

Fölling-Albers, Maria

Institutionalisierte Kindheit. Ihre Fragilität im Lichte der Corona-Pandemie

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 253-262. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Fölling-Albers, Maria: Institutionalisierte Kindheit. Ihre Fragilität im Lichte der Corona-Pandemie - In: Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 253-262 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313754 - DOI: 10.25656/01:31375; 10.35468/6111-22

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313754>

<https://doi.org/10.25656/01:31375>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Maria Fölling-Albers

Institutionalisierte Kindheit. Ihre Fragilität im Lichte der Corona-Pandemie

Abstract

Kindheit heute ist für fast alle Kinder eine institutionalisierte Kindheit in Kindertagesstätten (Kitas), Schulen und Freizeiteinrichtungen. Sie ist durch verschiedene und vielschichtige Strukturmerkmale gekennzeichnet, u. a. dadurch, dass die Betreuung der Kinder zu festgelegten Zeiten in nicht-familialen Einrichtungen, durch nicht-familiale Expert:innen und in nicht-familialen Peer-Gruppen erfolgt. In der Corona-Pandemie war diese Praxis weitgehend aufgehoben; sie hat bei den Betroffenen erhebliche Probleme erzeugt und die Fragilität der gegenwärtigen Institutionalisierung aufgezeigt. Es werden neben Strukturmerkmalen der Institutionalisierung Folgen der Pandemie und nicht zuletzt die durch sie offenbar gewordene Fragilität sowie Fragen der Zuständigkeit, Verbindlichkeit und Verlässlichkeit einer institutionalisierten Kindheit erörtert.

Schlüsselwörter:

Corona-Pandemie, institutionalisierte Kindheit, Fragilität

1 Einführung

Die Institutionalisierung von Kindheit ist seit der Einführung der Schulpflicht in Deutschland gesellschaftliche Normalität (Betz et al. 2010). 94% der Kinder von drei bis unter sechs Jahren besuchen in Deutschland einen Kindergarten; jedes dritte Kind (34%) unter sechs Jahren wurde im Jahr 2020 ganztags betreut (Destatis, 2021). Für Kinder, die bis zum 30.06. (in manchen Bundesländern gilt ein etwas späteres Datum) ihr 6. Lebensjahr vollendet haben, besteht Schulpflicht. Die Institutionalisierung betrifft aber auch Angebote in der Freizeit, vor allem in Sport und Musik. D. h.: Die Kinder verbringen einen festgelegten Teil des Tages in nicht-familialer Umgebung. Die Institutionalisierung hat über die Schule hinaus in den vergangenen Jahrzehnten in erheblichem Maße zugenommen. Das betrifft vor allem den Besuch von Kitas und Freizeitangeboten. Die gegebene generationale Ordnung, wie sie u. a. von Bühler-Niederberger (2011) dargelegt

worden ist, basiert nicht zuletzt auf dem Funktionieren der institutionalisierten Kindheit. Meine These lautet:

Durch die Pandemie wurde nicht nur diese Praxis erschüttert; es wurden gravierende Probleme bei den Betroffenen erzeugt und die Fragilität der institutionalisierten Kindheit zum Ausdruck gebracht. Sie hat daneben auch grundlegende Probleme der hiesigen institutionalisierten Kindheit geoffenbart.

In dem Beitrag werden zunächst drei wesentliche Strukturmerkmale der institutionalisierten Kindheit dargestellt (2.). Anhand dieser lassen sich Auswirkungen der Pandemie und die Fragilität der heutigen institutionalisierten Kindheit besonders gut darstellen: Es sind der räumliche und zeitliche Aspekt (2.1), die Expertisierung und Normierung von Kindheit (2.2) sowie der Stellenwert von Gleichaltrigen für das Aufwachsen von Kindern (2.3). Abschließend wird in einem Fazit die Fragilität explizit analysiert, und es werden grundlegende Probleme und damit zusammenhängend Fragen von Verbindlichkeit und Verlässlichkeit erörtert (3.).

