag arbeitenden Krippenerzieherinnen möglichst zu entlasten. Ein individuelles Eingehen auf das Kind war in diesem Programm nicht mehr vorgesehen.

3 Die 1970er-Jahre

a) *Krippenausbau*: Das Tempo des Krippenausbaus erreichte in den 1970er-Jahren einen neuen Höhepunkt. Die Zahl der Institutionen wuchs zwischen 1970 und 1980 von 5.278 auf 6.546, entsprechend wurde die Zahl der Krippenplätze von 183.412 Plätzen auf 289.550 Plätze gesteigert (vgl. Paterak 1999, S. 247). In einer Krippe untergebracht zu sein, wurde für den Großteil der Kinder in der DDR ab den 1970er-Jahren zur Normalität. Ab Mitte des Jahrzehnts wurden mehr als die Hälfte aller Kinder in ihrer frühen Kindheit durch den Staat und nicht mehr ausschließlich durch die Familie betreut (vgl. Rosenberg 2022, S. 152). Hintergrund war die Änderung des sozialpolitischen Kurses unter Erich Honecker, der 1971 zum Generalsekretär der SED avanciert war und eine Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik proklamierte. Frauen sollten weiterhin berufstätig sein, aber zugleich auch mehr Kinder bekommen, denn die Geburtenrate war bereits vor der Einführung der Anti-Baby-Pille 1965 und dem 1972

erlassenen Gesetz über die Unterbrechung der Schwangerschaft stark eingebrochen – die Zahl der Geburten hatte sich zwischen 1960 und 1970 um 20 Prozent verringert (vgl. Kaminsky 2016, S. 172). Insofern wurden in den 1970er-Jahren zahlreiche sozialpolitische Initiativen auf den Weg gebracht, so die Verlängerung des Wochenurlaubs, Arbeitszeitverkürzungen für Mütter mit mehreren Kindern und schließlich die Einführung des *Babyjahres*, das eine bezahlte Freistellung für ein Jahr ab der Geburt des zweiten Kindes vorsah. Gleichzeitig sollten auch – nun zu einer sozialpolitischen Maßnahme erklärt – weitere Kinderkrippen entstehen (vgl. Schulz 1998, S. 128 f.). Gestand die SED den Müttern auf der einen Seite durch die sozialpolitischen Maßnahmen zu, mehr Zeit mit dem eigenen Kind zu verbringen, versuchte sie mittels anderer Regelungen, diese Zeit an anderer Stelle wieder einzusparen. Das zeigt sich insbesondere am Beispiel der Teilzeitarbeit, zu der Anfang der 1970er-Jahre fast ein Drittel der erwerbstätigen Frauen (vgl. Trappe 1995, S. 145) übergegangen war. Die Krippe sollte dabei helfen, eine Teilzeitarbeit von Frauen zu verhindern. 1973 wurde eine Regelung erlassen, der zufolge Kinder von in Teilzeit arbeitenden Müttern nur noch in Ausnahmefällen in einer Krippe untergebracht werden durften, womit man erheblichen Druck auf berufstätige Mütter ausübte (vgl. Wilkens 2024, S. 143).

b) Krippenforschung: Der rasche quantitative Ausbau machte die qualitativen Reformbemühungen der Pädagogisierung in den 1970er-Jahren vielfach zunichte. Jüngere Forschungen haben zeigen können, dass das großangelegte Pädagogisierungsprogramm in den Krippen eine Idealvorstellung war, die an der von Mangel und Problemen gekennzeichneten Realität scheiterte (vgl. ebd., S. 137 f.). Die starke Steigerung der Platzzahlen gekoppelt mit lohnpolitischen Nachteilen des Personals führte insgesamt zu einem Personalmangel. Dieser war so gravierend, dass in internen staatlichen Dokumenten davon die Rede war, die Sicherheit der Kinder in den Einrichtungen nicht mehr gewährleisten zu können. Von den Eingaben, die von Erziehern, Ärzten und Eltern aufgrund dieser Tatsache an den Staatsapparat gerichtet wurden, erfuhr die Öffentlichkeit jedoch nichts. Berichte aus den Bezirken der 1970er-Jahre zeigen, dass eine Erzieherin in den Einrichtungen zum Teil 25 Kinder und mehr zu betreuen hatte (vgl. ebd., S. 95). Individuelles Eingehen auf das Kind war vor diesem Hintergrund ebenso wenig möglich wie die Umsetzung eines minutiös ausgearbeiteten Erziehungsprogramms. Dieses Ergebnis stützen Forschungen zur Betreuungszeit, die in den 1970er-Jahren in personell gut ausgestatteten Krippen durchgeführt wurden. Diese ergaben, dass die Zeit, die den Kindern jenseits reiner Pflegetätigkeiten gewidmet wurde, für Säuglinge unter sechs Monaten durchschnittlich bei 20 Minuten täglich lag, bei den zwei- bis dreijährigen Kindern waren es insgesamt 46 Minuten täglich (vgl. Zwiener 1970, S. 49).

Der rasche Ausbau der Krippen in den 1970er-Jahren hatte auch für die Gesundheit der Kinder Folgen: Er führte zu einer Verbreitung von Infektionskrankheiten (vgl. Grosch/Niebsch 1974, S. 49), weshalb die Krankheitsstatistiken der

1970er-Jahre die des vorherigen Jahrzehnts überboten. Die Strategien gegen die Erkrankungen trafen wiederum die Kinder: Sie wurden „Abhärtungsmaßnahmen“, wie Abduschen mit kaltem Wasser oder Schlafen bei offenem Fenster, ausgesetzt (vgl. Rosenberg 2022, S. 160 ff.).

c & d) *Politischer Umgang und Reformen*: Entgegen den Erkenntnissen der DDR-Krippenforschung wurde das frühe Aufwachsen in der Krippe von staatlicher Seite als entwicklungsfördernd beschrieben – denn die Kinder würden nun nach einem Erziehungsprogramm erzogen, das von Experten ausgearbeitet sei (vgl. Wilkens 2024, S. 76 ff.). Wissentlich wurde die Bevölkerung über die Risiken der Krippenbetreuung getäuscht, unter anderem von Schmidt-Kolmers Nachfolgerin am Institut für Hygiene des Kindes- und Jugendalters, der Ärztin Anneliese Sälzler. Diese erklärte 1975 in einem Interview, dass Krippenkinder körperlich keinerlei Differenzen gegenüber Familienkindern aufwiesen und geistige Unterschiede infolge der Pädagogisierung der Einrichtung überwunden seien, obwohl die Ergebnisse des Instituts zeigten, dass dem nicht so war (vgl. Helwig 1995, S. 1234).

Für die 1970er-Jahre sind neben diesen staatlichen Maßnahmen auch Initiativen von äußerst engagierten Einzelpersonen überliefert (vgl. Rosenberg 2022, S. 181 ff.). Von einer Kritik an den Krippen ausgehend, machten sich Ärzte und Krippenforscher in der DDR Gedanken darüber, wie man den Alltag in den Einrichtungen für die Kinder verbessern könnte. Einfallsreich umging man eine Kritik am Krippensystem, indem man seine strukturellen Probleme einzelnen Kindern und Gruppen von Kindern zuschrieb. In wichtigen Analysen beschrieb beispielsweise die Krippenforscherin Karin Hortmann (1975) „Problemkinder“, welche durch kognitives und emotionales Zurückbleiben bzw. eine Behinderung aufgefallen waren. Eine Reihe von Experten dachte nicht nur über eine Förderung dieser Kinder nach (Becker 1974, 1978; Goetze 1975; Hortmann 1975, 1977), sondern auch darüber, wie man sie vor den Härten des normalen Krippenalltags bewahren könne. So wurden in den 1970er-Jahren Spezialkrippen für „geschädigte“ Kinder eingerichtet und Gruppen für die Betreuung in Tageskrippen gebildet, in denen eine sonderpädagogische Förderung stattfand (Apmann/Friedrich 1977), die, wenn wir richtig sehen, zu diesem Zeitpunkt international alles andere als selbstverständlich war. Abgesehen von diesen Sonderfällen verhinderte das Ausbautempo der Krippen in den 1970er-Jahren tiefgreifende Reformen des Krippenalltags für die Mehrzahl der Kinder.

4 Die 1980er-Jahre

a) *Krippenausbau*: Die Ausbaubemühungen des SED-Regimes wurden in den 1980er-Jahren fortgesetzt, was dazu führte, dass in der DDR das ausschließliche Aufwachsen in der Familie zur Ausnahme und die Kombination von Familien- und Krippenbetreuung zur Regel wurde. Entsprechend stieg die Anzahl der

Krippen zwischen 1980 und 1989 von 6.546 auf 7.820 mit einem entsprechenden Anstieg der Krippenplätze von 289.550 auf 353.203. Standen damit zu Beginn der 1980er-Jahre für 61,2 Prozent der Kinder im krippenfähigen Alter Krippenplätze zur Verfügung, lag der Prozentsatz zum Ende des Jahrzehnts bei 80,2 Prozent (vgl. Paterak 1999, S. 247). Zum Vergleich wurden in der Bundesrepublik zu diesem Zeitpunkt unter zwei Prozent der Kinder im krippenfähigen Alter in entsprechenden Institutionen betreut (vgl. Reyer/Kleine 1997, S. 159). Alternativen zur staatlichen Krippe waren schwierig zu realisieren.

b & c) Krippenforschung und politischer Umgang: Dass sich die Liebe zum Kind in einer Institution und der eigenen Familie voneinander unterschied, thematisierte öffentlich als einer von wenigen der Psychologe Hans-Dieter Schmidt, der in seinem viel gelesenen Buch „Entwicklungswunder Mensch“ (Schmidt/Richter 1980) darauf hinwies, dass solche Beziehungen selbst für die Familie eine Herausforderung, in der Krippe aber aufgrund der personellen Besetzung und des Personalschlüssels noch sehr viel eingeschränkter möglich seien. Schmidt machte dabei auch die Überlastung in vielen Familien durch die Berufsarbeit der Eltern zum Thema, die sich auch auf den Umgang mit dem eigenen Kind auswirkte (vgl. ebd., S. 34). Das entscheidende entwicklungspsychologische Stichwort, um die unterschiedlichen psychischen Entwicklungsmöglichkeiten der Familien- und der Krippenkinder zu kennzeichnen, lautete *geteilte Aufmerksamkeit*. In der Krippe war die Aufmerksamkeit, die in der Familie einem Kind bzw. zwei oder wenigen Kindern mehr galt, auf eine ganze Gruppe von Kindern verteilt – aufgrund der Personalprobleme in den Krippen lag diese Zahl meist weit über dem vorgeschriebenen Schlüssel und im zweistelligen Bereich mit entsprechenden Konsequenzen vor allem für die sprachliche und kognitive Entwicklung (vgl. Rosenberg 2022, S. 203 ff.). Schmidt nannte diesen und verwandte Effekte in seinen subtilen Kritiken an der DDR-Krippe „zivilisatorisch überformte Pflegebedingungen“ (Schmidt/Richter 1980, S. 30).

Doch Vergleichsforschungen zwischen Krippenkindern und Familienkindern, die zum Ergebnis hatten, dass sich die Kinder in der Familie sprachlich und geistig signifikant besser entwickelten, konnten auch in den 1980er-Jahren nicht einfach veröffentlicht werden. Kritik von Kinderärzten, die darauf hinwiesen, dass durch die vorrangig institutionelle Kinderbetreuung im frühen Lebensalter der Kontakt zwischen Eltern und Kind leide, wurde seitens des Ministeriums für Gesundheitswesen unterdrückt. Kritik an den Krippen war generell unerwünscht. Wer in irgendeiner Form das Krippensystem in Frage stellte, begab sich auf die Argumentationslinie des politischen Gegners und geriet damit in den Verdacht, selbst das politische System der DDR abzulehnen (vgl. Rosenberg 2022, S. 217 ff.). Vorstöße von engagierten Persönlichkeiten wurden von staatlicher Seite sanktioniert und die betreffenden Redakteure, die kritische Artikel (z. B. Hortmann 1983) in Zeitschriften veröffentlicht hatten, von Volksbildungsministerin Margot Honecker einbestellt. Es kam dabei auch zu Entlassungen (vgl. Rosenberg 2022, S. 198,

201 f.). Dennoch konnten diese Interventionen von staatlicher Seite nicht verhindern, dass in den 1980er-Jahren stärker darüber gesprochen und geschrieben wurde, was die frühzeitige Unterbringung in einer Kinderkrippe für ein Kind emotional eigentlich bedeutete. Das Thema „Bindung“ geriet stärker in den Fokus (z. B. Rost 1989). Die Bindungstheorie hatte man in der DDR, von einer kurzen Öffnungsphase im Zuge der Entstalinisierung in den 1950er-Jahren abgesehen (hierzu allgemein: Petersen 2024), als bürgerliche Theorie abgelehnt. Nun sprachen selbst Funktionäre im Ministerium für Gesundheitswesen davon, dass Kinder in den Krippen „Geborgenheit und Wohlbefinden“ sowie ein „Umsorgtsein“ (Küchler 1982, S. 446) erfahren sollten. Als Voraussetzung hierfür wurde die Liebe der Erzieherinnen zum Kind gesehen, die nun staatlich verordnet werden sollte. Eine tatsächliche Auseinandersetzung damit, was für Kinder im frühen Lebensalter eigentlich wichtig war, unterblieb jedoch, auch wenn von engagierten Einzelpersonen immer wieder Vorstöße in diese Richtung gemacht wurden.

d) Reformen: In den 1980er-Jahren schien, trotz der anhaltenden strukturellen Probleme bezüglich der physischen und psychischen Entwicklung der Kleinkinder, mehr Raum für Reformbemühungen innerhalb der Krippe zu bestehen. Hintergrund hierfür war, dass in den 1980er-Jahren nicht nur die Zahl der Krippenplätze stieg, sondern auch das Alter, in dem die Kinder in den Krippen abgegeben wurden, wodurch teilweise ein anderes Arbeiten mit den Kleinkindern möglich wurde: Mit der Erweiterung des Babyjahres 1986, das nun auch schon für das erste Kind galt, konnten berufstätige Mütter ein Jahr lang bezahlt mit ihrem Kind zu Hause bleiben, wodurch sich die Bedingungen des Aufwachsens für viele Kinder änderten. Nicht unproblematisch waren in diesem Zusammenhang die DDR-Krippenforschungen, die gezeigt hatten, dass gerade Kleinkinder in diesem Lebensalter sichtbar am stärksten emotional auf die Trennung von ihrer zentralen Bezugsperson, ihrer Mutter, reagierten (Bothmer 1960; Grosch 1976). Für einige engagierte Psychologen und Publizisten war dies ein Grund, das Thema der Eingewöhnung aufzugreifen (zum Folgenden: Rosenberg 2022, S. 189 ff.). So hatte man sich beispielsweise im Bezirk Dresden seit Ende der 1970er-Jahre darum bemüht, die Eingewöhnung für Kinder in der Krippe zu verbessern, denen die abrupte Trennung von den Eltern sichtbar zu schaffen machte. Auf Initiative der engagierten Kinderärztin Dorothea Kirchner wurde in Dresden eine Eingewöhnungsphase zusammen mit einem Elternteil in allen Krippen eingeführt. Obwohl die empirischen Ergebnisse sehr positiv ausfielen, lehnte die staatliche Gutachterin eine generelle Einführung dieser Praxis in den Krippen der DDR ab – begründet mit dem hohen Arbeits- und Organisationsaufwand. Das Wohl der Kinder war hier leider sekundär. Während man in anderen sozialistischen Staaten wie der Tschechoslowakei oder Ungarn schon seit den 1970er-Jahren den Kindern die Eingewöhnung durch die Anwesenheit der Mutter zu erleichtern versuchte, änderte man dies in der DDR erst ab 1986 schrittweise. Ebenfalls zu nennen ist die Mitte der 1980er-Jahre erfolgte Einführung eines neuen Erziehungsprogramms

für die Kinderkrippen. Die neue Orientierung wurde später von ehemaligen Mitarbeiterinnen des Instituts für Hygiene des Kindes- und Jugendalters gegenüber dem Programm von 1968 als deutlich kindzentrierter (z. B. Ahnert 1998, S. 36) beschrieben, was den Reformwillen andeutet. Allerdings habe dieses Programm infolge der Einmischung von Volksbildungsministerin Margot Honecker letztlich auch nur deutlich modifiziert und entschärft erscheinen können (vgl. Weigl 1991, S. 109; Weber 1996, S. 204 ff.). In der Forschung wird jedoch darauf hingewiesen, dass das Programm zwar in einigen Punkten verändert worden war, aber dennoch für die Kinder eine Erziehung in den Krippen vorschrieb, die eher als Dressur zu beschreiben ist als eine kindzentrierte Pädagogik (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, S. 157 ff.; Wilhelms-Breuning 2013, S. 222 ff.).

5 Fazit

Bezüglich der vier untersuchten Bereiche des Krippenausbaus (a), der Krippenforschung (b), des politischen Umgangs (c) und den Reformen der Krippen (d) lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

a) *Krippenausbau*: Das Aufwachsen in der frühen Kindheit wurde in der DDR über vier Jahrzehnte hinweg von der Familie in die Krippe verlagert. Dahinter standen nicht nur manifeste ökonomische Interessen des Staates, der weibliche Arbeitskräfte gewinnen und halten wollte, sondern auch politisch-ideologische, indem der Staat seine Macht bis in die Familie hinein zu festigen versuchte – durch Auflösung des Privaten und Verlagerung der Kindererziehung in die öffentliche Sphäre. Der Staat beanspruchte die Deutungshoheit darüber, vorzuschreiben, wie und wo Frauen zu leben und ihre Kinder zu erziehen hatten und er setzte sich im Verlauf der vierzig Jahre durch.

b) *Krippenforschung*: Die DDR-Krippenforschung deckte in zentralen Entwicklungsbereichen der physischen und psychischen Entwicklung Entwicklungsdefizite der *Krippenkinder* gegenüber den *Familienkindern* auf. Diese Defizite erstreckten sich über die gesamte vierzigjährige DDR-Krippengeschichte, wenn auch die ganz harten Auswüchse der 1950er-Jahre ab den 1960er-Jahren durch den Wandel der Institution von einer medizinischen zu einer pädagogischen Einrichtung gelindert werden konnten. Verantwortlich für die Entwicklungsdefizite waren nicht ein mangelndes Engagement von Krippenerzieherinnen, sondern strukturelle Probleme des DDR-Krippensystems, welche durch den fortwährenden und raschen Ausbau noch verstärkt wurden. Die Probleme lassen sich an zwei Punkten festmachen. Die physische Entwicklung der Krippenkinder litt häufig unter den vermehrten Krankheiten, die sie gegenüber den Familienkindern aufwiesen. Ursache für diese häufigen Erkrankungen und die damit verbundenen Einschränkungen in der physischen Entwicklung war das erhöhte Infektionsrisiko in Krippen. Die durchschnittlichen psychischen Entwicklungsdefizite

der Krippenkinder gegenüber den Familienkindern in den zentralen Bereichen der sprachlichen und kognitiven Entwicklung ergaben sich durch das in der Krippe in der Regel stärker ausgeprägte Phänomen der geteilten Aufmerksamkeit. Je mehr Kinder pro Erwachsenen zusammenkamen, umso weniger war ein Eingehen auf das einzelne Kind tatsächlich möglich.

c) *Politischer Umgang*: Die Auswirkungen des Krippensystems auf die Kinder – Krankheiten und Entwicklungsverzögerungen – verschwieg man von staatlicher Seite der Öffentlichkeit jedoch und setzte weiterhin darauf, die Überlegenheit der Krippe gegenüber der Familie zu deklarieren. Hierfür mussten nicht nur kritische Forschungen – beispielsweise mittels faktischer Bedrohung von Wissenschaftlern – unterdrückt, sondern auch Gegenstrategien entwickelt werden, die sich in Reformen zeigten.

d) *Reformen*: Bei den gewählten Gegenstrategien, die dabei helfen sollten, die Krippe gegenüber der Familie als überlegen zu deklarieren, stand die Pädagogisierung der Krippe im Vordergrund. Tiefgreifende Reformen, beispielsweise ein Rückbau der Einrichtungen oder eine Verbesserung der Personalsituation, wie man sie in der ČSSR durchsetzen konnte, fanden in der DDR in dieser Form nicht statt. Durch pädagogische Reformen konnten die strukturellen Probleme des Krippensystems teilweise gelindert, aber nicht gelöst werden. Durch die Arbeit an pädagogischen Programmen konnten die befassten Stellen aber vor allem vorgeben, an den strukturellen Problemen des Krippensystems zu arbeiten, die sie durch die Folgeprobleme des Ausbaus gleichzeitig selbst verschärften. Waren die Kinder zu krank, zum Teil auch, weil sie durch Überbelegungen mit immer mehr Kindern denselben Raum teilen mussten, setzte man an einer neuen Gesundheits-erziehung an; fielen die Sprachdefizite vieler Krippenkinder negativ auf, auch weil sich die Krippenerzieherinnen um immer mehr Kinder gleichzeitig kümmern mussten, konnte man an neuen pädagogischen Programmen zur Entwicklung der Sprache arbeiten. Strukturelle Probleme ließen sich so individualisieren und pädagogisieren, womit ihre Lösung durch pädagogische Reformen in die Zukunft projiziert werden konnte (hierzu grundsätzlich auch Thiel 1996). Letztlich konnten diese Strategien aber nicht verbergen, dass es dem Staat über vierzig Jahre hinweg in erster Linie nicht um die Kinder, sondern um die Durchsetzung politisch-ideologischer Zielsetzungen ging, die sich massiv auf das Aufwachsen der Säuglinge und Kleinkinder zwischen Krippe und Familie auswirkten.

Literatur

- Ahnert, Lieselotte (1998): Die Betreuungssituation von Kleinkindern im Osten Deutschlands vor und nach der Wende. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Bern u.a.: Hans Huber, S. 29–44.
- Apmann, Ingrid/Friedrich, Gerhard (1977): Erfahrungen bei der Förderung geistig und körperlich retardierter Kinder in einem Dauerheim für Säuglinge und Kleinkinder. In: Die Heilberufe 29, H. 4, S. 135–139.

- Becker, Ruth (1974): Probleme und Möglichkeiten der Früherziehung geschädigter Kinder. In: Die Heilberufe 26, H. 7, S. 225–227.
- Becker, Ruth (1978): Zur Förderung geschädigter Kinder in Krippen. In: Die Heilberufe 30, H. 8, S. 274–276.
- Bothmer, Christa von (1960): Über Adaptionsstörungen bei Kleinkindern nach Milieuwechsel. In: Zeitschrift für ärztliche Fortbildung 54, H. 21, S. 1220–1228.
- Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau vom 27. September 1950. In: Gesetzblatt (GBl.) der DDR, Nr. 111, 1950, S. 1037–1041.
- Gibas, Monika (1996): „Die Frau, der Frieden und der Sozialismus“. Erziehungspropaganda oder Emanzipationskampagne? In: Diesener, Gerald/Gries, Rainer (Hrsg.): Propaganda in Deutschland. Zur Geschichte der politischen Massenbeeinflussung im 20. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 158–175.
- Goetze, R. (1975): Zu einigen Grundpositionen der rehabilitativen muttersprachlichen Erziehung in Sondertagesstätten und speziellen Gruppen für geschädigte Krippenkinder. In: Die Heilberufe 27, H. 11, S. 357–359.
- Grandke, Anita (1960): Zerstört die berufstätige Frau ihre Familie? In: Neues Deutschland 15, H. 159, S. 12.
- Grosch, Christa (1976): Probleme bei der Anpassung von Säuglingen und Kleinkindern an die Krippe. In: Die Heilberufe 28, H. 1, S. 27–28.
- Grosch, Christa/Niebsch, Gerda (1974): Das Krankheitsgeschehen in Kinderkrippen. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Helwig, Gisela (1995): Frauen im SED-Staat. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“. Band III/2. Baden-Baden: Nomos, S. 1223–1274.
- Hortmann, Karin (1975): Das Problemkind in der Krippe (1. Teil). In: Die Heilberufe 27, H. 7, S. 217–218.
- Hortmann, Karin (1977): Das Problemkind in der Krippe (3. Teil). In: Die Heilberufe 29, H. 1, S. 27–28.
- Hortmann, Karin (1983): Nun bin ich wieder allein. In: Elternhaus und Schule 32, H. 1, S. 12–13.
- Kaminsky, Anna (2016): Frauen in der DDR. Berlin: Ch. Links.
- Köhler, Helmut (1959): Das Verhalten des Körpergewichtes und die Häufigkeit von Erkrankungen bei Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren nach Aufnahme in Krippen und Heime. In: Zeitschrift für ärztliche Fortbildung 53, H. 2, S. 144–151.
- Küchler, Brigitte (1982): In der Kinderkrippe umsorgt und wohlbehütet. In: Die Heilberufe 34, H. 12, S. 443–446.
- Liebsch, Heike (2023): Wochenkinder in der DDR. Gesellschaftliche Hintergründe und individuelle Lebensverläufe. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen: Leske + Budrich.
- Obertreis, Gesine (1986): Familienpolitik in der DDR 1945–1980. Opladen: Leske + Budrich.
- Paterak, Heike (1999): Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität. Münster: Waxmann.
- Petersen, Andreas (2024): Der Osten und das Unbewusste. Wie Freud im Kollektiv verschwand. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Plückhahn, Jens (2000): Dauerheime für Säuglinge und Kleinkinder in der DDR aus dem Blickwinkel der Bindungstheorie [Diplomarbeit, Fachhochschule Potsdam]. www.opus4.kobv.de/opus4-fhpotsdam/files/226/Diplomarbeit_plueckhahn.pdf (Abfrage: 25.02.2026).
- Reyer, Jürgen/Kleine, Heidrun (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Rosenberg, Florian von (2022): Die beschädigte Kindheit. Das Krippensystem der DDR und seine Folgen. München: C. H. Beck.
- Rosenberg, Florian von/Wiethoff, Carolin (2021): Zuerst der Staat – dann seine Kinder. Propaganda, Pädagogisierung und politische Repression im DDR-Krippensystem der 1950er und 1960er Jahre. In: Baberowski, Jörg/Kindler, Robert/Donth, Stefan (Hrsg.): Disziplinieren und Strafen. Dimensionen politischer Repression in der DDR. Frankfurt a. M.: Campus, S. 113–135.
- Rost, Liane (1989): Zum Differenzierungsgrad und zur Äußerung von Gefühlen bei Krippenkindern. In: Die Heilberufe 41, H. 2, S. 61–64.
- Schmidt, Hans-Dieter/Richter, Evelyn (1980): Entwicklungswunder Mensch. Jena: Urania-Verlag.

- Schmidt-Kolmer, Eva (1952): Gesundheitsschutz für Mutter und Kind [Dissertation, Humboldt-Universität Berlin]. Berlin: Humboldt-Universität.
- Schmidt-Kolmer, Eva (1963a): Der Einfluß der Lebensbedingungen auf die Entwicklung des Kindes im Vorschulalter, unter Mitarbeit von Gerda Niebsch, Anneliese Sälzler und Reimer Schorr. Berlin: Akademie Verlag.
- Schmidt-Kolmer, Eva (1963b): Frühkindlicher Hospitalismus als Ursache von Pseudodebilität. In: Stur, Otto (Hrsg.): Verhandlungen des zweiten internationalen Kongresses über psychische Entwicklungsstörungen im Kindesalter. Wien, 14.–19. August 1961. Teil II. Basel und New York: Karger, S. 188–195.
- Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.) (1968): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Diskussionsunterlagen zum Programm der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, zu den Sachgebieten der Erziehung, den Aufgabenfolgen und methodische Anleitungen. 6. Auflage. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Schulz, Günther (1998): Soziale Sicherung von Frauen und Familien. In: Hockerts, Hans G. (Hrsg.): Drei Wege deutscher Sozialstaatlichkeit. NS-Diktatur, Bundesrepublik und DDR im Vergleich. München: Oldenbourg, S. 117–150.
- Šturma, Jaroslav (2006): Deprivationsstudien in der Tschechoslowakei und ihre Folgen für die Familienpolitik. In: Brisch, Karl H./Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Kinder ohne Bindung. Deprivation, Adoption und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 161–168.
- Thiel, Felicitas (1996): Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Trappe, Heike (1995): Emanzipation oder Zwang? Frauen in der DDR zwischen Beruf, Familie und Sozialpolitik. Berlin: Akademie Verlag.
- Utpatel, Ursula (1976): Erziehung zur Selbstbedienung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Diskussionsunterlagen zum Programm der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, zu den Sachgebieten der Erziehung, den Aufgabenfolgen und methodische Anleitungen. 6. Auflage. Berlin: Volk und Gesundheit, S. 159–187.
- Weber, Christine (1996): Erziehungsbedingungen im frühen Kindesalter in Kinderkrippen vor und nach der Wende. In: Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. Opladen: Leske + Budrich, S. 173–242.
- Weigl, Irina (1991): Krippen – über einen wenig bekannten Versuch. In: Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie 11, H. 2–3, S. 83–123.
- Wiethoff, Carolin (2025): Allein unter vielen. Alltag, Ausbau und Krise der Kinderkrippen in der DDR 1950–1968. Berlin und Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Wilhelms-Breuning, Paula C. (2013): Erziehungskonzepte der Krippeneinrichtungen der DDR – Eine vergleichende Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung [Dissertation, Universität Oldenburg]. oops.uni-oldenburg.de/1954/1/wilerz13.pdf (Abfrage: 25.02.2026).
- Wilkens, Moritz P. (2024): Die Entwicklung des DDR-Krippenwesens in den 1970er Jahren. Kinderbetreuung im Spannungsverhältnis zwischen Kapazitätserweiterung und kindlichen Bedürfnissen. Hamburg: Dr. Kovač.
- Zwiener, Karl (1970): Zur Analyse der pflege-erzieherischen Arbeit in den Krippen. Verteilung, Intensität und Qualität der Arbeit der Krippenerzieherinnen. Potsdam: Institut für Weiterbildung Mittlerer Medizinischer Fachkräfte.

Die Zukunft des sozialistischen Kindes

Zur öffentlichen und privaten Erziehung in Bildungsmedien der DDR

Meike Sophia Baader, Sandra Koch und Friederike Neumann

„Katharina ist eines von diesen Kindern, die vom blauen Halstuch über den Unterricht in der Produktion und den Russischunterricht bis hin zum Ernteeinsatz in Werder alle Stationen durchlaufen haben, die der sozialistische Staat für sie bereithielt, um sie zu Bürgern der Zukunft zu machen.“ (Erpenbeck 2024, S. 162)

Das Verhältnis von privater und öffentlicher Erziehung ist für verschiedene historische Kontexte des 19. und 20. Jahrhunderts untersucht worden (Ecarius/Groppe/Malmede 2009), aber die DDR hat dabei bislang keinen größeren Raum eingenommen, sodass hier von einem Desiderat gesprochen werden kann. Vor diesem Hintergrund richtet der Beitrag seinen Fokus auf das Verhältnis von öffentlicher und privater Erziehung in der DDR und diskutiert dieses anhand der Frage, wie die Zukunft des sozialistischen Kindes in ausgewählten Bildungsmedien der DDR entworfen wird. Der Zukunftsbezug von Erziehung und Bildung ist ein grundsätzliches Merkmal der Moderne (Rieger-Ladich 2022, S. 51). Erziehung und Bildung in der Moderne seien von einer permanenten Zukunftsorientierung durchzogen und von Annahmen über deren „Zukunftsfähigkeit“ (Hopf 2010, S. 37) geprägt. Diese Dynamik habe sich seit den 1970er-Jahren noch intensiviert (ebd.) und war auch Gegenstand der Systemkonkurrenz zwischen der BRD und der DDR. Während die historische Zukunftsforschung sich mit der BRD befasst hat, ist dieses Feld für die DDR weitgehend unerforscht (Brauer 2020, S. 364). Die Versprechen des Sozialismus sind jedoch bereits im frühen 20. Jahrhundert mit einer ‚leuchtenden Zukunft‘ verbunden, die die dunkle Vergangenheit hinter sich lässt.

Ausgehend von diesem zweiten Desiderat fragen wir nach Zukunftsentwürfen in Bildungsmedien der DDR und nehmen für den vorliegenden Beitrag zwei ausgewählte Schulbücher, einen Erziehungsratgeber und ein Aufklärungsbuch aus dem gesamten Zeitraum der DDR exemplarisch in den Blick. Die Schulbücher führen *Zukunft* im Titel, der Ratgeber und das Aufklärungsbuch sind einschlägig und enthalten jeweils Passagen über die Zukunft. Unsere Untersuchung ist im Rahmen des Projektes „Bildungsmedien in der DDR: Vergeschlechtlichte sozialistische Persönlichkeitsbildung, Narrative und Illustrationen“ angesiedelt. In diesem Projekt interessieren wir uns besonders für Geschlechter- und Generationenverhältnisse in den Bildungsmedien. Methodisch orientieren wir uns an Zugängen der Diskursanalyse und knüpfen insbesondere mit Blick auf die Narrative

an kulturwissenschaftliche Perspektiven an (Nünning 2019), die zu einer Erweiterung der Diskursanalyse beitragen (Baader/Koch 2025). Zudem fragen wir nach dem Verhältnis von Text und Bild, da Bilder wie Texte wirklichkeitsstrukturierend und -konstituierend sind (ebd., S. 55; Baader/Koch/Neumann 2023) und als Bestandteil diskursiver Ordnungen in spezifischer Weise (machtvoll)es Wissen sowie Formen der Adressierung und Subjektivierung hervorbringen.

Für den vorliegenden Beitrag wird im Anschluss an die Fragestellung des Bandes von der These ausgegangen, dass es in den Bildungsmedien der DDR keine deutliche Trennung zwischen öffentlicher und privater Erziehung gab, da jede Erziehung im Selbstverständnis der DDR dem Ziel der Erziehung zur *sozialistischen Persönlichkeit* dienen sollte. Was diese genauer impliziert, wird in einem ersten Schritt geklärt.

1 Erziehung zur *sozialistischen Persönlichkeit* als Ziel von öffentlicher und privater Erziehung

Das Bildungssystem der DDR zielte seit den 1950er-Jahren auf eine „Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit“ als Staatsziel. 1965 wurde dies dann als Erziehung „allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (§ 1, Abs. 1) festgeschrieben. Diese Formulierung ist bemerkenswert, hebt sie doch zum einen stark auf „Erziehung“ ab, weshalb die DDR auch als „Erziehungsstaat“ (Tenorth/Wiegmann 2022, S. 53) bezeichnet wurde, und greift zum anderen mit der Unterstreichnung von Allseitigkeit und Harmonie auf das Humboldt'sche Bildungsideal zurück. Sie schließt darüber hinaus an die Idee der „Persönlichkeit“ an, die stark auf das frühe 20. Jahrhundert zurückgeht und etwa in der protestantischen Theologie, dem Nietzscheanismus und der Reformpädagogik eine zentrale Rolle spielte (Graf 1989; Baader 2005). Verbindendes und allgemeines Ziel war es, dass sich alle Menschen in der DDR, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, übergreifend in allen gesellschaftlichen Sphären in den Dienst der Entwicklung der *sozialistischen Persönlichkeit* stellten. Diese gesellschaftliche Verpflichtung war Teil der Idee „des sozialistischen Kollektivs“ (Droit 2014, S. 25). Indem die *sozialistische Persönlichkeit* das übergeordnete Ziel aller Erziehung und Bildung war, ob in der Familie, in den staatlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen oder in der Freizeit, wurde die Differenz von privater und öffentlicher Erziehung zugleich aufgehoben, zumal staatliche Instanzen in die Familie eingriffen, wenn der *Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit* nicht nachgekommen wurde. Da Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen zu ihrem Beitrag zum Sozialismus aufgefordert wurden, ist in der Forschung die Rede von „generationaler Gleichheit“ (Andresen 2006, S. 213), die wir im Verlauf des Textes allerdings problematisieren. Vor allem ist jedoch von einem „doppelten Generationenverhältnis“ zu sprechen, denn die älteren Kinder und Jugendlichen wurden dazu

angehalten, einen Beitrag zur Erziehung der kleineren Kinder zu „sozialistischen Persönlichkeiten“ zu leisten (Baader/Koch/Kroschel 2021). Dieses Prinzip lag dem Verhältnis von „Freier Deutscher Jugend“ (FDJ) und den Kinderorganisationen der Jungen Pioniere zugrunde, die eng mit der Schule verbunden waren. Festhalten lässt sich also, dass die Trennung von privater und öffentlicher Erziehung kein Prinzip der Gesellschaft der DDR war und es in der Praxis auch keinen geschützten Privatraum gab, sodass das Private zugleich öffentlich war.

Was aber genau die *allseitig und harmonisch entwickelte sozialistische Persönlichkeit* sein sollte, blieb auch vage. In erster Linie wurde damit eine Vorstellung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschland (SED) zum Ausdruck gebracht, die von den Bürger*innen der DDR eine Identifikation mit dem Staat und seinen Zielen forderte. Der Forderung nach *Allseitigkeit* und *Harmonie* haftete also zugleich etwas Diffuses und Unbestimmtes an. Dies gilt auch für die Zukunftsentwürfe in den Bildungsmedien der DDR. Die *sozialistische Persönlichkeit* war zugleich ein Gegenwarts- wie ein Zukunftsprojekt. Die Menschen sollten gleichermaßen *sozialistische Persönlichkeiten* sein, wie sich zu solchen entwickeln. Die *sozialistische Persönlichkeit* diente dabei auch als ein Instrument, um seitens des Staates disziplinierend vorzugehen, ohne vor Gewaltanwendung zurückzuschrecken (Lenski 2023). Die damit verbundenen autoritären Strukturen widersprechen der referierten Annahme von der „Gleichheit der Generationen“. Anne Rabe, 1986 in der DDR geboren, schreibt: „In der DDR hatte der Staat das Recht, in die Erziehung einzugreifen, wenn es den Eltern nicht gelang, ihre Kinder zu ‚sozialistischen Persönlichkeiten‘ zu erziehen“ (Rabe 2024, S. 48).

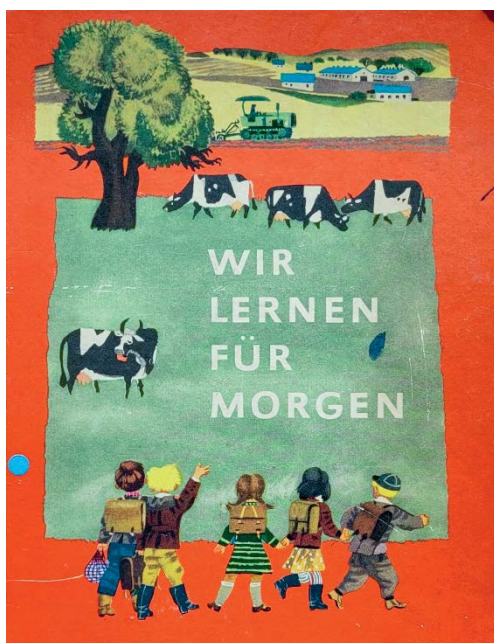
Die Erziehung zur *sozialistischen Persönlichkeit* durchzog alle Bildungsmedien der DDR. Jedes Medium hatte einen diesbezüglich definierten Bildungsauftrag, sodass alle Medien der DDR als Bildungsmedien zu bezeichnen sind. Sie unterlagen einer staatlichen Zensur, allerdings standen aufgrund des hohen Stellenwerts der Literatur im *Leseland*DDR (Links 2010) die Verlage besonders unter Beobachtung. Über die Kontrolle der Verlage sollte die ideologische Korrektheit der Bücher sichergestellt werden. Jedes einzelne Buch bedurfte einer staatlichen Druckgenehmigung. Sowohl die Schulbücher als auch der Erziehungsratgeber „Das Kleinkind“ sind im Verlag „Volk und Wissen“ erschienen. Dieser Verlag wurde bereits im Oktober 1945 zum Publizieren von Medien für Erziehung und Unterricht gegründet. Das Aufklärungsbuch „Denkst Du schon an Liebe?“ wurde im „Kinderbuchverlag Berlin“ verlegt. Beide Verlage unterstanden direkt oder indirekt der SED (Links 2010, S. 196 f.).

2 Wir lernen für morgen: die Gegenwart der Zukunft im Schulbuch der DDR

Aus den Schulbüchern für den Deutschunterricht für die erste bis vierte Klasse haben wir zwei exemplarisch ausgewählt, die im Titel auf Zukunft verweisen: Die

Fibel für die Landschule „Wir lernen für morgen“ von 1959 und das Lesebuch für die dritte Klasse „Der Zukunft zugewandt“ von 1960.¹ Inhaltlich decken sie mit Leseerwerb, Grammatik, Gedichten und Prosatexten eine große Bandbreite an Themen ab. Es ist davon auszugehen, dass Darstellungen im Schulbuch gesellschaftliche Diskurse abbilden (Stürmer 2014, S. 73). Für eine Erziehung zur *sozialistischen Persönlichkeit* werden im Schulbuch den jeweiligen Vorstellungen des DDR-Sozialismus entsprechend Kindheit sowie die Gesellschaft der DDR inszeniert.

Abb. 1: Cover des Schulbuchs „Wir lernen für morgen“ (1959), Illustrator: Heinz Rodewald



Auf dem Cover der Fibel (Abb. 1) blicken Kinder auf eine ländliche Idylle. Die Bewegungsrichtung der Kinder suggeriert einerseits, dass diese auf dem Weg zur Schule sind, andererseits wird eine zeitliche Ebene aufgespannt, wonach die abgebildeten Kinder in eine Zukunft gehen. Auf der textlichen Ebene verpflichtet der Titel mit der Ansprache „Wir“ die Kinder, über das Lernen in der Schule ihren Beitrag für die Zukunft zu leisten. Über dieses „Wir“ wird eine „kollektive Identität, ein Zusammengehörigkeitsgefühl“ (Mathes 2022, S. 135) aufgebaut, um so für die marxistisch-leninistische Weltanschauung empfänglich zu machen. In dem zweiten Beispiel spiegeln Cover und Einband des Lesebuchs verschiedene Facetten zukunftssträchtiger Symbolik, wie im Bau befindliche Häuser, Flugzeuge, Traktoren,

1 Ein Schulbuch war immer für das gesamte Staatsgebiet der DDR gültig.

Raketen und den Sputnik. Das Buch ist unmittelbar nach dem Start der Sputnik (1957) entstanden, der für das Selbstverständnis des Ostblocks in der Systemkonkurrenz gegenüber dem Westen als Symbol der technischen Überlegenheit eine zentrale Rolle spielte. Die Bilder zeigen also futuristische Symbole, die allerdings in der Realität der Schüler*innen bereits existieren. Jedoch vertiefen diese beiden Schulbücher – abgesehen vom Titel und Cover – das Thema „Zukunft“ nicht weiter, denn bildlich wie textlich wird in diesen Büchern eher die Gegenwart gezeigt.

Dieser Befund lässt sich so interpretieren, dass Zukunft nicht mehr dargestellt werden muss, da die Zukunft im Sozialismus der DDR bereits in der Gegenwart realisiert ist. Denn die Schulbücher würden mit konkreten Verweisen auf Zukunft unter Umständen Leerstellen der Gegenwart aufzeigen, die noch unerfüllt sind und so einen Raum der Kritik am SED-Staat eröffnen. Demzufolge wird im Schulbuch eine Gesellschaft aufgezeigt, in der der ideale sozialistische Staat bereits existiert. Dass viele Geschichten von der schlechten Vergangenheit und einer guten Gegenwart handeln, verstärkt diesen Effekt noch. Zum Beispiel reflektiert ein Großvater in dem Gedicht „Großvater und die neue Zeit“ (Autorenkollektiv 1960, S. 79) beim Anblick des Erntevorgangs, wie sehr sich die Gesellschaft zum Guten gewandelt habe. Die „neue Zeit“ beschreibt also die Gegenwart.

Auffällig an dieser *idealen Gegenwart* ist, dass, abgesehen von den Fibeln, Kinder selten im Privatraum der Familie dargestellt werden. Ein Großteil der Kindheit im Schulbuch ereignet sich hingegen im öffentlichen Raum. Der private Raum findet sich eher in den Geschichten für höhere Klassen, in denen die Kinder aufgefordert werden, ihren Müttern im Haushalt zu helfen (Baader/Koch/Neumann 2023). Damit wird – ganz in der Tradition der bürgerlichen Geschlechterordnung – die häusliche Sphäre als weiblich definiert und der Antrieb zur häuslichen Mitarbeit folgt dem Selbstverständnis der Jungen Pioniere, sich stets helfend einzusetzen. Die Darstellung von Hilfe im Haushalt erfolgt durch einzelne Kinder bzw. durch Geschwister, während Kinder ansonsten meistens in Gruppen abgebildet werden. Die Familie und das Spiel im Privaten (Stürmer 2014) finden im Schulbuch, außerhalb der Fibeln, kaum Erwähnung. In den Fibeln ist eine historische Entwicklung von einer privaten zu einer öffentlichen Kindheit festzustellen (ebd., S. 187), denn Kindheit wird zunehmend in öffentlicheren Kontexten inszeniert, wobei die Bedeutung von Gruppen und Jungen Pionieren bis 1989 stetig zunimmt (ebd., S. 180 f.). Auch in Schulbüchern für ältere Kinder und Jugendliche werden private Momente des Alltags immer seltener dargestellt.

In den Schulbüchern, so lässt sich zusammenfassen, wird das Bild einer bereits vorzufindenden guten Zukunft gezeichnet, d.h., das Kind wird als ideale „sozialistische Persönlichkeit“ und damit als „Repräsentant der sozialistischen Gesellschaft“ sowie als „personalisiertes Zukunftsmodell“ dargestellt (ebd., S. 191). Kinder werden im Jetzt angesprochen, ihnen wird eine ideale Gesellschaft des Sozialismus gezeigt, in dem die Utopie der *sozialistischen Persönlichkeit* bereits verwirklicht ist. Wie Brauer unterstreicht (2020, S. 360), haben gerade solche gesellschaftlich

geteilten „Zukunftsräume“, das Potential, Gemeinschaftsgefühle und neue Identitäten herzustellen. So spiegelt die sozialistische Utopie in den beiden Schulbuchbeispielen zugleich den Planungsglauben der SED für die gesamte DDR-Gesellschaft.

Der Titel des Schulbuches „Wir lernen für morgen“ verpflichtet die Kinder, sich aktiv an der abgebildeten Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen. Brauer (2020) stellt um 1970 einen Wandel dieser Zukunftsversprechen fest, da Kinder sich nun für den Erfolg des „real existierenden Sozialismus“ in der Gegenwart engagieren sollten (ebd., S. 351). Im Schulbuch wird Kindern (und Eltern) auf unterschiedliche Weise gezeigt, dass sie in einer Gegenwart leben, deren Zukunftsversprechen bereits eingelöst sind: sowohl über Bilder, die mit der Zukunft assoziiert werden, als auch über Texte, die im Präsens geschrieben sind, sowie durch Geschichten, die von der schlechten Vergangenheit erzählen. So wurden Gewissheiten reproduziert, durch die sich die Kinder mit ihrem Staat und dem Ideal der marxistisch-leninistischen Weltanschauung identifizieren sollten, um so selbst zur Zukunft des Sozialismus zu werden. Entsprechend den Vorstellungen zur *sozialistischen Persönlichkeit*, welche sich durch die Kinder im Schulbuch bereits realisiert hat, findet die DDR-Kindheit im öffentlichen Raum statt.

3 Wir erziehen für morgen: die Zukunft des sozialistischen Kindes im Erziehungsratgeber

Im oben entwickelten Sinne sind Erziehungsratgeber der DDR als Bildungsmedien zu verstehen. Die Forschung zu Ratgebern hat für das Genre bestimmte Merkmale herausgearbeitet. Ratgeber sind für Foucault „praktische Texte“, die selbst wiederum „Objekt von ‚Praktik‘“ sind (2011, S. 1165). Für die Erziehungs- und Bildungsgeschichte stellen Ratgeber ein relevantes Medium insbesondere zur Erforschung des Wandels von Erziehungskonzepten und -praktiken dar. Dies setzt jedoch voraus, dass das Medium Ratgeber als Quelle kritisch daraufhin reflektiert wird, was sich aus eben diesen „praktischen Texten“ über die Erziehungspraxis ableiten lässt oder nicht.

Einschlägig für die erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung sind die Studien von Markus Höffer-Mehlmer (2003), von Michaela Schmid, Ulf Sauerbrey und Steffen Großkopf (2019) sowie von Ulf Sauerbrey, Steffen Großkopf und Christine Ott (2024). Nach Jürgen Oelkers (1995) zeichnen sich Ratgeber grundsätzlich durch folgende Momente aus: Sie sind allzuständig, sie weisen einen hohen Grad an Allgemeinheit auf, sie sind vage sowie unüberprüfbar und betreiben eine Individualisierung als Antwort auf das Spannungsverhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem. Auch für pädagogische Zukunftskonzepte sind Ratgeber einschlägig, denn die Zukunftsperspektive, die pädagogische Konzepte der Moderne auszeichnet, ist Ratgebern gewissermaßen eingeschrieben, wird aber selten explizit gemacht.

Im Folgenden soll die Frage nach der Zukunft des sozialistischen Kindes anhand eines einschlägigen, mehrfach aufgelegten DDR-Ratgebers diskutiert werden. Der Autor wird im Ratgeber mit seinem akademischen Titeln als Prof. Dr. med. Rudolf Neubert präsentiert, was seine Expertise als Mediziner für „Das Kleinkind. Zur Erziehung in der Familie. 6. Auflage 1975/1967“ unterstreicht.² Insgesamt ist das Spektrum der Erziehungsratgeber in der DDR deutlich schmaler als in der BRD, da sie in der DDR nicht dem freien Markt, sondern der staatlichen Kontrolle unterliegen.

Im Fokus der Analyse stehen Zukunftsentwürfe, Geschlechterverhältnisse und, vor dem Hintergrund der Diskussion eines Aufklärungsbuches im nächsten Kapitel, Fragen der Sexualerziehung. Mit Blick auf die Geschlechterverhältnisse ist zunächst die Widmung auf der ersten Seite bedeutsam: „Ich verdanke dieses Buch meiner Frau, der Mutter unserer fünf Kinder. Es sei ihr gewidmet“ (Neubert 1975/1967, S. 1).

Die Sprecherperspektive ist die des Kinderarztes, der in einer doppelt verkollektivierenden Wir-Perspektive zugleich für alle Kinderärzte der DDR sowie für den Staat spricht. Bezüglich der eingangs adressierten Mutter und der Mutter-Kind-Beziehung erklärt der männliche Experte: „Alle Bestrebungen der Kinderärzte gehen dahin, die beiden zusammen zu lassen. Auch unser Staat hat dem Rechnung getragen, durch großzügige Maßnahmen zur Förderung der berufstätigen Mütter, der jungen Ehen und Geburtenregelung“ (ebd., S. 10). Über die Kinderbetreuung in Krippen der DDR schreibt Neubert 1975, dass 25 bis 30 % der Kleinkinder bis zu drei Jahren in Tages- oder Wochenkrippen gingen. „Unser Staat unterstützt auf großzügige Weise die berufstätigen und die studierenden Mütter“. In den Krippen würden die Kinder von Fachkräften gepflegt (ebd.).

Als Vertreter des sozialistischen Staates fordert Neubert die Mütter zum Stillen auf, denn die Stillfeindlichkeit sei eine überholte bürgerliche Prüderie. „Wir sind weniger prüde [...]. Wir wollen unseren jungen Müttern diese Freude nicht nehmen. [...]. Sechs Monate sind die Norm, neun Monate gilt schon als Spitzenleistung“ (ebd., S. 11). Damit wird die DDR gegen eine diffuse Vergangenheit abgegrenzt und die den Frauen zugestandene Stillzeit im Sozialismus als Großzügigkeit des Staates ausgegeben, die jedoch zugleich stark normiert ist. In diesem

2 Neubert (1898–1992) wird in der biografischen Datenbank der Bundesstiftung Aufarbeitung als Sozialhygieniker geführt (vgl. Bundesstiftung Aufarbeitung), von 1924–1933 war er Mitarbeiter am Deutschen Hygienemuseum in Dresden, von 1933–1939 hatte er eine Arztpraxis im lebensreformerisch geprägten Dresden-Hellerau, in den Jahren 1939–1944 war er im Militärdienst und Militärarzt, 1946/47 Wissenschaftlicher Direktor am Deutschen Hygienemuseum in Dresden, dort wurde er 1947 wegen seiner NSDAP-Mitgliedschaft entlassen, 1952–1963 war er Professor für Sozialhygiene und Direktor des Instituts für Sozialhygiene an der FSU Jena. Er war Verfasser von Schriften zur Sexualpädagogik, Gesundheitserziehung und Geschlechterfragen (auch Schneck 2010). Die Erforschung seiner Schriften steht aus.

Zusammenhang wird die Zukunftsorientierung unterstrichen und die Zukunft des sozialistischen Kindes herausgestellt.

„Wir wollen unsere Kinder nicht einfach so erziehen, wie es bisher üblich war, wie die Generationen es vor uns gehandhabt haben. Unsere Erziehung wird für das Leben der Kinder, die heute geboren werden, im Jahre zweitausend bestimmend sein. Wir wollen uns auch überlegen, wie etwa dann das Zusammenleben aussehen wird, denn nicht für uns, nicht für heute erziehen wir die Kinder, sondern für das Leben in zwanzig bis vierzig Jahren. Für das gemeinsame Leben, für das sozialistische Leben unter Menschen, denn das ist unser Leben. Das wird ihr Leben sein“ (ebd., S. 11 f.).

Auch hier findet eine Abgrenzung der Vergangenheit von der Gegenwart und der Zukunft statt, die jedoch gleichfalls unbestimmt bleibt und durch den Unterschied gegenüber dem, „wie es bisher üblich war“ oder „wie Generationen es vor uns gehandhabt haben“ (ebd., S. 11) charakterisiert wird. Auch plädiert der Text für Familienplanung, denn die moderne sozialistische Familie ist Grundlage des Staates und keine Privatangelegenheit. „Moderne Ehepaare wollen demnach bewusst Kinder [...] sie wollen sie zu guten Gliedern der Gemeinschaft erziehen. Das beginnt damit, sie zu guten Gliedern der Familie zu bilden“ (ebd., S. 18). Aus der Ehe geht die Familie als Grundlage des Staates und schließlich die „allseitig gebildete Persönlichkeit“ hervor, die für Eltern und Kinder unter Verweis auf § 5 des Familiengesetzes gelte (ebd., S. 19).

Für die Planung der sozialistischen Familie werden klare Normen ausgegeben, etwa bezüglich des Alters der Frauen.

„Einmal nur von der jungen Frau aus gesehen [...] sollte das erste Kind zwischen dem neunzehnten und zweiundzwanzigsten Lebensjahr der Frau, das zweite zwischen dem zwanzigsten und fünfundzwanzigsten, demnach etwa zwei bis drei Jahre später, das dritte wiederum zwei bis drei Jahre später, auf jeden Fall vor Ende des dritten Lebensjahrzehnts ankommen“ (ebd.).

Diese doppelte Normierung von Mutterschaft sowohl hinsichtlich des Alters der Frau als auch der Anzahl der Kinder wird bevölkerungspolitisch begründet. Angeführt wird die „Qualität“ der Bevölkerung und das Argument der „Qualitätsminderung der lebendigen Substanz“ (ebd., S. 30) ins Feld geführt. Was damit genau gemeint ist, bleibt vage, zielt aber eindeutig auf die „Qualität“ der Bevölkerung und die Zukunft der DDR. Dies zeigt eine eugenische Perspektive an. Im Kontext der Überlegungen zur „Bevölkerungsqualität“ wird die Verantwortung der Eltern aufgerufen und darauf verwiesen, dass Zigaretten und Alkohol schädlich seien. Dies erfolgt jedoch weniger mit Blick auf die Gesundheit des Individuums, unterstrichen wird die Vorbildrolle der Eltern. Während sie möglicherweise noch nicht frei von den Lasten der Vergangenheit und somit weiterhin in den schlechten

Gewohnheiten der kapitalistischen „Ausbeutergesellschaft“ gefangen seien, sollen sie sich mit Blick auf die Zukunft ihrer Kinder von diesen „Schlacken der Ausbeutergesellschaft“ befreien (ebd., S. 30). In diesem Zusammenhang wird die Rolle von Werten und Moral für die Zukunft der sozialistischen Gesellschaft unterstrichen.

„Ein Volk besteht die Jahrhunderte nicht nur mit Fabriken, nicht nur mit Konsumgütern. Es zeigt seine Werte den Kommenden nicht allein in Bauten und Gedichten. Zwei Weltkriege haben den Bestand quantitativ geschmälert. Millionen Kinder wurden nicht geboren. Wir dürfen eine Qualitätsminderung der lebendigen Substanz nicht zulassen“ (ebd.).

An anderer Stelle schlägt der Autor auch einen kolonialen und rassifizierenden Ton an, wenn er vom Umgang mit Neugeborenen der „Völker, die auf niedriger Entwicklungsstufe stehen“, spricht (ebd., S. 10).

Präsentiert wird hier also eine sozialistische Vererbungslehre, Eugenik und Biopolitik und markiert wird dabei eine Differenz gegenüber der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die *sozialistische Persönlichkeit* wird damit einmal mehr als Erziehungsziel bestimmt (ebd., S. 36). Diese werde beim kleinen Kind durch Gewöhnung hervorgebracht, Wissenserwerb spiele hingegen erst später eine Rolle, dieser habe sich jedoch am Dienst „für die gute Sache des Sozialismus“ zu orientieren (ebd.).

Adressiert wird außerdem die Gleichberechtigung der Geschlechter, ganz im Sinne des staatlichen Selbstverständnisses der DDR, die diese bereits für realisiert erklärte (Baader/Koch/Neumann 2023). „Die neue Familie“ ist „gleichberechtigt“ (ebd., S. 50), so die Setzung. Im Widerspruch dazu sind jedoch die Rollen im Ratgeber für das Kleinkind stark vergeschlechtlicht. Gefragt wird:

„Wie erlebt das Kind heute den Vater? Als einen Mann, der sich ausruht, der bastelt, der Mutter hilft, der liest, mit dem Kind spielt und mit Mutter und Kind spazieren geht“; „Wie erlebt es die Mutter? Als eine, die keine Zeit hat. Sie kommt mit Taschen, packt aus, dreht den Gasherd oder den elektrischen Herd an, kocht, fegt, wischt auf, wäscht ab“ (ebd.).

Abschließend wird noch die Sexualerziehung in den Blick genommen. Im Kapitel „Sexualpädagogik“ heißt es, dass man den Kleinsten keinen Vortrag über Fortpflanzung und Vererbung halten solle. „Dennoch soll die Erziehung zum neuen Verhältnis und Verhalten beginnen. Das sieht so aus, dass man alte Geschlechtsrollen abbaut und neue vorbereitet“ (ebd., S. 103). Auch hier wird ein unspezifisches Neues gegen ein unspezifisches Altes gesetzt. „Die Fragen nach der Fortpflanzung [...] werden nüchtern und richtig beantwortet“, aufgefordert wird auch zur „naturwissenschaftlichen“ Erläuterung (ebd.). Als Antwort auf die Unterschiede der Geschlechter wird vorgeschlagen: „Du wirst mal ein Mann, ein Vati‘, Du wirst mal eine Frau, eine Mutti‘. Das genügt“ (ebd., S. 102) (Abb. 2).

Abb. 2: Neubert, Rudolf: Das Kleinkind. Zur Erziehung in der Familie, Berlin: Volk und Wissen, 6. Auflage 1975 (1967), S. 13. Illustration: Karl Schrader.



Damit wird die sozialistische Familie zur zentralen Referenz. Diese zeichnet sich durch eine traditionelle Arbeitsteilung innerhalb der Familie aus, die modernisiert wird, indem der Vater der Mutter im Haushalt hilft und auch mal mit den Kindern spielt.

Abschließend lässt sich zusammenfassen: Die Wir-Perspektive der Sprecherposition im Text unterstreicht die Verkolektivierung und ist durchaus eine Besonderheit innerhalb des Genres der Ratgeber. Die Familie erscheint als Grundlage des sozialistischen Staates, sie wird mit Modernität und Gleichberechtigung begründet, wobei die Sorgearbeit vergeschlechtlicht ist. Dies erscheint nicht als Widerspruch zur Gleichberechtigung, was wir als „halbierte Gleichberechtigung“ herausgearbeitet haben (Baader/Koch/Neumann 2023). Der Maßstab für die proklamierte Gleichberechtigung ist die Erwerbstätigkeit außerhalb des Hauses. Haushalt und Sorgetätigkeit bleibt den Frauen und Müttern vorbehalten, dabei hilft „Vati“ ab und an. Im Zentrum steht die Erziehung des Kindes zur *sozialistischen Persönlichkeit* und zum sozialistischen Leben, das unspezifisch von dem Alten abgegrenzt und mit der Chiffre von der „Ausbeutergesellschaft“ versehen wird. Dabei distanziert sich der Ratgeber auch von der Reformpädagogik, ganz im Sinne der offiziellen pädagogischen Lehre der DDR. Der Ratgeber weist eine ausgeprägte Zukunftsdimension auf, die jedoch inhaltlich vage als sozialistisches Leben und sozialistische Wertegemeinschaft vorgetragen wird. Die Zukunft erscheint als Reproduktion der sozialistischen Gegenwart sowie eines heteronormativen Familienmodells mit unhinterfragter vergeschlechtlichter Arbeitsteilung. Als geplante Norm werden die Drei-Kind-Familie und eine frühe Mutterschaft gesetzt, wobei diese deutlich stärker normiert wird als die Vaterschaft. Die sozialistische Familie wird grundsätzlich als modern, die Familien- und Sexualpolitik als nicht prüde, als nüchtern und naturwissenschaftlich, konkret und pragmatisch präsentiert. Sie weist eugenische und kolonial-rassifizierende Elemente, eine sozialistische Form der Biopolitik und der normierten Reproduktion auf.

Mit Blick auf die Frage nach dem Verhältnis von öffentlicher und privater Erziehung gab es in der DDR keine diesbezügliche Trennung, denn eine staatlich gesteuerte Familienpolitik gibt als übergreifende Norm die „Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit“ vor. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass die von Oelkers (1995) genannten Merkmale auf den ausgewählten Ratgeber aus der DDR nicht zutreffen, denn die Individualisierung des Kindes, etwa mit der Argumentationsfigur, jedes Kind sei anders, ist kein Muster im DDR-Ratgeber. Die Ratgeberforschung orientiert sich mit der Beschreibung der Merkmale von Ratgebern damit zum einen an einem westdeutschen Muster von Erziehungsratgebern, zum anderen übernimmt sie stereotyp den Mythos der Gleichberechtigung der Geschlechter (Baader/Koch/Neumann 2023), indem sie der Selbstbeschreibung der Erziehungsratgeber aus der DDR folgt. Höffer-Mehlmer hält dazu fest, dass die Ratgeberliteratur der DDR überschaubar, staatlich kontrolliert und stärker durch die Gleichberechtigung charakterisiert sei (2003, S. 220). Der Befund von der Gleichheit der Generationen erscheint uns gleichfalls unzutreffend, denn der Rahmen ist hier die autoritäre Position des Staates mit seinen auch vor Biopolitik nicht zurückschreckenden Vorgaben der *Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit*, der einschreitet, wenn die Eltern dieser Erziehung

nicht nachkommen und, wie etwa die Forschungen zu Gewalt in staatlichen Erziehungseinrichtungen zeigen (Lenski 2023), dann auch gewaltförmige Erziehungsmethoden anwendet.

4 Wir lieben für morgen: sexuelle Aufklärung im sozialistischen Aufklärungsbuch

Zur Erziehung der *sozialistischen Persönlichkeit* gehört in der DDR auch die sexuelle Aufklärung von Kindern und Jugendlichen. Im Folgenden geht es in diesem Kontext ebenfalls um die Frage nach der Zukunft des sozialistischen, heranwachsenden Kindes. Das Aufklärungsbuch „Denkst Du schon an Liebe?“ aus dem Jahr 1976 ist im größten Verlag der DDR für Kinder- und Jugendbücher erschienen. Es ist von dem Kinderarzt und Sexualtherapeuten Heinrich Brückner geschrieben und richtet sich an Kinder und Jugendliche ab 12 Jahren.³ Wie bei dem analysierten Erziehungsratgeber tritt auch bei diesem Aufklärungsbuch ein männlicher Mediziner als Experte auf.

Bereits im Titel „Denkst Du schon an Liebe?“ wird das Verhältnis von Gegenwart und Zukunft aufgespannt. An der Frageperspektive fällt zunächst auf, dass sie sich an ein individuelles Du richtet, gefragt wird nach der Liebe, nicht nach Sexualität, und sie wird hier als Frage für die Gegenwart formuliert, deren Beantwortung für die Zukunft wichtig zu sein scheint. Oder anders formuliert: Durch die Frage soll die Gegenwart einer Prüfung unterzogen werden, damit die sozialistische Zukunft gesichert ist.

Das Buch ist in 14 Kapiteln aufgebaut. Thematisiert wird dadurch eine erhebliche Bandbreite zu Liebe, Partnerschaft, Sexualität und gesellschaftlichen Moralvorstellungen, dazu gehört u. a. die sexuelle Entwicklung („Wir werden erwachsen“, „Auf dem Wege vom Jungen zum Mann“, „Auf dem Wege vom Mädchen zur Frau“), die Fortpflanzung sowie die Elternschaft („Wie ein Kind entsteht“, „Ihr sollt glücklich werden!“, „Verantwortliche Elternschaft“) und verschiedene Formen von Sexualität als auch die Frage nach der Gleichberechtigung. Wie auch schon im Erziehungsratgeber und in den Schulbüchern wird in der Wir-Perspektive gesprochen, wodurch sich erneut die Verkollektivierung zeigt, die auch hier durch eine männliche Sprecherposition autorisiert wird.

3 Von Brückner sind noch weitere Aufklärungsbücher erschienen, 1970 das Buch „Bevor ein Kind geboren wird“ und 1980 „Mutter, Vater, Kind – Gespräche über das Werden eines Menschen“. Auch in anderen DDR-Verlagen sind einige wenige Aufklärungsbücher explizit für Kinder und Jugendliche erschienen, wie z. B. „Wie Vater und Mutter ein Kind bekommen“ von Per Holm Knudsen, 1982 im Altberliner Verlag oder „Ein offenes Wort. Ein Buch über Liebe“ von Hans-Joachim Hoffmann und Peter G. Klemm, 1956 im Verlag Neues Leben.

In den beiden Kapiteln „Auf dem Wege vom Jungen zum Mann“ und „Auf dem Wege vom Mädchen zur Frau“ wird sich mit der Entstehung und Entwicklung der Geschlechtsreife beschäftigt. Beide Geschlechter werden darüber aufgeklärt, wie die individuelle Geschlechtsreife zu steuern und beim Mann zu bändigen sei, damit die Geschlechtsreife in eine den sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen angepasste „Persönlichkeitsreife“ (Brückner 1976, S. 54) münden könne. Dies zeigt sich an den durchaus für Jungen und Mädchen unterschiedlichen aufklärerischen Ausführungen zur Selbstbefriedigung. Während die Jungen lernen müssten, den sexuellen Drang zu kontrollieren und einzudämmen, wird Mädchen von vornherein ein starkes sexuelles Verlangen aufgrund körperlicher Bedingungen abgesprochen. Auch wenn behauptet wird, dass das „was wir bei den Jungen zum Thema Selbstbefriedigung an Für und Wider besprochen haben“, „sinngemäß auch für Mädchen [gilt], da wir ja beide Geschlechter nicht mit unterschiedlichem Maß beurteilen können“ (ebd.), so sind die Ausführungen zu den Jungen wesentlich umfassender und auch konkreter, d. h., Jungen werden unmittelbar darüber aufgeklärt, wie oft eine „willkürliche Samenentleerung“ und „Selbsthilfe“, nämlich „im Durchschnitt wöchentlich 1 bis 3 mal“, normal sei (ebd., S. 52). Der einzudämmenden Selbstbefriedigung – gerade bei den Jungen, die „rein ‚ichbezogen‘“ ist⁴ – setzt der Autor die „Liebe“ (ebd., S. 53) entgegen, die Selbstbefriedigung sei nur ein „normales Durchgangsstadium“ (ebd., S. 54) auf dem Weg zur körperlichen, seelischen und moralischen Reife. Denn das Ziel der sexuellen Aufklärung ist, dass „Sexualität allmählich in den Dienst der Liebe gestellt wird. Dabei wird das sexuelle Erlebnis tiefer und schöner, und die Partner fühlen sich nicht mehr allein gelassen“ (ebd., S. 54). Indem die sich entwickelnde Sexualität in diesem Aufklärungsbuch stark reguliert wird, ist auch die sexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen biopolitisch gesteuert und dadurch alles andere als eine private Angelegenheit.

Die sexuelle Entwicklung wird in einem Dreischritt entfaltet: Erstens stellt sich die persönliche und individuelle Sexualität in den Dienst der *Liebe*, zweitens ist das Ziel der Liebe eine heteronormative, sozialistische und partnerschaftliche *Ehe*, wobei drittens die Ehe auf die *Familiengründung* abzielt.

Dass die sexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der DDR stark vorgezeichnet und gerade keine Privatsache ist, zeigt sich auch eindrücklich an der Bildsprache. Nicht nur gibt es viele Fotos und grafische Darstellungen, sondern jedem Kapitel ist eine ganzseitige Illustration vorangestellt. Diese sehr farbigen, in pastelligen Tönen gehalten Illustrationen arbeiten mit starken Symboliken, bspw. mit den Figuren Adam und Eva. Es finden sich aber auch Elemente der Moderne und des technischen Fortschritts: Im Kapitel „Formen der Begegnung zwischen Jungen und Mädchen“ sind ein Junge und ein Mädchen in

4 Dabei wird explizit betont, dass es „keinen Grund“ gibt, „Selbstbefriedigung negativ zu beurteilen. Sie ist eine Entwicklungsstufe auf dem Wege zum Erwachsenenwerden, in der geschlechtliche Lust nur ichbezogen erlebt werden kann“ (ebd., S. 53).

Kosmonaut*innenanzügen abgebildet, was auf die große Bedeutung der Raumfahrt in der DDR anspielt und gleichfalls ein Element der Systemkonkurrenz ist.

Sehr auffällig ist daneben, dass fast alle Illustrationen mit Symboliken der Straßenverkehrsordnung, d. h. Verkehrsschildern, Straßen, Kreuzungen oder Richtungsanzeigen arbeiten. Dies verwundert zunächst, wird aber erklärlich durch das Verhältnis von Text und Bild. Denn in einer Analogie von Geschlechtsleben und Straßenverkehr werden moralische und sittliche Maßstäbe ausgeführt. Am Beispiel des Alkoholkonsums im Straßenverkehr wird auf textlicher Ebene erklärt, dass sich die persönliche Freiheit an gesellschaftlichen Interessen und Erfordernissen auszurichten habe: „Verhaltensregeln [bringen] zwar manche Einschränkung, manchen Verzicht für den Einzelnen mit sich [...], aber nicht, um ihn zu unterdrücken, einzuengen oder leiden zu lassen, sondern im Interesse aller“ (ebd., S. 98).

Eine Gefährdung anderer ist eben nicht vereinbar mit der persönlichen Freiheit des Alkoholkonsums, sondern „jeder kritische Mensch sieht auch ein gesellschaftliches Interesse“ (ebd.). Ausgehend von der Straßenverkehrsordnung wird moralisches Handeln auf das große Ganze bezogen, da es „alle sittlichen Anschauungen und Verhaltensregeln, auch die Arbeitsmoral, das Verhalten im Straßenverkehr“ umfasst, „Sexualität ist nichts Isoliertes, was eine besondere Moral braucht“ (ebd., S. 98). Moral wird hier als „Hilfsmittel für das gesellschaftliche Zusammenleben“ gefasst, das beständig „neu zum Überdenken“ zwingt und „ein Motor für den Fortschritt“ ist (ebd., S. 99). Auch wenn Sexualität und Geschlechtsleben nicht in der gleichen Weise verregelt werden können, weil es „das pulsierende Leben“ ist, so ist dennoch das Geschlechtsleben wie in der „Straßenverkehrsordnung im Paragraphen Nr. 1 das Prinzip der Vorsicht und gegenseitigen Rücksichtnahme als Grundregel für das Verhalten vorangestellt“ (ebd., S. 98).

Damit bezieht sich der erzieherische Aspekt der sexuellen Aufklärung darauf, Situationen richtig einschätzen und bewerten zu können. Dafür sei die richtige „weltanschauliche Grundhaltung“ und „ideologische Einstellung“ nötig, die der „innere Kompaß für unseren Weg durchs Leben“ sei (ebd., S. 99). In diesem Sinne sind es soziale und gesellschaftliche Verwerfungen, wie Alkohol am Steuer oder eine zu ichbezogene Sexualität, die das Gemeinwohl irritieren oder auseinanderfallen lassen. Zugespitzt formuliert: In Analogie zur Straßenverkehrsordnung, als ein sehr stark geregeltes und geordnetes System gemeinschaftlicher Praxis, wird die sexuelle Aufklärung von Kindern und Jugendlichen hier als *sozialistische Verkehrserziehung* entworfen, die wenig Spielraum für ein freiheitliches Sexualleben zulässt, denn das Geschlechtsleben ist genauso wie die Straßenverkehrsordnung „nicht reine Privatsache“ (ebd., S. 98) (Abb. 3). Auch die Metapher vom Kompass, die der Welt der naturwissenschaftlichen Instrumente entstammt, verweist auf klare Normen und Orientierungen.

Abb. 3: Brückner, Heinrich (1976): Denkst Du schon an Liebe? Kinderbuchverlag Berlin, Illustration: Ingrid Blauschmidt und Ingo Arnold, S. 100



Im Hinblick auf die Gleichberechtigung der Geschlechter wird auch in „Denkst Du schon an Liebe?“ ein gebrochenes Geschlechterverhältnis deutlich (Baa-der/Koch/Neumann 2023); an vielen Stellen wird explizit der Anspruch an die Gleichberechtigung der Geschlechter formuliert, aber im Detail nicht eingelöst. Dies zeigt auch schon das ausgewählte Beispiel zur Selbstbefriedigung. Dass die Gleichberechtigung als Ziel der sozialistischen Gesellschaft nicht abgeschlossen sei und noch weiterverfolgt werden müsse, wird im letzten Kapitel des Buches „Der lange Weg Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau“ explizit als Aufgabe und Anforderung an die junge Generation gerichtet. Dazu heißt es:

„Es erscheint euch so selbstverständlich, daß Mann und Frau gleichberechtigt sind, daß es euch fast komisch vorkommen mag, darüber noch zu reden. In einem habt ihr recht: Äußere Anerkennung der Gleichberechtigung, zum Beispiel vor dem Gesetz oder im Berufsleben, ist bei uns längst durchgesetzt. Aber sind *alle* Menschen bereit, der Frau in allen Lebensbereichen dieselben Freiheiten wie dem Mann zuzugestehen?“ (Brückner 1976, S. 211).

Diese sozialistische Umgestaltung wird in Abgrenzung und Systemkonkurrenz zum kapitalistischen System formuliert: „Ihr lebt in einer Zeit, in der [...] die letzten Vorrechte des Mannes endgültig überwunden werden und eine Gleichberechtigung der Geschlechter sich in allen Lebensbereichen durchsetzt“ (ebd., S. 213). Dieses „Neue“ soll von den Kindern und Jugendlichen „bewußt“ mitgestaltet werden (ebd.), denn „Besitzdenken und die ungleiche gesellschaftliche Stellung von Mann und Frau [stören] eine ungehinderte Entfaltung der Liebe“ (ebd., S. 215). In dieser „Übergangszeit von der bürgerlich-kapitalistischen zur sozialistischen Gesellschaftsordnung“ (ebd., S. 216), in der die „alten Ordnung“ überwunden werden soll, ist jede*r gefordert, „Gegenwart und Zukunft selbst mit[zu]gestalte[n]“ (ebd.). Die erzieherische Aufklärung darüber, wie ‚wir‘ für morgen lieben, bezieht sich also auch hier sowohl auf die Vergangenheit, die Gegenwart als auch auf die Zukunft. Die sozialistische Sexualaufklärung ist gerade nicht selbstbestimmt und freiheitlich, sondern steht im Dienst einer sozialistischen, heteronormativen Ehe- und Familienplanung, wie dies bereits Irene Dörling (1991) in ihren Analysen von Fotos aus DDR-Zeitschriften zeigen konnte. „Sexualität ist [...] in der Familie nicht ‚zweckfrei‘, nicht erotisches Spiel, sondern der biologischen Funktion der Nachkommenszeugung untergeordnet“ (ebd., S. 229). Kinder und Jugendliche werden nachdrücklich zu dieser Mitgestaltung aufgefordert.

5 Resümee und Ausblick zur Verschränkung von privater und öffentlicher Erziehung sowie zur pädagogischen Zukunftsdimension in der DDR

Wie die Kapitelüberschriften jeweils illustrieren, verpflichten die drei Bildungsmedien die Lesenden dazu, gemeinschaftlich die Gegenwart mit Blick auf die Zukunft zu gestalten. Im Schulbuch zeigen sich Idealvorstellungen einer sozialistischen Kindheit. Die Kinder leben hier bereits in der „guten und richtigen“ Zukunft, denn in der Gegenwart ist das sozialistische Zukunftsversprechen bereits eingelöst. Im Erziehungsratgeber ist die Erziehung in die Frage der Systemkonkurrenz eingelassen. In Abgrenzung zur Vergangenheit spielt die Zukunftsdimension, die jedoch inhaltlich vage bleibt, eine ausgeprägte Rolle. Die Zukunft erscheint als Reproduktion der sozialistischen Gegenwart sowie eines heteronormativen Familienmodells mit unhinterfragter vergeschlechtlichter Arbeitsteilung. Das Aufklärungsbuch soll in der Gegenwart für die bessere Zukunft aufklären. Anders als im Schulbuch wird nicht schon von einem Idealzustand (gerade im Hinblick auf die Gleichberechtigung) ausgegangen, sodass für das Gelingen der sozialistischen Zukunftsvorstellung die junge Generation in die Verantwortung genommen wird. Es gibt aber auch hier, wie im Erziehungsratgeber, ein hohes Ideal der sozialistischen Ehe und der geregelten Familienplanung, allerdings im bürgerlichen Gewand, d. h. mit hohen traditionellen Anteilen (auch Dölling 1991).

Mit unserer Analyse können wir zeigen, wie sich das Narrativ von der *sozialistischen Persönlichkeit* durch die Bildungsmedien zieht und je spezifisch modelliert und situiert wird. Das gleiche gilt für das Narrativ von der realisierten Gleichberechtigung in der DDR. Eine genauere Analyse offenbart jedoch, welche vergeschlechtlichten Stereotype sich durch die verschiedenen Medien ziehen, sodass sich die proklamierte Gleichberechtigung als „halbiert“ erweist und Geschlechterungleichheit mehr oder weniger subtil reproduziert wird. Auch der Planungsaspekt zieht sich durch alle Bildungsmedien. Ein weiteres Muster wurde freigelegt, denn sie arbeiten alle mit starken Polarisierungen, z. B. zwischen einer alten und neuen Ordnung sowie zwischen Sozialismus und Kapitalismus. Es gibt keine Trennung zwischen privater und öffentlicher Kindheit und Erziehung. Gleichzeitig kann in Fragen von Familie, Kindheit und Erziehung von einer „Ver-naturwissenschaftlichung“ gesprochen werden, einerseits durch die Autorisierung von männlichen Ärzten als Experten, wie andererseits durch die zahlreiche Verwendung naturwissenschaftlicher Metaphern. Die autoritären Aspekte dieser Erziehungskonzepte sowie die angesprochenen eugenischen und sozialhygienischen Implikationen sind perspektivisch vertiefter und mit Blick auf die BRD zu untersuchen.

Literatur

- Alt, Robert/Feuer, Johannes (1959): Wir lernen für morgen. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Andresen, Sabine (2006): Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Autorenkollektiv (1960): Der Zukunft zugewandt. Lesebuch für die dritte Klasse. Stadt. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Baader, Meike Sophia (2005): Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Baader, Meike Sophia/Koch, Sandra (2025): Über die Macht von Narrativen in krisenhaften Zeiten und gesellschaftlichen Transformationen. In: Sturm, Tanja/Tervooren, Anja/Schmidt, Melanie/Bärmig, Sven/Grunau, Thomas/Thaler, Isabel/Grunau, Sabrina/Ritter, Michael/Wrana, Daniel (Hrsg.): Krisen und Transformationen. Anschlüsse an den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 55–66.
- Baader, Meike Sophia/Koch, Sandra/Kroschel, Friederike (2021): Kinder und Jugendliche als Erziehende. Umkämpfte Kindheit und Jugend in Bildungsmedien der DDR. In: Baader, Meike Sophia/Kenkmann, Alfons (Hrsg.): Jugend im kalten Krieg. Zwischen Vereinnahmung, Interessenvertretung und Eigensinn. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 16 2020/21. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 159–178.
- Baader, Meike Sophia/Koch, Sandra/Neumann, Friederike (2023): Von Soldaten und Lehrerinnen. Geschlechterverhältnisse in Bildungsmedien der DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik, 69. Beiheft: (Post)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen, S. 21–38.
- Brauer, Juliane (2020): Zeitgeföhle – Wie die DDR ihre Zukunft besang. Eine Emotionsgeschichte. Bielefeld: transcript.
- Brückner, Heinrich (1976): Denkst Du schon an Liebe? Berlin: Kinderbuchverlag Berlin.
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur (Hrsg.) (o. J.): Neubert, Rudolf. In: Wer war wer in der DDR? Biographische Datenbanken. www.bundesstiftung-aufarbeitung.de (Abfrage: 25.02.2026).
- Dölling, Irene (1991): Der Mensch und sein Weib. Berlin: Dietz.
- Droit, Emmanuel (2014): Vorwärts zum neuen Menschen? Die sozialistische Erziehung in der DDR (1949–1989). Köln, Weimar und Wien: Böhlau.
- Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (2009): Familie und öffentliche Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erpenbeck, Jenny (2024): Kairos. Roman. München: Penguin.
- Foucault, Michel (2011): Einleitung. In: Foucault, Michel: Die Hauptwerke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 1157–1182.
- Graf, Friedrich Wilhelm (1989): Rettung der christlichen Persönlichkeit. Protestantische Theologie als Kulturwissenschaft des Christentums. In: Bruch, Rüdiger vom/Graf, Friedrich Wilhelm/Hübinger, Gangolf (Hrsg.): Kultur und Kulturwissenschaft um 1900. Stuttgart: Franz Steiner, S. 103–132.
- Hopf, Wulf (2010): Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim und München: Juventa.
- Höffer-Mehlmer, Markus (2003): Elternratgeber. Zur Geschichte eines Genres. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lenski, Katharina (2023): Erziehung. Gewalt. Eine Jugend in der DDR. In: Baader, Meike Sophia/Kössler, Till/Schumann, Dirk (Hrsg.): Jugend – Gewalt. Erleben Erörtern – Erinnern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 145–162.
- Links, Christoph (2010): Leseland DDR. Bedingungen, Hintergründe, Veränderungen. In: Großbölting, Thomas (Hrsg.): Friedensstaat, Leseland, Sportnation? DDR-Legenden auf dem Prüfstand. Bonn: Ch. Links, S. 196–207.
- Mathes, Eva (2022): Schulbücher und sonstige Unterrichtsmittel in der DDR. In: Benecke, Jakob (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 125–139.
- Neubert, Rudolf (1967/1975): Das Kleinkind. Zur Erziehung in der Familie. 6. bearbeitete Auflage: Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

- Nünning, Ansgar (2019): Wie Erzählungen Kulturen erzeugen. Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie. In: Uhlig, Bettina/Lieber, Gabriele/Pieper, Irene (Hrsg.): Erzählen zwischen Bild und Text. München: kopaed, S. 31–67.
- Oelkers, Jürgen (1995): Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Rabe, Anne (2024): Sie ist wieder da. In: Der Spiegel Nr. 41, 5.10.2024, S. 46–49.
- Rieger-Ladich, Markus (2022): Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument. Stuttgart: Reclam.
- Sauerbrey Ulf/Großkopf, Steffen/Ott, Christine (Hrsg.) (2024): Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (Hrsg.) (2019): Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schneck, Peter (2010): Rudolf Neubert. In: Müller-Enbergs, Helmut/Wielgoß, Jan/Hoffmann, Andreas/Kirschey-Feix, Ingrid (Hrsg.): Wer war wer in der DDR? Ein Lexikon ostdeutscher Biographien. Berlin: Ch. Links.
- Stürmer, Verena (2014): Kindheitskonzepte in den Fibeln der SBZ/DDR 1945–1990. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Wiegmann, Ulrich (2022): Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ideologiekonstruktion, Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplingeschichte deutscher Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

2 Politische, öffentliche, mediale und rechtliche Kontexte und Diskurse

Die Darstellung familialen Versagens im massenmedialen Diskurs über medienöffentliche Kinderschutzfälle

Sabrina Dahlheimer

Elternschaft, insbesondere in der frühen Kindheit, galt lange als unangefochtener Stützpfeiler von Erziehung, die weitgehend im privaten Raum stattfand und nur wenig politische oder öffentliche Aufmerksamkeit erhielt (z. B. Stangl 2019). Insbesondere seit dem Fall „Kevin“¹ im Jahr 2006 rücken das Aufwachsen von Kindern in Familien sowie Fragen zu Einflüssen familialer Hintergründe auf das Kindeswohl jedoch zunehmend als öffentlich zu bearbeitendes Problem in den Vordergrund. Mit dem Beitrag wird daher das Ziel verfolgt, die zugrundeliegenden Strukturen und Strategien einer verstärkten öffentlichen Durchdringung und Thematisierung vermeintlich zunehmender innerfamiliärer Kindesmisshandlung und -vernachlässigung in den Blick zu nehmen. Basierend auf einer wissenssoziologisch orientierten Diskursanalyse des medienöffentlichen Kinderschutzdiskurses stehen nach der Darstellung des zugrunde gelegten Diskursfeldes insbesondere die Mechanismen und zentralen Narrative der Inszenierung *versagender* Familien sowie die damit einhergehenden Entwicklungs- und Konfliktlinien und deren Auswirkungen auf die handelnden Subjekte im Zentrum der Ausführungen.

1 Familiales Versagen als öffentliches Problem und sozialer Forschungsgegenstand – Annäherungen an das Diskursfeld

Medien übernehmen eine zentrale Rolle in der Übermittlung von Informationen sowie als Thematisierungs- und Kontrollorgan und damit einhergehend in ihrer Funktion als meinungsbildendes Instrument. Sie beeinflussen, wie wir unsere Umwelt wahrnehmen und konstruieren das öffentlich Sag- und Zeigbare, auf das soziale Akteur*innen in ihrem Denken und Handeln zurückgreifen können. Roland Burkart (2021) spricht in Anlehnung an Niklas Luhmann von Medien als „Spiegel der Gesellschaft“ (ebd., S. 272). Dies bedeutet, dass gesellschaftliches

1 Hierbei handelt es sich um einen zweijährigen Jungen, der 2006 in Bremen an den Folgen der Misshandlungen durch seinen Ziehvater verstorben ist. Der Fall ist, so Felix Brandhorst (2015), „der prominenteste und einflussreichste unter den Kinderschutzfällen aus der jüngeren Vergangenheit“ (ebd., S. 18).

Wissen primär durch mediale Verbreitungsformen seine soziale Gültigkeit erlangt. In einer zunehmend mediatisierten Welt erhalten massenmediale Wissensordnungen daher eine zentrale Stellung bei der Wahrnehmung und Ausübung alltäglicher Praktiken wie familialer Erziehung. Hinsichtlich der Wahrnehmung innerfamiliärer Kindesmisshandlung, -vernachlässigung und -tötung als öffentliches Problem, spielen vor allem die medial verbreiteten narrativen Diskursstrategien eine wesentliche Rolle. Hierbei handelt es sich um dramaturgisch angelegte, thematisch begrenzte, zeitlich befristete kommunikative Strategien zur Erzeugung öffentlicher Aufmerksamkeit. Sie werden für unterschiedliche Interessen instrumentalisiert und sind durch funktionssystemspezifische Unterscheidungen geprägt, die der Öffentlichkeit entsprechende Sinnhorizonte bieten (z. B. Keller/Poferl 2020). Mittels spezifischer Techniken und Inszenierungen werden unterschiedliche soziale Akteure nicht nur positioniert und mobilisiert, um das Problem zu lösen, sondern diese Strategien fungieren auch als Erfolgsgeneratoren und „Versicherungstaktiken“ (Beyer 2004, S. 21), die narrativ in den Diskurs eingeschrieben werden müssen, um bestimmte Deutungen von Elternschaft und familialem Versagen durchzusetzen und abzusichern (Schetsche 2014; Betz/Bischoff 2017). Die Aufmerksamkeit und der Verbreitungsgrad familialen Versagens in der Öffentlichkeit hängen somit letztlich von diesen Prozessen ab. Mit dem vorliegenden Beitrag wird daher das Ziel verfolgt, Deutungen familialen Versagens im medienöffentlichen Kinderschutzdiskurs sichtbar zu machen. Im Zentrum steht neben der Genese des wahrgenommenen Problemcharakters vor allem die Frage, inwiefern damit neue Rationalitäten und Formen sozialer Kontrolle und Differenzierung einhergehen.

Die folgenden Ausführungen basieren im Wesentlichen auf zentralen Ergebnissen einer Analyse des massenmedialen Printmediendiskurses. Hierbei wurde in Anlehnung an die wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller 2010) ein mehrstufiges Analyseraster entwickelt, mittels dessen das breite Korpus aus überregionalen Tageszeitungen bzw. Wochen- und Nachrichtenmagazinen, die das öffentliche und politische Meinungsspektrum möglichst adäquat repräsentieren, gegenstandsbezogen ausgeweitet und angepasst, wobei letztlich 344 Artikel überregionaler Tageszeitungen bzw. Wochen- und Nachrichtenmagazine von 1951 bis 2019 einbezogen wurden. Zudem wurden 27 einschlägige Podcasts aus den Jahren 2020 bis 2024 analysiert. Inhalte aus politischen Dokumenten oder Schriftstücke aus der pädagogischen Praxis wurden zwar nicht explizit in das engere Korpus eingeschlossen, dienten jedoch an Schlüsselstellen als Hinweislieferanten für Deutungen, die den Diskurs beeinflussen. Im Rahmen kategorienbildender und typisierender Struktur- und Deutungsmusteranalysen konnten Elemente der Thematisierung und Problematisierung familialer Erziehung im Kontext von Kinderschutzfällen herausgearbeitet werden, die sich zu typischen Mustern verbinden und in ihrer erzählenden Rahmung, Aufschlüsse über dominante Erklärungsmuster geben (hierzu ausführlicher Dahlheimer 2021).

2 Die Hypertrophierung familialen Versagens – die ‚monströse Familienhöhle‘ als gefährlicher Ort des Aufwachsens

Damit ein Ereignis oder ein Sachverhalt als problematisch wahrgenommen und kollektiv bedeutsam wird, müssen sich die damit verbundenen Narrative und Erklärungsmuster in ihrer Darstellung zunächst von alltäglichen Begebenheiten abheben und in ihrer Außergewöhnlichkeit präsentieren (Schetsche 2014; Peters 2022; Scherr 2023). Katastrophen und dramatische Ereignisse wie Kindesmisshandlung, -vernachlässigung und -tötung lassen sich somit hervorragend in massenmediale Aufmerksamkeitsordnungen integrieren, die sich auf Sensation, Spektakel und das Unerwartete richten.

Ein zentrales Narrativ in der medialen Berichterstattung über Kinderschutzfälle ist die Enthüllung, Dramatisierung und Generalisierung des *Horrorszenarios Familie*, in dem „skrupellose Eltern“ (Spiegel 48/2007) ihre Kinder misshandeln. Hierbei spielt die sehr stark emotional aufgeladene Berichterstattung eine zentrale Rolle. So seien beispielsweise die „höllischen Leben und grausamen Sterben“ (Zeit 25/2008) betroffener Kinder „mehr als das traurige Ende“ (Spiegel 22/2007) des „Leid[s] der vernachlässigten Kinder“ (SZ 19.10.2023). Dementsprechend herrsche „bundesweit Entsetzen“ (Welt 21.1.2009) über die „Taten von Eltern, die ihre Kinder grausam vernachlässigen, verhungern oder verdursten lassen“ (taz 14.10.2006). Mit den Eltern als *böse Täter:innen* wird ein Deutungsrahmen bereitgehalten, der es ermöglicht, familiäre Kindesmisshandlung in vorhandene Wissensstrukturen der Rezipient:innen einzuordnen und zugleich das öffentliche Interesse an der vermeintlich zunehmenden Zahl erziehungsunfähiger Eltern zu verstärken.

Diese massenmediale Skandalisierung familialen Versagens, die insbesondere mit dem Fall Kevin in der Mitte der 2000er-Jahre Fahrt aufnimmt, und sich seither immer wieder in wellenförmigen Abständen nachzeichnen lässt², schien sich insbesondere während der Corona-Pandemie noch einmal intensiviert zu haben. Denn gerade in jener Zeit habe sich gezeigt, „welche Gefahr das monatelange zuhause bleiben birgt – und wie grausam Eltern sein können“ (Zeit 12/2021). Als weiterer Verstärker kann auch die zunehmende Etablierung von Podcasts, insbesondere den investigativen Podcasts und True-Crime-Formaten erachtet werden. Wenngleich diese Formate mit sehr unterschiedlichen Storytelling-Elementen arbeiten, zeichnen sie sich insgesamt durch eine mehr oder minder emotionsgeladene Darstellung unter Einbezug der persönlichen Umstände der Beteiligten aus, die, neben dem Zweck der Information, meist deutlich stärker unterhaltende Funktionen erfüllen als klassische Leitmedien (Baumann 2022). In zahlreichen Podcast-Ausgaben der letzten Jahre werden prominente Kinderschutzfälle (wie

2 Zum Verlauf einzelner inhaltlicher Thematisierungen, Strategien und Narrationslinien ausführlicher Dahlheimer (2021).

z.B. die Fälle *Jessica* und *Kevin* aus den 2000er-Jahren) nacherzählt, analysiert und kommentiert. Dies erfolgt oftmals in schaurigen Inszenierungen, unterlegt mit dramatischer Musik oder anderen angsterfüllenden Geräuschen. Neben der Nutzung archaischer Ängste im Allgemeinen scheint sich hierbei vor allem die Anknüpfung an die Historie des Verbrechens im Speziellen als erfolgreich zu erweisen, um das konzipierte *Horror-Szenario* der Familie weiterzuführen und zu verdichten. Aber nicht nur in True-Crime-Formaten, auch in der Berichterstattung der Leitmedien werden in den vergangenen beiden Jahrzehnten Eltern voller „Gleichgültigkeit und völliger Gefühllosigkeit“ (FAZ 19.10.2007), „schrankenloser Gewalt“ (FAZ 21.5.2008) und „massiver sozialen Verkrüppelung“ (Zeit 51/2007) gezeichnet: „Die Hölle, das sind Mama und Papa“ (Zeit 12/2021).

Die skandalösen Schilderungen dieser Ereignisse vermögen in der Folge nicht nur eine gewisse emotionale Nähe und Betroffenheit der Rezipient*innen herzustellen, sondern erleichtern es dem Publikum auch klare Schuldzuweisungen vorzunehmen, die dann als „Ventil der Abfuhr von Ängsten und Unsicherheiten“ (Peters 2015, S. 139) genutzt werden können, um das Geschehene zu begreifen und den Schmerz einzuhegen (ebd.). Gleichzeitig wird durch die Darstellung einer „Chronologie des Schreckens“ (Nightmare Factory 3.3.2024), die Perspektive auf eine beständige Zunahme der Gefährdungstatbestände von Kindern begrenzt, so dass zwangsläufig der Eindruck entsteht, die innerfamiliäre Gefahrenlage habe sich in den vergangenen Jahrzehnten bedrohlich ausgeweitet und es sei längst „schlimmer, als wir meinen“ (Zeit 43/2006a): „So viele Kinder und Jugendliche leiden wie nie zuvor“ (SZ 19.10.2023), „immer mehr Eltern wird das Sorgerecht entzogen“ (Welt 19.7.2008), „immer mehr Kinder werden von Behörden in Obhut genommen“ (Welt 8.1.2009), „immer mehr Kinder werden aus ihrer Familie geholt und ins Heim gesteckt“ (Welt 26.6.2009a). Dies erzeugt eine moralische Panik und verstärkt die Wahrnehmung, dass Kindesmisshandlung weit verbreitet und Erziehung zunehmend außer Kontrolle geraten sei.

Die in diesen Berichten suggerierte nahezu epidemische Gefahrenlage für Kinder in ihren Familien spiegelt sich jedoch zu keinem Zeitpunkt in Statistiken zu Delikten und Schutzmaßnahmen wider (z. B. Kindler/Jud 2024; Statistisches Bundesamt 2024).³ Dennoch scheint die Diagnose klar: „Immer mehr Eltern sind erziehungsunfähig“ (FAZ 17.10.2006), „immer mehr Eltern versagen“

3 Die Statistiken variieren in den ausgewiesenen Fallzahlen sehr stark. Während einige einen Anstieg von Misshandlungs-, Tötungs- und Vernachlässigungsdelikten in den vergangenen Jahrzehnten ausweisen, konstatieren andere eine nicht gerechtfertigte Dramatisierung. Zudem geben die Statistiken das tatsächliche Ausmaß solcher Ereignisse nur unvollkommen wieder, da sie lediglich Fälle berücksichtigen, die zur Anzeige gebracht wurden oder durch den Tod bzw. einen Krankenhausaufenthalt des Kindes, die Einleitung von Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe o. ä. registriert wurden. Hinzu kommen eine mögliche Sensibilisierung und ein damit einhergehendes verändertes Anzeigeverhalten in der Gesellschaft.

(Welt 26.6.2009b) und „immer mehr Eltern sind nicht willens oder in der Lage, ihre Kinder verantwortungsvoll großzuziehen“ (Zeit 43/2006b). Derksen (2014) beschreibt dies als Tendenz, „unsichere Prognosen als gesicherte Erkenntnisse“ (ebd., S. 25) zu vermitteln. Die Hinwendung zu rationalem, vermeintlich abgesichertem Wissen durch den Bezug auf Statistiken und Expert*innenwissen wird als Strategie eingesetzt, um die Glaubwürdigkeit von Deutungen zu erhöhen, wobei die Narrative jedoch oft weniger auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren als auf der Notwendigkeit, mediale Aufmerksamkeit zu erregen (Nohl 2022). Nach Jana Klemm und Georg Glasze (2005) geht wissenschaftliches Wissen hierbei eine neue Verbindung mit normativ-moralischen Inhalten ein, die als „Ethisierung von wissenschaftlichem Wissen“ (ebd., o. S.), ein neues Steuerungselement wissenschaftlicher Positionen darstellt. Durch die Verknüpfung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit alltäglichen Argumentationen wird zudem eine größere Nähe zwischen Sprecher*innen und Adressat*innen hergestellt und Übersetzungsprobleme werden gemildert, indem wissenschaftliche Aussagen in eine allgemein verständliche Umgangssprache übertragen und Laien zur „Sinnstiftung“ zugänglich gemacht werden (Pofert/Walter 2013). Insbesondere in Podcasts zeigt sich eine deutliche Zunahme solcher „popularisierter Expertise“ (Herzberg 2023, S. 18).

Das dargestellte „Leid der vernachlässigten Kinder“ (SZ 19.10.2023) ist zudem sehr stark von illustrativen Darstellungsformen und bildhaften Schilderungen durchzogen, die „unter die Haut gehen“ (Welt 21.12.2007) und den Skandal so nochmals verstärken. Bei dieser „moralischen Verwahrlosung“ (ARD Crime Time 2.9.2024) bekomme „man richtig Gänsehaut“ (ebd.). Als zentral können hierbei die Metaphernfelder der Dunkelheit und des Mülls angesehen werden. Die Überführung einzelnen familialen Versagens in ein wesentliches Problem der Gegenwart und eine Bedrohung der Gesellschaft, mündet in eine konzeptionelle Dunkelheits- und Verunreinigungsmetapher, die als wiederkehrendes Motiv im massenmedialen Diskurs zu Kinderschutzfällen nicht nur punktuell zur Illustration auftritt, sondern narrativ zu einem metaphorischen Feld der „Müllhölle“ (SZ 17.5.2010) ausgebaut wird. So werden nicht nur die „entsetzlichen“ und „grausamen“ Taten der Eltern detailliert geschildert (abgründe 25.2.2022), sondern auch deren „vermüllte“ Wohnungen (Nightmare Factory 14.12.2023), die sich durchweg in „desolatem Zustand“ (SZ 4.9.2013) zu befinden scheinen. Die Rede ist z. B. von „vermüllten Kellerwohnungen“ (SZ 30.7.2008) oder „vermüllten, finsternen Zimmern“ (SZ 13.10.2006), „bis obenhin voller Unrat“ (SZ 13.12.2008), die einer „Müllhalde“ (SZ 23.10.2006) ähneln. Und nicht zuletzt werden die Kinder selbst mitunter „entsorgt wie ein Stück Müll“ (ARD Crime Time 2.9.2024). Die in dieser Müllmetaphorik angelegten Dichotomien von „Gut und Böse“ bewegen sich nicht nur zwischen den Polen „sauber/wertvoll“ und „schmutzig/wertlos“, sondern zeigen sich auch in der Kontrastierung von Hell und Dunkel, die sich durch die

gesamte Storyline zieht. Während Helligkeit und Licht traditionell als Sinnbilder von Wahrheit und Reinheit fungieren (Blumenberg 1960), stellen dunkle, rational nicht nachvollziehbare Ereignisse, in denen Kinder unter Umständen „niemals das Tageslicht gesehen“ (SZ 13.12.2008) haben, deren Antagonismus dar und gewähren einen Blick in die „Untiefen der menschlichen Seele“ (Focus 42/2006). Familiäre Lebensräume und -welten werden so zu einem „unheimlichen, düsteren“ (Spiegel 49/2006) und „diabolischem Ort“ (Spiegel 42/2006), dessen „lähmender Schatten“ (Focus 50/2007) alles „verdunkelt“ (Zeit Verbrechen 22.10.2019). „Die meisten Martyrien spielen sich im Verborgenen ab“ (SZ 13.10.2006). Berichterstattungen wie diese lassen den Generalverdacht der Kindeswohlgefährdung immer mitschwingen und verknüpfen familiäre Erziehung so nicht nur mit verschiedenen Ängsten, sondern schließen diese diskursiv auch in mehr oder minder starker Ausprägung mit Formen von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung kurz. „Die Familie ist ein unheimlicher Ort geworden“ (Spiegel 49/2006). Immer mehr Kinder würden in diese „Familienhölle“ (Zeit Verbrechen 22.10.2019) zurückgeschickt, während sich die Gesellschaft „mit pastoralem Sound [aus der] Verantwortung herausredet“ (ebd.).

Die permanente emotionale und moralische Erschütterung, die durch diese Mechanismen und Strategien bei den Rezipient*innen ausgelöst wird, vermag somit kollektive Ängste zu verstärken und die Gefahrenlage in eine Endlosspirale zu perpetuieren. „Eismütter“ (Nightmare Factory 14.12.2023) und „Monster-Eltern, die ihre Kinder hassen“ (Spiegel 51/2007) werden als „monströse Bedrohung“ und „epidemisches Horrorszenario“ personifiziert, wobei sich die darin angelegte etablierte Figur des Dämons oder Monsters hervorragend eignet, moralisches Fehlverhalten zu signalisieren und zu brandmarken. Denn durch die Darstellung der Eltern als „Monster“ werden abstrakte Gefahren „sinnlich erfahrbar“ (Schmidt 2009, S. 139). Das „moralische Monster“ kann dann gemäß Michel Foucault (1999/2007) als normatives Regulativ und Marker des „Anormalen“ und „Widernatürlichen“ dienen. In diesem performativen Akt der Konstitution des gefährlichen Wesens wird der „moralisch defizitäre“ Personenkreis der Eltern als ontologisierte Kategorie normativ aufgeladen und mit Kindesmisshandlung und -vernachlässigung diskursiv verknüpft. Da es sich hierbei um eine allegorische Strategie handelt, die „stärker noch als die metaphorischen Begriffsverwendungen eine Affinität zur Visualisierung, zu bildlichen Darstellungstraditionen“ (Schmidt 2009, S. 139) verfolgt, fügt sie sich ausgezeichnet in die dramatisierenden und emotionalisierenden Diskurs- und Imaginationsstrategien ein. Die Inszenierung von Misstrauen gegenüber „monströsen Eltern“ und „Familienhöllen“ führt so zu einer kollektiven Stigmatisierung, die weit über die betroffenen Einzelfälle hinausgeht und zur Legitimierung eines zunehmenden „Policing Parenthood“ (Dahlheimer 2021, S. 138) in der Sozialen Arbeit genutzt werden kann.

3 Von sozialer Vererbung und Multiproblemfamilien – die prägende Familie als relativierendes Erklärungsmuster und riskanter Ort des Aufwachsens

Kindesmisshandlung und -vernachlässigung stellt in den aufgeführten bedrohlichen Inszenierungen einer *Familienhöhle* eine Gefahrenlage dar, die bis hin zur Annahme eines Funktionsverlustes und der allmählichen Auflösung der Institution Familie reicht. Die Chance, diese Entwicklung aufzuhalten, mutet durch die Anlage der Narrative jedoch gering an, da diese in der Darstellung des „Eltern-Monsters“, das „entgegen allen natürlichen Gesetzen grundlose Freude am Leiden seiner Mitmenschen empfinde“ (Schmidt 2009, S. 133) kaum Präventions- und Interventionsmöglichkeiten anbietet, um dem Problem versagender Familien zu begegnen. In der Folge scheinen sich auch gegenläufige Tendenzen zu etablieren, welche die Hilflosigkeit jener Eltern thematisieren und damit auch Möglichkeiten offerieren, Kinder in Familien zu schützen. Kindesmisshandlung, -vernachlässigung und -tötung werden hierbei nicht als Handlung eines Wesens gedeutet, das in seiner unabänderlichen biologischen Anlage von Grund auf *böse* ist. Stattdessen werden solche Hergänge mitunter auch als Folge eigener Traumata oder vorherrschender Verhältnisse skizziert und hierdurch zu einer „Handlung, die zugleich die Unfähigkeit zu handeln in sich trägt“ (taz 23.1.2008). Dies lässt Familien nicht nur als Täter, sondern gleichzeitig als Opfer bzw. „hilflose Täter“ (Spiegel 51/2007) erscheinen. Es handele sich bei solchen Eltern meist um „junge naive, vergewaltigte oder psychisch kranke Frauen“ (Nightmare Factory 2.3.2023), die nicht aus Boshaftigkeit, sondern „aus Liebe töten“ (ebd.). Insbesondere in den analysierten Podcast-Formaten zeigt sich ein Vielzahl solcher Narrative, die Kindstötung als Resultat einer Überforderung der Familie (z.B. ARD Crime Time 2.9.2024) ausweisen, überwiegend unterlegt mit Verweisen auf die „schlechte Kindheit“ (Zeit Verbrechen 1.1.2019) der Eltern – meist der Mütter – und deren eigene „mitgenommene Körper“ (Zeit Verbrechen 22.10.2019) mit „Wunden, die nicht heilen“ (ebd.). Kindesmisshandlung, -vernachlässigung und -tötung werden so nicht als Ergebnis eines an sich bösen Wesens der „Monster-Eltern“ (Spiegel 51/2007) gedeutet, sondern vielmehr als Folge einer „sozialen Vererbung“ (z.B. Zeit Verbrechen 29.11.2023) dargestellt: „Viele Familien leiden über mehrere Generationen an wiederholter Vernachlässigung, seelischer Misshandlung oder Gefühlskälte. Weil auch die Eltern selbst schon viel Mangel erlitten haben, entsteht häufig eine Art Konkurrenz der Bedürfnisse zwischen Eltern und Kindern. [...] So komme es zu einer Spirale des Sich-gestört-Fühlens durch das Kind und einer sich entwickelnden Aggression. Zunehmende Vernachlässigung und Misshandlung können die Folge sein“ (SZ 19.10.2023).

Die Annahme, dass Eltern häufiger ihren Kindern Leid zufügen, „wenn ihnen als Kind selbst Gewalt angetan wurde“ (Focus 42/2006), entspringt einer Kausalattribution, bei der seit den 1990er-Jahren gesellschaftliche Missstände,

biografische Erfahrungen und traumatische Erlebnisse zunehmend auf die Entwicklung der Kinder projiziert werden (du Bois-Reymond 1994). Verschiedene neurobiologische und entwicklungspsychologische Studien gehen ebenfalls davon aus, dass insbesondere ungünstige soziale Rahmenbedingungen und traumatische Vorfälle in den ersten drei Lebensjahren zu einer erhöhten Stressanfälligkeit und zu schlechteren Copingmöglichkeiten im Erwachsenenalter führen. Das habe zur Folge, dass einwirkende Belastungen bei jenen „Risikogruppen“ deutlich schneller eine Überforderung darstellen als bei resilienten Personen und zudem in psychischen Erkrankungen münden können, die dann wiederum das Risiko für delinquentes und kriminelles Verhalten, z. B. in Form von Kindesmisshandlung, erhöhen (Brückl/Binder 2017; Moog et al. 2023). Kindesmisshandlung oder gar -tötung erscheint aus dieser Perspektive „als Lösung der als ausweglos erscheinenden Krisensituation“ (Kroetsch 2017, S. 192). In eine ähnliche Richtung gehen auch Vermutungen über psychische Erkrankungen der Eltern misshandelter oder vernachlässigter Kinder, z. B. über das Vorliegen einer Psychose, die u. a. durch die geburtsbedingten Hormonumstellungen (Wochenbettdepression) noch Jahre nach der Geburt ausgelöst oder durch die Geburt verschlimmert werden können. Dabei „versetze die Anstrengung der Geburt seelisch labile Mütter in derart großen Stress, dass eine ‚akute Persönlichkeitsstörung‘ den Tötungsimpuls auslösen könne“ (Focus 50/2007). Auch in dieser Narration sind es selbst erlebte Traumata und Verluste, die nicht bewältigt und überwunden wurden, die Eltern, insbesondere Mütter, dafür anfällig machen, den psychischen und physischen Belastungen der Geburt eines Kindes nicht angemessen begegnen zu können, und in der Folge die Entstehung von emotionalen Spannungen und Psychosen begünstigen (Swientek 2004). Beide Narrative – sowohl mit Blick auf ungünstige soziale Rahmenbedingungen als auch nicht bewältigte traumatische Ereignisse – bergen im Gegensatz zur „monströsen“ Anlage die Option, therapeutisch oder im Rahmen sozialer Hilfsangebote, Fällen von Kindesmisshandlung, -tötung und -vernachlässigung, als Ausdruck von Überforderung, präventiv entgegenzuwirken.

Durch das narrative Muster der sozialen Vererbung werden gleichzeitig deutliche diskursive Bezüge zur Unterschicht hergestellt, die mitunter stigmatisierend und exkludierend wirken können. So seien Fälle von Kindesmisshandlung ein „Unterschichtenphänomen“ (Welt 20.12.2007) und folglich auch ein „Problem der Unterschicht“ (FAZ 14.5.2007). Viele dieser Familien seien „milieugeschädigt“ (Ohne Bewährung 13.8.2024) bzw. entstammen einem „verwahrlosten Milieu“ (Nightmare Factory 3.12.2022). Der Begriff ‚Unterschicht‘ wird so zu einer „moralischen Kategorie“ (Virchow 2008, S. 251) erhoben, unter der zahlreiche negativ konnotierte Elemente subsumiert werden und mit der insgesamt eine „Ablehnung der Lebensmuster kleiner Leute“ (Bühler-Niederberger 2010, S. 25) ausgedrückt wird. „Unterschichtseltern“ fehle es an „Netzwerken, praktischer Hilfe, finanzieller Unterstützung, an Zuwendung und Wertschätzung, es fehlt an allem“ (Zeit 43/2006a). Als „Normalfolie“ und Modellpraxis des familialen

Zusammenlebens wird hingegen die bürgerliche Kleinfamilie inszeniert. Dies zeigt sich vor allem in der vielfachen Beschwörung der „Dreieinigkeit von Vater, Mutter, Kind [...], [als] die ‚heiligste und wichtigste‘ Form der menschlichen Bindung“ (Spiegel 49/2006), dem „ganz normale[n] Verbund aus Mutter, Vater und mindestens einem Kind“ (ebd.), der als „Keimzelle der Gesellschaft“, einen Ort der Wärme und Geborgenheit“ (ebd.) symbolisiere. Polygame Lebensformen oder Scheidungen sind darin nicht vorgesehen, so dass Abweichungen hiervon, wie sie z. B. in Lebensformen lediger oder geschiedener Paare repräsentiert werden, bis heute „Gefahrenmodelle“ für die darin lebenden Kinder darstellen: „Es hat sich eine gefährliche Lücke aufgetan für die Kleinen, seit das Mutter-Vater-Kind-Modell zerbrochen ist“ (Spiegel 3/2002), denn „die Trennung der Eltern kann das ganze Leben prägen“ (FAZ 31.8.2023). In den Narrativen wird auf bewährte Inszenierungen zurückgegriffen, die bereits in der Neuzeit mit Vorliebe als Negativfolie und Warnbild inszeniert wurden. Zu nennen wäre hier z. B. der bis ins 18. Jahrhundert nahezu ausschließliche Rekurs auf die Täterschaft lediger Mütter im Rahmen von Kindstötungen (Swientek 2004). Weiterführungen solcher defizitären Ausweisungen unvollständiger Familien zeigen sich z. B. in Erziehungsdiskursen über unvollständige Familien der Nachkriegszeit (vgl. Matthes 2009, S. 121) und in den Scheidungsdiskursen der 1970er bis 1990er-Jahre (z. B. Zeit 37/1977; Spiegel 33/1993). Die Modellpraxis der bürgerlichen Kleinfamilie impliziert zudem nicht nur eine normalisierte Form des Zusammenlebens, sondern auch eine bestimmte Form der Arbeitsteilung, wobei die Aufopferungsbereitschaft der Mutter diskursiv zur Norm und zum metaphorischen „Glücksversprechen“ (Berger/Luckmann 1980, S. 81) erhoben wird. Im untersuchten Material dominiert die „Idealvorstellung einer engagierten Mutter“ (Spiegel 49/2006): „Ich habe noch keine Frau kennengelernt, die nicht unbedingt eine gute Mutter sein wollte“ (SZ 14.4.2008). „Alle anderen müssen ‚Monster‘ sein“ (Nightmare Factory 2.3.2023).

