

Zusammenfassung

Die Phase der Kindheit wird in diesem Kapitel zunächst sozialisations-theoretisch und entwicklungspsychologisch verortet, anschließend werden wichtige Sozialisationsinstanzen vorgestellt und methodische Herausforderungen in Studien mit Kindern diskutiert. Es erfolgt eine Erklärung der verschiedenen Kindheitsphasen und eine Eingrenzung auf die mittlere Kindheit. Die Erarbeitung des Kapitels basiert hauptsächlich auf den aktuellen World Vision Kinderstudien (World Vision Deutschland e.V., 2007 & 2010) sowie den beiden großen Kinderstudien des Deutschen Jugendinstituts (Alt, 2005-2008, Deutsches Jugendinstitut, 1992). Darüber hinaus basiert das Kapitel vor allem auf Arbeiten aus der deutschsprachigen sportwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Kinder- und Jugendforschung.

Die Kindheit als eigene Lebensphase hat sich erst in jüngerer Zeit herausgebildet. Kinder galten lange als noch nicht voll entwickelte Erwachsene. Heute werden Kinder als Individuen verstanden, die aktiv auf ihre Umwelt und ihre eigene Entwicklung einwirken sowie eigene Rechte haben. Die Phase der Kindheit wird heute auch als *Moratorium* bezeichnet, eine Art Schonraum, in dem sich Kinder entwickeln und entfalten können (u. a. Bamler, Werner & Wustmann, 2010, Bühler-Niederberger, 2011, Hurrelmann, 2006, Hurrelmann & Bründel, 2003).

Die kindliche Lebenswelt in hochentwickelten Gesellschaften unterliegt wie die der Erwachsenen Modernisierungs- und Individualisierungsprozessen. Dazu

zählt unter anderem die Herausbildung einer emotionalen Wertigkeit: Kinder stellen für ihre Eltern oftmals eine wichtige Sinnerfüllung dar. Sie tragen nicht selten die Last, „Wunschkinder“ zu sein (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 89ff). Damit gehen wachsende Erwartungen und Anforderungen einher. Kinder sollen ihre individuelle Rolle nicht nur selbstständig ausgestalten, sondern auch den steigenden Leistungsanforderungen gerecht werden (vgl. Schmidt, 2003, S. 19). Gute Schulabschlüsse werden formal immer wichtiger und der Druck, später ein Gymnasium zu besuchen, wächst (vgl. S. 32). Kinder werden heute insgesamt früher selbstständig, nicht zuletzt durch früh erlangte Kompetenzen im Umgang mit Medien. Kinder nutzen in ihrer Freizeit heute hauptsächlich eigens für sie geschaffene Räume, wie z. B. Sportvereine, Musikschulen, Spielplätze oder Kinder- und Jugendzentren. Dafür stehen unzählige öffentliche und auch private Angebote zur Verfügung. Die Folgen der veränderten Entwicklungsbedingungen werden kontrovers interpretiert und diskutiert.

2.1 Das Kindesalter als Entwicklungsphase aus sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive

Das Verständnis von Kindheit hat sich im letzten Jahrhundert grundlegend gewandelt: Die früher vorherrschende Auffassung der „Prägung“, wonach Kinder eine eher passive Rolle in ihrer Entwicklung einnehmen, wurde ersetzt durch ein Verständnis des Kindes als selbstständiger Akteur, welcher in ständigem Austausch mit seiner Umwelt steht, eigenverantwortlich und kompetent handelt sowie seine eigene Entwicklung und die seiner Umwelt aktiv beeinflusst (u. a. Hurrelmann, 2006, Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005). Die *Sozialisations-theorie* brachte diese neue Sichtweise mit dem Ausdruck „Interaktion zwischen Mensch und Umwelt“ voran. Sie bietet eine umfassende theoretische Grundlage für das Verständnis der kindlichen Entwicklung im sozialen Kontext. Sie wurde in den 1940er Jahren entwickelt und zeichnet sich durch ihre Interdisziplinarität aus. Sie verbindet individuums- und gesellschaftsbezogene Ansätze und nimmt eine integrierende Rolle zwischen biologischer, psychologischer und soziologischer Forschung ein, indem sie die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit als lebenslangen Prozess versteht, der sich in wechselseitigem Austausch zwischen Individuum und Umwelt vollzieht (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 46ff). Die Sozialisationstheorie von Hurrelmann (Hurrelmann, 2006) geht auf die ökologische Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner (1981) zurück, wonach ein

Mensch sich ständig mit allen ökologischen Systemen auseinandersetzt und sich Persönlichkeits- und Umweltimpulse dabei wechselseitig verstärken.

„Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Person bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundanlagen, die für den Menschen die innere Realität bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die äußere Realität bilden, weiterentwickelt“. (Hurrelmann, 2006, S. 15)

Von einer gelingenden Sozialisation wird dann gesprochen, wenn eine Person eine ausgewogene Handlungskompetenz, ein positives, reflektiertes Selbstbild und eine unverwechselbare Identität entwickelt (vgl. Hurrelmann 2006, S. 158ff). Hinzu kommt eine erfolgreiche Verarbeitung von Verlockungen und Gefährdungen verschiedener Lebensbereiche: Familie, Kindergarten und Schule sowie Freizeit (vgl. Brinkhoff & Sack, 1999, S. 18). Eine gelingende Sozialisation ist zudem eine wichtige Voraussetzung für die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben.

Eine wichtige Rolle im Sozialisationsprozess spielen *Sozialisationsinstanzen*, sie steuern und vermitteln zwischen innerer und äußerer Realität und beeinflussen so die Persönlichkeitsentwicklung. Im Kindesalter sind die bedeutendsten Instanzen Familie, Gleichaltrige und Schule. In der Auseinandersetzung mit ihnen können Kinder sowohl positive als auch belastende Erfahrungen machen (vgl. Gogoll, 2004, S. 57).

Aus *entwicklungspsychologischer Sicht* steht das Lösen altersspezifischer Entwicklungsaufgaben im Zentrum der Kindheit (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 163f). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben führt sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Kindheitskonzeptionen zusammen und geht auf Havighurst (1948) zurück. Um Entwicklungsaufgaben lösen zu können, haben Kinder das Recht auf besondere Verhaltensweisen, die sich auf ihre Bedürfnisse beziehen und sich von den Bedürfnissen Erwachsener abgrenzen (vgl. Grupe, 1998, S. 37, Hurrelmann, 2006, S. 251f). Folgende Entwicklungsaufgaben stellen sich in der mittleren Kindheit (Altersbereich 7 bis 10 Jahre), dabei haben die meisten der Aufgaben auch über die Kindheitsphase hinaus eine Bedeutung für die Entwicklung (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 73):

- männliches und weibliches Rollenverhalten einüben,
- lernen, mit Gleichaltrigen auszukommen,
- positive Einstellung zu sich selbst erlangen,

- Wertprioritäten, Gewissen und Moral aufbauen,
- kognitive Kompetenzen und Denkschemata für den Alltag entwickeln,
- mit dem sozialen System Schule umgehen lernen und
- grundlegende Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen entwickeln.

Eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Kindheit ist eine Voraussetzung für den Übergang ins Jugendalter und den damit verbundenen neuen Entwicklungsaufgaben. Gelingt die Bewältigung nicht oder nur teilweise, kann es zu negativen Effekten auf Gesundheit und Wohlbefinden sowie zu Symptomen von Überbeanspruchung und sozialer Abweichung kommen (vgl. Hurrelmann & Kolip, 2002, S. 269).

Die Phase der Kindheit beginnt mit der Geburt² und endet aus entwicklungspsychologischer Perspektive mit dem Eintritt in die Adoleszenz bzw. das Jugendalter. Die Phase der Kindheit lässt sich nach dem Säuglings- (bis 1. Lebensjahr) und Kleinkindalter (2. und 3. Lebensjahr) in frühe (4. bis 6. Lebensjahr), mittlere (7. bis 10. Lebensjahr) und späte Kindheit (11. Lebensjahr bis Eintritt ins Jugendalter) unterteilen. Im Fokus der vorliegenden Arbeit liegt die mittlere Kindheit. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass das Elternhaus zunehmend in den Hintergrund rückt und Kinder sich mehr und mehr Stunden außerhalb des Elternhauses aufhalten. Dabei nimmt die Bedeutung von Beziehungen zu Gleichaltrigen (Peers) zu und Kindern wird mehr Verantwortung übertragen. In der späten Kindheit nehmen die Schule und damit verbundene Verpflichtungen einen wichtigen Stellenwert ein. Gleichzeitig wächst die Teilnahmequote an organisierten Freizeitaktivitäten (vgl. Sroufe et al., 2005, S. 148f).