2 Strukturmerkmale und Fragilität institutionalisierter Kindheit

2.1 Raum und Zeit

Das augenscheinlichste Merkmal der Institutionalisierung ist ihre räumliche und zeitliche Struktur. Kinder werden in von der Familie separierten Räumen betreut. Der Alltag in Schule und Kita ist zeitlich getaktet (Beginn, Ende, Spiel-/Unterrichts-/Zeiten, Pausen, Essensphasen). In der Schule können diese aufgrund der Schulpflicht nicht unterlaufen werden. Die zeitliche Taktung und Strukturierung sind in der Schule besonders augenscheinlich: Der Unterricht ist in kleine Zeiteinheiten aufgeteilt (meist 45 Minuten); auch die Pausen sind zeitlich genau festgelegt. In den Kitas sind die Bring- und Abholzeiten meist nicht beliebig von den Eltern zu umgehen. Auch in den Vereinen und Verbänden gilt die Regel, dass die Kinder nach einer evtl. vorher vereinbarten Probezeit verbindlich und pünktlich zu den festgelegten Terminen erscheinen.

Eine verbindliche Raum-Zeit-Struktur ermöglicht es den Eltern, ihren beruflichen und/oder privaten Verpflichtungen nachzukommen. Sie verschafft allen Betroffenen eine verlässliche zeitliche und inhaltliche Orientierung und stabilisiert die generationale Ordnung, wodurch die gesellschaftlichen Zuständigkeiten geregelt sind (Aufgaben, Rollen, Verantwortung, Macht).

Räume sind allerdings nicht nur territoriale Orte, sondern immer auch Sozial-Raum. Ihre Bedeutung erfährt der Raum erst durch eine aktive Aneignung: eine tätige, konstruktive und kreative Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt. Nach dem Agency-Ansatz der sozialwissenschaftlichen Kind-

heitsforschung definieren und interpretieren Kinder nicht nur die Einflüsse ihrer Lebenswelt eigenständig, vielmehr gestalten sie diese – in den Institutionen in der Regel mit anderen Kindern – immer auch auf ihre Weise (mit) und sind somit auch Konstrukteure ihrer Lebenswelt (Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff 2012; Eckermann/Heinzel 2015).

In der Pandemie (insbesondere in den Phasen der Lockdowns) war diese Struktur weitgehend aufgehoben. Großräumige Bewegungsmöglichkeiten (auf Sport- und Spielplätzen) waren nicht mehr möglich, erheblicher Bewegungsmangel die Folge. Die Kinder, aber auch ihre Eltern, beklagten, dass ihnen die Struktur im Tagesablauf fehlte. Sie bräuchten die klaren Vorgaben, was wann wie zu erledigen sei. Eltern berichteten von erheblichen Belastungen in der Familie hinsichtlich der Struktur des Tagesablaufs, aber auch von Einsamkeit ihrer Kinder (Zinn/Beyer 2021; Geissler et al. 2022).

2.2 Expertisierung und Normierung

Verknüpft mit der räumlichen und zeitlichen Strukturierung sind ihre Expertisierung und Normierung. Kinder werden zunehmend von Expert:innen erzogen, betreut, unterrichtet. Die Expertisierung bedeutet zudem meist auch Spezialisierung. In der Schule sind Lehrkräfte nicht einfach Expert:innen für Unterrichten, vielmehr wird der Unterricht von Fachlehrkräften erteilt – auch bereits in der Grundschule. Daneben gibt es speziell weitergebildete Beratungslehrer:innen, die bei Konflikten, Sozialpädagog:innen, die bei Erziehungsfragen unterstützen sollen, und/oder Schulpsycholog:innen, die für spezifische Lern- und Leistungsüberprüfungen oder auch für psychische Probleme der Schüler:innen zuständig sind. Selbst im Kindergarten spezialisieren sich oftmals die Erzieher:innen – für Singen/Musizieren, für Turnen oder Sprachförderung. Die Expertisierung von Kindheit hat, wenn auch unbeabsichtigt und unausgesprochen, eine De-Qualifizierung der Eltern zur Folge. Eltern trauen sich die Förderung ihrer Kinder nicht (mehr) zu und überlassen ihre Kinder (auch bei Freizeitaktivitäten) den Expert:innen. Von ihnen wird eine bessere, qualifiziertere Förderung der Kinder erwartet.