Die Markierung gesellschaftlich unerwünschter „Risiko- oder Problemfamilien“ erstreckt sich dabei mitunter nicht nur auf einzelne Merkmale, wie die Lebensform oder das Geschlecht, sondern auch auf das Vorliegen mehrerer Indikatoren, die in der Kategorie der „Multiproblemfamilie“ (z. B. Zeit 38/2014) kumulieren. Hierbei wird beispielsweise geringe Bildung mit materieller Armut in Verbindung gebracht und Eltern der „Unterschicht“ wird unterstellt, sie seien „geistig wenig rege“ (FAZ 17.10.2006). Dadurch werden sie diskursiv in generalisierenden und klassifizierenden Narrativen zu „Verlierern“ (Spiegel 33/2014; Zeit 25/2008) „in sozialen Brennpunkten“ (Zeit 51/2007) und „Problemstadtteilen“ (Zeit 43/2006a) bzw. einem „Multiproblemmilieu“ (Welt 29.1.2013) gemacht, welche die konstitutiven Erwartungen und Anforderungen an familiäre Erziehung „mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit“ (taz 20.12.2007) nicht erfüllen. Durch diese diskursive Markierung als ‚Problem- oder Risikofamilie‘ werden sie kontrastiert mit der ‚gut situierten Familie der Mittel- und Oberschicht‘.

Ähnlich wie bei der Inszenierung einer nahezu epidemischen Ausweitung von Fällen innerfamiliärer Kindesmisshandlung und -vernachlässigung, lässt sich mit Blick auf einschlägige Studien eine solch generalisierte Gefahrenlage für Kinder aus bestimmten sozialen Milieus und Lebensformen zu keinem Zeitpunkt konstatieren (z. B. Fegert et al. 2023). Wenngleich verschiedene Statistiken zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Familien, in denen Fälle von Kindesmisshandlung oder -vernachlässigung registriert wurden, „hoch belastete[n] Familiensituationen“ (Kroetsch 2017, S. 338) zugeordnet werden können, die sich „hinsichtlich ihres Bildungsniveaus und sozioökonomischen Status klar vom Durchschnitt der Bevölkerung“ (ebd., S. 341) unterscheiden und dass insbesondere Kindstötungen in ‚unteren Schichten‘ überwiegen (Götze 2014), so blenden solche Verknüpfungen dennoch andere wichtige Faktoren auf pauschalisierende Art und Weise aus. Damit läuft diese inhaltliche und normative Festlegung auch Gefahr, Diversität und Komplexität zu vereinfachen und wichtige Merkmale und Prozesse aus dem Blick zu verlieren oder bestimmte Korrelationen vorzeitig zu Kausalannahmen zu verkürzen (Mierendorff 2008). So gehen einige Wissenschaftler*innen davon aus, dass die Rate körperlicher Gewalttaten gegenüber Kindern in gut situierten Familien nicht deutlich geringer ausfalle als im restlichen Teil der Gesellschaft, sondern diese ihre Gewalttaten lediglich besser zu verbergen oder als Unfälle umzudeuten wissen (z. B. Tsokos/Guddat 2014). Der massenmediale Diskurs greift hier einfaktorielle Theorien auf, die im Wissenschaftsdiskurs bereits in den 1980ern weitestgehend von mehrdimensionalen Theorien abgelöst wurden (Kindler/Jud 2024). Indem die unterkomplexen Ungleichheitsideologien jedoch diskursiv verbreitet und stabilisiert werden, tragen jene Narrationen der sozialen Vererbung und des Multiproblemmilieus erheblich zur Hierarchisierung von Differenz und Stigmatisierung bei. Vermeintlich bedürftige Eltern können durch diesen Akt der Klassifizierung zwar von Institutionen Sozialer Arbeit mit zielgerichteten Unterstützungsangeboten systematischer kontaktiert werden. Hierdurch werden die adressierten „(Risiko-)Familien“ jedoch nicht nur als „problematisch“ wahrgenommen, sondern können in der Folge auch als Problem öffentlich vorgeführt und pauschal vorverurteilt werden. Zur Diskussion steht dann nicht mehr „der Wert von Handlungen, sondern der Wert von Menschen“ (Distelhorst 2014, S. 72).

4 Die Transformation der öffentlichen Narrative in die Subjekte – Familien unter Druck

Obwohl die Analyse des massenmedialen Diskurses keine direkten Rückschlüsse auf die tatsächlichen Selbstwahrnehmungen der Rezipient*innen zulässt, ist anzunehmen, dass die starke medienöffentliche Präsenz von Kinderschutzfällen und die damit verbundenen Irritationen und Neuinterpretationen der

Ordnungsstrukturen von Familie und Erziehung sich auf die Subjekte auswirken. Mit Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1969/1980) ist davon auszugehen, dass bisherige Sinnkonstitutionen und Praktiken bezüglich familialer Erziehung ins Wanken geraten und die dargestellten Subjektpositionen und Verhaltensmodelle zumindest teilweise von Familien übernommen werden, wo sie die Alltagspraktiken und Selbstwahrnehmungen der Beteiligten beeinflussen und regulieren. Die Subjektkonstitution enthält dabei immer zwei Aspekte: Identität und deren Darstellung, d. h. beispielsweise die ausgewiesene Unterschicht ist nicht per se „gefühlte“ Unterschicht und umgekehrt. Die sichtbaren Differenzierungsmarker können also sowohl von den tatsächlich vorliegenden Lebensrealitäten der Familien abweichen als auch von deren subjektivem Empfinden und Erleben (Bublitz 2011). „So kann sich eine Person unter sozialstrukturellen Bedingungen, die kaum Handlungsräume übriglassen, selbst als agentiv und selbstbestimmt verstehen oder sich umgekehrt trotz gegebener Entscheidungsspielräume und Handlungsoptionen als ohnmächtig erfahren“ (Lucius-Hoene 2012, S. 40). Die Verknüpfung bestimmter familialer Merkmale und Lebenslagen mit bestimmten Problemfaktoren und Praktiken führt in der Regel jedoch zu einer Ausblendung dieser „unsichtbaren“ Dimensionen familialer Lebenswelten. Dies birgt nicht nur das Risiko einer pauschalisierenden Stigmatisierung, sondern auch die Gefahr, den Bedürfnissen einzelner Familien nicht gerecht zu werden, weil die zugeschriebenen Erfordernisse dem tatsächlich erlebten Hilfebedarf der Familien nicht entsprechen. Dies erscheint vor allem insofern problematisch, als Hilfsangebote per definitionem nur dann solche darstellen, wenn sie bedarfsgerecht und einzelfaltoffen sind (Windeler 2014). Dennoch werden die angeblich bedarfsgerechten Hilfen oftmals auch dann angeboten, wenn kein Mandat oder ein subjektiv wahrgenommener Unterstützungsbedarf seitens der Familien vorliegt (Dahme/Wohlfahrt 2018), so dass sie einen ambivalenten Charakter zwischen Hilfe und Kontrolle erhalten. Was zunächst als Entlastung und Möglichkeit passgenauer Hilfen zur Vermeidung und Eindämmung innerfamiliärer Kindesmisshandlung und -vernachlässigung erscheint, wird somit unter Umständen zur repressiven Maßnahme, die mitunter überhaupt nicht wirken kann.

Die Narrative des massenmedialen Diskurses um innerfamiliäre Kindesmisshandlung und -vernachlässigung enthalten auch insgesamt ambivalente Forderungen: Die Aufrufe zur Securization von Kindern vor der „Familienhölle“ und zur Risikominimierung in sogenannten „Problemfamilien“ einerseits und die Suggestion von Autonomie und Eigenverantwortung für „Normalfamilien“ und dem damit verbundenen Mythos des „Loblieds auf Familie und Mutter“ (Spiegel 49/2006) andererseits. Diese Narration kann auch bei der sogenannten „Normalfamilie“ den Blick auf die spezifischen Lebenswelten und Bedürfnisse versperren und hier insbesondere Mütter überfordern. Da Mütter im vorliegenden Material vorrangig adressiert werden, wenn es um das Kindeswohl geht, und deren Aufopferungsbereitschaft für die Kinder hierbei oftmals als selbstverständlich

inszeniert wird, haben Gefühle der Unzufriedenheit, Überlastung und Überforderung in der Modellpraxis der „guten Mutter“ keinen Raum. Dies vermag nicht zuletzt Denormalisierungs- und Schamgefühle befördern, wobei Betroffene sich dann mitunter selbst als Mängelwesen hinsichtlich ihrer Mutterrolle erleben und diese in Frage stellen (z. B. „Bin ich eine gute Mutter?“ Zeit 21/2024). Zur materiellen Not der „neuen Unterschicht“ gesellt sich ein Gefühl des persönlichen Versagens, wobei selbst Familien der Mittel- und Oberschicht bisweilen eine Angst vor Grenzüberschreitung verspüren, die bis hin zum Selbsterleben einer „gefühlten Unterschicht“ (Neckel 2008, S. 21) führen könne. Vor allem Gefühle relativer Deprivation können die Befürchtungen eines eigenen Scheiterns steigern, die sich dann in Form sozialer Angst vor dem Absturz auch in Familien mit günstigen Prognosen einstellen können. Rolf G. Heinze (2011) prägte den Begriff der ‚erschöpften Mitte‘, in der Angst und Druck erst „Gewaltbereitschaft, Sozialisationsschwierigkeiten bei Kindern und ansteigende Kriminalität“ (Walper 2006, S. 23) hervorrufen können. Bis heute lassen sich entsprechende Verläufe nachzeichnen, die diskursiv auch immer wieder problematisiert werden: „Manchmal ist nicht die Mutter das Monster, sondern das Bild der perfekten Mutter“ (Nightmare Factory 2.3.2023) als „tödliche[r] Mythos vom Mutterglück“ (taz 18.12.2006).

5 Resümee

Die verstärkte medienöffentliche Verbreitung von Fällen familialen Versagens scheint Eltern zunehmend unter Generalverdacht zu stellen. Sowohl hypertrophierende Narrative einer *düsteren und monströsen Familienhöhle* als auch klassifizierende Narrative einer sozialen Vererbung in *Problem- und Risikofamilien* mobilisieren die öffentliche Wahrnehmung. Allerdings wirken sie in der Tendenz eher antiaufklärerisch, da sie eine differenzierte Auseinandersetzung verhindern und Ängste sowie Mythenbildung fördern. Dies zeigt sich am deutlichsten in den analysierten Podcasts, die im Rahmen einer *impliziten Pädagogik* unter Bezugnahme auf sogenanntes „Expert*innenwissen“ auch in subtiler, unterschwelliger Form Modellpraktiken erwünschten und unerwünschten Verhaltens aufzeigen, d. h. Eigenschaften, Wissensformen und Handlungsweisen, die es zu habituierten gilt. Mit Katharina Rutschky (1992) kann insgesamt eine „voyeuristische[n] Ausbeutung und Anbiederung an menschliches Unglück“ (ebd., S. 9) in der Veranschaulichung extremer Fälle von Kindesmisshandlung konstatiert werden, welche die Diskussion auf das Versagen von Eltern fokussiert und meist die individuellen Ursachen und Bedarfe ausblendet. Wenngleich solche Darstellungen mitunter sicher auch basalen, unterhaltenden Motiven entspringen, ergibt sich hieraus ein einseitiges Bild, das komplexe familiäre Dynamiken und soziale Belastungen, die Eltern erleben, nicht ausreichend berücksichtigt. Diese Entwicklungen scheinen

nicht nur zu einem zunehmenden Vertrauensverlust in die Institution Familie sowie einer verstärkten Kontrolle und Regulierung erzieherischer Kompetenzen zu führen, sondern setzen auch die Familien selbst zunehmend unter Druck, die sich gezwungen sehen, ihre Erziehungspraktiken öffentlich zu rechtfertigen und ihre Kompetenzen darzustellen.

Literatur

- Baumann, Lena (2022): How to talk about Murder? Die Erzählstrategien der beliebtesten True Crime Podcasts im deutschsprachigen Raum. In: Katzenberger, Vera/Keil, Jana/Wild, Michael (Hrsg.): Podcasts. Perspektiven und Potenziale eines digitalen Mediums. Wiesbaden: Springer VS, S. 357–376.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969/1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2017): Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 101–118.
- Beyer, Christof (2004): Der Erfurter Amoklauf in der Presse. Unerklärlichkeit und die Macht der Erklärung. Eine Diskursanalyse anhand zweier ausgewählter Beispiele. Hamburg: Dr. Kovač.
- Blumenberg, Hans (1960): Paradigmen zu einer Metaphorologie. In: Archiv für Begriffsgeschichte 6, S. 5–142.
- Brandhorst, Felix (2015): Kinderschutz und Öffentlichkeit. Der Fall Kevin als Sensation und Politikum. Wiesbaden: Springer VS.
- Brückl, Tanja M./Binder, Elisabeth B. (2017): Folgen früher Traumatisierung aus neurobiologischer Sicht. In: Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie 11, H. 2, S. 118–132.
- Bublitz, Hannelore (2011): Im Beichtstuhl der Medien. In: Raden van, Rolf/Jäger, Siegfried (Hrsg.): Im Griff der Medien. Krisenproduktion und Subjektivierungseffekte. Münster: Unrast, S. 151–164.
- Bühler-Niederberger, Doris (2010): Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–41.
- Burkart, Roland (2021): Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. Wien: Böhlau.
- Dahlheimer, Sabrina (2021): Familie unter Verdacht. Mechanismen und Folgen medialer Skandalisierungen von Kinderschutzfällen. Bielefeld: transcript.
- Dahme, Heinz J./Wohlfahrt, Norbert (2018): Hilfe und Kontrolle in der Jugendhilfe. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–242.
- Derksen, Jens R. (2014): Storys mit Studien. Die Produktion von Aufmerksamkeit mit Rankings, Umfragen und Statistiken in Journalismus und PR. Wiesbaden: Springer VS.
- Distelhorst, Lars (2014): Leistung. Das Endstadium der Ideologie. Bielefeld: transcript.
- du Bois-Reymond, Manuela (1994): Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In: du Bois-Reymond, Manuela/Büchner, Peter (Hrsg.): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 137–220.
- Fegert, Jörg M./Meyen, Thomas/Kindler, Heinz/Chauviré-Geib, Katrin/Hoffmann, Ulrike/Schumann, Eva (Hrsg.) (2023): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. Wiesbaden: Springer.
- Foucault, Michel (1999/2007): Die Anormalen – Vorlesungen am Collège de France (1974–1975). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Götze, Bettina (2014): Wenn Mütter ihre Kinder töten oder aussetzen – eine Analyse von Neonatizid, Infantizid und Kindesaussetzung unter besonderer Beachtung sozialbiographischer Bezüge [Dissertation, Universität Magdeburg]. Magdeburg: Otto von Guericke Universität.

- Heinze, Rolf G. (2011): Die erschöpfte Mitte. Zwischen marktbestimmten Soziallagen, politischer Stagnation und der Chance auf Gestaltung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Herzberg, Lizzi (2023): Kommunikative Praktiken im Wissenschaftspodcast. In: Sprachreport 39, H. 1, S. 18–25.
- Keller, Reiner (2010): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Reiner/Poferl, Angelika (2020): Soziale Probleme. Wissenssoziologische Überlegungen. In: Soziale Probleme 31, H. 1–2, S. 141–163.
- Kindler, Heinz/Jud, Andreas (2024): Warum kommt es zu Vernachlässigung, Misshandlung und sexuellem Missbrauch? In: Fegert, Jörg M./Meysen, Thomas/Kindler, Heinz/Chauviré-Geib, Katrin/Hoffmann, Ulrike/Schumann, Eva (Hrsg.): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–259.
- Klemm, Jana/Glasze, Georg (2005): Methodische Probleme Foucault-inspirierter Diskursanalysen in den Sozialwissenschaften [Tagungsbericht: Praxis-Workshop Diskursanalyse. 17.-18. Juni 2004, Haus St. Ulrich]. In: Forum Qualitative Sozialforschung 6, H. 2, Artikel 24. nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502246 (Abfrage: 25.11.2025).
- Kroetsch, Marlies (2017): Die Tötung eines leiblichen Kindes. Biographische Selbstdeutungen und Verlusterfahrungen. Baden-Baden: Nomos.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2012): „Und dann haben wir's operiert“. Ebenen der Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen. In: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hrsg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 40–70.
- Matthes, Eva (2009): Die historische Dimension der Familie: Geschichte der Familie als Erziehungsinstitution. In: Macha, Hildegard/Witzke, Monika (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III. Familie – Kindheit – Jugend – Gender. Paderborn: Schöningh, S. 109–130.
- Mierendorff, Johanna (2008): Armut als Entwicklungsrisiko? Der politische Kinderarmutsdiskurs. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 147–164.
- Moog, Nora K./Cummings, Peter D./Jackson, Kathryn L. et. al. (2023): Intergenerational Transmission of the Effects of Maternal Exposure to Childhood Maltreatment in the USA: a Retrospective Cohort Study. In: Lancet Public Health 8, H. 3, S. 226–237. [www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667\(23\)00025-7/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667(23)00025-7/fulltext) (Abfrage: 25.11.2025).
- Neckel, Sighard (2017): Die gefühlte Unterschicht. Vom Wandel der sozialen Selbsteinschätzung. In: Lindner, Rolf/Musner, Lutz (Hrsg.): Unterschicht. Kulturwissenschaftliche Erkundungen der Armen in Geschichte und Gegenwart. Freiburg im Breisgau: Rombach, S. 19–40.
- Nohl, Arnd-Michael (2022): Erziehende Demokratie. Orientierungszumutungen für Erwachsene. Wiesbaden: Springer VS.
- Peters, Helge (2015): Punitivität und Sakralität. In: Dollinger, Bernd/Groenemeyer, Axel/Rzepka, Dorothee (Hrsg.): Devianz als Risiko. Neue Perspektiven des Umgangs mit abweichendem Verhalten, Delinquenz und sozialer Auffälligkeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 138–149.
- Peters, Helge (2022): Eine konstruktivistische Soziologie sozialer Probleme. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Poferl, Angelika/Walter, Verena (2013): „Deine Stimme gegen Armut“ – Zur kommunikativen Konstruktion eines globalen Problems. In: Keller, Reiner/Reichert, Jo/Knoblach, Hubert (Hrsg.): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden: Springer VS, S. 235–256.
- Rutschky, Katharina (1992): Erregte Aufklärung. Kindesmißbrauch: Fakten & Fiktionen. Hamburg: Klein.
- Scherr, Albert (2023): Probleme und Problematisierungen. In: Soziale Probleme 34, H. 1, S. 129–147.
- Schetsche, Michael (2014): Empirische Analyse sozialer Probleme. Das wissenssoziologische Programm. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Patrick (2009): A Monster in Reality. Körperliche, metaphorische und allegorische Monster in nordamerikanischen Zeitungen des 18. Jahrhunderts. In: Borgards, Roland/Holm, Christiane/Oesterle, Günter (Hrsg.): Monster. Zur ästhetischen Verfassung eines Grenzbewohners. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 119–142.

- Stangl, Werner (Hrsg.) (2019): Kindheit. In: Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. www.lexikon.stangl.eu/11307/kindheit (Abfrage: 25.02.2026).
- Statistisches Bundesamt (2024): Zahl der Kindeswohlgefährdungen im Jahr 2023 auf neuem Höchststand [Pressemitteilung Nr. 338 vom 6. September 2024]. www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/09/PD24_338_225.html (Abfrage 25.02.2026).
- Swientek, Christine (2004): Kindstötung – Neonatizid. In: *Der Kriminalist* 35, H. 5, S. 189–193.
- Tsokos, Michael/Guddat, Saskia (2014): Deutschland misshandelt seine Kinder. München: Droemer.
- Virchow, Fabian (2008): Fordern und fördern. Zum Grafikations-, Sanktions- und Gerechtigkeitsdiskurs in der BILD-Zeitung. In: Wischermann, Ulla/Thomas, Tanja (Hrsg.): *Medien – Diversität – Ungleichheit. Zur medialen Konstruktion sozialer Differenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245–262.
- Walper, Sabine (2006): Was die Wissenschaft über Erziehung weiß. In: Wahl, Klaus/Hees, Katja (Hrsg.): *Helfen Super Nanny und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 22–30.
- Windeler, Arnold (2014): Können und Kompetenzen von Individuen, Organisationen und Netzwerken. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Windeler, Arnold/Sydow, Jörg (Hrsg.): *Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–301.

Verzeichnis der zitierten Korpusmedien⁴

Print-/Onlinemedien

- Der Spiegel: 33/1993: Der Kampf ums Kind; 3/2002: Das Versagen der Eltern; 42/2006: Durchs Netz gefallen. 49/2006: Familienpolitik; 22/2007: Früher, schneller, präziser; 48/2007: Vor die Hunde gegangen; 51/2007: Einfach zu feige; 33/2014: Familienbände.
- FAZ: 17.10.2006: Studie zum Kindesmissbrauch; 14.5.2007: Kommen sie uns doch mal besuchen; FAZ 19.10.2007: Mordprozess; FAZ 31.8.2023: Scheidungskinder; FAZ 21.5.2008: Schrankenlose Gewalt.
- Focus: 42/2006: Kriminalität; 50/2007: Verbrechen.
- SZ: 13.10.2006: Die schutzlosen Kinder; 23.10.2006: Bierflaschen am Bett; 14.04.2008: Grundkurs Kindererziehung; 30.7.2008: Chronologie einer Verwahrlosung; 13.12.2008: Mädchen jahrelang versteckt; 17.5.2010: Kindsvernachlässigung in Schwaben; 4.9.2013: Lebe wohl; 19.10.2023: Das Leid der vernachlässigten Kinder.
- taz 14.10.2006: Ein vernachlässigtes Problem; 18.12.2006: Tödlicher Mythos vom Mutterglück; 20.12.2007: Angelos Tod; 23.1.2008: Gib Ruhe, Welt; 20.12.2007: Mehr Staat hilft den Kindern nicht; 21.12.2007: Der Fall Kevin wird zum Puzzlespiel; 19.7.2008: Jugendämter gehen schneller gegen Kindesmisshandlungen vor; 8.1.2009: Allmächtiges Amt gegen ohnmächtige Eltern; 21.1.2009: Regierung nimmt Jugendämter in die Pflicht; 26.6.2009a: Von der Leyen kritisiert Jugendämter; 26.6.2009b: Ämter holen mehr Kinder aus Problemfamilien; 29.1.2013: Die Angst vor dem ganz großen Fall.
- Zeit 37/1977: Das Luxusgeschöpf und die Karrierefrau und ihre Männer nach der Scheidung; 43/2006a: Kinder-Schutz; 43/2006b: Kindesmisshandlung; 51/2007: Kinderschutz; 25/2008: Prozess; 38/2014: Kindheit in Deutschland; 12/2021: Die Hölle, das sind Mama und Papa; 21/2024: Psychologin Stahl.

4 Vgl. hierzu ausführlicher Dahlheimer (2021)

Podcasts

Abgründe 25.2.2022: Hungertod im Bett.

ARD-Crime Time 2.9.2024: Fünffacher Kindsmord in Wernigerode.

Nightmare Factory 3.12.2022: Das verhungerte Mädchen; 2.3.2023: Wenn Mütter ihre Kinder töten;

14.12.2023: Die Eismutter; 3.3.2024: Chronologie des Schreckens.

Ohne Bewährung, 13.8.2024: Die lächelnde Kindermörderin.

Zeit Verbrechen 1.1.2019: Das Kind im dunklen Zimmer; 22.10.2019: Das Kind im Kühlschrank;

29.11.2023: Die feindlichen Eltern.

Investition in die Zukunft oder Stigmatisierung im Hier und Jetzt? *Arme*¹ Kinder im Fokus sozialinvestiver Politikstrategien

Stefanie Bischoff-Pabst

Die politischen Veränderungen in den europäischen Wohlfahrtsstaaten seit den 1990er-Jahren, die großen Einfluss auf Vorstellungen und Leitbilder *guter* Kindheit sowie auf die Ausgestaltung der Lebensphase Kindheit in ganz Europa nehmen, zeigen eine zunehmende Kindzentrierung in politischen Steuerungsstrategien (u. a. Klinkhammer 2014; Betz/Bischoff 2018). Der politische Paradigmenwechsel zielt darauf ab, möglichst früh und effektiv in Kinder, v. a. ihre Bildung und Förderung, zu investieren, weil dann hohe Gewinne für Gesellschaften zu erwarten sind (Spieß 2013; Esping-Andersen 2002). Das wohlfahrtsstaatliche Interesse ist dabei primär auf das Kind als zukünftig nützliches Mitglied der Wissensgesellschaft gerichtet, wobei Investitionen vor allem auf Kinder aus gesellschaftlich prekären Lebensverhältnissen zielen. Dies knüpft die kindzentrierte Strategie an Fragen von Chancengleichheit im Sinne der Kopplung gesellschaftlich vorteilhafter Positionen an die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft des Einzelnen. Durch die Aktivierung und Freilegung von Potenzialen v. a. sozial benachteiligter Eltern² und Kinder sollen soziale Ungleichheiten abgebaut werden (Betz/Bischoff-Pabst/de Moll 2020).

Diese veränderten politischen Prioritätensetzungen und Diskurse um die investive Gestaltung von Kindheit in Wohlfahrtsstaaten finden auf der Ebene des Bundes und der einzelnen Bundesländer in Deutschland unterschiedlichen Ausdruck in einer Reihe praktischer Maßnahmen, Veränderungen institutioneller Verfahren sowie der Gesetzgebung die frühe Kindheit betreffend. Die Ausdifferenzierungen (z. B. in politischen Beschlüssen und Stellungnahmen oder fachlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen wie Bildungs- und Erziehungsplänen

1 Kursivsetzungen nutze ich in diesem Beitrag, um Differenzkategorien zu markieren. So handelt es sich bei der näheren Bestimmung von *armen* Kindern oder Kindern *mit Migrationshintergrund* nicht um Zuschreibungen der Autorin, sondern um sprachliche Unterscheidungspraktiken, wie sie bspw. im politischen Sprechen vorgenommen werden. Ich markiere durch Kursivsetzungen auch Distanzierungen von normativen Setzungen, die ich analytisch betrachte. So interessiert mich die diskursive Herstellung von normativen Vorstellungen *guter* Kindheit, ohne dass ich mich dem, was sich diskursiv als *gut* herausstellt, affirmativ anschließe.

2 Mit Eltern bezeichne ich nicht nur die leiblichen Eltern, sondern auch Adoptiv- und Pflegeeltern oder andere Personen, denen die elterliche Sorge übertragen wurde.

der Länder) sind insgesamt vielgestaltig und mit ihnen sind (Sollens-)Vorstellungen *guter* Kindheit, *guter* Elternschaft, *guter* Bildung und Erziehung in öffentlichen Institutionen verbunden, die in ihrer spezifischen Gestalt bislang nur in wenigen Studien untersucht wurden (ebd.), obwohl sie die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern sowohl in privat-familialer als auch in öffentlicher Verantwortung maßgeblich ausgestalten.

Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag fokussiert, wie im politischen Sprechen über Kinder und Kindheiten Ein- und Ausschlüsse spezifischer Kindergruppen produziert werden und wie Kinder hierdurch ungleich positioniert werden. Weiterhin wird betrachtet, wie sich politisch hervorgebrachte Konstruktionen in pädagogisch relevante Vorgaben übersetzen – und welche Ambivalenzen beispielsweise für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen entstehen.

Aufbauend auf aktuellen Befunden zur politisch-diskursiven Herstellung von Kindheiten v. a. mit Blick auf die Differenzkategorien sozioökonomischer Hintergrund und ethnische Zugehörigkeit³ (Kap. 1), werde ich zunächst die theoretischen und methodologischen Perspektiven des Beitrags im Anschluss an im Rahmen der EDUCARE-Studie⁴ entwickelte Konzepte skizzieren (Kap. 2 und 3). Der empirische Teil (Kap. 4) konzentriert sich auf die diskursive Herstellung von Kindern *in Armut* – denn Armut gilt politisch diskursiv als ein zentraler Risikofaktor für die Entwicklung von Kindern und gleiche Bildungschancen. Dafür nehme ich erstens die in der EDUCARE-Studie durchgeführten Analysen zu Leitbildern *guter* Kindheit unter dem spezifischen Fokus der Differenzherstellung zwischen Kindergruppen in den Blick. Zweitens untersuche ich die Herstellung von sozialer Differenz am Beispiel eines Kapitels aus dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (HMSI/HMKB 2025). In Kapitel 6 ziehe ich ein abschließendes Fazit.

1 Forschung zur (politisch-)diskursiven Herstellung differenter Kindheiten hinsichtlich sozioökonomischen Status und ethnischer Zugehörigkeit

Während im deutschsprachigen Raum einige Studien existieren, die untersuchen, wie pädagogische Fachkräfte Armut und soziale Ungleichheit deuten und Kinder

3 Gemeint sind ethnisierende Differenzkategorien wie nicht-deutsche Erstsprache, Kultur, Religion, Migrationshintergrund etc., die diskursiv häufig eng verwoben auftreten oder auch synonym verwendet werden.

4 Die von der VolkswagenStiftung geförderte Studie EDUCARE „Leitbilder ‚guter‘ Kindheit und ungleiches Kinderleben“ wurde von 2010–2016 unter der Leitung von Prof.in Dr.in Tanja Betz an der Goethe-Universität Frankfurt am Main durchgeführt Projektinformationen unter: www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/projekt-educare-leitbilder-guter-kindheit-und-ungleiches-kinderleben-bildung-betreuung-und-erziehung-ausder-perspektive-der-politik-der-professionellen-in-kindertages/ (Abfrage: 19.03.2025).

in diesen Deutungen diskursiv positionieren (z.B. Betz/Bischoff 2017; Simon et al. 2019; Kerle 2023; Kerle/Prigge/Simon 2025), gibt es noch wenig Forschung zu den politischen Konstruktionen von Kindheit, Armut und entsprechenden Differenzierungen im Kontext aktueller sozialinvestiver Politikstrategien – und wie diese die Bedingungen des Kindseins gestalten. Im Folgenden werden einige Befunde aus Studien vorgestellt, die die politisch-diskursive Herstellung u. a. differenter Kindheiten in den Blick nehmen.

Julia Seyss-Inquart (2017) untersuchte im österreichischen Kontext bildungspolitisches Sprechen über das Kindertagesheimwesen. Dabei interessierte sie, welche Positionen den Involvierten im politischen Sprechen zugesprochen werden und auf welche Differenzkategorien dabei zurückgegriffen wird (vgl. ebd., S. 168). Kinder werden dabei v. a. als förderungsbedürftig bzw. nicht förderungsbedürftig konstruiert. Sie arbeitete die Subjektpositionen des *bedrohten Kindes*, des *sich aktiv bildenden Kindes* und des *anderen Kindes* heraus (vgl. ebd., S. 170). Letzteres (z. B. mit Sprachproblemen, mit besonderen Bedürfnissen, mit Migrationsgeschichte) taucht dabei v. a. ab den 2000er-Jahren in den Debatten auf. Kindertageseinrichtungen fungieren als legitime Antwort auf förderungswürdige Kinder und vernachlässigende Eltern (vgl. ebd., S. 178). Maksim Hübenthal (2018) hat Plenardebatten des Deutschen Bundestags (2009–2011) hinsichtlich politischer Verständnisweisen von Kinderarmut untersucht. Diese begreift er als thematischen Rahmen, in dem spezifische Botschaften an die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Organisationen und Professionellen erzeugt werden (vgl. Hübenthal 2025, S. 44). Dabei arbeitete er Vorstellungen von Kinderarmut als *Erziehungsarmut*, *Bildungsarmut*, *Geldarmut* und *Rechtearmut* heraus. Mit dem Verständnis von Kinderarmut als *Bildungsarmut* wird bspw. die Aufforderung an Kindertageseinrichtungen geknüpft, Kinder möglichst aktiv auf die Schule vorzubereiten und sich in ein arbeitsmarktorientiertes Gesamtbildungsverständnis einzugliedern (vgl. ebd., S. 46). Nicole Klinkhammer (2022) analysierte parlamentarische Verhandlungen ausgewählter Reformen in der bundesdeutschen Bildungs- und Betreuungspolitik (1998–2009) (vgl. ebd., S. 21). Sie arbeitet dabei den Wandel vom familial behüteten zum öffentlich gebildeten (Klein-)Kind heraus (vgl. ebd., S. 28). Die Begünstigung und Sicherung *gelingender Bildungskarrieren* ist v. a. dort politischer Konsens, wo Risiken für Bildungs- und Entwicklungsprozesse gesehen werden: bei Kindern mit Migrationshintergrund, Kindern von Alleinerziehenden oder Kindern aus sozial und ökonomisch benachteiligten Familien (vgl. ebd., S. 30). Der Ausbau frühkindlicher und ganztägiger Angebote wird primär über die Herstellung von Chancengleichheit für Kinder legitimiert, wobei die Nutzung außerfamiliärer Angebote für *Risikokinder* unausweichlich erscheint (vgl. ebd., S. 34). Tanja Betz und Stefanie Bischoff (2013) analysierten in bundespolitischen Dokumenten die Verhandlung des Begriffs *Risiko* im Zusammenhang mit *Kindheit* (vgl. ebd., S. 61). Sie identifizierten vier dominante Muster im Risikodiskurs. Vor allem die im Diskurs als besonders markierten

Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder aus sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen, Kinder bildungsferner Eltern und Kinder Alleinerziehender werden diskursiv als Risiko für die zukünftige Gesellschaft konstruiert (vgl. ebd., S. 75). In dieser Logik legitimieren sich neue Maßnahmen, Professionen und Institutionen im Wohlfahrtsstaat, die sich den genannten Risiken zuwenden (vgl. ebd., S. 77).

Corinna Schmude und Deborah Pioch (2014) sowie Sarah Meyer (2017) nahmen die Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in der Kindertagesbetreuung in den Blick. Während sich erstere mit der Frage beschäftigten, wie *Inklusion* in den Plänen verstanden und thematisiert wird, untersuchte Meyer die Thematisierung sozialer Differenzen. Beide Studien arbeiten kritisch heraus, dass entlang gängiger Differenzkategorien zwischen Kindern unterschieden wird, die den impliziten Normen entsprechen (z. B. sehend, sich lautlich (und deutsch) äussernd) und *anderen* Kindern: mit Behinderung, Hochbegabung, Migrationshintergrund, aus benachteiligten Situationen. Geschlecht wird fast ausschließlich binär codiert. Schmude und Pioch (2014) halten zudem fest, dass die Bildungspläne, auch wenn sie sich z. T. explizit auf den Begriff *Inklusion* beziehen, auf einen Integrationsdiskurs rekurren. Meyer (2017) arbeitet heraus, dass den Differenzkategorien häufig eigene Abschnitte gewidmet sind, in denen sie als Identitätsmerkmale von Kindern („Kinder mit ...“) auftreten. In diesem Sinne bieten die Pläne pädagogischen Fachkräften ein „bestimmtes, voneinander abgrenzbares Differenzwissen“ (ebd., S. 156) an. Die soziale Lage wird dabei i. d. R. als zu kompensierende Risikodimension thematisiert (ebd.). Durch die eindeutig erscheinenden Differenzdimensionen wird ein Bild der pädagogischen Handhabbarkeit von Individualität offeriert (ebd.).

Die vorgestellten Studien verdeutlichen, wie politisch-diskursive Konstruktionen von Kindheiten jeweils hervorgebracht werden und dabei unterschiedliche Kindergruppen – mehr oder weniger – sichtbar werden. Insbesondere *Kinder mit Migrationshintergrund, in Armut oder aus bildungsfernen Elternhäusern* werden dabei prominent als *förderbedürftig* oder *risikobehaftet* positioniert. Kindertageseinrichtungen erscheinen als legitime und oft notwendige Orte der Intervention und Kompensation familialer *Defizite*.

2 Theoretische und methodologische Perspektiven

2.1 Herstellung von Differenz und ihr Beitrag zur Reproduktion von Bildungsungleichheit

Anschließend an sozialkonstruktivistische und differenztheoretische Grundannahmen gehe ich davon aus, dass Differenzverhältnisse sozial erzeugt werden (vgl. auch Betz/Bischoff 2017, S. 105). In Prozessen des *doing difference* (Mecheril/Plöcker 2009) werden Identitäten zugeschrieben (z. B. die des *armen* Kindes) und

gleichzeitig auch immer Machtpositionen und damit Ungleichheits- und Dominanzverhältnisse (re-)produziert. Interdisziplinäre Forschungsanstrengungen haben in den letzten Jahrzehnten zeigen können, dass Bildungsinstitutionen wie Schulen oder Kindertageseinrichtungen maßgeblich an der (Re-)Produktion ungleichheitsrelevanter Differenz beteiligt sind (zur frühen Kindheit z. B. Stenger et al. 2017). Dies betrifft die Ebene von Interaktionen und Praktiken (z. B. Kuhn 2013), institutionelle Mechanismen (z. B. Gomolla/Radtke 2009) sowie die Ebene gesellschaftlicher Diskurse und politischer Strukturen (Kap. 1). Erziehungswissenschaftliche Zugänge zu Differenz und Ungleichheit rekonstruieren dabei systematisch den Zusammenhang von Differenzproduktion und Prozessen machtvoller sozialer und/oder pädagogischer Ordnungsbildungen. Dies geschieht entlang der Dimensionen Generation, Geschlecht, Ethnizität, Klasse, körperlicher Unversehrtheit und ihrer Verschränkung zum Zweck der Rekonstruktion der *Genese* von Ungleichheitsverhältnissen (Diehm/Kuhn/Machold 2017).

2.2 Symbolische Macht und legitime Vorstellungen *guter* Kindheit im politischen Diskurs

Um (politische) Aussagesysteme zu Themenkomplexen rund um Kinder, Kindheiten und Bildung untersuchen zu können, wurde im Rahmen der EDUCARE-Studie ein von Pierre Bourdieu inspirierter diskursanalytischer Zugang entwickelt (ausführlich: Bischoff/Betz 2015), an den der vorliegende Beitrag anschließt. Bourdieus Konzept der Symbolischen Macht dient dabei als Rahmen und Erkenntnisinstrument. Symbolische Macht wird von Bourdieu (1992) als die Fähigkeit bezeichnet, die Anerkennung sozialer Differenzen (sprachlich) durchzusetzen, also mit Wörtern Manifestes zu schaffen (vgl. ebd., S. 153). Stimmen die zu einem bestimmten Zeitpunkt gesellschaftlich anerkannten Klassifikations- und Differenzierungssysteme mit den subjektiven Ordnungsstrukturen sozial unterschiedlich positionierter Akteur*innen überein – unabhängig davon, ob diese davon profitieren oder nicht – scheint die Welt als natürlich gegeben. Dieses perfekte Zusammenfallen objektiver und subjektiver Ordnungsmuster beschreibt Bourdieu als *Doxa* (vgl. Bourdieu 2005, S. 131). Damit ist eine zentrale Ausgangsannahme, dass Aussagenzusammenhänge nicht unabhängig von außersprachlichen sozialen gesellschaftlichen Strukturen und Relationen verstehbar sind.

Das politische Feld ist eine zentrale Instanz der Diskursproduktion (Höhne 2010), in dem Aussagen bzw. Aussagesysteme miteinander um Legitimität ringen – es wird verhandelt, was z. B. Kinder im Sozialinvestitionsstaat legitimierweise tun können, sollen und dürfen (vgl. Betz/Bischoff 2018, S. 55) und wie Kindheit im Verhältnis von Familie und Öffentlichkeit abzusichern und auszugestalten ist. Machteffekte ergeben sich dabei aus der *Relation* zwischen den sozialen Positionen realer Akteur*innen (und ihrer sozialen Praxis) und den

auf manifester Sprach- und Textebene produzierten Vorstellungen von (guter/schlechter) Kindheit. Politischem Sprechen kommt dabei eine wichtige Bedeutung zu, v. a. wenn es über Institutionen (z. B. durch Bundes- und Landesministerien) die Sprecher*innen mit Autorität und Legitimität ausstattet.

3 Methodisches Vorgehen

Auf Basis der geschilderten theoretischen Überlegungen wird der legitime Diskurs als machtbasiertes System von Aussagen verstanden, das von Akteur*innen in legitimen Sprecher*innenpositionen dominiert wird, die meist auch über privilegierte gesellschaftliche Positionen verfügen (vgl. Bischoff/Betz 2015, S. 268). So wird nach dem Beitrag von Wörtern, Sprache und ihrem Gebrauch zur Konstruktion des Sozialen gefragt (vgl. Bourdieu 2005, S. 99). Welches Wissen wird durch politisches Sprechen erzeugt und entlang welcher Strukturen konstituiert sich Sinn? Welches sind unhinterfragte, implizit transportierte Vorstellungen von Kindern und Kindheit, die Adressierungen ermöglichen, Aufgaben zuschreiben und zugleich legitimieren (vgl. Bischoff/Betz 2015, S. 269)?

Dieser mit Legitimität ausgestattete Diskurs (Kap. 2.2) wird in Anlehnung an die Thematische Diskursanalyse (TDA) als eine soziale Zeichenpraxis untersucht, die Regeln und Regelmäßigkeiten folgt, in denen Wissen in verschiedenen Manifestationsformen artikuliert wird (vgl. Höhne 2010, S. 426; ausführlich auch: Bischoff-Pabst/de Moll/Betz 2020, S. 68 f.). Die TDA geht davon aus, dass Thematisierungsweisen auf Differenzsetzungen beruhen, durch die semantisch selektiert wird. Durch thematische Selektionen und Verknüpfungen wird Bedeutung erzeugt. Durch eine methodengeleitete Analyse der strukturierenden Differenzsetzungen und intra- sowie interdiskursiven Verknüpfungen (Höhne 2010) sowie der Verweisstrukturen von Aussagen (zur äußerungstheoretischen Diskursanalyse: Angermüller 2007), kann fokussiert werden, *wie* sich legitime Vorstellungen einer *guten* Kindheit in politischen Dokumenten konstituieren, ausdifferenzieren und welche Handlungsanforderungen dabei für wen entstehen (ausführlich: vgl. Bischoff/Betz 2015, S. 271 f.).

Um diskursive Konstruktionen *guter* Kindheit im Rahmen der EDUCARE-Studie zu rekonstruieren, wurde ein Datenkorpus aus 16 bundespolitischen Dokumenten⁵ zusammengestellt (u. a. der 7. Familienbericht und der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung). Ausgewählt wurden die Diskursdokumente aus den Bereichen Bildungs-, Kinder- und Jugendhilfe-, Integrations-,

5 Eine vollständige Übersicht über den Korpus gibt es hier: www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2019/07/Literaturliste_kompl_Datenkorpus_Diskursanalyse_.pdf (Abfrage: 19.03.2025). Ausführlich zur Auswahl der Dokumente vgl. Bischoff/Betz 2015, S. 273.

Sozial- und Familienpolitik hinsichtlich Aktualität und thematischer Einschlägigkeit. Darüber hinaus wurden einzelne Dokumente auf der Landesebene in den Blick genommen, u.a. der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan. Die Bildungspläne der Bundesländer, die in den 2000er-Jahren in allen 16 Bundesländern eingeführt wurden, stellen einen wichtigen Knotenpunkt eines im Wandel befindlichen frühpädagogischen Feldes dar (vgl. Jergus/Thompson 2015, S. 812).⁶ Als bildungspolitische Dokumente, herausgegeben von den jeweiligen Landesministerien, sollen sie die Arbeit in der Kindertagesbetreuung fachlich rahmen und orientieren (vgl. Meyer 2017, S. 151). Durch die Beteiligung einer hohen Zahl repräsentativer Akteur*innen wird deren Legitimität gestärkt (vgl. Jergus/Thompson 2015, S. 813). Meyer (2017) verortet den Entstehungszeitraum der Bildungspläne zudem in einem „spezifischen bildungspolitischen Klima“ (ebd., S. 152), geprägt durch die Diskussion um den quantitativen und qualitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung sowie die ernüchternden Ergebnisse der ersten PISA-Studie. Damit lassen sich die Bildungspläne auch auf der Ebene des Produktionsprozesses in die Logik des Vorantreibens des politischen Programms einer sozialinvestiven Kindheit und eines spezifischen politischen „Steuerungsanspruch[s]“ (ebd., S. 154, Herv. i. O.) einordnen.

4 Empirie

Empirisch wird im Folgenden die Frage verfolgt, wie und mit welchen Schwerpunktsetzungen innerhalb diskursiver politischer Konstruktionen Differenzen zwischen Kindern bzw. Kindheiten hergestellt werden und was dies z.B. für die ungleichen diskursiven Positionierungen⁷ verschiedener Kinder(gruppen) im Verhältnis von Familie und öffentlicher Bildung, Betreuung und Erziehung bedeutet. Hierfür fokussiere ich veröffentlichte und unveröffentlichte Analysen und Befunde, die im Rahmen der EDUCARE-Studie und im Anschluss an diese erarbeitet wurden: In Kapitel 4.1 betrachte ich die Konstruktion von Kindern in bildungsbezogenen bundespolitischen Dokumenten entlang von Textstellen, die explizit thematisieren, wie und was Kinder sind oder was für sie getan werden kann.

6 Die Grundsätze der Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen wurden zuvor im Gemeinsamen Rahmen der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz (JKM 2004) formuliert, mit der Aufforderung, diese durch Bildungspläne auf der Länderebene zu konkretisieren (vgl. Röhner 2020, S. 689).

7 Die Analyse von Positionierungen zielt im Kontext der Frage danach, wie legitime Vorstellungen *guter* Kindheit diskursiv hergestellt werden (Kap. 2), auf die Untersuchung unterschiedlicher Positionen, die innerhalb einer Differenzordnung eingenommen bzw. zugewiesen werden: Von Interesse ist, welche Kindheiten bzw. Kindergruppen wie und durch welche Differenzsetzungen als legitim und damit *normal* und *wünschenswert* oder als *abweichend* oder *zu korrigierend* hergestellt werden – und in welchem Verhältnis diese zueinander stehen.

In Kapitel 4.2 zeige ich auf, wie im Hessischen Bildungsplan – einem Dokument mit politischem Steuerungsanspruch, das in der pädagogischen Praxis als legitim wahrgenommen und breit rezipiert wird – soziale Differenz zwischen Kindern diskursiv hergestellt wird und wie Kinder hierdurch positioniert werden.

4.1 Die Herstellung von (sozialer) Differenz I – Konstruktionen von Kindern und Kindheit in bundespolitischen Dokumenten

Im Rahmen der EDUCARE-Studie haben wir insgesamt zehn sich unterscheidende, aber miteinander verschränkte Leitbilder *guter* Kindheit rekonstruiert, die einen gesamtgesellschaftlichen, wünschenswerten Zukunftshorizont darstellen, der in die eingangs geschilderten, sozialinvestiven Entwicklungen eingebettet ist (vgl. ausführlich: Betz/Bischoff 2018, S. 55 f.). In der Analyse lag ein Fokus u. a. auf der Herstellung von Differenz (Kap. 2 und 3). Diesbezüglich lässt sich festhalten, dass Kinder in den untersuchten Dokumenten mehrheitlich als einheitliches Kollektiv mit verbindenden Eigenschaften in Opposition zum Erwachsenenkollektiv konstruiert werden. Gleichzeitig werden sie innerhalb dieses Rahmens auch unterschiedlich gruppiert, ohne dass der Vorgang des Kategorisierens selbst explizit zum Thema würde. Zentrale Differenzlinien sind die Dimensionen Alter, soziale Lage, Migrationshintergrund/Sprache und, etwas seltener, Geschlecht, Behinderung oder Familienformen (z. B. Einelternfamilien). Wenig überraschend⁸ sind die dominanten Differenzlinien im bildungspolitischen, fast ausschließlich problematisierenden Sprechen über Kinder die Differenzlinien *Migrationshintergrund* und *Sprache* (häufig eng verzahnt) sowie *Armut* und *Bildungsferne*, und dies in der Regel, ohne dass die Gegenseite (deutschstämmig, reich, bildungsnah) explizit benannt werden würde.

Betrachtet man die Differenzlinien voneinander getrennt, dann zeigt sich für die migrationsanderen⁹ Kinder, dass diese diskursiv fast ausschließlich¹⁰ als benachteiligt oder von Risiken bedroht konstruiert werden, z. B. indem sie verspätet eingeschult werden oder über nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügen.

8 Die Kategorisierungen überschneiden sich mit gängigen Differenzlinien, die auch in wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen relevant werden. Dies zeigt deren selbstverständliche Verankerung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und zementiert deren diskursive Legitimität im Sinne der Doxa (Kap. 2.2).

9 Mit der Begrifflichkeit des Migrationsanderen folge ich Paul Mecheril (2002).

10 In einigen Sequenzen deutet sich auch Vielstimmigkeit an. Vielstimmigkeit (Maeße 2010) ist ein Hinweis auf unterschiedliche Sprecher*innenperspektiven. So wird im untersuchten Material vielfach auf die Benachteiligung migrationsanderer Kinder verwiesen, und gleichzeitig in Einzelaussagen aufgerufen, dass diese aber auch erfolgreich in Schule, Ausbildung und Beruf sein können. Ähnlich verhält es sich für die Konstruktion von Kindern in ungünstigen sozioökonomischen Lebenslagen, denen *trotzdem* eine mögliche Resilienz zugestanden wird.

Als Risikolagen werden etwa das fehlende Unterstützungspotenzial der Eltern, das Zurückbleiben in der Sprachentwicklung oder verhinderte soziale Teilhabe und gesellschaftliche Integration benannt. Gleichzeitig werden die migrationsanderen Kinder aber auch als förderbar und -bedürftig konstruiert, indem sie von außerfamilialen Sprachförderangeboten und dem Sprachkontakt in Kindertageseinrichtungen profitieren.

Von Armut betroffene oder bedrohte Kinder werden ebenfalls als benachteiligt und von Risiken bedroht konstruiert, wie es ein Beispiel aus dem 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005) zeigt:

„Familie kann nur das weitergeben und beim Kind initiieren, was innerhalb des Rahmens ihrer sozialen und kulturellen Ressourcen liegt. Der Bildungshintergrund der Eltern, die reale Lebenslage und die konkreten Lebensbedingungen haben einen stark modifizierenden Einfluss darauf, welche Chancen der Entwicklung und Bildung Kindern in ihrer familialen Umwelt zur Verfügung stehen. Aufgrund eines niedrigen Bildungsniveaus, verbunden mit sozial benachteiligten und prekären Lebenslagen sowie unter ungünstigen sozio-ökonomischen Bedingungen, gelingt es vielen Familien nicht, die Bedürfnisse ihrer Kinder zu erfüllen, ihnen genügend Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen und ihnen anregungsreiche Bedingungen des Aufwachsens zu bieten. Kinder, die unter Armutsbedingungen aufwachsen, einen Migrationshintergrund haben, mit Behinderungen leben müssen oder deren Eltern psychisch beeinträchtigt sind, haben erschwerte Entwicklungs- und Bildungsbedingungen“ (ebd., S. 188).

Kindern *unter Armutsbedingungen* werden geringere Chancen zum Aufbau von kulturellem oder sozialem Kapital zugesprochen, aber auch Verhaltensauffälligkeiten oder emotionale Instabilität. Es werden zahlreiche Risikolagen benannt, wie etwa eine unzureichende Grundversorgung, ungünstige gesundheitliche Auswirkungen, die Wahrscheinlichkeit, Vernachlässigung oder Misshandlung zu erleiden oder Entwicklungsrückstände zu haben.

Die rekonstruierten Differenzsetzungen strukturieren v.a. das Leitbild *gute Kindheit als bildungsbezogenes Emanzipationsprojekt und Befreiung aus riskanten Verhältnissen* (vgl. Betz/Bischoff 2018, S. 59). Innerhalb des Leitbildes, das grundsätzlich auf die frühe Feststellung von Entwicklungsverzögerungen und Förderbedarfen bei *allen* Kindern zielt, um gleiche Bildungschancen zu gewährleisten, zeichnet sich die Differenz zwischen funktionierenden und versagenden Familien als Orte ab, in denen sich kindliche Fähigkeiten (nicht) voll entfalten können. Die (diagnostische) Feststellung eines ungünstigen bzw. riskanten Umfelds (z.B. durch einen sogenannten „Migrationshintergrund“ oder ungünstige ökonomische Verhältnisse) führt zu der Forderung nach umfänglicher Förderung und Ausgleich in öffentlicher Verantwortung – *oder* Eltern werden selbst zu Adressat*innen außerhäuslicher Bildungsangebote (z.B. Deutschkurse), um das familiäre Bildungs- und Förderangebot zu verbessern.

4.2 Die Herstellung von sozialer Differenz II – „Kinder mit verschiedenem sozio-ökonomischem Hintergrund“ am Beispiel des Hessischen Bildungsplans

Basis dieses Kapitels bildet der Ertrag der feanalytischen Auswertung eines Ausschnittes aus dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (HMSI/HMKB 2025, S. 50f.) mit der Überschrift: „Kinder mit verschiedenem sozio-ökonomischen Hintergrund“. Der Textausschnitt ist eingebettet in ein 20-seitiges Kapitel zum „Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt“, das sich in fünf Unterkapitel aufgliedert, in denen weitere Differenzen herausgegriffen werden (Alter, Geschlecht, Kultur, Behinderung). Durch die Gliederung und Benennung der Kapitel werden die Differenzsetzungen bereits explizit ersichtlich, entlang derer Kinder kategorisiert werden. Es wird ein „Differenzierungswissen“ (Meyer 2017, S. 157) via Überschriften angekündigt.

Im weiteren feanalytischen Durchgang wurden folgende Aspekte in den Blick genommen: die Analyse von Themenverschränkungen und -verknüpfungen (4.2.1) und die Analyse von Differenzsetzungen (4.2.2). Der Fokus liegt dabei darauf, wie Kinder entlang des *sozio-ökonomischen Hintergrundes* konkret differenziert und positioniert werden. Abschließend werde ich ein zusammenfassendes Fazit ziehen (4.2.3).

4.2.1 Analyse von Themen und Themenverknüpfungen

Das untersuchte Kapitel gliedert sich in zwei Teile: (1) Leitgedanken (S. 50) sowie (2) Bildungs- und Erziehungsziele (S. 51). Das Thema des Kapitels ist durch die Überschrift klar benannt, wobei die Umschreibung „Kinder mit verschiedenem sozio-ökonomischen Hintergrund“ bereits nach wenigen Zeilen aufgegeben und als schwaches Familieneinkommen (vgl. S. 50, Z. 6) bzw. „Armut“ (S. 50, Z. 13) spezifiziert wird. Einführend wird somit die Perspektive von unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen auf einen einzigen eng geführt, der für weitere Konstruktionen innerhalb des Textausschnitts Relevanz entfaltet. Andere sozioökonomische Hintergründe bleiben implizit¹¹; ein erstes Indiz – bereits in der Themenführung angelegt – für die Veränderung hier als *arm* kategorisierter Kinder in Abweichung zur (unsichtbaren) Vergleichsfolie des *normalen* Kindes.

Der folgende Ausschnitt gibt einen Einblick in die Ausgestaltung des Themas Kinder mit „sozioökonomischem Hintergrund“:

11 Es existiert ein einzelner expliziter Verweis auf weitere sozioökonomische Hintergründe: „Auch Kinder aus finanziell gesicherten Familien können zu wenig vom dem erhalten, was sie für eine gute Entwicklung benötigen“ (S. 50, Z. 23-24). Diese steht allerdings unverbunden innerhalb der Thematisierung von *armen* Kindern und deren *Defiziten*. Es erfolgt keine weiterführende Thematisierung dessen, was für Kinder aus finanziell gesicherten Familien gelten könnte. Die Verengung auf *arme* Kinder wird also nur vorübergehend aufgebrochen.

„Kinder kommen aus Familien mit ungleichem sozioökonomischem Hintergrund. Dies betrifft finanzielle Ressourcen, Wohn- und Lebensumstände, Alltagserfahrungen und Freizeitaktivitäten. Kinder aus einkommensschwachen Familien haben ein erhöhtes Risiko, in unterschiedlichster Weise Benachteiligungen zu erfahren. Dies gilt insbesondere dann, wenn zu finanzieller Knappheit Unterversorgung im Gesundheits- oder Wohnbereich, im sozialen oder kulturellen Bereich hinzukommen“ (S. 50, Z. 3-9).

Kinder werden hier diskursiv entlang ihrer sozialen Herkunft unterschieden. Thematisch hervorgehoben wird eine spezifische Familiensituation, in der sich Kinder befinden können: die der finanziellen Unterversorgung, die dann auch im weiteren Textverlauf wiederholt aufgegriffen wird. Intradiskursiv wird die finanzielle Knappheit (vgl. S. 50, Z. 8 bzw. „Armut“ (S. 50, Z. 13)) von Familien mit zahlreichen negativen Auswirkungen in Verbindung gebracht, die – so der Auftrag im Kontext der Überschriften „Leitgedanken“ und „Bildungs- und Erziehungsziele“ – ausgeglichen (u. a. S. 50, Z. 21) werden müssen. Der thematische Fokus wird augenscheinlich auf Defizite gelegt, die mit der finanziellen Unterversorgung verknüpft werden (z. B. Gesundheit und Wohnen, soziales und kulturelles Leben).

4.2.2 Analyse der Differenzsetzungen

In der TDA wird die Herstellung von Differenz im Sinne einer intradiskursiven bzw. intratextuellen Strukturierung analysiert. Die zentrale Differenzlinie im Kapitel orientiert sich – wie bereits deutlich wurde – an der Kategorie der sozialen Herkunft, entlang derer Kinder als unterscheidbar ausgewiesen werden. Sprachlich-inhaltlich ausgestaltet werden vornehmlich Konstruktionen derjenigen Kinder, die als finanziell unterversorgt (vgl. S. 50, Z. 8) und damit beeinträchtigt (vgl. S. 50, Z. 15) und benachteiligt (vgl. S. 50, Z. 17) markiert werden. Explizit ist von Kindern aus „einkommensschwachen Familien“ (S. 50, Z. 6) bzw. von „Armut“ (S. 50, Z. 13) betroffen und von Familien aus finanziell gesicherten Familien die Rede (s. Fußnote 11). Dadurch werden sie gegenübergestellt. Eine Öffnung dieser Gegenüberstellung geschieht v. a. durch die spezifische Veränderung der *armen* Kinder in der Themenführung (Kap. 5.2.1). Darüber hinaus ist ab Seite 51, auf der „Bildungs- und Erziehungsziele“ thematisiert werden, eine modifizierte Differenzierung innerhalb der Kindergruppe festzustellen. „Kinder in Armut“ (S. 51, Z. 22) und „alle Kinder“ (S. 51, Z. 35) werden explizit in Verbindung mit zu differenzierenden pädagogischen Zielen gegenübergestellt:

„Im Einzelnen werden für Kinder in Armut sowie für alle Kinder folgende Ziele fokussiert.“ (S. 51, Z. 20-21)

Paradox ist, dass die semantische Einheit „alle Kinder“ inklusiv ist, d. h. das Wort „alle“ lässt auf der Bedeutungsebene keinen Ausschluss spezifischer

Kinder zu. Logische Schlussfolgerung wäre, dass „Kinder in Armut“ eine Sondergruppe aller Kinder darstellen, für die spezifische Ziele *und* die Lernziele für alle gelten. Diese Lesart scheitert jedoch spätestens in Zeile 36, in der folgendes Lernziel für alle definiert wird:

„Sensibel werden für die Lebenslagen anderer, insbesondere von Kindern in Armut (z. B. über Geschichten, Erzählungen)“ (S. 51, Z. 36-37).

Im Kontext dieser Lernzielformulierung (S. 51, Z. 22-50) werden „Kinder in Armut“ explizit der Gruppe der anderen zugeordnet – und damit aus der Gruppe aller Kinder exkludiert. „Kinder in Armut“ werden als ein abweichender Sonderfall von Kindern konstruiert.

Gestützt wird die Herauslösung armer Kinder aus der Gruppe aller Kinder auch durch die inhaltliche und sprachliche Gestaltung der jeweiligen pädagogischen Zielkataloge für die beiden Kindergruppen: Während „alle Kinder“ konstant aktiv konstruiert werden, zeichnen sich „Kinder in Armut“ durch mehr Passivität aus: Sie „erleben“ und werden „unterstützt“ und „angeregt“ (S. 51, Z. 22-34), während „alle Kinder“ „sensibel werden“, „nachvollziehen“ und „Handlungsmöglichkeiten [...] umsetzen können“ usw. (S. 51, Z. 35-50). Während „allen Kinder[n]“ Lernziele im Hinblick auf Reflexion, Rücksichtnahme, Bewertung, Sensibilität und Wissen über Ursachen zugeordnet werden, lernen „Kinder in Armut“ Sprache, Arbeiten, Spielen, Freude am Lernen, Wissen über gesunde Ernährung, Bewegung, Stressbewältigung, Partizipation und Mitgestaltungsmöglichkeiten. Augenscheinlich liegt damit der inhaltliche Fokus der Lernziele für „arme Kinder“ auf einem (unterstellten) Defizitausgleich (u. a. „Beeinträchtigungen in der Sprach- und Intelligenzentwicklung“, Defizite in der „kognitiven, emotionalen, sozialen und gesundheitlichen Entwicklung“ (S. 50, Z. 15-22)). „Alle Kinder“ scheinen dies nicht zu brauchen.

4.2.3 Fazit

Im Fokus des analysierten Ausschnitts steht die paradoxe Differenz zwischen *allen* Kindern und *armen* Kindern. Armut wird dabei in erster Linie an die finanzielle Situation der Eltern gebunden, die jedoch mit weiteren Lebenslagen – wie z. B. „Bildungsferne oder Arbeitslosigkeit“ (S. 50, Z. 12) – verknüpft wird. Diese Lebenslagen werden wiederum mit Benachteiligungen und Risiken für Kinder verknüpft, die sich in verschiedensten Bereichen zeigen (z. B. Sprach- und Intelligenzentwicklung oder Vernachlässigung). Die Kindheit *armer* Kinder konstituiert sich in diesem Zusammenhang v. a. als defizitäre sowie gefährdete Kindheit – sowohl in der Gegenwart als auch zukünftig (S. 50, Z. 13-14). Die Art der Themenverknüpfung (5.2.1) und Differenzherzeugung (5.2.2) zeigt eine deutliche diskursive Veränderung, Stigmatisierung und Stereotypisierung *armer* Kinder,

die nur an wenigen Stellen aufgebrochen wird. Die spezifischen Lernziele für *arme* Kinder enthalten zahlreiche Negativvorstellungen darüber, wie es innerhalb *armer* Familien aussehen könnte: fehlende Hygiene, ungesunde Ernährung, wenig Bewegung, keine soziale Einbindung. Durch die Trennung der Lernziele in solche für *Kinder in Armut* und solche für *alle Kinder* wird impliziert, dass ein Lebensstil, der sich weniger an Gesundheit und gesellschaftlicher Partizipation orientiert, erstens vom Lebensstil *aller* abweicht und zweitens einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe zugehörig ist. Betrachtet man die Befunde mit Blick auf Verhältnisbestimmungen zwischen Familien und einer öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung und deren Aufgaben im Sozialinvestitionsstaat fällt auf, dass die Akteur*innen öffentlicher Bildungsinstitutionen den positiv konnotierten Gegenpol zum *risikobehafteten* Familienumfeld des Kindes bilden. Kinder sollen z. B. in Kindertageseinrichtungen Unterstützung sowie Entlastung erfahren. Die Bearbeitung des *Problems* soll – der Logik der Argumentation folgend – innerhalb der öffentlichen Einrichtungen durch die Unterstützung individueller Bildungsprozesse der Kinder geschehen: So lernen *arme* Kinder u. a. die „Freude am Lernen“ (S. 51, Z. 24), holen ihre individuellen Entwicklungsrückstände auf *alle* Kinder ein und lernen, ihre Lebenssituation mitzugestalten (S. 50, Z. 34). Als pädagogisches Ziel wird ganz explizit formuliert, so „verbesserte Bildungs- und Lebenschancen für Kinder zu erreichen [...] um die bestehenden Unterschiede des sozioökonomischen Hintergrunds auszugleichen“ (S. 50-51, Z.25-2). Strukturell bedingte gesellschaftliche Armutsverhältnisse erscheinen damit durch gelingende frühe Förderung¹² und den damit gelingenden individuellen Wissens- und Kompetenzerwerb des Kindes in der Kindertagesbetreuung bearbeitbar.

5 Schlussfolgerungen

Hinsichtlich der Frage, wie innerhalb politischer Konstruktionen von Kindheit Differenzen hergestellt und Kinder ungleich positioniert werden, lässt sich abschließend festhalten: In dem bildungsbezogenen politischen Diskurs der hier untersuchten Dokumente wird ein *förderbedürftiges* Kind gezeichnet, auf das sich eine Reihe von Maßnahmen ausrichten soll. Im Namen von Förderbedürftigkeit, und argumentativ eng geknüpft an Diskurse der Herstellung von bildungsbezogener Chancengleichheit, wird für spezifische Kinder und deren Kindheit (z. B. Kinder *in Armut*) ein defizitäres Familienbild gezeichnet, das durch mangelnde Ressourcen, aber auch Erziehungs- und Bildungsversagen geprägt ist und aus dem Kinder herausgelöst werden müssen, um gesellschaftlich anschlussfähig und nützlich zu sein.

12 Zuständigkeiten, z. B. zur Umsetzung der Bildungsziele, werden im Textausschnitt nicht explizit genannt. Auch werden kaum konkrete Handlungsaufforderungen oder Maßnahmen zur Zielerreichung formuliert. Verantwortungszuweisungen bleiben dadurch unspezifisch.

Die Kindheit *armer* Kinder wird damit zu einer Phase gezielten politischen Eingreifens und Intervenierens im Sinne einer Korrektur von Entwicklungsdefiziten, die familial verursacht wurden. Die Analyse des Hessischen Bildungsplans macht exemplarisch deutlich, wie umfassend *arme* Kinder als abweichend konstruiert werden, mit spezifischen, exklusiven Bildungszielen, als ob finanzielle Deprivilegierung – ein Ergebnis der Ungleichverteilung gesellschaftlich relevanter Ressourcen auf ihre Mitglieder – durch frühkindliche Bildung des einzelnen Kindes bearbeitbar wäre. Die dominanten Defizit- und Risikorhetoriken gegenüber gesellschaftlich benachteiligten Familien sind – so kann mit Blick auf den Forschungsstand (Kap. 2) und die eigenen Befunde festgehalten werden – typisch für den aktuellen deutschsprachigen politischen Diskurs, aber sie sind nicht neu (Bühler-Niederberger 2016; Chassé 2023). So argumentiert Bühler-Niederberger, dass solche Rhetoriken v.a. darauf zielen, bestehende gesellschaftliche Ungleichverteilungen zu legitimieren und weniger darauf, sie zu verändern. Dies geschieht, indem die Benachteiligten für ihre Benachteiligung selbst verantwortlich gemacht werden. Für diese These spricht, dass die in den 2000er-Jahren in Fahrt gekommenen politischen Bemühungen, durch frühkindliche Bildung Chancengleichheit zu verbessern, nun nach weit mehr als 20 Jahren (immer noch) in einer deutlichen Diskrepanz zur gegenwärtigen Realität stehen: So belegt der 6. Armuts- und Reichtumsbericht, dass sich gesellschaftliche Mobilität verschlechtert und Armut weiter verstetigt (Groh-Samberg 2022). Kinderarmut in Deutschland ist ebenfalls anhaltend bzw. sogar anwachsend (vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2021, S. 23). Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft von Kindern und deren Bildungserfolg bleibt stark ausgeprägt, wie die PISA-Studien wiederholt belegen. Trotzdem scheinen die hohen Erwartungen, durch eine Intensivierung von Bildungs- und Förderangeboten für Kinder Verbesserungen anzustoßen, nicht in Frage zu stehen. Daran hat bislang auch ein wachsendes, den öffentlichen Verheißungsdiskursen skeptisch gegenüberstehendes Forschungsfeld zu den Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit in der frühen Kindheit wenig geändert.

Hinsichtlich der zweiten Frage des Beitrags, wie sich politisch hervorgebrachte Konstruktionen in pädagogische Vorgaben übersetzen und welche Ambivalenzen für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen entstehen, möchte ich abschließend aus professionstheoretisch informierter Sicht festhalten: Bei der Umsetzung politischer Strategien, die auf eine Unterstützung von gesellschaftlich benachteiligten Bevölkerungsgruppen zielen, ergibt sich grundsätzlich die Schwierigkeit, dass mit bildungsbezogenen Aktivierungs- und Unterstützungsmaßnahmen bestehende Bildungs- und Erziehungsleistungen dieser Gruppen implizit oder gar explizit abgewertet werden. Dieses Dilemma ist im Kontext (früh-)pädagogischer Professionalität als Differenzdilemma anerkannt und breit diskutiert (z.B. Kuhn 2014; Stenger et al. 2017). Trotzdem wird es, so lässt sich im Anschluss an die Befunde festhalten, im politischen Diskurs fast gar nicht und häufig auch in fachpraktischen Kontexten (z.B. in den Bildungsplänen der

Länder) zu selten aufgegriffen. Ein Grund dafür mag sein, dass die Grundannahme nicht auflösbarer Dilemmata im pädagogischen Handeln keine einfachen, z. B. kausal vorhersagbare Lösungen verspricht und Erfolg so nur schwer abschätzbar erscheint. Dies macht das Differenzdilemma für die Formulierung effizienter Politikstrategien sicherlich unattraktiv. Fatal erscheint mir eine fehlende Berücksichtigung des Differenzdilemmas allerdings im Rahmen von (politischen) Steuerungsinstrumenten für die pädagogische Praxis zu sein: Ein Beispiel hierfür stellen die Befunde der Analyse des Hessischen Bildungsplans dar (Kap. 4.2), der durch die starken Negativzuschreibungen an Kinder und Familien *in Armut* diese als *Andere* negativ etikettiert und *arme* Kinder sogar aus der Gruppe *aller* Kinder exkludiert. Diese einseitige Auflösung des Differenzdilemmas soll Fachkräften wiederum als Wissensbasis für ungleichheitssensibles pädagogisches Handeln dienen – die mit dieser Wissensbasis aufgrund der geschilderten dilemmatischen Struktur der Anforderungen an ein solches Handeln nur scheitern können. Und dieses Scheitern wird den pädagogischen Fachkräften auch immer wieder nachgewiesen, sie werden in zahlreichen Studien zur Qualität in frühpädagogischen Einrichtungen als unprofessionell *enttarnt*. So schließe ich mich der Forderung von Tanja Betz und Nicoletta Eunicke (2017) sowie Sarah Meyer (2017) an, solche Dilemmata in den Plänen viel deutlicher zu benennen. Auch sind die fachlichen Grundlagen der Bildungspläne und deren inkonsistente Vorgaben für das professionelle Handeln selbst viel stärker zum Gegenstand z. B. frühpädagogischer Forschung zu machen und beobachtbare Ambivalenzen in der Praxis auch mit den fachlichen Grundlagen in Verbindung zu setzen (vgl. Betz/Eunicke 2017, S. 8).

Literatur

- Angermüller, Johannes (2007): Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich. Bielefeld: transcript.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 60–81.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2017): Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld von Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 101–118.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2018): Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabina/Steiner, Christine (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–65.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/de Moll, Frederick (2020): Leitbilder »guter« Kindheit und ungleiches Kinderleben: Eine Einführung. In: Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/de Moll, Frederick (Hrsg.): Leitbilder »guter« Kindheit und ungleiches Kinderleben. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 12–30.
- Betz, Tanja/Eunicke, Nicoletta (2017): Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. In: Frühe Bildung 6, H. 1, S. 3–9.

- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2015): „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In: Fegter, Susann/ Kessl, Fabian/ Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–282.
- Bischoff-Pabst, Stefanie/de Moll, Frederick/Betz, Tanja (2020): Methodisches Vorgehen und methodologische Grundlagen der EDUCARE-Studie. In: Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/de Moll, Frederick (Hrsg.): Leitbilder »guter« Kindheit und ungleiches Kinderleben. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 50–87.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Auflage. Wien: Braumüller.
- Bühler-Niederberger, Doris (2016): Kindheit und Ungleichheit. Kritik einer Defizitrhetorik. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11, H. 3, S. 287–299.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland und Stellungnahme der Bundesregierung. www.bmfsfj.bund.de/bmfsfj/service/publikationen/zwolfter-kinder-und-jugendbericht-112226 (Abfrage: 21.11.2025)
- Chassé, Karl-August (2023): Klassistische Diskriminierung von Armen und sozial Ausgegrenzten. In: Scherr, Albert/Reinhardt, Anna C./El-Mafaalani, Aladin (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 459–482.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2021): Kein Kind zurücklassen. Warum es wirksame Maßnahmen gegen Kinderarmut braucht. www.der-paritaetische.de/alle-meldungen/expertise-kein-kind-zuruecklassen-warum-es-wirksame-massnahmen-gegen-kinderarmut-braucht/ (Abfrage: 21.11.2025).
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.) (2017): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS.
- Esping-Andersen, Gösta (2002): A Child-Centered Social Investment Strategy. In: Esping-Andersen, Gösta (Hrsg.): Why We Need a New Welfare State. Oxford: Oxford University Press, S. 26–67.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groh-Samberg, Olaf (21. Juni 2022): No way out – zu Sachverhalt und Phänomen der verstetigten Armut [Fachvortrag im Sozialpädagogischen Kolloquium]. Bergische Universität Wuppertal.
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Integration, Jugend und Soziales/Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (Hrsg.) (2025): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 12. Auflage. Wiesbaden.
- Höhne, Thomas (2010): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423–454.
- Hübenthal, Maksim (2018): Soziale Konstruktionen von Kinderarmut. Sinngebungen zwischen Erziehung, Bildung, Geld und Rechten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hübenthal, Maksim (2025): Kinderarmutverständnisse in der deutschen Politik und daraus resultierende Impulse an die Kinder- und Jugendhilfe. In: Kerle, Anja/Kessl, Fabian/Knecht, Alban (Hrsg.): Armutsdiskurse. Perspektiven aus Medien Politik und Sozialer Arbeit. Bielefeld: transcript, S. 43–53.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2015): Innovation am Horizont frühkindlicher Bildung? In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 6, S. 808–822.
- Kerle, Anja (2023): Armut im Blick? Eine Ethnographie zu Familienzentren nach dem Early-Excellence Ansatz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kerle, Anja/Prigge, Jessica/Simon, Stephanie (2025): „Das Kind“ positioniert in diskursiven Familien- und Elternarmutskonstruktionen. In: Kerle, Anja/Kessl, Fabian/Knecht, Alban (Hrsg.): Armutsdiskurse. Perspektiven aus Medien, Politik und Sozialer Arbeit. Bielefeld: transcript, S. 97–108.
- Klinkhammer, Nicole (2014): Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. Marburg: Tectum.

- Klinkhammer, Nicole (2022): „Alle Kinder so früh wie möglich ins Bildungsboot“: Zur Durchsetzung des Dispositivs der Bildungskindheit im politischen Diskurs. In: Mierendorff, Johanna/Grunau, Thomas /Höhne, Thomas (Hrsg.): Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–44.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, Melanie (2014): Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 130–144.
- Maeße, Jens (2010): Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: *Tertium Comparationis* 8, H. 2, S. 104–115.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebecca/Larcher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 194–208.
- Meyer, Sarah (2017): Das ewige Dilemma mit der Differenz. Eine Dokumentenanalyse zu Thematisierungen sozialer Differenz in den Bildungsplänen der Länder für die Kindertagesbetreuung. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld von Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 149–165.
- Röhner, Charlotte (2020): Bildungspläne im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 689–702.
- Schmude, Corinna/Pioch, Deborah (2014): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv! Inklusive Kindertagesbetreuung – Bundesweite Standortbestimmung und weitergehende Handlungsnotwendigkeiten. www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/Expertise_final_web.pdf (Abfrage: 21.11.2025).
- Seyss-Inquart, Julia (2017): Aktive Kinder, überforderte Pädagog_innen und berufstätige Mütter. Differenzmarkierungen im politischen Sprechen über Kitas. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld von Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 168–182.
- Simon, Stephanie/Prigge, Jessica/Lochner, Barbara/Thole, Werner (2019): Deutungen von Armut. Pädagogische Thematisierungen von und Umgangsweisen mit sozialer Ungleichheit in Kindertageeinrichtungen. In: *neue praxis* 49, H. 5, S. 395–415.
- Spieß, Katharina C. (2013): Bildungsökonomische Perspektiven frühkindlicher Bildungsforschung. In: Stamm, Margit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–130.
- Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.) (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld von Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Extrem rechte Deutungen von Kindheiten zwischen öffentlicher und privater Verantwortung

Zur Delegitimierung staatlicher kindheitspädagogischer Institutionen

Stephanie Simon

Der politische Rechtsruck, rechtsterroristische Attentate gegen migrantische, jüdische, queere und sich für Demokratie engagierenden Menschen machen deutlich, was auch die aktuellen Mitte- und Autoritarismusstudien (Zick/Küpper/Mokros 2023, Zick et al. 2025; Decker et al. 2024) auf Einstellungsebene feststellen: ein konstant bleibendes gesellschaftliches Potential an Ungleichwertigkeitsideologien, Gewaltbereitschaft und autoritären Einstellungen in der bundesdeutschen Zivilgesellschaft. In extrem rechten Diskursen wird zunehmend das Feld Bildung und Erziehung bearbeitet (u. a. Lehnert/Radvan 2016; Glaser/Rahner 2022), populistische Sprachspiele erfahren themenübergreifend eine Normalisierung (Wodak 2018; Thole 2020). In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob und mit welchen ideologischen fragmentierten Deutungsangeboten das Verhältnis von Familie und Institution und damit das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Verantwortung in den Texten des neurechten Spektrums entworfen wird.

1 Familie¹ und Kindertageseinrichtungen als gesellschaftliche Institutionen

Als *die* beiden zentralen Sozialisationsinstanzen für Aufwachsen heute können Familie und Kindertageseinrichtungen genannt werden. Im Jahr 2023 besuchten 36,4 % aller Kinder unter drei Jahren und 90,9 % aller Kinder über drei Jahren eine Kindertagesstätte (Afflerbach/Meiner-Teubner 2023, S. 2 f.). Das Verhältnis zwischen beiden Institutionen ist im SGB VIII rechtlich geregelt und § 22 Abs. 2.2 legt fest, dass Kindertageseinrichtungen dabei die „Erziehung und

1 Familie lässt sich u. a. als generationales resp. wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen ein oder mehreren Kindern und ein oder mehreren Erwachsenen verstehen, das auf lange Sicht angelegt ist, unabhängig von biologischer Abstammung, staatlich geregelten Familienverhältnissen, Heteronormativität oder Liebesbeziehung unter den Erwachsenen (Peukert et al. 2020).

Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen“. Das Primat der Familie ist damit in Bezug auf Erziehungs- und Bildungsfragen staatlichem Handeln übergeordnet und die Verantwortung des staatlichen Wächteramtes wird hervorgehoben. Ziel ist, darüber das Kindeswohl zu sichern und ein bestmögliches Aufwachsen zu gewährleisten sowie Kindern durch die außerfamiliäre Erziehung und Betreuung möglichst diverse Bildungs- und Sozialisationsmöglichkeiten bereitzustellen. Diese Selbstverständlichkeiten werden derzeit öffentlich infrage gestellt (Widdascheck et al. 2025).

Kindertageseinrichtungen und Familie sind dabei im sozialwissenschaftlichen Sinn gleichzeitig Sozialisationsinstanzen wie auch Institutionen, in denen Kinder mit „signifikanten Anderen“ interagieren (Mead 1968). Kindheit ist institutionalisiert (Bollig et al. 2018). In diesen Institutionen bringen sich Kinder als *spezifische* Akteur*innen und Subjekte hervor bzw. werden als solche hervorgebracht – als „kompetente Kompliz*innen“ (Höke/Velten 2024), in „kompetenter Gefügigkeit“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 238), als „kompetente Akteur*innen“ (Nentwig-Gesemann/Thole 2023), als eigensinnig Handelnde (Skalska et al. 2023) oder als „de-konstruktivistisches Kind“ (Ruppin 2018, S. 23).

Peter E. Berger und Thomas A. Luckmann (1969, S. 55) beschrieben wissenschaftlich-sozialkonstruktivistisch die Rolle von Institutionen als Träger und Reproduzent*innen gesellschaftlicher Wirklichkeiten, Wissensbestände und Ordnungslogiken, die über spezifische geteilte Bedeutungen Realitäten immer wieder neu herstellen. Dies geschieht nicht nur durch Praktiken, sondern auch durch Institutionalisierungen von rechtlichen Regelungen, durch Artefakte und Dokumente. Diesen Fragmenten menschlicher Produktion kommt gesellschaftlich objektivierter Charakter zu (ebd., S. 55). In Bezug auf Kindertageseinrichtungen lassen sich die Bildungs- und Orientierungspläne, Curricula, Dokumentationsbögen, Kita-Konzepte, und vieles mehr als institutionalisierte Produkte pädagogischen Tuns begreifen, in denen sich gesellschaftliche Wirklichkeit abbildet und mit denen sich diese reproduziert. Auch die Erziehungs- und Bildungspartner*innenschaft zwischen Eltern und Fachkräften lässt sich als eine etablierte Form der gemeinsamen Wirklichkeitsreproduktion zum Wohle der Kinder verstehen (Betz et al. 2021).

Die Kindheitspädagogik ist institutionalisiert, steht damit gewissermaßen demokratisch unter sozialer Kontrolle und übt diese aus, bspw. durch den Fokus auf Kinderschutz und Kinderrechte. Zudem haben Kindertageseinrichtungen eine stabilisierende Rolle für die Gesellschaft und ihr spätkapitalistisches Ordnungsgefüge: sie ermöglichen Eltern Lohnarbeit und Kindern Bildungsprozesse. So manifestieren sich in auf die frühe Kindheit bezogenen Dokumenten etwa auch bestimmte Vorstellungen von Kindheiten (Jergus 2018) und auch Antworten auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen Privatheit und Öffentlichkeit. In diesem Beitrag wird einer These in Bezug auf extrem rechte Positionen zum Thema „Erziehung und Bildung“ in der Kindheit nachgegangen: Da

in der völkisch-nationalistischen Ideologie das Primat der heteronormativen Familie mit geschlechtlich getrennter Arbeitsteilung² besteht, um den Fortbestand der als homogen imaginierten „Volksgemeinschaft“ zu sichern, wird die rechtsstaatlich verbürgte Idee der Familienergänzung von rechts kritisch gesehen. Familie und Bildungsinstitution werden als zwei entgegengesetzte Räume gedacht, bei der in der Familie das *zu Bewahrende* und in Kindertageseinrichtungen die liberale Gesellschaft repräsentiert wird, die eine Bedrohung für die völkische Ideologie darstellt.

In Kapitel 2 werden knapp die verwendeten Begrifflichkeiten und in Kapitel 3 das analytische Vorgehen erläutert, bevor in Kapitel 4 die neurechte Erziehungsidee und zwei Deutungsangebote „Feindbild queere Pädagogik“ sowie „Inklusion als Kindeswohlgefährdung“ nachgezeichnet werden. Die hier präsentierten Rekonstruktionen sind weder empirisch gesättigt noch beanspruchen sie Vollständigkeit, zumal die aus dem rechten Spektrum ausgehenden Dynamiken stets wandelbar sind. Sie geben aber Auskunft über extrem rechte Anschlüsse an Themen der Kindheitspädagogik, denen in Zukunft dringend empirisch nachgegangen werden muss (Kap. 5).

2 Akteur*innen und Ideen der Neuen Rechten.

Der Rechtsextremismus-Begriff verweist auf eine problematischen Extremismustheorie und der damit verbundenen Gefahr der Gleichsetzung von rechten und linken Agitationsweisen³ in Bezug auf Demokratiegefährdung (Berendsen/Rhein/Uhlig 2020). Er kann die Tatsache verschleiern, dass sich Ideologien der Ungleichwertigkeit⁴ auch in der gesellschaftlichen Mitte finden lassen (Zick/Küpper/Mokros 2023). Insbesondere in Bezug auf Themen wie Kindheit und

2 Das AfD-Parteiprogramm setzt bspw. genau diese Definition von Familie fest – diese bestehe aus „Vater, Mutter und Kindern, [und ist] die Keimzelle der Gesellschaft“ (AfD Wahlprogramm 2025, S. 144).

3 Als zentrale Differenz zwischen den beiden politischen Positionen ließe sich der Stellenwert von Ungleichwertigkeitsvorstellungen einbringen: In der rechts-konservativen Ideologie sind Ungleichheiten und damit verbundene Hierarchisierungsprozesse stabilisierend für Gesellschaft, während eine progressive Weltsicht eine auf Gleichwertigkeit aller Menschen basierende Gesellschaftsordnung anstrebt (Bobbio 1994).

4 Ideologien der Ungleichwertigkeit basieren auf „nationalistischer, völkischer Selbstübersteigerung, rassistischen Kategorien, soziobiologischen Behauptungen natürlicher Hierarchien, auf einer sozialdarwinistischen Betonung des Rechts des Stärkeren, totalitären Abwertungen von ‚Anderssein‘ sowie einer Betonung von Homogenität“ (Heitmeyer 2020, S. 20). Als „kleinster gemeinsamer Nenner“ ist diese Vorstellung von Ungleichwertigkeit in allen gruppenbezogenen, individuellen Vergleichen enthalten und darüber „Interpretationsfolie“ sowie „Legitimationsfundus“ zugleich für Diskriminierung, Exklusion und Gewalt (ebd.).

Erziehung liegen Überschneidungen und Anschlüsse zwischen den verschiedenen Milieus vor (u. a. Simon/Sehmer/Schildknecht 2023; Jaeger 2024) – diese rechten Dynamiken in Bezug auf Ungleichwertigkeitsideologien wie Antisemitismus, Rassismus, Ableismus, Queerfeindlichkeit, Antifeminismus etc. gilt es *inhaltlich* zu analysieren. Schlicht aufgrund einer als „rechts“ markierten Positionierung von der Problematik der Position auszugehen verunmöglicht eine dezidierte Auseinandersetzung mit den Inhalten und die Identifikation kultureller Brücken und Anschlüsse in weitere gesellschaftliche Felder. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die extrem rechten Milieus im postnationalsozialistischen Deutschland (Messerschmidt 2018) ausdifferenzierten: Neben völkisch-nationalistischen Gruppierungen, völkischen Jugendbünden und neonazistischen Gruppierungen (Speit/Röpke 2018) existieren mit Querdenken, Pegida und AfD-Wähler*innenschaft heterogene autoritäre Milieus, die eine extrem rechte Politik in Kauf nehmen oder aktiv unterstützen (Biskamp 2021; Amlinger/Nachtwey 2021).

Unter dem Label *Neue Rechte* erheben Akteur*innen wie die Identitäre Bewegung (Bruns/Glösel/Strobl 2015) den Anspruch, über Verlage und Zeitschriften sowie eigene Orte der Ideologieproduktion politische Bildung zu betreiben (Gläser/Hentges 2023). Sie eint ein autoritärer Nationalradikalismus (Heitmeyer 2018, S. 84), der auf zentrale gesellschaftliche Verunsicherungen einer liberalen Gesellschaft mit „autoritären Versuchungen“ (ebd.) antwortet. Das Milieu der Neuen Rechten wird auch als „Scharnier[.]“ (Gessenharter 1989, S. 426) zwischen bürgerlich-konservativen und extrem rechten Akteur*innen beschrieben. Ideen aus der „konservativen Revolution“ zur Zeit der Weimarer Republik sollen revitalisiert werden. Ein langsamer Marsch durch die Institutionen wird über eine Intellektualisierung der dort vorgetragenen, im Kern völkisch-nationalistischen Positionen favorisiert (Fücks 2020), indem auch studentische und bürgerliche Milieus angesprochen werden (Weiß 2017). Dabei wird sich an Antonio Gramsci orientiert, welcher einen so modulierten langsamen Hegemoniegewinn vorschlug, wobei teils Fragmente „linker“ Theoriebildung eher versatzstückhaft als konsequent herangezogen werden (Hagedorn et al. 2025). Statt Aktion steht Theorieproduktion im Zentrum, um Sagbarkeits- und Diskursverschiebungen in der Gesamtgesellschaft anzuregen.

Themen der Neuen Rechten sind mit Familie, Gender, Erziehung, Sozialstaat oder Migration höchst relevant für Fragen der öffentlichen und privaten Verantwortung für Kinder und Kindheiten heute. Studien und Befunde auch der empirischen Bildungsforschung werden von diesen Akteur*innen intensiv rezipiert und selektiv eingesetzt (Otterspeer/Haker 2019), wobei spezifische Formen der Rezeption Komplexitätsreduktion ermöglichen, kritische Aspekte abschneiden oder Neutralität proklamieren (Sehmer/Simon/Besche 2024). Theodor W. Adorno (2019, S. 39, 42 ff.) beschrieb u. a. dies als zentralen Aspekt des „neuen Rechtsradikalismus“.

3 Analytisches Vorgehen

Folgend werden Texte, die die Themen Erziehung und Kindheit auf drei zentralen Blogs und Online-Journalen der neurechten Szene in den Jahren 2020–2024 zum Gegenstand haben, analytisch zu einer Bricolage zusammengestellt. Über *Sezession*⁵, *die blaue Narzisse*⁶ sowie *Tichys Einblick*⁷, wurden relevante Beiträge über die Suchfunktionen gesammelt (n=51). Die gesammelten Texte wurden inhaltlich über aus dem Material generierte Blickschneisen sondiert und codiert. Dominant sind die Themen „Bildungssystem und Leistung“ (n=11), „familiäre Erziehung“ (n=9) und „Gender“ (n=10). Weitere Themen sind u. a. „Behinderung/Inklusion“ (n=3), „Digitalisierung“ (n=4), „generationale Differenzen“ (n=5) etc. Mit den Blickschneisen gehen unweigerlich Relevanzsetzungen der Autorin einher. Aus dem so generierten Textkorpus werden einzelne Beiträge hier in Auszügen argumentativ nachgezeichnet und feinsequenziell rekonstruiert. Im Fokus steht die Frage, welches Verhältnis zwischen öffentlichen Institutionen und Familie über die Deutungsangebote moduliert wird.

Die methodologische Basis der qualitativ-rekonstruktiven Analyse ist wissenssoziologisch und sozialkonstruktivistisch informiert (u. a. Bohnsack 2021; Berger/Luckmann 1969; Meuser/Sackmann 1992) und geht davon aus, dass über sprachliche Praktiken gesellschaftlich Wirklichkeit(en) hergestellt werden. Da Sprachverwendung in diesem Milieu eine zentrale Rolle spielt, werden Deutungsmuster in den Texten herausgearbeitet und nachgezeichnet. Als Deutungsmuster werden dabei kollektiv geteilte, stabile Deutungen der Wirklichkeit in Sprachbildern verstanden, die als kulturelle Überlieferungen und Stellungnahmen zur Wirklichkeit verstanden werden können (Meuser/Sackmann 1992).

4 Die „braune Melange“ konservativ-revolutionärer Erziehung

Eine Analyse der sich auf Erziehung und Bildung beziehenden Deutungsangebote und ideologischen Komponenten des neurechten Milieus hat übergeordnet die

-
- 5 Verantwortet von Götz Kubitschek und Ellen Kositzka, die den *Antaios Verlag* gründeten sowie das mittlerweile aufgelöste *Institut für Staatspolitik (IfS)*. Zentrale identitäre Akteur*innen schreiben auf dem Blog insbesondere zu politischen Themen. Der Korpus für den vorliegenden Beitrag umfasst 31 eher längere und elaborierte Beiträge.
 - 6 U. a. von Felix Menzel 2004 als „Schülerzeitung“ gegründet, versteht sich seit 20 Jahren als digitale „Nachwuchsschmiede der patriotischen Gegenöffentlichkeit“ und wirbt mit dem Slogan „frei denken, viel lesen und selbstbewusst handeln“. Der Korpus umfasst sechs kürzere Beiträge v. a. auch eines AfD-Politikers.
 - 7 Das „liberal-konservative Meinungsmagazin“ erscheint auch analog sowie als Podcast und positioniert sich laut Selbstbeschreibung zu den Werten des Grundgesetzes und zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Der Korpus umfasst 14 Texte, v. a. aus dem „Bildungs-Blog“, welcher von einem einzelnen Autor verantwortet wird.

Erziehungsidee der „konservativen Revolution“ zu berücksichtigen, die Caroline Sommerfeld pädagogisch ausbuchstabiert hat (Baader 2020; Rödel 2020; Simon/Thole 2021). Zwischen verschiedenen Kampfbegriffen wird dort eine christlich-konservative, reformpädagogisch orientierte Erziehungsidee entfaltet, die aus zehn Erziehungsgrundsätzen besteht: *Führung*, *Distanz*, *Gemeinschaft*, *Geist*, *Askese*, *Verlassenheit*, *Unverdretheit*, *Verwurzelung*, *Anderssein* und *Anstrengungsbereitschaft* – in drei neueren Beiträgen auf der Sezession wird diese Idee modifiziert:

Als zentral wird das „Hierarchiegefälle“ zwischen Eltern und Kindern als ein spezifisches Verhältnis hervorgebracht, welches „liebevoller Führung“ ermögliche als „situationsgerechte Durchsetzung des angemessenen, richtigen Verhaltens“ (Sez_Som21_1⁸). Dadurch wird deutlich markiert, dass es Erwachsene sind, die *natürlich* qua Wissensvorsprung, über die Ausgestaltung dieses Verhältnisses entscheiden können. Es wird vor der antiautoritären Absetzung „der Familien und Lehrer als Führer des Kindes“ (Sez_Som21_1) und der „Augenhöhen-Pädagogik“ sowie vor dem „Sog der Bildschirme“ gewarnt. Gegenüber diesen sei „*Führung*“ als „freier Annahme des Führers“ nicht mehr möglich, da nur leibliche Personen Freiheit ermöglichen. Die dadurch entstehende *Distanz* zwischen Eltern und Kindern ließe sich in dieser Deutung positiv wenden. Die Ungleichwertigkeit von Erwachsenen und Kindern und die Höherstellung Ersterer wird betont, denn „gleichwertige Partner haben keine Entwicklungschance. Erziehung setzt Hierarchie voraus“ (Sez_Som21_1). Selbst innerhalb von Peer-Beziehungen werden Hierarchien angenommen – die Ordnung der Welt durch autoritäre Verhältnisse wird als natürliche und notwendige Voraussetzung für Erziehung und Bildung, gar jegliche soziale Interaktionen, moduliert. Kritisiert wird, dass die zunehmend digitale Lebenswelt Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen einebnen würde, was wiederum „aus falscher Distanz ein Bedürfnis nach Nähe“ erzeuge, welches die Kinder regredieren lasse (Sez_Som21_1). Man solle sich „als Erwachsener nicht in den regressiven Schlendrian ‚reinziehen‘ [...] lassen, sondern den Zockern, Langschläfern und Meckerern ein Vorbild an Tagesorganisation, gepflegtem Äußeren und [...] innerer Aufrichtung [...] sein“ (Sez_Som21_1). Der Leistungs- und Ordnungsgedanke wird darüber zentral gesetzt, Müßiggang und Faulheit werden als regressiv verurteilt.

Gemeinschaft wird in der neurechten Erziehungskonzeption als choreografierte Gemeinschaft verstanden. Über „geistige Ernährung“ sollen „erzogene“ und „emporgezogene“ Erwachsene Kinder erziehen können (Sez_Som21_1): „Bücher, Sprüche, Gebete, Rituale, die niemandem zu nahetreten, winzig klein sind inmitten des schnöden Alltags“ lassen „eine Aufwärtsbewegung spüren“ (Sez_Som21_2). Ein regel- und ritualgeleiteter Alltag Sorge für ein geordnetes Leben und Aufwachsen in den Bahnen derer, an denen sich der konservativ-revolutionäre *Geist* zu

8 Die zitierten Beiträge werden mit Codes versehen – diese geben Auskunft über Zeitschrift_Autor*in und Jahreszahl. Das Quellenverzeichnis enthält vollständige Literaturangaben.

orientieren habe. Mit einer „entwicklungsförderlichen [oder auch heilsamen] *Verlassenheit*“ soll das „Wachstum der inneren Kräfte“ angeregt werden. Es lässt sich Johanna Haarer⁹ assoziieren. *Unverdrehte* Eltern sollten sich nicht anpassen, sondern die eigene Weltsicht immunisieren gegen vorgeblich manipulierte Weltsichten und Propaganda. Partizipative Erziehungskonzepte werden kritisiert, da diese Kinder „wie Babys über[.]behüten und wie kleine Erwachsene verantwortlich für alles mögliche“ (Sez_Som21_2) machen würden; Erwachsene hätten die „Verdrehung der Welt“ rückgängig zu machen, damit diese „ins rechte Lot kommt“ (Sez_Som21_2). Ideologie solle vorgelebt aber nicht eingetrichtert werden – Ellen Kositzka rät, den „eigenen rechten Hintergrund [nicht] vor den Kindern [...] weg[zu]sperr[en]“ (Sez_Kos21). Politisierung von Anfang an geschehe im Alltag. Kinder sollten angeregt werden, sich selbstverständlich und unhinterfragt zu gesellschaftlichen Themen rechts positionieren oder zumindest wissen, dass dies „rechtsintellektuelle“ Positionen sind (Sez_Kos21). Damit verbunden ist auch die Idee des *Andersseins* als der *Mainstream*. *Verwurzelung* im „eigenen Volk“ ermögliche Individualität. Dabei wird bindungstheoretisch und mit dem Kindeswohl argumentiert: „feste Verhältnisse, die (den jungen Menschen) in Autorität halten“ hätten „für Kinder [...] fast so etwas wie eine therapeutische, heilende Funktion“ (Sez_Som21_3). *Anstrengungsbereitschaft* könne etwa dadurch erzeugt werden, indem „Kinder Erprobungssituationen aus[ge]setz[t werden], ihnen Pflichten auferleg[t werden]“ (Sez_Som21_3).

Zentral ist damit also im neurechten Milieu eine Idee von Erziehung, die erstens auf einem starren, hierarchisierten Generationengefälle beruht, welche schlichtes Anregen zur Nachahmung und Vorleben des vermeintlich Richtigen, *Unverdrehten*, innerhalb der Familie als Erziehung auslegt. Dies wird über ideologische völkische, partiell antisemitische Fragmente (*Verwurzelung*) sowie hegemoniale gesellschaftliche Anrufungen (*Anstrengungsbereitschaft*) angereichert. Explizit werden Bezüge zu reformpädagogischen Ansätzen hergestellt. Dies verdeutlicht die Anschlussfähigkeit auch etablierter pädagogischer Konzepte in Bezug auf Generation oder Autorität (Baader 2020). Abseits grundsätzlicher Ideen von Erziehung gibt es im Textkorpus kindheitsbezogene Triggerthemen¹⁰ in Form von Deutungsmustern, von denen im Folgenden zwei skizziert werden: Das „Feinbild queerfeministische Pädagogik“ (4.1) und „Inklusion als Kindeswohlgefährdung“ (4.2). Diese Deutungsangebote haben im weitesten Sinne gemeinsam, dass darüber das Verhältnis von öffentlicher und privater Erziehung ausgehandelt wird.

9 Dieser nationalsozialistische Erziehungsratgeber mit dem Titel „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ wurde noch bis in die 1980er-Jahre verlegt. In diesem haben zahlreiche Erziehungsmythen ihren Ausgang oder eine Fortsetzung erfahren, wie bspw. das Abhärten von Säuglingen durch Schreien lassen.

10 Als Triggerpunkte (Mau/Lux/Westheuser 2023, S. 244) lassen sich emotional und affektiv aufgeladene Themen beschreiben, die aufgrund dessen potentiell die Gefahr aufweisen, weite gesellschaftliche Milieus zu erfassen.

4.1 Feindbild queerfeministische Pädagogik als „giftige Zuckerwatte“

Am Thema „genderreflexive Pädagogik“ wird das Spannungsfeld, das die Rolle der Familie und der Institutionen von neurechter Seite gegeneinander ausspielt besonders deutlich. Die Agitation richtet sich in der rechts-konservativen Politik- und Medienlandschaft länger schon gegen eine Pädagogik der Vielfalt in Bezug auf Identitäten und Familienvorstellungen abseits der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit und gegen queerfeministische Errungenschaften (Behrens et al. 2024). Im deutschsprachigen Raum wird Kritik an gendersensibler Sprech- und Schreibweise, die als Indoktrination verstanden wird, sowie eine Kritik an queeren pädagogischen Konzeptionalisierungen geübt. Aber auch Aufklärung von Eltern über geschlechtliche Vielfalt oder der Einsatz von gendersensiblen Spielmaterialien und Büchern wird von rechtskonservativen Milieus teils als ideologisiert und frühsexualisiert verstanden (Oldemeier et al. 2020). Vorgetragen werden diese Einwände unter Sorge-Rhetoriken (Schmincke 2015). Die rechtlich kodifizierten Verbote von genderinklusive Sprache in Bundesländern wie Bayern oder Hessen machen jedoch deutlich, dass derartige Diskursproduktionen im *metapolitischen* Vorfeld in bildungspolitische Beschlüsse münden oder diese evozieren können. Ein Blick in europäische Nachbarländer zeigt, dass reale Bedrohungsszenarien für vielfaltsorientierte Pädagogik existieren (Giudici et al. 2025): So werden in Polen, Ungarn, Bulgarien aber auch in Russland und den USA LGBTQ+¹¹-Inhalte per Gesetz verboten.

Martin Lichtmesz¹² agitiert in einem Beitrag auf der Sezession in antiliberaler Manier gegen die Sichtbarkeit und Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, indem über verschwörungsrhetorische Versatzstücke etwa die Pride-Flag als „imperiales Hoheitszeichen“ und „Propaganda“ seitens der Regierenden implementiert würde. Es wird beklagt: „Die Vermittlung von ‚Werten‘“ würde offenbar als wichtiger erachtet als die Vermittlung von Wissen und Bildung (Sez_Licht23). Der Themenkomplex LGBTQ+ wird zu einem Wertethema ohne wissenschaftlichen Anspruch und dem „Rationalen“ gegenübergestellt – Gender- und Queerstudies werden ignoriert oder als unwissenschaftlich abgewertet. Ein Besuch der eigenen Schule lässt ihn schließen, diese sei nun „vollgestopft mit vergifteter Zuckerwatte, ein weiteres Beispiel, daß man den öffentlichen Institutionen kaum mehr guten Gewissens seine Kinder anvertrauen kann“ (Sez_Licht23). Das Bildungssystem sei instrumentalisiert durch eine ominöse Gender-Lobby, durch „feindliche Kräfte“ gegenüber „der Intelligenz, der Bildung, der Kultur [...] der Sprache und einer vernünftigen Beziehung unter den Geschlechtern“ (Sez_Licht23). Mit der Metapher queere Pädagogik als „giftige Zuckerwatte“

11 Die Abkürzung steht für lesbian, gay, bi-, trans-, intersexual, queer und darüber hinausgehende Identitäten.

12 Bürgerlich Martin Semlich, österreichischer Publizist und Aktivist der Neuen Rechten.

wird diese zu etwas, das Kinder anspricht aber letztlich destruktive Wirkung entfaltet: Sowohl die Kinder werden in der Metapher der Zuckerwatte vergiftet, als auch die Gesellschaft.

Auf *Tichys Einblick* finden sich zudem Argumentationen, die die These der Feminisierung des Bildungssystems und der dortigen Benachteiligungen von Jungen implizit aufgreifen. Josef Kraus¹³ formuliert Sorgen um Männlichkeit, die durch „gender mainstreaming“ verdrängt werde (TE_Kra21): „Testosteron ist pfui, Östrogen hui. Nach dem Prinzip der „self-fulfilling prophecy“ verhalten sich die Jungen danach. Sie sehen sich selbst als defizitär und überflüssig“ (TE_Kra21). Dies würde die „Bundesregierung nicht interessieren“, weshalb es keine Programme zur Unterstützung der männlichen Bildungsverlierer gäbe; dabei hätten es „immer mehr Heranwachsende [...] mindestens ihr ganzes erstes Lebensjahrzehnt mit keinem Mann zu tun. Alleinerziehende Mutter, Erzieherin in Kita [...] Da kann vom Manne nicht viel übrigbleiben“ (TE_Kra21). Hierin steckt die Idee, es gäbe ein essenzielles Wesen von Männern und Frauen, welches durch die jeweiligen Angehörigen des Geschlechts repräsentiert würde. Männlich konnotierte Verhaltensweisen sind in dieser Utopie aus den Familien und Bildungsinstitutionen verdrängt. Dies impliziert jedoch auch, dass Kinder sozial geschlechtslos und ohne eigenen Akteur*innenstatus in die Einrichtungen kommen, dort lediglich den feminisierten Zurichtungen der Frauen* ausgesetzt seien und sich dadurch als defizitär wahrnehmen. Die Institutionen stehen in der Kritik, während auf Seiten der Familie lediglich die „alleinerziehende Mutter“ das Problem darstellt.

In der Gesamtargumentation dieser und ähnlicher Texte werden die öffentlichen Institutionen mit einer nicht näher benannten, staatlichen Elite gleichgesetzt, welche *Wokeness*¹⁴ und Feminismus indoktriniere. Veränderte gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse werden damit zur staatlich aufoktroierten Agenda, die letztlich Jungen benachteilige. Damit findet sich ein verschwörungstheoretisches und damit partiell auch antisemitisches Argument¹⁵ der kosmopolitischen Eliten, die die „natürliche“ Ordnung zwischen den Geschlechtern mutwillig zerstören (Goldenbogen/Klein 2024, S. 31). Die Agitationen gegen eine queere Pädagogik

13 Ehemaliger Lehrer und von 1987 bis 2017 Vorsitzender des Deutschen Lehrerverbandes sowie Autor einiger Bücher z. B. *Helikopter-Eltern* (2013) bei Rowohlt oder *Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt* (2017) bei Herbig.

14 Der Begriff fungiert mittlerweile als Kampfbegriff der extremen Rechten und setzt sich von Errungenschaften einer nicht diskriminierenden Gesellschaft ab.

15 In Verschwörungserzählungen stecken häufig antisemitische Fragmente, z. B. dort, wo suggeriert wird, ominöse regierungsnahen „Mächte“ agieren als Strippenzieher zur Profitmaximierung findet sich das historisch tradierte, verschwörungsantisemitische Bild der geldgierigen und machtbesessenen Jüd*innen. T. W. Adorno bezeichnete dies auch als das alte und immer wieder im neuen Gewand auftauchende „Gerücht über die Juden“ (Adorno 1951, S. 200; Kirchhoff 2020).

lassen sich als Versuche lesen, die Rolle *der* heteronormativen Familie als Bewahrerin der traditionellen und zweigeschlechtlichen Rollenverteilung aufrechtzuerhalten (Korneli 2024; Meyer 2022) und gegen die familienergänzende Rolle der Institutionen zu verteidigen. Diese Argumentation streut Misstrauen in staatliche Institutionen und ignoriert, dass in einigen Bundesländern bereits Positionen des rechts-konservativen Milieus übernommen wurden (Petersohn 2024).

4.2 Deutungsangebot: Inklusion als Kindeswohlgefährdung

Auch Inklusion wird seitens des neurechten Milieus mit dem „linksintellektuellen Neubürgertum“ (Sez_Bos20) assoziiert. Diese habe ein „völlig verändertes Menschenbild“ (Sez_Bos20) etabliert, welches nun Teil der etablierten Politik und Gesellschaft sei. Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) sei „falsch ausgelegt“ (Sez_Bos20) worden. Es wird moniert, die „Fähigen, Talentierten und Tatkräftigen [wären] zuerst in der Pflicht [..], diese Schwachen über progressive Sozialtransfers zu ‚inkludieren‘“ (Sez_Bos20). Durch diese sozialdarwinistische Trennung in „schwache“ und „tatkräftige“ Menschen, wird *be_hinderten*¹⁶ Menschen Talent und Fähigkeiten *per se* abgesprochen. Zudem steht diese ableistische Position für eine Weltsicht, in der Inklusion aus der Warte der Bevorteilten eine Bedrohung der vermeintlich natürlichen Ordnung der Gesellschaft darstellt.

Ein weiterer Beitrag auf *Tichys Einblick* stellt fest, dass „[e]in Mehr an Gemeinsamkeit von behinderten und nicht behinderten Menschen [...] im Bildungsbereich sehr wohl wünschenswert“ sei (TE_Kra23). Es seien jedoch Dogmatiker*innen unterwegs, die mit „verbalen Umetikettierungen eine Benachteiligung/Behinderung unsichtbar machen“ (TE_Kra23) wollen. Da „Anderssein“ kein „soziales Konstrukt“ sei, sei „Dekategorisierung ein Irrweg“ (TE_Kra23). Die performativ vorgetragene eigene Umetikettierung, die aus einer *Be_hinderung* ein „Anderssein“ macht, macht gesellschaftliche Barrieren und Hürden des Andersseins wiederum selbst unsichtbar. Ausschließlich als biologistische Eigenschaften gedachte „Behindertenkategorien“ (TE_Kra23) seien aufrechtzuerhalten, um individuelle Förderung zu gewährleisten. Argumentiert wird mit der UN-BRK, welche das Kindeswohl voranstelle, dieses würde im aktuellen Inklusions-Diskurs „missbraucht werden“. *Be_hinderung* wird im neurechten Milieu ausschließlich biologistisch gedacht, gesellschaftliche Barrieren werden bagatellisiert.

Mit dem Kindeswohl wird argumentiert, dass ein *be_hindertes* Kind in Regelgruppen oder -klassen beeinträchtigt würde – nicht jedoch durch etwaige Diskriminierung und Ausgrenzung, sondern wenn es „das Bildungsziel [nicht] erreicht“ (TE_Kra23). *Be_hinderte* Kinder sollten nicht mit „Anforderungen konfrontiert

16 Die Schreibweise schließt an das soziale Konstrukt von Behinderung an: Menschen *werden* behindert durch Barrieren, Vorurteile, Normalitätskonstruktionen und Zuschreibungen.

werden, denen sie nicht gewachsen“ seien (TE_Kra23). Damit werden an sie andere Maßstäbe angelegt als an nicht-behinderte Kinder, deren Kindeswohl sicher nicht zur Debatte steht, sollten diese Lern- oder Klassenziele nicht erreichen. Die Argumentation, Inklusion sei Kindeswohlgefährdung *aller* Kinder rückt die Bildungsinstitutionen in den Fokus der Kritik. Ängste vor einer „Gleichmacherei“ aller Kinder werden geschürt. Statt individuelle Förderung als Kerngedanke der Inklusion und staatlichen Auftrags, bestmögliche Bildung Aller zu gewährleisten, steht die Angst vor den zu verlierenden Privilegien im Zentrum. Argumentiert wird indes mit dem Kindeswohl der be_hinderten Kinder, da strukturell Inklusion noch nicht erreicht sei. Inklusion wird nicht als ein gemeinsam von allen Gesellschaftsmitgliedern herzustellendes Ziel anvisiert, sondern es wird per se als politisch falsches Ziel abgewehrt. Mit der UN-BRK wird gegen diese argumentiert. Die öffentliche Verantwortung für im Bildungssystem be_hinderte Kinder wird also nicht in einer Umsetzung von Inklusion gesehen, sondern darin, diese zu exkludieren, um die Privilegien der bisher bevorteilten Kinder nicht zu gefährden.

5 Resümee: Delegitimierung staatlicher Institutionen und Refamilialisierungsforderung

In der Zusammenschau der Beiträge wird deutlich: *Erstens* rekurren diese formal vielfach auf reformpädagogische Klassiker und/oder Studien der empirischen Bildungsforschung (z. B. PISA, IGLU etc.), womit diese ihre intellektuelle Inszenierung grundieren. Inhaltlich lässt sich *zweitens* mit dem betrachteten Datenkorpus bis Ende 2024 konstatieren, dass neurechte Akteur*innen das Themenfeld Kindheitspädagogik von zwei Seiten einengen: Erziehung in der Familie und Fragen von Bildung in Institutionen. Inklusion ist dabei stellvertretend ein Thema, über das Ideologieproduktion möglich ist. Über die Thematik „Gender“ und die Chiffre der Frühsexualisierung finden seit Jahrzehnten antifeministische Agitationen im Feld statt (Henninger/Birsl 2020; Oldemeier et al. 2020).