2.2 Wichtige Sozialisationsinstanzen: Familie, Gleichaltrige, Schule

Ihre *Familie* stellt für Kinder das Bindeglied zur Gesellschaft dar. Sie ist zentraler Ort des Aufwachsens und primäre Sozialisationsinstanz. Eine Familie ist verantwortlich für Versorgungssicherheit, Beziehungsqualität, Erziehung und Bildung der Kinder (vgl. Schneewind, 2008, S. 256f). In einer Familie herrschen besonders enge, emotional gesteuerte Beziehungen (vgl. Schneekloth & Pupeter, 2010, S. 61). Der Erziehungsstil in Deutschland ist heute kindzentrierter, liberaler

2 In der aktuellen Forschung wird zunehmend auch die pränatale Phase als prägend betrachtet (u. a. Rauh, 2008), sie zählt allerdings nicht direkt zur Kindheit sondern wird getrennt behandelt.

und partnerschaftlicher als früher, entsprechend zeichnet sich auch die Eltern-Kind-Beziehung durch eine stärkere emotionale Qualität aus. Aus diesem Grund können Veränderungen, Konflikte oder traumatische Ereignisse in der Familie ungünstige Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben (vgl. u. a. Schmidt, 2003, S. 26, Sroufe et al., 2005, S. 5). Durch den Individualisierungs- und Pluralisierungstrend umfasst der Familienbegriff heute neben der Kernfamilie auch viele andere Lebensformen (u. a. Hurrelmann, 2006, Rolff & Zimmermann, 2001). 77% der Kinder leben trotz allem in einer Kernfamilie mit beiden Elternteilen zusammen, lediglich 23% der Kinder leben mit nur einem Elternteil, in Stieffamilien oder anderen Familienformen (Schneekloth & Pupeter, 2010, S. 63). Mit dem Individualisierungstrend schrumpft auch die durchschnittliche Familiengröße: 25% der 6 bis 11-Jährigen wachsen ohne Geschwister auf (S. 64). Insgesamt ist damit aber eher ein dynamischer Wandel an Familienstrukturen zu verzeichnen, als eine Krise. Die Familie behält trotz struktureller Änderungen ihre wichtige Bedeutung als primäre Sozialisationsinstanz.

Gleichaltrige stellen eine eigene Lebenswelt der Kinder dar, deren Bedeutung mit zunehmendem Alter wächst. Kinder übertragen Erfahrungen, die sie mit sozialen Beziehungen in der Familie gemacht haben, auf ihre Freundschaftsbeziehungen. Eine besondere Rolle nehmen dabei Beziehungen zu Geschwistern ein (vgl. Sroufe et al., 2005, S. 168ff). In Freundschaftsbeziehungen lernen Kinder, sich zu behaupten sowie andere Perspektiven und Rollen zu übernehmen. Sie entwickeln Empathie und ein moralisches Bewusstsein. Darüber hinaus erfahren sie Gemeinschaft, Zugehörigkeit und Anerkennung (vgl. Pupeter & Schneekloth, 2010, S. 141). Beziehungen zu Gleichaltrigen sind somit bereits in der Kindheit wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung (Krappmann & Oswald, 1995, S. 16).

Schule ist für Kinder die dritte bedeutende Bildungs- und Sozialisationsinstanz. Kinder ab sechs Jahren unterliegen der Schulpflicht und verbringen einen Großteil des Tages in der Schule. Sie strukturiert den Alltag der Kinder und ihrer Familien durch einen festen Zeitplan und durch mit ihr einhergehende Verpflichtungen, wie z. B. Hausaufgaben (vgl. Leven & Schneekloth, 2010b, S. 161). Der Druck auf die Kinder, bestimmte Bildungserfolge zu erreichen, ist heutzutage sehr hoch (vgl. u. a. Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 130, Joos, 2001, S. 154). Dabei hängen Bildungschancen immer noch stark von der sozialen Herkunft ab. Nachteile haben insbesondere Kinder aus bildungsfernen Familien und Familien mit Migrationshintergrund (vgl. u. a. Bühler-Niederberger, 2011, Helmke & Weinert, 1997, Lauterbach & Lange, 1998, Lehmann, 2008, World Vision Deutschland e.V., 2007 & 2010). Dieser Befund wurde durch die erste PISA-Studie an 15-jährigen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht (Baumert et al., 2003, Baumert et

al., 2001). Ähnliche Ergebnisse stellten sich für das Grundschulalter in der IGLU-Studie heraus (Bos et al., 2004 & 2005).