Die Expertisierung geht mit einer zunehmenden Normierung von Kindheit und kindlicher Entwicklung einher (Kelle/Mierendorff 2013). Expert:innen können und sollen genauer und zuverlässiger den Entwicklungsstand und die Leistungen der Kinder feststellen und einschätzen. Und damit können sie qua Expertise die Kinder bzw. die Schüler:innen eingruppieren; sie entscheiden, ob sie den Normen entsprechen, sie übertreffen oder nicht erreicht haben. Im Kindergarten finden z. B. etwa ein Jahr vor der Einschulung Untersuchungen statt, um festzustellen, ob die Kinder den erwarteten Kompetenzen (und damit den Mindestnormen) entsprechen (z. B. Screenings zur phonologischen Bewusstheit). Die Normierung ist dabei einerseits vereinheitlichend – denn es gelten die Normen für alle Kinder –, sie ist insofern gleichmachend. Andererseits erzeugt erst die Normierung Unter-

schiedlichkeit: Es werden Abweichungen und Unterschiede zwischen den Kindern festgestellt und hergestellt. Normierung stellt somit ein ambivalentes Phänomen dar, das jedoch ein wesentliches Merkmal heutiger Kindheit ausmacht. Für Eltern und Kinder stellt sie einerseits eine Orientierung dar, andererseits erzeugt sie Ängste und Unsicherheit, ob die Norm erreicht wird.

In der Pandemie haben Expertisierung und Normierung in unterschiedlicher Weise, aber doch in wechselseitiger Abhängigkeit zum Teil zu erheblichen Konflikten geführt. Mit den (älteren) Schüler:innen fand nahezu zwei Jahre lang Distanzunterricht statt. Viele Eltern fühlten sich als Hilfslehrer:innen überfordert, den Schüler:innen fehlte die Lehrkraft als Unterrichtsexpert:in. Die impliziten Normierungen, die durch das Frage-Antwort-Verfahren im schulischen Unterricht stattfinden und die für die Schüler:innen auch eine wesentliche Orientierung in ihrem schulischen Lernprozess darstellen, konnten im Distanzunterricht meist nicht stattfinden. Auch die kleineren mündlichen und schriftlichen Abfragen (in der Grundschule z. B. Vorlesen, kurze Diktate, Kopfrechnen) konnten nicht durchgeführt werden. Nach Aussagen der Eltern erhielten leistungsschwächere Kinder und Nicht-Akademiker-Kinder deutlich weniger Rückmeldungen zu ihren bearbeiteten Aufgaben als leistungsstärkere Kinder und Akademikerkinder (Wößmann et al. 2021, S. 47). Zahlreiche Erhebungen über Lernentwicklungen der Schüler:innen in der Pandemie berichten über zum Teil erhebliche Lernrückstände, vor allem bei Kindern, die in bildungsbenachteiligten Elternhäusern aufwachsen (Wößmann et al. 2021, S. 44; Helbig 2021, S. 132; IQB-Bildungstrend Stanat et al. 2022).

2.3 Peerkultur

Ein weiteres Merkmal der institutionalisierten Kindheit ist die Zusammenführung der Heranwachsenden in (Gleichaltrigen-)Gruppen, deren Mitglieder nicht Mitglieder einer Familie sind. In der Schule geschieht dies in der Regel durch die Bildung von Jahrgangsklassen. Das Lernen in der Gemeinschaft Gleichaltriger gilt als ein weitgehend unhinterfragtes Markenzeichen schulischen Unterrichts. Unterrichtsmethodische Lernformen wie Partnerarbeit oder Gruppenarbeit unterstreichen ebenso die Bedeutung des Lernens in der Gemeinschaft wie lernpsychologische Argumente – z. B. der Stellenwert von Ko-Konstruktionen für das Verstehen neuer Lerninhalte durch eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lösungswegen oder Interpretationen.