Auf Basis dieser bricolageartigen Analyse lässt sich folgende resümierende These formulieren: Familie und Institution werden als zwei entgegengesetzte Räume konstruiert, bei der in der Familie das zu Bewahrende, auf generationalen und geschlechtsbezogenen Hierarchien und Ordnungen basierende *Natürliche* und in den Bildungsinstitutionen die liberale, moderne Gesellschaft – das *Künstliche* – repräsentiert wird, die eine Bedrohung für die Ideologien der Ungleichwertigkeit darstellt. Bildungssystem, Pädagog*innen, Bildungspolitik und auch Forschung zu Bildungsthemen werden, wenn sie nicht in die eigene Argumentation passen, als ideologisch verblendet diffamiert. Wilhelm Heitmeyer (2020, S. 102 ff.) hebt die Destabilisierung von Institutionen als Ziel des autoritären Nationalradikalismus hervor. Die auf Anerkennung von Vielfalt abzielenden Bildungsthemen werden als ideologisch motivierte „Umerziehung“ diskursiv gerahmt (Baader 2020, S. 137 f.).

Die Familie wird als Bewahrerin einer gefährdeten *Kultur* und *Haltung* gesehen, welche durch ritualisierte Praktiken aufrechterhalten und reproduziert werden soll. Die Sorge um „das Kind“ – ein ganz spezifisches Kind, naturalisiert und romantisiert, nicht-behindert und nicht migriert, sondern innerhalb des generationalen Verhältnisses den Erwachsenen untergeordnet – steht im Vordergrund, legitimiert Handeln und Kritik des neurechten Milieus. In den Texten lässt sich analytisch eine Umwegkommunikation (Hagedorn et al. 2025) als antisemitische¹⁷ Reaktion auf die Moderne (Coffey/Laumann 2023, S. 12) identifizieren. In der pseudo-erziehungsphilosophischen Idee der *Verwurzelung* findet sich die Chiffre der „Entwurzelung“, welche sich als tradiertes antisemitisches Ressentiment¹⁸ liest (Adorno/Horkheimer 1947/2017, S. 184). Auch die verschwörungsrhetorischen Fragmente, die die staatlichen Institutionen als von unheimlichen Mächten gesteuert und infiltriert hervorbringen, verweisen auf die antisemitischen Kerne der Aussagen (Hessel 2022).

Das Argument der Refamilialisierung, das sich durch die Delegitimierung der staatlichen Institutionen implizit breit macht, hat das Ziel, die heteronormative Kernfamilie zu stärken. Über antifeministische und queerfeindliche Argumentationen in Bezug auf die Pädagogik der Vielfalt wird mit der Sorge um die Kinder vor Frühsexualisierung die bürgerliche Ordnung verteidigt. Die gesunde, heteronormative Familie und Kindheit wird darüber naturalisiert und ontologisiert. Lisa Dillinger (2023) bezeichnet dies als „extremste Art der Leugnung sozialer Konstruktionen“ (ebd., S. 68), die sich als konservativ-reaktionär und repressiv in Bezug auf gender oder ability ausdrückt. Diese Naturalisierungen und Biologisierungen können als Kern der ‚konservativ-revolutionären‘ Bildungsidee verstanden werden (Baader 2020, S. 147).

Schlicht bleibt außerdem zu konstatieren, dass Kinder in den Erziehungs- und Kindheitsvorstellungen des neurechten Milieus nicht als engagierte Akteur*innen anerkannt werden, die Gesellschaft (re-)produzieren und damit Weltverständnisse auch von Erwachsenen irritieren, oder gar verändern können. Zentral scheint das Bild von Kindern als sich im Generationengefüge unterzuordnende Objekte der Sorge. Es wird proklamiert, Inklusion, veränderte Geschlechterverhältnisse und -ausdrücke würden für die als unschuldig und inkompetent imaginierten Kinder eine Gefahr und Überforderung darstellen. Lisa Dillinger (2023, S. 61) bemerkt dazu, dass dieser „ideologisch gefärbte[.] Paternalismus, der entscheidet, was die ‚heilen Kinderseelen‘ gefährdet und was nicht“ den Kindern „jegliche Handlungsmacht und Autonomie bezüglich ihres eigenen Wohlergehens ab[spricht]“ (ebd.,

17 Eine übersichtliche sozialpsychologische und gesellschaftskritische Einführung zu Formen des Antisemitismus als gewalterzeugendes Ressentiment sowie „spezifische *Denkform*“, als „Erscheinungsform eines beschädigten Welt- und Selbstverhältnisses“ (Mendel/Uhlig 2018, S. 257) findet sich etwa bei Anne Goldenbogen und Sarah Kleinmann (2021).

18 Z.B., da Jüd*innen in der nationalsozialistischen Ideologie als wurzellose „Gegenrasse“ stigmatisiert, verfolgt und vernichtet wurden (Adorno/Horkheimer 1947/2017, S. 177).

S. 63). Aus dieser Sicht heraus werden die auf Demokratie, Partizipation sowie Autonomie abzielenden Ideen der „neuen Kindheitspädagogik“ abgelehnt. Dem Kind-Bild der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung sowie der Kindheitspädagogik steht das Kind-Bild des neurechten Milieus damit diametral entgegen.

Die Agitationsweisen des neurechten Milieus in Bezug auf Bildung und Erziehung richten sich ganz zentral gegen staatliche Institutionen und die dortigen Bildungsideen. Diese werden als verblendet und von ominösen Mächten gesteuert dargestellt und verunglimpft. Wenn Ziel der konservativen Revolution und der „metapolitischen Arbeit [...] ein rechtsautoritärer Umbau von Staat und Gesellschaft“ (Hagedorn/Schilk/Kiess 2025, S. 11) ist, dann liegt es in dieser Logik nahe, zunächst bei den Bildungsinstitutionen anzusetzen und diese zu verunsichern. Angesichts eines zunehmend autoritären gesellschaftlichen Klimas gilt es auch, das Bildungs- und Betreuungssystem vor Rückkehrforderungen der Autorität als legitime Erziehungshaltung (Thole/Marks 2023; Brumlik 2012) resilient zu machen. Dies gilt v. a. auch, weil Spuren autoritaristischer Erziehungsverständnisse und Ungleichwertigkeitsideologien in gewisse (reform-)pädagogische Konzepte eingelagert sind, auf die sich die Neue Rechte bezieht und die nach wie vor gesellschaftlich nachgefragt sind.

Der pädagogischen Praxis kommt daher nachdrücklich Verantwortung zu, für alle Kinder und deren Aufwachsen unter ungleichen gesellschaftlichen Bedingungen bestmöglich zu sorgen und diejenigen, die marginalisiert werden, insbesondere zu berücksichtigen. Kindheiten unter Berücksichtigung und Herstellung des Kindeswohl zu ermöglichen, Kinderrechte und Kinderschutz zu realisieren, sind zentrale Aufgaben aller Betreuungs- und Erziehungsangebote sowie -hilfen. Dies scheint gegenwärtig kaum denkbar, ohne sich zu einer demokratischen, diversen und offenen Gesellschaft und gegen Ungleichwertigkeitsideologien zu positionieren. Wissenschaftlich lässt sich zu dieser Re-Politisierung (Rödel 2020, S. 905) beitragen, in dem diese Form der Professionalisierung durch Forschungsbefunde gestärkt und die ideologischen Verblendungen einer konservativ-revolutionären Erziehung als Komplexitätsreduktionen enttarnt werden.

Literatur

- Adorno W., Theodor (2019): Aspekte des neuen Rechtsradikalismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Afflerbach, Lena Katharina/Meiner-Teubner, Christiane (2023): Kindertagesbetreuung 2023. In: KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe 26, H. 2+3, S. 2–5.
- Amlinger, Caroline/Nachtwey, Oliver (2021): Gekränkte Freiheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Andresen, Sabine (2018): Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 6, S. 768–787.
- Baader, Meike Sophia (2020): Neue Rechte – „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhundert. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–155.
- Behrens, Kilian/Pérez Duarte, Mika/Löhlhöfel, Lea/Henßler, Vera/Schwarz, Patrick (2024): Queerfeindlichkeit in der extrem rechten Publizistik. In: Apabiz, www.apabiz.de/2024/queerfeindlichkeit-in-der-extrem-rechten-publizistik-teil-1/ (Abfrage: 25.02.2026)

- Berendsen, Eva/Rhein, Katharina/Uhlig, Tom (Hrsg.) (2020): *Extrem Unbrauchbar*. Berlin: Verbrecher.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969/2018): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, 27. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Cloos, Peter/Krähnert, Isabell/Zehbe, Katja (2021): Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte. In: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit* (Hrsg.): *Familien im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 85–99.
- Biskamp, Floris (2021): Extrem populistisch? In: *Sehmer, Julian/Simon, Stephanie/Ten Elsen, Jennifer/Thiele, Felix* (Hrsg.): *Recht extrem? Dynamiken in zivilgesellschaftlichen Räumen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–37.
- Bobbio, Norberto (1994/2021): *Rechts und Links*. Berlin: Wagenbach.
- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung*, 10. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Joos, Magdalena (2018): *Institutionalisierung von Kindheit*. In: *Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha* (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Brumlik, Micha (Hrsg.) (2012): *Vom Missbrauch der Disziplin*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bruns, Julian/Glösel, Kathrin/Strobl, Natascha (2015): *Die Identitären: Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa*. Münster: Unrast.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): *Lebensphase Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Coffey, Judith/Laumann, Vivien (2023): *Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen*. Berlin: Verbrecher.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2024): *Vereint im Ressentiment*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dillinger, Lisa (2023): Gonzo*rella Eine Analyse der Kontroversen um eine Sexualpädagogik der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt. In: *Dillinger, Lisa/Drerup, Johannes/Knobloch, Philip/Nielsen-Siekora, Jürgen* (Hrsg.): *Jim Knopf, Gonzo und andere Aufreger*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 51–95.
- Fücks, Ralf/Becker, Christoph (2020): *Das alte Denken der Neuen Rechten*. Berlin: bpb.
- Gessenharter, Wolfgang (1989): Die „Neue Rechte“ als Scharnier zwischen Neokonservatismus und Rechtsextremismus in der Bundesrepublik. In: *Eisfeld, Rainer* (Hrsg.): *Gegen Barbarei*. Frankfurt a. M.: Athenäum, S. 424–452.
- Giudici, Anja/Gruber, Oliver/Schnell, Philipp/Pultar, Anna (2025): Far-Right Parties and the Politics of Education in Europe. In: *Journal of Contemporary European Studies*, H. 33:1, S. 1–14.
- Glaser, Enrico/Rahner, Judith (2022): Rechtspopulistische Agitation und Vereinnahmung von Kind(eswohl) – Auseinandersetzung in und um Kita. In: *Bak, Raphael/Machold, Claudia* (Hrsg.): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 311–322.
- Gläser, Georg/Hentges, Gudrun (2023): Politische Strategien der extremen Rechten im Feld der (politischen) Bildung. In: *Chehata, Yasemin/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander* (Hrsg.): *Handbuch kritische politische Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 550–558.
- Goldenbogen, Anne/Kleinmann, Sarah (2021): *Aktueller Antisemitismus in Deutschland*. Berlin: RLS.
- Hagedorn, Matheus/Schilk, Felix/Kiess, Johannes (2025): *Sozialpolitische Doktrin der Neuen Rechten*. Working-Paper HBS.
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): *Autoritäre Versuchungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Heitmeyer, Wilhelm (2020): *Rechte Bedrohungsalianzen*. Berlin: Suhrkamp.
- Henninger, Annette/Birsl, Ursula (2020): *Antifeminismen*. Bielefeld: transcript.
- Hessel, Florian (2022): Elemente des Verschwörungdenkens. In: *Hessel, Florian/Chakkarath, Pradeep/Luy, Mischa* (Hrsg.): *Verschwörungdenken*. Gießen: Psychosozialverlag, S. 31–50.
- Höke, Julia/Velten, Katrin (2024): Kinder als kompetente Komplizen. In: *Ruppin, Iris* (Hrsg.): *KiTa-Kinder vor und nach der Pandemie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 52–67.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor, W. (1947/2017): *Elemente des Antisemitismus*. In: *Horkheimer, Max/Adorno Wiesengrund, Theodor* (Hrsg.): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 177–217.
- Jaeger, Ursina (2024): „Schau hier, alles Reichsbürger, so sehen heutzutage Nazis aus!“ In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, H. 25, 1, S. 34–50.

- Jergus, Kerstin (2018): *Bildungskindheit und generationale Verhältnisse*. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anne (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–140.
- Kirchhoff, Christine (2020): „Das Gerücht über die Juden“ – zur (Psycho-)Analyse von Antisemitismus und Verschwörungsideologie. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.): *Wissen schafft Demokratie, Schwerpunkt Antisemitismus*, Band 8, S. 104–115.
- Korneli, Karina (2024): *Erziehung, Familie und Schlecht im völkischen Neoliberalismus und völkischen Antikapitalismus*. In: *Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung* 2, H. 4, S. 249–265.
- Lehnert, Esther/Radvan, Heike (2016): *Rechtsextremismus als Herausforderung für frühkindliche Pädagogik*. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Ideologien der Ungleichwertigkeit*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 126–138.
- Mau, Steffen/Lux, Thomas/Westerheuser, Linus (2023): *Triggerpunkte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mendel, Meron/Uhlig, Tom David (2018): *Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie*. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): *Fragiler Konsens*. Campus: Bonn, S. 249–267.
- Messerschmidt, Astrid (2018): *Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft*. In: Jalta – Positionen zur jüdischen Gegenwart, H. 2, S. 38–46.
- Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (1992): *Analyse sozialer Deutungsmuster*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Meyer, Sarah (2022). *Erziehung, Familie und Geschlecht in der Krise*. In: Baar, Robert/Maier, Maja S. (Hrsg.): *Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts*. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 133–146.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Thole, Werner (2023): *Kinder als Akteure der Kindheitsforschung*. In: *Frühe Bildung* 12, H. 3, S. 119–127.
- Oldemeier, Anna Lena/Backöfer, Ferdinand/Maurer, Susanne/Aleksin, Katharina (2020): *Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz*. In: Henninger, Anette/Birsl, Ursula (Hrsg.): *Antifeminismen*. Bielefeld: transcript, S. 231–264.
- Otterspeer, Lukas/Haker, Christoph (2019): *Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65, H. 5, S. 769–788.
- Petersohn, Anne (2024): *Genderverbot: Eine Niederlage der bürgerlichen Mitte?* Lautstark 2 / 2024. www.gew-nrw.de/neuigkeiten/detail/genderverbot-eine-niederlage-der-buergerlichen-mitte (Abfrage: 19.09.2025)
- Peukert, Almut/Teschlade, Julia/Wimbauer, Christine/Motakef, Mona/Holzleithner, Elisabeth (2020): *Elternschaft und Familie jenseits von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit*. In: *GENER, Sonderheft* 5, S. 9–27.
- Rödel, Severin Sales (2020): *(Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik*. In: *Debatte* 3, H. 2, S. 900–917.
- Röpke, Andrea/Speit, Andreas (2018): *Völkische Landnahme*. Berlin: bpb.
- Ruppin, Iris (2018): *Partizipation und Demokratie in Kindertagesstätten*. In: Ruppin, Iris (Hrsg.): *Kinder und Demokratie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 15–38.
- Schmincke, Imke (2015): *Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzungen am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland*. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): *Anti-Genderismus*. Bielefeld: transcript, S. 93–108.
- Sehmer, Julian/Simon, Stephanie/Besche, Julia (2024): *Rechte Dynamiken (auch) in der Wissenschaft*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 25, H. 1, S. 16–33.
- Simon, Stephanie/Schildknecht, Lukas/Sehmer, Julian (2023): *Vereinnahmungen von Kindern und Kindheiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 43, H. 4, S. 356–372.
- Simon, Stephanie/Thole, Werner (2021): *Die braune Melange ‚konservativ-revolutionärer‘ Erziehung*. In: Sehmer, Julian/Simon, Stephanie/Ten Elsen, Jennifer/Thiele, Felix (Hrsg.): *recht extrem?* Wiesbaden: Springer VS, S. 227–248.
- Skalska, Agata/Simon, Stephanie/Gormanns, Yvonne/Prigge, Jessica/Koplack, Tatjana (2023): *„So jetzt kannst Du Dir ein anderes Kind suchen“ – Kinder filmen ihre Kita*. In: Burkhard, Lars/Durand, Judith/Peters, Svenja/Schelle, Regine/Wollstein, Katja (Hrsg.): *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 160–183.

- Thole, Werner (2020): Problematische Ablehnungskonstruktionen. In: Sozial Extra 44, H. 2, S. 107–112.
- Thole, Werner/Marks, Svenja (2023): Erziehung – wozu... In: Sozial Extra 47, H. 6, S. 349–352.
- Weiß, Volker (2017): Die autoritäre Revolte. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Widdascheck, Christian/Friedrich, Tina/Pietra, Anne-Katrin/Kaiser-Kratzmann, Jens (2025): Stellungnahme zum Aufruf „Kita-Kindeswohl-im-Blick“: www.nifbe.de/stellungnahme-zum-aufruf-kita-kindeswohl-im-blick/ (Abfrage: 19.09.2025).
- Wodak, Ruth (2018): Vom Rand in die Mitte – „Schamlose Normalisierung“. In: Politische Vierteljahresschrift 59, H. 2, S. 323–335.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (2023): Die distanzierte Mitte. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico/Eden, Marco (2025): Die angespannte Mitte. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Material

- Sez_Bos20: Bosselmann, Heino: Aktion Sorgenkind. In: Sezession, 18.11.2020 [Zuletzt aufgerufen am 03.11.2024]
- Sez_Kos21: Kositz, Ellen: Erzieht! In: Sezession, 17.12.2021 [Zuletzt aufgerufen am 03.11.2024]
- Sez_Licht23: Lichtmesz, Martin: Dreißig Jahre giftige Zuckerwatte: zur Ideologisierung der Institutionen. In: Sezession, 28.06.2023 [Zuletzt aufgerufen am 03.11.2024]
- Sez_Som21_1: Sommerfeld, Caroline: Erziehungsgrundsätze, überdacht 1, In: Sezession, [Zuletzt aufgerufen am 03.11.2024]
- Sez_Som21_2: Sommerfeld, Caroline: Erziehungsgrundsätze, überdacht 2, In: Sezession, [Zuletzt aufgerufen am 03.11.2024]
- Sez_Som21_3: Sommerfeld, Caroline: Erziehungsgrundsätze, überdacht 3, In: Sezession, [Zuletzt aufgerufen am 03.11.2024]
- TE_Kra21: Kraus, Joseph: Bildungsverlierer sind männlich – die Bundesregierung interessiert das nicht. In: Tichis Einblick, 07.09.2021.
- TE_Kra23: Kraus, Joseph: Inklusion: Geht es um Ideologie oder ums Kindeswohl? In: Tichis Einblick, 14.08.2023. [Zuletzt aufgerufen am 03.11.2024]

Kindheit im Wohlfahrtsstaat

An der Intersektion zwischen generationaler,
ökonomischer und staatsbürgerlicher Ordnung

Sarah Mühlbacher

Anfang des 20. Jahrhunderts galten die Maßnahmen des Kinderschutzes insbesondere der Disziplinierung von als arm und delinquent geltenden Kindern (vgl. Zitelmann 2000, S. 235 f.). Ende desselben Jahrhunderts vollzog sich ein grundlegender Wandel der Kinder- und Jugendhilfe. Im Jahre 1990 wurde mit dem KJHG eine umfassende Reform der Kinder- und Jugendhilfe verabschiedet. Sie wurde im Zuge dessen Teil des Sozialgesetzbuches (SGB VIII) und damit Teil des Sozialrechts. Die Gewährung von Hilfen wurde so zu ihrem zentralen Auftrag. Durch die Reform wurde ein Paradigmenwechsel rechtlich verankert, der durch die in den letzten Jahrzehnten folgenden Reformen weiter ausgebaut wurde. Dem eigenen Anspruch nach setzt die Kinder- und Jugendhilfe seitdem weniger auf Disziplinierung als auf das Angebot von Hilfen und auf die Einbeziehung der Betroffenen in die Entscheidungsfindung hinsichtlich zu treffender Maßnahmen¹. In meinem Beitrag nehme ich diese Diagnose zum Ausgangspunkt, um grundlegend über das Verhältnis von Kindheiten und Wohlfahrtsstaat nachzudenken.

Wenn der Staat Fürsorge für Kinder übernimmt, entfaltet sich stets ein komplexes Verhältnis von privater und öffentlicher Sorge. In welches Elternhaus, in welche Nachbarschaft oder in welches soziale Milieu Kinder hineingeboren werden, ist eine Frage von Zufall und Schicksal. Lebenschancen sind qua Geburt ungleich verteilt. Sozialstaatliche Maßnahmen zielen – ihrem eigenen Selbstverständnis nach – darauf ab, gleiche Lebenschancen für alle Bürger*innen und damit auch für alle Kinder zu garantieren. Das Verhältnis wohlfahrtsstaatlicher Maßnahmen zu sozialer Ungleichheit ist paradox – so meine These. Das paradoxe Verhältnis ergibt sich daraus, dass jene Maßnahmen, die Kindern und ihren Familien zugutekommen sollen, wie beispielsweise Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe oder etwa Familienleistungen, immer wieder, trotz ihres gegenteiligen Selbstanspruches, soziale Ungleichheit reproduzieren und damit die soziale Benachteiligung von Kindern fortsetzen oder sogar verstärken. Zur Untersuchung dieser Konstellation schlage ich vor, eine kritisch-theoretische

1 Die Analyse bezieht sich auf einen Selbstanspruch, der im politischen und wissenschaftlichen Diskurs an Bedeutung gewinnt. Die Entwicklungen in der Praxis bedürfen einer gesonderten Untersuchung.

Analyse von modernen Gesellschaften² als paradoxe Konstellationen mit einer intersektionalen Analyse zu verbinden. Im Folgenden werde ich drei Thesen diskutieren, die auf unterschiedliche Weise die Frage verhandeln, inwiefern der Staat den Anspruch, das Wohl der Kinder zu schützen, unterläuft.

- (1) Die Fokussierung auf elterliche und insbesondere die mütterliche Kompetenz führt dazu, dass soziale Ungleichheiten ausgeblendet werden. Die Aufgabe von Wohlfahrtsstaaten, soziale Ungleichheiten zu nivellieren, wird unterlaufen, wenn Familien alleinig dafür verantwortlich gemacht werden, ihren Kindern soziale Teilhabe zu ermöglichen.
- (2) Der Staat schafft neue Gefährdungslagen für Kinder, indem er bestimmte Kinder weniger schützt. Der Zugang zu Leistungen des Sozialstaates wird zuvorderst über Staatsbürgerschaft geregelt. Insbesondere geflüchtete und staatenlose Kinder sind von den entsprechenden Ausschlüssen betroffen.
- (3) Im lohnarbeitszentrierten Wohlfahrtsstaat wird die ökonomische und soziale Teilhabe von Kindern von dem Einkommen und Vermögen der Eltern abhängig gemacht.

Im Folgenden werde ich eine intersektionale Perspektive auf das Verhältnis von Kindheit und Wohlfahrtsstaat entfalten. Dazu werde ich im ersten Schritt darlegen, was unter dem Konzept der Intersektionalität zu verstehen ist. Im zweiten Schritt werde ich systematisch erörtern, welche Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Kontext wohlfahrtsstaatlicher und damit öffentlicher Sorge für Kinder wirken. Mein Fokus liegt auf der Frage, inwiefern sich unterschiedliche Dimensionen dieser Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf unterschiedliche Gruppen von Kindern auf unterschiedliche Weise auswirken.

1 Intersektionalität und die generationale Ordnung

Wie kann das Verhältnis von Kindheit und Wohlfahrtsstaat beschrieben werden? Der Wohlfahrtsstaat mildert Verwerfungen ab, die durch die kapitalistische Produktionsweise verursacht werden, und wirkt sozialen Ungleichheiten entgegen. In ihm institutionalisieren sich die Teilhabe- und Beteiligungsansprüche der Bürger*innen (Lessenich 2019, S. 875 ff.). Um zu klären, in welchem Verhältnis soziale Ungleichheiten und wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen stehen, ist es ers-
ters notwendig, das Verständnis von sozialer Ungleichheit zu erläutern, das dieser Analyse zugrunde liegt. Welche Rolle kommt – zweitens – sozialstaatlichen

2 Mit der Verwendung des Plurals soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Gesellschaft vielfältig und vieldimensional ist. Gesellschaft verstehe ich als Konglomerat an Institutionen, Akteuren, Gruppen, Beziehungsweisen und Diskursen.

Maßnahmen in kapitalistisch und nationalstaatlich organisierten Gesellschaften zu? Inwieweit bearbeiten sie soziale Ungleichheiten und inwieweit reproduzieren sie diese? Diese beiden Fragen adressieren in noch keiner hinreichenden Art und Weise die soziale Positionierung von Kindern und Jugendlichen. Es gilt also – drittens – zu diskutieren, auf welche spezifische Art und Weise, sich generationale mit anderen sozialen Ungleichheitsverhältnissen verschränken.

Die Frage nach dem Verhältnis von Kindheit und sozialer Ungleichheit spezifiziere ich in diesem Beitrag insbesondere als Verschränkung von der generationalen mit der ökonomischen sowie der staatsbürgerlichen Ordnung. Meinen Ausführungen lege ich dabei eine intersektionale Perspektive zugrunde. Ein intersektionales Verständnis von sozialen Ungleichheiten geht davon aus, dass sich gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht auf alle gesellschaftlichen Gruppen gleich auswirken. Historisch geht dieses wissenschaftliche Paradigma auf die Kämpfe Schwarzer Frauen zurück, die darauf aufmerksam machten, dass ihre spezifischen Lebensrealitäten weder in antirassistischen noch in feministischen Bewegungen hinreichend berücksichtigt wurden. Unterdrückungssysteme wirken dieser Analyse zufolge niemals eindimensional, sondern auf vielfältige Weise miteinander verschränkt (vgl. Combahee River Collective 2015, S. 48). Kimberlé Crenshaw (2021) prägte schließlich den Begriff der Intersektionalität im Rahmen ihrer Forschung zu rechtlichen Antidiskriminierungspolitiken. Crenshaw verdeutlicht anhand der Analyse mehrerer Fälle, in denen Schwarze Frauen daran scheiterten, ihren früheren Arbeitgeber wegen Diskriminierung im Rahmen ihrer betriebsbedingten Kündigungen zu verklagen, dass das Verhältnis von Dominanz und Unterdrückung nicht eindimensional gedacht werden kann. So beschäftigte das Unternehmen in einem der besprochenen Fälle sehr wohl weiterhin Schwarze Menschen, aber eben nur Männer. Genauso beschäftigten sie weiterhin Frauen, allerdings nur weiße Frauen. Die Klagen der Schwarzen Frauen fielen jeweils durch das Raster, weil sie entweder keine Diskriminierung aufgrund ihres Geschlechts oder keine rassistische Diskriminierung geltend machen konnten (ebd., S. 141 ff.).

Im Zentrum intersektionaler Analysen stehen für gewöhnlich Differenzkategorien wie *Race*, *Class* und *Gender*. Solche Identitätskategorien beziehungsweise Gruppenzugehörigkeiten werden dabei nicht als soziale Verhältnisse und Dynamiken vorgängig begriffen. Sie sind vielmehr das Ergebnis von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, wie Patriarchat, Kolonialismus oder Kapitalismus. Daraus folgt, dass Identitäten keine essentiellen und starren Kategorien darstellen. Sie sind stets fluide. Ferner sind sie untrennbar mit den sozialen Bedingungen verschränkt, in denen sie situiert sind. In der Vergangenheit haben Wissenschaftler*innen dennoch kritisiert, dass intersektionale Analysen dazu führen können, Identitäten zu essentialisieren und damit die strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen, die diese Verhältnisse hervorbringen, aus dem Blick verlieren (vgl. Stögner 2021, S. 431). Bemerkenswerterweise hat bereits Kimberlé Crenshaw darauf hingewiesen, dass Marginalisierungsdimensionen niemals additiv begriffen

werden dürfen. Der Fokus auf marginalisierte und unsichtbar gemachte Positionen darf ferner nicht dazu führen, dass Sozialforschung einen Beitrag zu einem „Wettkampf“ um die am meisten marginalisierte Position leistet (vgl. Dhawan/Castro Varela 2024, S. 82). Es bleibt also festzuhalten, dass im Rahmen intersektionaler Theoriebildung vielfältige Reflexionsprozesse stattfinden, die sich kritisch mit möglichen aus der Perspektive selbst resultierenden Problemen befassen. Ann Phoenix (2024) betont, dass intersektionale Perspektiven von Anfang an in einer antiessentialistischen Tradition stehen. Bereits das Combahee River Collective (2015) vertrat die These, dass Identitäten aus sozialer Positionierung resultieren und dieser nicht vorgängig sind (vgl. Phoenix 2024, S. 16). Gleichzeitig können Identitäten, sowohl in ihrer Entstehung als auch in ihrem Scheitern, zum Ausgangspunkt von Widerständen werden. Wie komplex diese Verhältnisse sind, lässt sich beispielsweise anhand von Akwugo Emejulu (2022) *Fugitive Feminism* nachweisen. Emejulu macht deutlich, dass gerade der Ausschluss aus der Kategorie „Frau“ auf besondere Weise zum Widerstand gegen die binäre Geschlechterordnung befähigt (vgl. ebd., S. 64 ff.). Eine intersektionale Herangehensweise zu wählen, bedeutet ferner nicht nur bestimmte inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Vielmehr geht damit eine bestimmte Haltung einher, die die Wissenschaftler*in einnimmt. Patricia Hill Collins (2019) bestimmt diese Haltung als analytische Sensibilität, Überschneidungen und Verbindungen zu sehen (vgl. ebd., S. 23 ff.). Eine intersektionale Analyse richtet den Fokus somit auf jene Lebensrealitäten, Praktiken und Perspektiven, die in einer spezifischen Situation unsichtbar gemacht werden (vgl. ebd., S. 36).

Im Mittelpunkt meiner Analyse steht die Verschränkung der generationalen, ökonomischen sowie der staatsbürgerlichen Ordnung. Unter der generationalen Ordnung verstehe ich das Machtungleichgewicht zwischen Erwachsenen und Kindern (Alanen 1988). Das hierarchische Generationenverhältnis findet beispielsweise in der, im Recht stark verankerten, Annahme ihren Niederschlag, dass Eltern stets besser wissen, was für ihre Kinder gut ist als diese selbst (Mühlbacher 2024). Die generationale Ordnung, so meine These, kann jedoch nicht unabhängig von anderen gesellschaftlichen Verhältnissen, wie der kapitalistischen Ordnung und einem politischen System, in dem nationale Grenzen eine wesentliche Rolle für die Geltung und Nicht-Geltung von Rechten spielen, betrachtet werden.

Von welchen intersektionalen Ungleichheiten kann in Bezug auf Kindheit die Rede sein? Kindheitsforscher*innen weisen darauf hin, dass das Bild des unschuldigen und schützenswerten Kindes hauptsächlich *weißen* Kindern der Mittel- und Oberschicht zugeschrieben wird. Arme, rassifizierte und migrantisierte Kinder werden von dieser sozialen Konstruktion weitgehend ausgeschlossen. Starke Indizien, die für diese These sprechen, sind, dass diese Kinder häufiger schulischen Strafen ausgesetzt sind, oftmals haben sie nicht den gleichen Zugang zu staatlichen Hilfen, sie sind sogar von polizeilicher Gewalt oder etwa *Racial Profiling* stärker betroffen (vgl. Textor 2023, S. 254 ff.).

Lars Alberth und Doris Bühler-Niederberger (2024) attestieren intersektionalen Perspektiven auf Kindheit jedoch einige Schwächen. Diese These erläutern sie anhand einer interviewbasierten Erhebung, mit deren Hilfe sie die professionellen Selbstverständnisse sowie die Arbeitsweisen von Sozialarbeiter*innen im Bereich des Kinderschutzes rekonstruierten. Die Studie brachte mitunter ans Tageslicht, dass Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, insbesondere dann aus dem Raster der Unterstützungsmaßnahmen fallen, wenn ihre Mütter als kompetent wahrgenommen werden. Wenn die Ursache für die Gewalt an den Kindern nicht daran festgemacht werden kann, dass den Müttern die Fähigkeit fehlt, die häusliche Umgebung und das Familienleben zu gestalten, greifen die Maßnahmen und Hilfsangebote des Kinderschutzes gar nicht oder zu kurz (vgl. ebd., S. 327 f.). Ihnen zufolge ist eine Problembeschreibung unzureichend, die davon ausgeht, dass Sozialarbeiter*innen und weitere Professionelle im Bereich des Kinderschutzes Ungleichheiten, entlang von Differenzkategorien wie *Race*, *Class* und *Gender*, zu wenig berücksichtigen würden. Genauso wenig ist es nach Alberth und Bühler-Niederberger ausreichend, professionellen Fachkräften ein größeres Bewusstsein für ihre impliziten Vorannahmen zu vermitteln. Eine solche Diagnose verdeckt den Autor*innen zufolge die strukturellen Probleme, die darin zu verorten sind, dass die Maßnahmen von Sozialarbeiter*innen sich um die Mutter als Bereitstellerin des Familienglücks zentrieren. Sie machen damit einen nicht zu unterschätzenden analytischen Punkt: Was in einem bestimmten Kontext am meisten unsichtbar gemacht wird, muss nicht unbedingt die am meisten marginalisierte Position sein. Die Fokussierung auf das Ideal des sogenannten „Familienglücks“ führt beispielsweise dazu, dass die Rolle der Väter in den jeweiligen Fallkonstellationen aus dem Blick geraten kann. Kinder aus wohlhabenden Familien, die dem Ideal des häuslichen Glücks entsprechen, werden unter Umständen weniger vor Gewalt geschützt, da die Gefährdungslagen, in denen sie sich befinden, unterschätzt werden oder die vorgesehenen Maßnahmen nicht greifen. Alberth und Bühler-Niederberger gelingt es, mit ihrer Untersuchung eindringlich die Notwendigkeit zu verdeutlichen, Analysen auf das Äußerste kontextsensibel zu verfolgen. Ich werde zentrale Befunde aus dieser Studie im nächsten Abschnitt noch einmal aufgreifen und erörtern, in welchem Verhältnis das Ideal des *häuslichen Glücks* mit wohlfahrtsstaatlichen Regulierungsweisen steht. Vorerst möchte ich jedoch meine Überlegungen auf folgende These zuspitzen: Der Hinweis der Autor*innen, dass es nicht möglich ist, einfach zielstrebig den Ort der am meisten marginalisierten Positionierung auszumachen und diesen sodann zum Zentrum der Analyse zu machen, ist richtig und wichtig. Jedoch möchte ich der Schlussfolgerung der beiden Autor*innen, dass eine intersektionale Analyse prinzipiell zu kurz greift (vgl. ebd., S. 316 f.), widersprechen. Ich werde die These entfalten, dass eine intersektionale Perspektive, die eingeforderte Komplexität einlösen kann.

2 An der Intersektion von generationaler, vergeschlechtlicher, staatsbürgerlicher und ökonomischer Ordnung

In welchem Verhältnis stehen wohlfahrtsstaatliche Leistungen, insbesondere Familienleistungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, sowie soziale Ungleichheiten? Um diese Fragen beantworten zu können, bedarf es einer näheren Bestimmung der Bedingungen und der Ausgestaltung von Wohlfahrtsstaatlichkeit in gegenwärtigen Gesellschaften. Die Verflechtung von sozialer Ungleichheit und Wohlfahrtsstaatlichkeit erzeugt paradoxe Effekte: Indem Sozialstaaten sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken versuchen, reproduzieren sie diese. Dieses paradoxe Verhältnis weist wiederum zwei Dimensionen auf.

Die erste Dimension betrifft das Verhältnis der Anspruchsberechtigten zum Sozialstaat. In gegenwärtigen sozialstaatlichen Regelungen ist der Anspruch institutionalisiert, geschlechtsbezogenen Ungleichheiten, z. B. der nach wie vor vorherrschenden Ungleichverteilung von Care-Arbeit zwischen den Geschlechtern, entgegenzuwirken. Darauf zielen beispielsweise die aktuellen Elternzeitregelungen ab (vgl. Schultz 2022, S. 70f.). Sozialstaaten tragen also der Forderung Rechnung, Menschen durch die öffentliche Hand von Zumutungen zu befreien, die mit den persönlichen Abhängigkeiten privater Lebensformen einhergehen. Arbeitslosengeld, Sozialwohnungen, Krankenhäuser etc. ermöglichen es, sich aus Familien- und Verwandtschaftsverhältnissen herauszulösen, denen sie ohne eine öffentliche Daseinsvorsorge auf Gedeih und Verderb ausgeliefert wären. Im Folgenden werde ich zeigen, dass der Staat jedoch aufgrund der Art und Weise, wie diese Ansprüche institutionalisiert sind, gegenteilige Effekte erzielt. Der Sozialstaat festigt jene ökonomischen, vergeschlechtlichten und generationalen Verhältnisse, deren schlimmsten Zumutungen er entgegenzuwirken versucht (vgl. Ludwig 2022, S. 717). Ich werde anhand von Beispielen herausarbeiten, dass die Aufgabe, die soziale Teilhabe von Kindern zu gewährleisten, vorrangig als Aufgabe der Eltern gesehen wird, nicht als gesellschaftliche. Der Staat agiert als Ausfallbürge mit dem Ziel, die Arbeits- und Erziehungsfähigkeit der Eltern (wieder-)herzustellen.

Zweitens sind die Sozialstaaten des globalen Nordens stets mit globalen Ungleichheitsverhältnissen verflochten. Das Inklusionsversprechen nach innen setzt die Exklusion entlang der Grenzen der Nationalstaaten konstitutiv voraus. Stephan Lessenich (2020) beschreibt nationalstaatliche Exklusion als „Voraussetzung wie Folgewirkung“ (ebd., S. 63) der Inklusionsgeschichte der Demokratien des globalen Nordens. Staatsbürger*innenschaft stellt nach Lessenich eine per se exkludierende Kategorie dar, da ihre zentrale Aufgabe und Wirkung darin besteht, festzulegen, wer Zugang zu den Institutionen und Leistungen eines Staates hat (vgl. ebd.). Gurminder Bhambra (2022) weist anhand der Geschichte des britischen Wohlfahrtsstaats nach, dass die Genese der modernen europäischen Sozialstaaten sich mit der Phase größter kolonialer Ausbeutung überschneidet. Politiken der Umverteilung werden durch Extraktion von Reichtum und Gütern

in einem Außen, dem kolonialisierten nicht-europäischen Teil der Welt, ermöglicht (vgl. ebd., S. 5). Stephan Lessenich (2020) spricht von einer „Doppelmoral“ moderner Wohlfahrtsstaaten, die konstitutiv in deren Architektur verankert ist. Das Bürgergeld und andere Leistungen zur Unterstützung von Erwerbslosen können in einer lohnarbeitszentrierten Gesellschaft das Existenzminimum nur deshalb halbwegs garantieren, weil die Reproduktionskosten der Arbeitskraft durch billige Güter, die unter neokolonialen und menschenrechtswidrigen Arbeitsbedingungen in den Ländern des globalen Südens hergestellt werden, künstlich abgesenkt werden (vgl. ebd., S. 123). Bhambra und Lessenich stimmen überein, dass die mit politischen Forderungen nach Gleichheit und Gerechtigkeit verbundenen wohlfahrtsstaatlichen Maßnahmen der Redistribution eine Kehrseite haben. Solidarität und die Forderung nach Egalität werden eingeeht in einen nationalstaatlichen Rahmen. Die Kosten für die Hebung des allgemeinen Lebensstandards in gewissen Teilen der Welt werden – mit den Worten Lessenichs ausgedrückt – externalisiert in andere Teile der Welt. Diese makrostrukturellen Überlegungen zeigen, dass Wohlfahrtsstaaten immer in globale und lokale Ungleichheitsverhältnisse eingebunden sind. Der staatlich organisierte Schutz von Kindern ist in dieses Gewebe eingeflochten, so meine These. Ziel meines Beitrags ist es, den kontextspezifischen Auswirkungen sozialer Ungleichheiten auf Kindheiten im Wohlfahrtsstaat auf die Spur zu kommen. Dazu beziehe ich mich im Folgenden auf Ergebnisse eines mehrjährigen Forschungsprojekts, auf dem meine Dissertationsschrift beruht. Im Rahmen dieser Arbeit untersuchte ich juristische, politische und wissenschaftliche Diskurse über zentrale Reformprozesse im Bereich des Kindschafts- und Familienrechts sowie des Kinder- und Jugendhilferechts seit den 1960er-Jahren bis 2020. Mein Sample umfasst Protokolle von Bundestagsdebatten, Drucksachen des Bundestags, Urteilsbegründungen, Berichte von Expert*innenkommissionen und Gesetzestexte, ergänzt durch Wortmeldungen von zivilgesellschaftlichen Akteur*innen außerhalb der Parlamente. Die Auswertung des Materials erfolgte mit Methoden der Grounded Theory und der Situationsanalyse. Zentrales Ergebnis dieser Forschung war, dass sich der rechtliche Versuch, Kinder zu schützen und zu beteiligen immer wieder in Paradoxien verstrickt. Obwohl Reformvorhaben darauf abzielen, Partizipationsmöglichkeiten von Kindern zu erweitern, machen sie Stimmen und Lebensrealitäten von Kindern erneut unsichtbar (Mühlbacher 2024). Eine solche Paradoxienthese werde ich auch in den folgenden Abschnitten vertreten. Sozialstaatliche Maßnahmen reproduzieren oftmals Ungleichheit und unterlaufen damit ihren Selbstanspruch, Gleichheit zu gewähren.

Auf Basis meiner Analysen werde ich schwerpunktmäßig drei Dimensionen jener verflochtenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie deren divergierenden Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche in Abhängigkeit zu deren sozialer Positionierung in der Gesellschaft darstellen: Sozialstaatliche Leistungen, wie die der Kinder- und Jugendhilfe, sind erstens *elternzentriert*. Zweitens sind

sie *lohnarbeitszentriert*. Drittens wird der Ein- und Ausschluss in die Gemeinschaft derer, die Anspruch auf Hilfe haben, über das Kriterium der *Staatsbürgerschaft* geregelt. Dabei werde ich insbesondere den Hinweis von Alberth und Bühler-Niederberger (2024) im Blick behalten, dass sich Ungleichheitsverhältnisse niemals an klar bestimmbaren Knotenpunkten überkreuzen und es damit nicht möglich ist, den Ort der größtmöglichen Marginalisierung eindeutig zu bestimmen. Ein und dieselbe Person kann durch das Hilfesystem besonders berücksichtigt und gleichzeitig besonders benachteiligt werden. Zudem möchte ich darstellen, dass diese Feststellung nicht als Einwand gegen eine intersektionale Analyse verstanden werden darf, sondern vielmehr eine notwendige Konkretisierung ist.

2.1 Elternzentrierung der Kinder- und Jugendhilfe

Wie können die spezifischen Arten und Weisen der Marginalisierung beschrieben werden, von denen Kinder betroffen sind, wenn sie sich im Kontext rechtlicher und staatlicher Schutzmaßnahmen und Hilfen bewegen? Schutz und Hilfen, die dazu dienen sollen, das Wohl der Kinder zu schützen, adressieren vornehmlich Erwachsene. Ein Beispiel sind die Debatten um das im Jahr 2021 verabschiedete Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG). Es sieht eine Ausweitung von Selbstbestimmung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen vor. Forderungen nach einer Stärkung der Beteiligung von Kindern in der Kinder- und Jugendhilfe finden damit Gehör. Die Reform beinhaltet die Verankerung eines not- und konfliktlagen-unabhängigen vertraulichen Beratungsanspruchs für junge Menschen (§ 8 Abs. 3 SGB VIII nF, S. 74). In der Begründung der Gesetzesreform ist festgehalten:

„Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist dabei ein grundlegendes Gestaltungsprinzip der Kinder- und Jugendhilfe; seine gelingende Umsetzung ist essentiell für die Erfüllung ihres Auftrags der Förderung der Entwicklung junger Menschen, für die deren Akzeptanz und Mitwirkung konstitutiv sind. § 8 SGB VIII trägt dieser Bedeutung von Subjektstellung und Partizipation der Kinder und Jugendlichen Rechnung.“ (BT-Drucks. 19/26107, S. 74)

Im Rahmen der KJSG-Reform erfahren Beteiligungsrechte von Kindern eine stärkere Verankerung im deutschen Recht. Nach wie vor bleibt es jedoch im Ermessen der Beratenden, ob die Sorgeberechtigten informiert werden sollen. In der Begründung der Reform heißt es dazu: „Die Personensorgeberechtigten sollen über die erfolgte Beratung informiert werden, wenn dies dem Kindeswohl nicht widerspricht. [...] Die Neufassung beeinträchtigt Elternrechte daher nicht.“ (BT-Drucks. 19/26107, S. 73)

Ob Kindern die Möglichkeit gewährt wird, ohne Wissen ihrer Eltern ein Beratungsangebot wahrzunehmen, hängt also nicht von der Einschätzung oder dem

Willen der Kinder ab, sondern davon wie die Berater*innen, also Erwachsene, die Sachlage beurteilen.

Auf der einen Seite findet ein demokratischeres Generationenverhältnis Eingang ins Recht. Auf der anderen Seite bleiben die Kontinuitäten eines hierarchischen generationalen Verhältnisses ungebrochen. Worauf sind diese Beharrungskräfte zurückzuführen? Der Schlüssel zur Beantwortung dieser Frage liegt bei den Kindheitskonzepten, die den rechtlichen Regelungen zu Grunde liegen. Dem Wohlergehen des Kindes wird zunehmend ein Vorrang vor den Rechten der Eltern zugewiesen (vgl. Heilmann/Salgo 2002, S. 958 f.). Dennoch gelten die rechtlichen Eltern nach wie vor als die wichtigsten Garant*innen des kindlichen Wohlergehens (vgl. Marthaler 2010, S. 302). Den staatlichen Instanzen der Familiengerichtbarkeit sowie der Kinder- und Jugendhilfe obliegt es, kindliches Wohlergehen zu garantieren, wo Eltern versagen (vgl. Bauer/Wiezorek 2007, S. 620, 633; Wapler 2017, S. 45 f.). Die Adressat*innen des Rechts sind also vorrangig Erwachsene, seien es die Eltern oder staatliche Akteur*innen, wenn es um Belange der Kinder geht. Kinder gelten weiterhin als unvollständige Wesen, die sich erst noch zu vollständigen Rechtspersonen entwickeln müssen. Diese Positionierung führt dazu, dass die Stimmen der Kinder unhörbar bleiben. Damit verfehlt die Kinder- und Jugendhilfe nicht nur ihr Ziel, Kinder zu schützen, sondern intensiviert sogar ihre Vulnerabilität (Eekelaar 1994, S. 44; Lee 2001, S. 37, 44). Wie Lars Alberth (2013) treffend bemerkt, ist die Verletzlichkeit der Kinder auf diese Weise in der generationalen Ordnung verankert (vgl. ebd., S. 68 f.).

In ihrem Beitrag differenzieren Albert und Bühler-Niederberger die These von der Elternzentrierung der Kinder- und Jugendhilfe, indem sie die besondere Rolle der Mutter in diesem Verhältnis in den Blick nehmen. An diesem Befund wird deutlich, dass sich die generationale Ordnung auf spezifische Weise mit der vergeschlechtlichten Ordnung verschränkt. Dem Ideal der guten Mutter entsprechend erscheint sie vorrangig als eine, die ihren Kindern ein geordnetes und liebevolles Heim zur Verfügung stellt. Als Inbegriff einer adäquaten Erfüllung der mütterlichen Aufgaben gilt es, einen bescheidenen und sauberen Haushalt zu führen. Ein so gestaltetes attraktives Heim erfüllt sodann die Aufgabe, die Familienmitglieder davon abzuhalten, draußen „rumzulungern“: „The promise of domestic bliss ensures the wellbeing and social acceptability of the family as a whole, and consequently of its individual members, as well as the maintenance of public order“ (Alberth und Bühler-Niederberger 2024, S. 321). Das Ideal des Familienglücks wird somit zur Regulierungsweise. Die Familienmitglieder sind angehalten, sich gegenseitig zu kontrollieren. Es entsteht ein Tauschhandel zwischen dem Staat und seinen Bürger*innen: Als Gegenleistung für Sozialleistungen zahlen die Leistungsempfänger*innen mit Wohlverhalten (vgl. ebd.).

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass eine einfache Gegenüberstellung von Privilegierung und Deprivilegierung nicht möglich ist. Die Elternzentrierung des Rechts ist nicht ein einfacher Ausdruck einer generationalen Ordnung,

die die Perspektiven von Kindern unsichtbar macht. Die generationale Ordnung verschränkt sich mit einer vergeschlechtlichten Ordnung, die die *Performance* der Mütter in den Mittelpunkt rückt, was aber keineswegs eine Aufwertung der Tätigkeit der Mütter mit sich bringt. Vielmehr folgt daraus eine verstärkte Marginalisierung all jener Mütter, die dem Ideal der Mutter als Bereitstellerin des häuslichen Glücks nicht entsprechen. Davon sind insbesondere alleinerziehende Mütter der Arbeiter*innenklasse betroffen. Alberth und Bühler-Niederberger (ebd.) folgern daraus, dass die Fokussierung auf das familiäre Glück in eine Geschichte der Kinder- und Jugendhilfe als Regulierung von Armut eingeordnet werden kann (vgl. ebd., S. 328). Das Ziel, Kinder zu schützen, wird dabei paradoxerweise verfehlt.

2.2 Lohnarbeitszentrierung des Wohlfahrtsstaats

Die Verflechtung von generationaler sowie klassen- und milieuspezifischer Ordnung kann nicht nur für den Kinderschutz, sondern auch für andere Familienleistungen nachgewiesen werden. Im lohnarbeitszentrierten Wohlfahrtsstaat hängt die soziale Teilhabe von Kindern wesentlich vom Einkommen und Vermögen ihrer Eltern ab. Die von vielen Sozialverbänden geforderte und schließlich 2021 im Koalitionsvertrag der Ampelkoalition aus SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP verankerte Kindergrundsicherung stellt den Versuch einer grundlegenden Reform dieser Verhältnisse dar. Sie sollte allen Kindern und jungen Erwachsenen bis zum 18. Lebensjahr einen das Existenzminimum absichernden Betrag garantieren. Die Höhe der Anspruchsberechtigung sinkt dem Konzept zufolge mit der Höhe des Einkommens der Eltern (vgl. Bündnis Kindergrundsicherung 2023, S. 4 ff.). Das Konzept sollte somit einen Bruch mit der lohnarbeitszentrierten Sozialpolitik und ihren Ausschlussmechanismen einleiten. Die Umsetzung der Reform in der anschließenden Legislaturperiode lief jedoch auf eine Minimallösung hinaus. Paradigmatisch für die lohnarbeitszentrierte Auffassung von Familienpolitik ist die Aussage des damaligen Finanzministers Christian Lindner (FDP), der die Erhöhung staatlicher Unterstützungsleistungen für Kinder in Form einer Kindergrundsicherung mit folgendem Argument ablehnte: „Ursache von Kinderarmut sei zumeist die Armut der Eltern, weil sie nicht arbeiteten.“³ Diese Position beruht auf der Ansicht, dass die soziale Teilhabe von Kindern vermittelt über die Eltern zu denken ist. Die Verantwortung für ihre Gewährleistung wird damit individualisiert und privatisiert. Sozialstaatliche Unterstützungsleistungen, die wesentlich Eltern adressieren und die soziale Teilhabe von Kindern

3 ZDF (19. Mai 2024): Zweifel an Kindergrundsicherung. Lindner: Jobs für Eltern sind besser. <https://www.zdfheute.de/politik/deutschland/kindergrundsicherung-christian-lindner-neue-zweifel-100.html>.

an die Positionierung der Eltern auf dem Lohnarbeitsmarkt koppeln, unterlaufen den Anspruch, materielle Voraussetzungen zu gewähren, damit die egalitäre Partizipation aller Gesellschaftsmitglieder gelingen kann.

Im Sommer 2023 kritisierten zivilgesellschaftliche Akteur*innen, die die Einführung einer Kindergrundsicherung gefordert hatten, an dem im September 2023 verabschiedeten Entwurf, dass dieser vorsehe, Kinder, die Leistungen des Asylbewerberleistungsgesetzes erhalten, aus dem Bezug der Grundsicherung auszuschließen (Deutsches Kinderhilfswerk 2023). Forderungen nach einer die Existenzsicherung garantierenden Kindergrundsicherung, die nicht mit anderen Sozialleistungen verrechnet und unabhängig vom Aufenthaltsstatus garantiert wird (vgl. Haller und Wolf 2023, S. 63 f.), fanden kein Gehör. Das Projekt der Einführung einer existenzsichernden Kindergrundsicherung scheiterte schließlich.

2.3 Ungleich schutzwürdig

Ich habe dargelegt, dass das Scheitern und die Lückenhaftigkeit von Reformen nicht allein durch politische Mehrheitsverhältnisse, die den nötigen Reformwillen vermissen lassen, erklärt werden können. Vielmehr müssen die strukturellen Bedingungen in den Blick genommen werden, die Beharrungskräfte hervorruhen. Im Folgenden werde ich die These vertreten, dass nationalstaatlich organisierte Gesellschaften auf strukturellen Bedingungen beruhen, die dazu führen, dass Menschen in ungleichem Maße Schutzwürdigkeit zugeschrieben wird.

Der Blick auf die Rechte geflüchteter Kinder und von Kindern mit ungesichertem Aufenthaltsstatus in Deutschland zeigt, dass die Kinderrechte nicht allen Kindern gleichermaßen zugutekommen. Nach Hannah Arendt (2017) versagen die Menschenrechte regelmäßig bei denjenigen Gruppen, die diese am dringendsten benötigen: Staatenlose, Geflüchtete, Menschen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus:

„Yet [...] in reality, Arendt's children lack access to services because entitlement depends on production of a government-issued document, which migrant children are not given. So the state still retains the monopoly of determining eligibility, despite the universalist aspirations of the human rights tradition.“ (Bhabha 2009, S. 450)

Jacqueline Bhabha weist, wenn sie von *Arendt's Children* spricht, darauf hin, dass die Ausschlussmechanismen des Rechts nicht alle Kinder gleich treffen. Hier wird ein grundlegendes Problem der Menschenrechte und damit auch der Kinderrechte deutlich, auf das Hannah Arendts Rede vom „Recht, Rechte zu haben“ aufmerksam macht. Auch Manfred Liebels (2019) postkolonialer Kritik der Kinderrechte zufolge verhindert die nationalstaatlich organisierte Staatsbürger*innenschaft, dass die Kinderrechte für diejenigen Geltung erlangen,

die sie am dringendsten brauchen, weil sie keine anderen Rechte haben (ebd.). Arendt (2017) führt weiter aus, dass das Phänomen der Staatenlosigkeit das Konzept der Menschenrechte wesentlich herausfordert. Denn mit Blick auf die Rechtlosigkeit der Staatenlosen stelle sich die Frage, ob es überhaupt so etwas geben kann wie unveräußerliche Menschenrechte, über die jede Person verfügt, unabhängig davon, ob ihr ein politischer Status zukommt. Der Blick auf dieses Beispiel offenbart Arendt zufolge eine Aporie der Menschenrechte. Denn das Problem ist keineswegs dadurch erfasst, dass die Staatenlosen ihre Rechte verloren hätten – Arendt zählt hier Rechte auf wie das Recht auf Leben, auf Freiheit, auf Streben nach Glück, auf Freiheit vor dem Gesetz –, sondern darin, dass sie die Zugehörigkeit zu einer politischen Gemeinschaft verloren haben. All diese aufgeführten Rechte entfalten nach Arendt keine Wirkung, wenn eine Person kein Mitglied einer politischen Gemeinschaft ist. Die Bestimmung dieser Rechte ergibt sich nämlich genau daraus, dass sie das Verhältnis dieser Person zu der jeweiligen Gemeinschaft regulieren (vgl. ebd., S. 606 ff.). Der konstitutiv exkludierende Charakter von Nationalstaaten lässt die Menschenrechte zu einem paradoxen Unterfangen werden.

Damit die Rechte der Kinder auf Gehör und Teilhabe Wirkung entfalten können, müssen sie in nationalstaatlichem Recht verankert werden. Diese nationalstaatliche Geltung beruht jedoch wiederum auf dem Ausschluss der Nichtmitglieder. Wie grundlegend dieser Ausschlussmechanismus im Recht verankert ist, verdeutlicht der Blick in die Geschichte der Implementierung der UN-Kinderrechtskonvention in deutsches Recht. Deutschland ratifizierte die UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1992. Die Ratifizierung erfolgte allerdings zuerst unter diversen Vorbehalten, die erst 2010 vollständig zurückgenommen wurden. Der folgenreichste dieser Vorbehalte betraf das Ausländerrecht:

„Nichts in dem Übereinkommen kann dahin ausgelegt werden, dass die widerrechtliche Einreise eines Ausländers in das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland oder dessen widerrechtlicher Aufenthalt dort erlaubt ist; auch kann keine Bestimmung dahin ausgelegt werden, dass sie das Recht der Bundesrepublik Deutschland beschränkt, Gesetze und Verordnungen über die Einreise von Ausländern und die Bedingungen ihres Aufenthalts zu erlassen oder Unterschiede zwischen Inländern und Ausländern zu machen.“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 12; BGBl. II 1990, S. 990 [991])

Durch diesen Vorbehalt sicherte Deutschland die Praxis ab, Kinder in Abschiebehaft zu nehmen, obwohl die Kinderrechtskonvention den Schutz geflüchteter Kinder vorsieht (Netzwerk Menschenrechte 1992). Trotz der Rücknahme des Vorbehalts zeigt sich die Fortdauer der strukturellen Benachteiligung entlang von Staatsbürger*innenschaft. Die Art und Weise dieser Benachteiligung werde ich im Folgenden anhand der gesetzlichen Regelungen, die für geflüchtete Kinder gelten, erläutern.

Friederike Wapler (2015) beschreibt in einem umfassenden Überblick, welche Rechte die deutsche Gesetzeslage geflüchteten Kindern gewährt. Das Recht gesteht ihnen und denjenigen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus weniger Anspruch auf staatliche Fürsorge zu. Geflüchteten stehen keine Sozialleistungen der Sozialgesetzbücher II und XII zu. Für sie gilt das Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG). Ursprünglich bedeutete dies, dass den betroffenen Personen lediglich deutlich abgesenkte Leistungen zustanden. 2012 bezeichnete das Bundesverfassungsgericht diese Regelung als verfassungswidrig. Zudem bezog sich das Gericht auf die UN-Kinderrechtskonvention, insbesondere auf das Kindeswohlprinzip (Art. 3 Abs. 1 UN-KRK), das spezielle Diskriminierungsverbot zugunsten von geflüchteten Kindern (Art. 22 Abs. 1 UN-KRK) und das Recht auf Bildung (Art. 28 UN-KRK). Seit 2012 müssen die Leistungen des AsylbLG an die Sozialleistungen nach Sozialgesetzbuch angepasst werden. Tatsächlich sind die ausbezahlten Leistungen jedoch nach wie vor niedriger. Kindern ohne Aufenthaltsrecht wird des Weiteren oftmals die basale medizinische Versorgung vorenthalten. Gesetzlich wird ihnen zwar die medizinische Minimalversorgung gewährt. In der Realität wird diese jedoch häufig nicht in Anspruch genommen, da die Krankenhäuser einer Meldepflicht unterliegen und sie an die Ausländerbehörde melden müssen, wenn sie Kenntnis von einem unerlaubten Aufenthalt erlangen. Ähnlich verhält es sich im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Unbegleitete minderjährige Geflüchtete haben einen rechtlichen Anspruch, von der Jugendhilfe in Obhut genommen zu werden. Trotzdem kommt es oft vor, dass geflüchtete Kinder in Abschiebehaft genommen oder im Transitbereich des Flughafens festgehalten werden (Wapler 2015, S. 562 ff.). Geflüchtete Kinder werden so zu Jugendhilfeempfänger*innen zweiter Klasse (vgl. Abou 2017, S. 26). Ob geflüchteten Kindern ein gleichberechtigter Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe gewährt wird bzw. ob zusätzliche Leistungen, wie zum Beispiel Sprachkurse, angeboten werden oder aber nach restriktiven asylrechtlichen Vorgaben von Bund und Ländern gehandelt wird, hängt oft davon ab, ob Kommunen und kommunale Träger der Kinder- und Jugendhilfe Handlungsspielräume ausnutzen (vgl. Peucker 2017, S. 133).

3 Paradoxien des kapitalistischen und nationalstaatlich organisierten Wohlfahrtsstaats

Die in diesem Beitrag entfalteten Überlegungen zum Verhältnis von Kindheit und Wohlfahrtsstaat machen deutlich, dass das Verhältnis von privater und öffentlicher Sorge für Kinder eine äußerst komplexe Konstellation darstellt. Versuche innerhalb des kapitalistisch und nationalstaatlich organisierten Wohlfahrtsstaats, gleiche Lebenschancen für Kinder zu garantieren, drohen auf paradoxe Weise die bestehenden Strukturen der Ungleichheit zu reproduzieren und zu verstärken. Der

Wohlfahrtsstaat bleibt in eine hierarchische generationale Ordnung verstrickt, indem seine Maßnahmen vorrangig die Eltern adressieren und damit die Perspektiven und Lebensrealitäten von Kindern unsichtbar machen. Die vergeschlechtlichte Ordnung tritt in Form der andauernden Dominanz des Idealbildes der Mutter als Garantin des häuslichen Glücks zu Tage. Lohnarbeitszentrierte Sozialleistungen machen soziale Teilhabe von dem Einkommen und Vermögen der Eltern abhängig und verstärken damit milieu- und klassenspezifische Ungleichheiten, anstatt diesen entgegenzuwirken. In Nationalstaaten wird der Zugang zu Solidarität ferner über den Ein- und Ausschluss aus der nationalen Gemeinschaft geregelt. Der Besitz beziehungsweise Nichtbesitz einer bestimmten Staatsbürger*innenschaft entscheidet damit gleichzeitig darüber, ob einem Kind die Zuschreibung der Fürsorge- und Schutzbedürftigkeit zuteilwird oder ob ihm diese abgesprochen wird.

Eine so verstandene intersektionale Perspektive geht damit weit über eine Analyse sich überschneidender Identitätskategorien hinaus. Sie greift dabei weder auf essentialisierende Annahmen zurück, noch lässt sie die strukturelle Ebene unberücksichtigt. Die genannten komplexen Verflechtungen von Ungleichkeitsdimensionen sind Teil und Ausdruck verschränkter Macht- und Herrschaftsverhältnisse der generationalen Ordnung, des Patriarchat, des Kapitalismus und der nationalstaatlichen Ordnung. Maßnahmen gegen soziale Ungleichheit, die lediglich bei konkreten gesetzlichen Regelungen oder bei den Einstellungen professioneller Akteur*innen ansetzen, greifen aus dieser Perspektive zu kurz. Nachhaltige gesellschaftliche Transformation kann nur gelingen, wenn die dahinter liegenden Macht- und Herrschaftsordnungen verändert werden.

Literatur

- Abou, Tanja (2017): Wunderkinder – Ein Plädoyer aus der Praxis zur Auflösung diskriminierender Stigmen. In: Forum Erziehungshilfen 23, H. 1, S. 23–26.
- Alanen, Leena (1988): Rethinking Childhood. In: Acta Sociologica 31, H. 1, S. 53–67.
- Alberth, Lars (2013): Body Techniques of Vulnerability. The Generational Order and the Body in Child Protection Services. In: Human Studies 36, H. 1, S. 67–88.
- Alberth, Lars/Bühler-Niederberger, Doris (2024): Unequal Paths to Clienthood: Child Protection and Domestic Bliss. In: Akkan, Başak/Hahmann, Julia/Hunner-Kreisel, Christine/Kuhn, Melanie (Hrsg.): Overlapping Inequalities in the Welfare State. Strengths and Challenges of Intersectionality Framework. Cham: Springer International Publishing AG, S. 315–330.
- Arendt, Hannah (2017): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft (orig. 1955). Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft. München: Piper.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2007): Zwischen Elternrecht und Kindeswohl. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: Springer VS, S. 615–636.
- Bhabha, Jacqueline (2009): Arendt's Children. Do Today's Migrant Children Have a Right to Have Rights? In: Human Rights Quarterly 31, H. 2, S. 410–451.
- Bhambra, Gurminder K. (2022): Relations of Extraction, Relations of Redistribution: Empire, Nation, and the Construction of the British Welfare State. In: The British Journal of Sociology 73, H. 1, S. 4–15.
- Bündnis Kindergrundsicherung (2023): Kinder brauchen mehr! Unser Vorschlag für eine Kindergrundsicherung. kinderarmut-hat-folgen.de/wp-content/uploads/2023/03/K1_DKSB_Broschuere_148x210_03-2023_web.pdf (Abfrage: 25.02.2026).

- Collins, Patricia Hill (2019): *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham: Duke University Press.
- Combahee River Collective (2015): *A Black Feminist Statement* (orig. 1977). In: Moraga, Cherrie, Moraga/Anzaldúa, Gloria (Hrsg.): *This Bridge Called My Back. Writings by Radical Women of Color*, Fourth Edition. Albany and New York: SUNY Press, S. 210–218.
- Crenshaw, Kimberlé (2021): Die Intersektion von race und Geschlecht vom Rand ins Zentrum bringen: eine Schwarze feministische Kritik der Antidiskriminierungsdoktrin, feministischer Theorie und antirassistischer Politik (engl. Original 1989). In: Lepold, Kristina/Mateo, Marina M. (Hrsg.): *Critical Philosophy of Race. Ein Reader*. Berlin: Suhrkamp, S. 304–327.
- Deutsches Kinderhilfswerk (2023): Kindeswohl geflüchteter Kinder – Unsere Forderungen. www.dkhw.de/filestorage/1_Informieren/1.3_Im_Ueberblick/Politische_Positionen/Kernforderungen/Kernforderungspapier_Kindeswohl_gefuechteter_Kinder_22.pdf (Abfrage: 25.02.2026).
- Dhawan, Nikita/Castro Varela, María do Mar (2024): Intersectionality and Its Critics: Postcolonial-Queer-Feminist Conundrums. In: Davis, Kathy/Lutz, Helma (Hrsg.): *The Routledge International Handbook of Intersectionality Studies*. London: Routledge, S. 71–85.
- Eekelaar, John (1994): The Interests of the Child and the Child's Wishes. The Role of Dynamic Self-Determination. In: *International Journal of Law and the Family* 8, H. 1, S. 42–61.
- Emejulu, Akwugo (2022): *Fugitive Feminism*. London: Silver Press.
- Haller, Lisa Yashodhara Haller/Wolf, Katharina (2023): Finanzierung von Familien neu denken. Kindergrundsicherung und Elterngeld. gwi-boell.de/sites/default/files/2023-07/finanzierung-v-familien-neu-denken_kindergrundsicherung-u-elterngeld_vorab-21-07-2023.pdf (Abfrage: 25.02.2026).
- Heilmann, Stefan/Salgo, Ludwig (2002): Der Schutz des Kindes durch das Recht – Eine Betrachtung der deutschen Gesetzeslage. In: Helfer, Mary Edna/Kempe, Ruth S./Krugman, Richard D. (Hrsg.): *Das mißhandelte Kind*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 955–989.
- Lee, Nick (2001): *Childhood and Society. Growing Up in an Age of Uncertainty*. Maidenhead: Open Univ. Press.
- Lessenich, Stephan (2019): Kritische Theorie des Wohlfahrtsstaats. In: Bittlingmayer, Uwe H./Demirović, Alex/Freytag, Tatjana (Hrsg.): *Handbuch Kritische Theorie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 873–891.
- Lessenich, Stephan (2020): Doppelmoral hält besser: Die Politik mit der Solidarität in der Externalisierungsgesellschaft. In: *Berliner Journal für Soziologie* 30, H. 1, S. 113–130.
- Liel, Manfred (2019): Postkoloniale Dilemmata der Kinderrechte. In: Maier-Höfer, Claudia (Hrsg.): *Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart. Praxisfragen und Forschung im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–63.
- Ludwig, Gundula (2022): Wo der Staat zu suchen ist. In: *PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft* 52, H. 209, S. 711–731.
- Marthaler, Thomas (2010): Kinderrechte – eine historische Rekonstruktion. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5, H. 3, S. 295–306.
- Mühlbacher, Sarah (2024): *Recht und Sorge. Eine kritische Soziologie zur Teilhabe von Kindern*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Netzwerk Menschenrechte (1992): Vorbehaltserklärung Deutschlands | UN-Kinderrechtskonvention. www.kinderrechtskonvention.info/vorbehaltserklaerung-deutschlands-356/ (Abfrage: 30.11.2025).
- Peucker, Christian (2017): Kinder, Jugendliche und Familien mit Fluchthintergrund – Ausgangslage und Potenziale der Kinder- und Jugendhilfe. In: Bröse, Johanna/Faas, Stefan/Stauber, Barbara (Hrsg.): *Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–137.
- Phoenix, Ann (2024): *European Trajectories of Intersectionality*. In: Davis, Kathy/Lutz, Helma (Hrsg.): *The Routledge International Handbook of Intersectionality Studies*. London: Routledge, S. 14–27.
- Schultz, Susanne (2022): *Die Politik des Kinderkriegs: Zur Kritik demografischer Regierungsstrategien*. Bielefeld: transcript.
- Stöger, Karin (2021): Intersektionalität zwischen Ideologie und Kritik. In: Beyer, Heiko/Schauer, Alexandra (Hrsg.): *Die Rückkehr der Ideologie. Zur Gegenwart eines Schlüsselbegriffs*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 431–466.
- Textor, Markus (2023): *Racial Profiling und Polizeigewalt. Erfahrungen, Handlungsfähigkeit und Widerstand jugendlicher Betroffener*. Bielefeld: transcript.
- Wapler, Friederike (2015): *Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im Öffentlichen Recht*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- ZDF (19. Mai 2024): Zweifel an Kindergrundsicherung. Lindner: Jobs für Eltern sind besser. www.zdfheute.de/politik/deutschland/kindergrundsicherung-christian-lindner-neue-zweifel-100.html (Abfrage: 19.12.2025).
- Zitlmann, Maud (2000): Das „Wohl des Kindes“. Zur Entwicklung des Kindschaftsrechts im zwanzigsten Jahrhundert. In: Baader, Meike Sophia/Jacobi, Juliane/Andresen, Sabine (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 234–250.

Queere Vaterschaft unter Legitimierungsdruck

Eine Betrachtung der Wirkungsmacht heteronormativer Leitbilder auf die Regenbogenfamilie

Christian Sagert

Seit gut fünfzig Jahren können wir beobachten, wie private Lebensentwürfe in Deutschland individueller werden und plurale Familienstrukturen das öffentliche Bild prägen. Dabei hat spätestens die Abschaffung des § 175 StGB, der homosexuelle Handlungen unter Strafe gestellt hat, den Weg für eine Auseinandersetzung mit queeren Familienformen im öffentlichen Raum frei gemacht. Zuletzt hat 2017 die Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare einen entscheidenden Schritt in Richtung Gleichstellung queerer Lebensentwürfe beigetragen. Von einer vollständigen Gleichstellung queerer Eltern oder Personen, die es werden möchten, kann jedoch bislang keine Rede sein. Nichtsdestotrotz werden familiäre Lebensrealitäten in Deutschland pluraler, wenngleich traditionelle Strukturen weiterhin eine nicht zu unterschätzende Wirkungsmacht innehaben und die familiäre Praxis beeinflussen.

Im Fokus stehen im Folgenden Regenbogenfamilien und ihre Position im Kontext dieser Wirkmechanismen, hier mit besonderem Blick auf die Väter innerhalb dieser Familienmodelle. Diese navigieren nicht nur die Herausforderungen der Elternschaft, sondern auch die gesellschaftlichen Erwartungen und Vorurteile, die mit traditionellen Rollenbildern einhergehen. Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, im Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit die Wirkungsmacht heteronormativer Familienleitbilder auf diese Väter herauszuarbeiten und dabei aufzuzeigen, wie historische, gesellschaftliche und rechtliche Strukturen nicht nur die Anerkennung pluraler Vaterschaft begrenzen, sondern auch die Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Elternpraxis normativ rahmen. Dazu wird zunächst ein Blick auf die Veränderung familiärer Lebensläufe in der deutschen Familiengeschichte geworfen und die konträre Entwicklung von Familienidealen und pluralen Familienkonstellationen nachgezeichnet. Die anhaltenden Wirkmechanismen heteronormativer Leitbilder sollen anschließend im Kontext der strukturellen und institutionellen Benachteiligung von Regenbogenfamilien diskutiert werden. Hier sollen vor allem durch die rechtliche Verortung von Elternschaft die Benachteiligung von Regenbogenvätern und der heteronormative Rahmen von Geschlecht und Heterosexualität sichtbar gemacht werden. Anhand einer Fallstudie zur Vaterschaft in Regenbogenfamilien soll der Legitimierungsdruck erörtert werden, der aus dem Spannungsverhältnis zwischen Anpassung an gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen und Dekonstruktion tradiertter Rollenbilder resultiert, um abschließend darzulegen, welche Strategien zur Reduktion dieses Drucks beitragen können.

1 Pluralisierung von Elternschaft – ein Rückblick

Wird ein Blick in die Geschichte der Familie geworfen, so werden zwei zentrale Aspekte deutlich: Erstens ist Familie ein durchaus wandelbares Gebilde, welches sich an verschiedenste gesellschaftliche Begebenheiten angepasst hat und eine Vielzahl von Erscheinungsbildern aufweist. Zweitens kann festgestellt werden, dass Familienideale und ihre reale Praxis selten übereingestimmt haben. So findet sich in der historischen Retrospektive kaum eine Epoche, die ihr vorherrschendes Leitbild innerhalb der Mehrheitsgesellschaft umsetzen konnte.

Bis ins 18. Jahrhundert hinein galt noch das „Ganze Haus“ als Familienideal, wo Produktion und gemeinsames Wohnen mit Verwandten und Hauspersonal unter einem Dach stattfinden sollte. Jedoch konnte dieses Modell nur von einer Minorität der Bevölkerung tatsächlich gelebt werden (vgl. Nave-Herz 2013, S. 20). Mit der Industrialisierung setzt auch ein Wandel der Familienvorstellung Ende des 18. Jahrhunderts ein: Erstmals entstand eine polare Geschlechtervorstellung, die den Vater zum Ernährer und die Mutter zur Hausfrau stilisiert. Auch in dieser Zeitspanne konnte das Ideal der romantischen Ehe und der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in der Gesamtbevölkerung nicht umgesetzt werden (vgl. ebd., S. 23 ff.). Im Zuge des 20. Jahrhunderts wird das bürgerliche Familienideal zum Leitbild für Familien in Deutschland und im Dritten Reich politisch instrumentalisiert (vgl. ebd., S. 27 ff.). Bis heute finden sich Gesetzestexte, beispielsweise das Ehegattensplitting, die dieses Ideal staatlich fördern. Obgleich die bürgerliche Kleinfamilie nunmehr auf eine gut 200 Jahre andauernde Geschichte zurückblickt, konnte sie sich in Deutschland lediglich zwischen Mitte der 1950er- und Mitte der 1970er-Jahre als reales Familienmodell durchsetzen (vgl. ebd., S. 30).

Der Anfang der 1970er-Jahre markiert innerhalb der deutschen Familiengeschichte einen Wendepunkt, der die Pluralisierung und Individualisierung der Lebensformen einläutete: Diese Zeit ist durch sinkende Eheschließungen und eine steigende Scheidungsquote sowie eine zunehmende Anzahl an nichtehelichen Geburten und verschiedene Formen des Zusammen- oder Alleinlebens gekennzeichnet (vgl. Konietzka/Zimmermann 2022, S. 63). In diesem Zuge wurde eine Vielzahl an Lebensweisen enttabuisiert (vgl. Grundmann/Hoffmeister 2009, S. 159), die sich lange im Schatten der klassischen Kernfamilie verbergen mussten. Neben der nichtehelichen Partnerschaft heterosexueller Paare tritt seit den 1990er-Jahren auch die Regenbogenfamilie¹ vermehrt ins öffentliche Blickfeld (vgl. Maier 2009, S. 196). Ein Meilenstein für queere Lebensentwürfe stellt

1 Es handelt sich um eine Familienform, in welcher mindestens ein Elternteil, das sich als schwul, lesbisch, trans, bi oder inter bezeichnet, die Elternschaft für mindestens ein Kind übernimmt (vgl. Sagert 2021, S. 22). Dabei können Regenbogenfamilien aus Paaren, Einzelpersonen oder mehr als zwei Personen bestehen (vgl. Buschner/Bergold 2022, S. 530).

sicherlich die Abschaffung des § 175 StGB dar, wodurch der Weg für die eingetragene Lebenspartnerschaft und schließlich die Eheöffnung für gleichgeschlechtliche Paare im Jahr 2017 freigemacht wurde.

Dennoch wirken Vorstellungen vom Ernährer und normativer Mutterschaft im Zuge gesellschaftlich vorherrschender Heteronormativität² weiterhin auf die Familienrealität ein: Innere Vorstellungen der „guten Mutter“ oder des „unabhängigen Vaters“ beeinflussen die Übernahme familialer Aktivitäten für beide Partner*innen (vgl. Flaake 2021, S. 149) und fixieren traditionelle Muster. Auch der historische Wandel wirkt gerade in Bezug zur Vaterschaft noch nach: Die Privatisierung der Familie und die damit verbundene Trennung von Familie und Beruf hat vor allem zur innerfamiliären Distanzierung von Vaterschaft geführt, da Männer die ökonomische Absicherung nun außerhalb des Haushaltes vornehmen und ihre familiale Position von Abwesenheit bestimmt wird (vgl. Thomä 2012, S. 60). Traditionelle Familienvorstellungen beeinflussen so die individuelle väterliche Praxis (vgl. Abel/Abel 2009, S. 234 f.) und definieren durch den darin inkludierten Normalitätsanspruch wünschenswerte und abzulehnende Familienkonstellationen (vgl. Diabaté et al. 2015, S. 11).

Allerdings wird dieser Normalitätsanspruch der heteronormativen Kleinfamilie aktuell durch sexualpolitische Bewegungen, rechtliche Gleichstellungstendenzen, moderne Reproduktionstechnologien und die Alltagspraxen queerer Familien in Frage gestellt (vgl. Motakef et al. 2019, S. 129). So erweitern transidente Lebensweisen das Bild von familialer Pluralität (vgl. Stoll 2020, S. 93) und stehen im Kontrast zur Naturalisierung und Heteronormativität von Schwangerschaft (vgl. ebd., S. 97), indem sie diese aus femininen und heteronormativen Strukturen lösen sowie die „Natürlichkeit“ von Mutterschaft aufbrechen (vgl. Müßig 2021, S. 198). Trotzdem bleibt die klassische Familie durch das Direktiv der Verbesonderung normatives Leitbild (vgl. Götsch 2019, S. 63). Allerdings ermöglichen es Adoption, Pflegschaft, Insemination und Stiefelternschaft, also die zentralen Optionen der Gründung einer Regenbogenfamilie, biologische Reproduktionsmuster als alleinige Modelle anzuzweifeln (vgl. Bergold/Rupp 2011, S. 122). Wenngleich queere Familienmodelle sich weiterhin an gesellschaftlicher Heteronormativität messen müssen, so veranlassen sie dazu, die klassische Struktur von Familienarrangements zumindest zu hinterfragen (vgl. Götsch 2019, S. 62).

2 Heteronormativität kann als natürlich konnotiertes System von Zweigeschlechtlichkeit gesehen werden, indem genau zwei konträre und unveränderliche Geschlechter sich gegenseitig begehren (vgl. Rinnert 2020, S. 36).

2 Rechtliche Benachteiligung von Regenbogenfamilien in Deutschland

Heteronormative Ideale durchziehen gesellschaftliche Diskurse oder öffentliche Institutionen, prägen Leitbilder und tragen durch ihre Selbstverständlichkeit dazu bei, dass Individuen sich ihnen gegenüber positionieren müssen (vgl. Rinert 2020, S. 37 f.). Dabei reproduzieren alltägliche, zumeist unbewusste Inszenierungen von Geschlecht und Heterosexualität jene heterosexuelle Ordnung und machen Abweichungen sichtbar, wodurch die Umsetzung queerer Lebensweisen zu Marginalisierung führen kann (vgl. ebd., S. 38). So werden queere Menschen unter anderem in familialen Kontexten vor zusätzliche Herausforderungen gestellt, die sie, zumindest nach heteronormativer Vorgabe, nicht erfüllen können, allerdings ohne Heteronormativitätsansprüche nicht erfüllen müssten. Die Auseinandersetzung mit Gesellschaft, Institutionen und geltendem Recht wird so zur Kontrastfolie queerer Väter, um die private, familiale Normalität nach außen zu legitimieren (vgl. Sagert 2021, S. 292). So ist nicht verwunderlich, dass gut die Hälfte der in einer Studie von Kläser befragten Väter angegeben hat, bereits von Diskriminierung betroffen gewesen zu sein (vgl. Kläser 2011, S. 161). Diese habe nicht nur im privaten Umfeld durch die Familie (26,3 %) oder im Wohnumfeld (11,7 %), sondern zudem durch Behörden und Gesetze (13,6 %) oder auf dem Arbeitsmarkt (10,3 %) stattgefunden (vgl. ebd., S. 162). So sind es innerhalb der Regenbogenfamilie nicht allein die privaten Aushandlungsprozesse, die auf Verständnis und Praxis einwirken, sondern eine Vielzahl öffentlicher Einflussfaktoren, die sie bereits bei der Familiengründung vor Herausforderungen³ stellen.

So muss selbst innerhalb einer Ehe in gemeinsam geplanten Familien Elternschaft gerichtlich beantragt werden (vgl. Buschner/Bergold 2022, S. 530). Beispielsweise muss die Ehepartnerin einer gebärenden Frau das Kind durch eine Stiefkindadoption rechtlich legitimieren lassen (vgl. Richarz/Mangold 2021, S. 57), während ein Ehemann automatisch die Elternschaft erhält. Dazu heißt es im BGB: „Mutter eines Kindes ist die Frau, die es geboren hat“ (§ 1591 BGB). Als Vater wird ein „Mann“ definiert, der mit der Kindsmutter zum Geburtszeitpunkt verheiratet ist, die Vaterschaft anerkennt oder dessen Vaterschaft gerichtlich festgestellt worden ist (§ 1592 BGB). Somit ist unser Elternrecht nicht nur biologisch begründet und schließt gleichgeschlechtliche Elternschaft ohne gerichtliche Anerkennung aus, sondern ignoriert zudem die Lebenssituation von gebärenden Transmännern. Der Eintrag „divers“ fehlt im Elternrecht vollständig (vgl. Richarz/Mangold 2021, S. 66). Eine analoge Anwendung des Vaterschaftsrechtes auf lesbische Mütter hat der BGH im Jahr 2018 mit Verweis auf anstehende Gesetzesreformen abgelehnt (vgl. ebd., S. 57). So stellen Theresa Richarz

3 Alle diese Felder zu erörtern würde den Rahmen dieses Beitrags bei weitem sprengen. Daher soll sich hier primär auf gesetzliche Regelungen beschränkt werden.

und Katharina Mangold fest: „Dem Abstammungsrecht liegt das hegemoniale Referenzmodell verschiedengeschlechtlicher, heterosexueller Elternschaft zugrunde“ (ebd., S. 57). Wenngleich queere Eltern ihre Elternschaft innerfamiliär geregelt haben, werden sie dadurch zu einer institutionellen Anerkennung gezwungen, die sie in ein Abhängigkeitsverhältnis bringt und sie gegenüber klassischen Familienmodellen benachteiligt. Die finanziellen, psychologischen und partnerschaftlichen Nachteile, die im Zuge einer Stiefkindadoption erbracht werden müssen, führen zur Ungleichbehandlung queerer Paare und begünstigen staatlich initiierte Diskriminierungsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 63 f.). So bleibt die Situation gerade für die Kinder aus Regenbogenfamilien prekär, da diese von Geburt an rechtlich nur ein Elternteil haben, obwohl hier oftmals zwei Personen Care-Arbeit leisten (vgl. ebd., S. 65).

Weitere rechtliche Benachteiligung erfahren queere Eltern im Kontext der künstlichen Befruchtung. Die besonders für queere Vaterschaft relevante Leihmutterschaft ist in Deutschland prinzipiell verboten (vgl. § 1 ESchG). Allerdings wird sie aufgrund eines Präzedenzurteils in Deutschland seit 2014 anerkannt, wenn die Elternschaft im Ausland gerichtlich festgelegt wurde (vgl. Duden 2019, S. 167). Aktuell bleibt die vorherrschende Vielfalt der Familie somit eine Herausforderung für geltendes, deutsches Familienrecht (vgl. ebd., S. 161), sodass Elternschaften durch die privilegierte rechtliche Stellung der biologischen Elternschaft hierarchisiert werden (vgl. Teschlade et al. 2020, S. 11). Durch die Verzahnung von Heterosexualität, Geschlecht und Reproduktion wird heterosexuelle Elternschaft naturalisiert und unbiologische Elternschaft strukturell ausgeschlossen (vgl. Peukert et al. 2020, S. 61). Wenngleich die 24. Regierung unter Olaf Scholz einen Gesetzesentwurf zum Abstammungsrecht einbringen wollte, der unter anderem die „Mit-Mutterschaft“ vorgesehen hat (BMJ 2024), wurde dieser nach Ende der Koalition 2024 vorläufig gestoppt (LSVD o.J.). So bleibt die aktuelle Rechtsprechung weiter stark heteronormativ und bildet die familiäre Realität nicht ab.

3 Die Positionierung pluraler Vaterschaft zu traditionellen Leitbildern

Vaterschaft ist in der biologischen Dimension dieses Begriffes so alt wie die Menschheit. Wenngleich sich deren Ausgestaltung, wie aufgezeigt, vor allem auf der sozialen Ebene in den letzten Jahrhunderten fortlaufend an neue gesellschaftliche Begebenheiten angepasst hat und etwaige Leitbilder und Praxen von Vaterschaft Änderungen unterliegen, so sind Väter im wissenschaftlichen Diskurs lange unbeobachtet gewesen.

Erst mit dem Brüchigwerden patriarchaler Strukturen in den 1970er-Jahren rückt cis-männliche Elternschaft in Deutschland in den sozialwissenschaftlichen Fokus, primär jedoch im Kontext abwesender oder misshandelnder Vaterschaft

(vgl. Cyprian 2007, S. 23 f., S. 32). Wenngleich seit den 1990er-Jahren zunehmend Einstellungen und Praxen von Vätern sowie plurale Familienmodelle beforcht werden (vgl. ebd., S. 24), bleibt die Positionierung von Männern zu traditionellen Elternleitbildern zentrales Kernelement der Familien- und Väterforschung.

Egalitäre Elternschaft gilt dabei weiterhin als schwer umsetzbar (vgl. Lück 2015, S. 14). Dies spiegelt auch die Familienpraxis wider, wie aktuelle Zahlen des BMBFSF⁴ aufzeigen: Zwar ist das Alleinverdienermodell seit 2008 in der Lebenspraxis von Paaren deutlich zurückgegangen und wird 2022 noch von 26 % der Paare umgesetzt, 2008 waren es noch 33 %, ändert sich dies mit der Familiengründung erneut. Zwar arbeiten heute deutlich mehr Frauen in Vollzeit (vgl. BMFSFJ 2024, S. 99), doch lässt sich von einer gleichmäßigen beruflichen Aufteilung noch lange nicht sprechen: Laut Familienbericht 2024 wird eine doppelte Vollzeit beider Partner*innen nach der Elternzeit nur in 14 % der Fälle umgesetzt. Vor der Geburt des ersten Kindes waren es zwei Drittel der Paare. In 74 % der Familien finden sich Männer, die als Haupternährer fungieren (vgl. ebd., S. 111).

Das Ernährermodell behält somit also gesellschaftliche Relevanz, jedoch orientieren sich Männer auch am Gegenentwurf, dem „neuen“ Vater. Auffällig ist hierbei, dass die Mehrheit der Väter scheinbar beide Leitbilder internalisiert (vgl. Lück 2015, S. 242 f.). Dies machen verschiedene Vaterschaftsmodelle der letzten Jahre deutlich, die Einstellungen und Praxis von Vätern in den Blick nehmen (Matzner 2004; Abel/Abel 2009; Bambey/Gumbinger 2017) und ihre Vätertypen zwischen modern und traditionell verorten (vgl. Sagert 2021, S. 123).

Das Desiderat von Vaterschaft innerhalb der Familienforschung lässt sich auch für queere Vaterschaft feststellen. Diese werden weiterhin deutlich seltener betrachtet als queere Mütter. Dies hat verschiedene Gründe:

- Einerseits ist die Zahl der Regenbogenfamilien gering, was den Zugang für Befragungszwecke erschwert. Je nach Schätzung⁵ leben in Deutschland zwischen 8.300 (vgl. Kläser 2011, S. 83) und 35.000 Kinder (vgl. Maier 2009, S. 201) in Regenbogenfamilien. Der Familienbericht 2024 geht aktuell von gut 36.000 Familien aus, in denen Kinder mit gleichgeschlechtlichen Elternkonstellationen aufwachsen (vgl. BMFSFJ 2024, S. 33), wenngleich queere Alleinerziehende nicht berücksichtigt werden. Bezieht man sich auf diesen Wert, so machen Regenbogenfamilien aktuell gerade einmal 0,4 % aller Familienmodelle aus.
- Andererseits ist im Schnitt nicht einmal jede zehnte Regenbogenfamilie eine Väterfamilie (vgl. Buschner/Bergold 2017, S. 148). Entsprechend fokussieren sich Studien im Kontext queerer Familienmodelle auf Mütterfamilien. Zudem wurde lange eher die Perspektive der Kinder betrachtet, um zu klären, ob

4 Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend

5 Die vorliegenden Schätzwerte beziehen sich auf den höchsten, bzw. niedrigsten in der Literatur gefundenen Wert.

diese Familienform negative Auswirkung auf die kindliche Entwicklung hat. Keine der vorliegenden Studien konnte allerdings etwaige Entwicklungsverzögerungen von Kindern feststellen.⁶ Trotz schwieriger Feldzugänge, dem hohen Dunkelfeld der real existierenden Regenbogenfamilien und einer starken Mütter- oder Kindzentrierung der vorliegenden Erhebungen, gibt es dennoch vereinzelt Studien, die sich mit queerer Vaterschaft auseinandersetzen.

Neben dem Mikrozensus wird im Zuge der Forschung zu Regenbogenfamilien häufig auf die Studie des Bundesministeriums für Justiz recurriert, die erstmals einen Zugang zu 767 Regenbogenfamilien ermöglichte (vgl. Bergold/Rupp 2011, S. 129 f.). In diesem Sample wurden jedoch lediglich 31 Väter befragt, davon neun, die sich den Kinderwunsch gemeinsam erfüllt haben (vgl. ebd.). Dabei konnte festgestellt werden, dass queere Eltern auf klassische Leitbilder zurückgreifen müssen, da queere Rollenvorbilder fehlen würden (vgl. ebd., S. 125). Die Studie liegt mittlerweile jedoch gut 14 Jahre zurück und so können zu aktuellen Themenfeldern, wie der Eheöffnung, keine Aussagen getroffen werden. Wenngleich sie häufig zur Quantität der Regenbogenfamilie herangezogen wird, so ist dennoch davon auszugehen, dass sich diese Relationen in den letzten Jahren geändert haben. Demnach wäre es sicherlich an der Zeit für eine neue, ähnlich groß angelegte Studie.

Aktuellere Studien befassen sich mit einem weiteren Verständnis der Regenbogenfamilie. So setzen diese sich mit polyamourösen Familien auseinander (vgl. Schadler 2019, S. 81 f.) oder stellen die Elternschaft von Transmenschen in den Fokus (Stoll 2020; Müßig 2021). Jennifer Stoll kann dabei herausstellen, dass das Elternwerden von Transmenschen eine Suchbewegung ausmacht, die Elternschaft gegen die Naturalisierung und Heteronormativität denk- und lebbar zu machen versucht (vgl. Stoll 2020, S. 103). Dennoch wird mit Blick auf die Arbeitsteilung und die Übernahme von Care-Arbeit deutlich, dass auch in alternativen Familienmodellen tradierte Strukturen erhalten bleiben und etwaige Leitbilder weiterhin auf die Akteur*innen einwirken (vgl. Schlender 2021, S. 170). Wenngleich klassische Strukturen durch queere Lebensmodelle erst einmal in Frage gestellt werden, beispielsweise durch die De-Femininisierung durch schwangere Transmenschen (vgl. Müßig 2021, S. 198), müssen sich die Eltern nach außen stets für ihr Familienmodell rechtfertigen (vgl. Schadler 2019, S. 84).

Gerade der Familienbildungsprozess stellt queere Eltern in ein Abhängigkeitsverhältnis, in dem sie sich gegenüber außerfamilialen Instanzen als potenziell gute Eltern präsentieren müssen. Diese Abhängigkeit macht beispielsweise die Studie von Julia Schröder, Katharina Mangold und Melanie Arns deutlich, in der queere Familien im Kontext zum Selbsterleben und der Wahrnehmung der Stiefkindadoption durch 15 leitfadengestützte Interviews mit Personen verschiedener Familienkontexte untersucht wurden (vgl. Mangold/Schröder 2020,

6 Siehe hierzu z. B.: Buschner/Bergold (2017, S.156 f.); Kläser (2011, S. 211).

S.126f.). Der Prozess der Stiefkindadoption wird dabei von den befragten Personen als diskriminierend erlebt (vgl. ebd., S. 128). Die so erlebte Machtlosigkeit durch externe Legitimierung führe dazu, dass queere Eltern Strategien gegen potenzielle Diskriminierungserfahrungen entwickeln (vgl. ebd., S. 130).

Insgesamt kann mit Blick auf die Forschung festgehalten werden, dass die Datenlage zu queeren Vätern gering ausfällt und gerade Männer, die gemeinsam eine Familie gründen bisher selten fokussiert wurden (vgl. Sagert 2021, S. 137). Die Studie: „Vaterschaft in Regenbogenfamilien. Eine Fallstudie der Familiengestaltung und Elternpraxis homosexueller Männer“ (ebd.), gibt Einblicke in eben jene Familienform und zeigt, welche Wirkungsmacht heteronormative Leitbilder auf Personen ausüben, die ihnen aufgrund ihrer geschlechtlichen Zuschreibung nicht entsprechen können, sich ihnen gegenüber dennoch positionieren (müssen).

Um sich der Frage nach dieser Wirkungsmacht auf queere Väter zu nähern, wurden narrative Interviews mit vier Väterpaaren in gemeinsam realisierten Regenbogenfamilien in Deutschland geführt und mithilfe der Grounded Theorie ausgewertet⁷ (vgl. ebd., S. 137, 147 ff.), sodass die Studie gezielt die gemeinsame Familiengründung und die Vaterpraxis von homosexuellen Vätern in den Blick genommen hat. Wenngleich der narrative Erzählimpuls „Wie gestaltet ihr Elternschaft?“ (ebd., S. 139) offen gehalten worden ist, so ist im Zuge aller Interviews stets der Rückbezug zu heteronormativen Familienmodellen erfolgt (vgl. ebd., S. 281). Gerade in Bezug zur Mutterschaft wurde innerhalb der Interviews Position bezogen, was vermuten lässt, dass die normativen Muster von Mutterschaft auch Einfluss auf die Akteure der Regenbogenfamilie ausüben (vgl. ebd.). So sind es nicht allein gesamtgesellschaftliche Normalitätsvorstellungen von Familie und Vaterschaft, sondern auch normative Vorstellungen von Mutterschaft, die dazu führen, dass die Männer ihre Elternpraxis nach außen und innen rechtfertigen müssen (vgl. ebd.). Dieser Legitimierungsdruck wird nachfolgend anhand der Studienbefunde erläutert und eingeordnet.

4 Legitimierungsdruck queerer Vaterschaft

Die Studie zur Vaterschaft in Regenbogenfamilien unterstreicht, dass queere Väter sich im Zuge einer Familiengründung rechtfertigen müssen, wodurch von einem Legitimierungsdruck gesprochen werden kann, der in Auseinandersetzung mit klassischen Vorstellungen von Familie und Elternschaft sowie gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen deutlich wird:

So wird das heteronormative Ernährermodell zum Kontrastrahmen, an dem sie eigene Ziele und Leistungen einerseits als gleichwertig zu heterosexuellen Eltern herausstellen, sich andererseits in Hinblick auf die geschlechtsstereotype Aufgabenteilung verbal distanzieren (vgl. ebd., S. 281 f.). Dennoch lassen sich

7 Siehe hierzu Sagert (2021, S. 137 ff.)

klassische Elemente der Familienleitbilder in der Darstellung der Praxis wiederfinden: Trotz verbaler Abgrenzung findet sich dennoch in allen Interviews die Darstellung einer klassischen Aufgabenteilung, nämlich einem Partner, der primär für die Betreuung der Kinder zuständig ist und einem, der Vollzeit arbeitet. Somit scheint sich die Elternpraxis von Regenbogenvätern, anders als häufig postuliert, nicht ohne traditionellen Referenzrahmen zu gestalten (vgl. ebd., S. 284). Diese Diskrepanz lässt sich letztlich nicht allein auf queere Vaterschaft beschränken, sondern scheint ein generelles Handlungsmuster in pluralen Familienmodellen darzustellen, wie die o.g. Studien aufzeigen. So können sich auch Eltern anderer queerer Familienmodelle traditionellen Leitbildern nicht entziehen (vgl. Mangold/Schröder 2020, S. 137). Sie müssen sich innerhalb dieser Ideale beweisen, ohne eine vollständige Passung erreichen zu können, reproduzieren dadurch heteronormative Geschlechterordnungen (vgl. ebd.) und reduzieren so den Gestaltungsspielraum der eigenen Elternpraxis. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass sie ihre Familie in einem heteronormativ ausgelegten Rechtssystem gestalten, anhand dessen Kategorien sie sich zur rechtlichen Anerkennung ausrichten müssen.

Im Referenzrahmen heteronormativer Leitbilder dekonstruieren die Väter zudem normative Mutterschaft. Dies erfolgt einerseits über die Darstellung klischeebesetzter Mutterbilder, die ein Ungleichgewicht in heterosexuellen Partnerschaften konstruieren, von denen sich die Väter selbst abgrenzen können. Andererseits wird über die Auseinandersetzung mit gescheiterter oder untergeordneter Mutterschaft und einer Negierung der Mutter-Kind-Bindung in Bezug zur Herkunftsfamilie der Kinder die eigene familiäre Relevanz gestärkt. Dabei generieren die befragten Väter einen vorteilhaften Gegenentwurf vor allem über die eigene Elternpraxis (vgl. Sager 2021, S. 285 f.):

„EC: [das ist halt natürlich für die Frauen immer dann wenn das Kind Hunger hat dann muss man sagen okay ich still jetzt dann und der Mann kann weiterschlafen aber das war bei uns dann de facto auch schon am Anfang so in den ersten Tagen schon geteilt haben alle vier Stunden is Wechsel“⁸

So kann die geschlechtsbezogen zugeschriebene Aufgabenteilung innerhalb des eigenen Elternarrangements individuell zwischen den Vätern geteilt werden und löst Vaterschaft dadurch von einer hier zugeschriebenen Benachteiligung (vgl. ebd., S. 287). Durch diese geschlechterunabhängige Aufgabenverteilung wird eine Äquivalenz zur Mutterrolle hergestellt und Care-Arbeit aus traditionellen Strukturen herausgebrochen (vgl. ebd., S. 287 f.). Dadurch wird jedoch deutlich, dass normative Muster von Mutterschaft nicht nur innerhalb der klassischen Kernfamilie eine Rolle spielen (vgl. Matzner 2004, S. 438), sondern auch dann wirksam bleiben, wenn sie in alternativen Familienformen bewusst gebrochen werden.

8 Auszug aus Interview drei: Simon und Erik (IV3, 396-399).

Gleichzeitig belegen empirische Daten, dass trotz individueller Fortschritte in der Teilung von Sorgearbeit strukturelle Ungleichheiten fortbestehen (vgl. BMFSFJ 2024, S. 111), sich sogar wieder verschärfen können, wie die Mehrbelastung von Müttern während der Corona-Krise exemplarisch aufzeigt (vgl. Bujard et al. 2020, S. 37 ff.). Dies verweist auf eine historisch stark verwurzelte Verknüpfung von Mutterschaft und Familie, die eine normative Rollenverteilung verfestigt, selbst in Familien, die sie bewusst aufzubrechen versuchen.

Neben der Auseinandersetzung mit traditionellen Familienleitbildern und normativer Mutterschaft bemühen sich die Väter um das Herstellen von familiärer Normalität, also einer möglichst geringen Abweichung zu gesellschaftlich implizierten Wertevorstellungen (vgl. Sagert 2021, S. 288). Dabei werden klassische Familienideale dekonstruiert, indem sie für eine gesellschaftliche Grundgesamtheit als nicht erstrebenswert oder erfüllbar charakterisiert werden (vgl. ebd.):

„TA: Genau das sozusagen ist ja nun mal die Herausforderung auch der heutigen Zeit also wie (h) einer komplett zuhause bleiben und nicht- nicht arbeiten das ist ja heute fast gar nicht mehr drin ... und das entspricht auch nicht mehr dem gesellschaftlichen Bild [...] deswegen sehe ich da wenig Unterschiede ne“⁹

Die Väter konstruieren eine plurale Familienrealität und stellen verschiedene Alternativen zur klassischen Kernfamilie heraus; dadurch wird plurale Vaterschaft nicht als alleiniges Merkmal der Regenbogenfamilie angesehen, sondern auch in anderen Familienbildern, wie der Stieffamilie verortet. Unterschiede werden dabei zur Charakteristik von Pluralität, Abweichungen zur Normalität stilisiert (vgl. ebd., S. 288 f.). Indem sie eine Form von Normalität anstreben, die möglichst wenig von gesellschaftlich anerkannten Normen abweicht, reagieren die Väter auf das Risiko gesellschaftlicher Diskriminierung, das mit dem Bruch mit normativen Erwartungen einhergeht. Durch die Erwartungen potenzieller Diskriminierung wird bei queeren Menschen der Druck nach Rechtfertigung ausgelöst (vgl. Mangold/Schröder 2020, S. 130), sodass Normalitätsbrüche geglättet werden. Diese Dynamik ist nicht allein auf individueller Ebene relevant, sondern spiegelt die gesellschaftspolitischen Diskurse wieder, in denen Andersartigkeit zunehmend als Bedrohung konstruiert wird, etwa durch queerfeindliche Familienpolitik in Russland, den USA oder Teilen der EU.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass Väter in Regenbogenfamilien die klassische Kernfamilie als Konstrukt aufspannen, zu dem sie sich positionieren (vgl. Sagert 2021, S. 292). Gerade in Bezug auf Mutterschaft scheint eine Auseinandersetzung mit normativen Rollenbesetzungen nicht fakultativ für die Väter zu sein, sondern wird zur Möglichkeit, die eigene Vaterschaft zu rechtfertigen (vgl. ebd., S. 293). Dabei ist die Umwelt entscheidender Faktor im verbalen

9 Auszug aus Interview eins: Tobias und Lutz (IV1, 151-155).

Anerkennungsprozess der Väter, die innerhalb des eigenen Familienverständnisses einen Normalitätsanspruch erheben (vgl. ebd., S. 295). Dieses Außen wird dabei offenbar bei der verbalen Konstruktion der eigenen Elternpraxis unterstellt und zeigt so, dass Leitbilder auch wirken und verinnerlicht werden, wo sie faktisch nicht umgesetzt werden können. Dabei hindern sie die Väter in den befragten Regenbogenfamilien daran, ihre Elternschaft frei von gesellschaftlich implizierten Erwartungen zu konstruieren und die intern empfundene Familiennormalität unhinterfragt auszuleben. Überdies lässt sich annehmen, dass es queeren Vätern nicht ausschließlich um individuelle Legitimation der eigenen Familie geht, sondern um gesellschaftliche Akzeptanz pluraler Familienmodelle insgesamt. Diese Anerkennung wäre insofern relevant, als sie unmittelbar mit Fragen rechtlicher Gleichstellung verknüpft ist. Die Positionierung gegenüber tradierten Familienidealen erschiene damit nicht nur als Ausdruck persönlicher Anerkennung, sondern vielmehr als Teil eines kollektiven Aushandlungsprozesses um Zugehörigkeit und Gleichberechtigung, insbesondere da queere Rechte in politischen und gesellschaftlichen Diskursen wiederholt zur Disposition stehen.

5 Fazit und Ausblick: Ansätze zur Reduktion von queerfamilialem Legitimierungsdruck

Die Geschichte der Familie zeigt, dass familiäre Leitbilder zwar lange beständig bleiben, aber durchaus wandelbar sind. Diese wirken nicht ausschließlich auf Familien ein, die ihnen entsprechen, sondern werden vor allem dort sichtbar, wo sie nicht erfüllt werden können (vgl. Sagert 2021, S. 295). Dadurch prägen sie nicht nur die familiäre Praxis, die sich an ihnen ausrichtet, sondern legitimieren rechtliche Rahmenbedingungen, durch die queere Eltern benachteiligt und institutionell diskriminiert werden können.

Rechtliche und biopolitische Vorstellungen, was eine „gute“ Familie zu sein hat, und die damit verbundene Verzahnung von Familie, Heterosexualität und Geschlecht sorgen für inhärente Normen, die von Menschen, heterosexuell wie queer, nicht ignoriert werden können (vgl. Krüger-Kirn/Tichy 2021, S. 9). Wenngleich hegemoniale Zwänge auch vor heterosexuellen Menschen nicht halt machen und diese in ihrer familialen Praxis maßgeblich beeinflussen, so wird dies erst in Elternmodellen sichtbar, in denen entsprechende, geschlechtsspezifische Arrangements nicht biologisch begründet werden können. Verstärkt wird dies durch strukturelle und institutionelle Benachteiligung, die Heteronormativität reproduziert und queere Väter dazu zwingt, sich zu positionieren. So steht queere Vaterschaft aufgrund fehlender gesellschaftlicher und rechtlicher Gleichstellung sowie aktiver Ideale von Elternschaft unter Legitimierungsdruck. Die Väter werden dadurch gezwungen, Leitbildern sowohl von Mutterschaft als auch von Vaterschaft gerecht zu werden und sich nach außen zu erklären (vgl. Sagert 2021,

S. 294 ff.), wodurch sie die familiäre Privatheit der eigenen Familie in den öffentlichen Diskurs rücken müssen. Ausgehend von dem Ziel, die normative Wirkungsmacht heteronormativer Leitbilder auf die Elternpraxis queerer Väter herauszuarbeiten und ins Spannungsverhältnis gesellschaftlicher Anpassung, rechtlicher Anerkennung und individueller Praxisgestaltung herauszustellen, stellt sich abschließend die Frage, wie der aus diesem Verhältnis resultierende Legitimierungsdruck aufgelöst oder zumindest abgeschwächt werden kann.

Zielführend erscheinen hier vor allem sozialpolitische und pädagogische Maßnahmen und Anpassungen: Zwingend notwendig ist, die Lebensrealität queerer Eltern auch auf der rechtlichen Ebene abzubilden. Gerade wenn die Familiengründung gemeinsam realisiert wird, stellt die Stiefkindadoption eine Benachteiligung gegenüber klassischen Familien dar, die vor allem für die Kinder prekäre Folgen haben kann. Zudem bringt es Eltern in ein Abhängigkeitsverhältnis (vgl. Richarz/Mangold 2021, S. 63 f.) gegenüber dem Jugendamt und verpflichtet sie dazu, sich in ihrer Elternrolle institutionell beweisen zu müssen. Eine vorgeburtliche Regelung bei gemeinsamer Familiengründung würde ferner den unbiologischen Elternteil im Trennungsfall absichern und ihm von Beginn an Elternrechte einräumen. Zudem ist das Elternrecht auf klassische Paarhaushalte ausgelegt und spiegelt multiple Elternschaft verschiedenster Konstellationen nicht wider. Im Kontext des Familienbildungsprozesses sollte auch eine Überprüfung des Embryonenschutzgesetzes erfolgen: Wenngleich die moralische Frage hier offenbleiben soll, wäre zumindest die Option auf Beratung hinsichtlich der Möglichkeiten und vor allem der Risiken hilfreich, um einer Prekarisierung durch Tabuisierung entgegenzuwirken. Weiterhin erscheint eine Integration pluraler Lebensentwürfe in die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und ein Einbezug innerhalb pädagogischer Einrichtungen insofern sinnvoll, als dass die damit verbundene Sichtbarkeit zu einer Normalisierung jener Modelle führt und die Akteur*innen selbst von der Rolle entlastet, ihre Familienform normalisieren zu müssen. Insgesamt reichen strukturelle oder rechtliche Anpassungen allein nicht aus. Vielmehr müssen sich die Eltern selbst der Wirkungsmacht gesellschaftlicher Leitbilder bewusstwerden und sich als handelnde Akteur*innen im Zuge der Reproduktion von Leitbildern erkennen. Eine Entlastung vom Legitimierungsdruck bedarf dem Zusammenspiel aus struktureller Transformation und individueller Reflexion.

Letztlich fehlt es weiterhin an Wissen, gerade über queere Vaterschaft. Wenngleich die Studien in diesem Feld zunehmen und mittlerweile auch lange vernachlässigte Familienperspektiven, wie die von Transmenschen in den Fokus stellen, so bleibt Vaterschaft in queeren oder pluralen Familienmodellen aktuell an vielen Stellen ein Desiderat. Sicherlich kann die hier vorgestellte Studie „Vaterschaft in Regenbogenfamilien“ einen Teil der Lücken schließen, dennoch bedarf es gerade im Zuge von Vaterpraxis weitere Erhebungen. Zudem ist es sicherlich von Interesse, inwieweit die Eheöffnung oder die aktuelle, nationale und

geopolitische Lage die Sichtweise queerer Väter verändert hat. Ob Rechte queerer Menschen umgesetzt und erhalten werden, hängt maßgeblich von gesellschaftlichen Haltungen und politischen Rahmenbedingungen ab. Die aktuelle geopolitische Lage verdeutlicht, dass bereits erreichte Gleichstellungsrechte keineswegs unumkehrbar sind, sondern vor allem davon abhängen, ob Gesellschaften bereit sind, Vielfalt nicht nur zu tolerieren, sondern aktiv zu schützen.

Literatur

- Abel, Falk/Abel, Jeannette (2009): Zwischen neuem Vaterbild und Wirklichkeit. Die Ausgestaltung der Vaterschaft bei jungen Vätern. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Jurczyk, Karin/Lange, Andreas (Hrsg.): Vaterwerden und Vatersein heute. Neue Wege – neue Chancen! Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 231–249.
- Bambey, Andrea/Gumbinger, Hans-Walter (2017): Neue Väter? Rollenmodelle zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bergold, Pia/Rupp, Marina (2011): Konzepte der Elternschaft in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften. In: Rupp, Marina (Hrsg.): Partnerschaft und Elternschaft bei gleichgeschlechtlichen Paaren. Verbreitung, Institutionalisierung und Alltagsgestaltung. Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 7. Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 119–146.
- Bujard, Martin/Laß, Inga/Diataté, Sabine/Sulak, Harun/Schneider, Norbert F. (2020): Eltern während der Corona-Krise. Zur Improvisation gezwungen. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024): Familienreport 2024. Berlin.
- Bundesministerium für Justiz (BMJ) (2024): Entwurf eines Gesetzes zur Reform des Abstammungsrechts. www.bmj.de/SharedDocs/Downloads/DE/Gesetzgebung/DiskE/DiskE_AbReG.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Abfrage: 29.04.2025).
- Buschner, Andrea/Bergold, Pia (2017): Regenbogenfamilien in Deutschland. In: Bergold, Pia/Buschner, Andrea/Mayer-Lewis, Birgit/Mühling, Tanja (Hrsg.): Familien mit multipler Elternschaft. Entstehungszusammenhänge, Herausforderungen und Potenziale. Opladen: Barbara Budrich, S. 143–172.
- Buschner, Andrea/Bergold, Pia (2022): Regenbogenfamilien. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Handbuch Familie. Band I: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 529–548.
- Cyprian, Gudrun (2007): Väterforschung im deutschsprachigen Raum – ein Überblick über Methoden, Ergebnisse und offene Fragen. In: Mühling, Tanja/Rost, Harald (Hrsg.): Väter im Blickpunkt. Perspektiven der Familienforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 23–48.
- Diataté, Sabine/Ruckdeschel, Kerstin/Schneider, Norbert F. (2015): Leitbilder als „missing link“ der Familienforschung. Eine Einführung. In: Schneider, Norbert F./Diataté, Sabine/Ruckdeschel, Kerstin (Hrsg.): Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Band 4: Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft. Herausgegeben durch das Bundesinstitut für Bevölkerungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 11–18.
- Duden, Konrad (2019): Familie im Wandel – Vielfalt im Recht. In: Küppers, Carolin/Harasta, Eva (Hrsg.): Familie von morgen. Neue Werte für die Familie(npolitik). Opladen: Barbara Budrich, S. 159–172.
- Flaake, Karin (2021): Geteilte Elternschaft. Geschlechterbeziehungen zwischen Traditionalisierung und Neugestaltung. In: Krüger-Kirn, Helga/Tichy, Leila Zoe (Hrsg.): Elternschaft und Gender Trouble. Geschlechterkritische Perspektiven auf den Wandel der Familie. Opladen: Barbara Budrich, S. 145–160.
- Götsch, Monika (2019): Veränderte Geschlechterverhältnisse – veränderte Familienarrangements – veränderte Geschlechterverhältnisse? In: Küppers, Carolin/Harasta, Eva (Hrsg.): Familie von morgen. Neue Werte für die Familie(npolitik). Opladen: Barbara Budrich, S. 61–64.
- Grundmann, Matthias/Hoffmeister, Dieter (2009): Familie nach der Familie. Alternativen zur bürgerlichen Kleinfamilie. In: Burkart, Günter (Hrsg.): Zukunft der Familie. Prognosen und Szenarien. Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 6. Opladen: Barbara Budrich, S. 157–178.