2.3 Besonderheiten der Kinder- und Kindheitsforschung

Die *Kindheitsforschung* entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Jhd.). Sie befasst sich schwerpunktmäßig mit der Entwicklung der Lebensphase Kindheit aber auch mit Entwicklungsprozessen in Abhängigkeit von der Erziehung. Im Gegensatz dazu verfolgt die *Kinderforschung* hauptsächlich ein medizinisches und psychologisches Interesse an der Entwicklung. Es stehen vor allem Sicht- und Handlungsweisen von Kindern im Mittelpunkt, also stets persönliche Angaben (vgl. Andresen & Hurrelmann, 2010, S. 55ff). In der aktuellen *Kinder- und Kindheitsforschung* werden beide Ansätze verfolgt, die Grenzen zwischen diesen werden allerdings nur selten deutlich gemacht (siehe z. B. Bertram, 2008, World Vision Deutschland e.V., 2007 & 2010).

In den letzten Jahren entstanden zahlreiche groß angelegte empirische Kinderstudien: z. B. das Kindersurvey (Zinnecker & Silbereisen, 1996), das DJI-Kinderpanel (u. a. Alt, 2005-2008), die Dresdner Kinderstudie (Lenz & Fücker, 2000) und die World Vision Kinderstudien (World Vision Deutschland e.V., 2007 & 2010). In allen Studien steht die kindliche Perspektive im Mittelpunkt. Diese Ansicht ist neu, denn lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass Kinder noch nicht kompetent über sich Auskunft geben können. Ihre derzeitige Aufmerksamkeit verdankt die Kinder- und Kindheitsforschung der Tatsache, dass viele verschiedene wissenschaftliche Disziplinen ein starkes Interesse an einer interdisziplinären „Kindheitswissenschaft“ haben (vgl. Alt & Gloger-Tippelt, 2008, S. 8). Dabei bleibt allerdings kritisch anzumerken, dass sich aktuelle Studien meist auf deskriptiver Ebene bewegen und nur in geringem Maße theoretisch fundiert sind. Vielen Autoren ginge es hauptsächlich um Einblicke in die „fremde“ Welt der Kinder, so Bühler-Niederberger (2011, S. 178).

Um kindliche Perspektiven in den sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess einzubeziehen, sollten Bamler et al. zu Folge drei Dimensionen beachtet werden (2010): (1) Es muss auf die von Kindern geschaffene und erlebte Welt Bezug genommen werden, (2) es müssen kindgerechte Erhebungsverfahren und Untersuchungssituationen entwickelt und angewendet werden und (3) Kinder sollten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungstendenzen insgesamt eine stärkere Aufmerksamkeit erhalten (S. 75f). Um Kinder in die Lage zu versetzen, über sich und ihre Umwelt kompetent Auskunft zu geben, müssen also geeignete Methoden eingesetzt werden. Erhebungsmethoden sollten dabei so gestaltet sein,

dass Kinder problemlos mit ihnen umgehen können. Bei Längsschnittstudien bestünde zudem die Gefahr, dass sich Kompetenzen im Umgang mit einer Methode über den Untersuchungszeitraum hinweg weiterentwickeln und die Daten dann möglicherweise eine veränderte Kompetenz anstelle entwicklungsrelevanter Veränderungen wiedergeben (vgl. Petermann & Windmann, 1993).