Auch in Freizeiteinrichtungen, z. B. in Teamsportarten, sind die Heranwachsenden in Gleichaltrigengruppen. Das Zusammensein mit Gleichaltrigen ist aber nicht nur aus pädagogischer oder lernpsychologischer Perspektive relevant. Vielmehr ist es auch aus sozialpsychologischer und sozialisatorischer Sicht von erheblicher Bedeutung. Sozialpsychologische Theorien betonen den Stellenwert der Gleichaltrigengruppen und -beziehungen für die soziale Entwicklung von

Kindern (Aushandlungen, Perspektivenübernahme, Entwicklung des Selbst, „role-taking“ u. a. mehr (Krappmann 1991). Kindergarten, Schule und Freizeiteinrichtungen sind die wichtigsten Institutionen, in denen die Kinder Kontakte zu Gleichaltrigen aufnehmen und Freundschaften schließen (können). Dies ist für das psychische Wohlbefinden der Heranwachsenden von großer Bedeutung. Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) ist das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit ein wesentliches Grundbedürfnis. Das betrifft mit zunehmendem Alter das Zusammensein mit Gleichaltrigen.

Die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern sind hierarchisch; Erwachsene haben aufgrund ihrer Position, ihres Erfahrungs- und Wissensvorsprungs eine Deutungshoheit. Die Gleichaltrigenbeziehungen hingegen sind reziprok-symmetrisch, Bedeutungen müssen ausgehandelt werden (Youniss 1982). In der Gleichaltrigengruppe sind sie die Agenten ihrer Entwicklung. Zudem ist die Ablösung vom Elternhaus aus sozialpsychologischer Sicht eine wichtige Entwicklungsaufgabe von Kindheit (und Jugend).

Verschiedene Untersuchungen bestätigen während und nach der Pandemie eine deutliche Zunahme an Verhaltensauffälligkeiten und psycho-somatischen Beschwerden bei Kindern und Jugendlichen, wie: Niedergeschlagenheit, Gereiztheit, Bauchschmerzen und Kopfschmerzen, aber auch Einsamkeit. Mehr als 70 % der Kinder und Jugendlichen fühlten sich durch die Kontaktbeschränkungen während des ersten Lockdowns belastet, im zweiten Lockdown waren es sogar mehr als 82% (Bundesinstitut 2021, S. 32). Bei der Frage, was sie im Lockdown und beim Distanzunterricht am meisten vermisst haben, sagten sie überwiegend: die Freunde und Mitschüler:innen – das Zusammensein mit ihnen, der Austausch, das gemeinsame Lernen. Befragungen im Rahmen der Seneca-Studie zeigten, dass den Heranwachsenden das Treffen mit Freunden wichtiger war als der Unterricht (Zierer 2020). Die fehlenden Treffen waren auch nach Aussagen von 76% der Eltern eine erhebliche Belastung für ihr Kind; 55% gaben an, dass die Schulschließungen den sozialen Fähigkeiten ihres Kindes geschadet hätten (Langmeyer et al. 2020; Wößmann et al. 2021, S. 44 ff.).

3 Fragilität der institutionalisierten Kindheit

Durch die Pandemie wurde auf drastische Weise die Abhängigkeit, das Funktionieren gesellschaftlicher Prozesse von einer institutionalisierten Kindheit vor Augen geführt – aber ebenso die Fragilität und die Schwachstellen der derzeitigen Struktur und Praxis. Die Fragilität und die Strukturprobleme zeigen sich auf zwei Ebenen. Auf einer konkreten Alltagsebene und auf einer allgemein gesellschaftlichen Ebene.