- Kläser, Timo Andreas (2011): Regenbogenfamilien. Erziehung von Kindern für Lesben und Schwule. Freiburg: Centaurus.
- Konietzka, Dirk/Zimmermann, Okka (2022): Familie in der Gegenwart: Familienformen und Verläufe. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Handbuch Familie. Band I: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–79.
- Krüger-Kirn, Helga/Tichy, Leila Zoe (2021): Einleitung. Elternschaft und Gender Trouble. In: Krüger-Kirn, Helga/Tichy, Leila Zoe (Hrsg.): Elternschaft und Gender Trouble. Geschlechterkritische Perspektiven auf den Wandel der Familie. Opladen: Barbara Budrich, S. 9–18.
- LSVD – Verband queere Vielfalt (o.J.): Reform im Abstammungsrecht: Regenbogenfamilien endlich rechtlich absichern. www.lsvd.de/de/ct/2506-Reform-im-Abstammungsrecht-Regenbogenfamilien-endlich-rechtlich-absichern (Abfrage 24.02.2026).
- Lück, Detlev (2015): Vaterleitbilder: Ernährer und Erzieher? In: Schneider, Norbert F./Diabeté, Sabine/Ruckdeschel, Kerstin (Hrsg.): Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Band 4: Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft. Herausgegeben durch das Bundesinstitut für Bevölkerungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 227–246.
- Maier, Maja S. (2009): Gleichgeschlechtliche Partnerschaft und Elternschaft. In: Burkart, Günter (Hrsg.): Zukunft der Familie. Prognosen und Szenarien. Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 6. Opladen: Barbara Budrich, S. 195–212.
- Mangold, Katharina/Schröder, Julia (2020): „Ganz normal und doch immer besonders“ – Kategorisierungsarbeit queerer Familien. In: Peukert, Almut/Teschlade, Julia/Wimbauer, Christine/Motakef, Mona/Holzleithner, Elisabeth (Hrsg.): Elternschaft und Familie jenseits von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit. GENDER Sonderheft 5. Opladen: Barbara Budrich, S. 124–140.
- Matzner, Michael (2004): Vaterschaft aus der Sicht von Vätern. Subjektive Vaterschaftskonzepte und die soziale Praxis der Vaterschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Motakef, Mona/Teschlade, Julia/Peukert, Almut/Wimbauer, Christine (2019): LGBT*Q-Familien: Zwischen Tendenzen der Gleichstellung und fehlender Anerkennung. In: Küppers, Carolin/Harasta, Eva (Hrsg.): Familie von morgen. Neue Werte für die Familie(npolitik). Opladen: Barbara Budrich, S. 129–132.
- Müßig, Magdalena (2021): Unter anderen Umständen. Queere Perspektiven auf Schwangerschaft. In: Krüger-Kirn, Helga/Tichy, Leila Zoe (Hrsg.): Elternschaft und Gender Trouble. Geschlechterkritische Perspektiven auf den Wandel der Familie. Opladen: Barbara Budrich, S. 195–208.
- Nave-Herz, Rosemarie (2013): Eine sozialhistorische Betrachtung der Entstehung und Verbreitung des bürgerlichen Familienideals in Deutschland. In: Krüger, Dorothea Christa/Herma, Holga/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Familie(n) heute. Entwicklungen, Kontroversen, Prognosen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa S. 18–35.
- Peukert, Almut/Teschlade, Julia/Motakef, Mona/Wimbauer, Christine (2020): ‚Richtige Mütter und Schattengestalten‘: Zur reproduktionstechnologischen und alltagsweltlichen Herstellung von Elternschaft. In: Peukert, Almut/Teschlade, Julia/Wimbauer, Christine/Motakef, Mona/Holzleithner, Elisabeth (Hrsg.): Elternschaft und Familie jenseits von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit. GENDER Sonderheft 5. Opladen: Barbara Budrich, S. 60–76.
- Richarz, Theresa Anna/Mangold, Katharina (2021): Zwei-Mutterschaft vs. Heteronormatives Recht? Diskussion der Stiefkindadoption als Modus der Herstellung von Familie gleichgeschlechtlicher Paare. In: Krüger-Kirn, Helga/Tichy, Leila Zoe (Hrsg.): Elternschaft und Gender Trouble. Geschlechterkritische Perspektiven auf den Wandel der Familie. Opladen: Barbara Budrich, S. 57–69.
- Rinnert, Kerstin (2020): Liebes Leben anders. Eine ressourcenorientierte Analyse queerer Lebensrealität in heteronormativen Verhältnissen. Opladen: Barbara Budrich.
- Sagert, Christian (2021): Vaterschaft in Regenbogenfamilien. Eine Fallstudie zur Familiengestaltung und Elternpraxis homosexueller Männer. Wiesbaden: Springer VS.
- Schadler, Cornelia (2019): „Kinder brauchen viele Eltern“: Elternschaftsmodelle in Mehrfachpartnerschaften. In: Küppers, Carolin/Harasta, Eva (Hrsg.): Familie von morgen. Neue Werte für die Familie(npolitik). Opladen: Barbara Budrich, S. 81–92.
- Schlender, Alicia (2021): Sorgearbeit in Co-Elternschaften. Kontinuitäten und Brüche der Vergelechtlichung. In: Krüger-Kirn, Helga/Tichy, Leila Zoe (Hrsg.): Elternschaft und Gender Trouble. Geschlechterkritische Perspektiven auf den Wandel der Familie. Opladen: Barbara Budrich, S. 161–174.

- Stoll, Jennifer (2020): Becoming trans* parents: Überlegungen zu einer neomaterialistischen Konzeptualisierung von den (Un-)Möglichkeiten, Eltern zu werden. In: Peukert, Almut/Teschlade, Julia/Wimbauer, Christine/Motakef, Mona/Holzleithner, Elisabeth (Hrsg.): Elternschaft und Familie jenseits von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit. GENDER Sonderheft 5. Opladen: Barbara Budrich, S. 92–107.
- Teschlade, Julia/Peukert, Almut/Wimbauer, Christine/Motakef, Mona/Holzleithner, Elisabeth (2020): Elternschaft und Familie jenseits von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit. Eine Einleitung. In: Peukert, Almut/Teschlade, Julia/Wimbauer, Christine/Motakef, Mona/Holzleithner, Elisabeth (Hrsg.): Elternschaft und Familie jenseits von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit. GENDER Sonderheft 5. Opladen: Barbara Budrich, S. 9–27.
- Thomä, Dieter (2012): Väterbilder im historischen Wandel. In: Walter, Heinz/Eickhorst, Andreas (Hrsg.): Das Väter-Handbuch. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 59–75.

Gesetzestexte

In der Version vom 27.10.2024. Trotz sorgfältiger Prüfung bleiben die Texte dennoch ohne Gewähr.

- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB)
- Gesetz zum Schutz von Embryonen (Embryonenschutzgesetz – ESchG)

3 Alltags- und Familienwelten

Betreuungskonstellationen bei Kindern bis zum Schuleintritt

Johannes Wieschke, Benedikt Zoepf, Theresia Kayed,
Anja Linberg und Susanne Kuger

Die Betreuung von Kindern vor dem Schuleintritt erfolgt durch verschiedene Akteur*innen in unterschiedlichen Konstellationen. Neben den Eltern¹ als primäre Bezugspersonen spielen auch private Helfer*innen, vor allem Großeltern oder Geschwister, eine bedeutende Rolle (Alt/Teubner 2006; Adam/Mühling 2014). Ergänzend hierzu kommt die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) durch Kindertageseinrichtungen (Kita) oder Kindertagespflege (KTP) ins Spiel. So entsteht insgesamt ein Netzwerk aus familiären und außerfamiliären Betreuungsarrangements, das gemeinsam die vielfältigen Bedürfnisse der Kinder abdeckt und dabei potenzielle Betreuungsbedarfe und -lücken schließt.

Trotz des Ausbaus der frühkindlichen Betreuungsangebote in Deutschland kann jedoch der Bedarf vieler Eltern in Hinblick auf einen Platz und den Umfang innerhalb der FBBE, insbesondere bei Kindern unter drei Jahren, nicht vollständig gedeckt werden (BMFSFJ 2024). Auch durch Personalengpässe und Infektionswellen im Kinderbetreuungssystem können Betreuungslücken im Alltag entstehen, welche durch andere Betreuungspersonen aufgefangen werden müssen.

Im Rahmen dieses Beitrags werden mithilfe der KiBS-Daten aus dem Jahr 2023 die verschiedenen Betreuungskonstellationen, die Familien in Deutschland nutzen, genauer abgebildet. Darin liegen nicht nur Informationen zur außerfamiliären Betreuung vor, sondern auch zu privaten Helfer*innen. Untersucht wird, welche Betreuungskonstellationen in Deutschland bei Kindern bis zum Schuleintritt neben oder im Zusammenspiel mit einer Kindertagesbetreuung aktuell genutzt werden. Dabei soll insbesondere den Fragen nachgegangen werden, (1) welche Akteur*innen im üblichen Betreuungsalltag beteiligt sind und wie sich diese nach regionalen (Ost/West) Merkmalen und in Abhängigkeit elterlicher Erwerbstätigkeit unterscheiden. Hier sind Abhängigkeiten zu erwarten, da die Kinderbetreuung für höchstens 24 Stunden am Tag sichergestellt werden muss, sodass die Ausweitung der Betreuung durch eine Person oft mit einem geringeren Bedarf an Betreuung durch andere Personen einhergeht (und umgekehrt). Im nächsten Schritt werden diese Konstellationen hinsichtlich (2) Platz und Umfang außerfamiliärer Betreuung in Abhängigkeit von unterschiedlichen Bedarfen und (3) der Verlässlichkeit der genutzten Betreuung betrachtet. Vor dem Hintergrund des anhaltenden

1 Wenn hier im Folgenden von Eltern die Rede ist, sind Sorgeberechtigte gemeint.

Platzausbau bei derzeit gleichzeitigem Fachkräftemangel zielt der Beitrag darauf ab, ein differenziertes Bild davon zu zeichnen, in welchen Betreuungsarrangements sich Kinder befinden und wie Betreuungslücken geschlossen werden.

1 Betreuungssituation in Deutschland

In den letzten Jahren ist die Bedeutung der Kindertagesbetreuung für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie für die kindliche Entwicklung ein zentrales Thema in politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen geworden. Mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz in Deutschland verfolgte man das Ziel, Eltern – insbesondere Müttern – eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen (Haag 2013). In Deutschland wurden daher Bestrebungen unternommen, die Anzahl der Betreuungsplätze in der FBBE zu erhöhen (Meiner-Teubner et al. 2023). Studienergebnisse verweisen zudem darauf, dass soziale Ungleichheit durch einen Besuch einer Kindertageseinrichtung verringert wird (Schmutz 2024). Der Besuch einer Kindertageseinrichtung unterstützt also nicht nur die Eltern, sondern fördert insbesondere auch die kindliche Entwicklung, wie die Sprachentwicklung oder die Selbstregulation (Choi et al. 2019; Bratsch-Hines et al. 2020).

Im ersten Jahr nach der Geburt werden Kinder fast ausschließlich von den Eltern betreut. Als häufigste Gründe dafür nannten diese, dass sie ihr Kind noch als zu jung für eine außerfamiliäre Betreuung empfinden und/oder die Erziehung selbst übernehmen möchten (Lippert/Hüsken/Kuger, i. E.). Mit dem ersten Geburtstag des Kindes ändert sich dieses Bild: Für viele Familien ist die Inanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung mittlerweile zur Normalität geworden und auch die Akzeptanz gegenüber außerfamiliärer Betreuung hat sich vergrößert (Berth 2019). Derzeit nehmen in Deutschland 37 % der Kinder unter drei Jahren und 91 % der Kinder zwischen drei und fünf Jahren einen Platz in der Kindertagesbetreuung in Anspruch (BMFSFJ 2024). Doch die Anzahl der zur Verfügung stehenden Plätze deckt den elterlichen Bedarf nicht ab, insbesondere bei Kindern im Alter von unter drei Jahren.

1.1 Der elterliche Bedarf an Kindertagesbetreuung vor der Schule

Die DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS – ehemals KiföG-Länderstudie) ermittelt seit 2012 anhand einer bundesweiten Elternbefragung den Bedarf an einem Platz in der FBBE. Im Jahr 2023 erreichte dieser mit 51 % bei Kindern unter drei Jahren (U3) einen neuen Höchststand. Bei Kindern zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt (U6) ist der elterliche Bedarf 2023 mit 97 % konstant hoch (BMFSFJ 2024). Doch gerade im U3-Bereich können nicht alle Eltern, die einen Bedarf an

einem Platz haben, einen solchen nutzen. Die Lücke zwischen elterlichem Bedarf und amtlicher Beteiligungsquote lag 2023 für einjährige Kinder bei 27 Prozentpunkten und für zweijährige Kinder bei 16 Prozentpunkten. Im U6-Bereich hat die Inanspruchnahme außerfamiliärer Betreuung eine längere Tradition, tatsächlich ist die Lücke zwischen Bedarf und Beteiligungsquote mit steigendem Alter des Kindes kleiner. Bei Kindern zwischen drei und fünf Jahren beträgt sie nur fünf Prozentpunkte, d. h. fast alle Eltern äußerten einen Bedarf an einem Platz in der FBBE und fast alle Eltern konnten einen solchen nutzen (ebd.).

Die Verfügbarkeit eines Platzes unterscheidet sich dabei deutlich zwischen West- und Ostdeutschland. Ostdeutsche Bundesländer können den elterlichen Bedarf besser decken: Die Lücke bei U3-Kindern beträgt hier neun Prozentpunkte, in Westdeutschland dagegen 16 Prozentpunkte. Ein Grund dafür liegt in der Geschichte der Kinderbetreuung. Anders als im Westen, wurde diese in der DDR politisch forciert, um so u. a. die Erwerbstätigkeit der Mütter zu erhöhen. Das hat noch bis heute Auswirkungen auf die Betreuungssituation: Kinder besuchen in Ostdeutschland häufiger und früher eine Kindertagesbetreuung, und auch die Erwerbsbeteiligung der Mütter ist in Ostdeutschland höher (Kayed/Wieschke/Kuger 2023; Lippert/Kayed/Kuger 2023).

Neben der Tatsache, dass nicht alle Eltern, die Bedarfe äußern, einen Platz nutzen können, sind die Zugangschancen zu einer Kindertagesbetreuung auch nicht für alle Kinder gleich. Kinder aus Familien in benachteiligten Lebenslagen nutzen seltener eine Kindertagesbetreuung (Schmitz/Spieß/Huebener 2023). Zudem hängt die Nutzung auch eng mit der Erwerbstätigkeit der Mütter zusammen. Nach wie vor sind Mütter gerade bei jungen Kindern nur in Teilzeit erwerbstätig oder geringfügig beschäftigt und übernehmen den Hauptteil der Kinderbetreuung, auch wenn sich viele Paare eine egalitäre Aufteilung der Erwerbs- und Sorgearbeit wünschen (Gambaro et al. 2024). Kinder, deren Mütter nicht erwerbstätig sind, werden länger ausschließlich von den Eltern bzw. der Mutter betreut (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Kinder erwerbstätiger Mütter starten in jüngerem Alter und mit einem größeren Betreuungsumfang ihre Betreuungskarrieren innerhalb der FBBE (Lippert/Kayed/Kuger 2023). Gerade Mütter mit jüngeren Kindern äußern häufiger den Wunsch nach einer Ausweitung der Arbeitszeit; die Erwerbsbeteiligung ist aber deutlich durch die Familiensituation bestimmt (Lietzmann/Wenzig 2017).

Der Rechtsanspruch auf eine Förderung in einer Kindertagesbetreuung setzt keinen Stundenumfang fest und wird innerhalb der Bundesländer unterschiedlich interpretiert. Je nachdem, ob und in welchem Umfang eine Kindertagesbetreuung genutzt wird, ergeben sich verschiedene Betreuungskonstellationen innerhalb der Familien, wenn sich neben den Eltern auch Großeltern, Geschwister oder andere Helfende an der Betreuung beteiligen. Die Betreuung durch die Großeltern spielt dabei eine entscheidende Rolle. Vor allem für erwerbstätige Eltern und Alleinerziehende stellt die Großelternbetreuung eine wichtige

Unterstützung im Betreuungsalltag dar (Adam/Mühling 2014). Dabei involvieren beispielsweise Mütter in Teilzeit häufiger die Großeltern in die Betreuung des Kindes als vollzeiterwerbstätige oder nicht erwerbstätige Mütter (Autor:innen-gruppe Bildungsberichterstattung 2024).

Besonders wichtig ist das für Eltern, welche nicht den gewünschten Betreuungsumfang innerhalb der Kindertagesbetreuung nutzen können. So äußerten 2023 5 % der Eltern von ein- und zweijährigen Kindern und 7 % der Eltern von U6-Kindern, dass ihr Bedarf den genutzten Betreuungsumfang übersteigt (Kay-ed/Wieschke/Kuger 2024). Diese Probleme bei der Passung von Angeboten der FBBE, die auch durch den Bedarf an Randzeiten oder unüblichen Öffnungszeiten entstehen können, werden dann durch andere Betreuungslösungen behoben, häufig durch Großeltern oder andere Helfende (Alt et al. 2021). Zu beachten ist jedoch, dass manche Großeltern bei der Betreuung ihrer Enkel nicht unterstützen können, da sie nicht in erreichbarer Nähe leben.

1.2 Verlässlichkeit der Betreuung

Neben der Tatsache, dass elterliche Bedarfe bereits durch Platzmangel oder zu geringe Betreuungsumfänge nicht gedeckt werden können und so Betreuungslücken entstehen, können im Betreuungsalltag auch Lücken durch Gruppenschließungen aufgrund von Personalmangel oder Infektionskrankheiten auftauchen. Eltern müssen dadurch oftmals spontan neue Betreuungslösungen finden. Besonders gut untersucht ist dies für die Zeit der Coronapandemie, in welcher der Betreuungsalltag der Eltern auch durch Schließungen der Kindertageseinrichtungen belastet wurde (Huebener et al. 2021; Kuger et al. 2022).

Auch jenseits der Pandemie spielen Infektionswellen im Betreuungsalltag eine große Rolle (Autor:innengruppe Forschungsverbund DJI/TU Dortmund 2024). Vor dem Hintergrund des bestehenden Fachkräftemangels müssen Ausfälle von Betreuungszeit aufgefangen werden. Dies könnte in naher Zukunft noch schwieriger werden, da der Ausbau der Plätze zwar voranschreitet, ein Zuwachs beim Personal allerdings nicht im gleichen Maße zu beobachten ist (Afflerbach/Meiner-Teubner 2023). Auch die Abnahme der relativen Bedeutung der Kindertagespflege (ebd.) an der Kindertagesbetreuung aller Kinder deutet in diese Richtung.

2 Methode

2.1 Daten

Zur Untersuchung der genannten drei Forschungsfragen werden Daten der DJI-Kinderbetreuungsstudie herangezogen, in der seit 2012 Informationen

zur Kinderbetreuung erhoben werden, beispielsweise zu den Kosten, zur Zufriedenheit der Eltern, zur Verlässlichkeit der Betreuung oder zu Gründen für oder gegen die Nutzung einer Kindertagesbetreuung (Wieschke/Lippert/Ku-ger 2024). Durchgeführt werden telefonische, schriftliche und Online-Inter-views. Die repräsentative Befragung umfasst aktuell Kinder von der Geburt bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe der Grundschulzeit. Hierfür werden über Einwohnermeldeamtsstichproben bis zu zehn Jahre alte Kinder als Zielpersonen für die Studie ausgewählt und ihre Eltern zur längsschnittlichen (Wiederholungs-)Befragung eingeladen. Die jährlich ungefähr 33.000 Befragten setzen sich so jeweils etwa zur Hälfte aus Panelbefragten und aus neu für die Stichprobe gezogenen Personen zusammen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird die zwölfte Welle der KiBS-Befragung verwendet, an der sich von Januar bis August 2023 insgesamt 34.131 Eltern beteiligten (Lippert et al. 2024). Da dieser Beitrag nur Kinder vor dem Schuleintritt untersucht, wird die Stichprobe entsprechend eingeschränkt und umfasst 20.600 Eltern. In der Bruttostichprobe sind alle Altersjahrgänge gleichermaßen vertreten. Kleinere Bundesländer sind überrepräsentiert, sodass auch auf Länderebene Aussagen getroffen werden können. Um diese und andere Abweichungen von der Grundgesamtheit auszugleichen und repräsentative Ergebnisse zu erhalten, kommt eine Anpassungsgewichtung zum Einsatz, für die die Zahl der Kinder desselben Alters im entsprechenden Bundesland sowie die jeweilige Beteiligungsquote an der Kindertagesbetreuung berücksichtigt werden.

2.2 Instrumente

Zur Erfassung der beteiligten *Akteur*innen der Betreuung* wurden die Befragten gebeten anzugeben, welche Personen oder Einrichtungen üblicherweise an der Betreuung des Zielkindes beteiligt waren. Wurde die Betreuung nicht ausschließlich durch die Eltern übernommen, standen als weitere Optionen zur Auswahl: *Großeltern (falls vorhanden)*, *Geschwister (falls vorhanden)*, *Bezahlte Helfer (z. B. Kindermädchen, Au-pair)*, *Unbezahlte Helfer (z. B. andere Verwandte, Nachbarn, Freunde)*, *Kindertageseinrichtung (z. B. Krippe, Kindergarten, Kindertagesstätte)* sowie *Tagesmutter bzw. Tagesvater (Tagespflege)*. Für den Fall, dass die Großeltern üblicherweise bei der Betreuung des Kindes involviert sind, wurde den Befragten direkt die Frage gestellt, in welchem Umfang dies erfolgt. Sie gaben hier in einer offenen Angabe den durch die Großeltern abgedeckten Betreuungsumfang in Stunden an. Aufgrund teilweise geringer Fallzahlen werden für die Analyse die Kategorien *bezahlte Helfer* und *unbezahlte Helfer* zusammengefasst, außerdem wird *Tagespflege* der Kategorie *Kindertageseinrichtung (Kita)* zugeordnet.

Der (gewünschte bzw. genutzte) *Umfang der Betreuung* wurde für die außerfamiliäre Betreuung offen erfasst und im Anschluss kategorisiert. Unterschieden werden die Kategorien *keine Betreuung*, *Halbtagsplatz* (bis einschließlich 25 Stunden pro Woche), *erweiterter Halbtagsplatz* (über 25 bis einschließlich 35 Stunden pro Woche) und *Ganztagsplatz* (über 35 Stunden pro Woche).

Stellt man die gewünschten und genutzten Betreuungsumfänge einander gegenüber, ergeben sich vier Kategorien zur Passung eines möglichen Angebots der Kindertagesbetreuung: (1) Neben Eltern, die keinen Bedarf äußerten und auch keinen Platz nutzen, gibt es (2) auch Eltern, die zwar einen Bedarf haben, aber keinen Platz nutzen. Sie haben einen gänzlich ungedeckten Bedarf. Eltern mit einem Platz in der Kindertagesbetreuung können (3) einen gedeckten Bedarf haben oder (4) einen Platz nutzen, wobei ihr Bedarf aber den Umfang der Nutzung übersteigt (für eine Zuordnung zu dieser Kategorie muss der Bedarf mehr als fünf Stunden pro Woche über der Nutzung liegen).

Es wird angenommen, dass eine Unterstützung bei der Betreuung umso seltener von Bedeutung ist, je mehr Zeit die Eltern zu Hause verbringen können. Aus den Informationen zu elterlichen *Erwerbstätigkeiten* und Ausbildungen sowie zur Elternzeit wird daher eine kategoriale Variable gebildet. Für Elternteile, die sich entweder in Elternzeit befinden oder die angaben, keiner Ausbildung und keiner Erwerbstätigkeit nachzugehen, wird davon ausgegangen, dass im Durchschnitt mehr Zeit für die Betreuung zur Verfügung steht. Diese Fälle werden als in *Vollzeit zu Hause* codiert. Die vier Kategorien sind *keine Eltern in Vollzeit zu Hause*, *Mutter in Vollzeit zu Hause*, *Vater in Vollzeit zu Hause* und *zwei Elternteile in Vollzeit zu Hause*. Diese Kategorien beinhalten auch gleichgeschlechtliche Paare und Alleinerziehende.

Die *Verlässlichkeit der Betreuung* wurde mithilfe einer Skala von 1 (sehr zuverlässig) bis 4 (sehr unzuverlässig) erhoben. Falls nicht Option 1 gewählt wurde, konnten die Befragten angeben, wer das Kind betreut, wenn die Betreuung nicht zuverlässig funktioniert. Als Antwortoptionen standen zur Verfügung: *Großeltern*, *Freunde*, *Nachbarn oder Bekannte*, *Kind ist mit den Geschwistern zu Hause*, *andere Verwandte*, *Kind darf über kürzere Zeiträume auch alleine zu Hause sein* sowie *Auskunftsperson und/oder Partner/Partnerin übernehmen die Betreuung*. Hier werden die Kategorien *Freunde*, *Nachbarn oder Bekannte* und *andere Verwandte* zusammengefasst.

Bei Auswertungen, die das Alter der Kinder berücksichtigen, werden entweder zwei Altersgruppen oder die einzelnen Altersjahrgänge genutzt. Bei den Altersgruppen handelt es sich einerseits um unter drei Jahre alte Kinder (U3), andererseits um Kinder zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt (U6). Bei jahrgangsspezifischen Auswertungen ist zu beachten, dass eine separate Darstellung der Werte von Nulljährigen aufgrund der Art der Stichprobenziehung nicht möglich ist.

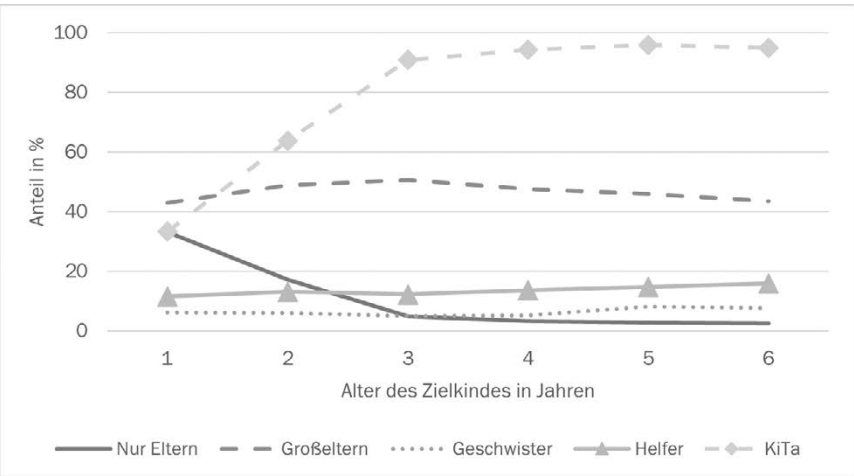
3 Ergebnisse

3.1 Eltern und andere Betreuungspersonen

In Abbildung 1 und 2 wird dargestellt, wie Kinder verschiedenen Alters den Angaben der Eltern nach betreut werden. Da sich insbesondere bei sehr jungen Kindern die Teilhabequoten am System der Kindertagesbetreuung zwischen Ost- und Westdeutschland stark unterscheiden (Kayed/Wieschke/Kuger 2024), werden die beiden Landesteile hier getrennt betrachtet.

Erwartungsgemäß ist der Anteil der Eltern, die angaben, ihr Kind ausschließlich selbst zu betreuen, bei Einjährigen am höchsten – in Westdeutschland liegt er bei circa 33 %, in Ostdeutschland bei circa 23 % –, nimmt mit zunehmendem Alter der Zielkinder aber immer weiter ab. Parallel dazu steigt vor allem der Anteil der Kinder, die einen Platz in der Kita und/oder in der Kindertagespflege in Anspruch nehmen: für ein- bzw. dreijährige Kinder von 68 % auf 95 % in Ostdeutschland und von 33 % auf 91 % in Westdeutschland.

Abb. 1: Häufigkeit der Beteiligung verschiedener Akteur*innen an der Kinderbetreuung in Westdeutschland

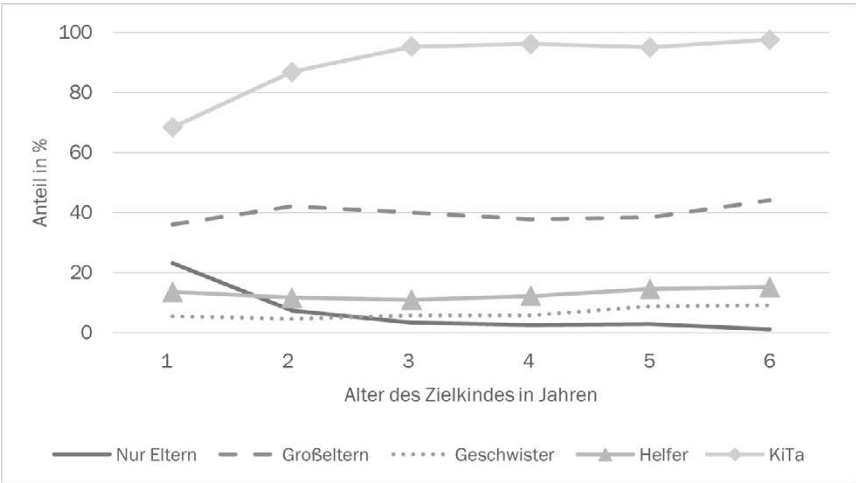


Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Darstellung; Daten gewichtet

Vergleichbar deutliche Entwicklungen können bei den übrigen Kategorien nicht festgestellt werden. So sind Geschwister über die Altersgruppen und Regionen hinweg in unter 10 % der Fälle beteiligt, bei (un)bezahlten Helfer*innen liegen die Anteile der Nennungen zwischen 11 % und 16 %. Im Westen unterstützen diese tendenziell eher die Betreuung älterer Kinder.

Die neben Eltern und Einrichtungen der FBBE mit Abstand wichtigsten Personen sind die Großeltern, die, abhängig vom Alter der Kinder, in ungefähr 35 % bis 50 % der Fälle an der Betreuung beteiligt sind. In Westdeutschland liegt dieser Wert vor allem bei sehr jungen Kindern signifikant über dem Wert in Ostdeutschland – die Differenz beträgt teilweise über zehn Prozentpunkte –, nimmt aber mit zunehmendem Alter der Kinder ab, sodass sich West- und Ostdeutschland in dieser Hinsicht schließlich kaum noch unterscheiden.

Abb. 2: Häufigkeit der Beteiligung verschiedener Akteur*innen an der Kinderbetreuung in Ostdeutschland



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Darstellung; Daten gewichtet

Zentral für die folgenden Analysen ist die Annahme, dass Kinder der betrachteten Altersgruppe genau 24 Stunden pro Tag betreut werden müssen (ältere Kinder ggf. etwas weniger). Reduziert eine Betreuungsperson ihre Beteiligung, muss die fehlende Zeit demnach stets durch jemand anderen aufgefangen werden. Wenn einer Person umgekehrt mehr Zeit für die Betreuung zur Verfügung steht, kann die Betreuung an anderer Stelle reduziert werden. Zwischen den verschiedenen an der Betreuung beteiligten Akteur*innen ergeben sich somit Abhängigkeiten und Zusammenhänge im Gesamtarrangement.

Inwieweit eine Unterstützung der Eltern notwendig ist, kann also unter anderem davon abhängen, wie viel Zeit diese zu Hause verbringen. Je mehr Zeit diese dafür aufwenden (müssen), einer Erwerbstätigkeit oder Ausbildung nachzugehen, desto weniger Zeit steht für Kinderbetreuung zur Verfügung. Tabelle 1 zeigt, dass in beiden Altersgruppen zwei Konstellationen dominieren und die elterliche Erwerbstätigkeit mit steigendem Alter des Kindes (wieder) zunimmt:

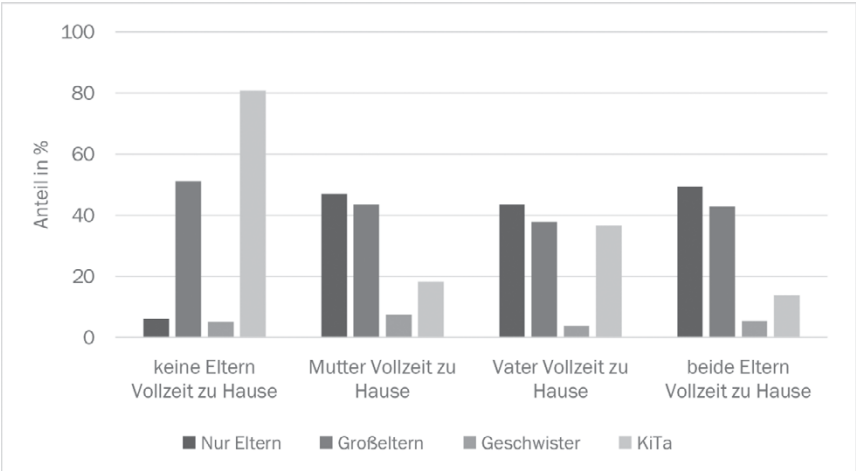
Bei U3-Kindern gehen in 30 % der Fälle alle Elternteile² einer Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit nach, bei U6-Kindern sind es 70 %. Ausschließlich die Mutter ist in 56 % (U3) bzw. 24 % (U6) der Fälle in Vollzeit zu Hause, zwei Elternteile zu 11 % (U3) bzw. 4 % (U6).

Tab. 1: Elterliche Erwerbstätigkeit nach Altersgruppe

	U3	U6	Gesamt
Keine Eltern in Vollzeit zu Hause	30 %	70 %	52 %
Mutter in Vollzeit zu Hause	56 %	24 %	39 %
Vater in Vollzeit zu Hause	3 %	2 %	3 %
Zwei Eltern in Vollzeit zu Hause	11 %	4 %	7 %

Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Darstellung; Daten gewichtet

Abb. 3: Häufigkeit der Beteiligung verschiedener Akteur*innen an der Kinderbetreuung in Abhängigkeit von der elterlichen Tätigkeit (U3)



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Darstellung; nur U3-Kinder; Daten gewichtet

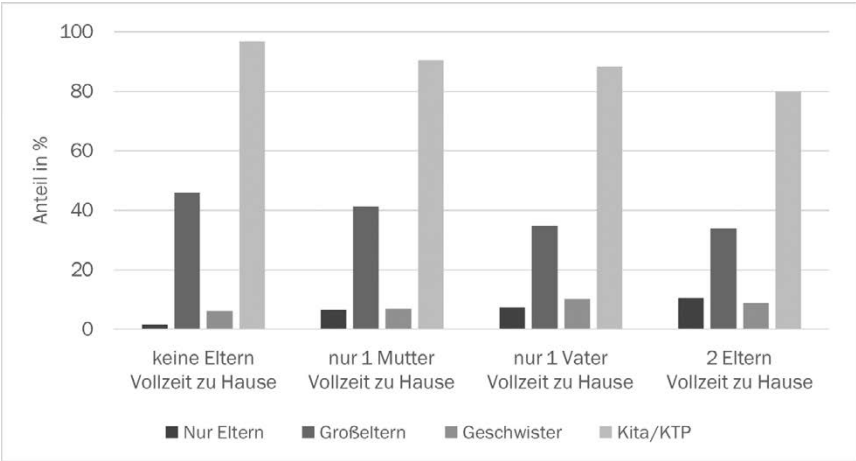
Abbildung 3 und 4 stellen dar, welche Unterschiede es zwischen diesen Erwerbstätigkeitskategorien hinsichtlich der Betreuungskonstellationen gibt. Für die Gruppe der unter Dreijährigen stehen insbesondere Haushalte hervor, in

2 In diesem Zusammenhang wird von „allen“ statt von „beiden“ Elternteilen gesprochen, um mit der Formulierung auch Alleinerziehende abzudecken. In diesen Fällen ist „alle“ gleichbedeutend mit „1 von 1“.

denen alle Eltern erwerbstätig sind. Unter diesen Umständen sind in weniger als 10 % der Fälle ausschließlich die Eltern an der Kinderbetreuung beteiligt, während es ansonsten über 40 % sind. Umgekehrt ist für Kindertageseinrichtungen bzw. die Kindertagespflege in dieser Gruppe die Inanspruchnahme mit etwa 80 % überdurchschnittlich hoch. In der am zweithäufigsten vertretenen Gruppe, die vor allem aus Paarhaushalten mit einem erwerbstätigen Vater und einer nicht erwerbstätigen Mutter besteht, beträgt die Kita-Beteiligungsquote unter 20 %. Deutlich darüber, bei fast 40 %, liegt die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung für Haushalte, in denen der Vater nicht erwerbstätig ist, während das zweite Elternteil entweder erwerbstätig ist oder nicht (mehr) mit dem Vater zusammenlebt.

Wenn alle Elternteile erwerbstätig sind, sind die Großeltern mit 51 % signifikant häufiger involviert als Großeltern in anderen Konstellationen (38 % bis 44 %).

Abb. 4: Häufigkeit der Beteiligung verschiedener Akteur*innen an der Kinderbetreuung in Abhängigkeit von der elterlichen Tätigkeit (U6)

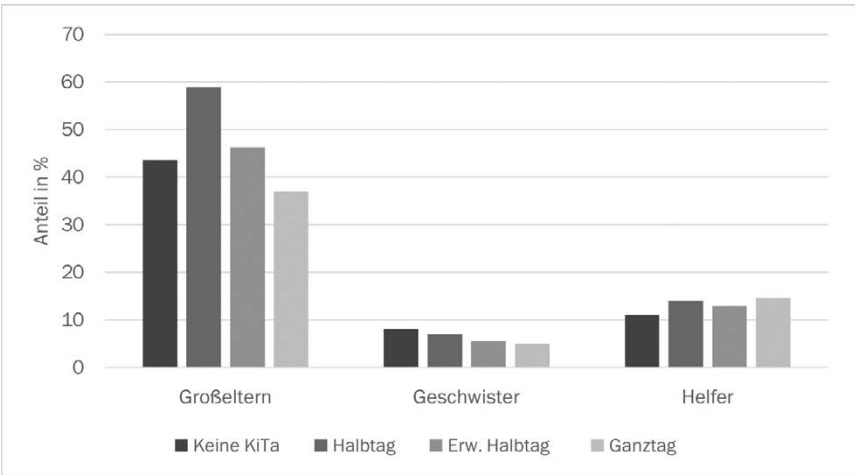


Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Darstellung; nur U6-Kinder; Daten gewichtet

In der Gruppe der Kinder zwischen drei Jahren und Schuleintritt zeigt sich, dass nun über die Konstellationen der Elternpräsenz daheim hinweg die Inanspruchnahme von FBBE zwischen 80 % und 97 % liegt. Zwar ist der Wert in Haushalten, in denen keine Elternteile Vollzeit daheim sind, immer noch am höchsten, allerdings sticht diese Gruppe bei weitem nicht mehr so deutlich hervor wie bei Kindern unter drei Jahren. Entsprechend sinkt der Anteil der Kinder, welche ausschließlich durch die Eltern betreut werden, auf 2 % bis 11 %. Großeltern sind in 46 % bzw. 34 % der Fälle involviert.

3.2 Betreuungskonstellationen im Kontext der FBBE

Abb. 5: Häufigkeit der Beteiligung verschiedener Akteur*innen an der Kinderbetreuung in Abhängigkeit vom Umfang der Kindertagesbetreuung



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Darstellung; Daten gewichtet

In Abbildung 5 wird dargestellt, ob Verwandte und Bekannte umso seltener an der Betreuung beteiligt sind, je mehr Zeit das Kind in der Kindertagesbetreuung verbringt. Ob und in welchem Umfang das Zielkind einen Platz in der FBBE in Anspruch nimmt, zeigt kaum Unterschiede dahingehend, wie häufig Geschwister und andere Helfende in die Betreuung involviert sind: Für Geschwister liegt die Häufigkeit zwischen 5 % (Ganztagsplatz) und 8 % (keine Kindertagesbetreuung), für Helfer*innen zwischen 11 % (keine Kindertagesbetreuung) und 14 % (Ganztagsplatz). Regressionsanalysen zeigen, dass dieser Zusammenhang dennoch statistisch signifikant ist.

Ein deutlicherer Zusammenhang zeigt sich mit der Beteiligung von Großeltern. Wird ein Halbtagsplatz mit bis zu 25 Stunden pro Woche genutzt, helfen Großeltern in fast 60 % der Fälle bei der Betreuung, bei Kindern in Ganztagsbetreuung (mehr als 35 Stunden) sind es etwa 37 %. Der Wert für Kinder, die keine Kita oder Tagespflege besuchen, folgt diesem Muster allerdings nicht. Obwohl dies die Gruppe ist, die die Kindertagesbetreuung gar nicht nutzt, ist die Beteiligung von Großeltern hier nicht etwa noch höher als bei der Nutzung eines Halbtagsplatzes. Stattdessen sind Großeltern unter diesen Umständen in 44 % der Fälle an der Betreuung beteiligt und damit etwas seltener als bei Kindern, die einen erweiterten Halbtagsplatz in Anspruch nehmen. Teilweise kann dies dadurch

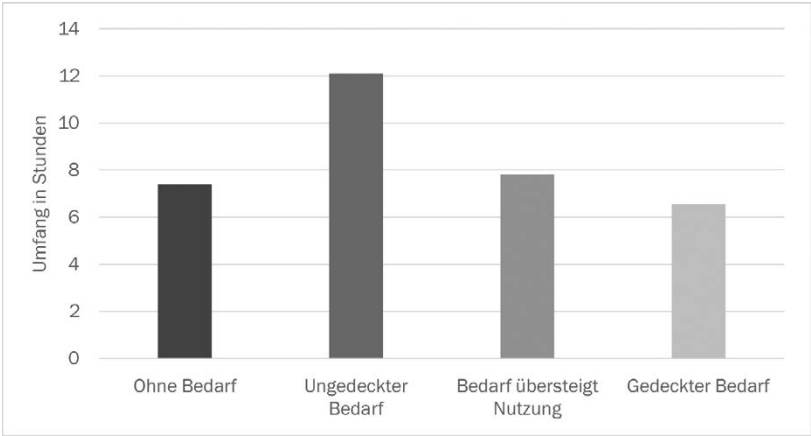
erklärt werden, dass Eltern von nicht außerfamiliär betreuten Kindern seltener erwerbstätig sind. Eine Unterstützung durch die Großeltern könnte dadurch seltener nötig sein, weil die Eltern selbst mehr Zeit für die Kinderbetreuung haben. In dieser Gruppe helfen auch unbezahlte Helfer*innen und Geschwister weniger oft bei der Betreuung. Stattdessen sind es in 90 % der Fälle ausschließlich die Eltern, die die Betreuung übernehmen. Es entspricht womöglich einfach den Wünschen der Eltern, sich selbst um ihr Kind zu kümmern und daher weder eine Kindertagesbetreuung noch Großeltern oder andere Personen zu involvieren. So nennen Eltern auch bei den Gründen für die Nichtnutzung einer Kindertagesbetreuung am häufigsten, dass das Kind noch zu jung sei bzw. sie es selbst erziehen möchten (Lippert/Hüsken/Kuger, i. E.).

Von Interesse ist zudem, aus welchen Gründen die Großeltern bei der Betreuung unterstützen. Denkbar wäre zum einen, dass ihre Beteiligung ohnehin gewünscht ist und ein geringeres Ausmaß an Kita-Nutzung mehr Raum dafür lässt. Alternativ wäre möglich, dass Großeltern ihrer Familie eher aus Notwendigkeit helfen, wenn keine Kindertagesbetreuung im gewünschten Umfang zur Verfügung steht. Um der Frage nach der genauen Rolle der Großeltern weiter nachzugehen, wird im nächsten Schritt der Stundenumfang der Großeltern mit in die Analyse einbezogen und ins Verhältnis zur Passung der Betreuungsangebote gesetzt. Sollten Großeltern systematisch fehlende Angebote der FBBE kompensieren und ihr Einbezug keine freiwillige Entscheidung der Lebensführung sein, sollten sich systematische Unterschiede je nach Betreuungsbedarf der Eltern zeigen.

Tatsächlich schwankt der Anteil beteiligter Großeltern am Betreuungsmix in den untersuchten Bedarfskonstellationen (kein Bedarf, ungedeckter Bedarf, Bedarf übersteigt Nutzung und gedeckter Bedarf) nur geringfügig zwischen 43 % und 46 %. Setzt man jedoch die Betreuungsbedarfe der Familien mit dem Betreuungsumfang der Großeltern in Stunden in Beziehung, zeigen sich deutliche Unterschiede: Großeltern in Familien mit ungedecktem Bedarf übernehmen in einer typischen Woche mit über zwölf Stunden die Betreuung fast doppelt so lange wie in allen anderen Bedarfskonstellationen. Der geringste Umfang ist mit durchschnittlich etwa 6,5 Stunden in Familien mit gedecktem Bedarf zu beobachten. Die verschiedenen Bedarfskonstellationen unterscheiden sich untereinander allesamt signifikant voneinander, einzige Ausnahme bilden die Familien ohne Bedarf und solche, deren Bedarf die Nutzung übersteigt.

Während es also einen eher schwachen Zusammenhang zwischen den Betreuungsbedarfen und dem Anteil der Großeltern am Betreuungsmix gibt, beeinflussen erstere den Umfang der Großelternbeteiligung deutlich und signifikant. Dies deutet darauf hin, dass Befragte die Großeltern eher aus der Notwendigkeit eines ungedeckten Bedarfes einsetzen, um diesen zu kompensieren.

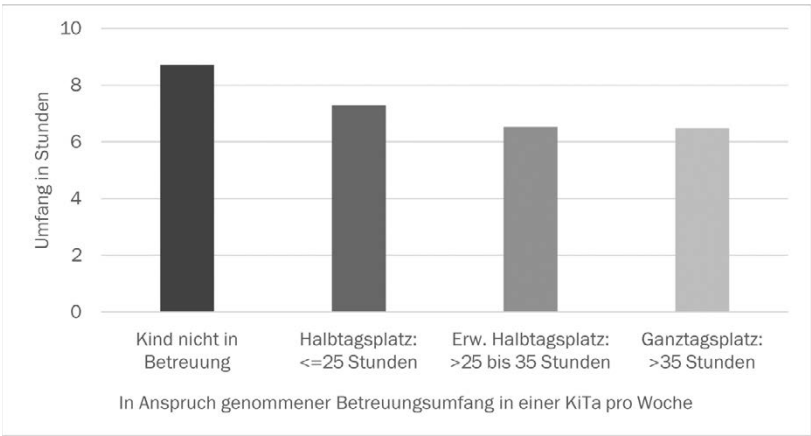
Abb.6: Umfang der Beteiligung der Großeltern an der Kinderbetreuung in Abhängigkeit vom Bedarf an Kindertagesbetreuung



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Darstellung; nur Befragte mit an Betreuung beteiligten Großeltern; Daten gewichtet

Untermauert wird diese Hypothese durch die Betrachtung des Betreuungsumfangs der Großeltern in Abhängigkeit vom genutzten Umfang außerfamiliärer Betreuung. Je geringer dieser ist, desto mehr Stunden pro Woche betreuen dafür die Großeltern. Mit Abstand am meisten sind diese beteiligt, wenn keine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege genutzt wird. Einzig zwischen den beiden Kategorien über 25 Stunden pro Woche ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Abb. 7: Umfang der Beteiligung der Großeltern an der Kinderbetreuung in Abhängigkeit vom Umfang der Kindertagesbetreuung



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Darstellung; nur Befragte mit an Betreuung beteiligten Großeltern; Daten gewichtet

3.3 Zuverlässigkeit des genutzten Betreuungsarrangements

Die bisher beschriebenen Betreuungskonstellationen geben den Zustand „in einer üblichen Woche“ wieder. Insgesamt bewerten 66 % der Befragten die übliche Betreuung als sehr zuverlässig, wobei es teils große Unterschiede zwischen verschiedenen Betreuungskonstellationen gibt.

Wird die Betreuung ausschließlich durch die Eltern übernommen, wird sie in 84 % der Fälle als sehr zuverlässig angesehen. Sind Großeltern, aber keine Kindertageseinrichtung beteiligt, sinkt dieser Wert auf 71 %. Für Kinder, die eine Kindertagesbetreuung besuchen, schätzen Eltern die Betreuung nur in 61 % der Fälle als sehr zuverlässig ein. Die Ausprägungen „eher unzuverlässig“ und „sehr unzuverlässig“ machen aber auch hier zusammen nur etwa 5 % der Antworten aus, meist wurde stattdessen „eher zuverlässig“ angegeben. Hier spielt die Prävalenz von gekürzten Öffnungszeiten und ungeplanten Schließtagen eine Rolle. Beide Probleme werden von einem großen Teil der Eltern berichtet, deren Kinder eine Kindertagesbetreuung besuchen: Mehr als 70 % sehen sich zumindest gelegentlich mit mindestens einer dieser Schwierigkeiten konfrontiert (BMFSFJ 2024).

Tab. 2: Einschätzung der Zuverlässigkeit der Kinderbetreuung nach Betreuungskonstellation

	Nur Eltern	Großeltern beteiligt, keine Kita	Kita beteiligt
Sehr zuverlässig	84 %	71 %	61 %
Eher zuverlässig	13 %	26 %	34 %
Eher unzuverlässig	2 %	3 %	4 %
Sehr unzuverlässig	2 %	1 %	1 %
Mittelwert	1,21	1,32	1,44

Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Darstellung; Daten gewichtet

Befragte wurden auch gebeten anzugeben, wer das Kind betreut, wenn die Betreuungslösung nicht zuverlässig funktioniert, beispielsweise aufgrund von Erkrankungen des Kita-Personals oder der Großeltern. Am häufigsten (96 %) kompensieren in diesen Fällen Eltern die Ausfälle selbst. Darüber hinaus sind vor allem diejenigen involviert, die bereits im Normalfall bei der Betreuung helfen, wie dies Tabelle 3 veranschaulicht (zur besseren Vergleichbarkeit werden in diesem Fall bezahlte Helfer*innen nicht zur Kategorie der üblicherweise beteiligten Helfenden gezählt).

Tab. 3: Falls übliche Betreuungslösung nicht funktioniert: Häufigkeit der Beteiligung verschiedener Akteure an der Kinderbetreuung in Abhängigkeit von der üblichen Beteiligung

	Alternativbetreuung durch		
	Großeltern, wenn ...	Helfende, wenn ...	Geschwister, wenn ...
... üblicherweise beteiligt	76 %	66 %	43 %
... üblicherweise nicht beteiligt	28 %	15 %	6 %
Gesamt (unabhängig von üblicher Beteiligung)	51 %	22 %	9 %

Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Darstellung; Daten gewichtet
Helfer (alternativ): Freunde, Nachbarn oder Bekannte. Helfer (üblicherweise): Freunde, Nachbarn, Verwandte

Insgesamt zeigen sich für die Alternativbetreuung ähnliche Muster wie für die übliche Betreuung, mit Großeltern als wichtigste Unterstützung für die Eltern und deutlich niedrigeren Anteilen für die übrigen Optionen. Ausnahmesituationen fordern auch Personen im Netzwerk der Eltern, welche sich in einer üblichen Woche nicht um das Kind kümmern. Am häufigsten, in 28 % der Fälle, waren dies erneut die Großeltern. Älteren Kindern wird teilweise zugetraut, für kürzere Zeit allein zu Hause zu sein: Eltern von Fünfjährigen nannten diese Option in 4 %, Eltern von Sechsjährigen in 8 % der Fälle.

4 Diskussion

Verschiedene Studien zeigen, dass Mütter noch immer den Großteil der Sorgearbeit (Care-Arbeit) und auch der Hausarbeit übernehmen (u.a. Jessen/Schmitz/ Waights 2020). Auch im vorliegenden Beitrag zeigt sich, dass Mütter weitaus häufiger in Vollzeit zu Hause bleiben, während sich der entsprechende Anteil der Väter im niedrigen einstelligen Prozentbereich bewegt. Am egalitärsten ist die Kinderbetreuung aufgeteilt, wenn die Kinder auch außerfamiliär mehr als 30 Stunden pro Woche betreut sind – bedingt durch den Erwerbsumfang der Mütter (Eichhorn/ Zerle-Elsäßer 2024). In Deutschland verfolgte man mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz und dem Ausbau der Anzahl der Betreuungsplätze in der FBBE das Ziel, insbesondere Müttern eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen (Haag 2013; Meiner-Teubner et al. 2023). Tatsächlich ist die Müttererwerbstätigkeit parallel zum Ausbau der Kindertagesbetreuung sowie zur Einführung des Elterngeldes in den letzten Jahren gestiegen (Huebener et al. 2016). Allerdings ist der Großteil der Mütter mit einem minderjährigen Kind in Teilzeit erwerbstätig (Keller/Körner 2023). Dabei weisen Mütter mit jüngeren Kindern im Haushalt deutlich häufiger einen Wunsch nach Ausweitung der Arbeitszeit auf, wohingegen die Arbeitszeitwünsche von Vätern kaum mit der Familiensituation variieren (Lietzmann/Wenzig 2017).

Selbst wenn die Familie ein Betreuungsangebot nutzen kann, erschweren (zeitliche) Passungsungenauigkeiten des genutzten Angebots die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zusätzlich. Gerade vollzeiterwerbstätige Mütter äußerten am häufigsten Probleme bei der Passung und beurteilten diese auch deutlich häufiger als dringlich (Hubert et al. 2023). Die KiBS-Daten zeigen, dass in solchen Fällen neben den Eltern selbst vor allem die Großeltern das Betreuungsproblem kompensieren. Für Kinder, die eine Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen, gibt es einen negativen Zusammenhang zwischen dem Umfang des Betreuungsplatzes und der Wahrscheinlichkeit einer Betreuung durch die Großeltern. Darüber hinaus wird deutlich: je geringer der Umfang der in Anspruch genommenen außerfamilialen Betreuung, desto größer der Umfang der Betreuung durch die Großeltern in Stunden pro Woche. Wenn man Eltern mit Platzbedarf danach unterscheidet, ob sie einen solchen nutzen können oder nicht, zeigt sich, dass in letzterem Fall der Umfang der Großelternbetreuung doppelt so groß ist.

Nach wie vor sind Eltern auch mit verkürzten Öffnungszeiten oder ungeplanten Schließtagen konfrontiert, häufig wegen Personalmangels (Afflerbach/Olszenka/Ziesmann 2024; Meiner-Teubner et al. 2023). Eltern müssen also nach der Geburt des Kindes ihr Familienleben nicht nur vor der Unsicherheit gestalten, ob sie überhaupt einen Platz in der FBBE bekommen und ob dieser darüber hinaus ihrem benötigten Umfang entspricht. In den letzten Jahren müssen sie zudem damit rechnen, dass ein vertraglich vereinbarter Platz nicht zuverlässig im gebuchten Rahmen verfügbar ist. Eltern – vor allem Mütter – werden durch diese Probleme der Gewährleistung einer zuverlässigen Kindertagesbetreuung, auf die ein Rechtsanspruch existiert, zunehmend vor große Probleme gestellt. Wenn die gewohnte Betreuung ungeplant ausfällt, wird dies in erster Linie ebenfalls durch die Eltern kompensiert, primär und teils notgedrungen unterstützt durch die Großeltern – diese helfen auch dann in fast 30 % der Fälle, wenn sie normalerweise nicht an der Betreuung beteiligt sind.

Die hier diskutierten Ergebnisse zeigen, dass vor allem für erwerbstätige Eltern und Alleinerziehende die Großelternbetreuung eine wichtige Unterstützung im Betreuungsalltag darstellt. Doch die räumliche Nähe zum Rest der Familie ist eine nicht immer gegebene Hauptvoraussetzung für großelterliches Engagement (Adam/Mühling 2014), so stehen zum Beispiel bei Migrationshintergrund der jeweiligen Elternteile die Großeltern weniger häufig als Unterstützung zur Verfügung (Barschkett et al. 2022). In weiteren Analysen könnte die Rolle der individuellen Bereitschaft der Großeltern, bei der Betreuung ihrer Enkelkinder aktiv zu werden, weiter untersucht werden, zum Beispiel bezogen auf deren Präferenzen bei der Freizeitgestaltung und Erwerbstätigkeit. In Hinblick auf die Kinder ergibt sich weiteres Untersuchungspotenzial bezüglich der Auswirkungen verschiedener Betreuungskonstellationen. Verglichen mit einer Betreuung ausschließlich durch die Eltern könnten Arrangements unter Einbezug vieler verschiedener Betreuungspersonen einerseits durch eine größere Zahl von Sozialkontakten

positive Effekte auf die kindliche Entwicklung haben, andererseits sind aber auch negative Effekte durch eine geringere Zahl an stabilen Bezugspersonen denkbar. KiBS wird Ausschnitte dessen in weiteren Analysen betrachten.

Literatur

- Adam, Ursula/Mühling, Tanja (2014): Großeltern sind in Europa die wichtigste Form nichtelterlicher Kinderbetreuung: Individuelle, familiäre und institutionelle Einflussfaktoren auf die Betreuung von Enkelkindern in Europa. In: Informationsdienst Soziale Indikatoren 52, S. 10–14.
- Afflerbach, Lena Katharina/Meiner-Teubner, Christiane (2023): Kindertagesbetreuung im Jahr 2022 – zwischen Ausbaubedarf und Fachkräftemangel. In: KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe 25, H. 3, S. 1–4.
- Afflerbach, Lena Katharina/Olszenka, Ninja/Ziesmann, Tim (2024): Öffnungszeiten und Schließtage von Kitas – auffällige regionale Unterschiede und zunehmende Herausforderungen. In: KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe 27, H. 2, S. 6–11.
- Alt, Christian/Linberg, Anja/Langmeyer, Alexandra/Kuger, Susanne (2021): Private-Public-Partnership – zum Betreuungsmix von Kindern bis zum Ende der Grundschule. In: Kuger, Susanne/Walper, Sabine/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland 2019. Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien. Bielefeld: wbv, S. 52–56.
- Alt, Christian/Teubner, Markus (2006): Private Betreuungsverhältnisse. Familien und ihre Helfer. In: Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin: Cornelsen Skriptor, S. 173–186.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.
- Autor:innengruppe Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (2024): Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. Bestand, Lücken, Gewinnung, Bedarfe in NRW. Bielefeld: wbv.
- Barschkett, Mara/Gambaro, Ludovica/Schäper, Clara/Spieß, C. Katharina/Ziege, Elena (2022): Oma und Opa gefragt? Veränderungen in der Enkelbetreuung – Wohlbefinden von Eltern – Wohlergehen von Kindern. BiB. Bevölkerungs. Studien 1/2022. www.bib.bund.de/Publikation/2022/pdf/Zusammenfassung-Oma-und-Opa-gefragt-Veraenderungen-in-der-Enkelbetreuung-Wohlbefinden-von-Eltern-Wohlergehen-von-Kindern.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Abfrage: 26.02.2026).
- Berth, Felix (2019): Vom Argwohn zur Akzeptanz. Der Wandel der Einstellungen zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung in Deutschland. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 14, H. 4, S. 446–459.
- Bratsch-Hines, Mary E./Carr, Robert/Zgourou, Eleni/Vernon-Feagans, Lynne/Willoughby, Michael (2020): Infant and Toddler Child-Care Quality and Stability in Relation to Proximal and Distal Academic and Social Outcomes. In: *Child Development* 91, H. 6, S. 1854–1864.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2023. Ausgabe 09. Berlin. www.bmfsfj.de/resource/blob/244268/7fc5ae40dc736cef00de23b0d349c45d/kindertagesbetreuung-kompakt-2023-data.pdf (Abfrage: 26.02.2026).
- Choi, Ji Young/Horm, Diane/Jeon, Shinyoung/Ryu, Dahyung (2019): Do Stability of Care and Teacher–Child Interaction Quality Predict Child Outcomes in Early Head Start? In: *Early Education and Development* 30, H. 3, S. 337–356.
- Eichhorn, Thomas/Zerle-Elsäßer, Claudia (2024): Betreuung der Kinder durch ihre Väter mit Blick auf Zeit und Rahmenbedingungen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): AID:A 2023 Blitzlichter. Zentrale Befunde des DJI-Surveys zum Aufwachsen in Deutschland. Bielefeld: wbv, S. 63–66.
- Gambaro, Ludovica/Gehlen, Annica/Spieß, C. Katharina/Wrohlich, Katharina/Ziege, Elena (2024): Aufteilung von Erwerbs- und Sorgearbeit bei Eltern: Wunsch und Wirklichkeit liegen teils weit auseinander, DIW Wochenbericht 91, H. 29, S. 459–466.
- Haag, Christian (2013): Rahmenbedingungen zur weiblichen Erwerbstätigkeit in Deutschland und Stand der Forschung zum beruflichen Wiedereinstieg von Müttern. In: Mühling, Tanja/Rost, Harald/Rupp, Marina (Hrsg.): Berufsrückkehr von Müttern. Lebensgestaltung im Kontext des neuen Elterngeldes. Opladen: Barbara Budrich, S. 11–53.

- Hubert, Sandra/Kayed, Theresia/Hüsken, Katrin/Kuger, Susanne (2023): Bedarfsgerecht betreut? Zur Passgenauigkeit 2020 und 2021 aus Sicht der Eltern. DJI-Kinderbetreuungsreport 2022. Studie 4 von 6. München. www.intern.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/Kinderbetreuungsreport_2022_Studie4_Passungungenauigkeiten.pdf (Abfrage: 26.02.2026).
- Huebener, Mathias/Müller, Kai-Uwe/Spieß, C. Katharina/Wrohlich, Katharina (2016): Zehn Jahre Elterngeld: Eine wichtige familienpolitische Maßnahme, DIW Wochenbericht 83, H. 49, S. 1159–1166.
- Huebener, Mathias/Waights, Sevrin/Spieß, C. Katharina/Siegel, A. Nico/Wagner, G. Gert (2021): Parental Well-Being in Times of Covid-19 in Germany. In: Review of Economics of the Household 19, S. 91–122.
- Jessen, Jonas/Schmitz, Sophia/Waights, Sevrin (2020): Understanding Day Care Enrolment Gaps. In: Journal of Public Economics 190, 104252.
- Kayed, Theresia/Wieschke, Johannes/Kuger, Susanne (2023): Der Betreuungsbedarf bei U3- und U6-Kindern: Zugangsselektivität und bedarfsgerechte Angebote. DJI-Kinderbetreuungsreport 2023. Studie 1 von 7. München. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/Kinderbetreuungsreport_2023_Studie1_Bedarfe_U3U6.pdf (Abfrage: 26.02.2026).
- Kayed, Theresia/Wieschke, Johannes/Kuger, Susanne (2024): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Der elterliche Bedarf im U3- und U6-Bereich. DJI-Kinderbetreuungsreport 2024. Studie 1 von 6. München. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/Kinderbetreuungsreport_2024_Studie1_Bedarfe_U3U6.pdf (Abfrage: 26.02.2026).
- Keller, Matthias/Körner, Thomas (2023): Closing the gap? Erwerbstätigkeit und Arbeitszeit von Müttern und Vätern nach 15 Jahren Elterngeld, WISTA – Wirtschaft und Statistik, Wiesbaden 75, H. 4, S. 88–101.
- Kuger, Susanne/Haas, Werner/Kalicki, Bernhard et al. (2022): Kindertagesbetreuung und Infektionsgeschehen während der COVID-19-Pandemie. Bielefeld: wbv. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/DJI_Abschlussbericht_Corona-KiTa-Studie_221102.pdf (Abfrage: 26.02.2026).
- Lietzmann, Torsten/Wenzig, Claudia (2017): Arbeitszeitwünsche und Erwerbstätigkeit von Müttern: Welche Vorstellungen über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie bestehen. In: IAB-Kurzbericht 10/2017. doku.iab.de/kurzber/2017/kb1017.pdf (Abfrage: 26.02.2026).
- Lippert, Kerstin/Hüsken, Katrin/Kuger, Susanne (im Erscheinen): Nichtinanspruchnahme von Kindertagesbetreuung. DJI-Kinderbetreuungsreport 2023. Studie 5 von 8. München.
- Lippert, Kerstin/Kayed, Theresia/Kuger, Susanne (2023): Kindertagesbetreuung: Unterschiede im Einstieg und der Kontinuität bei Kindern bis zur Einschulung. DJI-Kinderbetreuungsreport 2022. Studie 5 von 6. München. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/Kinderbetreuungsreport_2022_Studie5_Betreuungskarrieren.pdf (Abfrage: 26.02.2026).
- Lippert, Kerstin/Wieschke, Johannes/Hüsken, Katrin/Kayed, Theresia/Hubert, Sandra/Leßner, Lisa/Kuger, Susanne (2024): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS. Längsschnittdatensatz 2012–2023. Vorabversion: 1. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Meiner-Teubner, Christiane/Schacht, Diana/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Fackler, Sina Veronika (2023): ERIK-Forschungsbericht III. Bd.: Befunde des indikatoren-gestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld: wbv.
- Schmitz, Sophia/Spieß, C. Katharina/Huebener, Mathias (2023): Weiterhin Ungleichheiten bei der KiTa-Nutzung. Größer ungedeckter Bedarf in grundsätzlich benachteiligten Familien. Bevölkerungsforschung Aktuell 2/2023, S. 3–8.
- Schmutz, Rita (2024): Is Universal Early Childhood Education and Care an Equalizer? A Systematic Review and Meta-Analysis of Evidence. In: Research in Social Stratification and Mobility, Vol. 89, 100859.
- Wieschke, Johannes/Lippert, Kerstin/Kuger, Susanne (2024): Methodischer Hintergrund der KiBS-Erhebung 2023. DJI-Kinderbetreuungsreport 2024. Studie 6 von 6. München. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/Kinderbetreuungsreport_2024_Studie6_Methoden.pdf (Abfrage: 26.02.2026).

Betreuungslücken von Familien mit Grundschulkindern

Christiane Meiner-Teubner, Katrin Hüsken und Kerstin Lippert

Kinder verbringen zunehmend mehr Zeit in öffentlichen Angeboten. Vor der Wiedervereinigung war es beispielsweise in Westdeutschland normal und wurde auch so gesehen, dass die Mehrzahl der Kinder bis zu ihrer Einschulung den überwiegenden Teil des Tages in der Familie – vorwiegend mit ihren Müttern – verbrachte. Seit den 1990er-Jahren hat eine Verschiebung weg von der Familienkindheit hin zu einem zunehmenden Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung stattgefunden (BMFSFJ 2002). Spätestens mit dem Inkrafttreten des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz und in der Folge auch dem Rechtsanspruch ab dem ersten Geburtstag wurde es für Kinder in Deutschland zur Normalität, vor dem Start in die Schule eine Kindertageseinrichtung besucht zu haben. Mit diesen Veränderungen im kindlichen Aufwachsen waren verschiedene politische Ziele verbunden. Darunter fielen auch, dass einerseits die mütterliche Erwerbsbeteiligung gesteigert werden sollte und andererseits Bildungsungleichheiten reduziert werden sollten. Spätestens mit dem PISA-Schock im Jahr 2001 wurde der Kindertagesbetreuung im Hinblick auf das zweite Ziel ein wesentlicher Beitrag zugesprochen.

In den gesellschaftlichen und politischen Debatten um den Angebotsausbau im vorschulischen Bereich wurde aber auch hervorgehoben, dass der Ganztag für Grundschulkindern notwendig ist, um beide Ziele erreichen zu können. So wird auch von diesen Angeboten erwartet, dass sie eine lernförderliche Umgebung bieten und Kindern aus Haushalten mit geringen Bildungsressourcen zusätzliche Bildungsangebote zur Verfügung stellen. Auf diese Weise sollen Defizite, die in ihrem häuslichen Umfeld – aus unterschiedlichen Gründen – vorhanden sind, ausgeglichen werden. Gleichzeitig soll mit dem Ausbau der Ganztagsangebote der Bruch, der mit dem Eintritt in die Schule bezüglich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf vorlag, reduziert werden. Denn bis Anfang der 2010er-Jahre hinein war die Mehrzahl der Grundschulen (insbesondere in Westdeutschland) Halbtagsschulen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 79). Zwar wurde seit Beginn der 2000er-Jahre auch eine umfangreiche Debatte um den Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland geführt, der zu einer Ausweitung der Angebote beitrug (Stecher et al. 2009; Berkemeyer 2024). Allerdings ging diese Entwicklung nicht in dem Maße voran, wie gewünscht. Dies hatte zuletzt zum Ergebnis, dass ein Gesetz zur Ganztagsförderung (GaFöG) beschlossen

wurde, in dem das stufenweise Inkrafttreten eines Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsplatz für Kinder der Klassenstufe eins bis vier bis zum Schuljahr 2029/30 verankert ist (Deutscher Bundestag 2021, S. 12 f.).

Trotz des daraufhin verstärkten Ausbaus der Angebote der außerunterrichtlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (BBE) steht ein Teil der Eltern von Grundschulkindern Betreuungslücken gegenüber. Diese Lücken und die Frage, ob bestimmte Familientypen häufiger mit spezifischen Betreuungslücken konfrontiert sind als andere, stehen im Zentrum des Beitrags. Zunächst wird dargestellt, welche BBE-Angebote Eltern bei der Betreuung ihrer Grundschul Kinder unterstützen. Im Anschluss werden verschiedene Formen von Betreuungslücken sowie ein theoretisches Modell möglicher Faktoren zur Erklärung elterlicher Bedarfe und der Inanspruchnahme von Betreuungsangeboten vorgestellt. Anhand dessen werden abschließend Ergebnisse aus Analysen präsentiert, die aufzeigen, bei welchen Familien welche Arten von Betreuungslücken auftreten.

1 Außerunterrichtliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Grundschul Kinder

Die außerunterrichtlichen Angebote der BBE für Grundschul Kinder sind vielfältig. Je nach Bundesland sind verschiedene Formate verbreitet, die unterschiedlich ausgestaltet sind und für die es keine einheitlichen Bezeichnungen gibt (u. a. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, Tab. D3-4 web; BMFSFJ 2024, S. XXII ff.). Diese Heterogenität zeigt sich weiterhin in der zeitlichen Abdeckung, der organisational-rechtlichen Verortung (z. B. unter Schulaufsicht oder in Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe), dem Ort der Bereitstellung (in der Schule oder an anderen Orten) sowie der Qualität (u. a. personelle Ausstattung, Inhalte) der Angebote. Bundesweit einheitlich ist lediglich, dass die Kinder einen Teil des Tages – während des Unterrichts und der Pausen – in der Schule verbringen, dass für diese Zeit eine Anwesenheitspflicht besteht und dass vor oder nach dem Unterricht zusätzliche Bildungs- und Betreuungsangebote bereitstehen.

Die Angebote werden allgemein in ganztags schulische Angebote, Hortangebote und weitere Angebote (bspw. Übermittagsbetreuungen) unterschieden. Aktuell fehlen jedoch bundesweit vergleichbare amtliche Daten zur konkreten Ausgestaltung und Inanspruchnahme dieser Formate (Meiner-Teubner/Trixa 2025). Obwohl das GaFöG eine einheitliche Statistik im SGB VIII vorsieht, liegen bislang keine validen Daten für eine korrekte Beteiligungsquote vor. Daher wird hilfswise weiterhin auf die KJH- und KMK-Statistik zurückgegriffen. Auf diese Weise wird eine ungefähre Bestimmung der Beteiligungsquote (an Horten und Ganztags schulen) nach Ländern möglich (Meiner-Teubner/Trixa 2025).

Demnach besuchten im Schuljahr 2022/23 56 % der Grundschulkinder eine Ganztagschule oder einen Hort. Die vor allem in Westdeutschland häufig genutzte Übermittagsbetreuung wird bundesweit in keiner amtlichen Statistik erfasst.¹ Analysen der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) zufolge besuchten 15 % der Grundschulkinder im Jahr 2023 ein solches Angebot (Hüsken/Lippert/Kugler 2024b).

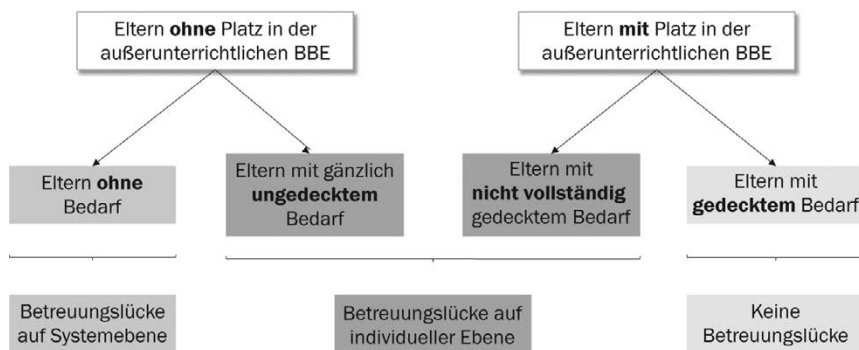
2 Betreuungslücken – theoretische Rahmung

Obwohl es eine Vielzahl an außerunterrichtlichen Angeboten der BBE für Kinder im Grundschulalter gibt, wird seit Jahren darauf hingewiesen, dass es nach wie vor Eltern gibt, die sich einen Platz wünschen, aber diesen nicht erhalten und dass die vorhandenen Kapazitäten nicht immer den Bedarfen der Eltern entsprechen. KiBS-Daten (Kap. 3) aus dem Jahr 2023 zeigen, dass 75 % aller Eltern eines Grundschulkindes eine Teilhabe wünschen und bereits 71 % – das heißt, der überwiegende Anteil – ein solches Angebot nutzen. Etwa 4 % haben bislang noch keinen Platz, obwohl sie einen wünschen (Hüsken/Lippert/Kugler 2024b). Zudem kann ein Teil der Eltern (3 %) seinen Betreuungsbedarf mit dem genutzten Platz nicht vollständig decken, sodass auch hier Betreuungslücken vorliegen.

Bei solchen *individuellen Betreuungslücken* bestehen Diskrepanzen zwischen dem elterlichen Betreuungsbedarf und der tatsächlichen Nutzung eines BBE-Angebots. Eine individuelle Betreuungslücke liegt also entweder vor, wenn Eltern zwar einen Bedarf, aber keinen Platz in der BBE für ihr Kind haben, oder, wenn Eltern zwar ein Angebot nutzen, dieses den Betreuungsbedarf jedoch nicht vollständig deckt (Abb. 1). Davon zu unterscheiden ist die hier als *systemische Betreuungslücke* bezeichnete Differenz. Diese basiert weniger auf den Bedarfen der Eltern, sondern zielt vielmehr darauf ab, die Bildungschancen von Kindern zu verbessern. Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilhabe gibt es Familien, die keinen Bedarf melden und Kinder auch nicht in diesen Angeboten anmelden. Damit erhalten diese Kinder keinen Zugang zu den Bildungsangeboten der BBE. Betrifft dies insbesondere Kinder aus Familien mit geringen Bildungsressourcen, kann das Ziel der Verbesserung der Bildungschancen durch die ganztägigen Angebote per se nicht erfüllt werden. Keine Betreuungslücke haben schließlich jene Familien, bei denen sich der elterliche Bedarf mit der Nutzung der BBE deckt.

1 Es kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass im Rahmen der KMK-Statistik ein Teil der Übermittagsbetreuungsangebote gemeldet werden.

Abb. 1: Arten von Betreuungslücken



Quelle: eigene Darstellung.

Im Unterschied zur Schule gibt es für die Angebote der außerunterrichtlichen BBE im Grundschulalter formal keine Pflicht zur Teilnahme. Die Eltern können daher in Abhängigkeit von der lokalen Verfügbarkeit und ihrer persönlichen Lebenssituation entscheiden, ob sie ihr Kind zu entsprechenden Angeboten anmelden oder nicht. Damit sind diese Angebote in ihren Merkmalen denjenigen der Kindertagesbetreuung sehr ähnlich, weswegen es naheliegt, bei der theoretischen Rahmung zu elterlichen Betreuungslücken die Arbeiten zur frühkindlichen Kindertagesbetreuung zu nutzen und zu adaptieren. Hierbei stellen die theoretischen Überlegungen von Lars Burghardt (2017) sowie von Lars Burghardt und Katharina Kluczniok (2016) zu den Einflussfaktoren auf die Entscheidung von Eltern für oder gegen die Nutzung eines Angebots für ihre unterdreijährigen Kinder, die bislang umfangreichsten Arbeiten dar, die verschiedene theoretische Ansätze vereinen. Burghardt und Kluczniok gehen von verschiedenen Einflussfaktoren aus, die sich in den ökonomischen Theorien (wie der Humankapitaltheorie), der Rational-Choice-Theorie (Kosten-Nutzen-Erwägungen), dem sozialökologischen Ansatz nach Marcia Meyers und Lucy Jordan (2006) sowie Überlegungen zur Angebots- und zur Nachfrageseite nach Kirsten Fuchs und Christian Peucker (2006) wiederfinden. Dabei benennen sie in ihrer Arbeit aus dem Jahr 2016 sieben und in der späteren Arbeit von Burghardt (2017) sechs Einflussgrößen.

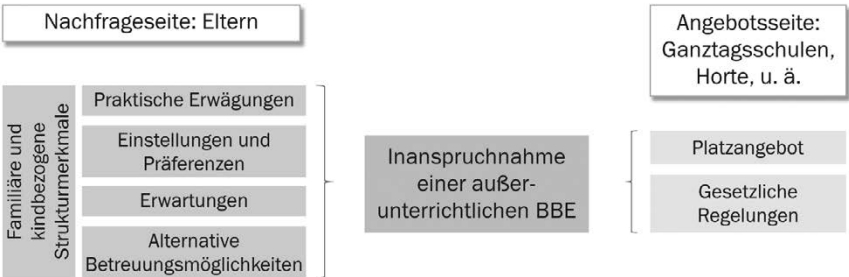
Auf der Angebotsseite werden in beiden Arbeiten als grundlegende Faktoren (1) das *Platzangebot* und (2) *gesetzliche Regelungen* genannt (Abb. 2, rechte Seite). Für den Grundschulbereich heißt das, sowohl die Fragen, ob und in welchem Umfang ein Rechtsanspruch besteht, kann einen Einfluss auf die Entscheidung haben, ob ein Angebot gewünscht und letztlich auch in Anspruch genommen wird, als auch das Vorhandensein von Plätzen.

Auf der Nachfrageseite (Abb. 2, linke Seite) benennen Burghardt und Kluczniok (2016) zum einen (3) *familiäre und kindbezogene Strukturmerkmale* und zum anderen vier weitere Einflussfaktoren: (4) *praktische Erwägungen* (wie die Gestaltung des Familienalltags oder die Entfernung zur Kita), (5) *Einstellungen und Präferenzen*,

(6) *Erwartungen* und (7) *alternative Betreuungsmöglichkeiten*. Zudem gehen sie von einem Zusammenhang zwischen den Erwartungen und den Strukturmerkmalen aus, den sie anhand ihrer Analysen auch bestätigen. Inwiefern die familiären und kindbezogenen Strukturmerkmale auch die weiteren Faktoren beeinflussen, wird nicht aufgeführt, wobei auch hier ein Zusammenhang anzunehmen ist. In der späteren Arbeit von Burghardt (2017), in der nicht die Einflussfaktoren auf die Inanspruchnahme, sondern primär auf die Anmeldung in einer Krippe untersucht werden, wird der Faktor *Einstellungen und Präferenzen* nicht mehr aufgeführt sowie der Begriff *Orientierungsmerkmale* neu eingeführt, unter dem u. a. die Erwartungen an das Angebot sowie die empfundene Wichtigkeit einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen, gefasst werden. Darüber hinaus stellt Burghardt (2017) die Strukturmerkmale nicht mehr als moderierenden Faktor vor die Erwartungen (bzw. vor die Orientierungsqualität), da er in seinen Ergebnissen zu dem Schluss kommt, dass die Orientierungsmerkmale einen stärkeren Einfluss auf die Anmeldung haben als die Strukturmerkmale. Insofern liegen ambivalente Ergebnisse zur Bedeutung der Strukturmerkmale vor, die bspw. mit der Platzvergabe zusammenhängen können.

Auf Basis der Ergebnisse von Burghardt und Kluczniok (2016) wird nachfolgend davon ausgegangen, dass die Strukturmerkmale von Familien und ihren Kindern die weiteren im Modell aufgeführten Einflussfaktoren auf die Inanspruchnahme einer außerunterrichtlichen BBE beeinflussen (Abb. 2). Bislang liegt nur wenig Forschung zu den Einflussfaktoren auf elterliche Entscheidungen für oder gegen eine Inanspruchnahme von Angeboten der BBE für Grundschulkinder und die damit zusammenhängenden Betreuungslücken vor. Zentral sind hier die Ergebnisse aus KiBS (Hüsken/Lippert/Kuger 2023; Hüsken/Lippert/Kuger 2024a), in denen der Zusammenhang der Strukturmerkmale mit dem Vorhandensein eines Bedarfs bzw. der Nutzung eines Angebots untersucht wurde. Die stärkste Erklärungskraft hat in den Analysen der Erwerbsstatus der Mutter. Darüber hinaus wird deutlich, dass Eltern mit Migrationshintergrund und niedrigem Bildungsstatus genauso häufig einen Bedarf äußern wie andere Elternteile, jedoch Probleme haben, Zugang zu einem Betreuungsangebot zu finden.

Abb. 2: Einflussfaktoren auf elterliche Entscheidungen für oder gegen die Inanspruchnahme außerunterrichtlicher BBE



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Burghardt/Kluczniok 2016, S. 341.

Im Fokus der folgenden Analysen steht jedoch nicht die Inanspruchnahme von Angeboten, sondern die Gründe für und die Einflussfaktoren auf Betreuungslücken. Die Alltagswelten von Familien mit unterschiedlichen Betreuungslücken werden in den Blick genommen, wobei sich Alltagswelten im hier verwendeten Sinne insbesondere auf ihre familiären und kindbezogenen Strukturmerkmale beziehen.

3 Datengrundlage

Datengrundlage für die nachfolgenden Analysen ist die zwölfte Welle (2023) der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS; Lippert et al. 2024). Im Jahr 2023 nahmen insgesamt 34.131 Eltern von Kindern ab der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit an der Befragung teil. Die hier dargestellten Analysen umfassen nur Angaben zu Kindern, die die Klassenstufen eins bis vier der Grundschule besuchen ($n=12.603$).²

Betreuungslücken können mit den KiBS-Daten durch einen Abgleich der Angaben der Eltern zu ihrem Bedarf, der Nutzung eines Angebots der außerunterrichtlichen BBE sowie der dazugehörigen Bedarfs- und Nutzungszeiten ermittelt und die Eltern so den vier Gruppen zugeordnet werden (Abb. 1; Reihenfolge der Kategorien: von links nach rechts):

Systemische Betreuungslücken:

- (1) Eltern, die kein Angebot der außerunterrichtlichen BBE für ihr Kind nutzen und auch keinen Bedarf äußern (*Eltern ohne Bedarf*);

Individuelle Betreuungslücken:

- (2) Eltern, die einen Bedarf, jedoch keinen Platz und somit einen gänzlich *ungedeckten Bedarf* haben;
- (3) Eltern, die einen Platz in einem Angebot der außerunterrichtlichen BBE für ihr Kind nutzen, dieser deckt jedoch ihren *Bedarf nicht vollständig*;

Keine Betreuungslücke:

- (4) Eltern mit einem Platz für ihr Kind, der auch ihrem Bedarf entspricht (*gedeckter Bedarf*).³

2 In Berlin und Brandenburg wurde die Grundschulzeit auf die ersten sechs Klassenstufen ausgeweitet. Im Rahmen des Rechtsanspruchs aus dem GaföG werden die Kinder der Klassenstufe 5 und 6 jedoch ausgeschlossen und daher auch nicht in die weiteren Analysen einbezogen.

3 Bei den Berechnungen wurde jeweils ein Toleranzbereich von fünf Stunden pro Woche gewählt, um Schätzungenauigkeiten und kleinere Abweichungen von maximal einer Stunde am Tag nicht als Betreuungslücke zu identifizieren.

Für die Mehrzahl der Einflussfaktoren, die in Abbildung 2 dargestellt sind, lassen sich über eine Sekundärdatenanalyse von KiBS Items finden, die zur Operationalisierung genutzt werden können. Hinsichtlich der Strukturmerkmale wurden neben dem Erwerbsstatus der Mutter (keine Erwerbstätigkeit, Vollzeit oder Teilzeit) auch Angaben zur Familie (formaler Bildungshintergrund, Alleinerziehend, Bezug von Transferleistungen, Kinderzahl, Migrationshintergrund: mind. ein Elternteil oder Kind ist im Ausland geboren) und dem Alter des Kindes verwendet. Aufgrund der begrenzten amtlichen Datenlage zur Inanspruchnahme von Angeboten der außerunterrichtlichen BBE ist es nicht möglich, eine kleinräumige Beteiligungsquote als Indikator für das Platzangebot in das Modell zu integrieren. Behelfsweise wird daher die Wohnregion betrachtet, die sowohl Hinweise auf das Platzangebot liefern kann, als auch die unterschiedlichen Traditionen der außerfamiliären Kinderbetreuung abbildet. Mithilfe von multinomialen logistischen Regressionen (Tab. 1) wird für die verschiedenen Strukturmerkmale die Veränderung der Wahrscheinlichkeit zur Zugehörigkeit zu einer der vier Gruppen von Betreuungslücken geschätzt. Dies erlaubt es einzuordnen, inwiefern Familien mit spezifischen Merkmalen häufiger mit bestimmten Betreuungslücken konfrontiert sind als andere Familien.

Auch für weitere sowohl nachfrage- als auch angebotsbezogene Einflussfaktoren liegen in KiBS Merkmale vor. Einige dieser Merkmale wurden jedoch in Abhängigkeit von der Inanspruchnahme eines Angebots der BBE jeweils nur bei einer Teilgruppe der Befragten erhoben. Daher flossen diese Merkmale nicht in das Regressionsmodell ein, können aber zur weiteren Beschreibung der Gruppen herangezogen werden. Von Eltern, die kein Angebot der außerunterrichtlichen BBE nutzen (Eltern ohne und mit ungedecktem Bedarf), liegen in KiBS Angaben zu den Gründen der Nichtinanspruchnahme vor. Diese können Hinweise auf alle nachfragebezogenen Einflussfaktoren sowie auf das Platzangebot geben (Abb. 3). Die Zuordnung der Gründe zu den einzelnen Einflussfaktoren im Modell erfolgte unter inhaltlichen Gesichtspunkten, wobei die Abgrenzung – vor allem zwischen den praktischen Erwägungen und alternativen Betreuungsmöglichkeiten – nicht gänzlich trennscharf ist.

Für Eltern, deren Kind ein außerunterrichtliches Angebot besucht, gibt es Informationen darüber, ob und warum gegebenenfalls der Betreuungsbedarf nicht durch das genutzte Angebot gedeckt werden kann (Abb. 5 und 6). Diese Informationen liefern Hinweise insbesondere zu angebotsbezogenen Einflussfaktoren sowie zu wenigen nachfragebezogenen Einflussfaktoren, die v. a. die Dimension Einstellungen und Präferenzen betreffen. Die Angaben der Eltern zu ihrem weiteren privat organisierten Betreuungsnetz (Abb. 4) geben einen Einblick in alternative Betreuungsmöglichkeiten.

Tab. 1.: Zusammenhang von Kind- und Familienmerkmalen der Grundschulkinde mit der Bedarfsdeckung 2023 [Befunde der multinomialen logistischen Regression, durchschnittliche marginale Effekte und Konfidenzintervalle]

	Ohne Bedarf			Ungedeckter Bedarf			Nicht vollständig gedeckter Bedarf			Gedeckter Bedarf		
	AME	untere Grenze	obere Grenze	AME	untere Grenze	obere Grenze	AME	untere Grenze	obere Grenze	AME	untere Grenze	obere Grenze
Alleinerziehend (Ref.: mit Partner)	-0,11	-0,15	-0,07	0,01	0,00	0,03	0,02	0,01	0,03	0,08	0,04	0,12
Anzahl der Kinder im Haushalt (Ref.: 1 Kind)												
2 Kinder	0,04	0,02	0,06	0,00	-0,01	0,01	-0,01	-0,01	0,00	-0,03	-0,05	-0,01
3 und mehr Kinder	0,09	0,07	0,12	0,00	-0,02	0,01	-0,01	-0,02	0,00	-0,08	-0,11	-0,06
Alter des Kindes	0,06	0,05	0,06	0,00	0,00	0,00	-0,01	-0,01	0,00	-0,05	-0,06	-0,04
Mit Bezug von Transferleistungen (Ref.: ohne)	-0,03	-0,07	0,00	0,02	0,00	0,03	0,00	-0,01	0,01	0,01	-0,02	0,05
Mit Migrationshintergrund (Ref.: ohne)	-0,03	-0,05	-0,01	0,01	0,00	0,02	0,00	0,00	0,01	0,02	0,00	0,04
Max. mittlere Reife (Ref.: (Fach-)Hochschulreife)	0,10	0,08	0,12	0,00	-0,01	0,01	0,00	-0,01	0,00	-0,10	-0,12	-0,08
Erwerbstätigkeit der Mutter (Ref.: keine ET)												
Vollzeit	-0,29	-0,32	-0,26	-0,02	-0,04	-0,01	0,03	0,02	0,04	0,29	0,26	0,32
Teilzeit	-0,18	-0,21	-0,16	-0,02	-0,04	-0,01	0,00	-0,01	0,01	0,21	0,18	0,23
Wohnregion (Ref.: West Stadt)												
West Land	0,15	0,13	0,17	0,01	0,00	0,03	0,00	-0,01	0,01	-0,17	-0,19	-0,14
Ost Stadt	-0,21	-0,22	-0,19	-0,03	-0,04	-0,03	-0,02	-0,03	-0,02	0,26	0,24	0,28
Ost Land	-0,17	-0,19	-0,15	-0,02	-0,03	-0,01	-0,02	-0,02	-0,01	0,21	0,19	0,23

Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Berechnungen (n=11.525).

Anmerkung: Angegeben sind durchschnittliche marginale Effekte (AME) aus multinomialen logistischen Regressionsmodellen und 95 %-Konfidenzintervalle. Statistisch signifikante Effekte (p < 0,05) sind fett hervorgehoben. Referenzkategorien sind in Klammern angegeben.

4 Alltagswelten von Familien mit und ohne Betreuungslücken

Um nun Aussagen darüber treffen zu können, ob Familien entsprechend ihrer Alltagsgestaltung unterschiedlich häufig Betreuungslücken gegenüberstehen, wurden zur Operationalisierung der Alltagswelten kind- und familienbezogenen Strukturmerkmale wie die Anzahl der Kinder im Haushalt, die Erwerbstätigkeit der Mutter, ein Migrationshintergrund der Familie und der Bildungsstand der Eltern genutzt.

4.1 Eltern ohne Bedarf

Deutschlandweit gaben im Jahr 2023 25 % der Eltern eines Grundschulkindes an, ihren Alltag ohne außerunterrichtliche Angebote zu meistern und auch keinen Bedarf daran zu haben. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zu den Strukturmerkmalen deuten darauf hin, dass Eltern ohne Bedarf eher in sogenannten „traditionellen Familienmodellen“ leben. So sind unter ihnen mit höherer Wahrscheinlichkeit Mehrkindfamilien (im Vergleich zu Familien mit einem Kind), Paarhaushalte (im Vergleich zu Alleinerziehenden) und Familien mit einer nicht erwerbstätigen Mutter zu finden. Weiterhin sind Eltern mit maximal mittlerer Reife im Vergleich zu Eltern mit (Fach-)Hochschulreife mit höherer Wahrscheinlichkeit unter den Eltern ohne Bedarf. Zudem gaben Familien ohne Migrationshintergrund (im Vergleich zu Familien mit Migrationshintergrund) mit höherer Wahrscheinlichkeit an, keinen Bedarf zu haben. Je älter das Kind ist, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Eltern keinen Platz (mehr) benötigen.

Zusätzlich sind an dieser Stelle die Ergebnisse zum Wohnort der Familien zentral, da auch diese Hinweise auf den Familienalltag dieser Gruppe geben und auf Gründe für die Betreuungslücke hindeuten. So zeigen die Regressionsanalysen, dass Eltern ohne Bedarf mit höherer Wahrscheinlichkeit in ländlichen Regionen Westdeutschlands leben als in westdeutschen Städten. Mit geringerer Wahrscheinlichkeit wohnt dieser Familientyp dagegen sowohl in ostdeutschen Städten als auch in ländlichen Regionen. Deutliche regionale Schwankungen werden auch in der länderspezifischen Verteilung deutlich: Während es in Hamburg so gut wie keine Eltern ohne Bedarf gibt (1 %), gehören in Bayern und Schleswig-Holstein mehr als zwei Drittel der Eltern zu dieser Gruppe (Hüsken/Lippert/Kuger 2024b). Gleichzeitig ist Hamburg das Land mit der höchsten Beteiligungsquote, während in Bayern und Schleswig-Holstein die Inanspruchnahme am geringsten ist. Neben der Verfügbarkeit außerunterrichtlicher Angebote dürften hier auch gesellschaftlich verankerte Rollenbilder eine Rolle für die Entscheidung der Eltern für oder gegen ein Betreuungsangebot spielen.⁴

4 Nach Maik Hamjediers (2021) sind Geschlechterideologien in städtischen Bundesländern wie Hamburg deutlich liberaler als in ländlichen Regionen wie im ländlichen Bayern oder

Blickt man auf die in der KiBS-Befragung von den Eltern genannten Gründe der Nichtinanspruchnahme zeigt sich, dass in dieser Gruppe insbesondere nachfrage- und weniger angebotsbezogene Faktoren eine Rolle spielen (Abb. 3, linke Seite). Am bedeutsamsten sind praktische Erwägungen. Diese wurden mit dem Grund, dass die *Auskunftsperson sowieso zu Hause* ist, operationalisiert (77 %). Darüber hinaus sind Einstellungen und Präferenzen sowie alternative Betreuungsmöglichkeiten zentrale Entscheidungskriterien. So sagten 56 %, dass es für sie *einfach nicht in Frage kommt* (Einstellungen und Präferenzen). Ebenfalls 56 % gaben an, dass die *Großeltern betreuen können* und bei 23 % *unterstützen Geschwister* bei der Betreuung. Dies bestätigen auch weitere Analysen zu den Personen, die als Betreuungsalternativen genutzt werden: Demnach erhält etwas mehr als die Hälfte der Familien in der Gruppe ohne Bedarf Unterstützung durch die Großeltern bei der Betreuung außerhalb des Unterrichts (53 %; Abb. 4). Das ist häufiger als bei den anderen Familientypen, während bezahlte oder unbezahlte Helfende seltener involviert sind. Etwa 35 % der Eltern ohne Bedarf haben keine weiteren Helfenden und organisieren den Nachmittag allein mit ihren Kindern.

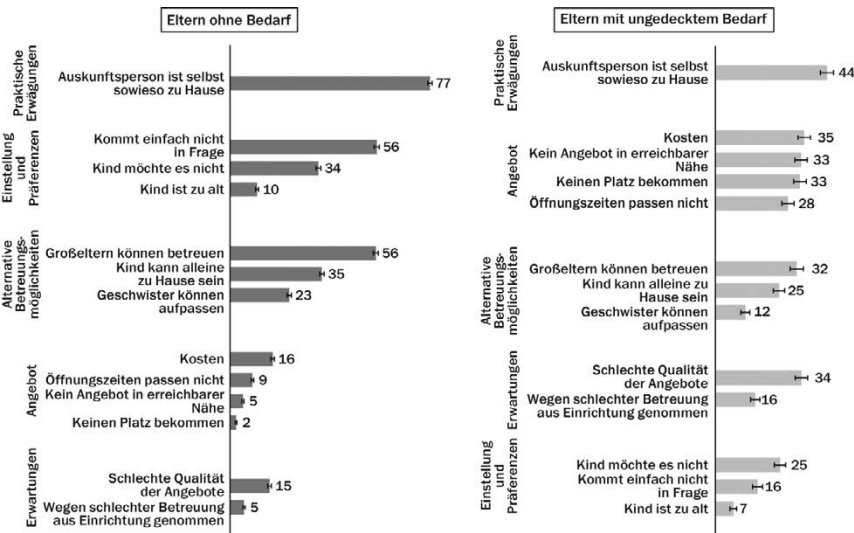
Gründe, die auf ein nicht bedarfsgerechtes Angebot verweisen, werden von diesen Eltern eher selten angeführt. So gaben bspw. lediglich 5 % der Eltern an, dass es *kein Angebot in erreichbarer Nähe* gäbe bzw. 2 %, dass sie *keinen Platz bekommen* hätten. Die Angebotsseite hat demnach nur einen geringen Einfluss auf die Nutzung der Angebote durch diesen Familientyp. Lediglich die *Kosten* scheinen etwas bedeutsamer für die Nichtnutzung zu sein. Unklar bleibt jedoch, inwiefern hier auch ein Zusammenhang bzw. eine Wechselwirkung mit den praktischen Erwägungen (*Auskunftsperson ist selbst zuhause*) besteht. Schließlich spielen für diese Eltern auch die Erwartungen an die Angebote keine wesentliche Rolle, sodass die *Qualität der Angebote* selten als Argument für die Nichtinanspruchnahme aufgeführt wurde.

Die Befunde zu den Gründen der Nichtinanspruchnahme untermauern das Bild aus den Analysen zu den Strukturmerkmalen, dass Familien ohne Bedarf eher ein traditionelles Familienmodell leben, d. h. die Paarfamilien haben häufig mehrere Kinder und die Mutter geht meist keiner Erwerbstätigkeit nach, weswegen die Kinder nach dem Unterricht nach Hause kommen. Darüber hinaus sind oft auch Großeltern sowie teilweise auch (ältere) Geschwister verfügbar, die einen Teil der Gestaltung des Nachmittags übernehmen. Aufgrund dieser Alltagsgestaltung sehen diese Familien wenig Anlass, ganztägige Angebote am Nachmittag zu nutzen. Möglicherweise sind die Kinder in weiteren selbst gewählten Strukturen (wie Vereinen, Musikschule u. ä.) aktiv, was zusätzlich zu

Schleswig-Holstein. Zudem wurde von eher linken Landesregierungen (SPD, Grüne) tendenziell mehr in den Kita-Ausbau, insbesondere für Kinder unter drei Jahren investiert (Schober 2020).

dem nicht bestehenden Bedarf beiträgt. Darauf hinzuweisen ist an dieser Stelle noch einmal, dass es sich hierbei nicht nur um Familien mit durchschnittlichem Bildungsniveau handelt, sondern auch Familien mit geringen formalen Bildungsressourcen verstärkt vertreten sind. Sollten diese ihren Kindern im Alltag vergleichsweise wenig Bildungsgelegenheiten bieten (können), wäre eine zusätzliche Förderung im Rahmen der außerunterrichtlichen BBE zur Verbesserung der Bildungschancen förderlich.

Abb. 3: Gründe der Nichtinanspruchnahme von Betreuungsangeboten bei Eltern ohne Bedarf und Eltern mit ungedecktem Bedarf (Anteile in %; Mehrfachnennungen)



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (2023); eigene Berechnungen; Daten gewichtet, ohne Bedarf: n=2.901–3.123; mit ungedecktem Bedarf: n=389–447.

4.2 Eltern mit ungedecktem Bedarf

Neben den Eltern ohne Bedarf, gibt es mit 4 % der Eltern von Grundschulkindern einen vergleichsweise kleinen Anteil von Eltern, die auch kein Angebot nutzen. Allerdings würden diese Eltern gern ein solches in Anspruch nehmen. Betrachtet man die Strukturmerkmale der Familien mit einem ungedeckten Bedarf, zeigen sich Hinweise darauf, dass sozial benachteiligte Familien überrepräsentiert sind. So sind Alleinerziehende ebenso wie Familien mit Transferleistungsbezug und solche mit Migrationshintergrund wahrscheinlicher unter den Eltern mit ungedecktem Bedarf anzutreffen als Familien ohne diese Merkmale.

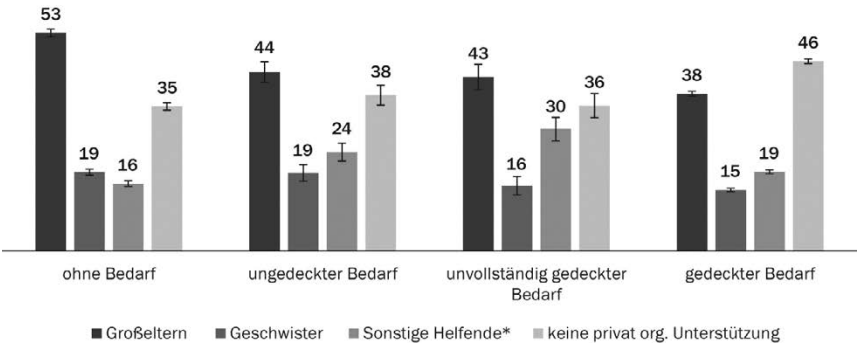
Des Weiteren sind Familien mit einer nicht erwerbstätigen Mutter im Vergleich zu Familien, in denen die Mutter in Voll- oder Teilzeit erwerbstätig ist, mit höherer Wahrscheinlichkeit in der Gruppe mit ungedecktem Bedarf. Die Daten ermöglichen jedoch keine Aussagen über die zeitliche Reihenfolge der Ereignisse, also ob die Berufstätigkeit aufgegeben wurde, weil die Kinderbetreuung sonst nicht sichergestellt werden konnte oder ob aufgrund der Nichterwerbstätigkeit kein Platz zur Verfügung gestellt wurde.⁵ Da sich diese Familien jedoch einen Platz wünschen, deutet dies auch darauf hin, dass zumindest ein Teil dieser Mütter eine Erwerbstätigkeit aufnehmen würde, wenn ein ganz-tägiges Angebot zur Verfügung stünde.

Zwar war die Aussage, dass die Auskunftsperson sowieso zu Hause ist mit 44 % auch in dieser Gruppe der am häufigsten genannte Grund für die Nichtinanspruchnahme eines Angebots (siehe Abb. 3, rechte Seite), jedoch weisen die – im Vergleich zur Gruppe der Eltern ohne Bedarf – deutlich häufigeren Nennungen von Gründen im Bereich der Verfügbarkeit oder Passung des Angebots auf angebotsseitige Einflussfaktoren sowie die Nichterfüllung von Erwartungen hin, die die Eltern an einer Inanspruchnahme hindern. So nannte jeweils ungefähr ein Drittel der Eltern die Kosten, die schlechte Qualität der Angebote, kein Angebot in erreichbarer Nähe oder keinen Platz bekommen als Gründe für die aktuelle Nichtinanspruchnahme. Hinzu kommt, dass die ungedeckten Bedarfe häufiger in Westdeutschland und dort mit höherer Wahrscheinlichkeit in ländlichen Regionen auftreten und damit in Regionen, in denen das Platzangebot geringer ausgebaut ist.

Die Befunde zur Involviertheit anderer Personen in die Betreuung weisen bei diesem Familientyp weniger auf praktische Erwägungen hin, die zu einer Nichtinanspruchnahme führen. Dass Großeltern im Vergleich zum vorherigen Typ seltener in die Betreuung involviert sind (44 % vs. 53 %, Abb. 4) und bei 38 % der Familien ausschließlich die Eltern die Betreuung nach der Schule übernehmen, deutet auf einen Wunsch nach institutioneller Betreuung aufgrund nicht vorhandener alternativer Betreuungsmöglichkeiten hin. Um die Lücke zu überbrücken, greifen Familien mit individuellen Betreuungslücken häufiger auf andere bezahlte oder unbezahlte Helfende zurück (24 % bei ungedecktem Bedarf und 30 % bei unvollständig gedecktem Bedarf) als Familien ohne individuelle Betreuungslücken.

5 Bei unzureichendem Platzangebot für alle Eltern mit Bedarf zählt die Erwerbstätigkeit beider Elternteile zu den wichtigsten Vergabekriterien (Becherer et al. 2024).

Abb. 4: An der Betreuung beteiligte Personen (Anteile in %; Mehrfachnennungen)



Anmerkung: *Sonstige Helfende: bezahlte oder unbezahlte Helferinnen und Helfer.
Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023); eigene Berechnungen; Daten gewichtet, n=12.214–12.286.

Damit wird deutlich, dass es sich bei Familien mit ungedeckten Bedarfen insbesondere um sozial benachteiligte Familien handelt. Dies ist ein Befund der bedenklich ist, da durch die außerunterrichtlichen Angebote die Bildungs- und Teilhabechancen gerade dieser Kinder verbessert werden sollten (Züchner/Fischer 2014; Rother/Buchna 2020; Lossen et al. 2021) und seit langem gefordert wurde, die Angebote auszubauen, insbesondere um mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland herzustellen. Dieser Befund gewinnt noch einmal an Schärfe, da sich diese Eltern ein Angebot wünschen und – wie aus weiteren Studien bekannt ist – gerade Eltern mit niedrigerem formalen Bildungs- oder einem Migrationshintergrund von Angeboten der außerunterrichtlichen BBE eine verstärkte Förderung ihres Kindes erhoffen (Hüsken/Lippert/Kuger 2024a). Gleichzeitig sind es aber diese Familien, die bei einem unzureichenden Platzangebot leer ausgehen.

4.3 Eltern mit nicht vollständig gedecktem Bedarf

Bei Eltern mit nicht vollständig gedecktem Bedarf besteht ebenso wie bei Eltern mit ungedecktem Bedarf eine individuelle Betreuungslücke. Sie nutzen zwar ein Angebot der BBE, aber sie wünschen sich pro Woche einen um mindestens fünf Stunden längeren Umfang. 2023 war mit 3 % aller Eltern von Grundschulkindern ein nahezu gleicher Anteil mit einem nicht vollständig gedeckten Bedarf konfrontiert, wie es Eltern mit ungedecktem Bedarf gab. Der Anteil ist seit der pandemischen Lage deutlich zurückgegangen, was vor allem auf das Absinken des Bedarfs an sehr großen Betreuungsumfängen zurückzuführen ist (Hüsken/Lippert/Kuger 2024b). Als Gründe für diesen Rückgang wären verschiedene Szenarien denkbar, beispielsweise kürzere Bedarfe aufgrund der durch die vielfach

ausgeweiteten Homeoffice-Regelungen wegfallenden Wegzeiten, eine Verringerung der Erwerbsumfänge der Eltern, berufliche Umorientierungen bzw. Arbeitsplatzverlust oder eine Umgestaltung des Betreuungsnetzwerks unter Zuhilfenahme anderer Betreuungspersonen, beispielsweise der Großeltern. Ebenso könnten veränderte Präferenzen der Lebensführung, wie eine gesteigerte Wertzuschreibung gemeinsam verbrachter Zeit zu einer Veränderung der Bedarfe geführt haben.

Familien mit einem alleinerziehenden Elternteil oder einer in Vollzeit erwerbstätigen Mutter, also Familien, die ein umfangreiches außerunterrichtliches Angebot benötigen, um Berufstätigkeit und Familie vereinen zu können (praktische Erwägungen), haben mit höherer Wahrscheinlichkeit einen unvollständig gedeckten Bedarf. Umso älter das Kind ist, desto seltener äußern Eltern einen Bedarf, der die Nutzung überschreitet. Dies ist auch vor dem Hintergrund wenig erstaunlich, dass allgemein die Bedarfe der Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder zurückgehen, was darauf hindeutet, dass Eltern ihren Kindern durch die zunehmende Selbstständigkeit zutrauen, kurze Zeiträume allein zu Hause zu verbringen (Hüsken/Lippert/Kuger 2023).

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der Wohnregion und einem nicht vollständig gedeckten Bedarf, wird wiederum der Einfluss des Platzangebots sichtbar: Dieser Familientyp wohnt mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit in Ostdeutschland, wo es mehr ganztägige Angebote für Grundschulkinder gibt und diese länger geöffnet haben (Meiner-Teubner 2025) als in westdeutschen Städten und Landkreisen.

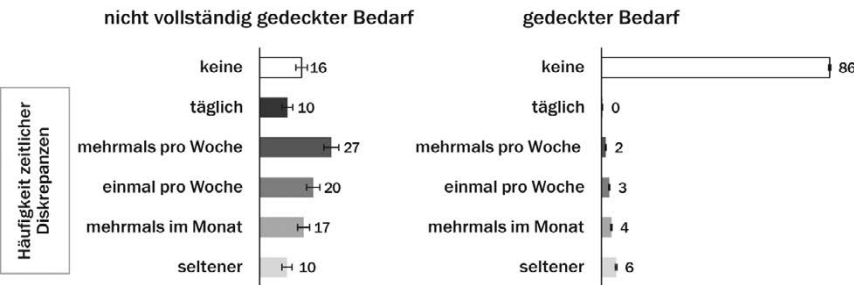
Ein großer Teil dieser Eltern nimmt eine Diskrepanz zwischen den benötigten und den verfügbaren Betreuungszeiten wahr (Abb. 5): 10 % berichten von täglichen Passungsproblemen, 27 % sind davon mehrmals pro Woche und 20 % einmal pro Woche betroffen. Keine Betreuungslücken (trotz der Abweichungen zwischen den Bedarfs- und Nutzungszeiten) berichten 16 % der Eltern.⁶ Als Gründe für diese zeitlichen Diskrepanzen (Abb. 6) gibt der Großteil der Eltern aus der Gruppe mit nicht vollständig gedecktem Bedarf eine nicht vorhandene Passung von Arbeits- und Öffnungszeiten (85 bzw. 80 %) an.

Um die Betreuungslücken schließen zu können, werden bezahlte und unbezahlte Helfende häufiger als bei den anderen Gruppen an der Betreuung beteiligt (Abb. 4), dies können bspw. Freunde der Familie, Nachbarn, sog. Babysitter oder Au pairs sein. Darüber hinaus binden sie Großeltern und Geschwister etwa so

6 Diese Ergebnisse irritieren zunächst, könnten aber ggf. dann auftreten, wenn sich Eltern einen längeren Betreuungsumfang wünschen, um flexibler im Alltag zu sein, letztlich aber ihre Termine auch ohne diese Flexibilität realisieren können. Ein anderer Grund könnte sein, dass Eltern ihre Erwerbstätigkeit gern erhöhen würden, dies aufgrund des unzureichenden Angebots jedoch nicht tun und somit den Alltag bewältigen können. Oder sie binden verstärkt die Großeltern ein, würden dies jedoch lieber reduzieren und dafür einen größeren Betreuungsumfang in Anspruch nehmen.

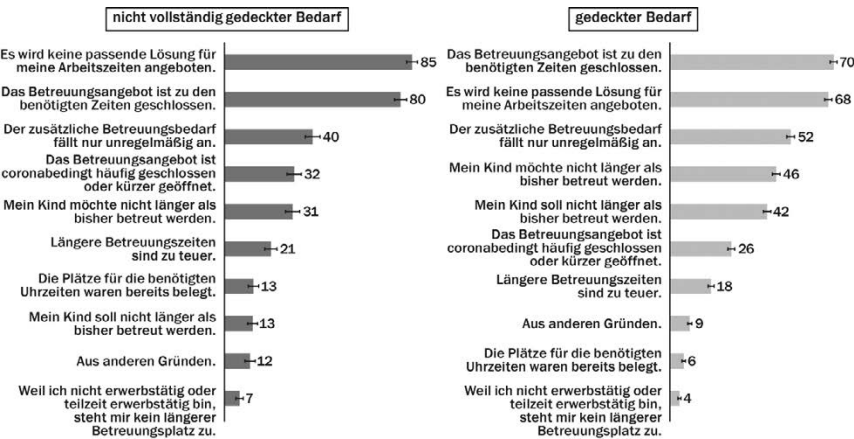
oft wie die weiteren Familientypen in die Betreuung ein. Für den frühkindlichen Bereich konnte jedoch gezeigt werden, dass Großeltern zwar nur von etwas mehr Familien dieser Gruppe eingebunden werden als bei gedecktem Bedarf, sie dann aber in einem größeren Umfang Betreuungsaufgaben übernehmen (Wieschke et al. *in diesem Band*). Leider wird dies in KiBS nicht vergleichbar für die Grundschulkinder erfasst. Inwiefern dies in gleichem Maße auch für diese Altersgruppe zutrifft, kann daher bislang nicht beantwortet werden.

Abb. 5: Zeitliche Diskrepanzen bei der Betreuung von Grundschulkindern, die ein außerunterrichtliches Angebot besuchen (Anteile in %)



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023), Daten gewichtet, nur Eltern, die ein Angebot nutzen (nicht vollständig gedeckter Bedarf: n=293; gedeckter Bedarf: n=8.358).

Abb. 6: Gründe für zeitliche Diskrepanzen zwischen Bedarfs- und Betreuungszeiten (Anteile in %; Mehrfachnennungen)



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie (Erhebung 2023), Daten gewichtet, nur Eltern, die ein Angebot nutzen und zeitliche Diskrepanzen haben (nicht vollständig gedeckter Bedarf: n=237 – 243; gedeckter Bedarf: n=1062 – 1094).