Wenn es um kindliche Lebenswelten geht, sind Kinder die kompetentesten Ansprechpartner überhaupt. Trotz oder gerade aufgrund dieses Wandels in der Forschungstradition werden *schriftliche Befragungen* mit Kindern kritisch diskutiert (z. B. Heinzel, 2000, Kränzl-Nagel & Wilk, 2000, Lipski, 2000). In jüngerer Zeit fanden jedoch viele Studien statt, die auf Fragebogenangaben von Kindern basieren (u. a. Alt, 2005-2008, Lenz & Fückner, 2000, World Vision Deutschland e.V., 2007 & 2010, Zinnecker & Silbereisen, 1996). Fragebögen sollten genau auf die kindliche Perspektive angepasst sein, d. h. die Fragen dürfen sich ausschließlich auf den Erfahrungsbereich der Kinder beziehen. Alle anderen Fragen würden ihre Kompetenzen überschreiten (vgl. Andresen & Hurrelmann, 2007, S. 58, Mey & Höwing, 2003). Dabei muss bedacht werden, dass sich die kindliche Perspektive von der der Erwachsenen unterscheidet und somit auch mit unterschiedlichen Antworten beider Parteien auf ähnliche Fragen gerechnet werden muss (vgl. Lipski, 2000). Um dennoch standardisierte Befragungen durchzuführen, sollten Kinder bereits über relativ gut entwickelte eigenständige Lese- und Schreibkompetenzen verfügen (vgl. Andresen & Hurrelmann, 2007, S. 58, Heinzel, 2000, S. 25f). In Abhängigkeit von diesen Kompetenzen können Fragebögen entweder von Studienleitern vorgelesen und ausgefüllt oder von den Kindern selbstständig bearbeitet werden. Problematisch in der Befragungspraxis ist das vorgegebene Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen: Kinder sind stets bemüht, „richtige“ Antworten zu geben, dies sind oft erwünschte und nicht immer der Realität entsprechende Antworten (vgl. Kränzl-Nagel & Wilk, 2000, S. 67). Um dies zu umgehen, sollten sie als Experten angesprochen werden, die über sich Auskunft geben dürfen (vgl. Andresen & Hurrelmann, 2007, S. 58). Auch das Antworten auf heikle Fragen oder solche, die Kindern unangenehm sind, kann problematisch sein (z. B. Familienstand oder Arbeitslosigkeit der Eltern; vgl. Andresen & Hurrelmann, 2007, S. 58, Kränzl-Nagel & Wilk, 2000, S. 64). Hierfür ist es wichtig, dass die gesamte Erhebungssituation auf die jungen Probanden angepasst ist und einen vertraulichen Rahmen bietet: Versuchsleiter sollten entsprechend geschult und auf etwaige Problemsituationen vorbereitet sein, die Gruppengröße möglichst klein und die Räumlichkeiten den Kindern angepasst (vgl. Petermann & Windmann, 1993).

2.4 Implikationen des Forschungsgegenstands „Kind“

Die Probanden der vorliegenden Arbeit lassen sich mit einem Kernaltersbereich von 8 bis 10 Jahren der *mittleren Kindheit* zuordnen. Die Arbeit verfolgt dabei eine sozialisationstheoretische Sichtweise auf Kindheit, die der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eine wichtige Rolle zukommen lässt und somit auch den entwicklungspsychologischen Ansatz integriert.

Die für das Kindesalter relevanten *Sozialisationsinstanzen* Familie, Schule und Gleichaltrige werden sowohl als Quellen von Anforderungen (siehe Kap. 4) als auch als schützende Ressourcen (siehe Kap. 5) behandelt. Die Ressourcen unterteilen sich dabei in direkte Unterstützungsleistungen und Kompetenzen im Umgang mit den Sozialisationsinstanzen.

Die kindliche Perspektive steht mit einem kombinierten *Kinder- und Kindheitsforschungszugang* im Zentrum. Die Kinder geben zum einen über sich selbst Auskunft, zum anderen spielen familiäre Rahmenbedingungen sowie Freizeitaktivitäten und damit verbundene theoretische Annahmen eine zentrale Rolle. Um fundierte und differenzierte Aussagen über mögliche entwicklungsrelevante Einflussfaktoren machen zu können, wie z. B. familiäre Rahmenbedingungen oder auch Beziehung zu Eltern und Freunden, sind eigentlich sehr komplexe *Methoden* und *Studiendesigns* nötig. Diese Anforderungen sind in der Praxis aufgrund ökonomischer Restriktionen nur selten realisierbar.³ So widmet sich auch die vorliegende Arbeit lediglich einem kleinen Entwicklungsausschnitt von einem Jahr, welcher mit zwei Messzeitpunkten (MZP) erfasst wird. Für die Datenerhebung kommt ein auf die kindlichen Bedürfnisse angepasster Fragebogen zum Einsatz (siehe Kap. 8.3). Darüber hinaus wird die Studie von speziell geschulten Mitarbeitern in einem kinderfreundlichen und kindorientierten Kontext durchgeführt, in dem Kinder als Experten über sich Auskunft geben (siehe Kap. 8.4). Letztlich wird mit der vorliegenden Studie auch dem Forschungsdesiderat nach theoriegeleiteten Studien in der Kinder- und Kindheitsforschung Rechnung getragen (vgl. Bühler-Niederberger, 2011, S. 178): Auf sozialisations- und stresstheoretischer Grundlage wird der Zusammenhang zwischen Freizeitaktivitäten, Ressourcenausprägung und Stresswahrnehmung untersucht.