Auf der konkreten Ebene waren es die alltäglichen Probleme, mit denen Familien, Kitas und Schulen zurechtkommen mussten. Eltern mussten in der Phase des Lockdowns und des Distanzunterrichts die Aufgaben der Institutionen (mit) übernehmen – Betreuung ihrer Kinder, Bereitstellung der technischen Möglichkeiten für einen Online-Unterricht, Unterstützung in schulischen Angelegenheiten etc. Eltern waren somit für Aufgaben, die zunehmend gesellschaftlichen Einrichtungen zugeschrieben worden waren, zuständig – wobei sehr viele Eltern durch die Pandemie auch selbst in ihrem eigenen beruflichen Arbeitsfeld betroffen und beeinträchtigt waren (z. B. Homeoffice). Nicht nur gab es in vielen Familien Probleme bei der Nutzung der technischen Geräte (nicht für jedes Mitglied ein Laptop) sowie bei den erforderlichen räumlichen Voraussetzungen für ein konzentriertes Lernen beim Distanzunterricht. In sehr vielen Fällen entfiel auch die Möglichkeit, die Kinder bei Lernproblemen zu unterstützen. Aus fachlichen und aus zeitlichen Gründen waren viele Eltern mit den neuen Aufgaben überfordert. Die Lernrückstände bei einem erheblichen Teil der Kinder sind enorm, ebenso die psychischen und sozialen Probleme, die durch eine Vielzahl an Untersuchungen belegt sind (Andresen et al. 2020; Bundesinstitut für Bevölkerungsentwicklung 2021, S. 23 ff.).

Auf der gesellschaftlichen Ebene wurden grundsätzliche Probleme der institutionalisierten Kindheit deutlich. Und das betrifft das Verhältnis von gesellschaftlicher und privater bzw. familialer Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern hinsichtlich ihrer Versorgung, Betreuung, Erziehung und Bildung sowie die Verbindlichkeit für die Gewährleistung dieser Aufgaben. Anders als in anderen europäischen Ländern (z. B. Großbritannien, aber auch in Ostdeutschland) hatte in Westdeutschland die Institutionalisierung von Kindheit eine eher holprige Geschichte, weil aus kulturellen Gründen lange Zeit vor allem oder gar nur die Familie als der einzig „richtige“ Ort für (Klein-)Kindererziehung angesehen wurde (Ernährerhaushalt, Vater = Ernährer, Mutter = Hausfrau). Dieses Familienbild ist von der Wirklichkeit längst überholt. Frauen wollen erwerbstätig sein, und das Wirtschaftssystem ist auf die Erwerbstätigkeit der Frauen angewiesen. Aber es ist noch keine verlässliche und verbindliche Struktur geschaffen, die dieser Realität Rechnung trägt. Durch die Pandemie ist das noch einmal sehr deutlich geworden.

Die Institutionalisierung von Kindheit, wie sie in den vergangenen Jahrzehnten aufgebaut und vor der Pandemie praktiziert wurde, hat dazu geführt, dass nicht nur die Bildung der Kinder als eine gesellschaftliche Aufgabe angesehen wird, sondern dass auch Erziehung, Betreuung und Versorgung, das Zusammensein mit Gleichaltrigen, in einem hohen Maße von öffentlichen Einrichtungen geleistet bzw. ermöglicht wird – darauf basiert die Struktur der arbeitsteiligen Gesellschaft. Wenn diese Bedingungen unvorbereitet ausfallen, führt das zu erheblichen Problemen. Die generationale Ordnung ist von der Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit

der Institutionen abhängig. Es wurde zwar als Lehre aus den Folgen und Problemen mit dem Distanzunterricht der Beschluss gefasst, dass bei einer erneuten Pandemie der Unterricht nicht mehr ausfallen soll. Doch wie verlässlich ist ein solches Versprechen? Wie zuverlässig kann es überhaupt sein? Angesichts der weltweiten zunehmenden Globalisierung und Mobilität ist eine nächste Pandemie wohl eher wahrscheinlich als unwahrscheinlich – und ob sie dann harmloser verlaufen wird als die Corona-Pandemie, das wird auch der beste Virologe kaum vorhersagen können. Von daher wird man voraussichtlich wieder zum Schutz der Bevölkerung eher restriktive als unverbindliche Maßnahmen ergreifen, die dann auch die Institutionen der Kindheit betreffen werden. Man kann die beschriebene Fragilität der institutionalisierten Kindheit als exemplarisch für hochkomplexe postindustrielle Gesellschaften betrachten. Es ist also vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Auswirkungen im Zusammenhang mit der Pandemie die Frage der Zuständigkeit und Verbindlichkeit für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen, und hier: das Verhältnis von Familie und Gesellschaft/Öffentlichkeit neu zu stellen und zu diskutieren.