Insgesamt wird damit deutlich, dass es sich bei Familien mit nicht vollständig gedeckten Bedarfen um solche handelt, die aufgrund der umfangreichen

Berufstätigkeit der Mütter zeitlich flexible und umfangreiche Angebote benötigen, die ihnen nicht immer zur Verfügung gestellt werden. Um dies auszugleichen, greifen sie verstärkt auf zusätzliche Betreuungsalternativen zurück, wobei hier weniger die Großeltern (die möglicherweise auch nicht in der Nähe wohnen) als vielmehr zusätzliche – z.T. bezahlte – Helfende genutzt werden (müssen). Folglich ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie hierbei von zentraler Bedeutung, da die Angebote dafür benötigt werden, den zeitlich umfangreichen, beruflichen Alltag der Familien zu meistern. Die Angebote tragen dazu in Teilen bei, allerdings werden zumeist mehrfach pro Woche längere Zeiten benötigt. Dies deutet darauf hin, dass die Angebote in ihrem zeitlichen Umfang zu gering sind, sodass bereits eine Ausweitung der Öffnungszeiten für die Familien hilfreich sein dürfte. Die Möglichkeit, flexiblere Öffnungszeiten zur Verfügung zu haben, scheint für diese Familien zur Schließung der Betreuungslücke hingegen weniger entscheidend zu sein.

4.4 Eltern mit gedecktem Bedarf

Zwei Drittel der Eltern haben für ihr Grundschulkind einen bedarfsdeckenden Platz in einem Angebot der außerunterrichtlichen BBE gefunden. Das Kind besucht ein Angebot in einem Umfang, der dem Bedarf entspricht oder um maximal fünf Stunden pro Woche unterschreitet. Folglich haben diese Eltern keine Betreuungslücke.

Von den betrachteten Strukturmerkmalen weisen mit der Erwerbstätigkeit der Mutter und einem Alleinerziehendenstatus zwei Merkmale einen positiven Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zum Familientyp Eltern mit gedecktem Bedarf auf, die sowohl bei den praktischen Erwägungen auf Nachfrageseite als auch in Form von Aufnahmekriterien bei Platzknappheit (Becherer et al. 2024; Dieckmann/Höhm/Tillmann 2007) auf Angebotsseite bislang bedeutsam sind. Eltern mit mindestens (Fach-)Hochschulreife gehören im Vergleich zu Eltern mit maximal mittlerer Reife häufiger zu denen mit gedecktem Bedarf. Mit steigendem Alter des Kindes sowie der Zahl der Kinder im Haushalt sinkt hingegen die Wahrscheinlichkeit zu dieser Gruppe zu gehören.

Durch die traditionell in den ostdeutschen Ländern stärker ausgebauten ganztägigen Angebote für Grundschulkindern ist die Wahrscheinlichkeit für einen gedeckten Bedarf dort höher. Wohnen Eltern in einer städtischen Region in Westdeutschland, so haben sie eher einen gedeckten Bedarf, als bei Familien, die in ländlichen Regionen Westdeutschlands leben.

Dass diese Eltern im Allgemeinen ihren Bedarf durch die Angebote der BBE hinreichend decken können, zeigt sich auch darin, dass fast die Hälfte dieser Eltern (46 %, Abb. 3) ihren Alltag ohne den Einbezug weiterer Personen organisieren. Andere Helfende (19 %) und Großeltern (38 %) werden vergleichsweise selten an der Betreuung beteiligt, unterstützen aber dennoch in einem nicht

unerheblichen Maße. Unklar bleibt jedoch, ob es sich dabei um gewollte Unterstützungen im Sinne z. B. von Großelterntagen, die von den Familien willentlich und regelmäßig genutzt werden, Unterstützung bei Krankheitsfällen der Kinder u. ä. handelt, oder ob auch bei diesen Familien Personen einspringen, weil das Angebot nicht alle notwendigen Zeiten abdeckt.

Trotzdem kann es auch für diese Eltern Situationen geben, in denen die Betreuungszeiten nicht ihren Bedarfen entsprechen. Solche zeitlichen Diskrepanzen treten nur bei einem kleinen Teil der Eltern mit gedecktem Bedarf auf (Abb. 5, rechte Seite). In der Befragung 2023 gaben 5 % der Eltern dieses Typs an, mindestens einmal pro Woche ihren Bedarf nicht durch das genutzte Angebot der außerunterrichtlichen BBE decken zu können, 10 % der Eltern berichteten seltener auftretende Diskrepanzen. Neben einer nicht vorhandenen Passung von Öffnungs- und Arbeitszeiten (70 bzw. 68 %) und dem Vorhandensein unregelmäßiger zusätzlicher Bedarfe (52 %) gaben die Eltern als Gründe für die Diskrepanzen auch an, dass das Kind nicht länger betreut werden will (46 %) oder soll (42 %). Hier scheinen also eher praktische Erwägungen sowie Einstellungen und Erwartungen auf Seiten der Eltern und Kinder von Bedeutung zu sein als ein nicht passgenaues Angebot.

Damit wird insgesamt deutlich, dass vor allem Familien, die umfangreich ins Erwerbsleben eingebunden sind und einen vergleichsweise hohen Bildungsstand haben, insbesondere bei Platzknappheit vielfach solche Angebote erhalten, die sie zur Bewältigung ihres Alltags benötigen. Gleichzeitig spielt grundsätzlich auch die Verfügbarkeit umfangreicher Angebote eine zentrale Rolle und damit der Wohnort der Familien.

5 Fazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass dem überwiegenden Anteil der Familien, die ein außerunterrichtliches Angebot wünschen, bereits drei Jahre vor Inkrafttreten des Rechtsanspruchs ein bedarfsdeckendes Angebot zur Verfügung stand. Eine kleine Gruppe von Eltern hat jedoch individuelle Betreuungslücken, sei es, weil ihr Bedarf vollständig ungedeckt ist oder weil das genutzte Angebot nicht in einem ausreichenden Maß genutzt werden kann. Die vorgestellten Analysen unterstreichen, dass insbesondere Familien mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Familien mit höherer Wahrscheinlichkeit damit konfrontiert sind, trotz Bedarf keinen Platz in einem Angebot für ihr Kind zu haben. Dies ist – ebenso wie eine zeitlich nicht vollständige Abdeckung der Bedarfe – in der Regel in den Regionen der Fall, wo das Angebot vor Ort (noch) nicht ausreicht.

Der bisher erfolgte Ausbau ist noch nicht in dem Maße vorangeschritten, dass allen Familien, die einen Platz wünschen, auch einer in ausreichendem

Umfang zur Verfügung gestellt werden kann. Dem sollte mit der Einführung des Rechtsanspruchs entgegengetreten werden. Neben einer Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie verfolgte der Gesetzgeber das Ziel, vor allem Kindern aus (bildungs-)benachteiligten Familien durch die Teilnahme an qualitativ hochwertigen Angeboten verbesserte Bildungschancen bereitzustellen. Vor diesem Hintergrund verdeutlicht die systemische Betreuungslücke, dass Kindern Bildungsmöglichkeiten vorenthalten werden, weil die Eltern sich gegen eine Nutzung außerunterrichtlicher Angebote entscheiden. Vor allem Familien mit einem traditionell geprägten Rollenbild gehören zum Familientyp ohne Bedarf. Auch wenn der Großteil dieser Familien eher ein mittleres Bildungsniveau aufweist, sollten Kinder, die in ihren Familien wenig Bildungsgelegenheiten erfahren, nicht aus dem Blick geraten.

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass der Erwerbsstatus der Eltern und damit die Vereinbarkeit von Beruf und Familie – sowohl von Nachfrage- als auch von Angebotsseite – der wichtigste Indikator für den Wunsch nach einer Nutzung und auch der tatsächlichen Inanspruchnahme eines Angebots ist. Wenn die Mutter nicht erwerbstätig ist, werden die Angebote deutlich seltener in Anspruch genommen. Für Eltern ohne Bedarf entspricht es ihrem traditionellen Rollenverständnis, dass die Mutter die Hauptverantwortung für die Kinderbetreuung trägt und keiner Erwerbstätigkeit nachgeht. Bei Eltern mit ungedecktem Bedarf weisen die Gründe für die Nichtinanspruchnahme dagegen eher darauf hin, dass – entgegen ihrer Einstellungen und praktischen Erwägungen – eine Inanspruchnahme aufgrund struktureller Gründe nicht umgesetzt werden konnte.

Unabhängig von der Inanspruchnahme und den Betreuungslücken, spielen für alle Familientypen alternative Betreuungsangebote eine wichtige Rolle. Diese unterscheiden sich allerdings in der Zusammensetzung des Netzwerks der Helfenden zwischen den Familientypen. Können oder sollen die Angebote nicht (im gewünschten Umfang) genutzt werden, sind die alternativen Betreuungsangebote für die Gestaltung des Familienalltags bedeutsamer als bei Nutzung eines bedarfsgerechten Angebots.

Die Ergebnisse der Analysen zeigen damit auf, dass bis zum Inkrafttreten des Rechtsanspruchs von Seiten der Eltern von Grundschulkindern noch ein leichter Ausbaubedarf besteht. Vor allem sollten verstärkt Anstrengungen unternommen werden, um die Betreuungslücken von sozial und ökonomisch benachteiligten Familien zu schließen. Vor dem Hintergrund häufig geringer ökonomischer Ressourcen ist eine Anmeldung bei anderen kostenpflichtigen Angeboten wie beispielsweise Musik-, Tanzschulen oder Vereinen für diese Familien finanziell schwer tragbar. Zusätzliche soziale Kontakte und Freizeitmöglichkeiten können gerade für diese Kinder ein wichtiger Baustein in der Entwicklung sein. Und für Kinder mit einer nicht deutschen Familiensprache stellen sie eine Möglichkeit dar, ihre Deutschkenntnisse zu erweitern.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: wbv.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.
- Becherer, Yvonne/Schmidt, Pia/Sütterlin, Jana/Kaiser, Silke (2024): „... Zu Hause ist mir langweilig, hier im Hort ist es viel spannender“ – Gute Qualität im Ganzttag aus subjektiver Sicht verschiedener Akteur*innen. In: Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung 10, H. 1, S. 60–84.
- Berkemeyer, Jana (2024): Ganzttagsschulausbau als Gestaltungsaufgabe des Bildungssystems. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94598/92135291ed-6ca273285998211782bfa1/prm-18653-broschure-elfter-kinder-und-j-data.pdf> (Abfrage: 06.06.2025).
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): Zweiter Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul-kinder nach § 24a SGB VIII. Berlin. www.bmfsfj.de/resource/blob/251606/4eb97254232538a2b-405d3a49705883d/2-gafogeg-bericht-data.pdf (Abfrage: 27.05.2025).
- Burghardt, Lars (2017): Zusammenhänge elterlicher Erwartungen und Einstellungen mit der Anmeldung und späteren Inanspruchnahme einer Krippe. In: Frühe Bildung 6, H. 2, S. 83–92.
- Burghardt, Lars/Kluczniok, Katharina (2016): Erwartungen von Eltern zu Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs – Eine Analyse zu Zusammenhängen mit kindbezogenen und familialen Strukturmerkmalen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11, H. 3, S. 393–454.
- Deutscher Bundestag (2021): Drucksache 19/29764: Gesetzentwurf Fraktion der CDU/CSU, Fraktion der SPD. Entwurf eines Gesetzes zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG). ds.server.bundestag.de/btd/19/297/1929764.pdf (Abfrage: 19.09.2025).
- Dieckmann, Katja/Höhm, Katrin/Tillmann, Katja (2007): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse aus der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München: Juventa, S. 164–185.
- Fuchs, Kirsten/Peucker, Christian (2006): „... und raus bist du!“: Welche Kinder besuchen nicht den Kindergarten und warum? In: Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim: Juventa, S. 61–81.
- Hamjediers, Maik (2021): Can Regional Gender Ideologies Account for Variation of Gender Pay Gaps? The Case of Germany. In: Social Sciences 10, H. 9, S. 2–21.
- Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin/Kuger, Susanne (2023): Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul-kinder – entsprechen sie den Bedarfen der Eltern? DJI-Kinderbetreuungsreport 2023. Studie 2 von 7. München: DJI.
- Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin/Kuger, Susanne (2024a): Prospektive Betreuungsbedarfe und ihre Umsetzung nach dem Schuleintritt. DJI-Kinderbetreuungsreport 2023. Studie 3 von 7. München: DJI.
- Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin/Kuger, Susanne (2024b): Außerunterrichtliche Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul-kinder: Bedarf und Nutzung. DJI-Kinderbetreuungsreport 2024. Studie 2 von 6. München: DJI.
- [KMK] Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2023): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_10_12-Ganztag-Empfehlung.pdf (Abfrage: 19.09.2025).
- Lippert, Kerstin/Wieschke, Johannes/Hüsken, Katrin/Kayed, Theresia/Hubert, Sandra/Leßner, Lisa/Kuger, Susanne (2024): DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS. Längsschnittdatensatz 2012–2023. Vorabversion: 1. München: DJI.
- Lossen, Karin/Holtappels, Heinz Günter/Tillmann, Katja/ Osadnik, Frederik (2021): StEG-Lesen: Konzeption des Studiendesigns und des Leseförderprogramms. In: Kielblock, Stephan/Arnoldt, Bettina/Fischer, Natalie/Gaiser, Johanna M./Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung an Ganztagschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 158–178.

- Meiner-Teubner, Christiane (2025): Der ostdeutsche „Ganztag“ – zwischen Horttradition, Verlässlichkeit und ungewisser Zukunft. In: KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe 28, H. 1+2, S. 48–53.
- Meiner-Teubner, Christiane/Trixa, Jessica (2025): Deutschland auf der letzten Etappe zum Ganztag? Angebotsentwicklung bis zum Schuljahr 2023/24. In: KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe 28, H. 1+2, S. 26–30.
- Meyers, Marcia K./Jordan, Lucy P. (2006): Choice and Accomodation in Parental Child Care Decisions. *Journal of the Community Development Society* 37, H. 2, S. 53–70.
- Rother, Pia/Buchna, Jennifer (2020): Bildungsbenachteiligung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 379–389.
- Schober, Pia S. (2020): Going Regional: Local Childcare Provision and Parental Work – Care Choices in Germany. In: Nieuwenhuis, Rense/van Lancker, Wim (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Family Policy*. Cham: Palgrave Macmillan, S. 485–509.
- Stecher, Ludwig/Allemann-Ghionda, Cristina/Helsper, Werner/Klieme, Eckhard (2009): Ganztägige Bildung und Betreuung – Einleitung. In: Stecher, Ludwig/Allemann-Ghionda, Cristina/Helsper, Werner/Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–16.
- Züchner, Ivo/Fischer, Natalie (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagsschulen – Ist die Ganztagsschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 2, S. 349–367.

(Differenz-)Konstruktionen von West- und Ostdeutschland als Forschungsperspektive auf privat-öffentliche Verantwortungsverhältnisse

Kinder- und Jugendberichterstattung im Spiegel
elterlicher Perspektiven auf Kinderbetreuung

Christoph Kairies

1 Verantwortungsverhältnisse zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, Geschichte und Gegenwart

Im Zentrum des Beitrags stehen privat-öffentliche Verantwortungsverhältnisse entlang der Differenzkonstruktion von West- und Ostdeutschland. Hierbei werden zunächst die Perspektiven in Kinder- und Jugendberichten des Bundes (KJB), die als „zentrale Stimme im aktuellen Verantwortungsdiskurs“ (Joos 2018, S. 46) gelten, aufgegriffen und im Hinblick auf die vorgenommenen Differenzkonstruktionen diskutiert. Mit der daraus entwickelten Perspektive wird anschließend ein Elternpaarinterview exemplarisch betrachtet. Der Beitrag endet mit einer Diskussion darüber, inwieweit in der erweiterten Perspektive ein Potenzial liegt, den Gegenstand der privat-öffentlichen Verantwortungsverhältnisse unter Einbezug von Differenzkonstruktionen von West- und Ostdeutschland zu untersuchen. Zum einen kann gezeigt werden, dass (Differenz-)Konstruktionen von West- und Ostdeutschland in elterlichen Perspektiven auf das Arrangieren von Kinderbetreuung nach wie vor präsent und von Bedeutung sind. Zum anderen lassen sich aus den gezeigten empirischen Beispielen Anregungen für die Kinder- und Jugendberichterstattung gewinnen.

In politischen, öffentlich-medialen und wissenschaftlichen Diskursen sind Differenzierungen des Privaten und Öffentlichen allgegenwärtig. In einer historischen Perspektive kann das Entstehen eines „Dualismus zwischen ‚Öffentlichem‘ und ‚Privatem‘“ mit Reckwitz (2006, S. 243) auf die vielschichtigen Wandlungsprozesse westlicher Gesellschaften des 19. Jahrhunderts datiert werden. In diese Figur der Sphärenteilung „zwischen der Welt der Arbeit und jener der als Familie modellierten Intimsphäre“ (ebd.) sind zeitgenössische, an bürgerlichen Idealen orientierte Codes von „öffentlicher‘ Männlichkeit und ‚familiärer‘ Weiblichkeit [eingeschrieben]“ (ebd.), die sowohl Verantwortungszuschreibungen auf Geschlechterebene als auch auf Ebene des Verhältnisses von Familie und Staat implizieren. Kindheit erscheint in diesem geschichtlichen Kontext als Familienkindheit, die auf die emotionalisierte Mutter-Kind-Dyade zentriert ist (ebd.,

S. 259 f., 271 f.). Mit Blick auf die Verhältnisse der Gegenwart erscheinen Grenzziehungen zwischen privat und öffentlich nicht immer eindeutig möglich, zum Beispiel im Hinblick auf Organisationsformen in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. BMFSFJ 2013, S. 65 f.). Bildungspolitische Programmatiken einer „Verantwortungsgemeinschaft“ (BMFSFJ 2021, S. 19) zielen gerade auf das Zusammenwirken privat-familialer und öffentlich-institutioneller Verantwortung im Horizont eines *guten* Aufwachsens von Kindern. Die kindbezogene Verflechtung von als familial und öffentlich markierten Verantwortungsbereichen korrespondiert mit der „sozialpolitische[n] Handlungsmaxime“ (Oelkers/Lange 2012, S. 73) der Verantwortungsaktivierung. Entlang sozialinvestiver Aktivierungslogiken werden Eltern für das gute Aufwachsen ihrer Kinder verantwortlich gemacht bzw. responsibilisiert, wobei insbesondere die kindliche Bildung, Entwicklung und Gesundheit im Zentrum stehen (u. a. Jergus/Krüger/Roch 2018; Joos 2018; Gaßmann/Mierendorff 2021). Jene Adressierung und Aktivierung von Eltern ist dabei auch von öffentlichem Interesse und mit „nationalstaatlichen Motiven wie der Sorge für das Gesamtwohl der Bevölkerung [...] oder der internationalen Wettbewerbsfähigkeit [verbunden]“ (Jergus/Krüger/Roch 2018, S. 9). Eltern werden aber nicht in ihrer Verantwortung *von außen* adressiert, sie bringen Verantwortungszuschreibungen auch hervor, zum Beispiel in Form von Selbstresponsibilisierungen (Ruckdeschel 2015; Seehaus 2018) und durch Responsibilisierungen anderer Eltern (Baader/Bollig 2019). Spuren bürgerlicher Familienideale und Differenzkonstruktionen wie eine mütterliche Erstzuständigkeit für Haushalts- und Sorgearbeit sind in den Verhältnissen der Gegenwart nach wie vor in Form idealisierter Vorstellungen und geschlechterungleicher Sorgealltagsarrangements wirkmächtig (Thiessen 2024, S. 49 f.). Vor diesem Hintergrund erscheint der Fokus auf die Historizität privat-öffentlicher Verantwortungsverhältnisse eine bedeutsame erziehungswissenschaftliche Perspektive zu sein, um dieses vielschichtige Themenfeld aufzuschließen. Sie wird im folgenden Abschnitt am Beispiel der Kinder- und Jugendberichterstattung mit Fokus auf Differenzierungen zwischen West- und Ostdeutschland entfaltet.

2 Privat-öffentliche Verantwortungsverhältnisse in Kinder- und Jugendberichten entlang deutscher Staatsteilungsgeschichte – eine Spurensuche

Die Kinder- und Jugendberichterstattung des Bundes ist in § 84 des SGB VIII gesetzlich verankert. Darin ist unter anderem festgeschrieben, dass in jeder Legislaturperiode eine Kommission aus mindestens sieben Sachverständigen mit der Erstellung eines Berichts beauftragt wird und die Bundesregierung zu diesem Bericht Stellung nimmt. Die Kinder- und Jugendberichte (kurz: KJB) stellen ein bedeutsames Format zur Information über Lebenslagen und Wohlbefinden von

Kindern, Jugendlichen und ihren Familien sowie die Kinder- und Jugendhilfe dar (Joos 2018; Lüders 2018). Sie tragen dazu bei, „Wissen über Kindheit und Jugend zu generieren, Themen auf die politische Agenda zu setzen [...], blinde Flecken und Nicht-Wissen aufzudecken, Politik zu beraten, Diskurse zu bestimmen sowie Praxis zu kritisieren, zu korrigieren und weiter zu entwickeln“ (Joos 2018, S. 46). Weiter gelten die KJB als „Reflexionsinstrumente und Anregungsinstanzen“ (ebd.), die auch der „fachlichen Selbstvergewisserung sowie der Steuerung von Kinder- und Jugendpolitik und Praxis [dienen]“. Als zeitgenössische Dokumente der Wissensproduktion über Kindheit werden die KJB auch selbst zum Forschungsgegenstand (z. B. Joos 2006; 2018; Hank 2025). In der Perspektive des Beitrags sind die Relevanzsetzungen zur Historizität privat-öffentlicher Verantwortungsverhältnisse von Interesse.

Mit Blick auf die jüngere Geschichte Deutschlands gilt in der Kinder- und Jugendberichterstattung des Bundes die Zeit der deutschen Staatsteilung als bedeutsamer historischer Kontext für das gegenwärtige Aufwachsen von Kindern (BMFSFJ 2024). Mit diesem Fokus fällt ins Auge, dass im 17. KJB Ostdeutschland erstmals als ein eigenständiger „Raum und [...] Erfahrungshintergrund“ (vgl. BMFSFJ 2024, S. 226) gefasst wird¹, der eine historisch-politische, geografische und diskursive Dimension besitzt. Aus dieser Perspektive heraus wird auf eine „spezifische historische und gesellschaftliche Entwicklung“ (ebd., S. 56) in Ostdeutschland und auf „erheblich[e] Differenzen“ (ebd., S. 229) zu Westdeutschland verwiesen, sowohl strukturell als auch kulturell². Die Kommission spricht sich in diesem Zusammenhang dafür aus, „nicht von einer strikten Ost-West-Dichotomie auszugehen, sondern vielmehr von graduellen Prägungen, die aus der DDR-Zeit und den Erfahrungen nach 1990 resultieren“ (ebd., S. 56). Davon ausgehend, dass der Erfahrungsraum Ostdeutschland „das Leben und Aufwachsen von jungen Menschen auf spezifische und nachhaltige Weise beeinflusst“ (ebd., S. 226), wird in dem Bericht nach der Bedeutung der DDR- und Transformationsgeschichte für die Perspektiven, Alltags- und Lebensgestaltung der jungen Menschen in Ostdeutschland gefragt (ebd., S. 227 ff.). Die Bedeutung der Wende-Transformationserfahrungen der Eltern- und Großelterngeneration wird dabei kurz angerissen (ebd., S. 230).

Dass der skizzierte Zugang zu Ostdeutschland (und damit gleichermaßen zur Perspektive auf dessen Verhältnis zu Westdeutschland) ein neuer Ansatz im Rahmen der KJB-Erstattung ist, wird in der Rückschau deutlich: Der Neunte

1 Steffen Mau (2024) fasst Ostdeutschland als „eigenständige[n] Kultur- und Deutungsraum“ (ebd., S. 31) in ähnlicher Weise.

2 Im Kontext der „Lebensbedingungen und Zukunftsperspektiven junger Menschen“ (BMFSFJ 2024, S. 231) werden Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland markiert hinsichtlich der Entwicklung der Bevölkerung, ihren Berufsperspektiven und finanziellen Ressourcen, der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Diskurse um Identität (ebd., S. 228 f.).

Jugendbericht (BMFSFJ 1994) widmete sich als „Wiedervereinigungsbericht“ (BMFSFJ 2024, S. 216) erstmals umfassend dem Aufwachsen in den ostdeutschen Bundesländern (Lüders 2023, S. 212; BMFSFJ 2024, S. 227 f.) und beschrieb zwei Systeme der „Frühsozialisation“ (BMFSFJ 1994, S. 495), die „unterschiedlicher nicht sein könnten“ (ebd.). Die Folgeberichte waren von einer „Differenzperspektive“ (Lüders 2023, S. 216; auch BMFSFJ 2024, S. 227 f.) geprägt, in der der Ost-West-Vergleich eine von mehreren Differenzdimensionen in der Beschreibung von Lebenslagen und öffentlich-institutionellen Strukturen darstellte (Lüders 2013, S. 217; BMFSFJ 2024, S. 227 f.). Nach Einschätzung der Kommission des 17. KJB war dieses Vorgehen allerdings nicht dazu geeignet, „die besonderen Bedingungen des Aufwachsens in den östlichen Bundesländern [...] ausreichend sichtbar [zu machen ...]“ (BMFSFJ 2024, S. 228).

Der vorliegende Beitrag folgt der Spur, mit Blick auf das Aufwachsen von Kindern in der Gegenwart eine gesellschaftshistorische Dimension mitzudenken, die zwischen West- und Ostdeutschland differenziert³. Im Anschluss an die Perspektive des 17. KJB und ausgehend von einem praxeologisch-wissenssoziologischen grundagentheoretischen Zugang (Bohnsack 2017) werden West- und Ostdeutschland daher als gesellschaftliche Erfahrungsräume verstanden, die diejenigen Menschen über geteiltes Wissen und strukturidentisches Erleben miteinander konjunktiv verbinden, die in diesen Landesteilen leben oder zeitweise gelebt haben. Denn wie der 17. KJB anreißt (siehe Fußnote 3) ist das Verhältnis beider Erfahrungsräume – trotz aller Gemeinsamkeiten – auch von gesellschaftshistorischen Differenzlinien⁴ und überdauernden (graduellen) Unterschieden auf verschiedenen Ebenen geprägt.⁵ Sie erscheinen nicht unwesentlich für das Aufwachsen von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung. Die im 17. KJB unter der skizzierten Perspektive auf Ostdeutschland vorgenommenen Beschreibungen und Differenzierungen beziehen sich allerdings vor allem auf das „Jungsein in Ostdeutschland“ (BMFSFJ 2024, S. 226) und kaum explizit auf

3 In Bezug auf Familienerziehung hierzu z. B. Müller/Jäde/Kairies 2023

4 In den Jahrzehnten deutscher Zweistaatlichkeit unterschieden sich zwischen BRD und DDR nicht nur das Verhältnis von Familie und Staat, die Familienmodelle und die Bedeutung öffentlicher Kinderbetreuung erheblich voneinander (Peuckert 2019; BMFSFJ 2022), sie waren auch Gegenstand kontroverser Auseinandersetzungen konkurrierender Gesellschaftssysteme in medialen und politischen Diskursen bis Ende der 1990er-Jahre (Hank 2024; Klinkhammer 2014, S. 245 ff.).

5 Es lassen sich zum Beispiel Differenzen hinsichtlich der Müttererwerbstätigkeit (vgl. Bujard 2017, S. 12; Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung/Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung 2021, S. 63), Leitbildern über Familie (u. a. Büchner et al. 2010, S. 23 f.; Schiefer/Naderi 2015), im System öffentlicher Bildung, Betreuung und Erziehung sowie damit korrespondierenden differnten Bedarfen und Betreuungsquoten im U3- (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, S. 107), Ganztags- (Der Beauftragte der Bundesregierung für Ostdeutschland 2023, S. 86; BMFSFJ 2024, S. 399) und Hortbereich (Guglhör-Rudan et al. 2022, S. 9) ausmachen.

Kinder oder Kindheit (wie bei der Ganztagsbetreuung von Schulkindern; ebd., S. 308, 399). Im Vordergrund stehen Transformationserfahrungen ostdeutscher Jugendlicher als „Kinder der Transformation“ (BMFSFJ 2024, S. 230).

Wird das Theoriekonzept, West- und Ostdeutschland als eigenlogische gesellschaftliche Erfahrungsräume zu verstehen, auf das Themenfeld Kindheiten in privater und öffentlicher Verantwortung bezogen, dann sind damit Entwicklungen aufgerufen, die bereits in vorangegangenen Kinder- und Jugendberichten zum Thema wurden. So zeigt Magdalena Joos (2006), wie im 11. KJB die quantitativen Differenzen des Kita-Angebotes zwischen West- und Ostdeutschland als Ausgangspunkt für den Ausbau der Kita-Infrastruktur markiert werden: entweder als Auftrag für einen „bedarfsgerechte[n; CK] Ausbau in Westdeutschland“ (ebd., S. 128) oder für „die Erhaltung der Strukturen im Osten Deutschlands“ (ebd.). Die Historizität dieser strukturellen Differenzen im Bundesgebiet entlang der West-Ost-Differenzlinie wird im 14. KJB (BMFSFJ 2013) sozialkonstruktivistisch gewendet und auf den Verantwortungsdiskurs bezogen⁶. Vielmehr noch wird im Zuge der deutschen Einheit eine gesteigerte „politische Bereitschaft zur sozialen Modernisierung“ (ebd., S. 57 f.) durch „ostdeutsche Traditionen, Entwicklungen und Gegebenheiten“ festgestellt (ebd.), ohne die die Einführung von Rechtsansprüchen auf Betreuungsplätze ab den 1990er-Jahren und auch der Ausbau von Ganztagschulen nicht durchsetzbar gewesen wäre (ebd.). In diesem Sinne kann die ostdeutsche betreuungskulturelle Traditionslinie im Hinblick auf die Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuungsangebote durchaus als Referenzrahmen für den im 14. KJB für Westdeutschland beschriebenen normativen Wandel „außerfamiliale[r; CK] Betreuung im zweiten und dritten Lebensjahr“ (BMFSFJ 2013, S. 38) hin zur ostdeutschen „Normalität“ (ebd.) verstanden werden. Diese Entwicklung korrespondiert mit einer „Neu-Justierung“ (Joos 2006, S. 124) des privat-öffentlichen Verantwortungsverhältnisses unter der Prämisse einer *geteilten* Verantwortung für die Jahrzehnte nach der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten, wie sie seit dem 10. KJB in der Berichtsform ausformuliert wird (Joos 2006, 2018; Hank 2025). Daraufhin konstatiert der 16. KJB „eine gesamtdeutsche quantitative Entwicklung, die sich insgesamt ostdeutschen Standards annähert“ (BMFSFJ 2020, S. 155). Zugleich wird auf „immer noch deutliche Unterschiede“ (ebd.) in der Strukturqualität öffentlicher Betreuungsangebote und Betreuungsquote im Kita-Alter zwischen West- und Ostdeutschland hingewiesen. In der Berichterstattung seit den 2000er-Jahren scheint somit

6 „Die historisch unterschiedliche Entwicklung und Ausgestaltung der außerfamiliär betreuten Kindheit in der Bundesrepublik und der DDR verdeutlicht eindrucksvoll den hohen Gestaltungscharakter von Kindheit und damit ihre gesellschaftliche Abhängigkeit. Wie eng gerade die ersten Lebensmonate und -jahre mit der Betreuung in den Familien verbunden werden, ist demnach nicht quasi ‚natürlich‘ vorgegeben, sondern basiert auf sozialen Vorstellungen. Sich darüber immer wieder zu verständigen, gehört ebenfalls zum Bereich der öffentlichen Verantwortung“ (BMFSFJ 2013, S. 106).

in der Bezugnahme auf West- und Ostdeutschland ein hier kursorisch dargestellter Fokus auf die strukturelle Entwicklung des Kinder- und Jugendhilfesystems zu dominieren. Diese Fokussierung korrespondiert mit einer Perspektive auf Ostdeutschland als Transformationsgeschichte nach 1990 (Bertram/Kollmorgen 2001; Bock/Meiland 2023). Die DDR-Geschichte wird in diesem Rahmen vor allem in Form struktureller Kontinuitäten des Angebots öffentlicher Kinderbetreuung sowie deren Inanspruchnahme verhandelt.⁷ Auf diese Weise wird die gesellschaftshistorische Dimension der deutschen Staatsteilung in der Berichterstattung im Kontext des Aufwachsens von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung partiell mit berücksichtigt. Der Anspruch des 17. KJB, den „soziokulturellen Eigensinn“ (Mau 2024, S. 31) des Erfahrungsraumes Ostdeutschland zu berücksichtigen, dürfte sich darin aber nicht erschöpfen und ferner wird in diesem Bericht das Themenfeld des Aufwachsens von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung in jener historischen Dimension auch nicht weiter aufgeschlossen. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, inwieweit sich West- und Ostdeutschland als spezifische Erfahrungsräume in Akteursperspektiven auf die Ausgestaltung von Kinderbetreuung zeigen.⁸ Damit wird die Frage des 17. KJB nach den Perspektiven sowie der Alltags- und Lebensgestaltung der Menschen in Ostdeutschland aufgegriffen und auf empirischer Ebene an einem Fallbeispiel exemplarisch weiterverfolgt. Zunächst werden der Projektkontext und das Forschungsdesign skizziert, in dem das Datenmaterial erhoben wurde.

3 Forschungsdesign und methodischer Zugang

Das vorgestellte Beispiel ist Teil des Promotionsprojektes *Kinderbetreuungsarrangements aus Elternperspektive* des Autors. Zentral wird im Projekt danach gefragt, wie Eltern die Betreuung ihrer Kinder arrangieren. Als Kinderbetreuungsarrangement wird hierbei die Gesamtgestalt der arrangierten Settings in den Blick genommen, in denen sich kindbezogene Sorgepraktiken vollziehen.⁹ Das

7 Seit den 1970er-Jahren wurde aus staatsideologischen, sozial- und wirtschaftspolitischen Motiven die öffentliche Kinderbetreuung in der DDR massiv ausgebaut (Schreiber 2010; Benecke 2022). In der DDR stand die öffentliche Verantwortungsübernahme vor allem im Zeichen der Ermöglichung von Müttererwerbstätigkeit und der Sicherstellung eines Aufwachsens nach sozialistischen Idealen (vgl. Art. 38, Abs. 4 der DDR-Verfassung von 1968)

8 Für die Untersuchung der Gestalt privat-öffentlicher Verantwortungsverhältnisse auf Ebene der Handlungspraxis wird das (zumeist elterliche) Arrangieren von Kinderbetreuung im Sinne der Herstellung eines alltagsumfassenden, multilokalen Arrangements zur Betreuung von Kindern betrachtet (Kairies 2024a, 2024b, 2025).

9 Genauer wird damit die Betreuungspraxis im familialen Binnenraum, sozialen Umfeld und Betreuungsmarkt sowie in Freizeit- und Förderangeboten, öffentlichen Bildungsinstitutionen und Bring-/Abholsettings beschrieben.

Datenmaterial wurde in einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesign per leitfadengestützten Einzel- und Paarinterviews erhoben und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Nohl 2017; Wimbauer/Motakef 2017; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021). In der skizzierten methodischen Anlage und wissenssoziologisch-praxeologischen Grundlagentheorie (Bohnsack 2017) wird ein Zugang zum kommunikativen Wissen von Eltern über Familie sowie dem konjunktiven Wissen der Alltagspraxis des Arrangierens von Kinderbetreuung gesehen. Die Elterninterviews sind von 2017 bis 2019 im Rahmen des DFG-Projektes *Familienerziehung im Generationenvergleich* durchgeführt worden (u. a. Müller/Jäde/Kairies 2023). Das Projektsample aus zehn Fällen ist unter anderem nach verschiedenen Sozialraumtypen (Ost, West, Stadt, Land) quotiert, die anhand des Wohnortes der Familien zum Zeitpunkt der Interviews bestimmt wurden.

4 Familie Klöckner/Kampe: West-Sozialisation und Ost-Kinderbetreuung

Das (Eltern-)Paar Klöckner/Kampe lebt seit 2014 zusammen in einer ostdeutschen Großstadt. Konstantin Kampe (32 Jahre, geb. 1985) und Karla Klöckner (35 Jahre, geb. 1982) sind in Großstädten in Westdeutschland aufgewachsen und im Zuge des Studiums in Ostdeutschland wohnhaft geworden.¹⁰ Ihre Tochter Kaylin ist zum Zeitpunkt des Interviews fünfzehn Monate alt. Seit dem zweiten Lebensjahr wird sie neben den Eltern von einem Tagesvater betreut. Aus einer früheren Beziehung hat Karla eine Tochter im Alter von acht Jahren. Kaja wird in einem paritätischen Wechselmodell von ihren beiden biologischen Eltern und Konstantin betreut. Zudem ist sie nach der Grundschule in der Hort-Betreuung bis fünfzehn Uhr. Zum Zeitpunkt des Interviews (Ende 2017) ist Konstantin als selbstständiger Komponist an seinem Wohnort und einer weiteren Großstadt in mittlerer Entfernung tätig. Karla arbeitet als Projektkoordinatorin in einer Stiftung in derselben Stadt.

Charakteristisch für den Fall ist, dass das Arrangieren von Kinderbetreuung entlang der Differenzierung zwischen West- und Ostdeutschland verhandelt wird:

„Wir gehen eben schon echt gerne beide unsern Berufen nach und und und wie gesacht bei bei Karla ist es einfach eine zeitliche Befristung und bei mir ist es auch so dass ich da auch wieder zurück musste weil da bestimmte Energien auch hin müssen ich kann nicht da alles mit meiner Tochter zu Hause ich kann nich den ganzen Tach zu Hause bleiben da werd ich ja wahnsinnig das ist schon gut so (wie sich (laut gesprochen)) das irgendwie auswirkt auf die Kinder oder oder was das sozusagen mitsichbringt so das wissen wir ja

10 Das Paar war somit in unterschiedlichen Lebensphasen Teil der gesellschaftlichen konjunktiven Erfahrungsräume Westdeutschland und Ostdeutschland.

auch nicht das kann ja sein dass das irgendwann mal pff ja irgendwie ja auf ein zurück fällt oder auch nicht wir ham Freunde in [Großstadt in Ostdeutschland] äh die Tochter ähm also die Mutter hat ihre die ham drei Kinder das Kind die Kinder auch ziemlich früh in Betreuung gegeben die sind alle tipptopp ((kurzes Lachen)) also die Große die will immer gar nicht nach Hause weil im Hort alle die ganzen Freunde sind da denk ich quasi ne tra ne Traumvorstellung wenn ich ma abends um sechs (bei den zu Hause irgendwie (lachend gesprochen)) und die is total also is n tolles Kind also da hab ich echt da dacht ich so okay was sind denn jetzt die Faktoren die dafür verantwortlich sind dass ein Kind trotz dieser Betreuungsverhältnisse die eben so unkonventionell oder so unwestdeutsch daher kommen was sind denn die Faktorn die dafür verantwortlich sind dass die Kinder trotzdem irgendwie gut gedeihn das is für mich immer noch n neues Forschungsfeld weil ich da immer irgendwie mit dieser westdeutschen Sozialisation daher gekommen bin und gedacht hab das kann nur so funktionieren.“ (Konstantin)

Zunächst zeigt der Ausschnitt exemplarisch an, dass die vorrangige Funktion der Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung in der Ermöglichung elterlicher Berufstätigkeit besteht, die einen Eigenwert über die finanzielle Dimension hinaus besitzt. Über den privat-öffentlichen Nexus von Familie und Beruf konstituiert sich somit das Verhältnis der Eltern zu den öffentlichen Betreuungsinstitutionen. Mit Unsicherheiten geht allerdings die Frage nach dem Eintrittsalter in öffentliche Betreuungsformen einher.¹¹ In diesem Kontext führt Konstantin die von Freunden arrangierte Kinderbetreuung als ein Positivbeispiel dafür an, dass deren Kinder trotz der als *früh*¹² empfundenen öffentlichen Kinderbetreuung *tipptopp* sind. Mehr noch wird der Hort, der in der Kindheit beider Eltern negativ konnotiert war¹³, durch die soziale Dimension (Peer-Kontakte) des scheinbar kollektiven angenommenen Angebots zur *Traumvorstellung*. Dass dies eine irritierende Erfahrung für Konstantin ist, dokumentiert sich nicht nur darin, wie das Beispiel elaboriert wird. Er spitzt seine Beobachtungen zu einer Frage nach der Verantwortung für ein gutes Aufwachsen von Kindern zu, die sich im Kern auf privat-öffentliche Verhältnissetzungen im Kontext von Kinder(tages)betreuung richtet. Das irritierende Moment in der erzählten und reflexiv eingeholten Beobachtung

11 Kajas Betreuungsarrangement in den ersten Lebensjahren kann hierbei nicht als Referenzfolie und Erfahrungshintergrund fungieren, da sie drei Jahre lang von Karla zu Hause betreut wurde und Konstantin nicht teil des damaligen familialen Erfahrungsraumes war.

12 Entlang des gezogenen Vergleichs zum eigenen Arrangement („auch“) kann geschlossen werden, dass „früh“ hier in etwa den Zeitraum um den ersten Geburtstag des Kindes meint.

13 In den gemeinsam durch das Paar hervorgebrachten Erzählungen und Beschreibungen stand der Hort für die „armen Kinder“, mit denen „man immer Mitleid hatte“, während zu Hause „die Mutter schon mit gekochtem Essen da[stand; CK]“ (Alle Zitate sind von Konstantin). Ab dem Alter von drei (Konstantin) und vier Jahren (Karla) wurden beide Eltern in einem Kindergarten (vormittags) betreut. Im Jahr vor der Einschulung wurde Karla anstelle des Kindergartens in einer befreundeten Familie (mit Kindern) durch deren Mutter mitbetreut.

besteht darin, dass diese konträr zu dem Familien- und Betreuungsmodell steht, welches beide Eltern im ursprungsfamilienbiografischen Erfahrungsraum erlebt haben und habituell als Bewertungsfolie an die Frage nach einem guten Aufwachsen für Kinder anlegen.¹⁴ Die *westdeutsche Sozialisation* ist in diesem Kontext das Konzept einer Familienkindheit in den ersten Jahren des Aufwachsens von Kindern, die im Kindergarten- und Grundschulalter durch öffentliche Institutionen (vormittags) ergänzt wird. Als Gegenhorizont des *Unwestdeutschen* wird die *frühe* Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung sowie die Ganztagsbetreuung im Grundschulalter zu Charakteristika einer ostdeutschen Kinderbetreuungsbiografie erhoben. Diese sozialraumspezifische Normalkonstruktion einer privat-öffentlichen Institutionenkindheit (vgl. Baader 2014, S. 445) korrespondiert mit den berufsbezogenen Orientierungen des Elternpaares und normalisiert sie im Angesicht konträrer ursprungsfamilialer Erfahrungen. So führt Konstantin weiter mit Blick auf die befreundeten Familien aus:

„Es sind fast eben alles äh in Ostdeutschland sozialisierte äh Familien oder wenigstens jetzt jetzt ja sozusagen selbst Familie habende für die diese Arbeitsteilung eben zum Beispiel einfach vollkomm ähm diese dass beide arbeiten vollkomm normal is also für uns is auch normal weil wir uns das so wünschen aber hier wird es sozusagen hier docken wir an (kurzes Auflachen) hier wird das nicht in Frage gestellt so hier wird eher das Gegenteil in Frage gestellt.“ (Konstantin)

Trotz der Diskrepanz zu den ursprungsfamilienbiografischen Erfahrungsräumen beider Eltern, in denen eine traditionelle genderspezifische Ordnung gelebt wurde, und des sozialisationsbezogenen Argumentierens Konstantins, erscheint Ostdeutschland als passgenaues soziokulturelles Umfeld für die Familie im Interview. Die an die Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung geknüpfte Ermöglichung elterlicher Doppelerwerbstätigkeit verbindet als handlungsleitende Orientierung das Paar Klöckner/Kampe mit den Familien im ostdeutschen Großstadtmilieu. Der Freundeskreis erscheint als ein homogener gruppenhafter Erfahrungsraum und Bezugsrahmen für die soziokulturell-spezifischen Zuschreibungen an das Ostdeutschsein im Sinne einer sozialen Identität (Goffman 1967/1988; Bohnsack 2017). Die mit der Binnenmigration zwischen West und Ost verbundenen Erfahrungen differenter Normen und Kinderbetreuungsalltage evozieren eine reflexive Bearbeitung habitualisierter Orientierungen der Ursprungsfamilie. Im Zuge dessen werden alternative Alltagsarrangements zur erlebten Kindheit denkbar, praktisch erprobt und können – mit Konstantins Worten – auch „so funktionieren“. Entlang der elterlichen Ost-West-Differenzkonstruktion wird demnach ein

14 „Das war sozusagen auch neu und auch für uns beide ne ziemliche Herausforderung so vom Gewissen her ((kurzes Auflachen)) weil man irgendwie das Gefühl hat also weil wir beide anders aufgewachsen sind beide mit Müttern die zu Hause sind“ (Karla).

Transformationsprozess sichtbar, der mit Unsicherheiten und Negativbildern aus der Kindheit verbunden bleibt, selbst wenn diese teils ironisch distanziert hervorgebracht werden: „Und heute sind wir selber böse Horteltern ((kurzes Auflachen)) [...] Hätt ich mir auch nich träumen lassen“ (Konstantin).

5 Diskussion

Das Interview des Paares Klöckner/Kampe zeigt exemplarisch, dass Elternperspektiven auf das Arrangieren von Kinderbetreuung mit (Differenz-)Konstruktionen von West- und Ostdeutschland verbunden sein können. Vor dem Hintergrund der im Interview reflexiv bearbeiteten elterlichen Binnenmigration zwischen West- und Ostdeutschland stehen diese Konstruktionen für zwei sich unterscheidende betreuungskulturelle Leitbilder (eher private Familienkindheit in Westdeutschland und privat-öffentliche Institutionenkindheit in Ostdeutschland). Als Differenzerfahrung konstituieren sie ein mit Unsicherheiten verbundenes Spannungsverhältnis von familienbiografischer Vergangenheit und Orientierungen des Arrangierens von Kinderbetreuung als Eltern in der Gegenwart. Die Verhältnissetzungen von privat-familialer und öffentlich-institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern sind in diesem Kontext ein zentraler Aspekt der Elternperspektiven und Alltagsgestaltung, was auch als „Grenzmanagement“ bzw. „doing boundary“ (Jurczyk et al. 2009, S. 60) beschrieben werden kann. Im Beispiel besitzen nicht nur die Kindheitserfahrungen der Eltern in den 1980er und 1990er-Jahren eine gesellschaftshistorische Lagerung im Sinne Karl Mannheims (1970). Ferner ist die Genese der mit West- und Ostdeutschland verbundenen betreuungskulturellen Vorstellungen in der deutschen Staatsteilungsgeschichte zu suchen (Kap. 2). Der im Beitrag nur ausschnittshaft betrachtete Paardiskurs ist beispielhaft für die drei weiteren Fälle des ostdeutschen Teilsamples in der Promotionsstudie, da auch in diesen Interviews über Erfahrungen der Eltern ostdeutsche Verhältnisse kindlicher Bildung und Betreuung markiert oder Bezüge zur DDR-Geschichte hergestellt werden.¹⁵

Somit ist festzuhalten, dass die deutsche Staatsteilungsgeschichte in elterlichen Perspektiven auf das Arrangieren von Kinderbetreuung nach wie vor präsent ist im Kontext ostdeutscher Erfahrungshintergründe.¹⁶ Dies kann als empirischer Hinweis auf die Bedeutung der im 17. KJB eingenommenen Perspektive

15 Diese Fälle wurde in anderen Publikationen zum Projekt bereits zum Thema, aber nicht immer mit besonderem Fokus auf die Konstruktionen von Ostdeutschland oder die Bezüge zur DDR-Geschichte (Jäde/Kairies 2020; Kairies 2025; Handschke-USchmann et al. 2025)

16 Dies ist aber nicht gleichbedeutend damit, dass aus den Analysen geschlossen werden kann, dass der gesellschaftliche Orientierungsrahmen Ostdeutschland in erster Linie für das elterliche Arrangieren von Kinderbetreuung strukturgebend ist (Krüger 2024). Vielmehr verschmelzen die mit Ostdeutschland verbundenen Erfahrungen und Vorstellungen in den

auf Ostdeutschland (Kap. 2) für die Analyse des gegenwärtigen Aufwachsens von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung verstanden werden. So zeigen sich die elterlichen Konstruktionen von West- und Ostdeutschland sowie ihre Bezugnahmen auf die DDR trotz der vielschichtigen Wandlungsprozesse des Wohlfahrtsstaats und des Kinder- und Jugendhilfesystems seit den 1990er-Jahren (Mierendorff 2024) in den Elternperspektiven als Kontinuitätslinien bis in die Gegenwart: beispielsweise gilt dies im Hinblick auf eine Normalitätskonstruktion privat-öffentlicher Institutionenkindheiten in Ostdeutschland, die durchaus ein tradiertes „kulturelle[s] Erbe der DDR“ (Schiefer/Naderi 2015, S. 158) anzeigen. Johanna Mierendorff (2024) spricht mit Blick auf die Transformationen des Elementarbereichs in Ostdeutschland ab den 1990er-Jahren auch von einer „Rückkehr zur Bildungskindheit in gemeinsamer Verantwortung, wenngleich unter veränderten gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen“ (ebd., S. 63). Für Eigenlogiken west- und ostdeutscher Erfahrungsräume in Forschungsperspektiven auf das Aufwachsen von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung sensibel zu sein, erfordert somit nicht nur eine differenzierte Perspektive und eine gesellschaftshistorische Kontextualisierung. Darüber hinaus erscheint es notwendig, die hervorscheinende Gleichzeitigkeit des Wandels staatlicher Systeme und gesellschaftlicher Bedingungen auf der einen Seite und Kontinuitäten in Akteursperspektiven auf diese gesellschaftlichen Verhältnisse und die gelebten Alltagsarrangements auf der anderen Seite empirisch abbilden zu können. Ein Hyperfokus auf „Transformationsprozess[e] und -erfahrungen“ (BMFSFJ 2024, S. 230) als „Mittelpunkt der Analyse“ (ebd.) ist hierbei aber zu eng gefasst¹⁷, wenn dies, wie im 17. KJB mit Blick auf ostdeutsche Jugendliche als „Kinder der Transformation“ (ebd.), damit einhergeht, „zugespitzt zu sagen: In Ostdeutschland ist bis heute nichts [,]normal[‘] im Sinne von gelebten Kontinuitäten“ (ebd.). Die vorgestellte exemplarische Analyse von Elternperspektiven auf das Arrangieren von Kinderbetreuung verweist eher gegenteilig auf kulturelle Kontinuitäten im Sinne einer Tradierung von Normen und gelebter Alltagsgestaltung. Zukünftige Forschungen könnten diesen Fokus weiterverfolgen und so dem hier vorgestellten, auf einer kleinen Samplegröße basierenden Befund nachgehen. Die KJB-Erstattung könnte die Anregungen aus diesem Beitrag aufnehmen, um die mit dem 17. KJB angelegte Perspektive auf Ostdeutschland weiter auszuarbeiten und auf andere Themenbereiche wie das Aufwachsen von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung zu beziehen.

Elternperspektiven mit weiteren zum Beispiel berufs- und kindbezogenen Orientierungen zu einer fallspezifischen Ausgestaltungspraxis.

17 Des Weiteren gibt es auch Positionen im Fachdiskurs zur DDR und zur Entwicklung Ostdeutschlands nach 1990, die den Post-Wende-Transformationsprozess mit Erreichen der 2010er-Jahre für abgeschlossen erklären (Bock/Meiland 2023, S. 120).

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2014): Die reflexive Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt: Campus, S. 414–455.
- Baader, Meike Sophia/Bollig, Sabine (2019): ‚Elternbeiträge‘: Eltern als individuelle wie kollektive Wohlfahrtsproduzenten im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 39, H. 2, S. 134–151.
- Baader, Meike Sophia/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine (2023): Einleitung. (Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 69. Beiheft, S. 9–20.
- Benecke, Jakob (2022): Einführung in den Band. In: Benecke, Jakob (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–24.
- Bertram, Hans/Kollmorgen, Raj (Hrsg.) (2001): Die Transformation Ostdeutschlands. Berichte zum sozialen und politischen Wandel in den neuen Bundesländern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bock, Karin/Meiland, Stephanie (2023): Merkmale der Transformation. In: Reinhardt, Marion (Hrsg.): Brücken bauen, Menschen stärken. Der Internationale Bund in der deutsch-deutschen Bildungs- und Sozialgeschichte. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 113–129.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Büchner, Peter/Dorbritz, Jürgen/Keil, Siegfried/Krüsselberg, Hans-Günter/Nave-Herz, Rosemarie/Schneider, Norbert F. (2010): Familie. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Familie. Wissenschaft. Politik. Ein Kompendium der Familienpolitik. Berlin, S. 11–25.
- Bujard, Martin (2017): Wie passt das zusammen? Familienleitbilder junger Menschen und Parteipositionen zur Familienpolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 67, H. 30–31, S. 9–15.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1994): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021): Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2022): Familienleben und Familienpolitik in Ost- und Westdeutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin.
- Der Beauftragte der Bundesregierung für Ostdeutschland (2023): Zum Stand der Deutschen Einheit. Bericht der Bundesregierung 2023. Berlin.
- Evers, Adalbert/Olk, Thomas (1996): Wohlfahrtspluralismus – Analytische und normativ-politische Dimensionen eines Leitbegriffs. In: Evers, Adalbert/Olk, Thomas (Hrsg.): Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9–60.
- Gaßmann, Annegret/Mierendorff, Johanna (2021): Parenting und institutionelle Kindertagesbetreuung – Entscheidungs- und Gestaltungsaufgaben von Eltern unter Optimierungsdruck. In: Schulz, Marc/Hünersdorf, Bettina/Sabla-Dimitrov, Kim-Patrick (Hrsg.): Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 141–154.
- Goffman, Erving (1967/1988): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Aus dem Amerikanischen (1963) von Frigga Haug. 8. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Guglhör-Rudan, Angelika/Hüsken, Katrin/Gerleigner, Susanne/Langmeyer, Alexandra (2022): Betreuungsformate im Grundschulalter: Angebote und Kosten. DJI-Kinderbetreuungsreport 2021. Studie 3 von 7. München: DJI.
- Handschke-Uschmann, Diana/Flämig, Katja/Gassmann, Annegret/Grunau, Thomas/Kairies, Christoph/Loick Molina, Steffen/Mierendorff, Johanna (2025): Krisen und die organisierte Sorge um das Kind. In: Sturm, Tanja/Tervooren, Anja/Schmidt, Melanie/Bärmig, Sven/Grunau, Thomas/Thaler, Isabel/Grunau, Sabrina/Ritter, Michael/Wrana, Daniel (Hrsg.): Krisen und

- Transformationen. Anschlüsse an den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 379–392.
- Hank, Dominik (2024): „Der Atomstreit war dagegen harmlos“. U3-Betreuung in der medialen Diskussion seit 1970. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 19, H. 1, S. 103–116.
- Hank, Dominik (2025): Von der familialen zur geteilten Verantwortung. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung im Spiegel der Kinder- und Jugendberichte. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 45, H. 1, S. 57–72.
- Jäde, Sylvia/Kairies, Christoph (2020): Zeit(en) der Familienerziehung. Eine zeittheoretische Exploration und Rekonstruktion. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–214.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Einleitung in den Band. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–30.
- Joos, Magdalena (2006): De-Familialisierung und Sozialpädagogisierung. Eine Rekonstruktion der Kindheitsbilder und politischen Leitideen des Zehnten und Elften Kinder- und Jugendberichts. In: Andresen, Sabine/Diehm, Isabell (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–134.
- Joos, Magdalena (2018): ‚Gute Kindheit‘ als Herstellungsleistung in geteilter Verantwortung. Konstruktionen ‚guter Kindheit‘ in der Kinder- und Jugendberichterstattung in Deutschland. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 30–48.
- Jurczyk, Karin/Schier, Michaela/Szymenderski, Peggy/Lange, Andreas/Voß, Gerd Günter (2009): *Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familie. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung*. Berlin: Edition Sigma.
- Kairies, Christoph (2024a): Spannungsfelder des elterlichen Arrangierens von Grundschulkinderbetreuung und ihre Implikationen für die öffentliche Angebotsgestaltung. In: Flügel, Alexandra/Gruhn, Annika/Landrock, Irina/Lange, Jochen/Müller-Naendrup, Barbara/Wiesemann, Jutta/Büker, Petra/Rank, Astrid (Hrsg.): *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149–158.
- Kairies, Christoph (2024b): Familienorientierte Kindertageseinrichtungen? Potenziale einer Sensibilisierung für Perspektiven von Eltern als Arrangierende kindlicher Betreuung und Bildung. In: *Frühe Bildung* 13, H. 4, S. 187–193.
- Kairies, Christoph (2025): „Müssen [...] uns das häufig anhören, dass es irgendwie krank ist, was wir machen“. Elterliches Arrangieren von Kinderbetreuung im Spannungsverhältnis von Normen und Alltagspraxis. In: Kaiser-Kratzmann, Jens/Burghardt, Lars/Eckhardt, Andrea G./Lattner, Katrin/Viernickel, Susanne (Hrsg.): *Aufwachsen von Kindern gestalten*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 166–179.
- Klinkhammer, Nicole (2014): *Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Krüger, Franziska (2024): *Alles eine Frage der Herkunft? Aushandlungen zur Integration des Erwerbs- und Familienlebens bei ost-westdeutschen Elternpaaren*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lüders, Christian (2018): Sozialberichterstattung über Kinder und Jugendliche. In: Böllert, Karin (Hrsg.): *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1433–1452.
- Lüders, Christian (2023): Jugendberichterstattung und Transformationsprozess. In: Reinhardt, Marion (Hrsg.): *Brücken bauen, Menschen stärken. Der Internationale Bund in der deutsch-deutschen Bildungs- und Sozialgeschichte*. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 211–217.
- Mannheim, Karl (1970): *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff*. 2. Auflage. Neuwied am Rhein, Berlin: Luchterhand.
- Mau, Steffen (2024): *Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt*. Berlin: Suhrkamp.
- Mierendorff, Johanna (2024): (Dis-)Kontinuitäten im Elementarbereich. In: *INDES – Zeitschrift für Politik und Gesellschaft*, H. 3/4, S. 53–63.
- Müller, Hans-Rüdiger/Jäde, Sylvia/Kairies, Christoph (2023): Familienerziehung im Generationenvergleich. Befunde einer qualitativen Studie in Ost- und Westdeutschland. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 43, H. 4, S. 408–424.

- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, Nina/Lange, Andreas (2012): Eltern in der Verantwortungsfalle. Ein Problemaufriss. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis 57, H. 3, S. 71–75.
- Peuckert, Rüdiger (2019): Familienformen im sozialen Wandel. 9., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück.
- Ruckdeschel, Kerstin (2015): Verantwortete Elternschaft: „Für die Kinder nur das Beste“. In: Schneider, Norbert F./Diabaté, Sabine/Ruckdeschel, Kerstin (Hrsg.): Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Opladen: Barbara Budrich, S. 191–205.
- Schiefer, Katrin/Naderi, Robert (2015): Mütter in Ost- und Westdeutschland: Wie wichtig sind regionalspezifische Leitbilder für Elternschaft? In: Schneider, Norbert F./Diabaté, Sabine/Ruckdeschel, Kerstin (Hrsg.): Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Opladen: Barbara Budrich, S. 155–170.
- Schreiber, Norbert (2010): Lebensbedingungen von Kindern in Ost- und Westdeutschland. In: Krause, Peter/Ostner, Ilona (Hrsg.): Leben in Ost- und Westdeutschland. Eine sozialwissenschaftliche Bilanz der deutschen Einheit 1990–2010. Frankfurt a. M.: Campus, S. 145–160.
- Seehaus, Rhea (2018): Elternverantwortung. Responsibilisierungen in prä- und postnatalen Settings. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer, S. 187–200.
- Statistisches Bundesamt (2022): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2022. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung/Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.) (2021): Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Thiessen, Barbara (2024): Die reflexive Familie: Das Konzept Un/Doing Family vor dem Hintergrund eines empirischen Blicks auf Familienleben heute. In: Breunig, Bernadette/Schweiger, Gottfried/Walser, Angelika (Hrsg.): Familie im Wandel. Sozialwissenschaftliche, ethische und rechtliche Perspektiven. Berlin: Metzler, S. 37–56.
- Wimbauer, Christine/Motakef, Mona (2017): Das Paarinterview. Wiesbaden: Springer.

Eigenlogik und Kooperation. Familien als soziale Welten

Dominik Krinninger, Heike Einsiedler und Kaja Kesselhut

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Familie als eine soziale Welt, für die die Kooperation mit benachbarten sozialen Welten, wie z. B. der Kindertageseinrichtung oder der Schule, wesentlich ist. Die Familie ist damit weder im Lichte einer ausschließlich lebensweltlichen Logik zu erfassen, noch geht sie in gesellschaftlichen Erwartungen und institutionellen Anforderungen auf. Im Blick auf diese hybride Verfasstheit stellen wir zunächst zentrale theoretische Positionen dar (nicht zuletzt die Theorie sozialer Welten nach Clarke/Star 2008) und präsentieren dann zwei Fälle aus einem abgeschlossenen Forschungsprojekt zur Familie als Lernort. In der abschließenden Diskussion wird für die Anerkennung produktiver Differenzverhältnisse im Rahmen der Kooperation zwischen institutioneller und familialer Sphäre argumentiert.

1 Familiäre Lebenswelten zwischen privaten und öffentlichen Sphären

Beschreibungen der Familie, die ihren pädagogischen „Eigensinn“ (Müller/Krinninger 2016, S. 136; Euteneuer/Uhlendorff 2020) herausstellen, argumentieren in der Regel vor dem Hintergrund einer Differenzierung zwischen der lebensweltlichen Sphäre der Familie und der institutionellen Ordnung pädagogischer Organisationen. Dieser Beitrag wird diese Differenzierung zugleich stützen und relativieren. Zum einen schließen wir an eine lebensweltliche Perspektive auf die Familie an, um die Zusammenhänge zwischen familialer Lage und den je spezifischen pädagogischen Verhältnissen im familialen Binnenmilieu sichtbar zu machen. Zum anderen wollen wir darauf hinweisen, dass ein Blick auf Familien, der sie einseitig in ihrer Innenperspektive erfasst, die grundlegende Bedeutung ihrer Außenbezüge vernachlässigt. In der Verbindung beider Perspektiven zeigt sich die Familie als eigene soziale Welt, die sich und ihre pädagogische Ordnung in der Auseinandersetzung mit ihren Nachbarwelten konstituiert.

Dieses Kernargument lässt sich im Rekurs auf sozialisationstheoretische Modelle präzisieren, die der Familie einen je spezifischen Ort im Gefüge des Aufwachsens zuweisen. Klassische Ansätze der Sozialisationstheorie unterscheiden primäre und sekundäre (auch tertiäre) Phasen der Sozialisation und weisen diesen Phasen Sozialisationskontexte bzw. -instanzen zu (Bauer/Hurrelmann 2021).

Die Lebensphase der frühen Kindheit wird in dieser Perspektive maßgeblich von der Familie als primärer Sozialisationsinstanz gerahmt. Die Familie erscheint dabei als Beginn der Vergesellschaftung, von dem aus weitere gesellschaftliche Felder erschlossen werden (ebd.). Zugleich leistet die Familie in dieser Sicht eine grundlegende Vermittlung gesellschaftlicher Strukturen, indem sie „die Einflüsse der ‚äußeren Realität‘, der sozialen und physischen Umwelt, zu filtern und zu interpretieren“ (ebd., S. 214) in der Lage ist. Diese Modellierung ist aus verschiedenen Gründen nicht zufriedenstellend. Zum einen handelt es sich um eine starke Vereinfachung komplexer und entgrenzter gesellschaftlicher Strukturen. Nicht nur können die Spielräume von Familien, sich zu ihrer gesellschaftlichen Lage zu verhalten, höchst unterschiedlich sein. Für zentrale gesellschaftliche Bereiche wie das Feld der Erwerbsarbeit lassen sich zudem Entwicklungen aufzeigen, die zur Auflösung einer scharfen Trennung öffentlicher und privater Sphären führen (Schier/Jurczyk 2008). Zum zweiten suggeriert ein solches Modell eine Art konzentrische Ordnung, in der die Familie als Keimzelle der Gesellschaft erscheint. Damit wird die Gesellschaftlichkeit der Familie selbst überspielt. Eine verwandte, aber nicht deckungsgleiche Beschreibung findet sich in klassischen sozial-ökologischen Ansätzen. Die Differenzierung zwischen Mikro-, Meso- und Makroebenen, wie sie Urie Bronfenbrenner (1981) entwickelt hat, geht dabei schon einen wichtigen Schritt weiter. Entgegen mancher verkürzenden Lesart zielt Bronfenbrenner nicht auf eine Differenzierung sozialer Räume, sondern auf eine Unterscheidung von Interaktionsebenen, wobei die Mikroebene Interaktionen im sozialen Nahfeld umfasst und die Mesoebene wiederum die Verhältnisse zwischen einzelnen Mikrosystemen usw. Die Familie – als ein Mikrosystem – wird damit weniger als Insel und deutlicher als Teil des gesellschaftlichen Gefüges erfasst, wodurch ihre Interferenzen mit anderen Systemen sichtbar werden. Allerdings suggeriert dieses Modell eine problematische hierarchische Schichtung gesellschaftlicher Ebenen. Denn wenn *höhere* gesellschaftliche Aggregatsebenen als statisch angenommen werden, wird die Beteiligung der Akteur*innen an der Mit-Konstituierung sozialer Kontexte auf der Meso- und Makroebene ausgeblendet (Eßer et al. 2022). Darüber hinaus führt die Erfassung der Mesoebene als Ebene der Interferenz zwischen distinkten Einzelsystemen dazu, dass diese stärker in ihren Differenzen zueinander als in ihren Überschneidungen und in ihrer wechselseitigen Konstituierung betrachtet werden.

Insbesondere gegenüber dem letzten Punkt ist eine Perspektive weiterführend, die den Strukturwandel öffentlicher Erziehung, wie er sich in der jüngeren Vergangenheit vollzogen hat, konzeptionell aufnimmt. Bereits 1989 beschreibt Lars Dencik das Muster einer „dual socialization“ (ebd., S. 167). Zentral dafür ist die – in den skandinavischen Ländern, auf die sich Denciks Analyse bezieht, früher als im deutschen Kontext einsetzende – Intensivierung der institutionellen Strukturierung auch der frühen Kindheit: „children nowadays alternate between different sociotopes“ (ebd., S. 165). Auch für deutsche Verhältnisse ist vor dem

Hintergrund des Wandels wohlfahrtsstaatlicher Verhältnisse seit über zwei Jahrzehnten ein Transformationsprozess zu beobachten, im Zuge dessen ein Ausbau der Angebote (Elementarbereich, Betreuung im Grundschulalter) ebenso wie die Intensivierung intervenierender Formate (Frühe Hilfen, Hilfen zur Erziehung) forciert werden. Die Figur einer multiplen Sozialisation macht in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass Kinder nicht *erst* in der Familie aufwachsen und *dann* in institutionell verfasste pädagogische Räume eintreten, sondern dass von ihrer gleichzeitigen Zugehörigkeit zu den verschiedenen Sphären auszugehen ist. Auch die Familie ist damit nicht als distinkt-differenter Raum gegenüber anderen (pädagogisch-institutionellen) Räumen zu begreifen; sie konstituiert sich und ihre Funktionen (z. B. als „decoding center“, ebd., S. 173) im Verhältnis zu anderen sozialen Räumen der Kindheit.

Die Erfassung dieser konstitutiven Interferenzen ist ein zentrales Motiv der Theorie sozialer Welten wie sie von Adele Clarke und Susan Star (Clarke/Star 2008) vorgelegt wurde. Soziale Welten werden hier in sozialökologischer Perspektive als diskursiv und praktisch konstituierte Akteurskonstellationen verstanden, die durch ihre Akteur*innen in Verbindung mit und in Abgrenzung zu anderen sozialen Welten hervorgebracht werden. Soziale Welten sind fluide Gebilde, die sich mit anderen sozialen Welten überschneiden, mit diesen zusammengeführt werden oder sich auch intern ausdifferenzieren und sich abgrenzen. Der interaktive Übergangsraum, der sich zwischen unterschiedlichen sozialen Welten aufspannt, wird von Clarke und Star (ebd., S. 113) als „soziale Arena“ verstanden. In diesen Feldern der Aushandlung spielen sogenannte „Grenzobjekte“ (Star/Griesemer 2017, S. 81) eine wichtige Rolle. Diese zeichnen sich durch eine simultane Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Welten und durch eine „interpretative Flexibilität“ (Star 2017, S. 225) aus. Sie können an unterschiedlichen sozialen Orten unterschiedlich verstanden werden und verknüpfen diese Orte zugleich dadurch, dass sie übergreifende Bedeutungen haben. Zwischen Familie und Institutionen werden in diesem Sinn Grenzobjekte wie *Bildung* oder *Betreuung* verhandelt und die Familie leistet dabei ihre je eigene „Übersetzungsarbeit“ (Krinninger 2020, S. 289). In sozialen Arenen konstituiert sich dabei nicht nur die Familie, sie selbst ist ebenso an der Konstituierung ihrer Nachbarwelten beteiligt und so insgesamt an der dauerhaften Hervorbringung sozialer Infrastrukturen (Clarke/Star 2008). In dieser Perspektive wird die Trennung zwischen einer privat verstandenen Familie und einem als öffentlich konnotierten Bereich pädagogischer Institutionen fraglich.

Zugleich bleiben Differenzen. Entgrenzungsprozesse zwischen Familien und institutionell verfassten Organisationen heben nicht auf, dass die Familie als eine Gemeinschaft des alltäglichen Zusammenlebens grundsätzlich als Lebenswelt zu verstehen ist. Als Kern dieser Charakterisierung kann markiert werden, dass sie als eine Sphäre selbstverständlicher Deutungen der Wirklichkeit (Köngeter 2022) fungiert. Analytisch kann dem gegenübergestellt werden, dass pädagogische

Institutionen sich über je spezifische Aufgaben und eine damit verknüpfte Legitimation konstituieren sowie durch eine explizite Organisation pädagogischer Verhältnisse in deren Rahmen dann professionelle Funktionsträger*innen agieren (Merkens 2006). Zwar sind diese differenten Ordnungslogiken zumindest mit Blick auf die Familie ein Stück weit zu relativieren, insofern eine Reihe von Analysen zeigt, wie nachdrücklich sich Politiken der Responsibilisierung auf Eltern beziehen und *gute* Elternschaft sich auch auf professionelles bzw. wissenschaftliches Wissen stützt (exemplarisch Betz/de Moll/Bischoff 2013). Trotzdem prozessieren Familien ihre Aufgaben tendenziell anders als Institutionen bzw. Organisationen.

Im folgenden empirischen Teil wollen wir anhand von Fallbeispielen aus einem abgeschlossenen Forschungsprojekt veranschaulichen, wie sich Verschränkungsprozesse zwischen Familien und ihren lebensweltlichen Kontexten einerseits und pädagogisch-institutionellen Belangen andererseits fassen lassen und wie sich dabei familienspezifische Bearbeitungsformen pädagogischer Erwartungen an Familien zeigen.

2 Das Projekt „Familiales und professionelles Feedback im Zusammenhang mit mathematischer Entwicklung bei 4- bis 6-jährigen Kindern aus unterschiedlichen Sozialmilieus“

Dieses Verbundprojekt¹ setzte sich zusammen aus drei Teilstudien, die in unterschiedlichen methodischen Anlagen und mit verschiedenen Fragestellungen Zusammenhänge zwischen dem Feedbackverhalten von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Eltern gegenüber Kindern und dem mathematischen Lernen der Kinder untersuchten. Unsere ethnografisch angelegte Teilstudie richtete sich auf die Familie. Leitend waren die Fragen nach Zusammenhängen zwischen der gesellschaftlichen Situierung der Familie, ihrer immanenten Ordnung und ihrem Verhältnis zur Kindertageseinrichtung sowie nach der Einbettung des je spezifischen Feedbackverhalten zwischen Eltern und Kindern in die allgemeinen Interaktionsmuster der Familien.

Dabei gehen wir davon aus, dass kindliches Lernen in der Familie in die Verhältnisse zwischen institutionalisierter Elementarpädagogik und Familie

1 Das Projekt lief von 2018 bis 2023 und war an der Universität Osnabrück angesiedelt. Es wurde vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert. Neben unserer ethnografisch-rekonstruktiven Studie umfasste der Verbund auch eine quantitativ-korrelative Teilstudie, die die Rolle des familialen und des professionellen Feedbacks für die mathematische Leistungsentwicklung von Kindern untersuchte, sowie eine quantitativ-experimentelle Teilstudie, die der Frage nachging, ob die Form des Feedbacks der frühpädagogischen Fachpersonen vom sozioökonomischen Hintergrund der Kinder abhängt. Die Leitung unseres Teilprojekts lag bei Dominik Krinninger, die Mitarbeit bei Heike Einsiedler und Sarah Böhme.

eingebettet ist. Diesbezüglich wird in der Forschung zum einen die Relevanz der Zusammenarbeit von Eltern und frühpädagogischen Fachpersonen vor dem „Hintergrund der sozial- und bildungspolitischen Diskussionen um Chancengleichheit“ (Ruppin 2015, S. 52; dazu auch Betz et al. 2017) betont. Die Kooperation von Eltern und frühpädagogischen Fachpersonen wird in ihren Potentialen für die Koproduktion kindlicher Bildungsprozesse in den Blick genommen (Brandes 2008). Zugleich gewinnen angesichts der zunehmenden Ganztagsbetreuung von Kindern und der veränderten Verhältnisse zwischen familialer und öffentlicher Erziehung Fragen nach dem pädagogischen Handeln in Kindertageseinrichtungen und seiner Qualität zunehmend an Bedeutung (Ruppin 2015; Cloos/Zehbe/Krähnert 2022). Zum anderen heben kindheitstheoretische Forschungen, die sich mit der Vielfalt der Bildungs- und Betreuungsarrangements von Kindern zwischen öffentlichen Einrichtungen, privaten Angeboten und Familie auseinandersetzen, deren hohe Binnenkomplexität hervor (Bollig/Honig/Nienhaus 2016). Diese stellt die Kinder vor die Anforderung, mit unterschiedlichen pädagogischen und sozialen Ordnungen umzugehen (Bollig 2015). Diesbezüglich werden ebenfalls die Eltern im Austausch und in der Aushandlung zwischen beiden Welten herausgefordert. Sie sind mit immer höheren Anforderungen konfrontiert, sich in der Partnerschaft mit öffentlichen Institutionen sowie in der familialen Bildung und Erziehung ihrer Kinder zu engagieren (Betz et al. 2017).

Das Sample unserer Teilstudie besteht aus 14 Familien in unterschiedlichen sozialen Lebenslagen². Die Erhebungen in der Form von Interviews, Adhoc-Gesprächen und teilnehmenden Beobachtungen wurden bei regelmäßigen Familienbesuchen über den Zeitraum von jeweils einem halben Jahr durchgeführt. Die Familien haben videografische Selbstdokumentationen zu Situationen aus dem Familienalltag und zu Spielszenen zwischen Eltern und Kindern erstellt, die Kindern Gelegenheiten für informelles mathematisches Lernen boten. Die konturierten Erkenntnisinteressen und das empirische Material legten eine Kombination ethnografischer Vorgehensweisen (Breidenstein et al. 2020) und an der rekonstruktiven Sozialforschung orientierter Sequenzanalysen der Videografien (Dinkelaker/Herrle 2009; Bohnsack 2021) nahe. In ethnografischer Perspektive standen dabei die familiäre Lage und die familiäre Ordnung sowie die Interaktionsmuster in den Familien im Fokus. Mittels rekonstruktiver Methoden wurden die (impliziten) Orientierungen der familialen Bezugspersonen mit Blick auf Erziehungskonzepte und Entwicklungsvorstellungen herausgearbeitet. Die nachfolgenden Fallbeispiele speisen sich primär aus der ethnografischen Perspektive.

2 Um mögliche Reifizierungen durch die Forschung zu vermeiden, wurde die Frage, ob die Familie ihre Lage als eher privilegiert oder als eher benachteiligt erlebt vorrangig aus der Perspektive der Familien erfasst. Zentral war dafür ein mehrmonatiger Forschungskontakt, regelmäßige Familienbesuche, Interviewgespräche sowie nicht zuletzt die Selbstauskunft der Eltern über sozioökonomische Indikatoren wie den Schulabschluss, die Ausbildung und den aktuell ausgeübten Beruf bzw. die Inanspruchnahme sozialer Transferleistungen.

Wir haben zwei Fälle ausgewählt, die insbesondere in sozioökonomischer Perspektive einen starken Kontrast bilden. Damit soll auch eines der zentralen Ergebnisse unserer Studie verdeutlicht werden, nach dem nicht die Bereitschaft oder Kompetenz der Eltern zur Zusammenarbeit zu unterschiedlichen *Übersetzungen* institutionenbezogenen Lernens in der Familie führt. Vielmehr können knappe soziale und materielle Ressourcen in der Verbindung mit besonderen Belastungen dazu beitragen, dass entsprechende Lernarrangements nicht reibungslos in den Familienalltag integriert werden können.

2.1 Familie Kampmann/König³

Familie Kampmann/König besteht aus Kerstin Kampmann, Knut König, Kai Kampmann (6 Jahre) und Konstantin Kampmann (4 Jahre). Die Familie wohnt in einer großen Mietwohnung in einer ruhigen Wohngegend einer westdeutschen Großstadt mit Ein- und Mehrfamilienhäusern mit gepflegten Gärten. In der Nähe befindet sich ein Park mit Spielplatz und auch der Stadtrand mit Wiesen, Wald und einem Bachlauf, an dem die Kinder gerne spielen, ist nicht weit entfernt. In die Mietwohnung ist das Ehepaar vor circa sieben Jahren gezogen, bevor Kai zur Welt kam. Sie haben dafür die beiden oberen Stockwerke eines Mehrfamilienhauses in Eigenregie umgebaut. Der familiäre Alltag ist stark strukturiert durch die Arbeit der Eltern und Kindergartenzeiten der Kinder. Kerstins Tag beginnt schon früh, da sie zu ihrer 50 Kilometer entfernten Arbeitsstelle als Wirtschaftsingenieurin pendeln muss. Knut startet mit den Kindern später, bereitet sie für den Tag vor und bringt sie in den Kindergarten. Sein Arbeitsplatz als Bauzeichner befindet sich, wie die Kindertageseinrichtung, in der Innenstadt. Kerstin holt die Kinder dann circa 16 Uhr vom Kindergarten ab und bringt sie nach Hause. Ihr Mann kommt später nach. Nach der Zeit in der Einrichtung spielen die Kinder in der Wohnung oder im nahegelegenen Park, laden Freunde ein oder gehen in verschiedene Kurse. Nach einem gemeinsamen Abendessen der Familie werden die Kinder ins Bett gebracht. Auf die Frage nach Problemen und Belastungen im Alltag der Familie antwortet Kerstin Kampmann: „Nö, eigentlich nicht. Wir haben ein herrlich unaufgeregtes Leben.“

Die Kindertageseinrichtung von Kai und Konstantin arbeitet nach einem Konzept, das an die Reggio-Pädagogik angelehnt ist. Die Gruppen sind geöffnet und die Räumlichkeiten sind in Funktionsräume mit Schwerpunktbereichen eingeteilt. Das Bild vom Kind, das die Einrichtung für sich in Anspruch nimmt, betont die eigenständige Entwicklung und ein selbsttätiges Lernen von Wissen und Können. Durch eine *Pädagogik des Zuhörens* sollen die Kinder in allen ihren Facetten von den pädagogischen Fachkräften wahrgenommen und in ihrer

3 Die Namen aller Familien und ihrer Mitglieder wurden pseudonymisiert.

Entwicklung begleitet und unterstützt werden. Ebenso sollen die Interessen und Themen der Kinder durch die Raumgestaltung und Materialien, durch Angebote und Projektarbeit aufgegriffen und pädagogisch weiterentwickelt werden.

Für Familie Kampmann/König lässt sich eine pädagogische Ordnung rekonstruieren, die in einer Reihe von Aspekten Ähnlichkeiten aufweist. Durch Raumgestaltung und Materialangebote schaffen die Eltern Lerngelegenheiten für ihre Kinder. Sie verstehen sich als Begleitende, Unterstützende und Fördernde der kindlichen Entwicklung und des kindlichen Lernens. Einige Monate vor unserem Aufenthalt in der Familie wurde die Zimmeraufteilung der Wohnung noch einmal neugestaltet, sodass den Kindern nun zwei Zimmer zur Verfügung stehen. Diese Kinderzimmer wurden nach verschiedenen Funktionen eingeteilt. Das kleinere Zimmer wird als Schlaf- und Spielraum der beiden Jungen genutzt. Zusätzlich zu Stockbett und Kleiderschrank befindet sich ein Bücherregal mit vielen unterschiedlichen Kinderbüchern, ein Mal- und Basteltisch mit entsprechenden Materialien darin, aber auch Puzzle würden hier gerne gemacht. Frau Kampmann erklärt, dass sie im Zimmer nebenan Bau- und Konstruktionsmaterialien, wie Lego, Bauklötze, Eisenbahn und Bahnen für verschiedene Fahrzeuge aufbewahren. Die Spielmaterialien wählen die Eltern nach Interessen der Kinder und zur Förderung des freien und selbstständigen Spiels aus. Das Ehepaar fördert die Interessen der Kinder auch über nonformale Angebote. So hat Kai großes Interesse am Klettern gezeigt. Kerstin Kampmann: „Der ist ja, sobald er ein Geländer gesehen hat, früher ist er da hoch“. Nun besucht er seit über einem Jahr wöchentlich einen Kletterkurs, in dem er seinem Interesse nachgehen und es weiterentwickeln kann.

Insgesamt lässt sich zwischen Familie und Kindertageseinrichtung eine ausgeprägte pädagogische Kohärenz feststellen. Die Interessen der Kinder finden in beiden Bereichen Berücksichtigung und werden gefördert. So spielt Kai auch in der Einrichtung gerne im Baubereich und im Turnraum, während Konstantin sich in der Einrichtung gerne im Malatelier beschäftigt. Im Bedarfsfall arbeiten Eltern und Fachkräfte eng zusammen. Als Kai phasenweise mit einem unruhigen Verhalten beim Essen auffällt, achten sowohl die Eltern zuhause als auch die Fachkräfte in der Einrichtung gemeinsam darauf, dass er mit mehr Ruhe in die Essenssituation startet. Diese Zusammenarbeit mit der Bildungsinstitution will das Elternpaar Kampmann/König auch fortführen, wenn Kai die Schule besucht.

Kerstin Kampmann: „Also jetzt, ich hab so ein Heft mit Schwungübungen mal gekauft, das findet er überhaupt nicht interessant. Dann gab's aber letztes Post von der Schule, so als kleine Aufmerksamkeit, so: 'Wir freuen uns auf dich!' Und die macht er mit großer Begeisterung. Sind im Endeffekt genau die gleichen Übungen, aber die sind okay, die macht er dann auch gerne. Ja und dann hatte ich jetzt, da er dann ja dort frühstückt und das ja auch irgendwie dahinkommen muss, das Essen, das er dort dann essen wird, habe ich jetzt so einen Müslibecher gekauft, wo auf der einen Seite Joghurt

drin ist und auf der anderen Seite ist so ein trockenes Fach, wo er sich das dann selber zusammenschüttet, und jetzt üben wir sozusagen aus dieser Schüssel zu essen. Also, dass er in der richtigen Reihenfolge die Deckel aufmacht und in der richtigen Position, dass es nicht, in seiner manchmal ja sehr überschwänglichen Art, sonst wo landet.“

2.2 Familie Jungblut

Die Familie Jungblut umfasst Mutter Jasmin, Vater Jan und ihre gemeinsame Tochter Jana (4, sie wird im Untersuchungszeitraum 5 Jahre). Die Familie wohnt in einer beengten Drei-Zimmer-Wohnung in einem großen Häuserblock an einer vierspürigen Straße in einer westdeutschen Großstadt. Jana besucht eine Kindertageseinrichtung und zweimal in der Woche eine Frühförderung. Jasmin Jungblut arbeitet als Küchenhilfskraft in der Kantine einer öffentlichen Institution in der Stadtmitte. Jan Jungblut arbeitet als Gabelstaplerfahrer in einem Produktionsunternehmen in einer nahegelegenen Ortschaft im Schichtdienst. Hinsichtlich der familiären Organisation und der Aufgabenverteilung ist festzuhalten, dass Frau Jungblut den gesamten familialen Alltag organisiert, alle Haushaltsaufgaben und die Erziehung von Jana sowie Care-Aufgaben übernimmt. Herr Jungblut nimmt sich selbst stark aus dem familialen Alltag heraus und verbringt wenig Zeit mit seiner Tochter.

Es gibt zwei wiederkehrende Konfliktpunkte im familialen Alltag. Zum einen zeigt Jana eine starke Abneigung gegen das Zähneputzen und das abendliche Zu-Bett-gehen. Sie schreit dabei, wehrt sich und läuft ihrer Mutter davon. Deshalb wird die Zeit des Zu-Bett-Gehens häufig auf später verschoben und Janas Zähne werden oft überhaupt nicht geputzt. In der Folge leidet sie an starker Karies. Zum andern zeigen sich Differenzen hinsichtlich der Haushaltsführung; das gilt vor allem für das Aufräumen. Frau Jungblut findet, ihr Mann könnte sich mehr am Haushalt beteiligen und unter anderem das „Chaos“ von Jana wegräumen. Herr Jungblut argumentiert jedoch, dass dies Janas Aufgabe sei. Frau Jungblut hingegen meint, dass dies nicht von einem vierjährigen Kind erwartet werden kann. So lernen die Forscherinnen, wie der nachfolgende Protokollauszug verdeutlicht, die Wohnung in einem unaufgeräumten Zustand kennen, was sich auch bei den weiteren Besuchen nicht verändert und bei der Ethnografin hier auch zu einer gewissen Irritation führt:

Wir gehen den kurzen schmalen Flur der kleinen Dreizimmerwohnung entlang ins Wohnzimmer. [...] Das kleine Zimmer wird von der Unordnung dominiert. Auf dem Boden, den Tischen, Stühlen, dem Sofa, überall sind Kleidungsstücke, Spielzeug, benutztes Geschirr und andere Dinge verteilt. Hinter dem Sofa in einer größeren Nische ist ein Berg an Kleidungsstücken, Kartons und verschiedensten Dingen. [...] Jasmin Jungblut kommt ins Zimmer mit einem Tablett mit verschiedenen Snacks, Gummibärchen, Keksen und Lebkuchen. Sie begrüßt uns herzlich, sagt uns, wir sollen Platz nehmen und

fragt, was wir zu trinken möchten. [...] Beim Mich-Setzen bin ich kurz überfordert, da Frau Jungblut nicht angegeben hat, ob wir uns an den Esstisch oder auf das Sofa setzen sollen und auch auf keinem Sitzmöbel freier Platz für uns ist. Ich überblicke kurz den Raum und räume mir dann einen Platz auf dem Sofa frei, sodass die zweite Forscherin dies ebenfalls neben mir machen kann und wir setzen uns dann dort. Jasmin Jungblut entschuldigt sich, als wir sitzen, sie habe keine Zeit mehr gefunden, aufzuräumen. Ich sage darauf, dass sei kein Problem, wir finden schon ein Plätzchen.

Familie Jungblut ist mit gesundheitlichen und finanziellen Problemen stark belastet: Jana ist fünf Wochen zu früh geboren. Mit der Frühgeburt in Zusammenhang gebracht werden diagnostizierte Entwicklungsverzögerungen im kognitiven und motorischen Bereich. Zusätzlich hat das Mädchen starkes Übergewicht und kariöse Zähne. Im Untersuchungszeitraum wird bei ihr überdies eine schwerwiegende Herzerkrankung festgestellt. Jasmin und Jan haben beide ebenfalls gesundheitliche Probleme aufgrund ihres starken Übergewichts. Jasmin hatte vor Beginn der Forschung einen Bandscheibenvorfall. Während der Corona-Pandemie hat Jasmins Arbeitgeber Kurzarbeit eingeführt und die Familie hat, obwohl Jasmin zusätzlich stundenweise in einer Bäckerei arbeitet, große finanzielle Probleme aufgrund ihres eingeschränkten Verdiensts.

Jana besucht eine evangelische Kindertageseinrichtung. Diese hat ein teiloffenes Konzept: Die Kinder sind Gruppen zugeordnet und es finden zusätzlich gruppenübergreifende Angebote statt. Die Einrichtung will Kindern ein aktives Lernen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ermöglichen. Die Fachkräfte sollen dabei Vorbilder, Begleiter*innen und Unterstützer*innen der kindlichen Lernprozesse sein. Der Anspruch ist, die Lebenssituation jedes einzelnen Kindes aufzugreifen und es in seiner Auseinandersetzung mit der Welt und in seinen Interessen zu stärken. Thematisch wird der Aspekt des Naturerlebens betont. Insgesamt wird dieses Konzept explizit christlich gerahmt.

Es zeigen sich deutliche Differenzen zwischen Jasmins pädagogischer Orientierung und der Pädagogik der Kindertageseinrichtung. Für Jasmin entwickeln sich Kinder natürlich und selbstläufig, sie bedürfen keiner weitergehenden Vorgaben oder Begleitung und Förderung durch Eltern. Diese haben wenig Einfluss auf das Verhalten sowie auf Lernen und Bildung der Kinder. Es scheint, als müssten sie die Kinder und deren Verhalten ebenso akzeptieren, wie sie sind. Jasmin merkt in einem Interview an: „Naja, wenn die in die Schule geht, ich hoffe ja schon, dass sie dann bisschen schlauer ist als wie sie jetzt. (lacht) Aber da haben mein Mann und ich auch schon drüber geredet. Zur Not kriegt sie ja halt [...]“. Die Eltern können nur hoffen, dass ein selbstläufiger Entwicklungsfortschritt für den Leistungsanspruch der Bildungsinstitutionen ausreicht. In Bezug auf einen möglichen anderen Verlauf deutet sich eine eher fatalistische Einstellung an.

Die Familie wird als ein Ort der Suspendierung äußerer Anforderungen und nicht als ein Ort des Lernens entworfen. Frau Jungblut hat ein deutlich

formalistisches Verständnis kindlichen Lernens, bei dem die inhaltlichen Aspekte des Schreibens und Rechnens eine dominante Stellung haben. Lernen vollzieht sich – aus ihrer Sicht – in formalen Kontexten und in expliziten Lernarrangements, wie sie in pädagogischen Institutionen wie der Kindertageseinrichtung, der Schule und der Frühförderstelle geboten werden. Jenseits dieser außerfamilialen Zuständigkeiten sieht Jasmin auch auf Nachfrage der Forscherin kaum Lernmöglichkeiten im familialen Alltag (eine Ausnahme sind Tischmanieren). Weitere Fragen der Forscherin zum Lernen in der Familie irritieren sie stark und werden von ihr erst nach mehrmaligem Nachfragen beantwortet. Pädagog*innen und Ärzt*innen werden als Expert*innen für Lernen und Bildung adressiert und das Elternpaar Jungblut überträgt ihnen die Verantwortung für die Anleitung, Begleitung und Förderung der Lernprozesse ihrer Tochter. Aus einer fürsorglichen Haltung heraus erwartet sie von Jana kaum oder gar keine Leistung und hält, auch aufgrund ihrer Entwicklungsverzögerung, Leistungsansprüche größtenteils von ihr fern. Diese seien schon in hohem Maße in den Bildungsinstitutionen gegeben. Zwang lehnt Janas Mutter in Bezug auf das Lernen ab. Die Eltern initiieren von sich aus keine Lernaktivitäten in der Familie. Nur auf explizite Fragen ihrer Tochter geht Jasmin ein. Ihrer Ansicht nach erhält diese die notwendige Förderung in den Bildungsinstitutionen.

Interviewerin: „Und wie gehst du dann so mit Leistungsanspruch in der Erziehung um?“

Jasmin Jungblut: „Gar nicht. Also ich mach jetzt nicht, du musst das und das machen. Weil sie ist... Sie ist sieben Monate in der Entwicklung verzögert... Ich habe noch nie so richtig anstrengendes, ich finde das auch schrecklich. Meine Schwester hat eine Freundin, meine Schwester hat eine Freundin und da muss das Kind schon am besten alles schreiben, lesen und das konnte schon mit vier schreiben. Äh ja, also weiß ich nicht... Also sie hat ja Frühförderung und Krankengymnastik kriegt sie ja jetzt auch wieder.“

Die Anforderungen der Kindertageseinrichtung, des Arztes oder der Frühförderstelle, Jana in bestimmten Lernaspekten zu fördern, empfindet Jasmin Jungblut in mehrerlei Hinsicht als zusätzliche Belastung. Einerseits ist die Förderung eine zusätzliche zeitliche und körperliche Herausforderung für die Mutter im ohnehin schon belasteten Alltag der Familie, andererseits konfliktieren die Anforderungen mit den pädagogischen Vorstellungen der Mutter beziehungsweise der Familie. Jasmin geht von einer natürlichen Entwicklung des Kindes aus und möchte Jana nicht zusätzlich mit Forderungen und Förderung im Familienalltag konfrontieren. So fällt es der Mutter schwer, für Jana explizite Lernsituationen zu schaffen. Von den Fachkräften der Frühförderstelle wurde sie gebeten, mit Jana Klettern, Balancieren und auf einem Bein stehen und hüpfen zu üben. Das motorische Training von Jana findet im Wald statt, da die Familie hierfür keine anderen Möglichkeiten in der Wohnung oder der näheren Umgebung sieht. Aufgrund ihrer starken Rückenprobleme bereitet es Jasmin Jungblut

Schwierigkeiten, mit ihrer Tochter in das nächstgelegene Waldstück zu gehen und sie bei den Übungen zu unterstützen. Auch aus zeitlichen Gründen findet dies nur selten statt. Der Kinderarzt dringt überdies auf eine gesündere Ernährung und eine Gewichtsreduktion des Kindes, was die Familie ebenfalls vor Herausforderungen stellt. So kann Jasmin ihre Tochter bei den Forschungsbesuchen und, wie sie berichtet, auch im sonstigen Alltag der Familie nicht davon abhalten, Süßigkeiten aus der Küche zu holen und zu essen. Der Dialog und die Zusammenarbeit zwischen den Bildungsinstitutionen, Ärzt*innen und der Familie sind belastet, da sich Jasmin Jungblut durch die zusätzlichen Anforderungen stark unter Druck gesetzt fühlt. Zusätzlich regt die Kindertageseinrichtung an, die Frustrationstoleranz und die Geduld von Jana auch im Familienalltag zu stärken. Für die Mutter ist es jedoch kaum emotional zu ertragen, Jana nach einem verlorenen Brettspiel traurig und wütend zu sehen, wie die Ethnografin bei einem Forschungsbesuch beobachtet:

Als Jana ein Brettspiel aus ihrem Zimmer holt, das wir dann gemeinsam spielen können, berichtet mir Jasmin Jungblut, dass der Kindergarten ihr gesagt habe, dass Jana dort zu starke Reaktionen zeige, wenn sie ein Spiel verliere. Frau Jungblut solle nun Jana auch zuhause einmal verlieren lassen und dieser Situation aussetzen und mit ihr üben, das auszuhalten. Es sei nicht so schlimm, wenn Jana dabei Wut oder Trauer zeige. Jasmin sagt jedoch, dass sie in diesen Situationen überhaupt nicht weiß, wie sie Jana dabei begleiten soll und dass sie diese Situationen für ihre Tochter gar nicht möchte. Jana kommt mit dem „Tempo kleine Schnecke-Spiel“ zurück ins Wohnzimmer. Sie öffnet den Karton und wir bereiten das Spiel gemeinsam vor. [...] Jana sagt gleich: „Ich bin für die rosa Schnecke! Ich bin für die rosa Schnecke!“ Wir beginnen mit dem Spiel und würfeln nacheinander. Es wird schnell sichtbar, dass die rosafarbene Schnecke hinter den anderen zurückbleibt. Am Ende würfelt Jasmin Jungblut so, dass die rote Schnecke als Erste ins Ziel kommt. Diese schiebt sie langsam ins Ziel und schaut Jana dabei genau an. Jana schreit mit hoher Stimme: „Neeiiiin!“, springt von ihrem Platz auf und versteckt sich laut weinend hinter dem Sofa. Jasmin Jungblut ruft ihrer Tochter zu: „Jana, das ist doch nicht schlimm. Das ist nur ein Spiel.“ Sie vergräbt ihr Gesicht in ihren Händen. Zu mir sagt Jasmin Jungblut, als sie wieder aufblickt: „Genau das meine ich, was mache ich da? Das ist doch schlimm!“

2.3 Fallübergreifende Diskussion

Die beiden vorgestellten Familien unterscheiden sich stark im Hinblick auf ihre soziale Lage sowie ihr Passungsverhältnis zu den öffentlichen Bildungsinstitutionen. Familie Kampmann/König scheint nahezu idealtypisch den geläufigen Anforderungen an eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu entsprechen (z. B. Textor 2020): Dialogorientierung, produktive Verschränkung und

Ergänzung der Bildungs- und Lernorte Kindertageseinrichtung und Familie (sowohl im Hinblick auf die Materialität als auch die Erziehungs- und Lernkonzepte) und nicht zuletzt ein kindlicher Akteur, der sich entsprechend führen lässt, die gemeinsamen Förderangebote von Schule und Familie aufgreift und damit einen eigenen Beitrag zur Hervorbringung der sozialen Infrastruktur leistet. Deutlich wird, dass die Zusammenarbeit mit den Fachkräften bei Familie Kampmann/König von den Eltern als friktionslos beschrieben wird, weil die Familie für pädagogische Belange adressierbar ist und die Institutionalisierungsprozesse ihres Kindes begleiten kann, ohne semantische Differenzen zwischen dem familialen Alltagshandeln und dem methodischen Handeln der Professionellen bearbeiten zu müssen. Zugleich zeigt sich auch, dass sich die pädagogischen Vorstellungen der Eltern in einer eigenen Materialität der Familie manifestieren; dies wird beispielsweise an der Auswahl und dem Umgang mit den Spiel- und Fördermaterialien in den Wohnräumen der Familie deutlich.

Familie Jungblut hadert vor dem Hintergrund ihrer multiplen Belastungen dagegen mit den an sie gestellten Anforderungen. Die institutionelle Erwartung, das Förderangebot im familialen Umfeld fortzuführen, erscheint als Zumutung, die nur unter größter Anstrengung zu erfüllen ist. Die Übersetzungsarbeit, die dazu zu leisten wäre, ist ungleich größer als bei Familie Kampmann/König. Die Zurückhaltung gegenüber einer familialen Mitverantwortung für institutionelles Lernen und die Delegation dieser Verantwortung an pädagogisch professionelle Akteur*innen ist damit nicht etwa Ausdruck einer a-pädagogischen Haltung, sondern bedingt durch die soziale Lage und limitierte Ressourcen der Familie. Augenfällig ist auch der Umgang in der Familie mit Situationen, in denen es zu Konflikten in der Paarbeziehung oder mit dem Kind kommt. Diese Szenen folgen in der Regel einem Muster, bei dem neuralgische Momente (Frustration von Jana, Zuständigkeiten für die Hausarbeit, Zahnhygiene) nicht ausgehandelt, sondern vermieden werden. Die Zusammenarbeit mit (pädagogisch-)professionellen Akteur*innen erscheint bei Familie Jungblut dagegen interessanterweise nicht etwa prekär, weil die Familie schwer erreichbar ist (ein vielfach reproduziertes Narrativ in Bezug auf sogenannte „bildungsferne Familien“ (Betz et al. 2013, S. 77), sondern weil der Zumutungscharakter bzw. die aufzuwendenden Kosten für eine intensive Verschränkung der sozialen Welten (zu) hoch sind.⁴

4 Ob und inwiefern sich auch aufseiten der professionellen Akteur*innen vermeidende Strategien oder begrenzter Ressourceneinsatz zeigen, kann auf der Grundlage des Materials, das wir in unserem – weitgehend auf die Familien ausgerichteten – Forschungsprojekt erhobenen haben, nicht gesagt werden.

3 Fazit

Wir haben vorgeschlagen, die Hervorbringung der Verhältnisse zwischen Familie und institutioneller Sphäre als ein relationales Geschehen zu konzipieren. Dabei wirkt nicht etwa die Institution unilateral auf die Familie ein, sondern beide Ordnungen sind gemeinsam an der Hervorbringung der sozialen Infrastruktur beteiligt. In diesen Interferenzen sind gleichwohl Machtasymmetrien eingelagert.

Die diskutierten Fälle sind in kontrastiven Polen angesiedelt: hohes Bildungskapital, gute sozioökonomische Lage, ausgeprägte Affinität zu institutioneller Pädagogik *versus* geringes Bildungskapital, prekäre ökonomische Lage, starke Distanz zu institutioneller Pädagogik. Das möchten wir abschließend mit zwei Hinweisen kommentieren. Erstens: Angesichts des in zahlreichen quantitativ angelegten Studien – etwa bei Edward C. Melhuish et al. (2008) – herausgestellten Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Status und der Qualität des familiären Lernumfelds, der stark an normativen Vorstellungen einer quasi professionalisierten Bildungsbegleitung innerhalb der Familie orientiert ist, erscheint eine differenzierte Betrachtung erforderlich. Der Fall von Familie Jungblut und ähnlich gelagerte Fälle in unserem Sample legen nahe, dass die soziale Lage der Familie nicht per se mit weitergehenden Friktionen zwischen Familie und Institutionen einhergeht, sondern erst dann problematische Verhältnisse eintreten, wenn mit einer benachteiligten Lage signifikante Belastungen verbunden sind. Mit dieser Differenzierung wird sichtbar, dass eine eingeschränkte soziale Lage keinesfalls mit einer Art „Poor Parenting“ (Gillies 2009, S. 103) gleichzusetzen ist, sondern dass ökonomische, wohnräumliche und immaterielle Hinderungsfaktoren, wie z. B. eine ausgeprägte gesundheitliche Belastung maßgeblich sind. Zweitens: Das Gelingen der Zusammenarbeit von Familie und Bildungs- und Betreuungsinstitutionen kann, aber muss nicht zwangsläufig in der Gestalt einer ausgeprägten Entgrenzung und Anpassung der Welten erfolgen (wie es bei Familie Kampmann/König der Fall ist). Star (2017) widerspricht der Annahme, für eine Kooperation zwischen sozialen Welten und ihren Akteurinnen sei „Konsens“ notwendig (ebd., S. 82). Sie stellt stattdessen die Ko-Existenz von „Heterogenität und Kooperation“ (ebd., S. 110) heraus. Die Potentiale dieser Ko-Existenz wiederum laufen u. a. Gefahr, durch das „Aufzwingen von Repräsentationen“ (ebd., S. 109) stillgestellt zu werden. Zu einem ähnlichen Befund kommen auch Isabell Krähnert, Katja Zehbe und Peter Cloos (2022) in ihrer Untersuchung zur Elternzusammenarbeit; sie schlagen vor, dass entsprechende Konzepte „von einer harmonisierenden Perspektive auf Zusammenarbeit wegführen und Dissens und Uneinigkeit als konstitutiv für einen polyphonen Diskurs erachten“ (ebd., S. 272) sollten. Wir können hier mit einem Argument anschließen, dass sich aus den dargelegten empirischen Analysen ableiten lässt. Gerade die Einbindung institutioneller Belange in den Familienalltag auf eine so reibungslose Art und Weise wie sie im Fall von Familie Kampmann/König sichtbar wird, beruht auf einer voraussetzungsreichen Nähe zwischen den sozialen Welten der Familie und der

pädagogischen Institution. Bei weitem nicht alle Familien befinden sich in einer entsprechenden Lage. Wenn diese Belange dann in von Differenz geprägten Verhältnissen aufgenommen werden sollen, ohne die jeweiligen Voraussetzungen und Besonderheiten zu berücksichtigen, geht damit für die betroffenen Familien das Risiko der Verstärkung von Ungleichheit einher.

Literatur

- Bauer, Ulrich/Hurrelmann, Klaus (2021): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 14. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/de Moll, Frederick/Bischoff, Stefanie (2013): Gute Eltern, schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 69–80.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Bollig, Sabine (2015): The Multiple Geographies of Early Childhood Education and Care. An Ethnographic Approach to the Places and Spaces of Young Children's Care Arrangements. In: Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (Hrsg.): MultiPluriTrans in Educational Ethnography. Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities. Bielefeld: transcript, S. 99–118.
- Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Nienhaus, Sylvia (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4-jähriger Kinder. Belval: Université du Luxembourg.
- Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München: Reinhardt Verlag.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3. Auflage. Konstanz: UTB.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Clarke, Adele E./Star, Susan L. (2008): The Social Worlds Framework: A Theory/Methods Package. In: Hackett, Edward J./Amsterdamska, Olga/Lynch, Michael/Wajcman, Judy (Hrsg.): The Handbook of Science and Technology Studies. Cambridge & London: Massachusetts Institute of Technology, S. 113–137.
- Cloos, Peter/Zehbe, Katja/Krähnert, Isabell (2022): Familie und Kindertageseinrichtung. In: Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–289.
- Dencik, Lars (1989): Growing up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State. In: Acta Sociologica 32, H. 2, S. 155–180.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eßer, Florian/Graßhoff, Gunther/Krinninger, Dominik/Schröer, Wolfgang (2022): Übergänge in der Ökologie der Infrastruktur ‚betreuter Kindheit‘. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 68, S. 195–210.
- Euteneuer, Matthias/Uhlendorff, Uwe (2020): Familie und Familienalltag als Bildungsherausforderung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gillies, Val (2009): Is ‚Poor Parenting‘ a Class Issue? In: Bristow, Jennie (Hrsg.): Standing up to Super Nanny. Luton: Societas, S. 103–105.
- Königter, Stefan (2022): Lebenswelt. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Sozialraum. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–107.

- Krähnert, Isabell/Zehbe, Katja/Cloos, Peter (2022): Polyvalenz und Vulneranz. Empirische Perspektiven auf inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Elterngesprächen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Krinninger, Dominik (2020): Praktische Reflexivität und Übersetzungsarbeit. Zur Erziehung in der Familie. In: Sozialer Sinn 21, H. 2, S. 289–310.
- Melhuish, Edward C./Phan, Mai B./Sylva, Kathy/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2008): Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. In: Journal of Social Issues 64, H. 1, S. 95–114.
- Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rupp, Iris (2015): Anforderungen an die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertagesstätten. Diskrepanzen der Selbst- und Fremdeinschätzung im Spiegel aktueller Studien. In: Rupp, Iris (Hrsg.): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 52–83.
- Schier, Michaela/Jurczyk, Karin (2008): ‚Familie als Herstellungsleistung‘ in Zeiten der Entgrenzung. In: Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Familienforschung 2008/1, S. 9–18. nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-201763 (Abfrage 26.02.2026).
- Star, Susan L. (2017): Dies ist kein Grenzobjekt. Reflexionen über den Ursprung eines Konzepts (2010). In: Gießmann, Sebastian/Taha, Nadine (Hrsg.): Susan Leigh Star. Grenzobjekte und Medienforschung. Bielefeld: transcript, S. 213–228.
- Star, Susan L./Griesemer, James R. (2017): Institutionelle Ökologie, ›Übersetzungen‹ und Grenzobjekte. Amateure und Professionelle im Museum of Vertebrate Zoology. In: Gießmann, Sebastian/Taha, Nadine (Hrsg.): Susan Leigh Star. Grenzobjekte und Medienforschung. Bielefeld: transcript, S. 81–115.
- Textor, Martin R. (2020): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen. 3. Auflage. Norderstedt: Books on Demand.

Woher nehmen Eltern Rat zum Thema „Erziehung“?

Ulf Sauerbrey, Steffen Großkopf und Anna-Lena Hansky

1 Einführung

Bevor sich pädagogische Berufe und eine auf diese bezogene wissenschaftliche Disziplin und somit *Professions-* und *wissenschaftliches* Wissen über Erziehung entwickelten (zur Wissenssystematik: Vogel 2022), gab es bereits ein *Alltagswissen* über den Umgang mit Heranwachsenden. Dass Menschen begannen, sich über solches Wissen auszutauschen und zu beratschlagen, kann als Beginn einer *bewussteren* pädagogischen Praxis begriffen werden. Mit ihrer Entwicklung einher ging der Erziehungsrat, der bis heute existiert.

In der vorliegenden Literaturanalyse werden wir auf empirische Befunde aus Mitteleuropa, Nordamerika und Australien zu Quellen des Erziehungsrates für Eltern im 21. Jahrhundert eingehen. Zunächst beleuchten wir die besonderen Merkmale der Wissensform, die sich als *Erziehungsrat* bezeichnen lässt (Kap. 2), und skizzieren unseren forschungsmethodischen Zugang (Kap. 3). Anschließend führen wir Befunde zu den Quellen zu Erziehungsrat auf, die Eltern im 21. Jahrhundert nutzen (Kap. 4). Fragen, die sich aus der bisherigen Befundlage ergeben, skizzieren wir im abschließenden Kapitel 5.

2 Rat zur Erziehung

Das Grimm'sche Wörterbuch beschreibt ‚Rat‘ als „gesamt-begriff für alles, was für die leibliche fürsorge und die nahrung der geschlechtsgenossen von seiten des geschlechtsherren [...] anzuschaffen und zu gewähren war“ (Grimm/ Grimm 1893/1991, Sp. 157, Schreibweise i. O.). Umfasst war mit dem Begriff daher insbesondere der „bedarf für nahrung, kleidung, leibliches leben überhaupt“ und die „gesamtheit der dinge die dazu dienen“, wozu auch „hausrat“, „vorrat“ oder „heirat“ gehörten (ebd.). Neben einer solchen Semantik des *Bedarfs*, wies Rat aber auch eine Bedeutung von *Nutzen* auf: als „gewinn, von dem begriffe des vorrats und des sparens aus“ oder als „belohnung für einen geleisteten dienst“ (ebd., Sp. 158). Im englischen Substantiv advice bzw. im Verb advise lässt sich diese Bedeutung aus dem Lateinischen ad-vicere (ad = zu/vicere = gewinnen) heute noch herleiten. In den deutschen Wörtern Rat, aber auch Ratschlag oder Beratung finden sich diverse Verwendungen in Alltags- und Fachsprache. Rat

unterscheidet sich vom eher deklarativen Sachwissen („Wissen was“) durch seine prozedurale Dimension („Wissen wie“).

Dabei reicht die Geschichte des Erziehungsrates weit zurück – bis zum ‚Codex Hammurapi‘, einer Sprüchesammlung aus dem antiken Mesopotamien (French 2002). Für eine stärkere Verbreitung von Rat sorgten die technischen Neuerungen am Beginn der Frühen Neuzeit: Während Rat im Mittelalter vor allem mündlich erteilt und auf eine regelrechte Industrie von Beratern zurückgegriffen wurde, hat sich medial aufbereiteter Rat in Mitteleuropa nach einer eher exklusiven Etappe in Form sogenannter „Hoflehren“ und „Fürstenspiegel“ (an den Adel adressierte belehrende Schriften) im Zuge der Erfindung des Buchdrucks rasch popularisiert (Wandhoff 2019). Die sogenannte „Hausväter- und Hausmütterliteratur“ präsentierte neben ökonomischem Rat auch Anleitungen zur Pflege und Erziehung von Kindern (Höffer-Mehlmer 2003). Ein entscheidender Einschnitt erfolgte jedoch insbesondere mit der Aufklärung und der Entwicklung der bürgerlichen Familie. Es entstanden neue Bilder vom Kind und von dessen Erziehung und damit zugleich eine Neubewertung der elterlichen Erziehungsaufgabe. Die nun erkannte und pädagogisch anzustrebende Vervollkommenheit der menschlichen Gattung führte zu einer reflexiven Wendung der Erziehung, die nach Legitimation verlangte und zu Entscheidungskrisen führen konnte. Im Zuge von Enttraditionalisierungsprozessen, verbunden mit einer Verwissenschaftlichung des Lebens einschließlich der Erziehung, kam es im 20. Jahrhundert zu einer verstärkt reflexiven Haltung von Eltern. Das Erziehen ging nun deutlicher als zuvor mit erforderlichen Begründungsmustern einher (Zeller 2018).

Erziehungsrat in Büchern wurde in diesem Zusammenhang jedoch zunächst – auch international – primär an Mütter adressiert (Grant 1998; Höffer-Mehlmer 2003) und ab dem 20. Jahrhundert zunehmend als selbstverständlicher Teil der Alltagskultur auch in Form von Zeitschriften (Proctor/Weaver 2020) und Fernsehsendungen (Wahl/Hees 2007) dargeboten, während es parallel zu einem starken Ausbau professioneller und spezialisierter Beratungsstellen kam (Specht 2000). Bis in die Gegenwart hinein hat sich der alltagskulturelle Teil an Eltern adressierten Rates in Büchern, aber auch in entsprechenden Zeitschriften, in von Vereinen und Kommunen herausgegebenen Elternbriefen, Fernsehsendungen (Schmid 2011; Schmid/Sauerbrey/Großkopf 2019) und mittlerweile in diversen digitalen Medien massiv ausgeweitet, teilweise professionalisiert und thematisch stark ausdifferenziert (Zeller 2018; Sauerbrey/Großkopf/Ott 2024). Heute liegt ein breites Angebot mit sehr spezifischen und sich teils widersprechenden Inhalten über ‚richtige‘ Pflege und Erziehung von Kindern vor. Ein Beispiel hierfür sind die kontroversen Tipps zum Zu-Bett-Bringen von Kindern (Kanis et al. 2016; Harries/Brown 2019).