3 Zwei in den letzten Jahren veröffentlichte Langzeit-Studien werden diesen Komplexitätsanforderungen annähernd gerecht: die Kauai-Studie *„Journeys from childhood to Midlife“* (Werner & Smith, 2001) und *„The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood“* (Sroufe et al., 2005). Die Persönlichkeitsentwicklung wird hier an umfangreichen Stichproben von der Schwangerschaft bzw. vom Säuglingsalter bis zum mittleren Erwachsenenalter mit vielfältigen Methoden untersucht und begleitet. Ein umfassender Überblick zu weiteren prospektiven Längsschnittstudien zur Entwicklung von Schutzfaktoren gegen widrige Lebensumstände und Belastungen findet sich bei Werner (2008).

Literatur

- Alt, C. (Hrsg.). (2005-2008). *Kinderleben, Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Wiesbaden: VS.
- Alt, C. & Gloger-Tippelt, G. (2008). Persönlichkeitsentwicklung und Sozialstruktur. Überlegungen zu einer modernen Kindheitsforschung. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familien, Freunden und Institutionen. Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen* (S. 7-26). Wiesbaden: VS.
- Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2007). Was bedeutet es heute, ein Kind zu sein? Die World Vision Kinderstudie als Beitrag zur Kinder- und Kindheitsforschung. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. (S. 35-64). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2010). *Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Bamler, V., Werner, J. & Wustmann, C. (2010). *Lehrbuch Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2003). *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bertram, H. (Hrsg.). (2008). *Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. München: C.H.Beck.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2005). *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann.
- Brinkhoff, K.-P. & Sack, H.G. (1999). *Sport und Gesundheit im Kindesalter*. Weinheim: Juventa.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Konstanz: Kurt Lücher.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (1992). *Was tun Kinder am Nachmittag. Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit*. München: DJI Verlag.
- Gogoll, A. (2004). *Belasteter Körper – gefährdeter Geist. Sport, Stress und Gesundheit im Kindes- und Jugendalter*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1998). Hochleistungssport für Kinder aus pädagogischer Sicht. In R. Daus, E. Emrich & C. Igel (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche im Leistungssport* (S. 32-43). Schorndorf: Hofmann.
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental tasks and education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heinzel, F. (2000). Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 21-36). Weinheim: Juventa.

- Helmke, A. & Weinert, F.E. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. unveränd. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung* (2., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Kolip, P. (2002). *Geschlecht, Gesundheit und Krankheit*. Bern: Huber.
- Joos, M. (2001). *Die soziale Lage der Kinder – Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland*. Weinheim: Juventa.
- Kränzl-Nagel, R. & Wilk, L. (2000). Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Erwünschtheit. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 59-76). Weinheim: Juventa
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Lauterbach, W. & Lange, A. (1998). Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe. In J. Mansel & G. Neubauer (Hrsg.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern* (S. 106-128). Opladen: Leske+Budrich.
- Lehmann, R. (2008). Bildung und Bildungschancen: Wo bleibt die Zukunft unserer Kinder. In H. Bertram (Hrsg.), *Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland* (S. 82-102). München: C.H.Beck.
- Lenz, K. & Fückler, M. (2000). Zweite Dresdner Kinderstudie. Wie Kinder in Dresden leben. Zugriff am 10.02.2012 unter www.kinderstudie.de
- Leven, I. & Schneekloth, U. (2010). Die Schule: Frühe Vergabe von Lebenschancen. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. (S. 161-186). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Lipski, J. (2000). Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 77-86). Weinheim: Juventa.
- Mey, G. & Höwing, P. (2003). *Zugänge zur kindlichen Perspektive: Methoden der Kindheitsforschung*. Forschungsbericht der Abteilung für Psychologie (Nr.2003-1): Technische Universität Berlin.
- Petermann, F. & Windmann, S. (1993). Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In M. Marckfeldt & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 125-139). Neuwied: Luchterhand.
- Pupeter, M. & Schneekloth, U. (2010). Die Gleichaltrigen: Gemeinsame – getrennte Welten. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. (S. 141-160). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Rauh, H. (2008). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6.,vollst. überarb. Aufl.) (S. 149-224). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. & Zimmermann, P. (2001). *Kindheit im Wandel. Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim: Beltz.
- Schmidt, W. (2003). Kindheiten, Kinder und Entwicklung: Modernisierungstrends, Chancen und Risiken. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider

Freizeitaktivitäten, chronischer Stress und protektive
Ressourcen
Längsschnittstudie zu hohen Leistungsanforderungen
in Sport und Musik im Kindesalter
Hemming, K.
2015, XXVIII, 320 S. 45 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-10277-7