Wer ist zuständig – Familie und/oder Staat? In der Vor-Moderne war die Zuständigkeit für das Aufwachsen der Kinder geklärt, die eigene Familie war verantwortlich; viele Kinder sollten die Versorgung der Eltern im Alter sicherstellen. Das ist mit der Einrichtung sozialer Sicherungssysteme (Renten-, Kranken- und Pflegekassen) grundlegend anders. Jetzt gewährleisten die Kinder nach ihrer Ausbildung durch ihre anschließende Erwerbstätigkeit, dass über die Sicherungssysteme ihre Eltern im Alter versorgt werden, aber es sind nicht die eigenen Kinder für die unmittelbare (materielle) Absicherung der eigenen Eltern zuständig. Die heute erwerbstätigen Eltern sind darauf angewiesen, dass ihre Kinder in den Institutionen verlässlich betreut, versorgt, unterrichtet werden, weil ansonsten das System der generationenübergreifenden Versorgung nicht funktioniert.

In der Pandemie war die bis dato praktizierte Trennung von öffentlichem und privatem Leben und die damit verbundene Zuständigkeit nicht mehr gegeben. Unterricht, Betreuung kleiner Kinder, Berufstätigkeit der Eltern – alles fand im Elternhaus statt; Eltern mussten Aufgaben übernehmen, für die sie bis dato nicht zuständig und meist auch nicht ausgebildet waren. Die gesellschaftliche und generationale Ordnung war gestört.

Man kann festhalten:

Im Grunde hat die Pandemie die Frage nach den materiellen und kulturellen Bedingungen und Formen einer krisenfesten, widerstandsfähigen (resilienten) Gestaltung der Gesellschaft, etwas konkreter: des Arbeits- und Privatlebens, aber auch des öffentlichen Lebens, deutlich gemacht. Womöglich ist eine Neujustierung des Verhältnisses von staatlicher und privater Fürsorge zu bedenken, mit der Folge, dass unter diesem Aspekt mit Blick auf Betreuung, Bildung und Erziehung und angesichts der Pluralisierung der Formation Familie (verschiedene Formen

der Familie, verschiedene Modelle der Erwerbstätigkeit) auch über eine stärkere Individualisierung bzw. Differenzierung der Formation Kindertagesstätten und Schule (z. B. hinsichtlich der Öffnungszeiten, der Lern- und Betreuungsangebote) nachgedacht werden sollte. Bei den Kindertageseinrichtungen ist eine verlässliche und verbindliche Betreuung für alle Kinder (stabile Infrastruktur: eine wesentliche Forderung der Eltern aufgrund der Erfahrungen in der Pandemie, Andresen et al. 2020, S. 12), deren Eltern diese benötigen und/oder wünschen, sicherzustellen. Zwar haben alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr seit 2013 einen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertagesstätte. Doch wie zuverlässig kann ein solcher Platz in Zeiten von Pandemien oder auch danach eingefordert werden? Trotz Rechtsanspruchs auf einen Kitaplatz fehlten im Jahr 2023 lt. der Bertelsmann Stiftung (2023) in Deutschland 384.000 Plätze. Da es keine Kitapflicht gibt und der Fachkräfte-Kind-Schlüssel in den Kitas von den Trägern bzw. den Bundesländern (unterschiedlich) festgelegt ist, haben Kinder bzw. ihre Eltern oft keine Chance einen Platz einzufordern – trotz Rechtsanspruchs.