Netzwerktheorien gehen davon aus, dass Eltern sich in Bezug auf die Inanspruchnahme von Erziehungswissen primär auf vertraute Quellen ihrer

näheren Umgebung verlassen, darunter insbesondere Familie und Freund*innen, und dass sie dieses Wissen mit Rat aus anderen Quellen, z. B. erweiterten Netzwerken und Tipps von Fachleuten, lediglich ergänzen (Belsky 1984; Cochran/Niego 2002). Es ist jedoch fraglich, ob solche Modelle im Rahmen der Mediatisierung und vor dem Hintergrund der Veränderungen von Familien im 21. Jahrhundert weiterhin tragen. Das Internet mit seiner meist unmittelbaren Verfügbarkeit von Informationen und Handlungsappellen auf mobilen Geräten hat Quellen und Nutzung von Rat zu Erziehungsfragen verändert (vgl. Lupton 2016; Buchebner-Ferstl/Geserick/Kaindl 2020). Aufgrund der Art und Weise, wie Rat im 21. Jahrhundert produziert, angeboten und von Eltern angeeignet wird, haben wir neben dem *personal* vermittelten Erziehungsrat und -wissen in unserer Literaturanalyse auch die *mediale* Dimension in den Fokus genommen.

3 Literaturanalytischer Zugang

Zwischen Mai und Juli 2024 haben wir über das Fachportal Pädagogik, die ERIC Database und mittels Google Scholar mit einer Vielzahl auf unsere Fragestellungen bezogener deutsch- und englischsprachiger Suchbegriffe nach empirischen Studien zur Herkunft von Erziehungsrat und -wissen, das an Eltern gerichtet ist, recherchiert. Ergänzt wurden die gesichteten Studien durch Befunde zur elterlichen Mediennutzung aus dem Feld der Ratgeberforschung (Großkopf 2022; Sauerbrey/Großkopf/Ott 2024), aus einem Modellprojekt in Mecklenburg-Vorpommern und aus der Elternbefragung des Staatsinstituts für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb).

Herangezogen wurden 16 zwischen 2006 und 2024 erschienene qualitative und/oder quantitative Studien mit Eltern. Abgesehen von der in Form von zwei Berichten herangezogenen Bamberger Elternbefragung, einer Monografie und drei über Forschungsinstitute veröffentlichte Reporte, die sich schwerpunktmäßig mit digitalen Informations- und Ratgebermedien beschäftigten, wurden ausschließlich Studien analysiert, die in Fachzeitschriften oder Sammelbänden mit Begutachtungsverfahren veröffentlicht wurden oder als Dissertationen begutachtet worden sind. Die für die Analyse der Quellen des Elternrats ausgewählten Studien sind in der Literaturliste am Schluss des Beitrags kursiv hervorgehoben.

Um ein möglichst aktuelles Bild zu bieten, haben wir nur Untersuchungen herangezogen, deren Datenerhebung in den vergangenen 20 Jahren stattfand. Bei der Literaturanalyse und für die folgende Darstellung haben wir die Quellen des Rates kategorisiert. Prozentangaben wurden im Hinblick auf Nachkommastellen für eine bessere Lesbarkeit auf- bzw. abgerundet.

4 Woher? Von Eltern genutzte Quellen zu Erziehungsrat und -wissen

Im Folgenden wird zunächst auf Personen aus dem familialen Nahraum und Freundes- sowie Bekanntenkreis und auf professionelle Berufsgruppen und Kurse als Quellen für Elternrat eingegangen, bevor Printmedien, digitale Medien sowie das (lineare) Fernsehen und das Radio auf Basis der empirischen Studien als Quellen des Rates gesondert in den Blick genommen werden.

4.1 Personen aus dem familialen Nahraum und Freundes- sowie Bekanntenkreis

In einem Großteil der analysierten Studien spielen Personen aus dem familialen Nahraum als Quellen für Erziehungsrat eine zentrale Rolle. Eltern aus Bayern mit mindestens einem Kind unter 18 Jahren im Haushalt zeigen sich laut der Bamberger ifb-Elternbefragung bzgl. Erziehungsthemen überwiegend gut vernetzt und haben i. d. R. mehrere Ansprechpartner*innen: die Hälfte der 1.191 Befragten aus dem Jahr 2015 nennt drei oder mehr Personen (vgl. Neumann/Smolka 2016, S. 28, 66), allerdings verfügen nicht alle Eltern über gleiche Ressourcen (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 33).

*Eigene Partner*innen* erscheinen für die Befragten im Gesamtbild als wichtigste Personengruppe. In einer Untersuchung aus den USA von Meredith Rowe et al. (2016), in der 6.150 Mütter im Rahmen der Early Childhood Longitudinal Study/Birth Cohort via Fragebogen befragt wurden, haben 46 % ihre Partner*innen als Quelle für Rat zur Erziehung angegeben (vgl. ebd., S. 208). In den ifb-Elternstudien mit jeweils über 1.000 befragten Eltern aus Bayern waren es 67 % in 2006 (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 32) bzw. 65 % in 2015 (vgl. Neumann/Smolka 2016, S. 28). Partner*innen wurden auch hier als erste Quelle für Erziehungsrat vor allen anderen angegeben. Sabine Buchebner-Ferstl und Kolleg*innen (2020) haben in Österreich im Rahmen einer Online-Umfrage 370 Eltern (darunter allerdings nur 25 Männer) von Kindern zwischen 0 und 18 Jahren befragt. 77 % der Befragten gaben an, häufig mit dem bzw. der Partner*in über Elternthemen zu diskutieren und sich bei ihm bzw. ihr zu informieren (vgl. ebd., S. 66). Die Studie von Fridtjof Nussbeck et al. (2009) mit 967 Befragten aus der Schweiz kam gar auf einen Wert von 80 % (vgl. ebd., S. 19).

Der *erweiterte Kreis der Familie*, darunter auch Verwandte, eigene Eltern und Schwiegereltern, konnte in mehreren Studien ebenfalls als bedeutsame und häufig genutzte Quelle für Erziehungsrat identifiziert werden (Kinsner et al. 2018). 61 % der Befragten in der Studie von Rowe et al. (2016) wandten sich an die eigenen Eltern, 25 % an Geschwister, 23 % an Schwiegereltern, 10 % an Tanten oder Onkel und 8 % an ihre Großeltern (vgl. ebd., S. 208). Die ifb-Studien kamen mit

55 % (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 32) bzw. 57 % (vgl. Neumann/Smolka 2016, S. 28) in der Gesamtkategorie ‚Verwandte‘ zu ähnlichen Ergebnissen (auch Kinsner et al. 2018). Lediglich bei Nussbeck et al. (2009) spielte Verwandtschaft mit 25 % hinsichtlich des Erziehungsrats eine geringere Rolle (vgl. ebd., S. 19). Laut der ifb-Befragung waren Verwandte neben Freund*innen und Bekannten vor allem für Alleinerziehende von hoher Bedeutung (vgl. Neumann/Smolka 2016, S. 29). Eine qualitative Explorationsstudie, in deren Rahmen fünf Mütter interviewt wurden, deutet jedoch an, dass die Ratschläge eigener Eltern teilweise als *veraltet* eingeordnet und demgegenüber Erziehungstipps gleichaltriger Eltern als hilfreicher wahrgenommen wurden (vgl. Hartz/Sauerbrey 2018, S. 36). Dass dies kein Einzelbefund zu sein scheint, zeigt ein weiterer Kontrast: Auf Basis einer soziodemografisch heterogenen Stichprobe von 268 Müttern, die zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 16 und 47 Jahren alt waren, alle mit einem Partner oder einer Partnerin zusammen lebten und Kinder im Alter von 20 Monaten hatten, haben Bornstein und Kolleg*innen (2010) in den USA gezeigt, dass die eigene Mutter, die Schwiegermutter und andere Verwandte als Quelle für Ratschläge und Unterstützung sogar in einem negativen Zusammenhang mit dem Wissen der befragten Mütter über kindliche Entwicklung stehen. Möglich ist, dass diese drei Personengruppen Eltern zwar nicht selten Unterstützung in der Kinderpflege und -erziehung bieten und als Ressourcen für Ratschläge zur Verfügung stehen, zugleich aber auch Stresssituationen provozieren können, indem sie im Austausch Kritik am Handeln der Eltern anbringen (vgl. ebd., S. 1683 f.).

Neben Verwandten wurden in mehreren Studien auch *Freund*innen und Bekannte* als Quellen für Rat zu Erziehungsthemen genannt: in der Schweizer Studie von 50 % (vgl. Nussbeck et al. 2009, S. 19) und in den ifb-Studien über die Zeit hinweg stabil von 57 % (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 32) bzw. von 58 % (vgl. Neumann/Smolka 2016, S. 28) der Befragten – und damit zumindest in Bayern noch vor den Verwandten am zweithäufigsten. Im Parent Survey der Zero To Three-Studie mit 1.002 Eltern aus den USA nannten sogar 85 % der Befragten Freund*innen als Quellen für Erziehungsrat (vgl. Kinsner et al. 2018, S. 2).

Nicht immer zum Freundeskreis, aber dennoch zum sozialen Netzwerk von Eltern zählen außerdem die *Eltern anderer Kinder*, die auf mehreren Ebenen bedeutsam zu sein scheinen. Die ifb-Studie von 2006 zeigte, „dass Eltern ihre eigene Situation stark mit der anderer Familien in Beziehung setzen“ (Mühling/Smolka 2007, S. 26) und dort entsprechend nachfragen. Laut der Studie von Buchebner-Ferstl, Geserick und Kaindl (2020) redeten 43 % der Befragten häufig mit anderen Eltern über Erziehungsthemen (vgl. ebd., S. 66). Die o.g. Studie von Hartz und Sauerbrey (2018) deutete an, dass die interviewten Mütter im Umfeld anderer Eltern Beobachtungen anstellen, um sich bzgl. des eigenen Erziehungshandelns anregen zu lassen und mit den anderen Eltern in Austausch zu treten und Ratschläge zu erfragen (vgl. ebd., S. 36). Laut dem Parent Survey Zero To Three vertrauten zudem 65 % der dort Befragten den Erfahrungen anderer Eltern (vgl. Kinsner et al. 2018, S. 2).

4.2 Professionelle Berufsgruppen und Kurse

Neben den privaten Lebenszusammenhängen finden Eltern Erziehungsrat auch bei unterschiedlichen professionellen Fachkräften aus öffentlich organisierten Angeboten. 18 % der Eltern in der Studie von Buchebner-Ferstl, Geserick & Kaindl (2020) sprachen häufig mit Pädagog*innen über Erziehungsthemen, 8 % mit Elternbildner*innen, 6 % mit Ärzt*innen (hinzu kommen hier aber auch noch 41 %, die mit „manchmal“ antworteten), 2 % mit Familienberatungsstellen und 4 % hatten Elternbildungsveranstaltungen genutzt (vgl. ebd., S. 66). In einem solchen Kontext personeller und institutioneller Elternbildungsangebote finden sich im Großteil der hier analysierten Studien Hinweise auf die Inanspruchnahme von Erziehungsrat durch Eltern.

Im Detail zeigt sich: 26 % der Befragten in der letzten ifb-Studie gaben als Quellen für Rat *Pädagogische Fach- und Lehrkräfte* (vgl. Neumann/Smolka 2016, S. 28) an, was allerdings einen deutlichen Rückgang im Vergleich zu 2006 markierte, als noch 46 % der Befragten diese Personengruppen als Anlaufstellen bei Erziehungsfragen angegeben hatten (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 33) – ein Grund hierfür könnte im Anstieg der elterlichen Nutzung digitaler Medien als Ratquelle zu finden sein (vgl. Kap. 4.4). Insbesondere Eltern aus den USA, die ihre Kinder außerfamiliär betreuen lassen, vertrauen stark auf pädagogische Fachkräfte (85 %) (vgl. Kinsner et al. 2018, S. 2).

*Ärzt*innen und andere medizinische Fachkräfte* bilden innerhalb der professionellen Fachkräfte eine eigene und durchaus einflussreiche Gruppe: Während Pädagog*innen ohnehin im Rahmen des Bildungssystem mit Eltern in Kontakt stehen, wurde Rat zur Erziehung auch von Personal aus dem Gesundheitssystem eingeholt: In der Studie von Rowe et al. (2016) gaben 27 % der Befragten ihre Hausärzt*innen (vgl. ebd., S. 208) sowie 6 % Krankenpfleger*innen und anderes medizinisches Personal als Quellen an (vgl. Rowe et al. 2016, S. 208; Hartz/Sauerbrey 2018, S. 37). Laut ifb-Studie holten 22 % der Eltern Erziehungsrat bei Ärzt*innen ein (vgl. Neumann/Smolka 2016, S. 28; Hartz/Sauerbrey 2018, S. 37) – ein weitgehend stabiler Befund im Vergleich zu 2006 (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 33). In der Schweizer Studie von Nussbeck et al. (2009) haben die befragten Eltern jedoch eher selten Pädagog*innen und Ärzt*innen oder Psycholog*innen um Rat zu Erziehungsthemen gefragt (vgl. ebd., S. 19). Kinsner et al. (2018) haben bei Eltern in den USA ein hohes Vertrauen bzgl. Erziehungsfragen in Ärzt*innen und Gesundheitsdienstleistende festgestellt (vgl. ebd., S. 1).

Auch *professionelle Kursangebote* spielen als Quellen für Rat zu Erziehungsthemen eine Rolle: Die Studie von Bornstein et al. (2010) zeigt, dass 90 % der Befragten an einem Geburtsvorbereitungskurs teilgenommen haben, allerdings haben nur 28 % einen Erziehungskurs besucht. Während Eltern in der Schweiz selten Rat bei speziellen Familienberatungen einholten (vgl. Nussbeck et al. 2009, S. 19), nutzten in Bayern immerhin 69 % der befragten Eltern regelmäßig oder

gelegentlich die institutionelle Familienbildung (vgl. Neumann/Smolka 2016, S. 46). Im Kontext des § 16 SGB VIII ist in Deutschland besonders die Familienbildung relevant, die allen Familien auf freiwilliger Basis als Angebot offensteht. Insgesamt liegt hierzu wenig Forschung vor. Da es sich bei den Angeboten primär um Komm-Strukturen handelt, werden trotz der überwiegend auf sozial benachteiligte Familien ausgerichteten Angebote eher städtische Mittelschichtfamilien erreicht (vgl. Schmidt-Wenzel 2008, S. 45; Müller/Bräutigam/Lentz-Becker 2019, S. 61 f., 93). Demgegenüber verweisen jüngere Befunde darauf, dass die Mittelschichtorientierung abgenommen hat. Die Angebote „erreichen mehrheitlich Familien mit niedrigem (42 Prozent) oder mittlerem sozialem Status (42 Prozent)“ (Juncke et al. 2021, S. 52).

Eine Befragung von 1.759 Bürger*innen (80 % weiblich) Mecklenburg-Vorpommerns zur Familienbildung zeigt, dass die 18- bis 30-Jährigen sich am wenigsten und die 31- bis 40- sowie die über 65-Jährigen (in ihrer Rolle als Großeltern) am meisten von den Angeboten der Familienbildung angesprochen fühlen (vgl. Müller/Bräutigam/Lentz-Becker 2019, S. 59 ff.). Insofern wird offenbar auch die *Familiengründungsgeneration* weniger erreicht. Der jüngste bundesdeutsche Kinder- und Jugendbericht konstatiert ähnlich: Insbesondere Väter und sehr junge Familien werden weniger erreicht, wobei offenbleibt, ob dies an einer mangelnden Kenntnis oder größerer Distanziertheit liegt (vgl. BMFSFJ 2024, S. 389). Sollte letzteres der Fall sein, wird institutionalisierte Familienbildung seitens der Zielgruppe nicht als „dritter Sozialraum zwischen Privatheit und Öffentlichkeit“ (Müller/Bräutigam/Lentz-Becker 2019, S. 87) wahrgenommen. Dies erklärt eine Zurückhaltung gegenüber diesen Angeboten zum Schutz der eigenen Familie und sich selbst, da die Gefahr einer öffentlichen Bloßstellung gesehen wird – das zeigen zumindest qualitative Untersuchungen. Sichtbar wird zudem, dass Eltern im Falle von Problemen schnelle unkomplizierte und vertraute Lösungen favorisieren: Freund*innen und das familiäre Umfeld werden als Ratgeber präferiert (vgl. ebd., S. 93 f.). Allerdings zeigen die Daten auch, dass solche Kontakte im Kontext der Familienbildungsangebote erst entstehen können und dass Familienbildung als Gruppenveranstaltung bzw. als Öffentlichkeit wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 89). Empirisch sind die Angebote überwiegend auf werdende und Eltern mit jüngeren Kindern ausgerichtet und werden wiederum bevorzugt von Müttern mit Kind besucht (vgl. ebd., S. 91). Laut ifb-Studie 2015 stieg die regelmäßige Nutzung dieser Angebote von 2002 bis 2015 von 16 % auf 35 % (vgl. Neumann/Smolka 2016, S. 46 f.).

In den USA spielen neben Personen aus dem Bildungs- und dem Gesundheitssystem auch *Geistliche* eine teils starke Rolle als Ratgeber zu Erziehungsthemen. Vor dem Hintergrund einer weit verbreiteten Akzeptanz von Körperstrafen gegenüber Kindern in den USA, führten Catherine Taylor und Kolleg*innen (2017) in New Orleans eine telefonische Zufallsbefragung unter 500 Eltern, deren Durchschnittsalter bei 38 Jahren lag und deren Kinder durchschnittlich sieben

Jahre alt waren, u. a. zur Frage, aus welchen Quellen Eltern Ratschläge zur Disziplinierung von Kindern beziehen, durch. Die Befragten, die zu 73 % Mütter waren und von denen 45 % ein Kind und 33 % zwei Kinder hatten (vgl. ebd., S. 654) hatten drei Antwortmöglichkeiten: die Ärzt*innen der Kinder, ein religiöses Oberhaupt (z. B. Pfarrer*in) oder eine andere Fachperson, die näher benannt werden sollte. Kinderärzt*innen wurden von 48 %, religiöse Führer*innen von 21 %, psychologisch ausgebildete Fachkräfte von 18 % und andere Fachkräfte von 13 % der Eltern genannt (vgl. ebd., S. 656).

4.3 Printmedien

Bornstein und Kolleg*innen (2010) haben Daten aus einer Umfrage mit heterogener Stichprobe von 268 Müttern ausgewertet, die zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 16 und 47 Jahren alt waren, Kinder im Alter von zwanzig Monaten hatten und alle mit dem Kindsvater zusammenlebten. Für das Wissen der befragten Mütter über die Entwicklung von Kindern spielten, je nach Lebenssituation und in absteigender Reihenfolge, *schriftliche Materialien* wie etwa Bücher, der Vater des Kindes, Kinderärzt*innen sowie Freund*innen und Nachbar*innen als Quellen für Erziehungsrat eine bedeutsame Rolle (vgl. ebd., S. 1683). Auch in der Studie von Nussbeck et al. (2009) wurden von Eltern am häufigsten schriftliche Informationsquellen genutzt, wozu Eltern- und Erziehungsratgeber in Buchform, Zeitschriften und Informationsbroschüren gezählt wurden (vgl. ebd., S. 20). Um sie von digitaler Schriftlichkeit klar abgrenzen zu können, bezeichnen wir diese Quellen als Printmedien. Ein besonderer Typus der Printmedien, aus dem Eltern Rat zur Erziehung erhalten, sind *Zeitschriften bzw. Zeitungen*. Während unter den befragten Eltern – v. a. diejenigen mit Kindern unter drei Jahren – in Bayern 2006 59 % gedruckte Elternzeitschriften (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 36) nutzten, waren es 2015 nur noch 46 % (vgl. Neumann/Smolka 2016, S. 32). Ein ähnlicher Rückgang war bei der Inanspruchnahme von *Broschüren und Informationsmaterial* zu Erziehungsthemen zu verzeichnen (2006: 62 %, 2015: 54 %). Zu diesem Typus der Printmedien zählen auch kostenlose Broschüren, die Frauen- und Kinderärzt*innen ausgeben, oder die das Einwohnermeldeamt nach der Geburt eines Kindes an Eltern verschickt (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 36; Hartz/Sauerbrey 2018, S. 37; Sauerbrey/Andreeva/Schick 2024, S. 218). *Elternbriefe* hingegen blieben als Quellen für Erziehungsrat zwischen 2006 (46 %) und 2015 (48 %) in Bayern stabil. 18 % der bayerischen Eltern lasen die Briefe sogar mindestens einmal pro Monat, 39 % lasen sie jedoch nie (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 34).

Bezüglich des elterlichen Informationsverhaltens – unabhängig von der Rezeption konkreter Ratgeber – konstatiert Sabine Jahn (2012) in ihrer Befragung von 365 Eltern mit Kindern im Kindergartenalter, dass sie – unabhängig von formalen Bildungsabschlüssen – oft über Erziehungsfragen nachdenken.

Hinsichtlich der Relevanz von Netzwerkstrukturen zeigt die Studie, dass die Anzahl der um Rat befragten Personen sich auf zwei bis drei beschränkt, unabhängig von Alter und Anzahl eigener Kinder (vgl. ebd., S. 96 f.). Personen, die um Rat gefragt wurden, sind vor allem Freund*innen (22 %), die eigene Mutter (20 %), Kita-Fachkräfte (19 %) und Kinderärzt*innen (15 %). Dabei liegt die Häufigkeit, wie oft diesem Rat gefolgt wird, auf einer 5-Punkte-Skala in der Mitte mit knapp 60 %. 67 % der Befragten, die Printmedien zum Thema „Erziehung“ nutzten, wiesen ein höheres Bildungsniveau auf. Die Nichtnutzung dieser Medien wird vor allem mit einem Zeitmangel begründet. Etwa die Hälfte der Eltern informierte sich parallel über das Internet zu Erziehungsfragen, wobei sich hier keine Differenz bzgl. des Bildungsniveaus fand (vgl. ebd., S. 103 ff.).

Die ifb-Studie von 2006 hatte zunächst gezeigt, dass Printmedien von Eltern als besonders vertrauenswürdig eingeschätzt wurden (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 49). Die am stärksten genutzten Quellen unter den Printmedien bilden *Ratgeber in Buchform* – 2006 sogar noch von 78 % der Befragten genutzt (vgl. ebd., S. 35). Laut ifb-Studie aus 2015 haben digitale Medien die Printratgeber im Vergleich zu den Daten aus 2006 jedoch abgelöst. Nur noch etwas mehr als die Hälfte nutzte nun noch buchförmige Ratgeber und gedruckte Broschüren von Einrichtungen/Behörden (vgl. Neumann/Smolka 2016, S. 32; Sauerbrey/Andreeva/Schick 2024, S. 218). Diesen Wandel seit den frühen 2010er-Jahren spiegeln auch neuere Studien: Ratgeberbücher wurden in Österreich laut Buchebner-Ferstl, Geserick & Kaindl (2020) zwar noch von 20 % der Eltern häufig und von 38 % manchmal genutzt, fielen aber deutlich hinter die Anzahl und auch Vielfalt digitaler Medien zurück (vgl. ebd., S. 66).

4.4 Digitale Medien

Das Internet ist unter Eltern inzwischen das beliebteste Informationsmedium zu Erziehungsfragen (vgl. Neumann/Smolka 2016, S. 32). In der Umfrage von Buchebner-Ferstl, Geserick & Kaindl (2020) zeigte sich für Österreich die Nutzung einer vielfältigen Informationslandschaft von *Suchmaschinen*, *Elternforen*, Ratgeberbüchern und -zeitschriften bis hin zu *Blogs*, *Frageportalen*, *Podcasts*, Fernsehen und Radio sowie *Webinaren* (vgl. ebd., S. 66; Mühling/Smolka 2007, S. 41; Neumann/Smolka 2016, S. 40; Sauerbrey/Andreeva/Schick 2024, S. 218). Am stärksten vertreten waren unter den digitalen Medien die *Suche mit Google*, die 38 % der Eltern häufig und 42 % manchmal nutzten, und das Lesen in *Elternforen* – 23 % häufig und 26 % manchmal (vgl. Buchebner-Ferstl/Geserick/Kaindl 2020, S. 66).

Die von Kinsner et al. (2018) befragten Eltern aus den USA haben innerhalb der Kategorie digitale Medien medizinische und fachliche *Websites* (z. B. WebMD, Center for Disease Control, Zero To Three oder die Mayo Clinic) deutlich häufiger aufgesucht als andere Online-Ressourcen (z. B. *Blogs*, *Social Media*) (vgl.

ebd., S. 3). Zudem scheint eher Skepsis gegenüber Informationen zu bestehen, die von prominenten Personen stammen – nur 13 % der Eltern vertrauen darauf (vgl. ebd., S. 4). Nur wenige der befragten Eltern nutzten Online-Ressourcen für den Austausch mit anderen Eltern (vgl. ebd.). Internetquellen werden von Eltern scheinbar häufig passiv – im Sinne des Mitlesens – genutzt (vgl. Buchebner-Ferstl/Geserick/Kaindl 2020, S. 66). Laut dem Mott Poll-Report hingegen, einer Umfrage unter 614 Eltern aus den USA mit mindestens einem Kind im Alter von 0–4 Jahren, nutzten 80 % der Befragten Social Media, um Erziehungsfragen zu diskutieren (vgl. Clark et al. 2023, o. S.). Vergleichsweise wenig verbreitet erscheint unter Eltern demgegenüber die gezielte Nutzung von *Newslettern* oder *Websites von Zeitschriften* (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 41).

Deborah Lupton (2016) wertete Daten aus einer qualitativen Fokusgruppenstudie mit 36 Müttern aus Australien aus, die entweder schwanger waren oder in den vergangenen drei Jahren Kinder auf die Welt gebracht hatten. In vier Gruppendiskussionen mit jeweils neun Müttern sollten die Teilnehmerinnen Fragen rund um die Nutzung von Apps und anderen Online-Medien zu den Themen Schwangerschaft und Elternschaft beantworten und diskutieren. Auf Elternratschläge spezialisierte Apps wurden seltener genutzt als Angebote von Social Media-Plattformen wie Instagram, Facebook, Pinterest oder YouTube. Hier wurden auch how to-Videos in Anspruch genommen (vgl. ebd., S. 5). Als Nutzungsgründe wurden u.a. die Unmittelbarkeit und die Unterhaltsamkeit benötigter Ratschläge, aber auch die mögliche Beruhigung benannt, die digitale Elterninformationen bereithielten. Die befragten Mütter erachteten die Möglichkeit als wertvoll, durch Social Media und entsprechende Online-Foren mit anderen Müttern in einen Erfahrungsaustausch zu treten und sie bei Bedarf um Rat zu fragen (vgl. ebd., S. 6).

Auffällig dabei ist, dass die alltägliche Nutzung von Social Media nicht nur mit personalen Quellen zu Erziehungsrat verschmilzt, sondern auch zu Situationen führt, in denen Eltern, die gar nicht nach Erziehungsrat suchen, diesem dennoch im Rahmen bestimmter Entertainmentangebote begegnen: In einem Survey des Pew Research Center (Duggan et al. 2015) wurden 241 Eltern – mit der Möglichkeit, Mehrfachantworten zu geben – gefragt, was sie im letzten Monat in Social Media bzgl. Erziehungsthemen getan bzw. erlebt haben. 31 % der Befragten hatten dort aktiv Fragen zu Erziehungsthemen gestellt, 42 % hatten Unterstützung bei einem Erziehungsproblem erhalten und 59 % hatten *erst beim Betrachten* von Social Media-Inhalten Informationen zur Kindererziehung gefunden.

4.5 (Lineares) Fernsehen und Radio

Inwieweit das lineare Fernsehen und das Radio weiterhin als Quelle für Erziehungsrat bedeutsam sind, ist aufgrund der dünnen Studienlage unklar. Die beiden letzten ifb-Studien und die Schweizer Elternbefragung deuten an, dass diese

Medien eher selten bis nie im Hinblick auf Erziehungsrat genutzt werden (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 49; Nussbeck et al. 2009, S. 20; Neumann/Smolka 2016, S. 32, 67). In einigen Studien wird nach diesen Quellen jedoch auch schlichtweg nicht (mehr) gefragt.

5 Fazit und offene Fragen

Die Studienlage zeigt, dass Personen aus dem familialen Nahraum und dem Freundes- sowie Bekanntenkreis von Eltern, und – wenngleich seltener – professionelle Berufsgruppen, bedeutsame *personale* Quellen für Erziehungsrat bilden. In den USA kommen zudem Geistliche als entsprechende Quellen hinzu, bei denen eher fraglich erscheint, ob überhaupt von Professionalität gesprochen werden kann. Parallel dazu ist Erziehungsrat inzwischen aber insbesondere *medial* ubiquitär und in Teilen frei verfügbar geworden. Wenngleich er im Kontext der Buchkultur keineswegs verschwunden ist, so hat er sich dennoch medienspezifisch konkretisiert, verselbstständigt und veralltäglicht. Sowohl in der Produktions- und Angebotsdimension als auch im Hinblick auf die Inanspruchnahme durch Eltern sind dem Erziehungsrat damit Hürden genommen worden. Es muss nicht mehr zwingend eine informierte Person im sozialen Nahraum oder auch ein erst zu erwerbendes Printmedium sein, das andere Menschen schreiben, verlegen, distribuieren bzw. lesen müssen, um Rat geben bzw. in Anspruch nehmen zu können. Es gibt auch den deutlich kürzeren Post mit schriftlichen und/oder audiovisuellem *Content*, eine Problem Diskussion in Elternforen oder den Familienblog, in denen Rat zu finden ist.

Es deutet sich an, dass die rasante Entwicklung des Internets, vor allem der Social Media, die Verfallszeit einiger Befunde beschleunigt. Kanäle, die gegenwärtig für das Einholen von Erziehungsrat zur Verfügung stehen, ändern sich rasant, die Wissensmenge ebenso. Letzteres muss entgegen der Popper'schen Annahme gerade nicht zu einer Annäherung an Wahrheit führen, sondern befördert wahrscheinlich eher Vielfalt, aber auch Unsicherheit. Durch den fast zwanzig Jahre umfassenden Zeitraum unserer Analyse konnten wir den Trend hin zu einer verstärkten elterlichen Nutzung digitaler Medien rund um Erziehungsthemen und zur medialen Ausdifferenzierung digitaler Quellen aufzeigen, unter denen jedoch einige, wie etwa Apps und Podcasts, bislang kaum erforscht sind.

Zu den Limitationen: Wir haben ausschließlich Untersuchungen in deutscher und englischer Sprache einbezogen. Die befragten Eltern lebten in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Australien und den USA, so dass Rückschlüsse insbesondere auf Asien oder den globalen Süden nicht möglich sind. Insbesondere in einigen der quantitativen Studien konnten die befragten Eltern als Quellen für Erziehungsrat zudem nur vorgegebene Antwortmöglichkeiten auswählen. Nicht in allen Studien wurden etwa Partner*innen der Befragten und andere Teile des

sozialen Umfeldes als mögliche Quellen von Erziehungsrat berücksichtigt, obwohl sie offensichtlich relevante Einflussfaktoren für das Erziehungswissen von Eltern sind (Hartz/Sauerbrey 2018; Buchebner-Ferstl/Geserick/Kaindl 2020). Die hier dargestellten Studien stützen sich auf unterschiedliche Populationen, die sich auch auf die Antworten auswirken – so etwa im Hinblick auf den sozioökonomischen Status, das Geschlecht, das Alter der Eltern oder das Alter der Kinder und die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, die hier allesamt aus Platzgründen nicht im Detail berücksichtigt werden konnten (vgl. Mühling/Smolka 2007, S. 34; Duggan et al. 2015, S. 4; Rowe et al. 2016, S. 208; Hartz/Sauerbrey 2018, S. 37; Clark et al. 2023, S. 3 f.). Hierfür braucht es künftig eigene Betrachtungen und weitergehende Untersuchungen (Lupton 2016).

Zu berücksichtigen ist auch, dass die hier gewählte Darstellung einzelner Quellen elterlichen Erziehungsrates nicht bedeutet, dass jede Quelle eine *eigenständige Entität* bildet. Gleiche Informationen und Ratschläge zu Erziehung aus Medien wie Blogs, Ratgeberbüchern oder Posts in Social Media können im Austausch von Eltern untereinander oder im Gespräch mit Freund*innen sowie pädagogischen Fach- und Lehrkräften und Kinderärzt*innen zum Gegenstand einer Diskussion über *richtiges* Erziehungshandeln werden. Zudem sind Eltern häufig selbst Nutzer*innen von Social Media-Accounts und haben dort entsprechende Netzwerke, in denen sie sich über Erziehungstipps austauschen (vgl. Buchebner-Ferstl/Geserick/Kaindl 2020, S. 68; Lebron et al. 2020, S. 6). Dies führt dazu, dass Informationen aus unterschiedlichen Quellen quasi verschmelzen. Eine solche personale und mediale *Konvergenz* von Erziehungsrat im Zuge *mediatisierter Kommunikationsprozesse* lässt sich durch deskriptiv ausgerichtete quantitative Studien kaum einfangen und müsste insbesondere mit rekonstruktiven und theoriegeleiteten Forschungsansätzen verfolgt werden (Großkopf 2022). Befunde, die in diese Richtung deuten und sogar auf Kontinuitäten trotz sozial-medialen Wandels hinweisen, sind z. B. der Umgang mit Erziehungswissen bzw. dessen (psychische) Funktion: Rat wird nicht zwingend unreflektiert übernommen, wie in früheren wissenschaftlichen Texten vielfach behauptet (Großkopf 2019).

Drängende Anschlussfragen ergeben sich auf Basis der hier analysierten Studien im Hinblick auf die elterlichen *Motive* und den Umgang mit Ratgeberquellen: Befunde deuten u. a. an, dass Eltern durch digitale Quellen schnell und anonym an umfangreiche Informationen gelangen und mehrere Meinungen einholen können, zugleich aber mit der Seriosität der Quellen hadern (Moon et al. 2019). Wichtig erscheinen außerdem die bislang wenig untersuchten *Wirkungen* personalen und medialen Erziehungsrates auf das Wohlbefinden von Eltern und Kindern. Victoria Harries und Amy Brown (2019) konnten zeigen, dass strikte Routinen propagierende Ratgeberbücher zum Stillen, Müttern möglicherweise mehr Probleme bereiten als sie tatsächlich lösen. Sind die Effekte digitaler Ratgebermedien andere oder dieselben als im Falle von Printratgebern? Führen mehr Möglichkeiten, Erziehungsrat zu erhalten, bzw. divergierende Informationen zu mehr Wissen und

dieses wiederum zu mehr (Un-)Sicherheit? Attraktiv erscheint es aus unserer Sicht, künftig Kontinuitäten und Tiefenstrukturen der elterlichen Motive und Nutzung in den Blick zu nehmen und dabei auch grundlegende Modelle (Schmidt-Wenzel 2008; Sauerbrey 2019) und Theorien zur Rezeption zu generieren und angemessen empirisch zu prüfen (Großkopf 2024). Auch Differenzierungen zwischen Erziehungswissen und -information könnten hilfreich sein angesichts dessen, dass Rat sich als sperriges Konstrukt erweist (Ott 2022). Schlussendlich deuten jüngste Studien darauf hin, dass Eltern Rat zu medizinischen und pädagogischen Fragen künftig verstärkt auch mittels den seit Ende 2022 öffentlich zugänglichen KI-Chatbots in Anspruch nehmen könnten (vgl. Sauerbrey 2026).

Literatur¹

- Belsky, Jay (1984): The determinants of parenting: A process model. In: *Child Development* 55, H. 1, S. 83–96.
- Bornstein, Marc H./Cote, Linda R./Haynes, O. Maurice/Hahn, Chun-Shin/Park, Yoonjung (2010): *Parenting knowledge: Experiential and sociodemographic factors in European American mothers of young children*. In: *Developmental Psychology* 46, H. 6, S. 1677–1693.
- Buchebner-Ferstl, Sabine/Geserick, Christine/Kaindl, Markus (2020): *Elternbildung im digitalen Zeitalter. Chancen – Risiken – Grenzen*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. doi.org/10.25365/phaidra.227
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024): 17. Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder und Jugendhilfe. Berlin: BMFSFJ.
- Clark, Sarah J./Schultz, Sara L./Gebremariam, Acham/Singer, Dianne C./Woolford, Susan J. (2023): *Sharing on parenting: Getting advice through social media*. In: *Mott Poll Report* 44, H. 3. www.mottpoll.org/reports/sharing-parenting-getting-advice-through-social-media (Abfrage: 26.02.2026).
- Cochran, Moncrieff/Niego, Starr (2002): Parenting and Social networks. In: Bornstein, Marc H. (Hrsg.): *Handbook of parenting*. Volume 4. Social Conditions and Applied Parenting. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, S. 123–148.
- Duggan, Maeva/Lenhardt, Amanda/Lampe, Cliff/Ellison, Nicole B. (2015): *Parents and Socialmedia. Mothers are Especially Likely to Give and Receive Support on Social media*. New York: Pew Research Center. www.pewinternet.org/2015/07/16/parents-and-social-media (Abfrage: 26.02.2026).
- French, Valerie (2002): History of Parenting: The Ancient Mediterranean World. In: Bornstein, Marc H. (Hrsg.): *Handbook of parenting*. Volume 2. Biology and Ecology of Parenting. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, S. 345–376.
- Grant, Julia (1998): *Raising Baby by the Book. The Education of American Mothers*. New Haven: Yale University Press.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1893/1991): *Deutsches Wörterbuch*. Band 14. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Großkopf, Steffen (2019): Ratsuchende, orientierungslose Eltern oder Schwierigkeiten mit Autonomie? Anmerkungen aus einer existenzialistisch inspirierten Perspektive. In: Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (Hrsg.): *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143–161.
- Großkopf, Steffen (2022): Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft – Stand, Kritik und Perspektiven. Gedanken zu den Beiträgen dieses Heftes. In: *Bildung und Erziehung* 75, H. 3, S. 337–350.

1 Die kursiv gesetzten Literaturangaben weisen die im vorliegenden Beitrag analysierten empirischen Studien aus.

- Großkopf, Steffen (2024): Sag mir, was ich hören will. Operationalisierung einer Theorie der Wahl von Erziehungsratgebern. In: Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen/Ott, Christine (Hrsg.): Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199–209.
- Harries, Victoria/Brown, Amy (2019): The Association between Use of Infant Parenting Books that Promote Strict Routines, and Maternal Depression, Self-efficacy, and Parenting Confidence. In: *Early Child Development and Care* 189, H. 8, S. 1339–1350.
- Hartz, Stefanie/Sauerbrey, Ulf (2018): Woher wissen, wie es geht? Eine inhaltsanalytische Exploration zur Herkunft und Aneignung frühpädagogischen Wissens in Familien. In: *Frühe Bildung* 7, H. 1, S. 32–39.
- Höffer-Mehlmer, Markus (2003): Elternratgeber. Zur Geschichte eines Genres. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jahn, Sabine (2012): Reflexionen über Erziehung in populärwissenschaftlichen Ratgebern. Eine Analyse der elterlichen Implementierung von pädagogischen Argumentationen in den Erziehungsalltag [Dissertation]. Weingarten: PH Weingarten. <http://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/54> (Abfrage: 25.05.2024).
- Juncke, David/Lehmann, Klaudia/Nicodemus, Johanna/Stoll, Evelyn/Weuthen, Ulrich (2021): Familienbildung und Familienberatung in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme. Düsseldorf: PROGROS.
- Kanis, Julia/Link, Verena/Dippon, Christina/Becker, Nicole/Kübler, Aandrea (2016): Schlaf, Kindlein, schlaf? Eine Inhaltsanalyse von Elternratgebern zu Schlafproblemen bei Babys. In: *Somnologie* 20, H. 4, S. 261–274.
- Kinsner, Kathy/Parlakian, Rebecca/ Sanchez, Gabriel R./Manzano, Sylvia/Barreto, Matt (2018): *Millennial Connections: Findings from Zero To Three's 2018 Parent Survey. Executive Summary*. www.zerotothree.org/resource/millennial-connections-executive-summary (Abfrage: 26.02.2026).
- Lebron, Cynthia N./St. George, Sara M./Eckembrecher, Daphne G./Alvarez, Lucia M. (2020): „Am I doing this wrong?“ Breastfeeding Mothers' use of an Online Forum. In: *Maternal & Child Nutrition* 16, H. 1, S. 1–10.
- Lupton, Deborah (2016): The Use and Value of Digital Media for Information about Pregnancy and Early Motherhood: A Focus Group Study. In: *BMC Pregnancy Childbirth* 16, H. 1, S. 1–10. doi.org/10.1186/s12884-016-0971-3.
- Moon, Rachel Y./Mathews, Anita/Oden, Rosalind/Carlin, Rebecca (2019): Mothers' Perceptions of the Internet and Social Media as Sources of Parenting and Health Information: Qualitative Study. In: *Journal of Medical Internet Research* 21, H. 7, S. 1–9. doi.org/10.2196/14289 (Abfrage: 26.02.2026).
- Mühling, Tanja/Smolka, Adelheid (2007): Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. www.ssoar.info/ssoar/handle/document/12532 (Abfrage: 26.02.2026).
- Müller, Matthias/Bräutigam, Barbara/Lentz-Becker, Anja (2019): Familienbildung wozu? Opladen: Barbara Budrich.
- Neumann, Regina/Smolka, Adelheid (2016): Familienbildung aus Sicht bayerischer Mütter und Väter. Ergebnisse der dritten ifb-Elternbefragung zur Familienbildung. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. www.ssoar.info/ssoar/handle/document/100444 (Abfrage: 26.02.2026).
- Nussbeck, Fridtjof W./Pellicer, Patricia/Cina, Annette/Hänggi, Yves/Anliker, Susanne/Bodenmann, Guy (2009): Ergebnisse einer Online-Untersuchung zu Erziehung und Unterstützungsangeboten für Eltern. Freiburg im Breisgau: Universität Freiburg/Institut für Familienforschung und -beratung. doi.org/10.5167/uzh-63732.
- Ott, Christine (2022): Wann ist ein Text ein ‚Ratgeber‘? Methodische Anmerkungen für eine mediensensitive linguistische Ratgeberforschung. In: Hennig, Mathilde/Niemann, Robert (Hrsg.): Ratgeber in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung. Tübingen: Stauffenburg, S. 97–129.
- Proctor, Helen/Weaver, Heather (2020): Family, School and the Mass Production of Parenting Advice. In: *British Journal of Educational Studies* 68, H. 1, S. 43–60.
- Rowe, Meredith L./Denmark, Nicole/Harden, Brenda Jones/Stapleton, Laura M. (2016): Infant and Child Development. The Role of Parent Education and Parenting Knowledge in Children's Language and Literacy Skills among White, Black, and Latino Families. In: *Infant Behavior and Development* 25, H. 2, S. 198–220.

- Sauerbrey, Ulf (2026): ChatGPT als Ratgebermedium für Eltern. Ein Scoping Review zu Themen LLM-vermittelten Elternrats, in: Sauerbrey, Ulf/Menzel, Tessa-Marie/Hemmerich, Fabian (Hrsg.): *Digitale Ratgebermedien*. Würzburg: Ergon/Nomos, S. 359–376.
- Sauerbrey, Ulf (2019): Erziehen Ratgeber in Buchform? Annäherungen aus erziehungstheoretischer Perspektive. In: Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (Hrsg.): *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen – Theorien – Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 47–61.
- Sauerbrey, Ulf/Andreeva, L./Schick, Claudia (2024): *Ratgebermediennutzung von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften. Eine vergleichende empirische Studie*. In: Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen/Ott, Christine (Hrsg.): *Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 210–220.
- Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen/Ott, Christine (Hrsg.) (2024): *Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schmid, Michaela (2011): *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (Hrsg.) (2019): *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schmidt-Wenzel, Alexandra (2008): *Wie Eltern lernen. Eine empirisch qualitative Studie zur innerfamiliären Lernkultur*. Opladen: Budrich.
- Specht, Friedrich (2000): Entwicklung der Erziehungsberatungsstellen in der Bundesrepublik Deutschland – ein Überblick. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 49, H. 10, S. 728–736.
- Taylor, Catherine A./McKasson, Sarah/Hoy, Guenevere/DeJong, William (2017): *Parents' Primary Professional Sources of Parenting Advice Moderate Predictors of Parental Attitudes toward Corporal Punishment*. In: *Journal of Child and Family Studies* 26, H. 2, S. 652–663.
- Vogel, Katharina (2022): Wissen, nicht Wahrheit. Was ist eigentlich (pädagogisches) Wissen? In: *Sozial extra* 46, H. 1, S. 31–36.
- Wahl, Klaus/Hees, Katja (Hrsg.) (2007): *Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung*. Weinheim: Beltz.
- Wandhoff, Haiko (2019): Der Ort der Ratgeberliteratur in der Geschichte der Beratung. In: Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (Hrsg.): *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 263–275.
- Zeller, Christian (2018): *Warum Eltern Ratgeber lesen. Eine soziologische Studie*. Frankfurt a.M.: Campus.

Privatisierte Kindheit con-/post-covid?

Doing Family jenseits staatlicher Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung

Ursina Jaeger

In einem der derzeit öffentlich-rechtlich meistbesprochenen Beiträge zum Thema „Kindheit“ – „Kinder: Minderheit ohne Schutz“ – legen Aladin El-Mafaalani, Sebastian Kurtenbach und Klaus Peter Strohmeier (2025) eine bildungssoziologische Analyse von Kindheit im Ausnahmezustand vor. Im Buch werden Dysbalancen der alternden deutschen Gesellschaft beschrieben, die die Herausforderungen der Lebensphase Kindheit – corona- und anderweitig krisengebeutelt, fragmentiert, superdivers – verschärften, und Kinder in eine kaum geschützte und marginale gesellschaftliche Position bringe. Die Autoren fordern ein Umdenken, einen „Kulturwandel der [öffentlichen] Institutionen“ im Sinne einer „Ausweitung der Aufgaben“ (El-Mafaalani 2025, S. 156). Dies müsse mitunter in einer durchaus radikaleren „Verantwortungsübertragung“ öffentlicher Institutionen für die Kinder realisiert werden: „Eltern bzw. Familien werden nicht mehr als Zubringer verstanden, sondern Familien müssen entlastet und damit zum Teil ersetzt werden“ (ebd., S. 157). Die Forderung nach stärkerer öffentlicher Verantwortung bei simultaner Entlastung und (Teil-)Ersetzung der Eltern ist platziert. Blickt man mit diesen Forderungen auf die aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen zu erweiterten Angeboten der frühen Kindheit und dem Ausbau des schulischen Ganztages, lassen sich diese bereits als „kindbezogene Wohlfahrtsproduktion“ durch Ausweitung der öffentlichen „Sorgeverantwortung“ (Kutscher/Schmidt 2019, S. 153) für die Belange der Kinder verstehen, weit über einen engen Bildungsauftrag hinaus.

Gegenläufig zu diesen Bestrebungen gibt es spätestens mit den pandemischen Turbulenzen *con-/post-covid*– eine Konjunktur von Staats- und Institutionenskepsis. Diese führte mitunter zu einem aktiven Rückzug von manchen Familien aus staatlichen oder staatlich geförderten Einrichtungen der Bildung, Betreuung und Erziehung: Familien beschulen ihre Kinder (teils auch widerrechtlich) zuhause; Familien schicken ihre Kinder an neue alternative Lernorte; Familien wandern in Länder aus, in denen *Homeschooling* erlaubt ist oder der staatliche Zugriff auf das Aufwachsen den Eltern weniger restriktiv erscheint: z. B. Paraguay, Nordzypern und Spanien. Häufig mit Referenz auf digitale Meinungsmacher*innen und Bildungsinfluencer*innen (auch Simon *in diesem Band*) reklamieren diese Familien die Deutungshoheit über das Wohlergehen und die Bildungsbiografien ihrer Kinder wieder stärker für sich. „Es geht darum, in die Eigenverantwortung

zu gehen, dezentral und unabhängig zu werden, selbst Lösungen zu schaffen. [...] es darf nicht sein, dass ein Sesselfurzer bestimmen darf, wie Millionen Kinder behandelt werden müssen“, rät ihnen beispielsweise Ricardo Leppe in einem seiner vielen digitalen Auftritte in Foren zur Bildung jenseits öffentlicher Institutionen (EN aktuell 2023, o. S.). Der Bildungsinfluencer Leppe, sich selbst als Zauber-künstler und Gedächtnistrainer präsentierend, will mit seinem Verein „Wissen-Schafft Freiheit“ nach eigenen Angaben die Bildungsmacht dezentralisieren und sich für freie Bildungsentscheidungen einsetzen. Dafür werden Eltern und Pädagog*innen online-Kurse angeboten, und Vernetzung organisiert. Sein YouTube Kanal verzeichnet 2025 ca. 61.500 Abonnent*innen.¹ Er schlägt dabei Praktiken vor, die den Staat von seiner postulierten Verantwortung für Kinder entbinden.

Gemein ist der Proklamation der Ausweitung der Aufgaben öffentlicher Institutionen und den Praktiken des familialen Rückzugs aus öffentlichen Kindheitsinstitutionen die Aufkündigung einer vermeintlich selbstverständlichen Idee der geteilten Verantwortung² für Kinder zwischen Staat und Familie. Wenn auch programmatisch gegengleich, lassen sich beide Bestrebungen verstehen als Plädoyer zur Transformation der Beziehung zwischen Staat und Familie, und zwar mit einer konstatierten Dringlichkeit. Denn gute Kindheiten, Entwicklungschancen, und damit die Gesellschaft von morgen, stünden auf dem Spiel.

Eine stärkere Betrachtung der Beweggründe und des praktischen Vollzugs dieser zweiten Bewegung, also von Eltern, die öffentlichen Institutionen das Vertrauen entziehen (wollen), ist angezeigt. Erziehungswissenschaftliche Foren und Diskurzusammenhänge dazu sind erst in der Entstehung (Böder 2022; Donner/Allert 2022; Hofinger/Reisinger/Walter 2022).³ Die hier präsentierte Studie möchte zu diesen neuen Debatten beitragen. Nachfolgend rücken dafür Familien in den Blick, die seit Ausbruch der Covid-Pandemie aus einer Gemengelage an

-
- 1 Leppes Wirken ist umstritten. Veronika Hofinger, Werner Reisinger und Rebecca Walter (2022, S. 542–548) haben in ihrer überzeugenden Analyse des Vereins „WissenSchafft Freiheit“ diverse, mit Blick auf eine liberale demokratische Gesellschaftsordnung problematische Aspekte von Leppes Äußerungen kontextualisiert und kommentiert.
 - 2 Im Beitrag wird nicht versucht, *Verantwortung* konzeptionell weiterzudenken. Die Frage, welcher Einsatz dem Verantwortungsbegriff in der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft zukommt, wird vielschichtig bearbeitet und beantwortet (Richter/Andresen 2012; Kuhlmann/Ricken 2019; Heite/Magyar-Haas/Schär 2024). Nele Kuhlmann und Norbert Ricken betonen den „hohe[n] theoretischen Begründungsaufwand“ (2019, S. 236), und die Schwierigkeit der erziehungswissenschaftlichen Bestimmbarkeit jenseits einer Verwendung im Sinne einer alltagspragmatischen Pflicht, sich in den Dienst des kindlichen Wohlbefindens und der Bildung der neuen Generation zu stellen. Ich nutze hier Verantwortung als diese alltägliche Identifizierungsdomäne im Kampf um Deutungshoheit über die Belange von Kindern.
 - 3 Vielversprechend mit Blick auf ein sich etablierendes Forschungsfeld sind die programmatischen Sondierungen der Forschungsinitiative „(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung“ (Casale et al. 2024) sowie die Denkanstöße aus dem ZfP-Themenswerpunkt „Institutionenskepsis und Bildungsmisstrauen“ (3/2025) mit Beiträgen zu schwindendem Vertrauen in den Staat und seine Institutionen der Bildung und Betreuung (Reh/Welter/Allert 2025).

Staats- und Schulkritiken neue Bildungswege jenseits öffentlicher Institutionen eingeschlagen haben. Basierend auf Daten einer ethnografischen Langzeitstudie zu „pädagogischer Alternativität *con-/post-covid*“ wird sondiert, wie die pandemischen Turbulenzen zu dem beitragen, was ich in weiterer Folge als *Infrastrukturierung von Bildungspraxis jenseits staatlicher Institutionen* zu fassen suche. Es interessieren also die Bedingungen der Möglichkeit der Etablierung und Institutionalisierung von Strukturen, Prozessen, Praktiken und Wissensordnungen zu Bildung und Kindheit jenseits des Staates.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird die Studie skizziert, und ethnografische Schlaglichter vergegenwärtigen dabei familiäre Praktiken des Rückzuges aus staatlichen Institutionen *con-/post-covid*. Danach werden diese familialen Praktiken jenseits öffentlicher Institutionen analysiert und rückgebunden an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Kindheit zwischen öffentlicher und privater Verantwortung. Im Fazit wird noch einmal gebündelt, wie staatskritische Eltern den Diskurs um geteilte Verantwortung gerade mit Blick auf die Frage, wessen Expertise zählt, transformieren. Daraus wird abgeleitet, welche Forschungsdesiderata sich vor diesem Hintergrund formulieren lassen.

1 Pädagogische Alternativität *con-/post-covid*

1.1 Methodologie und Konzeptionsarbeit zur Erforschung pädagogischer Alternativität

Die dem Beitrag grundlegende ethnografische Studie nimmt neue, *con-/post-covid* etablierte, Bildungspraxen jenseits öffentlicher Institutionen fall- und länderübergreifend in den Blick. Es interessieren die epistemischen *Ordnungen* dieser sich selbst als alternativ generierenden neuen Bildungspraxis, sowie deren pädagogische Modi der Legitimierung und Autorisierung. Entlang der Daten zu deutschsprachigen Familien⁴, die sich *con-/post-covid* dazu entschlossen, dem Staat das Vertrauen und die Verantwortung für die Belange ihrer Kinder zu entziehen, wird damit gleichsam der kindliche Alltag jenseits öffentlicher Institutionen rekonstruiert. Pädagogische Alternativität verstehe ich dafür als die bildungspraktische Konsequenz aus einer Abgrenzung von Akteur*innen vom jeweiligen kritisierten schulischen Mainstream. Sie dient forschungspragmatisch zunächst als die

4 Die Feldeingrenzung auf deutschsprachige Familien ist forschungspragmatisch begründet; durch die Mobilität vieler staatskritischer Familien wurde das Forschungsfeld aber transnational, und die Bildungswege wurden geprägt durch internationale Regularien und Gesetze. Diese transnationalen Bildungswege erlauben fall- und länderübergreifende Analysen pädagogischer Alternativität und international vergleichende Analysen des Verhältnisses zwischen Schule/Staat und Familie – einem klaren Forschungsdesiderat in der Erziehungswissenschaft (vgl. Helsper 2022, S. 323).

Empirie leitendes „keyhole issue“ (Hochschild 2016, S. 21), um rhetorische Figuren der Schulkritik, divergierende Wissensordnungen sowie die Pluralität von Expertise auf gelingendes Aufwachsen und Bildungsprozesse *con-/post-covid* in den analytischen Blick zu rücken. Spätestens seit den vielen pädagogischen Alternativ-Postulaten (beispielsweise in Bewegungen zu neuer Autorität) einer besonders im digitalen Raum überrepräsentierten und erfolgreichen neu-rechten Szene (Andresen 2018; Baader 2020; Sehmer/Simon/Schildknecht 2023), sowie den aus der Corona-Pandemie hervorgehenden Protestbewegungen wie *Querdenken* oder *Massvoll*, scheint die erziehungswissenschaftliche Neuausrichtung und Schärfung von pädagogischer Alternativität angezeigt. Die Studie ist angelegt als multi-lokale Langzeitethnografie (2021 – laufend), derzeit mit Forschungsorten in Paraguay, Deutschland, der Schweiz, Spanien, sowie im Digitalen. Insbesondere die Referenz auf den Staat und seine Ordnungs(ohn)macht – auch im transnationalen und digitalen Raum – ist dabei entscheidend für die Frage, wie Familien Verantwortung für die Bildungsbelange ihrer Kinder (zurück-)fordern. Damit macht die Arbeit Anleihen an den sozialtheoretischen Figuren einer Ethnografie des Staates, die *den Staat* nicht als regierende Zentrale einer Gesellschaft analysiert, sondern als relationales Gefüge zwischen Akteur*innen, die über Vorstellungen von legitimer Macht verhandeln, indem sie sich auf bestehende Staatsbilder stützen – und diese Darstellungen innerhalb konkreter Praktiken gleichzeitig bekräftigen und transformieren (vgl. Thelen/Vetter/von Benda-Beckmann 2018, S. 7). Einblicke in drei Familien sollen nun vergegenwärtigen, wie das empirische Material das skizzierte Erkenntnisinteresse mithervorbringt.

1.2 Die Peters, Krämers und Furgers übernehmen Verantwortung

Im Rahmen der Studie rücken also unterschiedliche staatskritische Familien in den ethnografischen Blick. Auch die drei Familien Peters, Krämer und Furger, deren familiäre Praktiken jenseits staatlicher Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung nachfolgend analysiert werden, wurden – wenn auch unterschiedlich intensiv – teilnehmend beobachtend durch ihren Alltag, auch digital, begleitet.

Wenn schon schulpflichtig, besuchten die Kinder der drei Familien bis zu den ersten staatlich verordneten Covid-Lockdowns 2020 Kindergärten und Schulen an ihren Wohnorten in Deutschland respektive in der Schweiz. Den Familien ist gemein, dass sie sich in den pandemiegeprägten Monaten entschieden, ihre Kinder nicht mehr in öffentliche Kindergärten und Schulen zu schicken. Und ebenso teilen die Familien, dass sie *seit der Pandemie* an pädagogischen Alternativen zum Aufwachsen unter öffentlicher Verantwortung arbeiten. Alle waren sie nicht einverstanden mit den Schulschließungen, mit Impfeempfehlungen, denen sie nicht nachkommen wollten, und den Einschränkungen, die dem kindlichen Alltag in diesen Monaten auferlegt wurden. Während die vormals in NRW wohnhaften

Peters 2022 nach Paraguay migrierten, leben die Krämers seit 2021 nicht mehr in Nürnberg, sondern in einem kleinen Dorf in Südspanien. Familie Furger wiederum wohnt derzeit, nachdem sie mehrere Jahre unterwegs waren, wieder in der Schweiz, mit Plänen der erneuten Migration. Kurze Portraits der Familien sollen nun die unterschiedlichen familialen Praktiken jenseits öffentlicher Institutionen vergegenwärtigen.

Familie Peters präsentiert sich gut *designed*. Sie war vormalig selbstständige Film-Stylistin, er Maschinenbauer mit Siebträgermaschinen-Start-Up. Sie sind kreativ im Umgang mit der roten staubigen Erde, die in Paraguay alles überzieht, und kreativ im Navigieren durch den Alltag mit vielen neuen Variablen. 2020 waren die Eltern schon ohne ihre drei Kinder in Paraguay, und haben, wie Frau Peters erzählt, „für den Notfall“ Niederlassungspapiere „gecheckt“. Das als wirtschaftsliberal aber gesellschaftskonservativ bekannte Paraguay⁵ war auch attraktiv, weil im Ausland Erwirtschaftetes nicht besteuert wird, wie dies die Peters auf ihrem mittlerweile gelöschten YouTube-Kanal anpriesen. Ihr Notfall kam; die „Monate des Chaos“ nach dem zweiten Lockdown hätten die Kinder „nicht gepackt“. Die Älteste hätte „Ängste entwickelt vorm Spuken“, das Ganze hätte „eh“ keinen Sinn gemacht – „Vorgaukeln von Sicherheit, von überforderten Lehrern schlecht ausgeführt“. Der Mittlere, gerade erst eingeschult, hätte keine Maske tragen wollen. Bald hätte die Schule das Allergie-Attest nicht mehr akzeptiert, und irgendwann klingelte – so erzählt Frau Peters entrüstet – das Jugendamt mit einer Kindeswohlgefährdungsabklärung an der Tür. Die Familie packte abrupt ihre Sachen, war zunächst auf einer der Kanarischen Inseln, migrierte dann 2022 nach Paraguay. Während die Älteste dort bald die lokale Dorfschule besuchte (wo „kein Hahn danach kräht, wenn sie mal nicht da ist“), sind die jüngeren beiden zuhause, ohne Anordnungen des organisierten Lernens. Die Familie, die in Paraguay die christliche Werteordnung schätzt, sichert sich ihren Lebensunterhalt mit Krypto-Mining und einem untervermieteten Einfamilienhaus in NRW.

Familie Krämer wiederum, Mutter und zwei Söhne, ist nach einer eigentlich als Urlaub und „endlich mal aus dem ganzen Wahnsinn Rauskommen“ gedachten Reise nach Andalusien/Spainien kurzerhand geblieben. Die amerikanische Gastgeberin, die Frau Krämer über ein *Unschooling*-online-Portal kennenlernte, konnte spontan eine Wohnung zur Verfügung stellen. Wechselnde und mit ihrem älteren Sohn überforderte Lehrkräfte, unterschiedliche Abklärungen zu seinem Verhalten, bürokratische Windmühlen und all dies in pandemischen Zeiten, so erzählt die Mutter, hätten sie um den Schlaf gebracht. Ihre Impfskepsis isolierte sie im Freundeskreis und sie wurde gebeten, den Elternbeirat der Schule zu verlassen. Erschrocken sei sie, „über Grundrechtsverletzungen des deutschen

5 Während der Pandemie sind 2000 bis 3000 Deutsche nach Paraguay ausgewandert. Sie lassen sich meist Bewegungen zuordnen, die sich gegen staatliche Pandemiebekämpfungsmaßnahmen aussprachen (Jaeger 2024).

Staates“, und über „die Rechtsextremen“ in ihrer Heimat in Thüringen. Seit dem Umzug nach Andalusien besucht der ältere Sohn (12) keine Schule mehr. Der Jüngere (10) ist in einem klandestinen Lernort angemeldet, der 15 bis 20 Kindern von *Systemabtrünnigen naturpädagogische Lerngelegenheiten* anbietet, und den Familien gleichsam eine Infrastruktur zur Vernetzung ermöglicht. Die zwei Söhne sind in Spanien nicht gemeldet, und an ihrer ehemaligen Nürnberger Schule beurlaubt. Frau Krämer arbeitet im *homeoffice* für eine deutsche Firma, und erhält Unterhalt vom Vater ihrer Kinder. Man müsse weiterschauen, wenn „der Staat anklopft“; vorerst möchte Frau Krämer aber dafür sorgen, dass es ihnen dreien gut gehe und sich auch die neuen Bildungswege stabilisierten. Im Regal stehen Bücher wie jenes von André Stern („...und ich war nie in der Schule. Geschichte eines glücklichen Kindes“). Erzählungen von Erfolgen jenseits von staatlich anerkannten Bildungswegen, prägen unsere Gespräche. Frau Krämer ist gut vernetzt, fährt zu *Unschooling*-Festivals, zieht sich aber, auch „weil Corona die Szene polarisiert hat“ zusehends nicht nur aus öffentlichen Institutionen, sondern auch aus den digitalen (Gegen-)Öffentlichkeiten zurück.

Die beiden Kinder der *Familie Furger* besuchen Anfang 2025 gemeinsam mit drei anderen Kindern eine *Homeschool* in Zürich. Seit 2020 sind die Furgers, eigentlich aus der Ostschweiz kommend, viel in Europa unterwegs, orientiert an Gemeinschaftsprojekten, deren Webauftritte alternative Bildungsgelegenheiten ankündigen, die insbesondere mit #freilernen verschlagwortet sind. Mal mehr, mal weniger selbst involviert in die je lokale und vorwiegend deutschsprachige Gemeinschaftsarbeit, hat sich vor allem Frau Furger weiterentwickelt zur *Expertin für freies Lernen*. Ihren Beruf als Kindergartenlehrperson hat sie nach längerer Mutterschaftsbeurlaubung 2020 nicht wieder aufgenommen, sie bildet sich im Coaching-Bereich weiter, und organisiert alternative digitale Bildungskongresse. *Con-/post-covid* ist so ein soziales Netz entstanden, in dem die Familie viel Solidarität und Inspiration für weitere *Projekte* erhält. Herr Furger, gelernter Betriebswirt, eignete sich Wissen über Kryptowährungen an und zieht ein *business* auf, Haupteinnahmequelle sind aber derzeit staatliche Gelder respektive eine geerbte und in der Schweiz untervermietete Immobilie. Man würde sich in der *Community*, bestehend aus Personen, die auch *nicht im System* leben wollen würden, mit Wohlwollen begegnen und Differenzen stehenlassen können, meint Frau Furger; weil alle daran interessiert seien, ihr Engagement in ein freieres Aufwachsen der Kinder zu stecken. Ungeimpft und systemkritisch zu sein, versteht sie als wichtige Zugehörigkeitsmarker in ihrer *Community*, wobei ersteres mittlerweile an Relevanz verliert.

1.3 Covid-19 als Kairos

Die Coronazeit und die staatlichen Maßnahmen zur Pandemiebekämpfung können als *Kairos* der Abkehr von öffentlichen Institutionen beschrieben werden

(Jaeger i. E.), als spezifischer und qualitativ besonderer Moment der Zeitlichkeit, der Lebensentscheide dynamisiert und soziale Ordnungen transformiert. In der – teils disruptiven – Abkehr entstanden und entstehen neue Wissensordnungen und pädagogische (Gegen-)Öffentlichkeiten.⁶ Der Rückzug und das Zurückfordern familialer Verantwortung für die Lebensphase Kindheit *con-/post-covid*, das deuten die Portraits an, stehen in einem Zusammenhang mit der Ordnungsmacht des Staates und Einschätzungen, jenseits öffentlicher Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung mit den jeweiligen Alternativen besser aufgehoben zu sein. Die formulierte Kritik an den öffentlichen Institutionen fällt bei den Familien zwar unterschiedlich aus: Familie Peters beklagte einen moralischen Zerfall der öffentlichen Schulen, gepaart mit Kritik an diversitätspolitischen Programmatiken und einem Zugriff auf Lebensbereiche von Kindern, für die sie als Eltern Deutungshoheit reklamierten. Frau Krämer beschrieb die staatlichen Schulen als zu starr und leistungsversessen, so dass Kinder in ihren individuellen Bedürfnissen zu wenig Raum hätten und in ein System gepresst würden, das nicht den gegenwärtigen Anforderungen entspreche. Familie Furger beklagte mitunter den Zwang der Anwesenheit und des Lehrplans. Bei den Familien ähneln sich jedoch die Bedingungen, unter denen sie daraus pädagogische Alternativen ableiten. Gleichsam ähneln sich die Legitimationsfiguren der Eltern, für die Belange ihrer Kinder stärker in die Verantwortung gehen zu *müssen* (Böder 2022). Diese Rhetoriken sind unterschiedlich stark in fundamentalere Kritiken an Staatlichkeit und Visionen der Gesellschaftstransformation eingewoben (Thelen/Vetters/von Benda-Beckmann 2018). Es zeigt sich, dass die Verschiebung und Neufiguration von Bildungspraxis jenseits der öffentlichen Schule Kindheiten hervorbringen, die etablierte Gesellschafts- und Wissensordnungen durch die Intensität der Abgrenzung zum öffentlichen Bildungswesen herausfordern, weit über das

6 Diese (Gegen-)Öffentlichkeiten werden journalistisch wie auch sozialwissenschaftlich häufig mit Zuschreibungen zu fassen gesucht, die Grenzen zum (moralisch und gesellschaftlich) Erwünschten ziehen: Man denke z. B. an den Begriff Cov-Idioten. Susan Harding (1991) sensibilisierte die Sozialwissenschaft für solch selbstvergewissernde Veränderungsprozesse mit der Figur der *repugnant others*. Gerade in der Forschung mit Menschen, die während der Pandemie staats- und schulkritisch agierten, aber auch mit Menschen, die sich nach Ansicht der Forschenden nicht klar genug von Verschwörungen, Wissenschaftsfeindlichkeit und Ideologien sozialer Ungleichwertigkeit distanzieren, lassen sich diese „wir“ vs. „die zu verachtenden Anderen“-Demarkationen beobachten (Jaeger 2024). David Kaldey (2025) schlägt vor diesem Hintergrund, wenngleich mit Interesse an Postfaktizität, eine Heuristik vor, die multiple Register der Analyse mitführt. Das Ziel ist es, neben Demarkationsfragen auch Probleme mit Wertgeladenheiten und Unsicherheiten wissenschaftlichen Wissens, und Problematiken der Vielfalt von wissenschaftlichen Perspektiven, adressieren zu können. In der vorliegenden Studie wird versucht, mit solch divergierenden „Instrumente[n] der Kritik“ (ebd., S. 1) und unterschiedlichen „intellectual moods“ (Felski 2015, S. 3)) zu arbeiten, um sich in polarisierten Debatten – ohne Naivität – nicht immer schon auf die *richtige* Seite zu stellen.

Pandemie-Geschehen hinaus. Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses nach Privatisierungstendenzen *con-/post-covid* gilt das Augenmerk im Folgenden den familialen Praktiken, die sich derzeit mit dem, gegen den und jenseits staatlicher Öffentlichkeit auch im digitalen Raum konstituieren.

2 *Doing Family* mit dem Staat, gegen den Staat, jenseits des Staates *con-/post-covid*

Aus einer Gemengelage an kritischen Einwänden entschließen sich also Eltern, ihre Kinder nicht in Kindergärten und Schulen zu schicken, kleinere private Bildungsorte zu etablieren oder auszuwandern und sich damit stärker den jeweiligen staatlichen Ordnungen zu entziehen. Es sind dies Entgegnungen auf die „spezifische [wohlfahrtsstaatliche] Ausprägung“ (Mierendorff 2017, S. 129) von Kindheit in (post-)pandemischen Zeiten, die familiale Praktiken mit dem, gegen den, und jenseits des Staates hervorbringen (Mancinelli/Germann Molz 2024). Sie lassen sich als spezifische Prozesse des *doing family* (Jurczyk 2018; Lange/Thiessen 2018) verstehen, die sich damit aber nicht einfach als Gegenteil von Öffentlichkeit und staatlichen Verantwortungsansprüchen für Kinder generieren. Vielmehr erlangen sie ihre Konturen erst im spezifischen privat-öffentlichen Ringen um Deutungshoheit über die Lebensphase Kindheit, und dies vor dem Hintergrund rechtlicher und bildungspolitischer Ordnungen und materieller Voraussetzungen. Die staatlichen Regulierungen rund um Fragen des Homeschooling, der Akkreditierungsverfahren für Privatschulen, der (auch perspektivisch antizipierten) Gesetzgebungen in Pandemiesituationen, etc., sind entscheidend dafür, wie alternative Bildungswege *con-/post-covid* konzipiert werden. Das pädagogische Handeln von Eltern, so lässt sich empirisch nachvollziehen, ist damit gleichsam geprägt von den Bildungsdiskursen und den politischen Rahmenbedingungen der Länder, in denen sie leben, auch wenn die staatskritischen Diskurse und Emotionalisierungen in Sozialen Medien teils keine solchen Grenzen ziehen (vgl. Proctor et al. 2020, S. 318). In diese interdependenten Verbindungen eingelassen ist nichts Geringeres als die Frage nach der Wirkmächtigkeit von Staatlichkeit respektive staatlicher Autorität im familialen Alltag (Forsey 2020). Corona, so lässt sich argumentieren, hat hier Parameter verschoben. Fernunterricht wurde denk- und praktikierbar und Schule mindestens temporär dezentralisiert und auf Distanz gestellt. Eltern wurden stärker in Lernprozesse der Kinder involviert, die Ordnungsmacht des Staates wurde spür-, sicht- und streitbarer. Gleichsam kam den sozialen Medien in sehr kurzer Zeit eine große Bedeutung zu; sowohl mit Blick auf die (Organisation von) Kritik an der staatlichen Verantwortungsproklamation in pandemischen Zeiten, als auch in dem, was ich für den vorliegenden Kontext als die Infrastrukturierung von Bildungspraxis jenseits staatlicher Institutionen verstehe. Wie vielen anderen ermöglichten Soziale Medien den Familien

Peters, Krämer und Furger jeweils passgenau empfundene Kommunikations- und Resonanzräume, sodass die Abkehr von staatlichen Institutionen argumentativ und praktisch unterfüttert war. Im Beitrag wird dafür plädiert, Covid-19 zwar als *Kairos*, nicht jedoch als besonderer *Startpunkt* für diese Infrastrukturierung von Bildungspraxis jenseits staatlicher Institutionen zu sehen. Die empirischen Erkenntnisse werden dafür zunächst vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Debatten um intensive Elternschaft und Soziale Medien diskutiert, um dann das Argument der engeren Koppelung dieser Debatten an Fragen nach pädagogischer Expertise zu entfalten.

2.1 Intensive Elternschaft

Die Familien Peters, Krämer und Furger bedienen sich einer Rhetorik der starken und verantworteten Elternschaft, entwickelt aus der Einschätzung, öffentliche Institutionen würden sich hinsichtlich der Bildung, Betreuung und Erziehung ihrer Kinder zu viel oder das Falsche anmaßen. Die gegenseitige Interdependenz von Familialität und Staatlichkeit ist in verschiedensten Studien beschrieben worden (Helsper 2022). Mit dem vorliegenden Erkenntnisinteresse lohnt sich insbesondere ein Blick in Forschung, in der analysiert wird, wie sich Eltern – auch schon *prae-covid* – responsabilisieren lassen. Eva Gulløv (2025) rekonstruierte bspw. in einer Synthese mehrerer Ethnografien zum Verhältnis von familialen Praktiken und dem dänischen Wohlfahrtsstaat, wie der staatliche Verantwortungsanspruch für die Belange der Kinder auch Responsibilisierungsdiskurse intensiviert: „the more children’s upbringing has become a matter of public concern, the greater society’s scrutiny of parental practices“ (ebd., S. 80). Dabei zeigt sich, dass nicht alle Familien dieselben Bedingungen haben, Verantwortungserwartungen zu erfüllen, und sich aber auch nicht alle von den öffentlichen Adressierungen angesprochen sehen. Andreas Lange und Barbara Thiessen (2018) argumentieren ähnlich, wenn sie im Selbstoptimierungsdiskurs zu Elternschaft herausarbeiten, wie sich Eltern als „Bildungscoaches“ in Bildungsoffensiven aktivieren lassen (oder eben auch nicht): Es sind v.a. „die Eltern der Mittelschicht“, schreiben sie, „bei denen aktuelle Narrative wie dem neoliberalen Selbstoptimierungsparadigma eines ‚unternehmerischen Selbst‘ (Bröckling 2007) in besonderer Weise verfangen. Diese Eltern sehen sich seitens des Staates und seitens der Wirtschaft mit der Aufgabe konfrontiert, [...] Kinder möglichst frühzeitig umfassend anzuregen und zu fördern“ (ebd., S. 286). Dabei würden sich Eltern zusehends distanzieren von der Vorstellung des bloßen Erbringens von „Zulieferleistungen an die Abnehmerinstitutionen“ (ebd., S. 276), und sich nicht (mehr) damit einverstanden zeigen, was aus der elterlichen Leistung und Investition in die Kinder in öffentlicher Hand gemacht würde. Gerade die erziehungswissenschaftliche Familienforschung hat in diesem Kontext die auch aus den Responsibilisierungsdiskursen

hervorgehenden elterlichen Investitionen in den Bildungserfolg der Kinder nachgezeichnet, und die Denkfiguren der verantworteten Elternschaft respektive des *intensive parenting* konturiert (Knauf 2019). Mit dieser Intensivierung eines *doing family* respektive *doing parent*, die explizit die elterliche Verantwortung für die Lebensphase Kindheit fokussieren, geht einher, dass es „zu Konflikten mit den Erfordernissen nach Anpassung und Gemeinssinn kommen [kann]“, und Eltern „auch die Zeit, die sie nicht mit ihren Kindern verbringen, zu überwachen oder gar zu kontrollieren“ trachten (ebd., S. 187). Das kann mitunter dazu führen, dass Eltern denken, ihre Kinder seien unter staatlicher Verantwortung nicht gut aufgehoben (Proctor et al. 2020). Kritische Anfragen an die Verantwortungszunahme des Staates sind also bereits vor der Abkehr von öffentlichen Institutionen der Bildung und Betreuung *con-/post-covid* formuliert.

Vor dem Hintergrund der hier interessierenden Fragen können den familialen Praktiken des *intensive parenting* eine transformative Rolle im Spannungsverhältnis von Kindheit zwischen öffentlicher und privater Verantwortung zugeschrieben werden, die der Infrastrukturierung von Bildungspraxis jenseits staatlicher Institutionen Vorschub leisten. Die intensive elterliche Beschäftigung mit der *richtigen* Art der Förderung und *Optimierungen* aller Art, führte mitunter zu einer Entgrenzung pädagogischer Expertise, insbesondere durch Soziale Medien (Dinter 2024). Ausdruck dessen ist, dass in Sozialen Medien Akteur*innen ohne pädagogische Qualifikation oder institutionelle Anbindung reichweitenstark auftreten, Ratschläge erteilen, Meinung bilden und von Eltern als Expert*innen anerkannt werden (Menzel 2024). Die analytische Lesart der familialen Praktiken jenseits öffentlicher Bildungsinstitutionen in den Familien Peters, Krämer und Furger *con-/post-covid* legt nahe, dass insbesondere Viele-zu-Viele-Kommunikationsumgebungen wie Telegram oder X „etablierte[...] Machtstrukturen“ destabilisierten, auch wenn die damit einhergehenden „Turbulenzen nicht im Internet verwurzelt [sind], sondern in grundlegenden politischen Krisen und sozialen Spaltungen“ (Rau/Simon 2022, S. 2). In Sozialen Medien zirkulieren all die Erfahrungsberichte anderer Schul- und Staatskritiker*innen, aus deren Netz sich auf unterschiedliche Weise alternative Bildungsexpertise generiert. Wer möchte, kann sich konkrete Vorschläge und Angebote anschauen und interaktiv aneignen, wie soziale und pädagogische Ordnungen denn zu verlassen und neu auszugestalten seien. Die eigene so generierte Expertise lässt sich wiederum zur Etablierung von Bildungspraxis jenseits der öffentlichen Institutionen einsetzen, kapitalisieren und/oder an weitere weitergeben.

2.2 Doing Family-Expert*innen jenseits staatlicher Ordnung

Die analytische Lesart familialer Praktiken mit, gegen und jenseits staatlicher und staatlich geförderter Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung

am Beispiel der Familien Peters, Krämer und Furger deutet es an: staatlichen Zertifizierungen (in Form z. B. von pädagogischen Hochschulabschlüssen) wird – mindestens symbolisch – keine Deutungshoheit zugesprochen für ein erfolgreiches *doing family* jenseits öffentlicher Institutionen. Expertise zu familialen Praktiken der Abkehr von öffentlichen Institutionen ist damit gleichsam gesucht wie umkämpft. Sozialwissenschaftliche Analysen zeigen, dass die Qualifizierung als Expert*in weniger stark von überprüften und zertifizierten Fähigkeiten und Know-how abhängen, als von der „gesellschaftliche[n] Anerkennung durch relevante und zuverlässige Zielgruppen“ (Eyal 2021, S. 42; Dinter 2024;). Die Modi der Anerkennbarkeit divergieren somit, wenn die Zielgruppe z. B. nicht eine akademische Gesellschaft oder eine staatliche Behörde ist, sondern staatskritische Eltern sind. Soziale Medien *con-/post-covid* treiben „durch die Produktion und Präsentation von (Gegen-)Expertise die Multiplikation und Diversifizierung öffentlicher Arenen voran“ (Schaufler 2019, S. 224). Ihr Einfluss auf familiäre Praktiken der Privatisierung von Kindheiten *con-/post-covid* ist zentral. Dies zeigt der analytische Nachvollzug der Abkehr von öffentlichen Institutionen in der vorliegenden Studie. Während die portraitierten drei Familien das Vertrauen in die jeweiligen öffentlichen Institutionen verloren und ihnen die Verantwortung für die Bildungswege ihrer Kinder entzogen haben, stoßen sie digital nicht nur auf Verständnis und Resonanz. Gleichsam zirkulieren in den jeweiligen Foren Argumente für den Verantwortungsentzug und konkrete Orientierungsrahmen für familiäre Praktiken mit, gegen und jenseits des Staates (Mancinelli/Germann Molz 2024). Damit werden vermeintlich etablierte Wissensordnungen zu Kindheit und Bildung und den jeweiligen Verhältnissen zwischen Staat und Familien auf den Prüfstand gestellt, und mit ihnen staatliche Autoritäten als Vertreter*innen des Pädagogischen. Gerade in Debatten um Kindheit und Bildung *con-/post-covid* gab es ein großes Maß an Unsicherheit, sowohl was die Sicherung des Kindeswohls anging, als auch hinsichtlich der Bildungsorganisation. So gab es in pandemischen Zeiten wenig Einigkeit der etablierten Expert*innen zu Kindheit und Bildung, und divergierende Einschätzungen zu ungesichertem Wissen. Eyal (2021, S. 25) stellt fest, dass sich das Wort Expertise vor dem Kontext veränderter Beziehungen herausgebildet hat, „um [...] das Entstehen neuer Ansprüche und neuer Konkurrenten, den Wandel des Vertrauens und der Glaubwürdigkeit und die Veränderungen in den Kanälen, durch die das Wissen in die öffentliche Sphäre fließt, zu erfassen“. Davon ausgehend lässt sich erahnen, wieso *con-/post-covid* mit Blick auf Kindheit und Bildung so starke Kräfte der Abkehr, und neue familiäre Expertise, entstehen konnten.

Die drei Familien waren in unterschiedlicher Weise aktiv in der Produktion und Anerkennung von pädagogischer Expertise zu *doing family* jenseits des Staates. Familie Peters besaß zunächst einen eigenen YouTube-Kanal, tritt aber mittlerweile inkognito auf – auch weil seit dem EU-Ratsbeschluss zum Digital

Services Act, der digitale Plattformen zur Aufdeckung, Kennzeichnung und Entfernung illegaler Inhalte verpflichten soll, Repressionen befürchtet werden. Frau Krämer wiederum zieht sich zwar aus öffentlich einsehbaren Foren auch aufgrund der Polarisierung der Debatten zurück, stellt ihre Dienste aber als (bezahlte) Expertin für *Unschooling*-Interessierte in Coachings zur Verfügung. Zusätzlich arbeitet sie in pädagogischen Foren der Akkreditierung von Bildung jenseits des Staates mit. Kontaktaufnahmen funktionieren bei ihr meist über persönliche Empfehlungen. Familie Furger wiederum versucht, perspektivisch ihr Einkommen über die erworbenen Erfahrungen zu generieren, und stellt dafür u. a. in online-Coachings zur Bildung privater, individueller Lernorte gewisse Familienpraktiken digital öffentlich zur Disposition.

3 Fazit

Wenngleich die familialen Verantwortungspostulate und damit die Privatisierung von Kindheit *con-/post-covid* keinesfalls einer einheitlichen Programmatik des Misstrauens und der Kritik an öffentlichen Institutionen entspringen, so erscheinen sie gesellschaftsdiagnostisch und als Thema der Kindheits- und Bildungsforschung als größeres Phänomen doch bedeutsam. Der Beitrag hat vor diesem Hintergrund auf Privatisierung von Kindheit abzielende Praktiken des *doing family* fokussiert, die jenseits staatlicher Institutionen (aber auch im öffentlichen, digitalen Raum) an Kontur gewinnen. Aus der Empirie hergeleitet wurde so der Stellenwert von Sozialen Medien analysiert, und Fragen nach den Bedingungen einer Infrastrukturierung von Bildungspraxis jenseits staatlicher Institutionen bearbeitet.

Die Privatisierung von Kindheit *con-/post-covid* zeigt sich dabei nicht nur als Reaktion elterlicher Deutungs- und Handlungsmacht auf staatliche Krisenpolitik, sondern vor allem als fundamentale Verschiebung dessen, wie Kindheit organisiert, strukturiert und erlebt werden soll – mit Konsequenzen, die aus der Perspektive von Kindern mitunter anders ausfallen als aus der Perspektive von Eltern oder der Bildungsadministration. Die Privatisierung von Kindheit bedeutet also nicht nur eine Verschiebung institutioneller Verantwortung – sondern eine grundlegende Refiguration des kindlichen Alltags. Kindheit wird nicht einfach nur im wirtschaftlichen oder institutionellen Sinne privatisiert – sie wird von elterlichen Werten, Geschichten und Weltanschauungen geprägt, die sich durch digitale Räume verstärken. Kinder sind dabei weniger die Akteure dieser Entwicklungen, sondern eher die Bezugspunkte – und gleichzeitig aber die am stärksten Betroffenen dieser Veränderungen (Katz 2001). Es braucht daher eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik privatisierter Kindheit, die sich fragt: Was heißt diese Privatisierung für Kinder selbst?

Literatur

- Andresen, Sabine (2018): Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ‚wilden Recherche‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 6, S. 768–787.
- Baader, Meike Sophia (2020): Neue Rechte – „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–154.
- Böder, Tim (2022): Entschulung als Tabuüberschreitung. Eine rekonstruktive Studie zu Begründungen familialer Entschulungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Casale, Rita/Kessler, Fabian/Pfaff, Nicole/Richter, Martina/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2024): (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Dinter, Petra (2024): Entgrenzung pädagogischer Expertise durch Soziale Medien. Ein Einblick in die elterliche Rezeption von Familienblogs. In: Flügel, Alexandra/Gruhn, Annika/Landrock, Irina/Lange, Jochen/Müller-Naendrup, Barbara/Wiesemann, Jutta/Büker, Petra/Rank, Astrid (Hrsg.): Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 627–632.
- Donner, Martin/Allert, Heidrun (2022): Auf dem Weg zur Cyberpolis: Neue Formen von Gemeinschaft, Selbst und Bildung. Bielefeld: transcript.
- El-Mafaalani, Aladin (2025): Kitas und Schulen als multifunktionale Institutionen. In: El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus P. (Hrsg.): Kinder. Minderheit ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 147–168.
- El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus P. (Hrsg.) (2025): Kinder. Minderheit ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Eyal, Gil (2021): Die Krise der Expertise. Zürich: Edition Patrick Frey.
- Felski, Rita (2015): The Limits of Critique. Chicago: The University of Chicago Press.
- Forsey, Martin (2020): Practicing Autonomy in a Local Eduscape: Schools, Families and Educational Choice. In: Comparative Education 56, H. 3, S. 423–440.
- Gulløv, Eva (2025): Doing Family Right. The Impact of Childhood Institutions on Family Practices, Parental Norms, and Social Distinctions. In: Bollig, Sabine/Groß, Lisa (Hrsg.): Practicing the Family. The Doing and Making of Family in, with and Through Social Work and Education. Bielefeld: transcript, S. 77–92.
- Harding, Susan (1991): Representing Fundamentalism: The Problem of the Repugnant Cultural Other. In: Social Research 58, H. 2, S. 373–393.
- Heite, Catrin/Magyar-Haas, Veronika/Schär, Clarissa (Hrsg.) (2024): Responsibilisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2022): Familie und Schule. In: Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 309–328.
- Hochschild, Arlie R. (2016): Strangers in Their Own Land: Anger and Mourning on the American Right. New York: New Press.
- Hofinger, Veronika/Reisinger, Werner/Walter, Rebecca (2022): Homeschooling in Österreich in problematischen Kontexten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 12, H. 3, S. 535–552.
- Jaeger, Ursina (2024): „Schau hier, alles Reichsbürger, so sehen heutzutage Nazis aus!“ Ethnografische Forschung mit deutschen Auswanderfamilien in Paraguay im Angesicht komplexer Positionierungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 25, H. 1, S. 34–50.
- Jaeger, Ursina (2026): COVID-19 als Kairos der Abkehr von staatlichen Institutionen: Ethnografie im online/offline-Nexus der Schulkritik. In: Halbheer, Ueli/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Schule, Bildung und Demokratie. Beiträge im Memoriam Damian Miller. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 111–130.
- Jurczyk, Karin (2018): Familie als Herstellungsleistung. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens O./Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–166.
- Kaldewey, David (2025): Die Krise der Faktizität, revisited: Wissenschaftsskepsis und Wissenschaftskommunikation im Kontext der COVID-19-Pandemie. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 50, H. 22, S. 3–26.
- Katz, Cindi (2001): The State Goes Home: Local Hyper-Vigilance of Children and the Global Retreat from Social Reproduction. In: Social Justice 28, H. 3, S. 47–56.

- Knauf, Helen (2019): Die intensive Elternschaft als neues Paradigma für die Erziehung in Familien? Eine empirische Studie zu Familienblogs im Internet. In: *Soziale Passagen* 11, H. 1, S. 175–190.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2019): Verantwortung und Kindheit. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 236–243.
- Kutscher, Nadia/Schmidt, Friederike (2019): Verteilte Erziehungs- und Sorgeverantwortung im Kontext digitalisierungs- und ernährungsbezogener Wohlfahrtspraktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 39, H. 2, S. 152–167.
- Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (2018): Eltern als Bildungscoaches? In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens O./Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–293.
- Mancinelli, Fabiola/Germann Molz, Jennie (2024): Moving With and Against the State: Digital Nomads and Frictional Mobility Regimes. In: *Mobilities* 19, H. 2, S. 189–207.
- Menzel, Tessa-Marie (2024): Instagram als Ratgebermedium am Beispiel der Momfluencerinnen. Oder: „keiner muss sich durch Bücher wälzen“. In: Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen/Ott, Christine (Hrsg.): *Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 71–81.
- Mierendorff, Johanna (2017): Potentiale eines wohlfahrtsstaatstheoretischen Zuganges in der Kindheitsforschung. In: Bollig, Sabine/Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Joos, Magdalena (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 129–145.
- Proctor, Helen/Roch, Anna/Breidenstein, Georg/Forsey, Martin (2020): Parents, Schools and the Twenty-First-Century State: Comparative Perspectives. In: *Comparative Education* 56, H. 3, S. 317–330.
- Rau, Jan P./Simon, Felix M. (2022): Digital Turbulence: Building a Democratic Society in Times of Digital Turmoil. <https://il.boell.org/en/2022/02/16/digital-turbulence-building-democratic-society-times-digital-turmoil> (Abfrage: 14.10.2025).
- Reh, Sabine/Welter, Nicole/Allert, Heidrun (2025): Institutionenskepsis und Bildungsmisstrauen. Einleitung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 71, H. 3, S. 297–307.
- Richter, Martina/Andresen, Sabine (Hrsg.) (2012): *The Politicization of Parenthood. Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing*. Dordrecht und New York: Springer.
- Schaufler, Sarah (2019): Medien – Politik – Erziehungswissenschaft? Platzierung und De-Platzierung von Experten in globalen Wissensregimen. In: Clemens, Iris/Hornberg, Sabine/Rieckmann, Marco/Crotti, Claudia/Kraus, Katrin (Hrsg.): *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 223–236.
- Sehmer, Julian/Simon, Stephanie/Schildknecht, Lukas (2023): Vereinnahmungen von Kindern und Kindheiten. Kind-Bilder in rechtspopulistischen und/oder wissenschaftsfeindlichen Narrativen im Kontext der Covid-19-Pandemie. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 43, H. 4, S. 356–372.
- Thelen, Tatjana/Vetters, Larissa/von Benda-Beckmann, Keebet (2018): Introduction. Stategraphy: Relational Modes, Boundary Work, and Embeddedness. In: Thelen, Tatjana/Vetters, Larissa/von Benda-Beckmann, Keebet (Hrsg.): *Stategraphy: Toward a Relational Anthropology of the State*. Oxford und New York: Berghahn Books, S. 1–19.

4 Kindheit und Familie: Diversität und ungleiche Lebenslagen

Von der Sorge sich zu sorgen

Empirische Einblicke in das Doing Child von Kindern drogenkonsumierender Eltern

Stephanie Meiland

Fragen der Sorge¹ und des Sorgens um die nachwachsende Generation werden seit jeher an Familie herangetragen, in Familie verortet und von Familie verantwortet. Während die elterliche Verantwortung für das kindliche Wohlergehen einerseits als zeit- und wesensunabhängiger „Archetyp aller Verantwortung“ (Jonas 1984, S. 189) gilt, ist es andererseits die praktische, soziale und psychische Angewiesenheit des Kindes auf „konstruktive Ermöglichungsbedingungen des Heranwachsens“ (King 2022, S. 87), über die sich die Familie als intergenerativ ermöglichender Fürsorgezusammenhang ausbuchstabiert (u. a. ebd.; Thiesen 2011, S. 124). Dabei existiert Familie jedoch nicht einfach an sich, sondern wird im Rahmen vielfältiger Sorgeverhältnisse, Sorgebeziehungen und -tätigkeiten aktiv hergestellt, sodass diese – im Zusammenspiel von praxeologischen Zugängen eines Doing, Undoing und Not Doing Family (Jurczyk 2023)² – gleichermaßen normative Bezugspunkte für ihr Gelingen respektive Nicht-Gelingen mitliefert (u. a. Jurczyk/Thiesen 2020; King 2022). Familie charakterisiert demnach ein dynamisches Interaktionsgeschehen, das sich als Kontinuum zwischen Herstellung und Auflösung bewegt, und gerade in Verbindung mit dem Konzept der Sorge die aktive Hervorbringung fürsorglicher Beziehungen adressiert (Jurczyk 2023, S. 17 f.). Es sind gerade diese Aspekte sogenannter „Gelingensbedingungen“ von Familie, über die schließlich die ausreichend gute Sorge³ für das

-
- 1 Bezugnehmend auf die Verwendungsweisen des Sorgebegriffs betont u. a. Markus Dederich (2025), dass sich zum einen die Diskurslandschaft zum Topos der Sorge nach wie vor äußerst heterogen und uneinheitlich zeigt (ebd., S. 17 f.). Zum anderen wird das Konzept häufig mit dem Care-Begriff synonym gesetzt, sodass keine klaren Differenzierungslinien erkennbar werden. Aufgrund dieser mangelnden begrifflichen Differenzierung werde ich nachfolgend ausschließlich den Begriff der Sorge verwenden und nur an ausgewählten Stellen, wie beispielsweise konkreter sozialtheoretischer Bezüge, auf den Care-Begriff zurückgreifen.
 - 2 Hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung eines Doing Family werden grundsätzlich die beiden Formen der organisatorischen und symbolisch-sinnhaften Herstellungsweisen unterschieden (Jurczyk 2023, S. 18). Demensprechend ließen sich weiterführend auch empirische „Umkipppunkte“ (ebd., S. 20) dieser sorgezentrierten Herstellungsleistungen von Familie ausmachen und in empirische Fälle des Misslingens, Scheiterns, Beschädigens oder Auflörens übersetzen, so denn diese Herstellungsleistungen aus Gründen ausbleiben.
 - 3 Im Gegensatz zum Begriff des Gelingens eröffnet die ausreichend gute Sorgepraxis „als Pendelbewegung zwischen Misslingen und Perfektion“ (Jurczyk/Thiesen 2020, S. 133)

Wohl von Kindern nicht zuletzt mit gelingenden Prozessen ihrer Erziehung, Bildung und Sozialisation in Relation gesetzt wird (u. a. Jurczyk 2018; Honig 1999; Jurczyk/Thiessen 2020; Bauer 2021; Jurczyk 2023).

Insofern verweist der Sorgebegriff in seiner pädagogischen Konnotation auf „alle sorgenden Verhältnisse zwischen allen zu einer Zeit lebenden Generationen, seien diese nun dominant auf Bildung/Unterrichtung, Erziehung oder soziale Hilfe fokussiert“ (Zinnecker 1997, S. 201). Im Anschluss an anthropologisch-phänomenologische Zugänge ist mit diesem Begriff gleichermaßen ein Grundmodus menschlicher Erfahrung aufgerufen, der die „Sorge [um] das entwicklungs offene, verletzliche und endliche, leibliche Selbst [zum Ausgangspunkt und Ziel]“ (Dederich 2025, S. 20) einer Praxis des Sorgens nimmt; ebenjener Lebenspraxis, in der sich zwei Ebenen der Erfahrung ausdrücken können:

„Einerseits ist Sorge der Kummer, der Gram, die Krankheit bzw. Unruhe, quälender Gedanke, die jemand hat und durch die er umtrieben wird und in Not geraten ist. Und andererseits: Die Sorge, die ich mir bereite angesichts eines Anderen, der in Sorge ist, [...] meine tätige Bemühung um jemanden, der ihrer bedarf, und dies notfalls auch als Fürsorger [...]. Dies tue ich schließlich adjektivisch sorglich, sorgsam, sorgfältig, d. h. besorgt, aufmerksam, genau, auch ängstlich, vor allem achtsam“ (Dörner 2001, zit. nach Dederich 2025, S. 20).

In diesem Sinne beschreibt Sorge den gesamten Bereich gesellschaftlich wie auch individuell notwendiger Formen der Fürsorge von Menschen, die sich als soziale Sorgepraxis zwischen Sorgenden und zu Versorgenden realisiert und stets auf einer zwischenmenschlichen Angewiesenheit gründet (u. a. Brückner 2015; Jurczyk/Thiessen 2018; King 2022). Infolgedessen stellen Praktiken des Sorgens nicht nur Aushandlungsprozesse in der Dichotomie von Autonomie und Abhängigkeit dar, sondern diese repräsentieren zugleich Antworten „auf existenzielle ‚Situationen der Bedürftigkeit‘“ (Nohl 2020, S. 117), die von einer asymmetrischen Struktur sind (ebd.).

Vor diesem Hintergrund bewegt sich auch der Diskurs zu Kindern drogenkonsumierender Eltern in dem grundlegenden Spannungsverhältnis einer privaten und öffentlichen Verantwortung als rechtlich organisierte Sorge um das Kind. Mit Blick auf die vielfach diagnostizierten, kumulierenden Gefährdungspotenziale wirft diese organisierte Sorge zudem Fragen nach möglichen Grenzziehungen

entsprechende Grenzziehungen zum Konzept des Misslingens, ohne dass damit jeweilige normative Setzungen aufgehoben wären (vgl. ebd., S. 132f). Folglich beließe auch ein Konzept der „good enough family“ (Thiessen/Sander 2012, S. 150) die Familie in all ihrer Ambivalenz und Unperfektheit, um in eine grundlegende „Verständigung über essenzielle Notwendigkeiten und hinreichende Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern“ (ebd.) gelangen zu können, und zwar in Anbetracht aller fürsorgebezogenen Begrenztheit, die hiermit zugleich aufgeworfen ist.

im Gelingen bzw. Misslingen der elterlichen Sorgeverantwortung auf, und zwar jenseits der ohnehin für Familie konstitutiven Krisen und Konflikte (u. a. ebd.; Oevermann 2009; King 2022). Diesbezüglich will der vorliegende Beitrag explizit die Perspektive der Kinder zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung nehmen, um auf der Grundlage der Ausgestaltung von privat und öffentlich-institutionell arrangierten Sorgeprozessen in Familien mit elterlichem Drogenkonsum sowohl Fragen nach den kindlichen Bewältigungsweisen zu stellen als auch kindlichen Deutungsmustern dieser familialen Sorgeprozesse nachzuspüren. Dafür werden zunächst im Rückgriff auf den Diskurs exemplarisch Sorgeverhältnisse und -beziehungen von Familien mit elterlichem Drogenkonsum veranschaulicht (2), dem sich die ausschnittshafte, empirische Analyse subjektiver Erfahrungen mit und Sichtweisen auf die familiäre Sorgepraxis von Kindern anschließt (3). Zum Schluss folgen noch ausgewählte, zusammenfassende Überlegungen zu sorgezentrierten Gelingensprozessen von Familien mit elterlichem Drogenkonsum (4).

1 Aufwachsen von Kindern mit drogenkonsumierenden Eltern – ein Überblick

Kinder sind im Rahmen ihrer Entwicklung, d. h. beziehend auf Aspekte ihrer Versorgung, Anregung und ihres Schutzes, auf elterliche respektive fürsorgliche Bezugspersonen angewiesen, sodass der aktiven, ermöglichenden Sorge und Verantwortung seitens der Familie eine zentrale Bedeutung zukommt (King 2022, S. 82). Im Falle der Kinder drogenkonsumierender Eltern stellt sich die Gewährleistung dieser sozialisatorischen Kernaufgaben von Familie jedoch meist als prekär dar. Deshalb werden betreffende Kinder zugleich als hochgradig gefährdete Risiko-Gruppe klassifiziert (Klein 2008), da sie höchstwahrscheinlich eigene substanzbezogene bzw. psychische Betroffenheiten im späteren Erwachsenenalter entwickeln (u. a. Lachner/Wittchen 1997; Serec et al. 2012). In diesem Zusammenhang wird die „hohe [...] Risikoverdichtung“ (Schone/Wagenblass 2006, S. 11) mehrheitlich auf eine gefährdete Sorge im Kindesalter zurückgeführt, sodass diese folglich im Widerspruch zu einem gesunden, entwicklungsförderlichen und normalen Heranwachsen von Kindern steht (vgl. Kelle/Mierendorff 2013, S. 9 f.). Ferner offenbart sich dieser Umstand am kontinuierlichen Ausbau familialer Unterstützungsangebote, wie es das Beispiel der Frühen Hilfen⁴ nahe-

4 Frühe Hilfen legen als sektorenübergreifende Zusammenarbeit von Gesundheitswesen und Kinder- und Jugendhilfe ihren Präventionsschwerpunkt „auf psychosozial belastete Familien, zum Beispiel Familien in Armutslagen, Eltern mit psychischen Erkrankungen, Familien mit Fluchtgeschichte oder vielfach belastete Familien“ (NZFH 2024, S. 18) und dabei vor allem auf die ersten drei Lebensjahre, die sich aus Entwicklungsperspektive als besonders relevant erweisen.

legt, die sich in Form des präventiven Kinderschutzes zwischen Primär- und Sekundärprävention an ebenjene als dysfunktional, erschöpft, desintegriert oder einfach als Problemfamilie kategorisierten Familien richten, die ihrer Sorgeverantwortung mit großer Wahrscheinlichkeit nicht adäquat nachkommen können. Damit bewegt sich die gesunde Entwicklung von Kindern drogenkonsumierender Eltern als „prioritäres Public Health-Problem“ (Klein 2019, S. 17) an der Schnittstelle einer privaten wie auch öffentlichen Sorgeverantwortung für sie.

Vielmehr noch ließen sich hinsichtlich der in den Risikodiskurs eingelagerten Wissensbestände verschiedene Bezugspunkte zu dieser oftmals als inadäquat deklarierten Sorgepraxis eröffnen. So erweisen sich betreffende Kinder in besonderer Weise gefährdet, wenn beispielsweise Aspekte, die den elterlichen Drogenkonsum als solches umfassen – wie etwa Art, Dauer und Häufigkeit der Exposition, Drogenabhängigkeit eines oder beider Elternteile, vorhandene Komorbiditäten sowie multipler Substanzgebrauch (u. a. Quinten/Klein 1999; Klein et al. 2016; Gavez/Keller/Beck 2017) – mit folgenden lebenslagebezogenen Sorgeverhältnissen kumulieren: alleinziehendes Elternteil, geringes Ausbildungs- und Qualifikationsniveau, erhöhtes Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko oder schlechte Wohnverhältnisse, die mitunter weitere Marginalisierungen nach sich ziehen können (u. a. Serec et al. 2012; Klein/Moesgen/Dyba 2019). Zudem erleben diese Kinder häufiger eine Familienatmosphäre, die von Disharmonien, Inkonsistenzen im elterlichen Verhalten oder einem Zusammenbruch der Alltagsorganisation geprägt ist, sodass es zu Rollenumkehrungen in den Sorgebeziehungen kommen kann (u. a. King/Chassin 2008; Schier et al. 2011; Klein et al. 2016; Schnitzler/Deimel 2016). Des Weiteren erfahren betreffende Kinder vielfach die Vernachlässigung ihrer kindlichen Bedürfnisse, durchschreiten kritische Lebensereignisse (z. B. elterliche Trennung, Klinikaufenthalte, Inhaftierungen, Tod usw.) und können nicht zuletzt zu Zeugen wie auch Opfern von Gewalthandlungen werden (u. a. West/Prinz 1987; Velleman/Reuber 2007; Zobel 2017; Wieland/Klein 2018). In der Folge scheinen nicht nur alle Ebenen der sorgezentrierten Herstellungsleistungen von Familie im Sinne der aktiven Ausgestaltung von Beziehungen, Räumen, Zeit und Sinn tangiert, sondern auch Interventionen in ihre private Eigenlogik induziert, da sich für Kinder als eigenständige Adressat*innengruppe letztlich eine familiäre Problemlage entfaltet, die es im besten Falle mittels (kind-)spezifischer Förderangebote zu bewältigen gilt (vgl. BMFSFJ 2024, S. 302 f.): „Sie sind zwar Akteure[,] aber unter Bewältigungszwang, sie stehen in einem Erziehungsverhältnis, das sich aber oft als Vernachlässigung oder gar Gewaltverhältnis darstellt“ (Böhnisch 2015, S. 103).

In dieser Hinsicht zentriert sich der Diskurs um Kinder drogenkonsumierender Eltern einerseits um die Trias von Risiko und Schutz, Vulnerabilität und Resilienz sowie Prävention und Intervention, während diesem andererseits spezifische Konstruktionen vom Kind zugrunde liegen, die betreffende Kinder zuvörderst als Werdende und in ihren gegenwärtigen Lebensweltbezügen als passive

Subjekte entwerfen, ohne dass ihre Perspektiven bislang angemessen Berücksichtigung gefunden hätten (Meiland 2025). Hier setzt auch die diesem Text zugrundeliegende Dissertation an, die im Folgenden als empirische Grundlage für die Fragen danach dient, wie sich die familiäre Sorgepraxis aus der Sicht von Kindern gestaltet und welche Bedarfe sowie Begrenzungen darin deutlich werden. Hierüber wird es auch möglich, entsprechende „Umkipppunkte“ (Jurczyk 2023, S. 20) in der Sorge von Familien mit elterlichem Drogenkonsum zu rekonstruieren, die aus der Sicht von interviewten Kindern als unzureichend erlebt und markiert werden. Damit sind Umkipppunkte eines Doing Care in Familie gemeint, die auf Grundlage der Erfahrungen und Perspektiven von Kindern sowohl die jeweiligen familialen Sorgeverhältnisse, -beziehungen und -tätigkeiten einbeziehen als auch explizit in den Blick nehmen, wie sich diese versorgt sehen und umsorgt fühlen.

2 Doing Care aus der Perspektive von Kindern drogenkonsumierender Eltern – eine empirische Annäherung

Den Ausgangspunkt der nachstehenden Fallanalysen bildet das Dissertationsprojekt „Kindheit, Kindsein, Doing Child aus der Perspektive von Kindern drogenkonsumierender Eltern“, das im Rahmen eines kindheitstheoretischen Zugangs und mittels des qualitativen Paradigmas der erkenntnisleitenden Frage nachgeht, wie Kinder drogenkonsumierender Eltern ihren Alltag erleben und deutend herstellen. Um sich der Perspektive von Kindern im Grundschulalter anzunähern, wurden teilnarrative Einzelinterviews geführt, die über den Einsatz von Leitfaden und Fotomethode generiert (u. a. Clark/Moss 2011; Fuhs 2012) und in Anlehnung an die Interpretationsschritte der hermeneutischen Wissenssoziologie ausgewertet wurden (u. a. Soeffner 1989; Schröer 1997). In diesem Zusammenhang fokussieren die beiden folgenden Falldarstellungen auf ausgewählte Rekonstruktionsergebnisse des erwähnten Projektes, das zwischen einer Kindheit als Strukturmuster und einem Kindsein als soziale Praxis differenziert (u. a. Fuhs 2006; Bock 2010), um schließlich die kindlichen Herstellungsprozesse über das Konzept des Doing Child einzufangen. Da diese aktive Hervorbringung von Kindern den zentralen Analysefokus bildet, soll der Fokus im Nachfolgenden vordergründig auf die Eltern-Kind-Beziehung als aus Kindersicht bedeutsamste Sorgebeziehung gerichtet werden, obgleich die Befragten gleichermaßen die Relevanz jeweiliger Sozialbeziehungen zu den eigenen Geschwistern, Großeltern und Haustieren angezeigt haben. Dazu wird in einem ersten Schritt in die fallspezifischen Sorgeverhältnisse der jeweiligen Kindheit eingeleitet, die den lebensweltlichen Rahmen für die entsprechenden Sorgebeziehungen und -tätigkeiten von Familie darstellen. Daran anschließend werden in einem zweiten Schritt fallbezogen und deskriptiv verdichtend kindliche Deutungsmuster ebenjener erlebten Sorgepraxis als Praxis eines Doing Care präsentiert.

2.1 Der Fall Jana – Doing Care als Sorge um sich selbst

Die elfjährige Jana lebt mit ihren beiden Eltern (Mutter und Vater beide Ende 30), ihren drei älteren Geschwistern (16 Jahre, 14 Jahre und 10 Monate älter als Jana) und mehreren Haustieren (u. a. Hund, Hase, Hamster, Vogel und Ratte) in einer Mietwohnung in einer großen Großstadt. Während die Mutter bei einem Versanddienstleister im Tag- und Nachtschichtdienst arbeitet, kann der Vater krankheitsbedingt aktuell keiner Berufstätigkeit nachgehen. Ferner liegt für diesen eine langjährige Alkoholabhängigkeit nach ICD-10-GM⁵ vor, weshalb vor etwa sechs Jahren eine Sozialpädagogische Familienhilfe⁶ mit dem Schwerpunkt Sucht in der Familie installiert wurde, um die Eltern bei der Realisierung ihrer Sorgeverantwortung zu unterstützen. Diese Begleitung durch verschiedene pädagogische Fachkräfte hatte u. a. zur Folge, dass sowohl Jana als auch ihre Geschwister für jeweils zwei Jahre an einem suchtpreventiven Gruppenprogramm für „Kinder aus suchtbelasteten Familien“ teilnahmen, während die Eltern – die Mutter gilt aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte als co-abhängig⁷ –, bislang keine Notwendigkeit für eine suchtherapeutische Hilfe sahen und diese folglich nicht für sich in Anspruch genommen haben.

Vor dem Hintergrund dieser streiflichtartigen Veranschaulichung der Sorgeverhältnisse in Janas Kindheit, offenbart der Rückgriff auf ausgewählte Rekonstruktionsergebnisse ihres Kindseins eine familiäre Sorgepraxis, die sich auf der einen Seite durch eine klare Alltagsorganisation der festen Regeln, Strukturen sowie damit verbundenen Pflichten auszeichnet. Dabei wird diese Alltagsorganisation von ihr als Resultat der mehrjährigen Unterstützung durch die „Familienhelfer“ (Z. 128) hergeleitet: „wir ham so ne riesen Tafel und da ham wir halt so kleine Zettel gemalt so was wir im Haushalt machen so Gassi gehn Tisch abdecken und so“ (Z. 950–952). In der Folge übernimmt Jana verschiedene Aufgaben im Rahmen der gemeinsamen Alltagsorganisation, wie beispielsweise mit dem Hund Gassi zu gehen, die Tierkäfige zu reinigen oder den Geschirrspüler auszuräumen. Auf der anderen Seite beschreibt sie eine Familienpraxis, die von diversen, sinnstiftenden

5 Es handelt sich hierbei um die deutsche Version der internationalen statistischen Klassifikation von Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (siehe auch: <https://www.icd-code.de/icd/code/ICD-10-GM.html>, zuletzt abgerufen 12.01.2026).

6 Die Sozialpädagogische Familienhilfe (kurz: SPFH) stellt nach § 31 SGB VIII eine Form der Unterstützung für Familien dar, die diese bei der Bewältigung von Alltagsproblemen, Erziehungsaufgaben und Konflikten betreut und begleitet (vgl. www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_31.html, zuletzt abgerufen 12.01.2026).

7 Das in den 1950er-Jahre entwickelte Konzept der Co-Abhängigkeit dient zur Erklärung der Umgangs- und Bewältigungsweisen von Angehörigen respektive Partner*innen von Abhängigen, die mit ihrem Verhalten in erheblichem Maße zur Stabilisierung ebenjener Abhängigkeit beitragen, ohne dass es dafür bislang empirische Evidenz gäbe (u. a. Renert 1990; Klein/Gallus 2013; Zobel 2017).

Momenten und Erlebnissen der gemeinschaftlich verbrachten Zeit charakterisiert ist, etwa dem Familienausflug an den nahegelegenen See, der geschwisterlichen Schneeballschlacht auf dem Hinterhof oder morgendlicher Kuschelmomente mit den Eltern beim Wecken für die Schule. Es ist gerade dieses Kontinuum familiärer Sorgepraxis, das sich für sie von einer funktional ausgerichteten Alltagsorganisation hin zu besonderen Momenten der gemeinsamen Sinnstiftung bewegt und ganz entscheidend Einfluss auf ihre alltäglichen Handlungsspielräume nimmt, die zudem von wiederkehrenden, die Schule betreffenden Verboten der Eltern flankiert werden (wie z.B. nicht mit den Freunden rausgehen zu dürfen, wenn das Hausaufgabenheft in der Schule vergessen wurde). Vielmehr noch attestiert Jana diesen für sie so außerordentlich bedeutsamen Momenten mit der Familie einen Seltenheitswert, da diese nicht zuletzt von begrenzenden Alltagsstrukturen und damit einhergehenden Herausforderungen wie auch Sorgen überlagert werden, was am Beispiel der folgenden Sequenz verdeutlicht werden soll:

I: wen magst du denn besonders gerne?

J: (3 s) mein Papa und meine Mama

I: ja

J: (2 s) weil ohne sie wäre ich auch nicht groß geworden

I: mmh

J: und ich hoffe dass sie auch noch lange halten

I: was machen [die

J: [deswegen hab ich auch manchmal Angst um mein Papa

I: mmh ja (3 s) was würdest du dir denn wünschen wenn du sagst (.) du manchmal Angst hast um deinen Papa

J: der raucht ja und dass er nicht mehr so viel raucht

I: mmh

J: weil Bier trinkt er ja jetzt auch nicht mehr zu Zeit (2 s) der trinkt eigentlich nur noch Tee (1 s) Cappuccino (1 s) und dass er (1 s) er hilft ja auch manchmal trotzdem noch Sachen mitzuschleppen dass da hoffentlich nicht so schwere Sachen sind (Z. 561–576)

Auf die Frage der Interviewerin antwortet Jana nach wenigen Sekunden Pause, dass sie ihren „Papa“ und ihre „Mama“ besonders gerne mag, wobei sie beide in ihrer emotional affizierenden Bedeutung hervorhebt. Ferner entwirft sie die Beziehung zu ihren Eltern mit der sich anschließenden Begründung als versorgendes Unterstützungsarrangement, das eine wesentliche Relevanz für ihren bisherigen Entwicklungs- und Bildungsprozess zu besitzen scheint: „weil ohne sie wäre ich auch nicht groß geworden“. Auf diese Weise positioniert sie sich gegenwärtig und mit einer relativen Unabhängigkeit bereits als groß, wobei sie auf die geleistete Sorge ihrer Eltern in Dankbarkeit zurückblickt. Dass sie dann weiter ergänzt – „und ich hoffe dass sie auch noch lange halten“ – stellt sich aus zweierlei Gründen als interessant heraus: Erstens verkehrt sich der bis dato als positiv

ausgewiesene Entwicklungs- und Bildungsprozess des Großwerdens in einen sorgenvollen Blick in die Zukunft. Durch diesen wird die eigene Abhängigkeit von den Eltern betont und diese zugleich in einer verdinglichenden Beziehungslogik präsentiert, da sie, statt lange zu leben, in erster Linie lange halten sollen. Zweitens impliziert ihre Äußerung ein gewisses Vulnerabilitätspotenzial, hinsichtlich dessen sich mit dem möglichen Ausfall der Eltern die eigene individuelle Angewiesenheit in ein situatives Ausgeliefertsein verkehren könnte. Dabei verweist dieses Ausgeliefertsein auf die zugrundeliegende asymmetrische Struktur dieser familialen Sorgebeziehung und das mögliche Ausbleiben fürsorgender Praktiken durch die Eltern. Auf diesem Wege unterstreicht Jana ihre nach wie vor vorhandene, existenzielle Bedürftigkeit.

Zudem zeigt sich für Jana ebenjenes Potenzial zur Vulnerabilität in einem Gefühl der Angst als Sorge um den Vater, die sich im weiteren Verlauf zu einem körper-leiblichen Bedrohungsmoment potenziert. Schließlich begegnet sie dieser Gefährdungssituation mit einer Bewältigungsweise, die in Form der Wunschaufzählung eine Veränderung und Transformation der väterlichen Lebensweise beansprucht und diesem somit eine prominente Position in der Gewährleistung ihres Wohlergehens zuweist: „dass er nicht mehr so viel raucht“, keinen Alkohol mehr trinkt und zudem keine schweren Sachen mehr trägt. Diesbezüglich deutet sich über die Vater-Tochter-Beziehung eine Sorge- und Sozialbeziehung an, die vordergründig die existenzielle Sorge um den Vater zum Ausdruck bringt und in der sich zugleich eine Sorge um sich selbst dokumentiert. Im Anschluss an weitere Deutungen aus dem Interview erweist sich vor allem diese Sorge um den Vater als außerordentlich konfliktbehaftet, weil ihm eine zentrale Stellung in der alltäglichen Versorgung der Kinder zukommt, da die Mutter aufgrund ihrer Rolle als Alleinverdienerin nur begrenzte zeitliche Ressourcen zur Verfügung hat. Ungeachtet dessen, dass trotz aller lebensweltbezogenen Herausforderungen für Janas Wohlergehen gesorgt wird, offenbaren sich mit Blick auf die familiäre Sorgepraxis deutliche Begrenzungen ihres Kindseins, die darüber hinaus auch von ihr allein bewältigt werden müssen. Vor dem Hintergrund ihres Wunsches nach mehr gemeinsamer Zeit mit der Familie ruft Jana schließlich eine Sorgebeziehung auf, die im Kern die aktive und emotionale Fürsorge von Eltern adressiert, die aber aufgrund von limitierenden Alltagsstrukturen und dem jederzeit möglichen Ausfall eines Elternteils von alltäglichen Fragen des Versorgens überlagert werden.

2.2 Der Fall Gerry – Doing Care als Wunsch sich wieder zu kümmern

Im Unterschied zum Fall Jana lebt der elfjährige Gerry mit seiner 51-jährigen Mutter, die als Reinigungskraft arbeitet, seinen vier Kaninchen und seiner Katze in einem eigenen Haus in einer kleinen Gemeinde. Da sich seine Eltern vor etwas mehr als zwei Jahren getrennt haben und inzwischen auch offiziell geschieden

sind, wohnt Gerrys Vater (Alter und Berufstätigkeit unbekannt) mittlerweile in der Nachbargemeinde und besucht die Familie nur noch gelegentlich, obwohl sich beide Eltern offiziell das Sorgerecht teilen. In der Konsequenz trägt die Mutter die gesamte Sorgeverantwortung für Gerry. Sie hat sich zudem eigeninitiativ darum bemüht, dass dieser seit ein paar Monaten wöchentlich eine suchtpreventive Kindergruppe besucht, da für den Vater eine langjährige Alkoholabhängigkeit nach ICD-10-GM besteht. Während dieser nach wie vor aktiv konsumiert und keine suchtttherapeutische Hilfe für sich in Anspruch nimmt, erfährt die Mutter als nichtkonsumierendes Elternteil Unterstützung durch die Suchtselbsthilfe um die sie sich ebenfalls eigenständig gekümmert hat.

Im Rückgriff auf einzelne Rekonstruktionsergebnisse zu Gerrys Kindsein präsentiert sich in der Rekonstruktion die familiäre Sorgepraxis als alltägliche Erfahrung der Fürsorge. Durch diese wird nicht nur für sein allgemeines Wohlergehen gesorgt, sondern auch für mögliche Bewältigungsmechanismen seiner lebensweltbezogenen Herausforderungen Sorge getragen (u. a. mit Blick auf die suchtpreventive Kindergruppe). Diesbezüglich beschreibt Gerry eine Familienpraxis, die aufgrund des ausschließlichen Zusammenlebens mit der Mutter von klaren Prinzipien der gemeinsamen Alltagsorganisation strukturiert ist. Diese zeigt sich z. B. in Form eines Haushaltsplans, in dem er Aufgaben wie das Füttern der Haustiere oder das Fensterputzen übernimmt, und drückt sich zugleich über verschiedene, sinnstiftende Praktiken wie auch Rituale der miteinander verbrachten Zeit aus: sei es beispielsweise, wenn seine älteren Geschwister am Wochenende zum Mittagessen vorbeikommen, er seine Nachmittage spielend mit der Oma verbringt oder seine Mutter mit ihm zur Belohnung zu Burger King fährt. Außerdem eröffnet ihm diese familiäre Sorgepraxis bestimmte Handlungsspielräume, durch die er seinen Kinderalltag aktiv mitgestalten sowie ebenjene Möglichkeiten zur Selbstbestimmung über vielfältige Interessen und Freizeitaktivitäten ausleben kann, wie etwa dem Fußballspielen im Verein, dem Schnitzen in der Pfarrgemeinde oder dem Nintendo Wii-spielen. Auf diese Weise ließe sich die Sorge von Gerrys Familie in Gestalt der Mutter, Oma und Geschwister durchaus als Ermöglichungsraum für Prozesse seiner Subjektentfaltung und Individuation bestimmen.

Demgegenüber erlebt Gerry die Sorgetätigkeit beider Eltern unterschiedlich, da diese von einer Abwesenheit des Vaters bzw. dessen alltäglicher Unverfügbarkeit geprägt ist, wie es das Beispiel der nachstehenden Sequenz nahelegt:

I: (2s) und was würdest du dir da eigentlich wünschen wenn du sagst du ärgerst dich daeigentlich drüber dass der Papa trinkt

G: dass der aufhörn würde (...) ja und dass er h- (.) mit mir ma wieder Fußball spielen würde

I: ja habt ihr das denn früher immer gemacht oder?

G: ja da ham mir (1s) immer Fußball gespielt und er hat immer verloren (Z. 1035–1041)

In einem ersten Zugriff schließt die Rückfrage der Interviewerin an eine zuvor getroffene Äußerung Gerrys an, die sich im Kern auf das problematische Alkoholtrinken des Vaters bezieht und diesen in seiner affektiven Verbundenheit als „Papa“ hervorbringt. Ferner verweist seine unmittelbare Antwort „dass der aufhören würde“ einerseits auf die Tragweite des zugrundeliegenden Problems, zu dem es aus seiner Sicht keine Alternativen zu geben scheint – wie etwa seltener oder weniger zu trinken. Andererseits kündigt er damit einen möglichen Wendepunkt an, der die zeitliche Bestimmung eines davor (als vor dem Trinken) bzw. danach (nach dem Trinken) markiert. Das verdeutlicht schließlich auch seine Wunschaufzählung, die sich von der väterlichen Abstinenz hin zur Wiederaufnahme der gemeinsamen, früheren Fußballspielepraxis bewegt („ma wieder Fußball spielen“). Darüber hinaus drückt sich in der von ihm doppelt geäußerten Verstärkung „immer“ die besondere Relevanz dieser gemeinschaftlichen Spielepraxis in Form einer sinnstiftenden Alltäglichkeit bzw. Normalität aus, die sich in der Folge als Bruch zur gegenwärtigen Vater-Sohn-Beziehung in Gestalt eines Nicht-mehr-Sorgens entfaltet. Damit symbolisiert das gemeinsame Fußballspiel die Wiederaufnahme einer in der Vergangenheit liegenden Sorgebeziehung zum Vater, die diesen in seiner ehemals praktizierten, aktiven Fürsorge adressiert. Es ist gerade diese aktive und emotionale Fürsorge als erwünschte Beschäftigung mit ihm, die sich in Korrespondenz mit weiteren Erzählungen aus dem Interview als konfliktbehaftet erweist. Demnach kümmert sich der Vater inzwischen nur noch um sich selbst, aber eben nicht mehr um die Familie und erst recht nicht um ihn: „ich seh schon manchmal // mmh // und der fragt halt immer wenn er kommt (.) auf jeden Fall das erste was er fragt ob er Zigaretten kriegt“ (Z. 1305–1308). Obgleich Gerry durch die sorgende Zuwendung seiner Mutter wie auch anderer Familienmitglieder Beständigkeit und Verlässlichkeit erfährt, werden mit Blick auf die Vater-Sohn-Beziehung letztlich Begrenzungen in seinem Kindsein deutlich. Diese betreffen zuvörderst die drogenkonsumbedingte Transformation und schlussendliche Aufkündigung der väterlichen Sorgepraxis. Auf diese Weise wird eine Sorgebeziehung aufgerufen, die vorrangig als Umsorgen von Eltern in Form des sich Kümmerns, Interessierens und Auseinandersetzens verstanden werden kann.

3 Doing Family als Doing Care in Familien mit elterlichem Drogenproblem – eine Schlussbetrachtung

Sorge und Verantwortung gelten als konstitutive Gegenstände von Familie (u. a. Honig 1999; Thiessen 2011; King 2022), wobei sich für Kinder drogenkonsumierender Eltern ebendiese private Fürsorge meist als unzureichend darstellt, weshalb sie auf ergänzende, außerfamiliale Unterstützungs- und Fördermaßnahmen angewiesen scheinen, um eigene Betroffenheiten im späteren Erwachsenenalter zu umgehen (u. a. Klein et al. 2019; NZFH 2024). Dabei steht der

gefährdeten Sorge als inadäquate Praxis des Versorgens und Umsorgens in der Kindheit (Farrenberg 2020) zumeist die Frage gegenüber, inwiefern betreffende Familien in ihrer fürsorgebezogenen Begrenztheit nicht jeweils eigene Ordnungen einer „ausreichend guten Familie“ (Thiessen/Sander 2012, S. 150) repräsentieren. Vor diesem Hintergrund zeigen die dargestellten Fallbeispiele bereits erste Differenzen im Aufwachsen von Kindern drogenkonsumierender Eltern an: Während sich einerseits familiäre Ordnungen eines Doing Family beschreiben lassen, die sich vor dem Hintergrund ihrer relativen Autonomie eigeninitiativ um professionelle Hilfe bemühen, finden sich andererseits Fälle, die sich aufgrund von kumulierenden Problemstellungen im Rahmen ihrer Lebensführung in besonderer Weise einem Legitimations- und Transformationsdruck ausgesetzt sehen und folglich „unterstützt, gelenkt und im Zweifelsfall auch kontrolliert“ (Bauer 2021, S. 72) werden müssen.

Demgegenüber zeigen die rekonstruierten Sichtweisen und Deutungsmuster von Kindern die Notwendigkeit zur weiteren Differenzierung an. Dahingehend ließe sich erstens konstatieren, dass bezugnehmend auf die angesprochenen, sorgezentrierten Herstellungsleistungen von Familie im Regelfall für die meisten Kinder – und nicht nur für die beiden Fälle Jana und Gerry – gesorgt wird, sodass die Absicherung ihres gedeihlichen Wohlergehens (King 2022) nicht gefährdet scheint. Aus der Perspektive der befragten Kinder buchstabiert sich infolgedessen die ausreichend gute Sorge von Familie zuallererst über Aspekte des Umsorgens aus, und zwar als aktive wie auch emotionale Sorgepraxis von Eltern gegenüber ihren Kindern. Dabei impliziert Doing Care ein Doing Family, das über Unterschiede in der familialen Alltagsorganisation hinausgehend die gemeinsame, miteinander verbrachte Zeit im Sinne ihrer symbolischen Sinnstiftung ins Zentrum rückt und dieser einen außerordentlichen Stellenwert für das eigene Kindsein zuweist.

Zweitens zeigen sich konkrete Unterschiede auf der Ebene des subjektiven Erlebens von Kindern, die zuvörderst die kindlichen Bewältigungsweisen und damit verbundene Handlungsspielräume sowie Möglichkeiten zur Selbstbestimmung umfassen. In diesem Zusammenhang dokumentieren sich potenzielle Umkipppunkte in der ausreichend guten Sorge von Familie insbesondere für die Fälle, in denen Kinder im Rahmen ihres Doing Child subjektive Bewältigungsweisen beschreiben, hinsichtlich derer sie in Form der Selbstbehauptung auf sich selbst zurückgeworfen sind. Obgleich es sich hier zumeist um Fälle handelt, in denen sowohl die Familie als auch die Kinder eine langjährige Unterstützung durch entsprechende Hilfesysteme erfahren haben, dokumentieren sich gerade für diese Fälle deutliche Begrenzungen in den jeweiligen Prozessen der Individuation der betreffenden Kinder. In der Folge erweisen sich reproduzierende Vereinseitigungen als unzureichend, so wie es sich für den Diskurs um Kinder drogenkonsumierender Eltern mitunter dokumentiert. Denn auf diese Weise gerät weder die Vielfalt vorhandener Lebensbewältigungskonstellationen angemessen in den Blick noch „die Grenzen, die wiederum den Bewältigungsmöglichkeiten gesetzt

sind“ (Bühler-Niederberger 2010, S. 38). Die Befunde deuten drittens an, dass die bisherigen kind- und familienpezifischen Förderangebote durch öffentliche Institutionen wie der Kinder- und Jugendhilfe oder des Gesundheitswesens diese Grenzen in den Bewältigungsmöglichkeiten nicht vollkommen abzufedern verhelfen. Vielmehr werden bezugnehmend auf die sorgezentrierten Gelingensprozesse von Familie Fragen der aktiven Bewältigung zuweilen an die Kinder delegiert oder diese sogar zu Stellvertreter*innen der Bewältigung des elterlichen Drogenproblems gemacht. Diesbezüglich zeigt sich gerade am Beispiel von Jana, dass weder die langfristig installierte Familienhilfe noch der zweijährige Besuch einer suchtpräventiven Kindergruppe ihr die existenzielle Erfahrung der Angst um den Vater bzw. stellvertretende Sorge um sich selbst nehmen kann. Es ist diese Sorge sich zu sorgen, die Krisen der ermöglichenden Sorge von Familie sowie der damit verbundenen generativen Weitergabe aufdeckt (King 2022) und über die eine spezifische Vulnerabilität von Kindern zum Ausdruck kommt, die sich als Bewältigungsgrenze im Rahmen des eigenen Kindseins offenbart. Um es mit Christine Korsgaard (2022) zu pointieren: „Der Grundgedanke ist hier, daß sich jemand, der sich um irgend etwas sorgt, auch um die Sorge sorgt, und damit um die Bedingungen, die die Sorge und das Sorgen möglich machen“ (ebd., S. 77).

Literatur

- Bauer, Petra (2021): ‚Problem-Familie‘. Perspektivierungen des Blicks auf Familienprobleme. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 70–84.
- Bock, Karin (2010): Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analyse von Gruppendiskussionen mit Kindern. Opladen: Barbara Budrich.
- Böhnisch, Lothar (2015): Bleibende Entwürfe. Impulse aus der Geschichte des sozialpädagogischen Denkens. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brückner, Margrit (2015): Dimensionen des Care-Begriffs. Zwischen Fürsorge, Gerechtigkeit und Eigensinn. In: Krefß, Birgitta/Mehlhorn, Annette (Hrsg.): Füreinander Sorge tragen. Religion, Säkularität und Geschlecht in der globalisierten Welt. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 41–53.
- Bühler-Niederberger, Doris (2010): Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–41.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Clark, Alison/Moss, Peter (2011): Listening to Young Children. The Mosaic Approach. London: National Children's Bureau und Joseph Rowntree Foundation.
- Dederich, Markus (2025): Sorge als Thema der Erziehungswissenschaften – Eine Kleine Topologie. In: Schuppener, Saskia/Budde, Jürgen/Boger, Mai-Anh/Leonhardt, Nico/Goldbach, Anne/Hackbarth, Anja/Mackert, So/Doğmuş, Aysun (Hrsg.): Sorge und Solidarität. Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen zwischen Inklusion und Exklusion. Opladen: Barbara Budrich, S. 17–31.
- Farrenberg, Dominik (2020): Versorgen und Umsorgen. Institutionalisierte Sorgearbeit in pädagogischen Kontexten am Beispiel der Kindertageseinrichtung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 179–189.

- Fuhs, Burkhard (2006): Kindheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft, 2. Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 270–275.
- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview. Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 80–103.
- Gavez, Silvia/Keller, Samuel/Beck, Trudi (2017): Zurück in den Alltag – Mütter nach Behandlung ihrer Alkoholabhängigkeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jurczyk, Karin (2018): Familie als Herstellungsleistung. Elternschaft als Überforderung? In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–166.
- Jurczyk, Karin (2023): UnDoing Family. Bestandsaufnahme und Bezüge des Konzepts. In: Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta/Krinninger, Dominik/Uhlendorff, Uwe (Hrsg.): Familie, wozu? Eine Bestandsaufnahme konzeptioneller und theoretischer Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Familie. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–35.
- Jurczyk, Karin/Thiessen, Barbara (2020): Familie als Care – die Entzauberung der ‚Normalfamilie‘. In: Jurczyk, Karin (Hrsg.): Doing und Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 116–141.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur Einführung. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–14.
- King, Kevin M./Chassin, Laurie (2008): Adolescent Stressors, Psychopathology and Young Adult Substance Dependence: A Prospective Study. In: Journal of Studies on Alcohol and Drugs 69, S. 629–638.
- King, Vera (2022): Familie und Generativität. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Handbuch Familie. Band I: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differenzielle Felder, 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–99.
- Klein, Michael (2008d): Kinder aus alkoholbelasteten Familien. In: Klein, Michael (Hrsg.): Kinder und Suchtgefahren: Risiken – Prävention – Hilfen. Stuttgart: Schattauer, S. 114–127.
- Klein, Michael (2019): Kinder aus suchtbelasteten Familien [Vortragsfolien]. www.schulterschluss-bayern.de/fileadmin/user_upload/Schulterschluss_2019_MKlein_Kinder_Sucht.pdf (Abfrage: 09.04.2025).
- Klein, Michael/Bischof, Gallus (2013): Angehörige Suchtkranker – Der Erklärungswert des Co-Abhängigkeitsmodells. SUCHT – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis 59, H. 2, S. 65–68.
- Klein, Michael/Dyba, Janina/Moesgen, Diana/Urban, Alice (2016): Crystal Meth und Familie – Zur Analyse der Lebenssituation und des Hilfebedarfs betroffener Kinder. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit. Köln: Deutsches Institut für Sucht- und Präventionsforschung (DISuP).
- Klein, Michael/Moesgen, Diana/Dyba, Janina (2019): SHIFT – Ein Elterntaining für drogenabhängige Mütter und Väter von Kindern zwischen 0 und 8 Jahren. Göttingen: Hogrefe.
- Korsgaard, Christine M. (2022): Die Moral und die Logik der Sorge. In: Frankfurt, Harry G. (Hrsg.): Sich selbst ernst nehmen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meiland, Stephanie (2025): Entgrenztes Kindsein – Fallrekonstruktive Zugänge zur sozialen Wirklichkeit von Kindern drogenkonsumierender Eltern. In: Kaiser-Kratzmann, Jens/Burghardt, Lars/Eckhart, Andrea G./Lattner, Katrin/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Aufwachsen von Kindern gestalten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 180–193.
- Nationales Zentrum Frühe Hilfen (2024): Monitoring Frühe Hilfen. Wissenschaftlicher Bericht 2023 zur Bundesstiftung Frühe Hilfen. Köln: NZFH.
- Nohl, Arnd-Michael (2020): Zur Fundierung von Erziehung in der Sorge. Beobachtungen in verschiedenen Lebensaltern. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 115–128.
- Oevermann, Ulrich (2009): Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In: Barthmann, Sylke/Fehlhaber, Axel/Kirsch, Sandra/Lohfeldt, Wiebke (Hrsg.): „Natürlich stört das Leben ständig“. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–55.

- Quinten, Claudia/Klein, Michael (1999): Langzeitentwicklung von Kindern aus suchtbelasteten Familien. Ergebnisse der Thommener Kinderkatamnese. In: Fachverband Sucht e. V. (Hrsg.): Suchtbehandlung: Entscheidungen und Notwendigkeiten. Geeshacht: Neuland, S. 235–243.
- Rennert, Monika (1990): Co-Abhängigkeit. Was Sucht für die Familie bedeutet. 2., unveränd. Aufl. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Schier, Katarzyna/Egle, Ulrich/Nickel Ralf/Kappis, Bernd/Herke, Max/Hardt, Jochen (2011): Parentifizierung in der Kindheit und psychische Störungen im Erwachsenenalter. In: Psychother Psychosom Med Psychol 61, H. 08, S. 364–371.
- Schnitzler, Johanna, Deimel, Daniel (2016): Elternschaft von Suchtkranken: Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Praxis Klinische Verhaltensmedizin und Rehabilitation 98, S. 176–182.
- Schone, Reinhold/Wagenblass, Sabine (2006): Kinder psychisch kranker Eltern als Forschungsthema – Stand und Perspektiven. In: Schone, Reinhold/Wagenblass, Sabine (Hrsg.): Kinder psychisch kranker Eltern zwischen Jugendhilfe und Erwachsenenpsychiatrie. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 9–18.
- Schröer, Norbert (1997): Wissenssoziologische Hermeneutik. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske & Budrich, S. 109–129.
- Serec, Maša/Švab, Igor/Kolšek, Marko/Švab, Vesna/Moesgen, Diana/Klein, Michael (2012): Health-Related Lifestyle, Physical and Mental Health in Children of Alcoholic Parents. In: Drug and Alcohol Review 31, S. 861–870.
- Soeffner, Hans-Georg (1989): Auslegung des Alltags – der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Thiessen, Barbara (2011): Familie. In: Ehler, Gudrun/Stecklina, Gerd/Funke, Heide (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 123–125.
- Thiessen, Barbara/Sander, Eva (2012): Familienleitbilder bei Professionellen: Bei „Risikofamilien“ besser weniger Diversität? In: Effinger, Herbert/Borrmann, Stefan/Gahleitner, Silke Birgitta/Köttig, Michaela/Kraus, Björn/Stövesand, Sabine (Hrsg.): Diversität und Soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 6. Opladen: Barbara Budrich, S. 142–152.
- Velleman, Richard/Reuber, Danielle (2007): Häusliche Gewalt und Misshandlungen bei Jugendlichen aus alkoholbelasteten Familien. Ergebnisse einer europäischen Studie. Bath, Köln: ENCARE (European Network for Children Affected by Risky Environments within the family).
- West, Melissa Owings/Prinz, Ronald J. (1987): Parental Alcoholism and Childhood Psychopathology. In: Psychological Bulletin 102, H. 2, S. 204–218.
- Wieland, Nuri, Klein, Michael (2018): Substanzbezogene Störungen und traumatische Erfahrungen in der Kindheit. Ein Überblick. In: Suchttherapie 19, S. 66–75.
- Zinnecker, Jürgen (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 199–227.
- Zobel, Martin (2017): Kinder aus alkoholbelasteten Familien. Entwicklungsrisiken und -chancen. 3., neu ausgestattete Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Kindheiten im Flucht- und Asylkontext – Orientierungen von Eltern zwischen familiärer und öffentlicher Verantwortung

Franziska Korn und Manuela Westphal

Gesellschaftliche und pädagogische Vorstellungen über Kindheiten sind geprägt von (Leit-)Bildern „guter Kindheit“ und „guter Elternschaft“ (Bauer/Wiezo-rek 2022; Betz 2022), welche in Deutschland aktuell gekennzeichnet sind durch Kindzentrierung, Kinderschutz und dem (gesteuerten) Zusammenspiel zwischen Bildungsinstitutionen und Eltern. In Bildungs- und Betreuungsinstitutionen treffen diverse familiäre Lebenswelten auf soziale Konstruktionen „guter Kindheit und Elternschaft“. Familiäre Lebenswelten werden dabei mitunter entlang sozialstruktureller und soziokultureller Differenzen auch als risikobehaftet, (noch) nicht kompetent oder passend und pädagogisch herausfordernd behandelt. Dies gilt insbesondere für Lebenswelten und Kindheiten in Verbindung mit Flucht und Migration (Westphal/Motzek-Öz/Otyakmaz 2017). Im (früh)pädagogischen Diskurs gelten Kindheiten in geflüchteten Familien als besonders vulnerabel und mit erheblichen Risiken belastet. Zudem wird unterstellt, dass sich elterliche Erziehungs- und Betreuungsvorstellungen deutlich von pädagogischen Konzepten in hiesigen Institutionen unterscheiden (u. a. Nieder/Kärntner 2020).

In diesem Beitrag fragen wir, wie geflüchtete Eltern Differenzen und Diskrepanzen, die sie oder ihre Kinder in Institutionen öffentlicher Bildung erfahren, bearbeiten. Hierzu analysieren wir Daten aus einem qualitativ-ethnografischen Forschungsprojekt mit Familien aus Somalia, die in Deutschland Schutz gefunden haben. Im folgenden Abschnitt (Kap. 1) wird zunächst der Forschungsstand skizziert. Anschließend wird die Studie „Wandel und Dynamik familiärer Generationsbeziehungen im Kontext von Flucht und Asyl“¹ (DyFam) und die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode vorgestellt (Kap. 2). Daraufhin werden die von den Eltern im Rahmen qualitativer Interviews und teilnehmender Beobachtungen hervorgebrachten Differenzerfahrungen und ihre Bearbeitungen fall-spezifisch interpretiert (Kap. 3). Abschließend werden die Ergebnisse fallübergreifend resümiert (Kap. 4).

1 Die Studie wird seit 2021 unter Leitung von Manuela Westphal an der Universität Kassel durchgeführt und von der DFG gefördert. Dem Projekt wurde durch die Ethikkommission des Fachbereichs Humanwissenschaften zugestimmt.

1 Forschungsstand

Bezüglich geflüchteter Kinder und ihrer familiären Lebenswelten ist ein Forschungsdesiderat festzustellen, wenngleich sich die Kindheits-, Familien- und Fluchtforschung in Bewegung befindet (Korn/Westphal 2024; Schwittek 2024; BMFSFJ 2024). Familie(n)erziehung wird im Kontext von Flucht und Asyl häufig über nationalstaatliche Grenzen hinweg und in erweitert-familiären Zusammenhängen hergestellt. Praxeologisch kann dies als ein „transnational doing family“ gefasst werden (Westphal/Motzek-Öz/Aden 2019). Transnationale Familiendynamiken wirken für Kinder unterschiedlich, haben jedoch nachhaltig Einfluss auf ihre Sozialisation (Westphal et al. 2025). Während bisher besonders Forschungen zu unbegleiteten Minderjährigen und prekären Positionierungen und Machtasymmetrien geflüchteter Kinder in Sammelunterkünften beleuchtet werden (z. B. Wihstutz 2019), sind begleitete Kinder mit längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland bisher wenig beforscht (Westphal/Aden 2022, S. 789 f.). Betrachtet man die Kindertagesbetreuung als Feld öffentlicher Verantwortung, zeigt sich ein hohes Initialvertrauen geflüchteter Eltern in diese (Sandermann et al. 2023). Eine weitere Studie zeigt jedoch auch, dass Besuchsquoten geflüchteter Kinder deutlich niedriger sind (79,2 %) als jener Kinder sowohl ohne (97,9 %) als auch mit Migrationshintergrund (94,2 %) (von Maurice/Will 2021, S. 7). Als Grund gegen einen Besuch wird von den befragten Eltern überwiegend der Aussage „keinen Platz bekommen“ (ebd., S. 8) zugestimmt.

Wenn „Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder als ein gemeinsames Projekt von Familie und öffentlichen Institutionen gefasst“ wird (Cloos/Zehbe/Krähnert 2022, S. 276), müssen besonders im Hinblick auf die Zusammenarbeit in sogenannten „Bildungs- und Erziehungspartnerschaften“ die Interdependenzen zwischen Lebenswelten geflüchteter Kinder und Familien und alltäglichen Erfahrungen in öffentlichen Institutionen diskriminierungskritisch und ungleichheits-sensibel betrachtet werden (Betz et al. 2019). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Differenz und Ungleichheit ist „zwangsläufig auf die Analysen sozialer Ordnungsbildungen [...] zum Zwecke einer Rekonstruktion der Genese von Ungleichheitsverhältnissen angewiesen“ (Diehm/Kuhn/Machold 2017, S. 1 f.).

Empirische Analysen pädagogischer Strukturierungen in der Kindertagesbetreuung (z. B. Elterngespräche) zeigen, dass Eltern sich spezifischen Ordnungsbildungen über Differenzherstellung fügen (Kesselhut 2015). Für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften scheint hierbei insbesondere die Differenzkategorie „Migration“ relevant zu sein (Betz et al. 2019, S. 175 ff.). Über die Verwendung von Kategorien wie im „Ausland geborene Eltern“ oder „in der Familie vorrangig gesprochene Sprache“ wird Migrationsandersheit festgemacht. Der Umgang mit Sprache und Mehrsprachigkeit erweist sich als eine zentrale Dimension von Differenzherzeugung (Kämpfe/Uçan 2023). Zudem weisen Forschungen auf weitere soziale Differenzierungen wie etwa Behinderung/Beeinträchtigung

hin, die zur Ausbildung spezifischer „Fähigkeitsordnungen“ führen (Amirpur/Doğmuş 2022, S. 43). Weitere Ordnungsbildungen entfalten sich u. a. entlang von Rassismus (Bostancı/Wirth 2024), Geschlecht (Kubandt 2018), Prekarität (Andresen 2020) und Religion (Konz/Rohde-Abuba 2022). Deziert intersektionale Analysen in der Kindheitsforschung gibt es im deutschsprachigen Raum bisher wenig (Bak/Machold 2022). Im Kontext von Flucht wird Kindern sowohl in der generationalen als auch in der sozialen Ordnung „eine untergeordnete Position zugewiesen, was eine doppelte Marginalisierung impliziert“ (Schwittek 2024, S. 18). So werden sie sowohl als Kinder als auch als Geflüchtete adressiert.

2 Vorstellung der Studie

Im Rahmen der DyFam-Studie wurden qualitativ-ethnografische Daten mit zehn Fallfamilien mit Fluchtgeschichte aus Somalia in Deutschland erhoben. Ziel der Studie ist es, den Wandel von Familie und Familienerziehung durch Flucht- und Asylverfahren zu untersuchen. Die teilnehmenden Eltern sind überwiegend in den frühen 2010er-Jahren nach Deutschland gekommen und haben zwischen zwei und sieben Kinder, die sowohl in Deutschland als auch in anderen Ländern leben. Die Kinder sind teilweise hier geboren, teilweise auch im Herkunftsland oder auf der Flucht und waren zum Erhebungszeitpunkt überwiegend im Kita- oder Grundschulalter.

Die Familien wurden über Kontakte in die somalische Community und ihre Selbstorganisationen sowie im Schneeballverfahren angesprochen. Um möglichen Befürchtungen über Verwicklungen von Forschung und öffentlichen Institutionen (z. B. Jugendamt) entgegenzuwirken, wurden Zugänge über Bildungsinstitutionen ausgeschlossen. Die Familien wurden mindestens fünfmal bei sich zuhause besucht und im Alltag begleitet. Nach einer initialen Kennenlernphase wurde zunächst das familiäre Netzwerk erfasst, wer als zur Familie zugehörig gesehen wird und welche transnationalen Dynamiken vorhanden sind (Westphal/Korn 2023). Anschließend erstellten die Familien Fotografien, geleitet von der Frage, was für sie Familie bedeutet. In der Folge wurden Alltagsinteraktionen beobachtet und teils videografiert. Die Erhebung endete mit einem bei Bedarf gedolmetschten leitfadengestützten Interview mit einem oder beiden Elternteilen, bei dem zum Teil auch Kinder anwesend waren. Die Familien wurden mitunter bis zu weit über einem Jahr begleitet.

Die noch laufende Auswertung orientiert sich an der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021), da diese eine Interpretation sozialer Praxen und deren Wandel über verschiedene Datensorten hinweg ermöglicht. Sinn oder Logik sozialer Praxis dokumentiert sich in expliziten und impliziten Wissensbeständen, die methodisch über formulierende und reflektierende Interpretationen (z. B. von Interviewpassagen) rekonstruiert werden. Dabei ist die

Differenz zwischen zwei Wissensformen, dem kommunikativen Wissen auf normativ-institutioneller und dem konjunktiven Wissen auf habituell-sozialisatorischer Ebene, und den damit verbundenen Spannungsverhältnissen zentral (Bohnsack 2018, S. 383 f.). Mittels komparativer Analysen zielt die Methode auf Generalisierung über die Herausarbeitung von handlungsleitenden Orientierungsmustern und abschließend auf eine Typenbildung.

Für den vorliegenden Beitrag fokussieren wir auf Interviewpassagen und Beobachtungsprotokolle, in denen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen thematisiert wurden. Die Thematisierungen sind von uns zunächst entlang von Strukturierungen im Betreuungsalltag (z. B. Abholsituationen) kategorisiert worden. Im Weiteren wurden sich dokumentierende Wissensbestände zu Differenzerfahrungen und Diskrepanzen zwischen (institutionellen) Normen und habituell geprägten Bearbeitungen analysiert. Erfahrungen von Differenz und Diskrepanz verstehen wir als Thematisierungen von Andersheit, Nicht-Passung oder Unstimmigkeit. Diese interpretieren wir in diesem Beitrag mit Bezug auf fallspezifische Orientierungsmuster, also handlungsleitende Wissensbestände, die das Wahrnehmen und Deuten von Erfahrungen strukturieren. Eine ausführliche Darstellung der von uns rekonstruierten (noch) fallspezifischen Orientierungsmuster (z. B. Westphal et al. 2025) kann hier nicht erfolgen.

3 Familiäre Bearbeitung von Differenzerfahrungen in öffentlicher Bildung und Betreuung

3.1 Zugang

In unserem Sample besuchen zum Zeitpunkt der Forschung alle Kinder zwischen drei und sechs Jahren eine Kindertageseinrichtung, und einige unter drei Jahren eine Krippe. Ältere Kinder gehen meist zur schulischen Nachmittagsbetreuung. Alle Eltern mit Kindern unter sechs Jahren schließen auf kommunikativer Wissenssebene selbstläufig an gesellschaftlichen Normen der frühen öffentlichen Betreuung an.

Handlungspraktisch zeigt sich dies insbesondere am Zeitpunkt der Anmeldung. Spannungsverhältnisse, die Eltern beim Zugang der älteren Kinder zur öffentlichen Betreuung erfuhren, und sich insbesondere durch lange Wartezeiten auf einen Platz oder langwierige Eingewöhnungsphasen vermittelten, führen bei Anmeldung jüngerer Geschwister zur elterlichen Schlussfolgerung: „you have to register your kid very early“ (Fuadi, Z. 886 f.). Weitere fallübergreifende Gemeinsamkeiten zeigen sich in der Betonung des kindlichen Deutschspracherwerbs, der sozial-emotionalen Entwicklung und dem Erlernen von Regeln und Normen vor allem mit Blick auf Schulerfolg. Es dokumentiert sich implizites Wissen um gesellschaftliche Teilhabebedingungen in Deutschland. Handlungsleitend folgen

die Eltern bildungs- und integrationspolitischen Anforderungen und sehen darin zugleich aufenthaltsrechtliche Chancen für sich und ihre Kinder, wie folgend anhand der Familie Safiya aufgezeigt wird.

Bei der Familie Safiya, einer alleinerziehenden Mutter mit vier Kindern², dokumentiert sich ein fallspezifisches Orientierungsmuster der *Unabhängigkeit*. Dies zeichnet sich vor dem Hintergrund der eigenen als gewaltvoll, missbräuchlich und parentifizierend kritisierten familiären Sozialisation in Somalia durch die Betonung von bedingungsloser Liebe zu den eigenen Kindern und einer (kinder) rechtbasierten Wertevermittlung aus. Die Bedingungen ihrer eigenen Kindheit erkennt die Mutter im Zuge ihrer selbstständigen religiösen Bildung während der Flucht (z. B. Koran selbst verstehen) als nicht rechtens. Sie entwickelt zudem eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber hiesigen (Bildungs-)Institutionen sowie religiöser Bildung in Koranschulen. Ihre Kindheitserfahrungen, die langjährige Flucht wie auch ihre religiöse Positionierung begründen ein Streben nach beruflicher, finanzieller und rechtlicher Unabhängigkeit als Frau und Mutter sowie für die Zukunft ihrer Kinder. Zudem ist ihre besondere mütterliche Alleinverantwortung mit einem Erlebnis großer Sorge um das zeitweise Verschwinden ihres ältesten Sohnes in einer Erstaufnahme verbunden.

Im Hinblick auf öffentliche Betreuung argumentiert Safiya zunächst: „wenn das Kind zum Beispiel früher Kita anfängt, er hat leichter mit anderen Menschen umgehen. Und er kann auch was selbständig, das lernt er“ (Safiya, Z. 988-990). Aufgrund unsicherer Aufenthaltssituationen in verschiedenen europäischen Ländern war Safiyas Söhnen jedoch der Zugang weitgehend nicht möglich. Sie konnten nur in Sammelunterkünften oder im Rahmen von Sprachkursen begleitende Angebote in Anspruch nehmen. Der mittlere Sohn besuchte ein Jahr eine Kindertageseinrichtung in Deutschland, was Safiya als „nicht genug“ (Z. 955) evaluiert, insbesondere im Hinblick auf konformes Verhalten in der Schule. Der Jüngste besuchte zeitweise eine Betreuung im Rahmen von Safiyas Sprachkurs, welche allerdings außerhalb der Qualitätsansprüche im SGB VIII einzuordnen ist. Die Bildungsbiografien der Kinder werden so durch kurze Verweildauern in Betreuungssettings im frühen Alter mehrfach fragmentiert. Für Safiya ergibt sich aus dem eingeschränkten Zugang zu regelhafter und verlässlicher Betreuung die Herausforderung, integrationspolitischen Anforderungen (z.B. Sprachkursabschlüsse) gerecht zu werden. Um ihre Unabhängigkeit zu verfolgen, nimmt sie eine potenziell geringere Qualität der Betreuung in Kauf. Gleichzeitig setzt sie sich beim jüngsten Sohn proaktiv für ganztägige Betreuung und den Schutz vor Gewalterfahrungen durch andere Kinder in dieser ein. Die Gestaltung einer liebevollen, nachgiebigen und kindgerechten Erziehung legt sie in den Bereich ihrer mütterlichen Verantwortung („Ich sage: ‚Ich bin bei dir‘ und so, das Kind

2 Das älteste Kind lebt zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch in Ostafrika. Ein Familiennachzug nach zehnjähriger Trennung wird angestrebt.

muss einfach spielen und leben“, Z. 151-152). Die Anpassung an institutionelle Normen sowie ihre Forderung nach einer lernenden und gewaltfreien Kindheit sieht sie besonders in öffentlicher Verantwortung („weil das ist ihre Verantwortlich[keit], ist nicht meine Verantwortlich[keit]. Wenn ich nicht da bin, bist du verantwortlich“, Z. 1039-1040).

Exemplarisch zeigt sich am Fall Safiya, dass die Realisierung bildungs- und integrationspolitischer Normen („frühe öffentliche Betreuung“) vor dem Hintergrund unsicherer aufenthaltsrechtlicher Lagen Differenz und Spannung produziert. *Unabhängigkeit* als habitualisiertes Deutungs- und Handlungsmuster erweist sich als leitend für die Bearbeitung dieser Erfahrungen. Es gilt, Herausforderungen eigenständig und selbstbestimmt zu bewältigen, dabei institutionellen Angeboten jedoch offen und kritisch-reflexiv gegenüber zu stehen.

3.2 Eingewöhnung

Die Eingewöhnung in Kindertageseinrichtungen wird im Gegensatz zum Zugang zur Einrichtung nur von wenigen Eltern im Sample in besonderer Weise selbstläufig thematisiert. Die Fallfamilie Hani und Omar beschreibt den Übergang der ältesten Tochter von der privaten in die öffentliche Betreuung jedoch als krisenhaft. Sie erfahren eine Diskrepanz zwischen der ihnen kommunizierten vierwöchigen Dauer der Eingewöhnung und der von der Familie als deutlich länger empfundenen Übergangsphase.

Dabei folgen die Eltern in der Bearbeitung einem Orientierungsmuster der *Geradlinigkeit*. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass ein stringenter Lebensweg möglichst ohne Brüche angestrebt wird und dabei Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit handlungsleitend sind. Hierfür ist es notwendig, sich an gesellschaftliche Normen und Erwartungen anzupassen. Diesen Rat erhielt Omar von seinem weiterhin in Ostafrika lebenden Vater nach seiner Ankunft in Deutschland. Mit Rückgriff auf die Metapher des Baumes, der gepflegt und gehegt werden muss, um gerade und stabil wachsen zu können, verweist Omar bereits in der Eingangserzählung auf seine grundsätzlichen Erziehungsprinzipien.

Lange nach der geplanten Eingewöhnungsphase zeigte die dreijährige Tochter der Familie weiterhin starke Trennungsängste, was auf Nachfrage der Mutter Hani von den Fachkräften nicht anerkannt wurde. Die Nöte, die das Kind zuhause äußerte, z. B. keine Freund*innen zu haben, die deutsche Sprache nicht zu sprechen und Gewalt durch andere Kinder zu erleben, wurden von der Fachkraft eher abgewiegelt. So zitiert Hani die Erzieherin: „Sie hat gesagt, Sie kommen gucken, keine Problem[e]. Du hast gesehen. Nicht Angst deine Tochter-. Und ich habe viel Problem auch. Immer denken, was [Tochter] macht im Kindergarten“ (Z. 1028-1030). Die Mutter wird zwar über den Vorschlag einer Hospitation eingebunden, das Angebot scheint jedoch nicht ernst gemeint zu sein („ich immer

gehen und fragen“, Z. 1022) und wird schließlich nicht realisiert. Für die Tochter und die Eltern dauert die Eingewöhnung so sechs Monate. Fehlende Deutschsprachkenntnisse, eine wenig flexible und sensible Eingewöhnungsphase sowie Ängste vor sozialer Isolation führen zu Differenzerfahrungen der Tochter, die auch die Eltern verunsichern. Die Eltern muten ihrer Tochter im Rahmen des Orientierungsmusters dennoch zu, diese Erfahrungen auszuhalten, um langfristig soziale Teilhabe und Zugehörigkeit zu sichern („Muss Kindergarten gehen“, Z. 1001; „Ja, sie muss bleiben“, Z. 1013). Als Mutter, die erstmalig mit öffentlicher Betreuung in Kontakt kommt und dort als Migrationsandere positioniert wird, erfährt auch Hani ihre elterliche Rolle insgesamt als wenig machtvoll.

Mehrschichtige sprachliche, soziale und emotionale Differenzerfahrungen der Tochter lassen die Eltern den Schluss ziehen, dass es für den jüngeren Sohn „besser [ist] mit Anfang Kinder mit Kinderkrippe“ (Z. 989). Die Eingewöhnung wird hier aufgrund des jüngeren Alters als unproblematisch beschrieben und auch der spätere Übergang in die Kindertageseinrichtung gelingt aus Sicht der Eltern reibungslos. Der Vater betont die Selbstverständlichkeit einer Bildungslaufbahn von „Kinderkrippe, Kindergarten, dann die Schule“ und wird von Hani wiederholt bekräftigt mit „besser“ (Z. 991-992). Die Verantwortung für die Herstellung von Passung in den Ablauf der öffentlichen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen wird von ihnen vor allem als elterliche Aufgabe gesehen. Eine kritisch-reflexive Haltung zu den *geradlinigen* Abläufen und ein Bewusstsein über innewohnende Ausgrenzungen wird nicht explizit eingenommen (Kap. 3.5). Diese Orientierung wird auch über andere Kontexte (z. B. Arbeit, Sozialkontakte) hinweg verfolgt. Die Eltern nehmen keine strukturelle Kritik vor, sondern sehen die Bewältigung der Differenzerfahrung in der früheren Institutionalisierung der Kinder und der Anerkennung der alltäglichen Leistung der Fachkräfte.

3.3 Nachmittagsbetreuung

Die Betreuung in schulischer Verantwortung wird in unserem Sample von mehreren Eltern, insbesondere im Hinblick auf Differenz- und Diskriminierungserfahrungen aufgrund sozialer Kategorisierung, thematisiert. Die Bearbeitung wird im Folgenden am Beispiel der Fallfamilie Hawa und Geedi dargestellt.³ Das an diesem Fall rekonstruierte Orientierungsmuster *Zusammenhalt* ist geprägt von hoher familiärer Kohäsion, Bildungsaspiration, Stabilität und Verantwortung für das Kindeswohl. Dies speist sich aus eigenen Kindheitserfahrungen in Somalia, die von der Mutter Hawa, als liebevoll, solidarisch und bildungsorientiert hervorgehoben werden. Hawa und Geedi meistern als Paar, deren geteilte

3 Das Interview wurde mit der Mutter Hawa geführt. Für Terminvereinbarungen war der Vater zuständig und wurde auch bei Familienbesuchen begleitet.

Verantwortlichkeiten und Aufgaben besonders betont werden, engagiert eine äußerst prekäre Wohn- und Lebenssituation mit fünf Kindern.

Die älteste Tochter der Familie erlebt in der Betreuung wiederholt Diskriminierung durch eine Betreuerin entlang der sozialen Kategorie Geschlecht in Verbindung mit Religion und Hautfarbe. Die Mutter paraphrasiert im Interview die Worte der Betreuerin an ihre elfjährige Tochter „Ich mag Leute wie dich nicht, die farbig⁴ sind, ich will niemanden, der einen Hijab trägt“ (Hawa und Geedi, Z. 979-980). Das Tragen des Hijab wird von der Betreuerin mit einem Zwangskontext verbunden. Im Gegensatz zu einer früheren Situation, als die Mutter selbst Rassismus erfuhr und aus Selbstschutz nicht dagegen vorging, ist es für sie nunmehr wichtig, ihre Tochter nicht nur zu stärken („sind für dich da, und stehen hinter dir“, Z. 984), sondern sich auch in der Institution anwaltschaftlich für sie einzusetzen. Dafür vereinbart Hawa proaktiv ein Gespräch mit der Leitung, einem Übersetzer und der Betreuerin. Eine Entschuldigung der Betreuerin, welche als Begründung für die rassistische Diskriminierung einen Banküberfall mit Maskierten vor 40 Jahren angibt, wird von der Institution und den Eltern als scheinbar ausreichend betrachtet. Die Mutter betont jedoch, dass sie eine Wiederholung nicht dulden würde und droht mit einer Anzeige. Der weitere Verlauf der Auseinandersetzung und die Verarbeitung der Tochter werden im Interview nicht thematisiert. Die Diskriminierungserfahrung wird im Rahmen des Orientierungsmusters *Zusammenhalt* bearbeitet, indem die Tochter im privaten Umfeld emotionale Unterstützung und in der öffentlichen Betreuung ein konkretes elterliches Eintreten für ihren Schutz erfährt.

Institutionelle Nachmittagsbetreuung stellt sich nicht nur wegen rassifizierender Praxen, sondern auch aufgrund finanzieller und sozialer Belastungen im Asylkontext herausfordernd dar, wie das Beispiel einer weiteren Fallfamilie zeigt. Der Vater Ali lebt zusammen mit seinem Sohn, der zu einem späteren Zeitpunkt unbegleitet nach Deutschland floh. Seine Frau und zwei Töchter leben noch in einem Nachbarland Somalias. Das Orientierungsmuster *Familienzusammenführung* dokumentiert sich sowohl in der Fokussierung auf die Norm eines lokalen kernfamiliären Zusammenlebens als auch auf die handlungspraktische Ausrichtung des gesamten Alltags auf die Erfüllung dieser und der hierfür zu erbringenden Leistungen (z. B. Lebensunterhaltssicherung). Der Vater versorgt die Familie mit prekären Arbeitsverhältnissen lokal und transnational. Hinzu kommen erhebliche Anwalts- und Verfahrenskosten für die Beantragung eines sicheren Aufenthalts mit Recht auf Familiennachzug. Die Kosten für die schulische Nachmittagsbetreuung des Sohnes werden zu einer weiteren finanziellen Belastung. Die väterliche Beobachtung, dass Kinder sich im Außengelände schlagen, während die Betreuungspersonen sich in den Innenräumen aufhalten, legitimiert schließlich

4 Es handelt sich um eine Übersetzung von Somali ins Deutsche. Aus rassismuskritischer Perspektive ist der Begriff „farbig“ als koloniale und machtvoll Kontinuität zu problematisieren.

den Entschluss, den Sohn abzumelden. Der Sohn verbringt die Nachmittage nun alleine zu Hause, dabei stets digital verbunden sowohl mit dem Vater als auch transnational mit der Mutter und den Schwestern (Korn/Westphal 2025). Um die Sicherheit des Sohnes zu gewährleisten, wurde die Wohnung mit Kameras ausgestattet und der Aufenthaltsort kann über eine Smartwatch verfolgt werden. Zur Beschäftigung und als Bildungsgelegenheit wird dem Sohn außerdem in Vorbereitung auf die Familienzusammenführung die Aufgabe übertragen, seinen älteren Schwestern digitalen Deutschunterricht zu geben. Die Betreuung wird somit aus der als ungenügend und teuer empfundenen institutionellen Verantwortung in private Verantwortung zurückverlagert, um die Chancen der Realisierung der angestrebten lokalen Familiengemeinschaft zu verbessern. Anhand dieser Fallfamilie wird deutlich, wie ein flucht- und asylbedingtes Orientierungsmuster selbst (lokale) Ausgrenzung aufgrund finanzieller Einschränkungen erzeugt.

3.4 Spezifische Förderung

Als eine weitere Strukturierung im Betreuungsalltag sind spezifische institutionelle Fördermaßnahmen zu betrachten. Diese werden von den Eltern zum Teil als herausfordernde Differenz und zum Teil als unterstützende Ressource erfahren. Die Fallfamilie Fuadi und Nasteh zeichnet sich in der Bearbeitung durch ein Orientierungsmuster der *Verantwortung* aus, was explizit von Vater Fuadi verdeutlicht wird, sich jedoch auch habitualisiert in Interaktion mit seinen drei Kindern zeigt. Vor dem Hintergrund des Aufwachsens in einer erweiterten familiären Gemeinschaft in Somalia wird die in Deutschland vorherrschende Norm elterlicher Alleinzuständigkeit als neue Form familiärer Verantwortung wahrgenommen. Die Herausforderung von elterlicher Zuständigkeit und Engagement wird in die eigene Familien(flucht)biografie eingebettet, welche durch frühe Eigenverantwortung geprägt ist (Korn/Westphal 2024). Fuadi nimmt als Vater und Mann in lokalen und transnationalen familiären sowie zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen eine verantwortliche Position ein.⁵

Die Kita-Zeit seines mittleren Sohnes bezeichnet er als „very rough“ (Z. 870) und leitet damit eine Erzählung über sprachliche Differenz ein. Der Sohn kommunizierte bis zum Alter von fünfeinhalb Jahren in „his own language“ (Z. 898-99), vermutlich ein idiosynkratischer Sprachgebrauch, was ihn und die Institution besorgte. Entlang normativ-institutioneller Logiken rückt Fuadi Fördermaßnahmen wie Logopädie in den Blick. Er äußert konkret den Wunsch nach jemandem „who is zuständig for Logopädie zum Beispiel, who will help

5 Fuadi und Nasteh hatten sich im Forschungsprozess die Verantwortlichkeiten für die Forschung aufgeteilt. Bei Familienbesuchen und -begleitungen war Nasteh sehr präsent. Das Interview wurde mit Fuadi geführt.

the kids how to talk“ (Z. 871-872). Eine weitere institutionelle Maßnahme war die Beantragung von „Integrationsförderung“ („you have to fill this form [...] you will get Integrationsförderung something like that“, Z. 907-908). Damit ist eine einrichtungsbezogene finanzielle Förderung mit zusätzlichen Fachkraftstunden für Kinder mit (drohender) Behinderung gemeint. Die Belastung, die die Familie durch die sprachliche Differenz des Sohnes und die als unzureichend empfundene institutionelle Unterstützung erfährt, löst sich erst nach einem längeren Familienbesuch in Ostafrika, der sich für die mehrsprachige Sozialisation des Kindes als prägend erweist. Während dieser Zeit beginnt der Sohn beide Sprachen anzuwenden, „he start learning a lot of things, a lot of words of Somali“ (Z. 900-901). Die transnationale Bildungserfahrung bewegt Fuadi dazu, mehr Engagement von der Kita einzufordern („I pushed also the kindergarten to do something“, Z. 903-904). Gemäß seiner elterlichen Verantwortung sucht er proaktiv die Zusammenarbeit und bleibt über alle wichtigen Zusammenhänge und Akteur*innen informiert. Sein institutionelles Wissen nutzt er weiter, um auf Anraten der Kindertageseinrichtung auch für den jüngsten Sohn eine besonder(nd)e Förderung zu beantragen. Diese wird auf behördlicher Ebene allerdings mehrfach mit der Begründung eines fehlenden Bedarfs abgelehnt. Der Vater durchschaut die Organisationslogik und argumentiert, dass mit einer Förderung für seinen jüngeren Sohn auch mehr Ressourcen für die gesamte Einrichtung verbunden wären („they wanted small group where they have to help everyone with it“, Z. 1057-1058). Spezifische Fördermaßnahmen werden von ihm als spannungsreich wahrgenommen: einerseits nutzt Fuadi normativ-institutionelle Förderlogiken als Ressource für Bildungsprozesse, andererseits stößt er auch an Grenzen, besonders, wenn Maßnahmen behördlich abgelehnt werden oder sich nicht als ausreichend für die (transnationale) Sozialisation der Kinder erweisen (z. B. im Hinblick auf Mehrsprachigkeit). Fuadi sieht entsprechend sowohl sich als auch die Institution in der Verantwortung, den Kindern entsprechende Förderung zu ermöglichen. Er wünscht sich jedoch stärkere institutionelle Unterstützung mit konkreten Ansprechpersonen. Die Verantwortung für mögliche Folgen der nicht genehmigten Förderung für den Bildungserfolg des jüngeren Sohnes weist er der öffentlichen Betreuung zu.

Differenzerfahrungen werden auch von der bereits vorgestellten Fallfamilie Hawa und Geedi bearbeitet (Kap. 3.3). Für einen Sohn, bei dem später eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert wurde, wandte sich die Mutter an die Kita-Leitung, denn „er passte nicht zu den anderen Kindern dort [...] und wir sagten ihr, dass wir unserem Kind helfen wollen“ (Hawa und Geedi, Z. 631-632). Eingeleitet wurden daraufhin diverse Maßnahmen durch Familienhilfe, Ärzt*innen und weitere, was von den Eltern als erleichternde Hilfe wahrgenommen wird. Das Hilfesystem, das als Unterstützung des Wohlergehens des Kindes und der Stabilität der Familie erfahren wird, wird in das Orientierungsmuster *Zusammenhalt* eingebettet. Dabei erfolgt keine Problematisierung, sondern vielmehr

eine abstrakte Externalisierung der Behinderung („das Problem war der Autismus und nicht der Kindergarten“, Z. 1139-1140).

3.5 Abholung

Im Rahmen der Studie wurden Differenzherstellungen während Abholsituationen beobachtet. Nachfolgend beziehen wir uns insbesondere auf Beobachtungsprotokolle (BP), zum Teil angereichert durch Interviewerzählungen. In der Fallfamilie Abdinasir und Halima dokumentiert sich ein Orientierungsmuster *Sicherheit*. Deutungen und Handlungen sind im Kontext ihrer relativ kurzen Aufenthaltsdauer noch sehr auf die Sicherung des (Über)Lebens der drei in Deutschland und vier in Somalia lebenden Kinder ausgerichtet, gerahmt durch ihre asyl- und familienspezifischen Bedingungen. Das Sicherheitsbedürfnis geht mit einem hohen Initialvertrauen in das Wohlwollen institutioneller Strukturen und der darin arbeitenden Personen einher. Jedoch gerät dieses ins Wanken, wenn etwa Hilfsangebote undurchsichtig erscheinen. Sowohl der Kita-Zugang als auch die Frühförderung für ein Kind, welches eine Behinderung hat, wurden durch Sozialarbeitende der Sammelunterkunft, in der die Familie lebt, hergestellt, ohne dass die Eltern über deren Aufgaben und Möglichkeiten genau informiert waren („Nein, sie haben [den Termin] einfach gemacht“, Abdinasir und Halima, Z. 919). Trotz mehrmaliger Treffen mit der Frühförderstelle, hätte diese bisher „gar nichts“ (Z. 913) gebracht.

Bei einem Besuch der Familie wird die Forscherin, die sich im Zimmer der Familie befindet, zur Tür gerufen: „Dort steht ein Mann mit dem Ausdruck einer Mail in der Hand und fragt, ob [die Forscherin] der Familie helfe“ (BP 3). Bei der E-Mail handelt es sich um eine Einladung zu einem baldigen Kita-Ausflug. Der Sozialarbeiter bittet darum, diese für die Familie zu übersetzen. Sowohl der Sozialarbeiter als auch in der Folge die Forscherin werden von der Kita als Vermittelnde und Helfende adressiert, sodass die Aufgabe der Informationsweitergabe von der Einrichtung immer weiter delegiert wird. Die Eltern als eigentlich Adressierte werden verunfähigt und nicht direkt einbezogen. Handlungspraktisch erschließt sich der Vater später durch ein Übersetzungsprogramm die Mail selbst. Bei der anschließend beobachteten Abholung des Kindes ist die Interaktion zwischen Vater und Fachkraft dann, wie sich bereits durch die Delegierung der Informationsweitergabe angedeutet hat, minimal. Der Vater geht auf einen Mitarbeiter zu und sagt „Entschuldigung“ [...] und zeigt ihm die ausgedruckte Mail“ (BP 3). In der daraufhin stattfindenden Interaktion geht es ausschließlich um den zu zahlenden Beitrag für den Ausflug: „Abdinasir gibt dem Erzieher das Geld und dieser geht wieder“ (BP3). Die Beobachtungssequenz spiegelt eine ordnungsbildende Adressierungspraktik

gegenüber Eltern mit geringen Deutschkenntnissen wider, der sich der Vater zu fügen scheint.

Die folgend beobachtete und im Interview thematisierte Abholsituation mit der Fallfamilie Hani und Omar gibt weitere Einblicke in das vielschichtige und komplexe Differenz- und Diskriminierungsgeschehen: Omar gibt bei einer begleiteten Abholung gegenüber der Fachkraft an, „wen er abholen möchte. Die Erzieherin schaut skeptisch und geht zu ihren Kolleginnen in den Hof. Wir warten draußen vor dem Tor. Die Erzieherinnen beratschlagen sich und schauen zu uns hinüber“ (BP 4). Schließlich kommt eine andere Erzieherin auf Omar zu und fragt ihn, ob er einen Ausweis dabei habe. Omar zeigt diesen vor, während die Tochter sich bereits an ihren Vater schmiegt. Nach einiger Zeit darf Omar sein Kind mit der Rechtfertigung mitnehmen, dass sie „natürlich vorsichtig sein müssen, wer die Kinder abholt“ (BP4). Als Schwarzer Mann und Vater steht er unter besonderem Legitimationsdruck, was besonders dann deutlich wird, als Omar der Forscherin auf dem Rückweg erklärt, „dass die Erzieherinnen das bestimmt nur so genau geprüft hätten, weil er mit einer *weißen* Frau da war“ (BP4). Weiterhin erklärt der Vater mehrmals, dass er aufgrund seiner Berufstätigkeit, seine Tochter nur selten abholen könne. Auch wenn Omar die Abholsituation offenbar zunächst als rassistisch einordnet, zeigt sich im Interview eine weitere Deutung. Hier argumentieren die Eltern mit Aspekten des Kindesschutzes. Hani sagt: „Ich habe gesehen, viele Kinder sucht Polizei. Ich weiß nicht, in Deutschland, warum“ (Z. 684) und „weil ja, vielleicht jemand hat nehmen, verkaufen vielleicht“ (Z. 660). Für eine *weiß* gelesene Person, die von den Eltern gleichgesetzt wird mit einer deutschen Person, so Omar, sei es einfacher Kinder zu entführen („Aber deutsche Person kann nehmen, er weiß alles, Deutschland so“, Z. 675). Diese hätte im Gegensatz zu einem „afrikanischen Mann“ (Z. 673, 681) mehr Opportunität, Kinder zu entführen als Schwarze Personen („Und dann, er kann gehen mit der *weißen* Frau“, Z. 681-682). Anstatt Rassismus in der Institution zu problematisieren, heben beide die Sicherheit und das Wohlbefinden der Kinder in der Institution hervor. Dabei erscheint es für sie bedeutsam, sich konform zu verhalten und keine Probleme zu verursachen (Kap. 3.2). Dennoch beschreibt Hani weitere rassifizierende Erfahrungen bei Abholungen. So wurde sie in der Krippe nicht als Mutter des Sohnes erkannt, da sie, anders als üblich, keine Brille trug. „Und sie sagt: Du bist nicht Mutter. Gehe bitte wieder raus“ (Z. 652). Erst die Leitung konnte sie als Mutter eindeutig identifizieren. Hani äußert aber auch hier in Übereinstimmung mit dem Orientierungsmuster *Geradlinigkeit*, Verständnis, da sie den Fachkräftemangel und -wechsel beobachtet und als Grund anerkennen möchte. In den Abholungen als alltägliche Transitionen zwischen öffentlicher und privater Verantwortung zeigen sich deutliche Machtverhältnisse, die zwar teilweise als solche identifiziert, aber nicht weiter grundlegend hinterfragt werden.

4 Schlussbetrachtung

Frühe öffentliche Bildung und Betreuung als Norm guter Kindheit bzw. Elternschaft setzt sich in geflüchteten Familien durch. Dabei werden die Institutionen als sinnvolle Ergänzung und Erweiterung der familiären (Erziehungs-)Verantwortung gesehen, der (zunächst) Vertrauen entgegengebracht wird. Dabei müssen spezifische Erfahrungen von Differenz, Nicht-Passung und Unstimmigkeiten, wie z. B. Zugangsbarrieren, Rassismus und Gewalterfahrungen bearbeitet werden. Diese können das elternseitig wahrgenommene Verhältnis von familiärer und öffentlicher Verantwortung belasten. Eltern sind Teil ordnungsbildender Praxen über alle hier aufgezeigten Strukturierungen hinweg, insofern sie diese mitvollziehen oder auch kritisch-reflexiv rahmen, um die Teilhabe der Kinder zu sichern. Asyl- und integrationspolitische Anforderungen können dabei konkrete Folgen für Kindheiten in privater und öffentlicher Verantwortung haben, beispielsweise durch Rückverlagerung von Betreuung in familiäre Verantwortung.

Die Bearbeitung dieser Erfahrungen haben wir mit den bislang fallspezifisch rekonstruierten Orientierungsmustern (Unabhängigkeit, Geradlinigkeit, Zusammenhalt, Familienzusammenführung, Verantwortung und Sicherheit) interpretiert. Im Rahmen der Orientierungsmuster Unabhängigkeit, Zusammenhalt und Verantwortung gehen Eltern proaktiv-kommunikativ auf die Institution zu und zeigen kritisch-reflexive Deutungen und Handlungen. Bei den Orientierungsmustern Geradlinigkeit, Sicherheit und Familienzusammenführung überwiegt die Anpassung an institutionelle Normen und Anforderungen. Diese Muster sind auch über den Kontext der öffentlichen Betreuung hinaus, z. B. im Familien- und Berufsalltag, handlungsleitend. Sie verweisen auf geteilte sowie flucht- und familienspezifische konjunktive Erfahrungsräume von Familien aus Somalia. Perspektivisch werden die Orientierungsmuster in weiteren Auswertungen einer übergreifenden Typenbildung zugeführt.

Literatur

- Amirpur, Donja/Doğmuş, Aysun (2022): „Der ist nichts“ – Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–57.
- Andresen, Sabine (2020): Doing family unter prekären Bedingungen – Verständnisweisen von Eltern und Fachkräften. In: Jurczyk, Karin (Hrsg.): Doing und undoing family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 340–354.
- Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.) (2022): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2022): Familienbilder in der Sozialpädagogik. In: Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 621–640.
- Betz, Tanja (2022): Leitbilder „guter Kindheit“. Die Utopie der Chancengleichheit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 72, H. 13–14, S. 41–47.

- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Forschungsbericht 1. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, Ralf (2018): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexaner/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 4. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 183–84.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Bostanci, Seyran/Wirth, Benedikt (2024): Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen. Erscheinungsformen und Handlungsstrategien. In: Migration und Soziale Arbeit 73, H. 1, S. 56–62.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: Deutscher Bundestag Drucksache 20/12900.
- Cloos, Peter/Zehbe, Katja/Krähnert, Isabell (2022): Familie und Kindertageseinrichtung. In: Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–289.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.) (2017): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS.
- Kämpfe, Karin/Uçan, Yasemin (2023): Sprachliche Bildung und (Mehr-)Sprachigkeit. Aushandlungen migrationsgesellschaftlicher Sprachenverhältnisse in Kita, Schule und Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik 69, H. 6, S. 709–712.
- Kesselhut, Kaja (2015): Machtvoll Monologe. Elterngespräche als Herstellungsorte von Differenz. In: Cloos, Peter (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 207–222.
- Konz, Britta/Rohde-Abuba, Caterina (2022): Flucht und Religion. Religiöse Verortungen und Deutungsprozess von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Korn, Franziska/Westphal, Manuela (2024): „I Have to Be Everyone for the Kids“. Familiendynamiken und elterliche Verantwortungen im Kontext von Flucht und Asyl. In: Frühe Bildung 13, H. 4, S. 180–186.
- Korn, Franziska/Westphal, Manuela (2025): Digitale Praktiken im Doing Family von geflüchteten Kindern und Eltern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 20, H. 2, S. 153–166.
- Kubandt, Melanie (2018): Die neutralen Fachkräfte?! Geschlechterkonstruktionen in der Kindertageseinrichtung im Spannungsfeld zwischen fachlicher Identifikation und Reifikation. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–169.
- Maurice, Jutta von /Will, Gisela (2021): Geflüchtete Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Zentrale Befunde der Studie ReGES (LifBi Forschung kompakt No. 2). www.lifbi.de/Portals/2/Transferberichte/LifBi-Forschung-kompakt_02_ReGES.pdf (Abfrage: 26.02.2026).
- Nieder, Christina/Kärtner, Joscha (2020): Erfolgreiche Erziehung und Entwicklung aus den Augen geflüchteter Familien in Deutschland. In: Genkova, Petia/Riecken, Andrea (Hrsg.): Handbuch Migration und Erfolg. Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–188.
- Sandermann, Philipp/Friedrichs-Liesenköter, Henrike/Henkel, Anna/Husen, Onno/Kakar, Hila/Münch, Sybille/Schwenker, Vanessa/Siede, Anna/Wenzel, Laura/Winkel, Marek (2023): Integration durch Vertrauen? Hauptergebnisse einer explorativen Mixed Methods-Studie zum Vertrauensaufbau geflüchteter Eltern gegenüber frühpädagogischen Angeboten. In: Migration und Soziale Arbeit 45, H. 2, S. 166–172.
- Schwittek, Jessica (2024): Marginalisierte Positionen und randständige Perspektiven? Junge Geflüchtete in der Forschung. In: Röhner, Charlotte/Schwittek, Jessica/Potsi, Antoanneta (Hrsg.): Transmigration und Place-making junger Geflüchteter. Opladen: Barbara Budrich, S. 17–34.
- Westphal, Manuela/Motzek-Öz, Sina/Otyakmaz, Berrin Ö. (2017): Elternschaft unter Beobachtung – Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37, H. 2, S. 142–157.
- Westphal, Manuela/Motzek-Öz, Sina/Aden, Samia (2019): Transnational Doing Family im Kontext von Fluchtmigration. Konturen eines Forschungsansatzes. In: Behrens, Birgit/Westphal, Manuela (Hrsg.): Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 251–272.

- Westphal, Manuela/Aden, Samia (2022): Familie, Flucht und Asyl. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Handbuch Familie. Band I: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder. Wiesbaden: Springer VS, S. 777–794.
- Westphal, Manuela/Korn, Franziska (2023): Transnationale family-relations-networks. Relevanz und Ko-Konstruktion von Familienbeziehungen in Forschung und Praxis Sozialer Arbeit. In: Migration und Soziale Arbeit 45, H. 3, S. 267–274.
- Westphal, Manuela/Korn, Franziska/Li-Gottwald, Jiayin/Aden, Samia (2025): Parenting in Refugee Families: Established-Outsider Dynamics from a Transnational Perspective. In: Families, Relationships and Societies 14, H. 1, S. 109–124.
- Wihstutz, Anne (2019): Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen: Barbara Budrich.

Zwischen Verantwortungszuschreibung und -absprache: Geflüchtete Eltern im Kontext frühpädagogischer Angebote¹

Philipp Sandermann, Vanessa Schwenker und Laura Wenzel

Kindheit und Familialität stehen im Spannungsfeld zwischen elterlicher und staatlicher Verantwortung. Dies gilt auch für Fragen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. In der bundesdeutschen Gesetzeslage sowie im hiesigen Sozialrecht spielt in diesem Kontext das Elternrecht eine zentrale Rolle (vgl. Art. 6, Abs. 2 GG; § 1 SGB VIII). Eltern wird darin zwar nicht die Realisierung jeglicher Kinderrechte, wohl aber die Realisierung des Rechts des Kindes auf Erziehung vorrangig überantwortet. Zugleich wird Eltern hier die „zuvörderst obliegende Pflicht“ zugewiesen, dem Recht des Kindes auf Erziehung auch zu entsprechen. Darüber, ob dieser Pflicht nachgekommen wird, „wacht die staatliche Gemeinschaft“. Es besteht also eine Art Letztverantwortung des Staates für das Recht des Kindes auf Erziehung.

Parallel dazu wurde in den letzten Jahrzehnten insbesondere die Kindertagesbetreuung infrastrukturell und personell massiv ausgebaut (vgl. Deutscher Bundestag 2024, S. 398 f.). Dies kann als verstärkte Übernahme staatlicher Verantwortung für die Bildung, Betreuung und Erziehung junger Kinder interpretiert werden. Mit Blick auf die in diesem Kontext viel beschworene Lösung einer besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie für – insbesondere weibliche – Arbeitnehmer*innen wird jedoch nicht zwangsläufig „Politik für Familien“ (Kaufmann 2007) im Sinne von deren Entlastung gemacht. Zum Teil kann dabei sogar begründet von einer Politik „gegen Familien“ (vgl. Husen/Sandermann 2015, S. 133) im Interesse systematischer Wertsteigerungen von Humankapital bei gleichzeitiger Verknüpfung von Familien- und Bildungs- mit Ordnungspolitik gesprochen werden (vgl. ebd.). Damit korrespondierende sozialinvestive Politikstrategien (Jenson 2012) zur Steigerung sowohl von Frauenerwerbsarbeit als auch des Bildungsniveaus von Kindern stellen in politökonomischer Perspektive einen Baustein im Bemühen darum dar, Wachstumsraten zu steigern, um damit dem zunehmenden Auseinanderdriften von Vermögenszuwächsen und Produktions- und Lohnsteigerungen zumindest teilweise entgegenzuwirken (vgl. Piketty 2014, S. 786).

1 Unter *frühpädagogischen Angeboten* verstehen wir institutionalisierte Maßnahmen zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung – etwa Kindertageseinrichtungen, Eltern-Kind-Gruppen und Elternbildungsprogramme –, die sich an Kinder zwischen 0 bis 6 Jahren und deren Familien richten.

Nun hat bereits der 14. Kinder- und Jugendbericht des Bundes auf Grundlage der seinerzeitigen Studienlage zur Kinder- und Jugendhilfe festhalten können, dass eine verstärkte Übernahme staatlicher Verantwortung „keineswegs automatisch mit einer Verringerung der Reproduktion von Ungleichheiten verbunden sein muss [...] und zum Teil sogar durch die Ausweitung öffentlicher Leistungen, Angebote und Dienste neue Formen der Ungleichheit entstehen“ (Deutscher Bundestag 2013, S. 526f.).

Wir wollen diese – aus der sozialen Ungleichheitsforschung durchaus bekannte und vielfach empirisch gestärkte – These im vorliegenden Beitrag mit Blick auf geflüchtete Eltern als spezifische Adressat*innengruppe frühpädagogischer Angebote vertiefen und auf empirische Erkenntnisse aus eigener Forschung Bezug nehmen. Dabei folgen wir der Vermutung, dass angesichts der skizzierten bundesdeutschen Rechtslage die geflüchteten Eltern in besonder(nd)er Weise sowohl als Objekte als auch als Subjekte staatlicher und familialer Verantwortung positioniert werden. Wir folgen in unserem Beitrag dementsprechend der Fragestellung, welche Verantwortungen geflüchteten Eltern mit Blick auf frühpädagogische Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland zugeschrieben sowie abgesprochen werden, wie die Eltern selbst diese Verantwortungszuschreibungen bzw. -absprachen erleben und welche Benachteiligungen und Diskriminierungseffekte dabei für sie entstehen. Um dieser Frage nachzugehen, argumentieren wir in drei Schritten. Zuerst stellen wir knapp bisherige Forschungsstände zum Thema geflüchteter Eltern dar. In einem zweiten Schritt fokussieren wir unter Bezugnahme auf eigene empirische Arbeiten zum Thema auf unsere Fragestellung. Danach fragen wir ausblickhaft nach Forschungsdesiderata sowie ersten Möglichkeiten, aus der bisherigen Forschung zu lernen.

1 Geflüchtete Eltern in bisherigen Forschungsständen

Die Forschung zu geflüchteten Eltern hat im deutschsprachigen Raum seit 2015 zugenommen. Zwei zentrale Probleme zeigen sich dabei: Erstens wird der Sonderstatus geflüchteter Menschen häufig unkritisch reproduziert, was zu einer Besonderung geflüchteter Eltern führt. Zweitens bleibt die Vielfalt familialer Lebensformen, wie sie in der allgemeinen Familienforschung zunehmend selbstverständlich berücksichtigt wird, in vielen Studien unberücksichtigt (vgl. Lingen-Ali/Mecheril 2020, S. 6).

In Reflexion der genannten Punkte bietet sich zur Darstellung des bisherigen Forschungsstands zu geflüchteten Eltern in Deutschland eine Annäherung an das aktuelle Wissen aus zwei Perspektiven an. Erstens kann gefragt werden, welches Wissen zu geflüchteten Eltern aus Kontexten der Flucht-Migrations-Forschung vorliegt. Zweitens lässt sich skizzieren, inwieweit geflüchtete Eltern in der bisherigen breiteren Familienforschung (nicht) berücksichtigt werden.

1.1 Geflüchtete Eltern als Thema bisheriger Flucht-Migrations-Forschung

Fluchtmigration von Familien ist in Deutschland kein neues Phänomen (Oltmer 2017). Jedoch waren Fluchtereignisse seit Ende des zweiten Weltkrieges lange „im kollektiven Bewusstsein der bundesrepublikanischen Gesellschaft unterrepräsentiert, erst recht in dem der DDR“ (Kossert 2022, S. 329). Dies dürfte ein Grund dafür sein, dass verhältnismäßig wenig Forschungsarbeiten zum Themenzusammenhang Familien und Flucht vorliegen. Dies gilt auch für die Zeit seit 2015 (vgl. Westphal/Aden 2020, S. 3). Mit der Flucht-Migrations-Zuwanderung seit 2015 nahmen die Forschungsaktivitäten im Feld der sogenannten „Flucht- und Flüchtlingsforschung“ zwar rasant zu, Familien gerieten aber erst recht spät in den wissenschaftlichen Fokus (zusammenfassend vgl. Wenzel 2024, S. 21 f.).

Der aktuelle Forschungsstand speist sich vor allem aus quantitativen Studien, häufig auf Basis amtlicher Statistiken. Diese erfassen primär die Nuklearfamilie und ordnen die erhobenen Daten gängigen Normvorstellungen zu, wodurch komplexe transnationale Familienformen weitgehend unberücksichtigt bleiben (vgl. Sandermann/Wenzel/Winkel 2021, S. 394 ff.). Qualitative Studien ermöglichen zwar grundsätzlich mehr Offenheit für subjektive Sichtweisen und familiäre Heterogenität (Rothenberger/Elmezenyet/Wimmer 2019), greifen aber meist ebenfalls auf Besonderungslogiken zurück: Der Zusammenhang von Flucht und Familie wird häufig als Abweichung vom Allgemeinen dargestellt. Kritisch-reflexive Arbeiten sind bislang selten (u. a. Uhlmann/Lingen-Ali/Schulz 2020; Koopmann 2021). Es fehlen Studien, die sich explizit der Vielfalt familialer Lebensrealitäten geflüchteter Menschen widmen und daraus familien-theoretische Perspektiven für die breitere Familienforschung entwickeln (vgl. Koopmann 2021; Sandermann/Wenzel/Winkel 2021). Damit einhergehend ist auch das Wissen zu geflüchteter Elternschaft innerhalb der Flucht-Migrationsforschung bisher wenig entwickelt.

1.2 Geflüchtete Eltern als Thema der allgemeinen Familienforschung

Im Gegensatz zur Flucht- und Migrationsforschung zeichnet sich die allgemeine Familienforschung der letzten Jahrzehnte durch Heterogenitätssensibilität aus, was familiäre Lebensrealitäten betrifft: Insbesondere seit den 1970er-Jahren hat sich das Familienbild in der soziologisch interessierten Forschung erweitert, um die Vielfalt gelebter familialer Lebensformen zu erfassen, die über das klassische Modell der „Normalfamilie“ (vgl. Peuckert 2019, S. 285) hinausgehen. Familien werden dabei als dynamische soziale Netzwerke bzw. Gebilde begriffen, die sich durch soziale Praktiken und Aushandlungsprozesse gestalten und nicht ausschließlich durch biologische oder rechtliche Verwandtschaftsverhältnisse definiert sind (vgl. ebd.).

Trotz dieses erweiterten Verständnisses finden geflüchtete Eltern in der empirischen Familienforschung bislang wenig Berücksichtigung. Konzepte wie der „doing family“-Ansatz (z. B. Jurczyk/Lange/Thiessen 2014; Fitz-Klausner/Schondelmayer/Riegel 2021) finden nur begrenzte Anwendung, wenn es um Familien mit Flucht- oder Migrationshintergrund geht (kritisch: Westphal/Motzek-Öz/Aden 2019). Dies führt dazu, dass Familienkonstellationen und Familialitäten von geflüchteten Personen oftmals als „andersartig“ oder von den inzwischen allgemein etablierteren Vielfaltsnormen „abweichend“ beschrieben werden, ohne dass dazu überhaupt hinlänglich empirisches Wissen vorliegt. Das hat einen doppelten Effekt: Die vielfältigen familialen Realitäten geflüchteter Familien treten erstens in den Hintergrund (vgl. Lingen-Ali/Mecheril 2020, S. 6) und zweitens erscheinen sie „unmodern“, weil sie mit überkommenen Vorstellungen von Homogenität assoziiert werden. Beide Effekte lassen sich auch und insbesondere für die bisherige Forschung zu geflüchteten Familien illustrieren (vgl. Sander-mann/Wenzel/Winkel 2021, S. 397). In der Folge wird Fluchterfahrung häufig als das zentrale Merkmal der Familien markiert, statt sie als eine von vielen möglichen Lebensrealitäten zu begreifen. Die vorherrschende institutionelle Perspektive sowie die politische Prägung der Begrifflichkeiten „Familie“ und „Flucht“ sorgen somit dafür, dass die Komplexität der familialen Lebensrealitäten geflüchteter Menschen in Deutschland auch in der allgemeinen Familienforschung oft nicht angemessen empirisch erschlossen wird.

1.3 Zwischenfazit: Besonderung geflüchteter Eltern in aktuellen Forschungsständen

Zentrale Kritikpunkte an den bisherigen Forschungszugängen betreffen einerseits die Darstellung geflüchteter Familien als spezifischer Sonderfall der allgemeinen Familienforschung, andererseits ihre verkürzte Erfassung als Nuklearfamilie in der familienbezogenen Flucht-Migrationsforschung. Diese „Besonderung“ verweist auf eine defizitorientierte Perspektive, bei der geflüchtete Familien primär durch Abweichungen von einem zeitgemäßen Familienbild in Deutschland gekennzeichnet werden. Die bisherigen Forschungszugänge reproduzieren dementsprechend zugleich die Vorstellung, dass geflüchtete Eltern per se oder zumindest einer generellen Tendenz nach von den Normen der bundesdeutschen Mehrheitsgesellschaft abweichen.

Mit Blick auf das eingangs skizzierte starke, an das Grundgesetz rückgebundene Elternrecht im deutschen Sozialrechtssystem hat diese Zuschreibung bis in den Bereich der Forschung hinein Brisanz. Denn die Diskrepanz zwischen der Zuschreibung einer Abweichung von einem modernen Elternbild und elternrechtlicher Adressierung kann – so unsere These – im Falle geflüchteter Eltern zu besonderen Ambivalenzen in der Zuschreibung und Absprache elterlicher

Verantwortung führen. Wir möchten diese These nachfolgend, entsprechend der Fragestellung unseres Beitrags, weiter fokussieren. Dabei rekurren wir auf verschiedene Ergebnisse zum Vertrauensaufbau und zu Hilfeinmündungs- sowie Hilfeprozessen geflüchteter Eltern im Kontext von Elternbildungs- und Kita-Angeboten in Niedersachsen.

2 Geflüchtete Eltern als Verantwortliche frühpädagogischer Bildung, Betreuung und Erziehung

Einige Ergebnisse des Verbundprojektes *Integration durch Vertrauen*² (Sander-
mann et al. 2023) verdeutlichen, welche Verantwortungszuschreibungen im
Kontext geflüchteter Elternschaft mit der Inanspruchnahme frühpädagogischer
Angebote verbunden sind. Wir nehmen im Folgenden insbesondere Bezug auf
zwei der fünf Teilprojekte des Gesamtprojekts – ein quantitatives Survey mit ge-
flüchteten Eltern und ihr Vertrauen in Kitas, Elternbildungsangebote und Eltern-
Kind-Gruppen sowie eine qualitativ-praxiografische Fallstudie zur Inanspruch-
nahme von Elternbildungsangeboten durch geflüchtete Mütter.

Ein zentrales Ergebnis des durchgeführten Surveys (Wenzel/Husen/San-
dermann 2022), innerhalb dessen für Niedersachsen geflüchtete Eltern, die an
Sprach- und Berufssprachkursen teilnehmen, repräsentativ ausgewählt und be-
fragt wurden (n = 72; zur weiteren Methodik des Surveys Wenzel/Husen/San-
dermann 2022), lautet, dass geflüchtete Eltern – entgegen gängiger Vorurteile – eine
hohe Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für die Erziehung und Bildung
ihrer Kinder zeigen. Sie betrachten die aktive Förderung der Entwicklung ihrer
Kinder als wichtigen Teil ihrer elterlichen Rolle und sind hochmotiviert, diesen
Anspruch – auch gegen strukturelle Barrieren – zu erfüllen. Vertrauen ist hier
eine wesentliche Basis, wenn es darum geht, die Entwicklung ihrer Kinder auch
durch die Inanspruchnahme frühpädagogischer Angebote zu fördern. Die Eltern
bringen dabei ein hohes Maß an Initialvertrauen in die frühpädagogischen Ein-
richtungen und das deutsche Bildungssystem mit, die sie als unterstützende Orte
für die soziale und emotionale Entwicklung ihrer Kinder begreifen (vgl. Wenzel/
Kakar/Sandermann 2022, S. 71).

In diesem Zuge sind geflüchtete Eltern bereit, erzieherische Verantwortung an
Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und damit
einhergehend auf personaler Ebene an frühpädagogische Fachkräfte abzugeben,
insbesondere wenn dies ihrer Auffassung nach dem Wohl ihrer Kinder dient. Sie

2 Das Verbundprojekt „Integration durch Vertrauen. Bedingungen des Vertrauensaufbaus
geflüchteter Eltern mit 0 bis 6-jährigen Kindern gegenüber frühpädagogischen Angeboten
in Niedersachsen“ wurde aus Mitteln des Niedersächsischen Vorab finanziert. Weitere In-
formationen zum Projekt unter: [www.leuphana.de/institute/ifsp/forschung-projekte/integ-
ration-durch-vertrauen](http://www.leuphana.de/institute/ifsp/forschung-projekte/integration-durch-vertrauen) (Abfrage: 30.07.2025).

schätzen die formellen Bildungs- und Betreuungsangebote und wünschen sich, dass die Einrichtungen und Fachkräfte diese Verantwortung mit ihnen teilen, insbesondere im Hinblick auf den Erwerb der deutschen Sprache durch die Kinder (vgl. Wenzel/Kakar/Sandermann 2022, S. 71). Das Vertrauen der Eltern in die frühpädagogischen Einrichtungen basiert also nicht nur auf dem Bedürfnis, Verantwortung für die Bildung der Kinder abzugeben, sondern auch auf der Erwartung, dass Einrichtungen und Fachkräfte diese Verantwortung verlässlich mit ihnen teilen.

Damit einhergehend zeigen die Ergebnisse des Surveys eine hohe (initiale) Mitwirkungs- und Partizipationsbereitschaft der geflüchteten Eltern, die sich nicht nur auf die passive Inanspruchnahme öffentlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für ihre Kinder beschränkt, sondern auch den Wunsch umfasst, aktiv an der Gestaltung der Prozesse teilzuhaben. Die Eltern zeigen sich offen für den Austausch mit pädagogischem Fachpersonal und suchen das Gespräch, um die Bildungsprozesse ihrer Kinder zu unterstützen und mitzugestalten.

Die qualitativ-praxiografische Fallstudie³ umfasst zwei Elterngruppen für geflüchtete bzw. migrantisierte Mütter, die jeweils von einer sogenannten „Elternbegleiterin“⁴ geleitet wurden (Schwenker/Sandermann 2024; Schwenker 2024, 2025). Fall 1 war Teil eines bundesgeförderten Programms zur frühen Familienbildung. Fall 2 wurde von der dortigen Elternbegleiterin aus dem Programm herausgelöst und fortan ehrenamtlich und selbstorganisiert von ihr weitergeführt. Der Erhebungszeitraum (09/2019–09/2020) war pandemiebedingt eingeschränkt. In Fall 1 bildeten teilnehmende Beobachtungen, ein Interview mit der Elternbegleiterin und projektbezogene Materialien die Datengrundlage; Interviews mit Teilnehmenden konnten nicht durchgeführt werden. In Fall 2 wurden Interviews mit der Elternbegleiterin sowie mit vier teilnehmenden Müttern geführt – teils auf Deutsch, teils mit professioneller Dolmetscherunterstützung durch die Elternbegleiterin. Die Studie erlaubt keinen systematischen Fallvergleich, bietet jedoch Einblicke in Adressierungen und Positionierungen geflüchteter und migrantisierter Eltern im Kontext frühkindlicher Elternbildung – einem bislang wenig erforschten Bereich (zu Adressierungen von Migrationsfamilien in Elternmaterialien etwa Reisenauer/Lüring 2022).

3 *Praxiografie* bezeichnet einen ethnografisch informierten, qualitativen Forschungszugang, der soziale Praktiken in ihrer Prozesshaftigkeit, Materialität und Situiertheit empirisch rekonstruiert. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie konkretes Handeln in bestimmten Kontexten zustande kommt (Bueger/Gadinger 2018, S. 131 ff.).

4 Die Beschreibung der Tätigkeit von Elternbegleiter*innen umfasst niedrigschwellige Bildungsberatung, die Unterstützung bei der Orientierung im Bildungssystem sowie die Förderung elterlicher Bildungsbeteiligung (vgl. Müller et al. 2015, S. 15) – mit einem besonderen Fokus auf die Ansprache von migrantisierten Familien. Sie basiert in der Regel auf einer im Rahmen des Bundesprogramms „Elternchance“ erworbenen Zusatzqualifikation und wird projektbezogen finanziert.

Über die Ergebnisse des Surveys hinaus zeigt die praxiografische Fallstudie, dass geflüchtete Mütter als zentrale Integrationsakteurinnen im Kontext der Elternbildungsangebote adressiert werden. Zwar richtet sich das Programm offiziell an „Eltern“, faktisch nahmen jedoch ausschließlich Mütter teil. Diese Fokussierung resultiert aus einem Zusammenspiel symbolischer und sprachlicher Zuschreibungen: So richten sich die Informationsmaterialien an „Eltern“ und „Mütter“, die nicht (ausschließlich) Deutsch sprechen – Väter werden hingegen nicht explizit genannt. Die Bildmotive zeigen ausschließlich Frauen, u. a. eine Frau mit Kopftuch, die liebevoll ein Kind umarmt. In der teilnehmenden Beobachtung spiegelte sich dies in der tatsächlichen Zusammensetzung der Gruppen wider: Teilgenommen haben vor allem Mütter muslimischen Glaubens aus unterschiedlichen Herkunftsländern, die seit unterschiedlich langer Zeit in Deutschland leben. Von Seiten der Elternbegleiterin wurde die ausschließliche Teilnahme von Müttern mit Verweis auf kulturelle und religiöse Geschlechternormen sowie auf strukturelle Bedingungen – d. h. die schnellere Arbeitsmarktintegration von Vätern – als gegeben beschrieben, wodurch institutionelle Verantwortlichkeiten für die In-/Exklusion von Vätern ausgeblendet werden. Die geschlechtsspezifische Ausrichtung des Angebots adressierte migrantisierte Mütter damit als Primärverantwortliche für die kindliche Bildungsbiografie.

Darüber hinaus zeigen beide Fälle, dass sich die Zuschreibung von Verantwortung nicht auf die Bildungsbiografie des Kindes beschränkt. Vielmehr ist sie doppelt gerahmt: Die Mütter werden zugleich in die Verantwortung für ihr Kind und für die eigene Integration genommen. Zentraler Bezugspunkt dieser verknüpften Verantwortlichkeit ist der Erwerb der deutschen Sprache – ein Thema, das sowohl von den Elternbegleiterinnen als auch von den Teilnehmerinnen selbst wiederholt als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe benannt wird. Besonders bei Fall 1 zeigt sich, dass Teilhabe primär über Bildungsinstitutionen vermittelt wird: Die Mütter werden von der Elternbegleiterin wiederholt dazu angehalten, sich als sprachlich handlungsfähige Repräsentantinnen ihrer Kinder zu positionieren, etwa durch die aktive Teilnahme an Elternabenden oder Elterngesprächen. Dabei geht es nicht nur um Sprachkenntnisse im engeren Sinne, sondern darum, sich der deutschen Sprache aktiv auszusetzen: Statt sich aus Scham, Angst oder Unsicherheit sprachlich zurückzuziehen, wird von den Müttern erwartet, sich diesen Gefühlen zu stellen, sie zu überwinden und sich sichtbar zu machen.

Im Sinne des Peer-Education-Ansatzes des Programms wird in Fall 1 dabei eine weitere Verantwortungsebene sichtbar: Gruppenleiterinnen übernehmen für ein Jahr die Leitung lokaler Elterngruppen und begleiten andere Mütter im Prozess. Sie bereiten ihre Treffen gemeinsam mit der Elternbegleiterin vor und nach, treffen sich dafür wöchentlich in einer Kleingruppe und erhalten nach Ablauf des Jahres ein Zertifikat. Die Elternbegleiterin, die die Hauptgruppe leitet und deren Arbeit beobachtet wurde, ist eine pädagogische Fachkraft. Die Gruppenleiterinnen wurden entweder aus dem Kreis früherer Teilnehmerinnen ausgewählt oder

auf Empfehlung aus der Kita angesprochen. Auch in ihren Erzählungen spielt Selbstbewusstsein eine zentrale Rolle:

[Jasmin, Gruppenleiterin] dreht sich zu mir. „Bevor ich beim Team dabei war, hätte ich nie vor einer Gruppe wie hier sprechen können. Ich war so schüchtern und hab mich einfach nicht getraut [...] Ja, wirklich die Arbeit hat mir Selbstbewusstsein gegeben“ – Sie lacht – „Letztens hat mich sogar eine Erzieherin angesprochen und gesagt, ich sei kaum wiederzuerkennen. Und jetzt überlege ich, eine Weiterbildung zur Sozialassistentin zu machen [...] Ja, ich glaube jetzt habe ich das Selbstbewusstsein dafür“ [...] Jasmin erzählt von einer Frau in ihrer Gruppe, die anfangs sehr zurückhaltend war und sich kaum getraut hat, Deutsch zu sprechen. Letztens habe die Frau Jasmin erzählt, dass sie das erste Mal allein zur Elternsprechstunde gegangen ist. „Und vorher ist sie überall nur mit ihrem Mann hingegangen“, betont Jasmin.

Eine Transformation hin zu mehr Selbstwirksamkeits- und Selbstwertgefühl sowie Eigenständigkeit wird in beiden Fällen zu einem zentralen Kriterium gelingender Integration. Sie bemisst sich an dem, was von Elternbegleiterinnen, Gruppenleiterinnen und Teilnehmerinnen als persönliche Entwicklung gedeutet wird: an der sprachlich sichtbaren Teilnahme an Bildungsinstitutionen, dem Einstieg in den Arbeitsmarkt oder der Übernahme einer Vorbildrolle – sowohl für das eigene Kind als auch für andere Mütter. Die Verantwortung erscheint hier sogar als dreifach gerichtet: auf das Kind, auf sich selbst und auf andere migrantisierte oder geflüchtete Mütter. Auch in Fall 2 wird dies deutlich, etwa wenn die Teilnehmerinnen dazu angehalten werden, sich ehrenamtlich oder projektbezogen zu engagieren.

Diese starke Betonung öffentlicher Sichtbarkeit und institutioneller Teilhabe kontrastiert mit dem Fokus der programminternen Materialien, die vorrangig auf die häusliche Bildungsarbeit der Mütter abzielen. Den Materialien zufolge sollen in den Gruppen verschiedene Alltagsthemen sowie Anregungen zur häuslichen Bildungsarbeit thematisiert, in den Treffen auf Deutsch besprochen und anschließend zuhause in der Herkunftssprache umgesetzt werden. Sowohl die Elternbegleiterin in Fall 1, bei dem diese Materialien regelmäßig in den wöchentlichen Gruppentreffen eingesetzt werden, als auch die Elternbegleiterin in Fall 2, bei dem sich die Gruppe explizit vom offiziellen Programm abgrenzt, kritisieren die Materialien als defizitorientiert. Der in den Programmmaterialien implizierte Fokus auf vermeintliche Bildungsdefizite der Teilnehmerinnen steht im Kontrast zu einer Perspektive, die sich in Gruppengesprächen, Beobachtungen und Interviews zeigt: Die Mütter thematisieren ihre Herausforderungen weniger im Hinblick auf Erziehungskompetenz, sondern betonen vor allem sprachliche Barrieren und fehlendes Wissen über institutionelle Abläufe. Damit verschieben sie den Problemfokus – weg von individueller Bildungsbedürftigkeit, hin zu strukturellen Zugangsproblemen. Sie beschreiben sich selbst als aktiv Unterstützung Suchende, die sich engagieren, um ihre eigene Integration sowie die ihrer Kinder und anderer Frauen zu fördern.

Zugleich bringen sie eine Positionierung als „systemfremd“ ins Spiel – nicht im Sinne fehlender Kompetenz, sondern als Mangel an institutionellem und sprachlichem Zugangswissen. Anstatt sich die Verantwortung für Integration ausschließlich individuell zuzuschreiben, verorten sie diese (teilweise) bei den Institutionen selbst, die aus ihrer Sicht für Zugänglichkeit, Transparenz und adressatengerechte Vermittlung verantwortlich sind. So sagt eine Mutter im Interview:

Ähm, hm denke ich, dass die Kinder viel mehr Input aus der Gesellschaft heraus brauchen. Zum Beispiel waren meine Kinder mal bei einer Polizeistation zu Besuch und waren total fasziniert und haben natürlich erklärt bekommen von der Polizei in Deutschland, was Polizei in Deutschland bedeutet. Das unterscheidet sich ja maßlos von Polizei in der // Heimat. Und so was kann ich nicht erklären, also // das muss/ das müssen die erklären, die das auch (.) ähm verstehen und leben. Und das wünsche ich mir viel mehr für uns, also dass ähm auf dieses systemfremd sein eingegangen wird.

In beiden Fällen zeigt sich, dass Verantwortung von migrantisierten Müttern im Kontext von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland sowohl als Anpassung an nicht-inklusive institutionelle Strukturen als auch als (Neu-)Aushandlung von Verantwortungsbereichen verhandelt wird. So beschreibt eine Mutter die Sozialisation ihres Kindes in der deutschen Gesellschaft als eine ständige Suche nach Balance zwischen familiärem und gesellschaftlichem „Input“. Insbesondere die Vermittlung kultureller Werte und familiärer Praktiken wird dabei als zentrales Handlungsfeld betrachtet, um den Kindern eine Identität zu ermöglichen, die sowohl an die Herkunftskultur als auch an die deutsche Gesellschaft anschlussfähig ist:

Also das Schwierigste äh in Bezug auf Ihre Frage [Und wie ist es so für Sie mittlerweile, Mutter in Deutschland zu sein?] ist, dass ähm diese Balance herzustellen zwischen den eigenen äh Vorstellungen von Werten, von Sitten, von Gebräuchen, von/ von auch religiösen äh Grundeinstellungen, die wir mitgebracht haben, die wir gerne auch unseren Kindern vermitteln würden und den Kindern auch beizubringen, dass äh es bestimmte Si/ ja, dass es Werte gibt, dass es richtig und falsch gibt, aus unserer Sicht und äh, dass die Kinder aber ganz viele andere Einflüsse auch noch mitbekommen werden, ganz viele andere Dinge auch noch sehen werden und ähm ich versuche meinen Kindern immer zu sagen, äh wir sollten keine Kopie werden von Menschen in dieser Gesellschaft und sie werden niemals eine Kopie von uns werden, sondern es wird irgendwo einen Mittelweg geben müssen. Also dass man nicht alles blind nachahmt, ähm sondern die eigene Identität auch noch irgendwie aufrechterhält. Aber trotzdem sich soweit anpasst, dass man zurecht kommt.

Die strukturellen Bedingungen, unter denen diese Prozesse stattfinden, werden von allen der von uns untersuchten Eltern als herausfordernd und exkludierend

wahrgenommen. Dies gilt sowohl im Kontext der Teilnahme an Elternbildungsangeboten (vgl. Schwenker 2025) als auch bei Kita-Regelangeboten (vgl. Kakar 2025) und bezieht sich vor allem auf eine mangelnde Offenheit der Einrichtungen mit Blick auf Mehrsprachigkeit und Digitalisierung. Fehlende Kompetenzen und/oder Toleranz hinsichtlich Mehrsprachigkeit, Übersetzungsangeboten oder -apps erschweren Kommunikation und Partizipation (vgl. Sandermann et al. 2023, S. 169). Wie sich im folgenden Zitat aus einem Interview mit einer Mutter zeigt, kann dabei auch Vorschussvertrauen verunsichert werden:

Und damals konnte ich nicht Deutsch sprechen. Ich habe nur Englisch und eine (..) hm Erzieherin hat mich gesagt, sie sprechen gar nicht, GAR NICHT äh Deut/ äh also Englisch. Und das war für mich, dann habe ich bemerkt, das ist komisch, ich weiß, dass die meisten Deutsche kann ein bisschen, oder ein bisschen erklären.

Zudem empfinden die untersuchten Eltern die Institutionen z. T. als passiv, insbesondere bei der Integration neuer Kinder. Während hohe Erwartungen an die Kitas als schulvorbereitende Bildungsinstitution bestehen, werden diese in der Praxis nur bedingt erfüllt (vgl. Sandermann et al. 2023, S. 168). Auch wird kritisiert, dass zentrale Anlaufstellen fehlen und unklare Zuständigkeiten den Zugang zu Angeboten erschweren.

Gleichzeitig stärken positive Erfahrungen mit engagierten Fachkräften und Ehrenamtlichen, die aktiv auf die Eltern zugehen und die Bedürfnisse der Kinder achten, erkennbar das Vertrauen der Eltern und ihr gesamtgesellschaftliches sowie kontextspezifisches Zugehörigkeitsgefühl. Es ist jedoch auch erkennbar, dass dieses Engagement von Fachkräften innerhalb der Regeleinrichtungen nicht strukturell einkalkuliert ist, sondern diese hier oft unbezahlte Mehrarbeit leisten. Dass manche Eltern dafür durchaus ein Gespür haben, lässt sich daran zeigen, dass sie *die Fachkräfte* familiarisieren (vgl. Wenzel/Kakar/Sandermann 2022, S. 73).

3 Fazit und Ausblick: Geflüchtete Eltern zwischen frühpädagogischer Verantwortungszuschreibung und -absprache

Als Antwort auf die in diesem Beitrag gestellte Forschungsfrage, welche Verantwortung geflüchteten Eltern mit Blick auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland zugeschrieben sowie abgesprochen wird, lässt sich festhalten, dass die Eltern in den untersuchten Eltern-Kind-Gruppen sowie Kitas *einerseits* als sowohl schutzbedürftige als auch zu regulierende Gruppe adressiert werden, die dringend soziale Unterstützung und Orientierung benötigt. Dabei sind sowohl bei den untersuchten Elternbildungsprogrammen als auch bspw. bei Elternabenden in Kitas (vgl. Kakar 2025, S. 149 f.) defizitäre Zurechnungen

mit Blick auf die elterliche und kindliche Bildung vorfindbar, die sich über eine Gleichsetzung fehlender Deutschsprachigkeit mit fehlender Sprachlichkeit sowie mit fehlender Bildung innerhalb der frühpädagogischen Settings ermöglicht (dazu auch Braband 2019). Tatsächlich findet damit eine Besonderung der geflüchteten Eltern statt, die über die Differenzmarkierung Nicht-/Deutschsprachigkeit operiert. *Andererseits* werden insbesondere die geflüchteten Mütter als aktive und noch zu aktivierende Akteurinnen und maßgebliche Verantwortungs-trägerinnen für ihre Kinder und deren Bildung sowie als Hauptverantwortliche für deren Integration in Elternbildungsangebote und Kitas sowie die Gesellschaft als Ganze angesehen. Hier spiegelt sich ein auch jenseits von geflüchteten Müttern vorfindbares Muster der deutschen Mehrheitsgesellschaft und ihrer primären Zuschreibung von Erziehungs- und Bildungsverantwortung an Mütter wider. Neben ihrer Besonderung qua Differenzmarkierung Nicht-/Deutschsprachigkeit erfahren die geflüchteten Mütter somit zugleich eine über etablierte Geschlechternormen getragene Verantwortungszuschreibung (Alberth/Bühler-Niederberger 2017). Diese funktioniert ausdrücklich *nicht* allein über ihre Besonderung qua Geflüchtetenstatus, sondern baut intersektional verstärkend auf im- und expliziten Normen „deutscher“ Mutterschaft auf.

Die Diskrepanz dieser Verantwortungszuschreibungen bzw. -absprachen wird von geflüchteten Eltern durchaus selbst wahrgenommen und zu modifizieren versucht. Wie wir am Beispiel der Teilnehmerinnen der Elternbildungsgruppen zeigen konnten, erleben diese die generalisierte Zurechnung von Bildungsdefiziten auch subjektiv und versuchen, dem eine eigene Defizitmarkierung mit dem Fokus Deutschsprachigkeit und Systemfremdheit entgegenzusetzen. Die ihnen entgegengebrachten Negativzuschreibungen können die Eltern also augenscheinlich nur um den Preis einer ersatzweisen defizitären Selbstpositionierung relativieren. Benachteiligungen und Diskriminierungseffekte mit Blick auf die Kategorien Geschlecht, (Erst-)Sprache und natio-ethno-kulturellem Etablierenstatus (Preuß 2020) werden damit auch sekundär im Zuge der Teilnahme an frühpädagogischen Angeboten reproduziert.

Die illustrierte Dynamik ist in zweierlei Weise systematisch. Sie stellt erstens ein generelles Dilemma zielgruppenspezifischer frühpädagogischer Angebote (auch jenseits *geflüchteter* Elternschaft) dar: Im Sinne der eigenen Profilbildung und Abgrenzung von Elternschaft tendiert die professionalisierte frühpädagogische Praxis zu einem widersprüchlichen Spiel mit Statusgrenzen, zu Intervention trotz Symmetriegebot in der Zusammenarbeit mit Eltern, zu schulvorbereitender und damit institutionell zusätzlich machtvoll hinterlegter Lernerorientierung und zu politischen Zugriffsversuchen auf Elternschaft bis hin zu deren Funktionalisierung für politische Zwecke (dazu weiterführend Cloos/Zehbe/Krähnert 2020, S. 13 f.).

Die widersprüchliche Positionierung *geflüchteter* Eltern als verbesonderete Gruppe im bundesdeutschen frühpädagogischen Feld symbolisiert zugleich jedoch eine integrationsorientierte Ordnungslogik der bundesdeutschen

Gesellschaft, die spezifisch für den Umgang mit geflüchteten Menschen gilt und sich als Resultat eines bundesdeutschen und europäischen Grenzregimes fassen lässt (Fellner/Weber 2023), das Migration und insbesondere Fluchtmigration entgegen breiter empirischer Evidenz nach wie vor als gesellschaftlich destabilisierendes Abweichungsrisiko von der Norm begreift.

Im Ergebnis wird mit geflüchteten Eltern auch im frühpädagogischen Feld in besonder(nd)er Weise und vermutlich⁵ auch in deutlicher Differenz zu nicht geflüchteten Eltern verfahren. Denn wie wir zeigen konnten, werden die Eltern zwar in ihrer Elternrolle als Verantwortungsträger*innen gerahmt, als leistungsbeanspruchende Bürger*innen werden sie jedoch über defizitäre Verweise auf angeblich mangelnde Bildung sowie defizitäre (Erst-)Sprache und Systemkenntnisse nur eingeschränkt zur Teilhabe ermächtigt. Damit spiegeln sich die Benachteiligungen und Diskriminierungen geflüchteter Eltern auch in frühpädagogischen Angeboten und werden dort zum Teil auch von den Eltern selbst reproduziert in ihrem Versuch, das geringere Übel an Defizitzuschreibungen (Sprach- und System- statt Bildungsferne) zu erwirken.

Welche Möglichkeiten gibt es für die frühpädagogische Forschung, hierauf zu reagieren? Zunächst gilt es mit Blick auf den in Abschnitt 1 dargestellten Forschungsstand, Forschungsansätze weiter zu stärken, die geflüchtete Eltern als selbstverständlichen Bestandteil der allgemeinen Familien- sowie frühpädagogischen Forschung reflektieren. Dabei bedarf es sowohl weiterer in die Breite zielender Forschung, die dezidiert auf den Einbezug geflüchteter Eltern setzt statt diese entweder zu ignorieren oder über ausschließlich komparative Designs zusätzlich zu besondern. Im Umkehrschluss bedarf es aber ebenso eines Ausbaus komparativ ansetzender, fluchtsensibler Forschungsdesigns in der Familien- sowie frühpädagogischen Forschung. Dabei ist es entscheidend, die große Binnenheterogenität geflüchteter Menschen anzuerkennen und entsprechend zu operationalisieren (für quantitative Surveys siehe dazu Wenzel/Kakar/Sandermann 2022) statt eine über integrationspolitisch organisierte Praxis hervorgebrachte, vermeintliche Homogenität „der Geflüchteten“ vs. „der autochthonen“ Bevölkerung zu reproduzieren. Eine genauere Erforschung der Frage, in welchem Verhältnis das in diesem Beitrag skizzierte Integrationsdispositiv gegenüber geflüchteten Familien mit einem allgemeinen Normalisierungsdispositiv gegenüber sozioökonomisch benachteiligten Familien (auch jenseits von Fluchterfahrung) steht, erscheint besonders lohnend. Dadurch ließe sich weitergehend klären, inwiefern im Falle geflüchteter oder auch allgemein migrierter Personen kulturalisierende und klassifizierende Zuschreibungen Hand in Hand gehen.

Blickt man abschließend auf die frühpädagogische Praxis und ihre Möglichkeiten im Umgang mit geflüchteten Eltern, so verdeutlicht die bisher

5 Um diese These für den frühpädagogischen Bereich weitergehend zu validieren, wären in einem nächsten Schritt komparativ-empirische Forschungsdesigns umzusetzen.

vorliegende, in diesem Beitrag dargestellte Forschung, dass Verantwortung nicht nur eingefordert werden sollte, sondern vor allem auch als Form der Anerkennung erfahren werden kann: Geflüchteten Eltern muss dafür jedoch eine aktive Rolle zugestanden werden, die über einfache Kategorisierungen hinausgeht, welche die Eltern als angeblich bildungsfern, sprachlich herausfordernd und organisational unerfahren desavouiert. Gelingt ein Blick hinter diese Kategorien und zugleich ein reflexiver organisationaler Umgang bspw. über gelebte schriftliche Mehrsprachigkeit und routinisierte Informationspraktiken, so erhalten geflüchtete Eltern eine Möglichkeit zu individueller Sichtbarkeit und Agency in Belangen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Zugleich ermöglichen solche Strategien es, frühpädagogische Angebote auch für autochthone Bevölkerungskreise sowie Familien mit jüngerer Einwanderungsgeschichte jenseits von Fluchterfahrungen weiter zu öffnen und zu einem „Ort der Begegnung“ (Boll et al. 2023, S. 65 f.) zu machen, der der natio-ethno-kulturellen Heterogenität weiter Teile der bundesdeutschen Postmigrationsgesellschaft entspricht.

Literatur

- Alberth, Lars/Bühler-Niederberger, Doris (2017): The overburdened Mother: How social workers view the private sphere. In: *Journal of Family Research*, Special Issue 11, S. 135–170.
- Boll, Christina/Birkeneder, Antonia/Castiglioni, Laura/Chabursky, Sophia/Gutt, Jannika/Gandlgruber, Monika/Kanamüller, Alexander/Langmeyer, Alexandra/Langner, Ronald/Liel, Christoph/Mairhofer, Andreas/Peucker, Christian/Pluto, Liane/Reinhardt, Max/ Schlimbach, Tabea/ van Santen, Eric/Walper, Sabine (2023): *Ukrainische Geflüchtete in Deutschland. Erhebungen zur Zielgruppe und zu kommunalen Betreuungs- und Unterstützungsstrukturen. Abschlussbericht.* München: Deutsches Jugendinstitut.
- Braband, Janne (2019): *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen.* Bielefeld: Transcript.
- Bueger, Christian/Gadinger, Frank (2018): *International Practice Theory. Second Edition.* London: Palgrave Macmillan.
- Cloos, Peter/Zehbe, Katja/Krähnert, Isabell (2020): Familie und Kindertageseinrichtungen. In: Ecaarius, Jutta/ Schierbaum, Anja (Hrsg.): *Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder.* Wiesbaden: Springer VS, S. 1–19.
- Deutscher Bundestag (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. www.bmfsfj.de/resource/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf (Abfrage: 30.07.25).
- Deutscher Bundestag (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. www.bmfsfj.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf (Abfrage: 30.07.25).
- Fellner, Astrid/Weber, Florian (2023): Grenzen und Grenzregime. In: Scharrer, Tabea/Glorius, Birgit/Kleist, Olaf/Berlinghoff, Marcel (Hrsg.): *Flucht- und Flüchtlingsforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium.* Baden-Baden: Nomos, S. 315–319.
- Fitz-Klausner, Sebastian/Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine (2021): Familie und Normalität: Einführende Überlegungen. In: Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine/Fitz-Klausner, Sebastian (Hrsg.): *Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse.* Opladen: Barbara Budrich, S. 8–13.