Für die Schule sind noch dringender entsprechende Fragen zu klären, denn schließlich besteht eine Schulpflicht (und nicht nur eine Unterrichtspflicht, wie z. B. in den USA). Während des Distanzunterrichts hat die Schule ihre Verantwortung für den Unterricht in Teilen an die Familien abgegeben – die Frage ist, inwiefern die Schulen ihrem Auftrag nach dem Grundgesetz Artikel 7, Abs. 1 „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“, hinreichend gerecht wurde. Wie verbindlich können diese Aufsicht und Zuständigkeit gewährleistet sein? Um für mögliche nachfolgende Pandemien oder andere (Natur-)Katastrophen vorbereitet zu sein, sollten neue Modelle der Inbeziehungsetzung von gewandelter Familie, veränderter Kindheit und neu gestalteter Schule erwogen und erprobt werden – gedanklich und real! Zumindest für die älteren Schüler:innen sind solche Überlegungen durchaus erwägenswert. Allerdings ist dabei zu beachten, dass bei diesem Prozess, sofern er ungesteuert verläuft, ein ohnehin bereits benachteiligter Teil der Heranwachsenden nicht noch stärker ins Abseits und in „Vergessenheit“ gerät. Hinzu kommt, dass die Rolle der Kindertagesstätten und der Schulen als Raum für soziale Begegnungen mitberücksichtigt werden muss. Das erfordert ein verstärktes, neu gestaltetes Zusammengehen von Schul- und Jugendarbeit sowie eine Zusammenarbeit der beteiligten pädagogischen Expert:innen.

Literatur

- Andresen, Sabine/Lips, Anna/Möller, Renate/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020): Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Bertelsmann Stiftung (2023): 2023 fehlen in Deutschland rund 384.000 Kita-Plätze. URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2022/oktober/2023>, [Abrufdatum: 15.16.2023].
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2018): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (bib) (2021): *Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie*. 21/2021. Wiesbaden.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim, München: Juventa.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, Nr. 2, S. 223-238.
- Destatis, Datenreport (2021): *Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung; Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.). Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn.
- Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike (2015): Kinder als Akteure und Adressaten? Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-)Subjekten. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 35, Nr. 1, S. 23-38.
- Geißler, Svenja/Reim, Julia/Sawatzki, Barbara/Walper, Sabine (2022): Elternsein in der Corona-Pandemie: Ein Fokus auf das Erleben in der Elternrolle. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 17, Nr. 1, S. 11-26.
- Heinzel, Friederike/Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: *Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 11, Nr. 1, S. 9-37.
- Helbig, Marcel (2021): Lernrückstände nach Corona – und wie weiter? Anmerkungen zu den aktuell debattierten bildungspolitischen Maßnahmen zur Schließung von Lernlücken. *Die Deutsche Schule*, 18. Beiheft, S. 127-146.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krappmann, Lothar (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 355-375.
- Langmeyer, Alexandra/Guglhör-Rudan, Angelika/Naab, Thorsten/Urlen, Marc/Winkhofer, Ursula (2020): *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*, Münster: Waxmann.
- Wöbmann, Ludger/Freundl, Vera/Grewenig, Elisabeth/Lergetporer, Philipp/Werner, Katharina/Zierow, Larissa (2021): *Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? ifo Schnelldienst 5/2021*, 74, S. 36-52.
- Youniss, James (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: Edelstein, Wolfgang/Keller, Monika (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation* Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 78-109.
- Zierer, Klaus (2020): „Für die Freunde lernen wir“. In: *Die Zeit*, H. 54, 2020.

Zinn, Sabine/Bayer, Michael (2021): Subjektive Belastung der Eltern durch die Beschulung ihrer Kinder zu Hause zu Zeiten des Corona-bedingten Lockdowns im Frühjahr 2020. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24, Nr. 2, S. 339–365.

Züchner, Ivo/Jäkel, Hannah R. (2021): Fernbeschulung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen weiterführender Schulen: Analysen zum Gelingen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24, Nr. 2, S. 479-502.

Autorin

Fölling-Albers, Maria, Dr., Professorin i.R. am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Regensburg.