- Husen, Onno/Sandermann, Philipp (2015): Familie im Zentrum? Eine Dokumentenanalyse zum Aufbauprozess von Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. In: *Neue Praxis*, Sonderheft 12, S. 125–136.
- Jenson, Jane (2012): Redesigning citizenship regimes after neoliberalism: Moving towards social investment. In: Morel, Nathalie/Palier, Bruno/Palme, Joakim (Hrsg.): *Towards a social investment welfare state? Ideas, policies and challenges*. Bristol: Policy Press, S. 61–87.
- Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (2014): Doing family als neue Perspektive auf Familie. Einleitung. In: Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (Hrsg.): *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–48.
- Kakar, Hila (2025): Vertrauen als Zugangsfaktor: Eine empirische Untersuchung geflüchteter Eltern im Kontext frühpädagogischer Angebote. Dissertation, Leuphana Universität Lüneburg.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2007): Warum Politik für Familien? In: *Zeitschrift für Soziologie* 36, H. 5, S. 380–384.
- Koopmann, Ulrike (2021): Normalität von Familie im Kontext von Flucht. Erfahrungen, Deutungen und Praxen geflüchteter Frauen. In: Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine/Fitz-Klausner, Sebastian (Hrsg.): *Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse*. Opladen: Barbara Budrich, S. 131–148.
- Kossert, Andreas (2022): *Flucht. Eine Menschheitsgeschichte*. München: Pantheon.
- Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (2020): Familie und Migrationsgesellschaft. Zwei Topoi und ihre Verschränkung. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): *Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- Müller, Dagmar/Beck, Mira/Gerleigner, Susanne/Guglhör-Rudan, Angelika/Hein, Kerstin/Schwaß, Mariann/Stemmler, Mark/Walper, Sabine (2015): Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“. Abschlussbericht. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Oltmer, Jochen (2017): *Migration: Geschichte und Zukunft der Gegenwart*. Herder: Theiss.
- Peuckert, Rüdiger (2019): *Familienformen im sozialen Wandel*. 9. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Piketty, Thomas (2014): *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: C. H. Beck.
- Preuß, Madlen (2020): Elias’ Etablierte und Außenseiter. Eine quantitativ-empirische Modellierung am Beispiel der deutschen Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Rothenberger, Liana/Elmezenyet, Ahmed/Wimmer, Jeffrey (2019): “YouTube helps us a lot.” Media repertoires and social integration of Iraqi and Syrian refugee families in Germany. In: *Revue française des sciences de l’information et de la communication* 17, o. S.
- Sandermann, Philipp/Wenzel, Laura/Winkel, Marek (2021): Besonders, aber nicht besondernd zu betrachten. Heterogenitätssensible Flucht-Familien-Forschung im Kontext Sozialer Arbeit. In: *Soziale Passagen* 13, H. 2, S. 389–403.
- Sandermann, Philipp/Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Henkel, Anna/Husen, Onno/Kakar, Hila/Münch, Sybille/Schwenker, Vanessa/Siede, Anna/Wenzel, Laura/Winkel, Marek (2023): Integration durch Vertrauen? Hauptergebnisse einer explorativen Mixed-Methods-Studie zum Vertrauensaufbau geflüchteter Eltern gegenüber frühpädagogischen Angeboten. In: *Migration und Soziale Arbeit* 45, H. 2, S. 166–172.
- Schwenker, Vanessa (2024): The diverse subjects of early childhood parenting education. In: *Social Work & Society* 22, H. 2, S. 1–17.
- Schwenker, Vanessa (2025): Subject Formation in Early Childhood Parenting Education: Migrantification, Motherhood, and Mobilization. Dissertation, Leuphana Universität Lüneburg. Lüneburg. pubdata.leuphana.de/entities/publication/c70cf094-712d-4559-9003-c09ba75b810e (Abfrage: 26.02.2026).
- Schwenker, Vanessa/Sandermann, Philipp (2024): The Making and Doing of Migrant (M)Others in Germany. Subjectification in the context of early childhood education and care. In: Bollig, Sabine/Groß, Lisa (Hrsg.): *Practicing the Family. The Doing and Making of Family in, with and through Social Work and Education*. Bielefeld: transcript, S. 175–191.
- Uhlmann, Johanna/Lingen-Ali, Ulrike/Schulz, Arezou (2020): Normative Adressierungen an Familie und Mutterschaft im FluchtMigrationskontext: Aushandlungsverhältnisse geflüchteter Frauen. In: Buschmeyer, Anna/Zerle-Elsäßer, Claudia (Hrsg.): *Komplexe Familienverhältnisse. Wie sich das Konzept ‚Familie‘ im 21. Jahrhundert wandelt*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 239–265.

- Wenzel, Laura (2024): Auf dem Weg zu einer heterogenitätsbewussten Flucht-Familien-Forschung am Beispiel elterlichen Vertrauens gegenüber frühpädagogischen Angeboten. Dissertation, Leuphana Universität Lüneburg.
- Wenzel, Laura/Husen, Onno/Sandermann, Philipp (2022): Surveying Diverse Subpopulations in Refugee Studies: Reflections on Sampling, Implementation and Translation Strategies Drawn from Experiences with a Regional Quantitative Survey on Refugee Parents in Germany. In: *Journal of Refugee Studies* 35, H. 4, S. 1593–1615.
- Wenzel, Laura/Kakar, Hila/Sandermann, Philipp (2022): Vertrauensaufbau zwischen geflüchteten Eltern und frühpädagogischen Angeboten: Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Mixed-Methods-Studie. In: *Neue Praxis* 52, H. 1, S. 61–81.
- Westphal, Manuela/Motzek-Öz, Sina/Aden, Samia (2019): Transnational Doing Family im Kontext von Fluchtmigration. Konturen eines Forschungsansatzes. In: Behrens, Birgit/Westphal, Manuela (Hrsg.): *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 251–272.
- Westphal, Manuela/Aden, Samia (2020): Familie, Flucht und Asyl. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): *Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.

Peerkontakte von Vorschulkindern: Eine Analyse schichtübergreifender Kita-Freundschaften und ihrer (Nicht-)Fortsetzung im Privaten

Julia Schimmer

Homophilie bezeichnet die Tendenz, bevorzugt mit Personen in Kontakt zu treten, die in Bezug auf Merkmale wie Geschlecht, Ethnie oder formales Bildungsniveau ähnlich sind. Bereits bei Kindern sind die Peernetzwerke stark sozial segregiert, wie verschiedene Studien belegen (Lessard/Juvonen 2019; Lenkewitz/Wittek 2023; Zwier/Gewen 2023). Dies ist sowohl für die Entstehung und Verfestigung gruppenbezogener Vorurteile (Killen/Raz/Graham 2022) als auch für die Reproduktion von Bildungsungleichheit (Schimmer 2026 i. E.) relevant. Obwohl der Fokus bei der Untersuchung von Bildungsungleichheit oft auf familiären Kontakten liegt, stellen außerfamiliäre Kontakte zu Erwachsenen oder Gleichaltrigen ebenfalls bedeutende Ressourcen für den formalen Bildungsprozess dar und können in diesem Sinne für Heranwachsende zu *sozialem Kapital* werden (Hönig 2019; Lessard/Juvonen 2019).

In diesem Beitrag werden daher die bisher nur selten erforschten schichtspezifischen außerfamiliären Peernetzwerke von Kindern untersucht. Der Fokus wird dabei auf die Peerkontakte von Kindern in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden kurz: Kitas) gelegt, weil der frühen Kindheit eine zentrale Rolle für den Erwerb diverser Kompetenzen zugeschrieben wird und Kitas wiederum als Schlüsselakteure für die Reduzierung von Bildungsungleichheit betrachtet werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Im Rahmen einer explorativen Querschnittstudie¹ wurden mit verschiedenen Methoden der Netzwerkforschung und unter Einbezug von Eltern und Kindern die Peernetzwerke von N = 100 Kindern im Jahr vor der Einschulung untersucht. Es wurde analysiert, ob sich die Peerkontakte schichtspezifisch unterscheiden (1), ob Vorschulkinder homophile Präferenzen in ihren Freundschaften haben (2) und ob schichtübergreifende Kita-Freundschaften im privaten Umfeld fortgesetzt werden (3).

Zunächst werden in Kapitel 1 die theoretischen Konzepte des sozialen Kapitals und der Homophilie behandelt. Anschließend wird in Abschnitt 2 die Studienlage zu Peernetzwerken und Freundschaften von Kindern mit Fokus auf schichtspezifische Homophilie dargestellt. Daraufhin werden die Forschungsfragen formuliert (Kap. 3) und die Methodik erläutert (Kap. 4). Die Ergebnisse werden in Kap. 5 präsentiert, bevor sie abschließend diskutiert und Praxisimplikationen vorgeschlagen werden (Kap. 6).

1 Diese wurde im Rahmen einer Dissertation durchgeführt.

1 Außerfamiliäres soziales Kapital und Homophilie: Theoretischer Rahmen

In diesem Beitrag wird soziales Kapital als individuelle Ressource verstanden, die sich aus der Position eines Individuums in einem sozialen Netzwerk ergibt (Lin/Fu/Hsung 2001). Welche sozialen Kontakte als soziales Kapital gelten, hängt vom Kontext und ihrem Potenzial ab, zu Problemlösungen oder Zielerreichungen zu verhelfen (vgl. Graeff 2009, S. 144). Zudem ist nicht die Größe des Netzwerks entscheidend, sondern die Qualität der verfügbaren Ressourcen und deren Aktivierbarkeit bei Bedarf (vgl. van der Gaag/Webber 2008, S. 31 ff.). In diesem Beitrag werden angelehnt an die Argumentationen anderer Wissenschaftler*innen (Horvat/Weininger/Lareau 2003; Marbach/van Zanten 2024) nur jene sozialen Kontakte als soziales Kapital betrachtet, die im formalen Bildungskontext als wertvoll erachtet und von Bildungseinrichtungen anerkannt werden. Innerfamiliäres soziales Kapital umfasst Beziehungen innerhalb der Kernfamilie, insbesondere zwischen Eltern und Kindern (Coleman 1988), während sich außerfamiliäres soziales Kapital auf die Kontakte von Kindern zu anderen Erwachsenen (z. B. Großeltern, Kita-Fachkräften, Sporttrainer/-innen, Freunden der Eltern) oder Peers (z. B. Cousins und Cousins, Freundinnen und Freunde) bezieht. Diese Kontakte können zu außerfamiliärem sozialem Kapital im Sinne von Bildungsressourcen werden, indem sie wichtige Informationen über Bildungseinrichtungen liefern (Holland 2011; Stanton-Salazar 2011; Lenkewitz/Wittek 2023; van den Broeck et al. 2023), direkte Unterstützung beim Kompetenzerwerb bieten (DeLay et al. 2016; Cooc/Kim 2017; Lessard/Juvonen 2019) oder Bildungsaspirationen und -entscheidungen beeinflussen (Choi et al. 2008; Holland 2011; Legewie 2021; Zwier et al. 2022; Lenkewitz/Wittek 2023; Smith 2023).

Homophilie, also die erhöhte Neigung zur Interaktion zwischen Individuen mit ähnlichen soziodemografischen Merkmalen, bewirkt allerdings, dass Kinder innerhalb ihrer Netzwerke tendenziell nur Zugang zu solchen Ressourcen haben, die ihnen bereits durch ihre Kernfamilie zur Verfügung stehen. Miller McPherson, Lynn Smith-Lovin und James M. Cook (2001) unterscheiden zwei Arten der Homophilie. *Baseline homophily* entsteht durch begrenzte Gelegenheitsstrukturen; beispielsweise können in einer Kita in der ausschließlich Kinder von Eltern mit ähnlichem Bildungsniveau sind, nur zwischen diesen Kindern Freundschaften entstehen. *Inbreeding homophily* basiert hingegen auf persönlichen Vorlieben, die nicht zwangsläufig bewusst oder strategisch sind. Hierbei wird angenommen, dass gleiche Merkmale, eine ähnliche Sozialisation, ein vergleichbarer Habitus oder eine ähnliche Herkunftsschicht zu ähnlichen Verhaltensweisen oder Ansichten führen, was die Kommunikation erleichtert und Vertrauen fördert (Rivera/Soderstrom/Uzzi 2010; Vincent/Neal/Iqbal 2018). In Kitas zeigt sich *inbreeding homophily*, wenn trotz heterogener Gruppenzusammensetzung Freundschaften unter ähnlichen Kindern aufgrund individueller Vorlieben entstehen. Ebenso

spielen Elternpräferenzen eine Rolle, da sie Kontakte zwischen Kindern fördern können (Deppe 2016).

Im Hinblick auf die Reproduktion von Bildungsungleichheit führt schichtspezifische Homophilie dazu, dass Kinder aus Familien mit geringem kulturellem Kapital auch in ihren außerfamiliären Netzwerken weniger Ressourcen vorfinden, die für den formalen Bildungsweg nutzbar sind. Soziales Kapital ist demnach sozialstrukturell verankert (Horvat/Weininger/Lareau 2003) und trägt zur Persistenz von Bildungsungleichheiten bei. Gleichzeitig erweisen sich heterophile Kontakte wie dargestellt als Potenzial, bestehende Ungleichheiten zu reduzieren (Schimmer 2026 i. E.).

2 Peerkontakte in der frühen und mittleren Kindheit: Forschungsstand

Nachfolgend stehen Studienergebnisse zu Peerkontakten von Kindern außerhalb der Kernfamilie im Zentrum. Da für die frühe Kindheit nur wenige entsprechende Untersuchungen vorliegen, werden auch Studien der mittleren Kindheit rezipiert.

Die Erforschung der Peerkontakte von Kindern geschieht meist *innerhalb* von Bildungseinrichtungen in institutionell vorstrukturierten Gruppen, insbesondere in Schulklassen. Studien zeigen etwa, dass Bildungseinrichtungen durch soziale Segregation bzw. *baseline homophily* vorstrukturiert sind (Hogrebe/Pomykaj/Schulder 2021; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Zudem ist schichtspezifische *inbreeding homophily* bei Peerkontakten und Freundschaften von Schulkindern belegt (z. B. Lessard/Juvonen 2019; Lenkewitz/Wittek 2023; Zwier/Gewen 2023). In Bezug auf die seltener untersuchten homophilen Präferenzen in der frühen Kindheit fanden Jie Chen und Kolleg*innen (2019) keinen Zusammenhang zwischen den Interaktionen von drei- bis fünfjährigen Kindern und dem formalen Bildungsstand ihrer Eltern, jedoch korrelierte die Häufigkeit ihres Kontakts mit dem ökonomischen Kapital der Eltern.

Die Datenlage zu schichtspezifischen Peernetzwerken außerhalb von Bildungseinrichtungen ist sehr begrenzt. Erkenntnisse bietet etwa die zweite Welle des DJI-Kinderpanels, in der kein Zusammenhang zwischen der Anzahl oder Qualität der Peerbeziehungen von Neun- bis Zehnjährigen und ihrem sozioökonomischen Status festgestellt wurde (vgl. Traub 2006, S. 202 ff.). Im Gegensatz dazu zeigt die World Vision Kinderstudie, dass Kinder aus der Unterschicht einen signifikant kleineren Freundeskreis haben als Kinder aus der oberen Mittel- oder Oberschicht (vgl. Wolfert/Pupeter 2018, S. 131). US-amerikanische Studien belegen, dass Kinder aus kapitalarmen Familien ihre Freizeit eher mit verwandten Kindern wie Cousins und Cousins verbringen (vgl. Horvat/Weininger/Lareau 2003, S. 331), was den Ergebnissen zu sozialen Netzwerken von Erwachsenen entspricht (Mewes 2010). In einer kürzlich veröffentlichten finnischen Studie

(Neitola/af Ursin/Pihlaja 2024) wurde die Anzahl und Häufigkeit von Peerkontakten vierjähriger Kinder untersucht. Festgestellt wurde, dass Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau und/oder niedrigem beruflichen Status sowohl zu Hause als auch in Kitas etwas weniger gute Freunde haben. Die Kontakthäufigkeiten unterscheiden sich jedoch nicht. Die Forschenden betonen, dass die Studie Einschränkungen aufweist, da die Eltern gebeten wurden, die Anzahl der guten Freunde ihrer Kinder zu schätzen, anstatt die Kinder direkt zu befragen.

Ob und in welcher Form die Freundschaften in Bildungseinrichtungen auch im häuslichen Umfeld existieren, war Gegenstand einer qualitativen Untersuchung in London (Vincent/Neal/Iqbal 2018). Die Autorinnen stellten anhand der Netzwerke von Kindern aus drei Grundschulen in sozial gemischten Wohngebieten fest, dass sozial diverse Peerkontakte nur selten außerhalb der Schule eine Entsprechung haben (vgl. ebd., S. 363).

In mehreren Studien wurde der Einfluss der Eltern auf die sozialen Kontakte ihrer Kinder untersucht. Generell zeigt sich, dass ein größeres elterliches Netzwerk mit einem größeren Peernetzwerk der Kinder korreliert (eine Studienübersicht bietet Neitola/af Ursin/Pihlaja 2024). Michael Windzio (2015) zeigte in seiner Untersuchung von Geburtstagsfeiern von Viertklässler*innen, dass der Kontakt zwischen Kindern die Beziehungen der Eltern stärker beeinflusst als umgekehrt. Andrea G. Hunter und Kolleg*innen (2012) fanden ihrerseits in einer qualitativen Interviewstudie mit Müttern heraus, dass diese dazu neigen, sich von Familien mit geringerer Kapitalausstattung als der eigenen abzugrenzen. Sie beschränken und kontrollieren die entsprechenden Peerkontakte ihrer Kinder, um negative Einflüsse auf gesundheitliche Verhaltensweisen oder Bildungsziele zu vermeiden. Einige Mütter leugnen zwar soziale Unterschiede, knüpfen jedoch gleichzeitig keine heterophilen Kontakte. Andere Mütter unterstützen bewusst vielfältige Freundschaften ihrer Kinder als Ausdruck eigener Werte, was jedoch nicht automatisch zu heterophilen Kontakten der Mütter führt. Ähnlich analysieren die Forscherinnen der bereits genannten Londoner Studie (Vincent/Neal/Iqbal 2016), dass einige Eltern die sozialen Kontakte ihrer acht- bis neunjährigen Kinder steuern und so unbewusst zur schichtspezifischen Segregation beitragen, oft motiviert durch Ängste. Gleichzeitig entscheiden sich Mittelschichteltern gezielt für diverse Wohngegenden sowie Schulen und schätzen die dort gebotene Vielfalt; letztlich bilden sie jedoch wieder homogene Netzwerke in der durchmischten Nachbarschaft, was sie zum Teil selbst problematisieren (vgl. Vincent/Neal/Iqbal 2018, S. 358 f.).

3 Forschungsfragen

Festzuhalten ist, dass die Datenlage für schichtspezifische außerfamiliäre Peerkontakte von Kindern vor der Einschulung insbesondere in Deutschland, aber auch international dürftig ist. Daher werden die Befunde zu schichtspezifischen

Peernetzwerken von Vorschulkindern *innerhalb und außerhalb* der Kita im vorliegenden Beitrag dargestellt. Die Forschungsfragen lauten:

- (1) Inwiefern unterscheiden sich die Peernetzwerke außerhalb der Kernfamilie und *außerhalb* der Kita schichtspezifisch?
- (2) Welchen Einfluss hat die Herkunftsschicht auf die Freundschaften von Vorschulkindern *innerhalb* der Kita?
- (3) Welche Kita-Freundschaften setzen sich zu Hause fort und welche Rolle spielt dabei die Herkunftsschicht der Kinder?

4 Daten und Methodik

Im Rahmen der Studie wurden in neun bayerischen Kitas insgesamt $N = 100$ Kinder im Jahr vor der Einschulung, jeweils ein Elternteil und die jeweilige Kita-Fachkraft querschnittlich mit standardisierten Instrumenten befragt. Die Datenerhebungen fanden im Frühjahr und Sommer 2019 in der Metropolregion Nürnberg statt. In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse aus den Interviews mit den Eltern und Kindern analysiert und miteinander in Beziehung gesetzt.

4.1 Stichprobe

Die Einrichtungen wurden über berufliche Kontakte gewonnen. Um die Forschungsfragen der Studie in Bezug auf Bildungsungleichheit zu beantworten, wurden Kitas ausgewählt, deren Leitungen angaben, dass sie von sozial heterogenen Familien besucht werden (hinsichtlich beruflicher oder Bildungshintergründe der Eltern). Insgesamt stimmten neun Kitas einer Teilnahme zu. In diesen wurden nahezu alle Eltern von Vorschulkindern mithilfe von Flyern und teilweise durch persönliche Gespräche über die Studie informiert. Von den insgesamt 166 Vorschulkindern nahmen schließlich 100 Kinder und deren Eltern teil (60 %). Die Teilnahmequote pro Kita variierte zwischen 37 und 92 %.

Die teilnehmenden 54 Jungen und 46 Mädchen waren laut Angaben der Eltern zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 5 und 7 Jahre alt. Bei 60 % der Kinder war mindestens ein Elternteil im Ausland geboren (insgesamt 27 verschiedene Herkunftsländer). Von den 100 Elternteilen (82 Mütter, 18 Väter) gaben 39 % an, dass sie zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen.

Zur Differenzierung der Kinder nach Herkunftsschicht wurde ein Schichtindex berechnet, der auf vier Indikatoren basiert, die während der Elterninterviews erhoben wurden. In Anlehnung an Bourdieus (1983) Kapitaltheorie wurden dabei Elemente des kulturellen Kapitals (Schulabschlüsse bzw. die Anzahl der Schuljahre der Eltern und die Menge an Büchern im Haushalt) sowie des ökonomischen Kapitals

(die subjektive Einschätzung der finanziellen Situation der Familie) berücksichtigt. Zusätzlich wurde der höchste berufliche Status der Eltern (HISEI 08²) als weiterer Indikator für kulturelles und ökonomisches Kapital einbezogen.

Für die deskriptive Darstellung der Ergebnisse wurde der Herkunftsschichtindex (HSI) in die vier Kategorien Unterschicht (N=23 Kinder), untere Mittelschicht (N=25), obere Mittelschicht (N=26) und Oberschicht (N=26) unterteilt, die mit den subjektiven Einschätzungen der Interviewerin im Sinne der Augenscheinvalidität übereinstimmten. Eine ausführliche Erläuterung der Berechnungsmethode und der Definition der Herkunftsschichten ist in Schimmer (2022) enthalten.

4.2 Befragung von Kindern und Eltern

Für die Erhebung der Netzwerkdaten wurden die Kinder und Eltern in persönlichen Interviews mit standardisierten Fragebögen zu ihrem Netzwerk befragt. Die Fragebögen wurden zuvor mit sechs Eltern und sechs Kindern getestet.

Die Gespräche mit den Elternteilen dauerten in der Regel 20 bis 30 Minuten und fanden meist in den Räumlichkeiten der Kitas statt. Der Fragebogen enthielt neben den zentralen Fragen zum sozialen Netzwerk von Kindern und Eltern auch weitere Themenbereiche, wie etwa die Beziehung zu den Kita-Fachkräften. Da einige der befragten Familien ausschließlich Arabisch sprachen, stellten bei acht Interviews arabische Übersetzer*innen in Anwesenheit der Forscherin die Fragen, wobei sie dafür einen Fragebogen in arabischer Sprache verwendeten. Die etwa 15-minütigen Einzelgespräche mit den Kindern fanden in einem Raum der Kita statt und auch dieser Fragebogen umfasste andere Themenbereiche wie zum Beispiel Fragen zur Schule.

4.3 Befragungsinstrumente

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 3 wurden die Eltern mithilfe von Namensgeneratoren zu den Peernetzwerken ihrer Kinder befragt. Namensgeneratoren ermöglichen die Erhebung umfangreicher egozentrierter Netzwerke und werden u. a. dazu genutzt, um soziales Kapital im Sinne Bourdieus zu erfassen (vgl. Eloire 2015, S. 9f.). Zudem eignen sie sich zur Identifizierung enger Beziehungen und zur Untersuchung genutzter Ressourcen (vgl. van der Gaag/Webber 2008, S. 38). Bei dieser Methode werden die Befragten (Ego) gebeten, Personen aus ihrem

2 HISEI 08 ist ein Berufsklassifikationssystem und steht für „Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status“. Es fließt der höher bewertete Berufsstatus beider Elternteile ein.

sozialen Umfeld (Alteri) aufzuschreiben. Anschließend werden mit sogenannten „Namensinterpretatoren“ spezifische Informationen zu den genannten Alteri erfragt, beispielsweise zu deren Ressourcen. Im Rahmen der Studie wurde folgender Namensgenerator entwickelt: *„Mich würde interessieren, mit welchen Kindern Ihr Kind mindestens einmal im Monat etwas unternimmt, also z. B., dass sich die Kinder besuchen oder dass sie gemeinsam Freizeitaktivitäten durchführen“*. Dabei wurden im Haushalt lebende Kinder ausgeschlossen. Ebenso wurden Kinder nicht berücksichtigt, mit denen das Kind ausschließlich im Rahmen von Kindergruppen wie der Kita oder dem Sportverein Kontakt hatte. Diese Einschränkung wurde gewählt, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Eltern einen vollständigen Überblick über alle Kinder solcher Gruppenangebote besitzen. Die Namensinterpretatoren wurden verwendet, um sowohl den Entstehungskontext der Beziehungen (z. B. Kita) als auch das kulturelle Kapital zu erfassen, das durch die Erhebung von Bildungs- und Berufshintergründen der Eltern operationalisiert wurde. Alle angegebenen Berufe wurden gemäß dem HISEI 08 für die Auswertung codiert. Zudem wurde zur Beantwortung der Forschungsfrage 3 geprüft, ob unter den aufgeschriebenen Kindern solche sind, die an der Studie in der Kita teilnahmen.

Im Rahmen der Beantwortung von Forschungsfrage 3 wurden die Eltern darüber hinaus gefragt, welche der an der Studie beteiligten Kita-Kinder zum letzten Geburtstag des eigenen Kindes eingeladen waren. Um mögliche Zusammenhänge von Kinder- und Elternkontakten zu prüfen, wurden die Eltern außerdem gebeten anzugeben, wie gut sie die Eltern der anderen Vorschulkinder kennen. Die Antwortoptionen lauteten: 1. *„kenne ich nicht“*, 2. *„kenne ich nur vom Sehen bzw. vom Hallo- und Tschüss-Sagen“*, 3. *„kenne ich durch regelmäßige Gespräche in der Kita bzw. bei Kita-Aktivitäten“* und 4. *„kenne ich auch durch private Kontakte außerhalb der Kita“*.

Zur Untersuchung der Forschungsfrage 2 (und in der Folge auch Forschungsfrage 3) wurden die Vorschulkinder standardisiert zu ihren Freundschaften mit anderen teilnehmenden Vorschulkindern befragt. Wie in der Netzwerkforschung üblich, wird die Wahrnehmung der Freundschaft durch das Kind *i* (Akteur*in) zu einem anderen Kind *j* (Partner*in) analysiert. Das Kinderpaar wird als *Dyade* bezeichnet und die individuelle Bewertung der Beziehung als *gerichtete Dyade* (Knight/Humphrey 2019). Zur Erfassung der Freundschaftsintensität zwischen Kind *i* und Kind *j* wurde eine spezifische Frage mit einer vierstufigen Antwortskala entwickelt. Beispielsweise wurde Ismael gefragt: *„Wenn du an Jolina denkst, ist sie keine Freundin von dir, ein bisschen eine Freundin, eine gute Freundin oder eine sehr gute Freundin?“*. Zur Veranschaulichung der Antwortmöglichkeiten wurden Bildkarten mit verschiedenen Kinderpaaren verwendet, was bei standardisierten Erhebungsinstrumenten für diese Altersgruppe üblich ist (Kordulla 2017). Eine ausführliche Reflexion des Befragungsinstruments und der Befragung von Vorschulkindern mit geschlossenen Fragen findet sich in Schimmer (2024a).

4.4 Auswertung

Die Netzwerkdaten wurden uni-, bi- sowie zum Teil multivariat ausgewertet. Die Angaben zu Freundschaften der Kinder wurden hingegen unter Anwendung des Social Relations Model (SRM) untersucht, weil diese nicht unabhängig voneinander erfolgten (Stichwort Reziprozität) und daher Voraussetzungen für gängige statistische Verfahren wie Regressionsanalysen verletzt werden. Im SRM werden die gerichteten Dyaden mithilfe eines mehrstufigen Analyseverfahrens ausgewertet und dabei verschiedene (Netzwerk-)Effekte wie Reziprozität, Gruppeneffekt und individuelle Effekte berücksichtigt. Für Details wird auf die ausführliche methodische Beschreibung in Schimmer (2024a) verwiesen.

5 Peerkontakte und Freundschaften von Kindern im Jahr vor der Einschulung

Im Folgenden werden die drei Forschungsfragen beantwortet. Zunächst werden die schichtspezifischen Unterschiede in Peernetzwerken außerhalb der Familie und Kita analysiert (Abschnitt 5.1), anschließend der Einfluss der Herkunftsschicht auf Freundschaften in der Kita untersucht (Abschnitt 5.2) und schließlich die Fortsetzung dieser Freundschaften zu Hause betrachtet (Abschnitt 5.3).

5.1 Peerkontakte außerhalb der Kernfamilie und außerhalb der Kita

Die Auswertungsergebnisse des Namensgenerators im Rahmen der Elterninterviews legt offen, dass Kinder im Durchschnitt 4,4 enge Kontakte zu anderen Kindern außerhalb ihrer Kernfamilie und außerhalb der Kita pflegen (Tabelle 1).

Tab. 1: Anzahl Kinder im Peernetzwerk und Entstehungskontext des Kontakts

	gesamt	Unterschicht	untere Mittelschicht	obere Mittelschicht	Oberschicht	N
Durchschnittliche Summe Kinder, die etwas mit dem Kind unternehmen	4,4	4,0	4,2	4,1	5,2	97
davon ...						
... verwandte Kinder	1,1	1,2	1,8	0,7	0,6	97
... Kinder von Freunden der Eltern	1,1	1,1	0,8	1,1	1,2	97
... Kinder aus der Nachbarschaft	0,8	0,6	0,4	0,9	1,2	97
... Kinder aus der Kita	1,1	0,5	0,6	1,3	1,8	97

Die Anzahl dieser Kontakte variiert zwischen 0 (7 x) und 10 (5 x). Es gibt jedoch keinen Zusammenhang zwischen der Herkunftsschicht des Kindes und der Anzahl der Kontakte ($r = .143$, $p = .163$, $N = 97$).

In Tabelle 1 werden zudem die Entstehungskontexte der Kinderkontakte ersichtlich, wobei mehrere Zusammenhänge mit der Herkunftsschicht der Kinder angedeutet sind. So haben Kinder mit geringerer ökonomischer und kultureller Kapitalausstattung tendenziell häufiger Kontakt zu verwandten Kindern ($r = -.181$, $p = .077$, $N = 97$). Bei der Analyse des relativen Anteils von Verwandten im Netzwerk wird dieser Zusammenhang mit dem Herkunftsschichtindex (HSI) signifikant ($r = -.232$, $p < .05$, $N = 90$). Im Gegensatz dazu pflegen Kinder mit höherer familialer Kapitalausstattung deutlich häufiger private Kontakte zu anderen Kita-Kindern ($r = .394$, $p < .001$, $N = 97$).

Tab. 2: Anteil an Akademiker*innenkindern und durchschnittlicher HISEI der Eltern im Peernetzwerk

	gesamt	Unterschicht	untere Mittelschicht	obere Mittelschicht	Oberschicht	N
Durchschnittlicher Anteil an Akademiker*innenkindern	55%	8%	43%	68%	85%	83
Durchschnittlicher HISEI der Kinder	60	35	51	68	74	80

In Tabelle 2 wird eine ausgeprägte schichtspezifische Homophilie in den Peernetzwerken der Kinder außerhalb der Kernfamilie und außerhalb der Kita sichtbar. In den Netzwerken von Kindern aus der Unterschicht sind lediglich 8 % der Kinder von Eltern mit mindestens einem akademischen Abschluss vertreten, während dieser Anteil in den Netzwerken der Oberschicht zehnmal höher ist. Der Zusammenhang zwischen dem Herkunftsschichtindex (HSI) und dem Anteil an Akademiker*innenkindern im Netzwerk ist entsprechend sehr stark ausgeprägt ($r = .704$, $p < .001$, $N = 83$). Noch etwas stärker ist die Korrelation zwischen dem HSI und dem höchsten beruflichen Status der Eltern (HISEI; $r = .782$, $p < .001$, $N = 80$). Regressionsanalysen zu den schichtspezifischen Kinder- und Erwachsenenkontakten stützen die Befunde und finden sich in Julia Schimmer (2024b).

5.2 Peerkontakte innerhalb der Kita

Für die Beantwortung der Forschungsfrage 2 standen die Angaben der Kinder auf die Frage, ob und wie gut sie mit den anderen an der Studie teilnehmenden Vorschulkindern befreundet sind, im Zentrum. Diese individuelle Bewertung der Freundschaft wird als gerichtete Dyade bezeichnet (siehe Abschnitt 4.3). Insgesamt wurden 514 gerichtete Dyaden analysiert. Diese resultieren aus den Beziehungen von 96 Vorschulkindern aus 19 verschiedenen Gruppen.

Die Einschätzung der Freundschaften durch die Kinder ist in Tabelle 3 dargestellt. Knapp ein Drittel der Kinder (30 %) entschied sich für die Einschätzung „kein/e Freund/in“, jedes fünfte Kind (20 %) wählte „ein bisschen“, 12 % bewerteten

die Beziehung mit „gute/r Freund/in“ und am häufigsten, nämlich in 38 % der Fälle, entschieden sich die Kinder für die Einschätzung „sehr gute/r Freund/in“.

Tab. 3: Einschätzung der Freundschaft aus Kindersicht auf Ebene gerichteter Dyaden

		kein/e Freund/in	bisschen Freund/in	gute/r Freund/in	sehr gute/r Freund/in	N
Gesamt		30%	20%	12%	38%	514
	<1	32%	18%	12%	38%	128
Differenz HSI	>1 bis 3	33%	22%	12%	33%	168
	>1 bis 5	30%	17%	8%	45%	106
	>5	21%	23%	19%	37%	112

Um die potenzielle schichtspezifische Homophilie in den Kita-Freundschaften zu analysieren, wird die Differenz des HSI zwischen den beiden Kindern einer Dyade berechnet. Bei 25 % der Dyaden (N = 128) liegt die Differenz bei weniger als einem Indexpunkt, während bei 21 % der Dyaden (N = 112) ein Unterschied von mindestens 5 Indexpunkten besteht (Tab. 3). In diesen Fällen treffen beispielsweise Kinder aufeinander, deren Eltern auf der einen Seite keinen Schulabschluss und auf der anderen Seite einen akademischen Abschluss besitzen.

In den deskriptiven Daten in Tabelle 3 ist kein Hinweis darauf enthalten, dass schichtspezifische Präferenzen in den Kinderfreundschaften bestehen. Beispielsweise ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Freundschaft als „sehr gut“ bezeichnet wird, bei Kindern mit sehr ähnlicher Herkunftsschicht (Differenz < 1) ähnlich hoch wie bei Kindern, die sich bezüglich ihres HSI mehr als 5 Punkte unterscheiden (38 % vs. 37 %).

Neben der Herkunftsschicht des Kindes wurden weitere Prädikatoren wie das Geburtsland der Eltern und das Geschlecht der Kinder sowie weitere Parameter im multivariaten Analyseverfahren SRM einbezogen. Entsprechende multivariate Analysen belegen ebenfalls keine schichtspezifische Homophilie. Zudem konnte keine ethnische Homophilie nachgewiesen werden. Allerdings wird belegt, dass Kinder des gleichen Geschlechts etwas häufiger enge Freundschaften pflegen (für methodische Details und ausführliche Ergebnisse Schimmer 2024a).

5.3 Enge Kita-Freundschaften und ihre (Nicht-)Fortsetzung im Privaten

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 3 werden zunächst gerichtete Dyaden von *engen Freundschaften* einerseits und *sonstige Kita-Kontakte* andererseits gegenübergestellt. Eine enge Freundschaft liegt vor, wenn sich beide Kinder gegenseitig als „sehr gute/r Freund/in“ bezeichnen; dies trifft auf 114 gerichtete Dyaden (also 57 Kinderpaare) zu. Bei den restlichen 400 „sonstigen Kontakten“ besteht entsprechend eine weniger starke oder keine Freundschaft.

Aus Tabelle 4 geht im ersten Schritt hervor, ob enge Kita-Freundschaften und sonstige Kita-Kontakte grundsätzlich außerhalb der Kita fortgesetzt³ werden. Im Rahmen der Namensgeneratoren wurden die Eltern gebeten, Kinder zu benennen, die ihr Kind mindestens einmal im Monat trifft, und anschließend gefragt, ob unter diesen auch Kita-Kinder sind, die an der Studie teilnehmen (siehe Abschnitt 4.3). Zudem wird in Tabelle 4 der Anteil an gerichteten Dyaden dargestellt, bei denen der*die Akteur*in den*die Partner*in zum Geburtstag eingeladen hat bzw. der*die Akteur*in von dem*der Partner*in zum Geburtstag eingeladen wurde.

Kinder, die sich gegenseitig als „*sehr gute/r Freund/in*“ bezeichnen, treffen sich in 18 % der Fälle auch außerhalb der Kita und damit zehnmal häufiger als Kinder ohne enge Freundschaft. Bei jedem dritten Kinderpaar mit enger Freundschaft erfolgen zudem Geburtstagseinladungen, während dies bei sonstigen Kontakten auf jedes zehnte Kinderpaar zutrifft. Tabelle 4 zeigt darüber hinaus, dass Eltern von Kindern mit enger Freundschaft zu 40 % selbst engere Kontakte pflegen, indem sie regelmäßige Gespräche in der Kita führen oder sich privat verabreden. Bei weniger engen Kinderkontakten liegt die Häufigkeit für enge Elternkontakte bei 23 %.

Tab. 4: Private Treffen, Geburtstagseinladungen und enge Elternkontakte von Kita-Kindern

	enge Freundschaften		sonstige Kontakte	
	Häufigkeit	N	Häufigkeit	N
Regelmäßige Treffen außerhalb der Kita zwischen Kindern	18,3%	109	1,8%	388
Geburtstagseinladung unter Kindern (einseitig u. gegenseitig)	33,0%	109	10,5%	381
Regelmäßige Gespräche oder Treffen unter Eltern	39,8%	108	23,4%	385

In den nächsten Analysen wird der HSI der Kinder berücksichtigt (Tab. 5). Zunächst ist festzustellen, dass kein Zusammenhang zwischen dem HSI eines Kindes und der Wahrscheinlichkeit für eine enge Freundschaft ($r = -.063$, $p = .151$, $N = 514$) besteht. Der durchschnittliche HSI des Akteurs bzw. der Akteurin beträgt bei engen Freundschaften 11,3 und bei sonstigen Kontakten 10,8. Die eng befreundeten Kinder stammen aus allen Herkunftsschichten: 21 % aus der Unterschicht, 31 % aus der unteren Mittelschicht, 23 % aus der oberen Mittelschicht und 25 % aus der Oberschicht. Ebenso gibt es keinen Zusammenhang zwischen der Differenz des HSI beider Kinder einer Dyade und der Wahrscheinlichkeit, dass beide ihr Gegenüber als „*sehr gute Freundin*“ bzw. „*sehr guten Freund*“ einstufen ($r = .021$, $p = .627$, $N = 514$).

3 Fortsetzen impliziert, dass der Kontakt zwischen den Kindern ursprünglich in der Kita entstanden ist. Durch die vorliegenden Elternangaben zeigt sich, dass bei allen eng befreundeten Kindern, die sich mindestens monatlich außerhalb der Kita treffen, die Kita der Entstehungskontext des Kontaktes war. Mit den vorhandenen Daten lässt sich jedoch nicht bestimmen, wo der Kontakt von Kindern entstanden ist, die sich zwar zu Geburtstagen einladen, aber nicht mindestens monatlich regelmäßig treffen. Es ist möglich, dass einige dieser Kontakte bereits vor dem Kitabesuch bestanden, etwa durch befreundete Eltern.

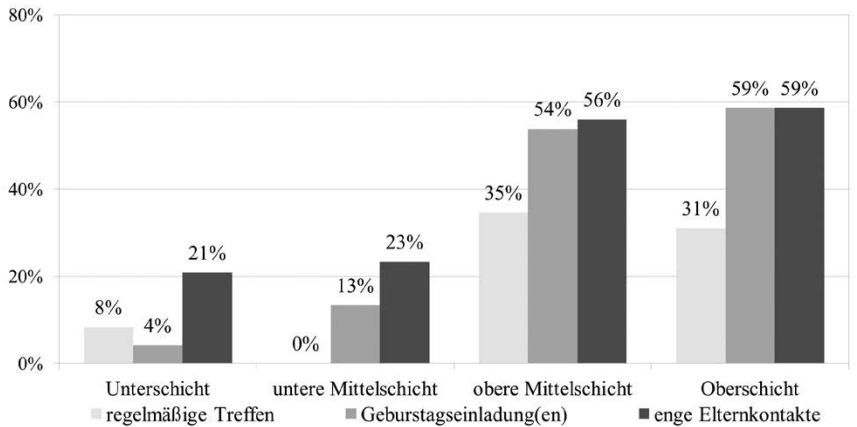
Tab. 5: Vergleich enge Freundschaften und sonstige Kontakte der Kita-Kinder

	enge Freundschaften		sonstige Kontakte	
	Mittelwert	N	Mittelwert	N
Mittelwert HSI Akteur/in	11,3	114	10,8	400
Mittelwert Differenz HSI Akteur/in und Partner/in	3,0	114	3,2	400

Im Zuge der Analyse enger Freundschaften zeigt sich ein moderater Zusammenhang zwischen der Differenz des HSI beider Kinder einer Dyade und der Wahrscheinlichkeit, dass sie sich außerhalb der Kita treffen. Kinder mit ähnlicher Kapitalausstattung treffen sich häufiger privat ($r = -.259, p < .01; N = 109$) und laden sich öfter zu Geburtstagen ein ($r = -.221, p < .05; N = 109$). Auch die Eltern dieser Kinder pflegen engere Kontakte, wenn ein ähnlicher HSI vorliegt ($r = -.247, p < .05; N = 108$).

Jedoch ist festzuhalten, dass nicht oder nicht allein die unterschiedliche Kapitalausstattung der Familien für die beobachteten Unterschiede verantwortlich ist. Mit Blick auf die Herkunftsschichten der Akteurinnen und Akteure (siehe Abb. 1) wird deutlich, dass fast ausschließlich eng befreundete Kinder außerhalb der Kita Kontakt haben, die der oberen Mittelschicht und Oberschicht zugeteilt wurden. Im Gegensatz dazu setzen sich enge Kita-Freundschaften von Kindern mit niedriger Kapitalausstattung selten außerhalb der Kita fort, unabhängig davon, ob ihr Freund oder ihre Freundin eine ähnliche familiäre Kapitalausstattung hat.

Abb. 1: Balkendiagramm zu Häufigkeiten privater Treffen, Geburtstagsseinladungen und enger Elternkontakt zwischen Kita-Freunden nach sozialer Herkunftsschicht.



Entsprechend besteht ein moderater Zusammenhang zwischen dem HSI des*der Akteur*in und den Treffen außerhalb der Kita ($r = .291, p < .01; N = 109$). Der Zusammenhang zwischen dem HSI und ein- oder gegenseitigen Geburtstagsseinladungen ist stark ($r = .465, p < .001, N = 109$). Zudem gibt es einen deutlichen

Zusammenhang zwischen Elternkontakten und dem HSI der Akteur*innen ($r = .354$, $p < .001$, $N = 108$).

6 Diskussion und Implikationen für die Praxis

Durch die Untersuchung schichtspezifischer Peer-Kontakte und Freundschaften von $N = 100$ Kindern im Jahr vor der Einschulung konnte festgestellt werden, dass die Peernetzwerke außerhalb der Kita stark sozial segregiert sind (Forschungsfrage 1), innerhalb der Kita jedoch schichtübergreifende Freundschaften gepflegt werden (Forschungsfrage 2). Zudem zeigt sich, dass sich Kita-Freundschaften fast ausschließlich bei Kindern mit hoher familialer Kapitalausstattung im privaten Bereich fortsetzen (Forschungsfrage 3).

Schichtspezifische Netzwerke und Homophilie in vorschulischen Freundschaften sowie mögliche Zusammenhänge zwischen den Freundschaften der Kinder und den Kontakten ihrer Eltern waren bisher selten Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen, auch international. Daher decken sich nur Teile der Studienergebnisse mit bestehender Forschung, beispielsweise dergestalt, dass Kinder mit niedriger familialer Kapitalausstattung etwas mehr verwandtschaftliche Beziehungen haben (Horvat/Weininger/Lareau 2003) oder dass enge Freundschaften der Kinder in Zusammenhang mit den Kontakten der Eltern stehen (Neitola/af Ursin/Pihlaja 2024). Überraschend ist hingegen, dass keine schichtspezifischen homophilen Präferenzen der Vorschulkinder festzustellen waren, obwohl in Studien mit Schulkindern solche Vorlieben umfassend belegt sind (z. B. Lessard/Juvonen 2019; Lenkewitz/Wittek 2023; Zwier/Gewen 2023).

Mit dieser explorativen Untersuchung wurde noch wenig erforschtes Gebiet betreten. Die Einbeziehung mehrerer Perspektiven auf Kindernetzwerke (z. B. Eltern und Kinder) wird in anderen Studien gefordert (vgl. Neitola/af Ursin/Pihlaja 2024, S. 394) und konnte in der vorliegenden Studie umgesetzt werden. Zudem gelang es, Kinder und Familien mit sehr unterschiedlicher Kapitalausstattung zu erreichen.

Gleichzeitig bringt die explorative Querschnittstudie eine Reihe von Limitationen mit sich. Erstens ist die relativ geringe Fallzahl zu nennen, die die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Zudem wurde nicht das gesamte Netzwerk der Kinder erfasst; beispielsweise wurden in den Peernetzwerken jene Kinder nicht berücksichtigt, die sich seltener als einmal im Monat treffen. Drittens wären Längsschnittstudien wünschenswert, um die Entwicklung der Peernetzwerke und möglicher homophiler Präferenzen sowie den kausalen Einfluss elterlicher Kontakte auf Kinderkontakte (bzw. umgekehrt) zu untersuchen. Weitere methodische Limitationen, insbesondere zur Anwendung des SRM, finden sich in Schimmer (2024a).

Kitas sind einer der wenigen gesellschaftlichen Orte, in denen Kinder und Familien aus unterschiedlichen sozialen Schichten aufeinandertreffen können. Solche Interaktionen bieten das Potenzial, schichtspezifische Bildungsungleichheiten zu reduzieren (Schimmer 2026 i.E.). Die vorliegende Studie zeigt, dass schichtübergreifende Kita-Freundschaften alltäglich sein können – jedoch nur, wenn Kitas nicht sozial segregiert sind, wie andere Untersuchungen belegen (Hogrebe/Pomykaj/Schulder 2021).

Neben einem auf Diversität ausgerichteten Aufnahmeverfahren der Kitas, das zu einer stärkeren Heterogenität der Kindergruppe führen würde, können die Ergebnisse als Aufforderung gegenüber der pädagogischen Praxis gelten, Strategien zu entwickeln, um bestehende schichtübergreifende Freundschaften auch außerhalb der Kita zu stärken. Es ist bereits belegt, dass Ängste und Verunsicherungen bei den Eltern (Hunter et al. 2012; Vincent/Neal/Iqbal 2018) wie auch bei den Kindern selbst (vgl. Iqbal/Neal/Vincent 2017, S. 136) dazu beitragen, dass sich Kontakte aus der Bildungseinrichtung im Privaten nicht fortsetzen. Daher wäre an diesen Hindernissen anzusetzen.

So können gesellschaftliche Ungleichheiten und Diversität im pädagogischen Setting thematisiert und bearbeitet werden, um dazu beizutragen, dass Kinder sicherer im Umgang mit Vielfalt werden. Zudem kann der schichtübergreifende Kontakt zwischen den Eltern durch das Schaffen von Vernetzungsangeboten erhöht und dadurch Vertrautheit aufgebaut werden. Eine besondere Herausforderung besteht darin, eine Atmosphäre in der Einrichtung zu fördern, in der sich alle Eltern wohlfühlen, und Angebote zu schaffen, die sowohl für Eltern mit geringer als auch mit hoher Kapitalausstattung attraktiv sind. Nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung sowie anderer Studien (Horvat/Weininger/Lareau 2003; Quinn/Cox/Steinbugler 2020) scheint es aber bisher vielmehr so zu sein, dass Kitas die Vernetzung von Eltern mit hoher Kapitalausstattung begünstigen. Gelingen jedoch eine schichtübergreifende Vernetzung und der Aufbau von Vertrauen, kann es erfolversprechend sein, Eltern auf die Freundschaften ihrer Kinder aufmerksam zu machen und sie dabei zu unterstützen, diese trotz sozialer Unterschiede auch in der Familie fortzuführen.

In diesem Kontext kann der Blick auf bereits bestehende Studienergebnisse hilfreich sein, dass besonders Eltern der Mittelschicht für Werte wie Vielfalt und Inklusion ansprechbar sind (Hunter et al. 2012; Vincent/Neal/Iqbal 2018). Diese Werte können in der Kita thematisiert werden, um dazu beizutragen, dass sich die betreffenden Eltern stärker bemühen, Beziehungen über soziale Unterschiede hinweg zu entwickeln. Darüber hinaus gibt es Eltern, die sich in sozial diversen Netzwerken bewegen und als Vermittler*innen zwischen sozialen Welten fungieren können (vgl. Vincent/Neal/Iqbal 2018, S. 254f.). So gilt es, diese Personen, die als brückenbildendes soziales Kapital (Putnam 2000) wirken, in Kitas zu identifizieren und entsprechend einzubeziehen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Chen, Jie/Lin, Tzu-Jung/Justice, Laura/Sawyer, Brook (2019): The social networks of children with and without disabilities in early childhood special education classrooms. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders* 49, H. 7, S. 2779–2794.
- Choi, Kate/Raley, Kelly/Muller, Chandra/Riegle-Crumb, Catherine (2008): Class composition: Socioeconomic characteristics of coursemates and college enrollment. In: *Social Science Quarterly* 89, H. 4, S. 846–866.
- Coleman, James S. (1988): Social capital in the creation of human capital. In: *The American Journal of Sociology* 94, H. 1, S. 95–120.
- Cooc, North/Kim, James S. (2017): Peer influence on children's reading skills: A social network analysis of elementary school classrooms. In: *Journal of Educational Psychology* 109, H. 5, S. 727–740.
- DeLay, Dawn/Hanish, Laura D./Martin, Carol L./Fabes, Richard A. (2016): Peer effects on Head Start children's preschool competency. In: *Developmental Psychology* 52, H. 1, S. 58–70.
- Deppe, Ulrike (2016): Die Bedeutung der Familie für die Gleichaltrigenbeziehungen. In: Köhler, Susanne/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicole (Hrsg.): *Handbuch Peerforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 275–288.
- Eloire, Fabien (2015): The Bourdieusian Conception of Social Capital: A Methodological Reflection and Application. In: *Forum for Social Economics* 47, H. 3–4, S. 322–341.
- Graeff, Peter (2009): Social capital: The dark side. In: Svendsen, Gunnar L./Svendsen, Gert T. S. (Hrsg.): *Handbook of social capital. The troika of sociology, political science and economics*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, S. 143–162.
- Hogrebe, Nina/Pomykaj, Anna/Schulder, Sarah (2021): Segregation in early childhood education and care in Germany. Insights on regional distribution patterns using national educational studies. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 16, H. 1, S. 36–56.
- Holland, Nicole (2011): The power of peers: Influences on postsecondary education planning and experiences of African American students. In: *Urban Education* 46, H. 5, S. 1029–1055.
- Hönig, Kerstin (2019): Soziales Kapital und Bildungserfolg. Differentielle Renditen im Bildungsverlauf. Wiesbaden: Springer VS.
- Horvat, Erin M./Weininger, Elliot B./Lareau, Annette (2003): From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. In: *American Educational Research Journal* 40, H. 2, S. 319–351.
- Hunter, Andrea G./Friend, Christian A./Williams-Wheeler, Meeshay/Fletcher, Anne C. (2012). Race, gender, and religious differences in the social networks of children and their families. In: *Youth & Society* 44, H. 3, S. 450–475.
- Iqbal, Humera/Neal, Sarah/Vincent, Carol (2017): Children's friendships in super-diverse localities: Encounters with social and ethnic difference. In: *Childhood* 42, H. 1, S. 128–142.
- Killen, Melanie/Raz, Katherin L./Graham, Sandra (2022): Reducing prejudice through promoting cross-group friendships. In: *Review of General Psychology* 26, H. 3, S. 361–376.
- Knight, Andrew. P./Humphrey, Stephen E. (2019): Dyadic data analysis. In: Humphrey, Stephen E./LeBreton, James M. (Hrsg.): *The Handbook of Multilevel Theory, Measurement, and Analysis*. Washington DC: American Psychological Association, S. 423–447.
- Kordulla, Agnes (2017): Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Legewie, Nicolas M. (2021): Upward mobility in education: The role of personal networks across the life course. In: *Social Inclusion* 9, H. 4, S. 81–91. doi.org/10.17645/si.v9i4.4612
- Lenkewitz, Sven/Witteck, Mark (2023): Social networks and educational decisions: Who has access to social capital and for whom is it beneficial? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 74, H. 4, S. 437–472.

- Lessard, Leah M./Juvonen, Jaana (2019): Cross-class friendship and academic achievement in middle school. In: *Developmental Psychology* 55, H. 8, S. 1666–1679.
- Lin, Nan/Fu, Yang-chih/Hsung, Ray-May (2001): The position generator: Measurement techniques for investigations of social capital. In: Lin, Nan/Cook, Karen/Burt, Ronald S. (Hrsg.): *Social capital. Theory and research*. New York: de Gruyter, S. 57–84.
- Marbach, Léon/van Zanten, Agnès (2024): With a little help from my family and friends: Social class and contextual variations in the role of personal networks in students' higher education plans. In: *British Journal of Sociology of Education* 45, H. 1, S. 1–22.
- McPherson, Miller/Smith-Lovin, Lynn/Cook, James M. (2001): Birds of a feather: Homophily in social networks. In: *Annual Review of Sociology* 27, H. 1, S. 415–444.
- Mewes, Jan (2010): *Ungleiche Netzwerke – Vernetzte Ungleichheit. Persönliche Beziehungen im Kontext von Bildung und Status*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neitola, Marita/af Ursin, Piia/Pihlaja, Päivi (2024): Explaining children's social relationships in early childhood: the role of parental social networks. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 32, H. 3, S. 383–398.
- Putnam, Robert D. (2000): *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Quinn, Rand/Cox, Amanda B./Steinbugler, Amy (2020): Social position or school participation? Access and mobilization of social capital in a school-based network. In: *Educational Researcher* 49, H. 1, S. 44–55.
- Rivera, Mark T./Soderstrom, Sara B./Uzzi, Brian (2010): Dynamics of dyads in social networks: Assortative, relational, and proximity mechanisms. In: *Annual Review of Sociology* 36, H. 1, S. 91–115.
- Schimmer, Julia (2022): Schichtspezifische Bildungsorientierungen von Kindern im Jahr vor der Einschulung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 42, H. 2, S. 183–200.
- Schimmer, Julia (2024a): Homophilie im Kindergarten? Freundschaften im Jahr vor der Einschulung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 14, H. 1, S. 111–129.
- Schimmer, Julia (2024b): Soziales Kapital im Jahr vor der Einschulung. Herkunftsspezifische Netzwerke außerhalb der Kernfamilie. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 19, H. 1, S. 21–42.
- Schimmer, J. (2026, i. E.): Außerfamiliäres Soziales Kapital im formalen Bildungskontext: Hindernis oder Chance für die Reduzierung schichtspezifischer Ungleichheit? In: Dick, Marcel/Adjei Otuo, Sarah A./Gamper, Markus (Hrsg.): *Soziale Netzwerke in der Bildung. Theoretische Ansätze und empirische Studien*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 111–128.
- Smith, Emil (2023): Peer preferences and educational decisions: Heterogeneous associations across student socioeconomic status. In: *British Journal of Sociology of Education* 44, H. 2, S. 374–393.
- Stanton-Salazar, Ricardo D. (2011): A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. In: *Youth & Society* 43, H. 3, S. 1066–1109.
- Traub, Angelika (2006): Kontinuität und Kompensation – Die Bedeutung von Familie und Gleichaltrigen (Peers) für Persönlichkeit und Problemverhalten in der mittleren Kindheit. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1, H. 2, S. 197–216.
- Van den Broeck, Laura/Vandell, Isis/Demanet, Jannick/Van Houtte, Mieke (2023): High school never ends. Normative and comparative peer group effects on higher education outcomes through the school-level students' expectation culture. In: *Educational Review* 75, H. 2, S. 217–242.
- van der Gaag, Martin/Webber, Martin (2008): Measurement of individual social capital: Questions, instruments, and measures. In: Kawachi, Ichiro/Subramanian, Subu V./Kim, Daniel (Hrsg.): *Social capital and health*. New York: Springer Science, S. 29–49.
- Vincent, Carol/Neal, Sarah/Iqbal, Humera (2016): Encounters with diversity: Children's friendships and parental responses. In: *Urban Studies* 54, H. 8, S. 1974–1989.
- Vincent, Carol/Neal, Sarah/Iqbal, Humera (2018): Living in the city: school friendships, diversity and the middle classes. In: *The British Journal of Sociology* 69, H. 2, S. 352–371.
- Windzio, Michael (2015): Immigrant children and their parents: Is there an intergenerational interdependence of integration into social networks? In: *Social Networks* 40, H. 1, S. 197–206.
- Wolfert, Sabine/Pupeter, Monika (2018): Freundschaften: Soziales Erprobungsfeld für Kinder. In: Andresen, Sabine/Neumann, Sascha/Kantar Public Deutschland (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 126–147.

- Zwier, Dieuwke/Geven, Sara (2023): Knowing me, knowing you: Socio-economic status and (segregation in) peer and parental networks in primary school. In: *Social Networks* 74, H. 3, S. 127–138.
- Zwier, Dieuwke/Geven, Sara/Bol, Thijs/van de Werfhorst, Herman G. (2022): Let's stick together: Peer effects in secondary school choice and variations by student socio-economic background. In: *European Sociological Review* 39, H. 1, S. 67–84

Familie und Kindertagesstätte als Orte der (mehr-)sprachlichen (Nicht-)Bildung – Perspektiven auf familiäre und institutionelle Verantwortung im Kontext sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit

Yasemin Uçan

1 Ausgangslage: Kooperation zwischen Familie und Kindertagesstätte in bildungspolitischen und frühpädagogischen Debatten zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit

„Eine vertrauensvolle und willkommen heißende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Familien unterschiedlicher Herkunft ist notwendig, um Kinder ganzheitlich in ihrer Sprachentwicklung zu begleiten. Denn Sprachbildung findet zuerst durch Eltern und auch zu Hause statt“ (BMFSFJ 2021, o.S.). Damit wird im Rahmen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas – Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ die Zusammenarbeit mit Familien als einer der drei inhaltlichen Schwerpunkte des Programms begründet.¹ Auf ähnliche Weise wird auch in weiteren Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder für die Kooperation mit Eltern argumentiert. In Nordrhein-Westfalen wird Eltern im Rahmen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung sogar eine „größere Bedeutung“ (MFKJKS NRW 2013, S. 9) beigemessen, wonach Eltern vor allem von mehrsprachig aufwachsenden Kindern „wichtige Hinweise über die Erstsprachenentwicklung ihrer Kinder an die pädagogischen Fachkräfte weitergeben können“ (ebd.).

In diesen Programmatiken wird die zentrale Bedeutung der Familie für die Sprachentwicklung des Kindes hervorgehoben, die (zunächst) einen nahezu unersetzlichen Charakter zu haben scheint. Es deutet sich das Verständnis einer menschlichen Veranlagung zum Spracherwerb an (z.B. Tracy 2015), der sich ab der Geburt (bzw. bereits vorgeburtlich) und somit unmittelbar in der Familie vollzieht. Der frühkindliche Spracherwerb wird somit in der Verantwortung der unmittelbaren Bezugspersonen, hier vor allem der Eltern, verortet. Auch im

1 Das Programm wurde bis Mitte 2023 durch den Bund finanziert. Eine Weiterführung liegt in der Finanzverantwortung der Länder (www.fruehe-chancen.de/themen/sprachliche-bildung/bundesprogramm-sprach-kitas).

Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung wird von einer „natürliche[n] Sprachentwicklung gesprochen“ (Die Bundesregierung 2007, S. 48). Davon ausgehend werden Eltern mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ dazu angehalten, mit dem Kind eine „sprachanregende und intensive Interaktion“ (ebd., S. 48) in der Erstsprache zu pflegen, die als „wesentliche Voraussetzung“ (ebd.) für den Erwerb der deutschen Sprache verstanden wird.

Trotz einer Betrachtung der kindlichen Sprachentwicklung als *natürlicher* Entwicklungsprozess, scheint sich dieser also nicht (allein) über den familiären Alltag zu vollziehen, sondern benötigt eine aktive Gestaltung seitens der Eltern. Damit steht der kindliche Spracherwerb im Einklang mit dem Leitbild einer aktiven und verantworteten Elternschaft, bei dem elterliches Handeln, in dem Fall sprachliche Interaktionen, eine zielgerichtete Förderung des Kindes darstellt (Lange/Thiessen 2018). Eltern verantworten also nicht nur die Sicherstellung einer ‚guten‘ Sprachentwicklung in den nichtdeutschen Familiensprachen, sondern sollen damit auch den Grundstein für den Deutscherwerb als Bedingung für Bildungsteilhabe legen. Daran lässt sich auch die Verschränkung von Integrations- und Bildungspolitik (Gomolla/Kollender 2019) erkennen.

Ausgehend vom Verständnis einer nahezu unersetzlichen Bedeutung von Eltern für die kindliche Sprachentwicklung wird eine Kooperation zwischen Familie und Kindertagesstätte in Form von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften für die sprachliche Bildung gefordert. Die Kindertagesstätte wird dabei als Ort betrachtet, der besonders gute Bedingungen vor allem für den Deutscherwerb darstellt (z. B. MFKJKS NRW 2013; für die Bildungsforschung vgl. Eger et al. 2024). Insbesondere Eltern im Kontext von Migration und Flucht werden vor dem Hintergrund bestehender Bildungsungleichheiten aufgefordert, ihre Kinder möglichst frühzeitig in Einrichtungen der Frühpädagogik betreuen zu lassen (z. B. Die Bundesregierung 2007; BMFSFJ 2017).

Trotz dieser Verantwortungsübernahme für sprachliche Bildung in Anbetracht bestehender Bildungsungleichheiten scheint die Kindertagesstätte für die erfolgreiche Umsetzung der sprachlichen Bildung auf die Mitwirkung der Eltern angewiesen zu sein. Eltern sollen zum einen ein anregungsreiches sprachliches Umfeld in der sogenannten „Erstsprache“ pflegen, die als „wesentliche Voraussetzung“ (Die Bundesregierung 2007, S. 48) für die sprachliche Bildung verstanden wird. Ferner sollen sie für die sprachliche Bildung im Deutschen das Kind möglichst früh und lange in öffentlichen Einrichtungen betreuen lassen (Betz/Bischoff 2017). Somit lassen sich ambivalente Perspektivierungen von Zuständigkeiten und Verantwortungen mit Blick auf gemeinsam herzustellende sprachliche Bildung festhalten (Kämpfe et al. 2023).

Die Programmatik der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft lässt sich indes, so Peter Cloos, Frauke Gerstenberg und Isabell Krähnert (2018), als vielfach verstrickt in strukturell widersprüchliche Anforderungen beschreiben: Pädagogische Fachkräfte sollen durch ihre Expertise Familien unterstützen, sie aber auch gleichzeitig

als Ko-Expert*innen (sowie als Lai*innen) betrachten. Zudem sollen pädagogische Fachkräfte familiäre ‚Defizite‘ erkennen und diesen kompensatorisch entgegenwirken, was ebenso der Realisierung einer „Partnerschaft auf Augenhöhe“ zuwiderläuft (ebd., S. 54f.). Ungeklärt bleibt auch die Frage, durch welche Mechanismen eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zum Abbau von Bildungsungleichheiten beitragen soll (Bischoff/Betz 2018). Vielmehr ist anzunehmen, dass Fachkräfte durch die Gestaltung der Interaktion und ihrer defizitären Betrachtung von Eltern(-gruppen) an der Herstellung von Ungleichheit beteiligt sind (ebd.). In der Forderung nach Kooperation zwischen Familie und Kindertagesstätte sind defizitbezogene Perspektiven auf Kinder und deren Eltern eingeschrieben (Rother/Kämpfe 2022) und lassen sich auch empirisch in den Orientierungen von pädagogischen Fachkräften auf Eltern(-gruppen) bestätigen (Vomhof 2016; Sieger/Winter 2022).

Ausgehend von der skizzierten Ausgangslage wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, wie migrationsbedingt mehrsprachige Eltern die familiäre und institutionelle Verantwortung für die sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit – sowohl in der deutschen als auch in den nichtdeutschen Familiensprachen – bestimmen und in welche Begründungszusammenhänge diese zugeschriebenen Verantwortungen eingebettet werden. Hierfür wird zunächst anhand eines Forschungsüberblicks das hierarchische Verhältnis von Familie und Kindertagesstätte nachgezeichnet (Kap. 2). Anschließend werden das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen skizziert (Kap. 3). Im Ergebnisteil werden die Analysen der ausgewählten Sequenzen entlang von drei thematischen Unterkapiteln vorgestellt (Kap. 4). Erstens wird aufgezeigt, wie eine *gute kindliche Mehrsprachigkeit als Ergebnis klarer Verantwortlichkeiten zwischen Familie und Kindertagesstätte* argumentiert wird. Zweitens wird die *brüchige Verantwortung bei nicht zufriedenstellender sprachlicher Bildung* thematisiert. Drittens wird dargelegt, wie sich *die familiäre Verantwortung für nichtdeutsche Familiensprachen und die Rolle der Kindertagesstätte als einsprachige Akteurin* gestaltet. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion und einem Ausblick, in dem die Ergebnisse theoretisch und empirisch rückgekoppelt werden (Kap. 5).

2 Zum hierarchischen Verhältnis von Familie und Kindertagesstätten als Orte der (Nicht-)Bildung

Im Verhältnis zwischen Bildungsinstitution sowie Familie manifestieren sich gesellschaftliche Ordnungen (Chamakalayil et al. 2022). Ein weitgehend übereinstimmendes Ergebnis von Studien zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung ist die Herstellung einer „pädagogischen Überlegenheit der Kindertagesstätte“ (Thon 2021, S. 179). Die Herstellung der Kindertagesstätte als pädagogischer Sphäre erfolgt vor allem über die Abgrenzung von einer weniger pädagogischen bzw. unpädagogischen familiären Sphäre (ebd., S. 177). Eine problematisierende

Betrachtung von Eltern lässt sich vor allem für spezifische Elterngruppen wie solche mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ oder Eltern unter den Bedingungen von Armut festhalten (Chamakalayil et al. 2022; Kerle *in Band II*).

Dieser Befund bestätigt sich auch im Kontext sprachlicher Bildung: Ein Großteil der von Beate Vomhof (2016) untersuchten Sprachförderkräfte verortet eine Expertise für die kindliche Sprachentwicklung lediglich auf Seiten der Fachkräfte bei gleichzeitiger Abgrenzung von Eltern, denen die Verantwortung für Schwierigkeiten und Hindernisse bei der Sprachentwicklung des Kindes zugewiesen wird. In dieser Weise wird eine Kooperation mit ihnen vermieden (vgl. ebd., S. 295). Wenn Elternaktivierung im Kontext sprachlicher Bildung als gelingend betrachtet wird, wird dies als Erfolg an sich gewertet, ohne in ein sprachbildungsbezogenes Ziel eingebettet zu sein (vgl. Kämpfe et al. 2023, S. 76). Zudem ist eine fehlende Transparenz im Kontext von Sprachfördermaßnahmen festzuhalten, wonach Eltern weder Informationen über die Ausgestaltung der Sprachförderung in den Einrichtungen noch die Möglichkeit erhalten, selbst daran mitzuwirken (vgl. ebd., S. 70, Vomhof 2016). Eltern werden vor allem dann hinzugezogen, wenn die Sprachentwicklung des Kindes nicht den Erwartungen entsprechend verläuft (vgl. Vomhof 2016, S. 291).

Intransparenz von Seiten der Institution bestätigt sich auch in der Studie von Donja Amirpur (2023): Kooperationen von pädagogischen Fachkräften werden als Anlass genutzt, um einen (sonderpädagogischen) Förderbedarf (u. a. für den Schwerpunkt Sprache) bei den Eltern durch das Einholen von Unterschriften durchzusetzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Eltern zwar eine Verantwortung für die Sprachentwicklung ihrer Kinder zugewiesen wird, aber gleichzeitig ihr sprachliches Unterstützungspotenzial mit Verweis auf ein defizitäres Umfeld abgewertet und eine *erfolgreiche* Sprachentwicklung vor diesem Hintergrund vor allem auf die Mühen und Kompetenzen der Fachkräfte zurückgeführt wird (Kämpfe 2022, S. 173). Eltern hingegen wird Expertise für die nichtdeutschen Familiensprachen zugesprochen, allerdings offenbaren sich auch dabei Zweifel über ihre Fähigkeit, den Sprachstand des Kindes objektiv einschätzen zu können (vgl. Sieger/Winter 2022, S. 23). Die hier aufgeführten Studien zeigen deutlich ein hierarchisches Verhältnis zwischen Familie und Kindertagesstätte, das sich durch die Abgrenzung der Institution von Familie als pädagogische(re) Sphäre und Bildungsort auch für die sprachliche Bildung legitimiert.

Insgesamt unterliegen Sprachen und sprachliche Praktiken von (migrationsbedingt) mehrsprachigen Kindern und Familien in Einrichtungen der Frühpädagogik vielfach Abwertungen und Normierungen seitens pädagogischer Professioneller, sodass sich in dem Verhältnis von Familie und Kindertagesstätte auch migrationsgesellschaftliche Sprachverhältnisse² (Dirim 2016) manifestieren.

2 Mit dem Begriff Sprachverhältnisse bezeichnet İnci Dirim (2016) „Funktionen bzw. [...] Funktionalisierungen von Sprachen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen [...] und mit

3 Datenkorpus und methodisches Vorgehen

Um die Aushandlungen von mehrsprachigen Eltern zu familiärer und institutioneller Verantwortung im Kontext sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit aufzuzeigen, wird auf empirische Daten aus zwei Forschungsprojekten zurückgegriffen. Die präsentierten Ergebnisse basieren zum einen auf der Dissertationsstudie „Erziehungsziel Mehrsprachigkeit – Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration“ (Uçan 2022)³ sowie auf dem Lehrforschungsprojekt „Language Policy in (neu) zugewanderten Familien in Deutschland (FaMiLang)“ an der Universität zu Köln (Panagiotopoulou/Uçan 2023).

Mittels leitfadengestützter Interviews (Helfferich 2011) wurden im ersten Projekt die Perspektiven von Eltern zu verschiedenen Themen in Hinblick auf frühkindliche Erziehung, unter anderem zu Erziehungszielen, Alltagsroutinen sowie Erwartungen an Einrichtungen der Frühpädagogik, eingeholt. Die Interviews wurden auf Deutsch und/oder auf Türkisch geführt. Das Sample setzt sich aus 20 Müttern und 20 Vätern von Kindern zwischen zwei und fünf Jahren mit familiärer Migrationsbiografie aus der Türkei zusammen.⁴ Im zweiten Projekt wurde die Perspektive von Eltern und Kindern konkret auf Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, familiäre sprachenbezogene Aktivitäten sowie Erwartungen an Bildungsinstitutionen (insbesondere Kindertagesstätte und Grundschule) thematisiert. Im Lehrforschungsprojekt wurde eine gewisse Offenheit beim Sample verfolgt: Die studentischen Forscher*innen konnten – auch entsprechend ihrer biografischen Zugänge – entscheiden, ob sie neu zugewanderte oder Familienmitglieder der zweiten/dritten Generation untersuchen, ob sie die Interviews mit Eltern und/oder Kindern ein- und/oder mehrsprachig in verschiedenen Sprachen führen.⁵

Für den vorliegenden Beitrag wurden aus beiden Forschungsprojekten Sequenzen gewählt, in denen Eltern sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Kontext familiärer und institutioneller Verantwortung thematisieren. Ziel ist es, auf Grundlage eines sequenzanalytischen Vorgehens (vgl. Reichertz 2016, S. 259 ff.) herauszuarbeiten, wie migrationsbedingt mehrsprachige Eltern die familiäre und institutionelle Verantwortung für die sprachliche Bildung und

ihnen zusammenhängende Fragen der Teilhabe von Subjekten an der Migrationsgesellschaft“ (ebd., S. 311).

3 Die Studie entstand im Rahmen des Forschungsprojekts „Frühe Kindheit, Entwicklung und Erziehung aus Sicht von Eltern in und aus der Türkei“ (Otyakmaz/Westphal 2018).

4 Zudem wurden weitere Diversitätsmerkmale wie Familienformen (z.B. alleinerziehend), Migrationsmotive (Eheschließung, Bildung, Arbeit) sowie religiöse (alevitische/sunnitische) und ethnisch-sprachliche Vielfalt (wie z.B. Kurdisch) berücksichtigt. Für eine ausführliche Darstellung des Samples, siehe Yasemin Uçan (2022, S. 133 ff.).

5 Nähere Informationen zum Projekt sowie zu den im Projekt verfassten Abschlussarbeiten siehe <https://www.hf.uni-koeln.de/42423>.

Mehrsprachigkeit hinsichtlich des Deutschen und der nichtdeutschen Familiensprachen vor dem Hintergrund des hierarchischen Verhältnisses zwischen Familie und Kindertagesstätte sowie migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse bestimmen und in welche Begründungszusammenhänge sie diese einbetten. Die folgenden Ausführungen verstehen sich als explorative Annäherung an zentrale Themenfelder, die eine strukturierte Zusammenführung relevanter Befunde und Überlegungen darstellen, jedoch keine abschließende Auswertung.

4 Ergebnisse: Perspektiven von Eltern auf sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in familiärer und institutioneller Verantwortung

In den zwei vorgestellten Studien zeigt sich, dass Eltern die Familie und Kindertagesstätte als zentrale Bildungsorte für die sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit betrachten. Dabei offenbaren sich vielfältige Aushandlungen über die Verantwortung der beiden Sphären, die im Folgenden aufgezeigt werden.

4.1 Gute kindliche Mehrsprachigkeit als Ergebnis klarer Verantwortlichkeiten zwischen Familie und Kindertagesstätte

In beiden Projekten wird deutlich, dass sich Eltern und pädagogische Fachkräfte über Themen wie sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit und eine gute Arbeitsteilung diesbezüglich austauschen. Diese Absprachen werden von Eltern herangezogen, um in den Interviews die familiäre Sprachpraxis zu begründen.

In der nachfolgenden Sequenz berichtet der Vater Semih Pınar (SP) von der erfolgreichen Mehrsprachigkeit seiner Tochter, die zum einen auf Trennung von Sprachen entlang der Sphären Familie und Kindertagesstätte sowie der Absprache zwischen diesen beruht:

SP: Zunächst einmal hat es für ihr Deutschlernen viele Vorteile, weil wir hatten auch mit den Lehrer*innen im Kindergarten gesprochen, bei den anderen Kindern vorher, sie haben uns gesagt: „Das halbgare Deutsch, was sie zu Hause lernen, strengt die Kinder sehr an, wenn sie in den Kindergarten kommen. Und wenn Sie zu Hause Türkisch beibringen, ist es für uns, wenn es kommt, einfacher, Deutsch beizubringen“, haben sie gesagt. Das haben wir bei unseren anderen Kindern wirklich erlebt. Heute lernen meine Kinder Türkisch wirklich auf eine sehr ordentliche Art und den Vorteil davon fangen sie an, im Kindergarten zu sehen. (Übersetzung)

In dieser Sequenz wird der Familie die Verantwortung für den Erwerb der nichtdeutschen Familiensprache zugewiesen, wobei der Vater zunächst auf eine

spracherwerbstheoretische Deutung zurückgreift. Demnach müssen für eine erfolgreiche kindliche Mehrsprachigkeit zunächst „muttersprachliche“ Strukturen⁶ in der Familie erworben werden, um darauf aufbauend weitere Sprachen erwerben zu können. Durch die Darlegung dieses Wissens positioniert sich der Vater als Experte für frühkindliche Spracherwerbsprozesse, der die familiäre Sprachpraxis dementsprechend gestaltet.

Diese klar definierte familiäre Verantwortung wird zudem durch Absprachen mit pädagogischen Fachkräften bekräftigt: Wie bereits bei seinen älteren Kindern wird dem Vater auch für seine vierjährige Tochter geraten, die familiäre Sprachpraxis auf die türkische Sprache zu beschränken. Dies wird durch defizitäre Deutschkenntnisse in der Familie begründet, die als hinderlich für die sprachpädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung bewertet werden. Diese defizitorientierten Deutungen über die familiären Deutschkenntnisse werden vom Vater nicht zurückgewiesen. Im Gegenteil: Mit dieser Defizitmarkierung wird die Zuweisung der sprachlichen Bildung im Deutschen in die Verantwortung der Kindertagesstätte legitimiert. Gleichzeitig wird die familiäre Sprachpraxis aber als sprachpädagogisch bedeutsam für kindliche Bildungsprozesse dargelegt, indem die Familie durch die „muttersprachliche“ Erziehung dazu beiträgt, dass in der Kindertagesstätte gute Bedingungen für die sprachliche Bildung im Deutschen vorhanden sind. Eine erfolgreiche sprachliche Bildung in der Einrichtung ist somit unmittelbar auf die Familie angewiesen. Deutlich wird hier die Herstellung einer familiären Sprachpraxis im Einklang mit dem Leitbild einer aktiven Elternschaft sowie frühpädagogischen Diskursen um die Bedeutung eines anreicherungreichen sprachlichen Umfeldes (Uçan 2022).

Dieser Prozess wird vom Vater allerdings unidirektional dargelegt, sodass die Kindertagesstätte keinen Einfluss auf die nichtdeutschen Familiensprachen zu haben scheint. Die Förderung dieser wird als in der alleinigen Verantwortung der Familie definiert, ohne dabei jedoch die einsprachige Ausrichtung der Kindertagesstätte infrage zu stellen. Eine gelingende Kooperation beruht hier auf einer Trennung der Sphären Familie und Kindertagesstätte sowie auf der Voraussetzung, dass sich beide Sphären über ihre jeweilige Verantwortung bewusst sind. Dies wird vom Vater als Erfolgsmodell für den Mehrsprachenerwerb seiner Kinder präsentiert.

6 Thomas Paul Bonfiglio (2013) zeichnet nach, wie (historische) philologische Auseinandersetzungen mit Sprache vor allem in Europa den Spracherwerb und -gebrauch als etwas „Natürliches“ verstehen. Demnach werden Sprecher*innen in eine Sprachgemeinschaft hineingeboren, wobei sich der kindliche Spracherwerb vor allem in einer intimen Mutter-Kind-Beziehung vollzieht. Da im Rahmen der Studie der Begriff „Muttersprache“ vielfach von Seiten der Interviewpartner*innen verwendet wird (vgl. Uçan 2022, S. 180), wird dieser im Rahmen des Beitrags aufgegriffen und zur Distanzierung in Anführungszeichen gesetzt.

4.2 Brüchige Verantwortung bei nicht zufriedenstellender sprachlicher Bildung

Klar definierte Verantwortlichkeiten sowie eine als *gut* wahrgenommene Arbeitsteilung zwischen den Sphären Familie und Kindertagesstätte erweisen sich insbesondere dann als brüchig, wenn die kindliche Sprachentwicklung nicht den Erwartungen der an der sprachlichen Bildung beteiligten Akteur*innen entsprechend verläuft. In diesen Fällen zeigen sich konflikthafte Aushandlungen hinsichtlich Verantwortungen und Absprachen.

Der Vater Mirwais Noorzad (MN) berichtet in dem Zusammenhang davon, dass die Deutschkenntnisse seines Sohnes nicht den Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte entsprechen. Zudem erzählt er, wie die Mutter des Kindes in Gesprächen wiederholt von den Fachkräften mit der Forderung konfrontiert wird, dass der Sohn auch zu Hause Deutsch sprechen soll. Auf die Frage, wie er das findet, führt er Folgendes aus:

MN: Also ich finde es natürlich wichtig, was sie sagen, aber wir sind ja auch nicht blöd. Wir wissen ja, dass hier Deutsch wichtig ist, die Sprache Deutsch ist wie ein Schlüssel. Damit kommt man weiter, das sage ich ja immer. Die Sprache des Landes ist der Schlüssel. Deshalb sollen die das dann auch nicht immer wieder sagen. Wir leben ja jetzt seit mhm ungefähr sieben Jahren hier und das wissen wir. Das wussten wir ja von Anfang an, das ist nichts Neues für uns. Die denken, dass wir das nicht wissen oder dass wir dagegen sind oder sowas. Natürlich ist Deutsch wichtig, Ghulam wird das auch lernen mit der Zeit und ja wir wissen, dass es wichtig ist.

I: Mhm, ok. Und was meinen Sie genau mit „dagegen sind“?

MN: Also die denken bestimmt (.) nur dass wir Farsi reden oder dass er noch nicht so gut Deutsch kann, also bisher nicht richtig gelernt hat, das liegt an uns. Dass wir daran Schuld haben, weil wir (.) also entweder nicht wollen Deutsch zu lernen oder wir uns keine Mühe geben mit ihm oder mit uns selbst. Das stimmt aber nicht. [...] Ich denke, die verstehen noch nicht, dass wir das auch wollen. Natürlich, was sollten wir sonst wollen? (Übersetzung)

In dieser Sequenz zeigt sich Mirwais Noorzad irritiert über die Häufigkeit, mit der die Forderung, sein Sohn müsse Deutsch lernen, an die Familie herangetragen wird. Er betont, dass er diesen Erwartungen im Wesentlichen zustimmt, und führt die zentrale Bedeutung der deutschen Sprache aus, die er in dieser Sequenz als *Schlüssel* definiert. Dieser Ausdruck ist besonders interessant, da er auf die Kenntnis integrationspolitischer Debatten wie *Sprache ist der Schlüssel zur Integration/Welt* verweist, womit das Beherrschen der deutschen Sprache als Bedingung für gesellschaftliche Teilhabe den Ausschluss nichtdeutscher Sprachen in der Kindertagesstätte legitimiert (Panagiotopoulou/Uçan 2023). In der

Auseinandersetzung mit den Forderungen der Kindertagesstätte wird ferner deutlich, dass sich der Vater mit stereotypen und defizitorientierten Zuschreibungen hinsichtlich einer sogenannten „Integrationsverweigerung“ in Familien „mit Migrationshintergrund“ konfrontiert sieht. Er betont hingegen wiederholt seine Kenntnis über die zentrale Bedeutung der deutschen Sprache und hebt hervor, dass er diesbezüglich im Einklang mit den institutionellen Erwartungen steht. Doch stellt er die Vermutung auf, dass die familiäre Mehrsprachigkeit von den pädagogischen Fachkräften als Hindernis für den Deutscherwerb betrachtet wird. Er und seine Partnerin werden zudem dafür kritisiert, sich „keine Mühe“ zu geben. Deutlich wird, dass sich der Vater mit einer einseitigen Verantwortungszuschreibung seitens der Institution für die nicht erwartungskonforme Sprachentwicklung konfrontiert sieht und dass dies mit einem fehlenden elterlichen Engagement begründet wird. Dies weist er ausdrücklich zurück und betont stattdessen die geteilte Verantwortung und die gemeinsamen Ziele, die die Familie und die Kindertagesstätte für die sprachliche Bildung im Deutschen verfolgen.

Auch an die Mutter Emel Yılmaz (EY) werden Erwartungen und Vorwürfe seitens der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich des Deutscherwerbs ihres Sohnes herangetragen:

EY: Ja, weil in unserem Kindergarten viele Türken sind, sprechen die Kinder ständig Türkisch. Der Kindergarten macht nichts dafür. Sie beschwerten sich nur bei uns, aber was können wir machen? Nur „Sprich kein Türkisch“ sagen wir dem Kind, aber sonst können wir nichts machen. (Übersetzung)

Sprachliche Segregation in der Kindertagesstätte wird an dieser Stelle als Ursache dafür herangezogen, dass die Kinder „ständig Türkisch“ sprechen und sich somit der Deutscherwerb des Sohnes nicht den Erwartungen entsprechend entwickelt. In Anbetracht der Erwartung, dass in der Kindertagesstätte sprachliche Bildung im Deutschen stattfindet, wird jedoch deutliche Kritik am (Nicht-)Handeln der pädagogischen Fachkräfte formuliert. Gleichzeitig führt die Mutter aus, wie Beschwerden und Forderungen an die Eltern herangetragen werden, diese Situation aufzulösen. Ein Sprachverbot für nichtdeutsche Familiensprachen scheint als einzige Handlungsmöglichkeit in Frage zu kommen, um den Deutscherwerb in der Einrichtung zu realisieren. Die Verantwortung, dieses Verbot durchzusetzen, wird dabei von der Einrichtung in die Familie verlagert. Die gemeinsam herzustellende sprachliche Bildung erscheint hier als besonders brüchig. Deutlich wird, dass eine nicht den Erwartungen entsprechende sprachliche Bildung mit (gegenseitigen) Verantwortungs- und Schuldzuweisungen einhergeht.

Vor dem Hintergrund der enttäuschten Erwartung hinsichtlich der sprachlichen Bildung in der Kindertagesstätte thematisiert Emel Yılmaz (EY) Aktivitäten und Maßnahmen, die den Deutscherwerb ihres Kindes unterstützen sollen:

EY: Sie [die pädagogischen Fachkräfte, YU] haben sich beschwert, weil er Türkisch spricht. [...] Jetzt ist es besser, seit zwei Monaten hat sich sein Deutsch sehr verbessert. Heute bringe ich ihn auch zur Logopädie. Die Lehrkraft gibt Hausaufgaben, die machen wir. (Übersetzung)

Die Kindertagesstätte wird hier nicht (mehr) als ausreichend für einen erfolgreichen Deutscherwerb des Kindes betrachtet. Ausgehend davon werden weitere Unterstützungsmaßnahmen arrangiert. Neben Vorlesen und Spielen in deutscher Sprache berichtet die Mutter im Interview von dem Besuch einer logopädischen Einrichtung, zu der sie ihr Kind begleitet. Der Besuch einer logopädischen Einrichtung wird, anders als die Kindertagesstätte, als erfolgreich für den Deutscherwerb dargelegt. Deutlich wird, wie die Familie durch den Einsatz weiterer Ressourcen, wie das Arrangieren der Logopädie sowie die Zeit für die gemeinsame Anfertigung der Hausaufgaben, eine Kompensation für eine nicht den Erwartungen entsprechende sprachliche Bildung anstrebt.

Durch die vorgestellten Sequenzen kann gezeigt werden, dass die aus der Segregation sowie dem gesellschaftlichen Druck des Deutscherwerbs für Bildungsteilhabe entstehenden Belastungen den Familien zugewiesen werden. Eltern wird bei einer nicht erwartungskonformen Sprachentwicklung des Kindes nicht die Möglichkeit zugesprochen, die sprachliche Bildung im Deutschen in die institutionelle Verantwortung zu übergeben – selbst dann nicht, wenn in der Familie nur begrenzte Ressourcen dafür vorhanden sind und die Förderung der deutschen Sprache daher unter prekären Bedingungen stattfinden muss. Trotz des bildungspolitischen Versprechens, für Kinder aus sogenannten „Migrationsfamilien“ bei einem (möglichst frühzeitigen) Eintritt in die Kindertagesstätte den Deutscherwerb zu sichern, erweist sich die institutionelle Verantwortung für die sprachliche Bildung in diesen Fällen als brüchig. Das hierarchische Verhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern kommt in diesen Fällen besonders zum Tragen: Eltern sehen sich mit Schuldzuweisungen konfrontiert, nicht genug für das Gelingen des Deutscherwerbs beizutragen, und müssen die Konsequenzen letztendlich innerfamiliär bearbeiten.

4.3 Familiäre Verantwortung für nichtdeutsche Familiensprachen und die Rolle der Kindertagesstätte als einsprachige Akteurin

In beiden Studien zeigt sich, dass Eltern der Kindertagesstätte vor allem die Verantwortung für die sprachliche Bildung im Deutschen zuweisen, wohingegen die Einrichtung in keiner Verantwortung hinsichtlich der Förderung und Unterstützung von nichtdeutschen Familiensprachen betrachtet wird. Im FaMiLaNG-Projekt wurde diese Möglichkeit der Unterstützung explizit thematisiert. Auf die Frage, ob auch die verschiedenen Sprachen des Sohnes in der Kindertagesstätte

Berücksichtigung finden sollten, führt die Mutter Ghezal Noorzad (GN) folgendermaßen aus:

GN: Also eher nicht (.) also Deutsch ist wichtiger hier, weißt du (.) mit Farsi, das ist gut, dass er das kann, aber das ist nicht wichtig für ihn im Kindergarten. Was kann er auch mit Farsi machen? Die können ihn nicht verstehen (.) die verstehen ihn ja nicht mal, wenn er ein bisschen Englisch spricht. Also Farsi ist nicht wichtig hier, Deutsch aber ja, sehr sogar. (Übersetzung)

Die Bildungsinstitution wird an dieser Stelle nicht in der Verantwortung für die Förderung der nichtdeutschen Sprachen betrachtet. In diesem Zusammenhang offenbaren sich zum einen Aushandlungen über die Wertigkeit der Sprachen. Dabei wird die deutsche Sprache als zentral für die Bildungsinstitution definiert, wohingegen Farsi zwar als Teil der kindlichen Mehrsprachigkeit wertgeschätzt, doch im institutionellen Kontext als unbedeutend wahrgenommen wird. In Anbetracht der dargelegten Sprachverhältnisse scheint der institutionelle Ausschluss der nichtdeutschen Sprachen sowohl für Eltern als auch für die Einrichtung als legitim bzw. erwartbar. Ferner wird an dieser Sequenz deutlich, dass pädagogische Fachkräfte als einsprachige Akteur*innen der Institution wahrgenommen werden. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass ihnen kein kompetenter Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder zugesprochen wird, weder hinsichtlich der Familiensprachen noch für die englische Sprache. Das „nicht mal“ deutet hier darauf hin, dass die englische Sprache und deren Vermittlung in Bildungsinstitutionen in Deutschland eher als erwartbar angenommen wird, aber diese Erwartung für die Fachkräfte der Einrichtung nicht zuzutreffen scheint. Es offenbart sich eine Defizitperspektive auf die Kindertagesstätte im Umgang mit kindlicher Mehrsprachigkeit, wonach die pädagogischen Fachkräfte als einsprachiges Gegenmodell zu den mehrsprachigen Kindern und Familien entworfen werden. Vor diesem Hintergrund scheint es nicht einmal vorstellbar, dass die Kindertagesstätte eine mehrsprachigkeitsfördernde Umgebung bieten könnte.

Die Kindertagesstätte kann auch als eine Gefahr für die kindliche Mehrsprachigkeit gesehen werden. So beschreibt der Vater Sinan Bakış (SB):

SB: Meiner Meinung nach ist es zu früh, aber zum Beispiel, meiner Meinung nach, die Deutschen zum Beispiel bei diesem Thema, die Kinder, wenn du ihnen sagst, bring es mit einem Jahr, würden sie nicht „nein“ sagen, auf keinen Fall. Sie möchten das Kind, nicht nur als Türke, auch bei anderen, sie versuchen sie auf ihre Art auf die Gesellschaft vorzubereiten, versuchen sie zu erziehen. Wir möchten vielleicht, dass sie zweisprachig sind, vielleicht möchten sie, dass sie einsprachig sind. Ich weiß nicht, bei dem Thema möchte ich auch nicht sehr Dings machen, aber ich spreche für meine eigenen Kinder, hätten meine Kinder mal erst mit vier Jahren mit dem Kindergarten angefangen. (Übersetzung)

In dieser Sequenz setzt sich der Vater mit dem Eintrittsalter in die Kindertagesstätte auseinander, wobei sich eine kritische Haltung zu der mehrheitsgesellschaftlichen Forderung des möglichst frühen Eintritts in die Kindertagesstätte erkennen lässt. Einsprachigkeit wird hier als Zielvorstellung institutioneller Bemühungen definiert, die in einem gegenläufigen Verhältnis zum Ziel der Mehrsprachigkeit steht. Das „wir möchten“ deutet auf die Herstellung der Gruppe von Familien hin, die die kindliche (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit als Erziehungsziel verfolgen. Die Kindertagesstätte hingegen scheint als eine Institution betrachtet zu werden, die für Kinder aus ebendiesen Familien eine auf Assimilation und Normierung ausgerichtete Politik verfolgt. Somit wird sie nicht nur in keiner Förderverantwortung für die kindliche Mehrsprachigkeit gesehen, sondern auch durch ihre assimilative Ausrichtung als Hindernis. Durch die Herstellung der Differenz zwischen den auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Familien und der assimilativen Ausrichtung der Kindertagesstätte wird der spätere Eintritt von mehrsprachigen Kindern in die Bildungsinstitution als notwendig erachtet. Somit wird infolge der assimilativen Ausrichtung, die der Bildungsinstitution zugewiesen wird, der Zeitraum der familiären Verantwortung für die Betreuung im Allgemeinen sowie die sprachliche Bildung ausgeweitet, um durch eine längere exklusive Betreuung in der Familie den assimilativen Einfluss zu verringern. Sinan Bakış äußert anschließend eine Art Zurückhaltung „bei dem Thema“, wodurch die Kritik an der Mehrheitsgesellschaft und ihren Institutionen eine gewisse Abschwächung erfährt. Es deuten sich Aushandlungen darüber an, ob diese Art der Kritik im Rahmen der Interviewsituation angemessen ist. Doch wird der spätere Eintritt im Nachhinein auch als ein Wunsch für seine eigenen Kinder definiert, sodass die zuvor formulierte Kritik mit Verweis auf die Erfahrungen mit seinen Kindern letztlich aufrechterhalten wird.

5 Diskussion und Fazit

Ziel des Beitrags war es, empirisch aufzuzeigen, wie Eltern – vor dem Hintergrund des hierarchischen Verhältnisses zwischen Familie und Bildungsinstitution und migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse – die Verantwortung für die sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit entlang der Sphären Familie und Kindertagesstätte bestimmen.

Während Studien zu den Perspektiven pädagogischer Fachkräfte häufig eine defizitäre Perspektive auf die Rolle von Eltern in der sprachlichen Bildung dokumentieren, lassen sich für Eltern auch Selbstpositionierungen als Expert*innen für die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder festhalten: Im ersten Beispiel legt der Vaters seine Kenntnis über Prozesse des frühkindlichen Mehrsprachenerwerbs dar und begründet davon ausgehend die familiäre Sprachpraxis sowie das elterliche Sprechen als absichtsvoll und grundlegend für die sprachpädagogische Arbeit in der

Kindertagesstätte (Uçan 2022). Zwar wird die Deutung, dass in Familien mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ kein adäquater Deutscherwerb stattfinden kann, auch übernommen und ausgehend davon die Trennung der Sprachen entlang der Sphären Familie und Kindertagesstätte definiert. Gleichzeitig wird von der Kindertagesstätte auch eine klare Verantwortungsübernahme dafür erwartet, die sprachliche Bildung im Deutschen zu gewährleisten. Durch die Herausstellung der grundlegenden Bedeutung sogenannter „muttersprachlicher Kenntnisse“ auch für die deutsche Sprache erfährt die „pädagogische Überlegenheit der Kindertagesstätte“ (Thon 2021, S. 179) hier eine Zurückweisung. Das Konstrukt der Muttersprache und dessen Naturalisierung (Bonfiglio 2013) scheint migrationsbedingt mehrsprachigen Eltern die Möglichkeit zu eröffnen, die elterliche Sprachpraxis als Gelingensbedingung für die sprachliche Bildung in der Kindertagesstätte zu bestimmen.

Diese klar definierten Verantwortungen erweisen sich allerdings vor allem dann als brüchig, wenn die sprachliche Bildung des Kindes nicht den Erwartungen der an der sprachlichen Bildung beteiligten Akteur*innen entsprechend verläuft. In diesen Fällen sehen sich Eltern mit Verantwortungs- und Schuldzuweisungen konfrontiert, den Deutscherwerb ihrer Kinder nicht ausreichend zu unterstützen bzw. zu verhindern. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen von Studien zur Perspektive von Fachkräften, die Eltern nicht als Partner*in in der sprachlichen Bildung, sondern vielmehr als Ursache für sprachliche Defizite ihrer Kinder betrachten (Kämpfe 2022). Deutlich manifestiert sich hier das hierarchische Verhältnis zwischen Familie und Kindertagesstätte, das in einem Rechtfertigungsdruck auf Seiten der Eltern, ihre Kenntnis über die zentrale Bedeutung der deutschen Sprache sowie ihr Engagement hinsichtlich mehrheitsgesellschaftlicher Integrationsanforderungen offenzulegen, zu tragen kommt (auch Panagiotopoulou/Uçan 2023). Während in bildungspolitischen und frühpädagogischen Debatten die Kindertagesstätte als der Bildungsort definiert wird, an dem insbesondere sprachliche Defizite kompensiert werden, wird anhand der im Beitrag vorgestellten Analysen deutlich, dass Eltern die Folgen struktureller Defizite wie Segregation sowie den Druck, die deutsche Sprache für Bildungsteilhabe erwerben zu müssen, innerfamiliär bearbeiten und kompensieren müssen. Sprachliche Bildung in nichtdeutschen Familiensprachen wird hingegen klar in der Verantwortung der familiären Sphäre definiert. Neben einer Auseinandersetzung über das hierarchische Verhältnis zwischen dem Deutschen und Migrationssprachen wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte als einsprachige Akteur*innen betrachtet werden, denen kein kompetenter Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder zugetraut wird. Eltern können somit das hierarchische Verhältnis, zumindest in dieser Hinsicht, umkehren, indem die Familie als exklusiver Ort mehrsprachiger Bildung bestimmt wird. Letztlich wird die Kindertagesstätte auch als Ort betrachtet, die der kindlichen Mehrsprachigkeit durch ihre auf Assimilation ausgerichtete (Sprachen-)Politik (Panagiotopoulou/Zettl 2022) entgegensteht. Vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher

Sprachverhältnisse scheint es für einige Eltern nicht einmal vorstellbar, dass eine mehrsprachigkeitsförderliche Umgebung in der Kindertagesstätte sowie ferner in der deutschen Gesellschaft geben könnte. Der Beitrag macht insgesamt deutlich, dass Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in einem komplexen und mehrdimensionalen Spannungsverhältnis zwischen Familie und Institution zu verstehen sind.

Literatur

- Amirpur, Donja (2023): Decolonize Kindheitspädagogik. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und ihre Gegenerzählungen. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M. B. (Hrsg.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Grundlagen und praxisorientierte Impulse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 398–415.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2017): Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabina/Steiner, Christine (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2018): Zusammenarbeit aus der Sicht von Eltern und Fachkräften im Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. Internationale Forschungsperspektiven auf ein komplexes Verhältnis. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–46.
- Bonfiglio, Thomas P. (2013): "Inventing the Native Speaker." In: Critical Multilingualism Studies 1, H. 2, S. 29–58.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland. www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/116880/83c02ec19ddea15014d7868048f697f2/gelebte-vielfalt--familien-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-data.pdf (Abfrage: 16.12.2025).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021): Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/service/publikationen/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schluessel-zur-welt-ist--96266 (Abfrage: 16.12.2025).
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.) (2022): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2018): Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–74.
- Die Bundesregierung. (2007): Der nationale Integrationsplan: Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.
- Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 311–325.
- Egert, Franziska/Sachse, Steffi/Buschmann, Anke/Cordes, Anne-Kristin (2024): Sprachliche Bildung und Förderung. Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuität und Neuverhandlungen der Bilder von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ im politischen Diskurs der BRD. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und Management 4, H. 1–2, S. 28–41.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kämpfe, Karin (2022): „bringt aber nichts, wenn Sie ja dann vielleicht Fehler einbauen, die wir dann ganz schwer rauskriegen“. Verbesonderung von Eltern im Kontext frühpädagogischer Sprachförderung. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung 1, H. 2, S. 167–181.
- Kämpfe, Karin/Knappik, Magdalena/Uçan, Yasemin/Winter, Christina (2023): Sprachliche Bildung in geteilter Verantwortung? Kooperation von Familie, Kita und Grundschule im Kontext sprachlicher und institutioneller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. In: Zeitschrift für migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik 1, H. 2, S. 58–86.
- Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (2018): Eltern als Bildungscoaches? Kritische Anmerkungen aus intersektionalen Perspektiven. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens O./Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–293.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS NRW) (2013): Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich – Grundlagen für Nordrhein-Westfalen. www.mkjfgf.nrw/sites/default/files/documents/broschuere_alltagsintegrierte_sprachbildung_und_beobachtung_im_elementarbereich.pdf (Abfrage: 16.12.2025).
- Otyakmaz, Berrin Ö./Westphal, Manuela (2018): Kritisch-reflexive Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie im Migrationskontext. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–186.
- Panagiotopoulou, Julie A./Uçan, Yasemin (2023): Dynamic multilingualism of refugee families meets monolingual language policy in German ECE institutions. In: International Journal of Multilingualism 20, H. 4, S. 1369–1385.
- Panagiotopoulou, Julie A./Zettl, Evamaria (2022): Sprachpolitik in zugewanderten Familien und Einrichtungen frühpädagogischer Erziehung und Bildung. In: Georgi, Viola B./Karakaşoğlu, Yasemin (Hrsg.): Bildung in früher Kindheit. Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49–64.
- Reichert, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.
- Rother, Pia/Kämpfe, Karin (2022): Kooperation und Bildungsteilhabe in und mit Schule – Editorial. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 17, H. 2, S. 149–152.
- Sieger, Sonja/Winter, Christina (2022): Kooperation in der sprachlichen Bildung mit Eltern in mehrsprachigen Kindertagesstätten aus Sicht pädagogischer Fachkräfte. In: ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge 4, H. 2, S. 17–30. <https://doi.org/10.25364/18.4:2022.2.2>
- Thon, Christine (2021): Die Kindertagesstätte als Bildungsort. Fachkräfte und Eltern im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- Tracy, Rosemarie (2015): Spracherwerb im Einwanderungskontext. In: Migration und Soziale Arbeit 37, H. 4, S. 299–305.
- Uçan, Yasemin (2022): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration. Wiesbaden: Springer VS.
- Vomhof, Beate (2016): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Autor*innenverzeichnis

Meike Sophia Baader, Dr. phil., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Historische Bildungsforschung, Kindheitsforschung und Geschlechterforschung, sexualisierte Gewalt, pädagogische Gewaltgeschichte, Erinnerungskulturen und Paradoxe Bildung, Bildungsgeschichte und Bildungsmedien der DDR sowie die Pädagogik der Neuen Rechten.

Tanja Betz, Dr. phil., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Schwerpunkte liegen in der Kindheitsforschung und der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung, u.a. forscht sie zu politischen Leitbildern ‚guter‘ Kindheit und ‚guter‘ Elternschaft und pädagogischen Programmatiken sowie zur Hervorbringung von Differenz und Reproduktion von Ungleichheit in und zwischen Institutionen der Kindheit.

Stefanie Bischoff-Pabst, Dr. phil., ist Akademische Rätin im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung / Erziehung und Bildung in der Kindheit an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind (früh-)pädagogische Professionalität, Kindheit und Ungleichheit, Verhältnisbestimmungen zwischen Familien und Bildungseinrichtungen sowie Digitalisierung und Datafizierung in der Kindheit.

Peter Cloos, Dr. phil., ist Professor für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Hildesheim. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen, Qualitative Forschungsmethoden (der Kindheitspädagogik), institutionelle und situative Übergänge im Lebenslauf und Alltag von Kindern und professionelles Handeln in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik.

Sabrina Dahlheimer, Dr. rer. soc., ist Forschungsgruppenleiterin am Zentrum für Qualitätsforschung und Monitoring in der Kinder- und Jugendhilfe (ZQM) am Institut für Kindheit, Jugend und Familie der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Frühen Kindheit und Familie, der stationären Jugendhilfe sowie unterschiedlichen empirischen Methoden der Sozial- und Evaluationsforschung.

Heike Einsiedler, M. A., ist Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen im Landkreis Neu-Ulm. Sie promoviert an der Universität Osnabrück zu Praktiken des Lernens in elementarpädagogischen und familialen Arrangements.

Diana Franke-Meyer, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Elementarpädagogik an der Evangelischen Hochschule Bochum. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die historische Entwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit von ihren Anfängen bis in die Gegenwart. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Geschichte der frühpädagogischen Einrichtungen.

Steffen Großkopf, Dr. phil., ist akademischer Mitarbeiter an der Professur Sozialpädagogik an der Universität Erfurt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Allgemeine und Sozialpädagogik, Behinderung, Geschlecht, Erziehungsratgeber, Diskursanalyse, Ideologiekritik, Wissenschaftsforschung.

Anna-Lena Hansky, B. A., ist wissenschaftliche Assistentin an der Professur für Kindheit und Jugend in digitalen Bildungswelten an der Universität Erfurt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Primarpädagogik, Umgang mit Heterogenität in Lehrer*innenhandbüchern und KI-Nutzung in der Unterrichtsvorbereitung angehender Primarschullehrkräfte.

Katrin Hüskens ist wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e. V. in München und dort im Projekt DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildung und Betreuung im Grundschulalter, Elternbedarfe und Ungleichheiten im Zugang sowie der Übergang vom Kindergarten in die Schule.

Ursina Jaeger, Dr. phil., ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Thurgau, in Verantwortung des Forschungsbereichs der „Qualitativen Schulforschung“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Migration und Diversität, Neuordnungen der frühen Kindheit, und ethnografische Bildungsforschung (insbesondere in parastaatlichen Kontexten).

Christoph Kairies, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft und dem Kompetenzzentrum frühe Kindheit Niedersachsen der Universität Hildesheim. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind erziehungswissenschaftliche Familien- und Kindheitsforschung, Verhältnis von Familien und öffentlichen Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern, Qualitative Sozialforschung (insbes. Dokumentarische Methode und Interviewforschung), DDR.

Theresia Kayed, M. A., ist wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e. V. in München. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Betreuungsungleichheiten in der frühen Kindheit und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Kaja Kesselhut, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Pädagogische Kindheits- und Familienforschung an der Universität Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Forschung zur Kindheit im ersten Lebensjahr, zur Pädagogik der frühen Kindheit, zu den Verhältnissen zwischen Familie und pädagogischen Institutionen sowie Ethnografie und Praxistheorien.

Sandra Koch, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kindheitsforschung, Pädagogik der frühen Kindheit, Kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, Bildungsgeschichte der DDR, Studien zu Generationen- und Geschlechterverhältnissen sowie (historische) Studien zur Kinder- und Jugendliteratur.

Franziska Korn, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialwesen der Universität Kassel, Fachgebiet Sozialisation mit dem Schwerpunkt Migration und Interkulturelle Bildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Familien im Kontext von Flucht und Asyl, transnationales doing family und Kitas in der Migrationsgesellschaft.

Dominik Krinninger, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Kindheits- und Familienforschung an der Universität Osnabrück. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Betreuungsforschung, Übergangsforschung sowie Forschung zur Kooperation zwischen privaten und öffentlichen Akteuren.

Susanne Kuger, Dr. phil., ist Forschungsdirektorin am Deutschen Jugendinstitut e. V. und hat die Professur für Empirische Sozial- und Bildungsforschung im Kindes- und Jugendalter an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der LMU München inne. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Aufwachsens- und Anregungskontexte, international vergleichende Bildungs- und Sozialforschung, Qualität und Quantität von Lerngelegenheiten, Methodik der Erfassung und von Aufwachsenskontexten und Surveymethodik.

Carola Kuhlmann, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Evangelischen Hochschule Bochum. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Theorien der Erziehung und Bildung, Geschichte der Heimerziehung (insbesondere NS-Zeit und 1950-1990er-Jahre), Erziehung und Gewalt, Pädagogische Konzepte der Familien- und Erziehungshilfen, Geschichte Sozialer Arbeit (Theorie- und Professionsgeschichte).

Anja Linberg, Dr. phil., ist Fachgruppenleitung am Deutschen Jugendinstitut e. V.. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Qualität und Auswirkungen frühkindlicher Lern- und Bildungskontexte und damit verbundene Disparitäten sowie Interaktionen in Familien und Kindertageseinrichtungen und deren Förderung.

Kerstin Lippert arbeitet als wissenschaftliche Referentin im Projekt DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) am Deutschen Jugendinstitut e.V. in München. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen die Zufriedenheit der Eltern mit den Angeboten der frühkindlichen sowie der außerunterrichtlichen Bildung und Betreuung sowie die Gründe der Eltern, kein solches Angebot für ihr Kind in Anspruch zu nehmen.

Stephanie Meiland ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kindheits- und Familienforschung, DDR-Forschung, Suchtforschung und rekonstruktive Sozialforschung.

Christiane Meiner-Teubner, Dr. phil., ist wissenschaftliche Leitung und Geschäftsführung des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund an der Technischen Universität Dortmund. Sie leitet zusätzlich den Bereich Kindertagesbetreuung, Ganztag im Grundschulalter und Vorausberechnungen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die strukturellen Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung und im Ganztag von Grundschulkindern, Heterogenität in der Kindertagesbetreuung sowie Platz- und Personalbedarfsvorausberechnungen.

Sarah Mühlbacher, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Soziologie mit dem Schwerpunkt Familien- und Jugendsoziologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Soziologie der Kindheit, Gender Studies und kritische Gesellschaftstheorien.

Friederike Neumann, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Stiftung Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der historischen Bildungsforschung zur DDR, der Bildanalyse und Geschlechterforschung.

Florian von Rosenberg, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Erfurt. Sein Arbeitsschwerpunkt ist die Geschichte von Erziehung und Bildung und ihrer Institutionen.

Christian Sagert, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Familien- und Väterforschung mit besonderem Fokus auf queere Lebensentwürfe sowie die Lebensphase Kindheit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Philipp Sandermann, Dr. phil., ist Professor für Sozialpädagogik an der Leuphana Universität Lüneburg, Fakultät Bildung, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Flucht-Familienforschung, Kinder- und Jugendhilfeforschung, Theorien der Sozialen Arbeit und Vertrauensforschung.

Ulf Sauerbrey, Dr. phil., ist Professor für Kindheit und Jugend in digitalen Bildungswelten an der Universität Erfurt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Theorien der Pädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Bildungsmedien, Ratgebermedien.

Julia Schimmer, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Geschäftsführerin des Instituts für Soziale und Kulturelle Arbeit in Nürnberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit, Management von Kindertageseinrichtungen und Netzwerkforschung.

Vanessa Schwenker, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (IFSP) der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Diversität und Macht, Vertrauensforschung, Subjektivierungsforschung, Elternschafts- und Familienforschung sowie qualitative Forschungszugänge.

Stephanie Simon, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-Doc) am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der TU Dortmund. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Kindheitsforschung, Kindheitspädagogik, Armut und soziale Ungleichheiten, Ungleichwertigkeitsideologien und extrem rechte Dynamiken.

Yasemin Uçan, Dr. phil., ist derzeit Vertretungsprofessorin für interkulturelle Bildungsforschung am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Familie und Kindheit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit, pädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft sowie qualitative Forschungsmethoden mit besonderem Fokus auf mehrsprachige Zugänge.

Laura Wenzel, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Familien- und Elternforschung im Kontext von Fluchtmigration, Migrationsgesellschaftsforschung, Vertrauen in pädagogische Institutionen sowie Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit.

Manuela Westphal, Dr. phil., ist Professorin für Sozialisation mit Schwerpunkt Migration und Interkulturelle Bildung an der Universität Kassel. Aktuelle

Arbeitsschwerpunkte sind qualitative Flucht- und Familienforschung, zivilgesellschaftliche und professionelle Soziale Arbeit, sozial-ökologische Nachhaltigkeit und transformative Bildung, intersektionaler Kinderschutz.

Johannes Wieschke, Dr. rer. soc., ist wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut e.V. in München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Betreuungskonstellationen und -ungleichheiten in der frühen Kindheit.

Carolin Wiethoff, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Erfurt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Geschichte der frühen Kindheit, Geschichte der Reformpädagogik, Bildungsgeschichte der DDR und Bildungsreformen und Schule im 19. und 20. Jahrhundert.

Benedikt Zoepf, M. Sc., ist wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut e.V. in München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Verlässlichkeit von Angeboten der (frühkindlichen) Bildung, Betreuung und Erziehung sowie verschiedene familiäre Betreuungsarrangements.