Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg

WOHLBEFINDEN VON KINDERN IN LUXEMBURG

Rapport national 2022 sur la situation des enfants au Luxembourg

LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS AU LUXEMBOURG

LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg

WOHLBEFINDEN VON KINDERN IN LUXEMBURG

Rapport national 2022 sur la situation des enfants au Luxembourg

LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS AU LUXEMBOURG

LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN

LISER

Impressum
Ours

Herausgeber – *Éditeur*

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE)
33, Rives de Clausen
L-2165 Luxembourg

Koordination – *Coordination*

Prof. Dr. Sascha Neumann,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Eberhard Karls Universität Tübingen

Autorinnen und Autoren
Auteur.e.s

- Dr. Audrey Bousselin, Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER)
- Nicole Hekel, Université du Luxembourg
- Prof. Dr. Sascha Neumann, Eberhard Karls Universität Tübingen

Mitglieder der Arbeitsgruppe
Membres du groupe de travail

- Dr. Audrey Bousselin, Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER)
- Nicole Hekel, Université du Luxembourg
- Julie Kirchen, Direction générale du secteur de l'enfance, MENJE
- Muriel May, Direction générale du secteur de l'enfance, MENJE
- Christiane Meyer, Direction générale du secteur de l'enfance, MENJE
- Prof. Dr. Sascha Neumann, Eberhard Karls Universität Tübingen
- Dr. Anne Reinstadler, Bureau des Chiffres de l'Enfance et de la Jeunesse, MENJE
- Dr. Denise Villányi, Bureau des Chiffres de l'Enfance et de la Jeunesse, MENJE
- Dr. Lucie Waltzer, Direction générale du secteur de l'enfance, MENJE

Layout und Grafik
Maquette et mise en page

accentaigu

Druck – *Impression*

Imprimerie Centrale

Übersetzung – *Traduction*

- Isabelle Meyers, Direction générale du secteur de l'enfance, MENJE
- Muriel May, Direction générale du secteur de l'enfance, MENJE
- Nicole Hekel, Université du Luxembourg

ISBN: 978-99959-1-323-6

Zitiervorschlag

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (Ed.) (2022). Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg: Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg. Luxembourg: MENJE.

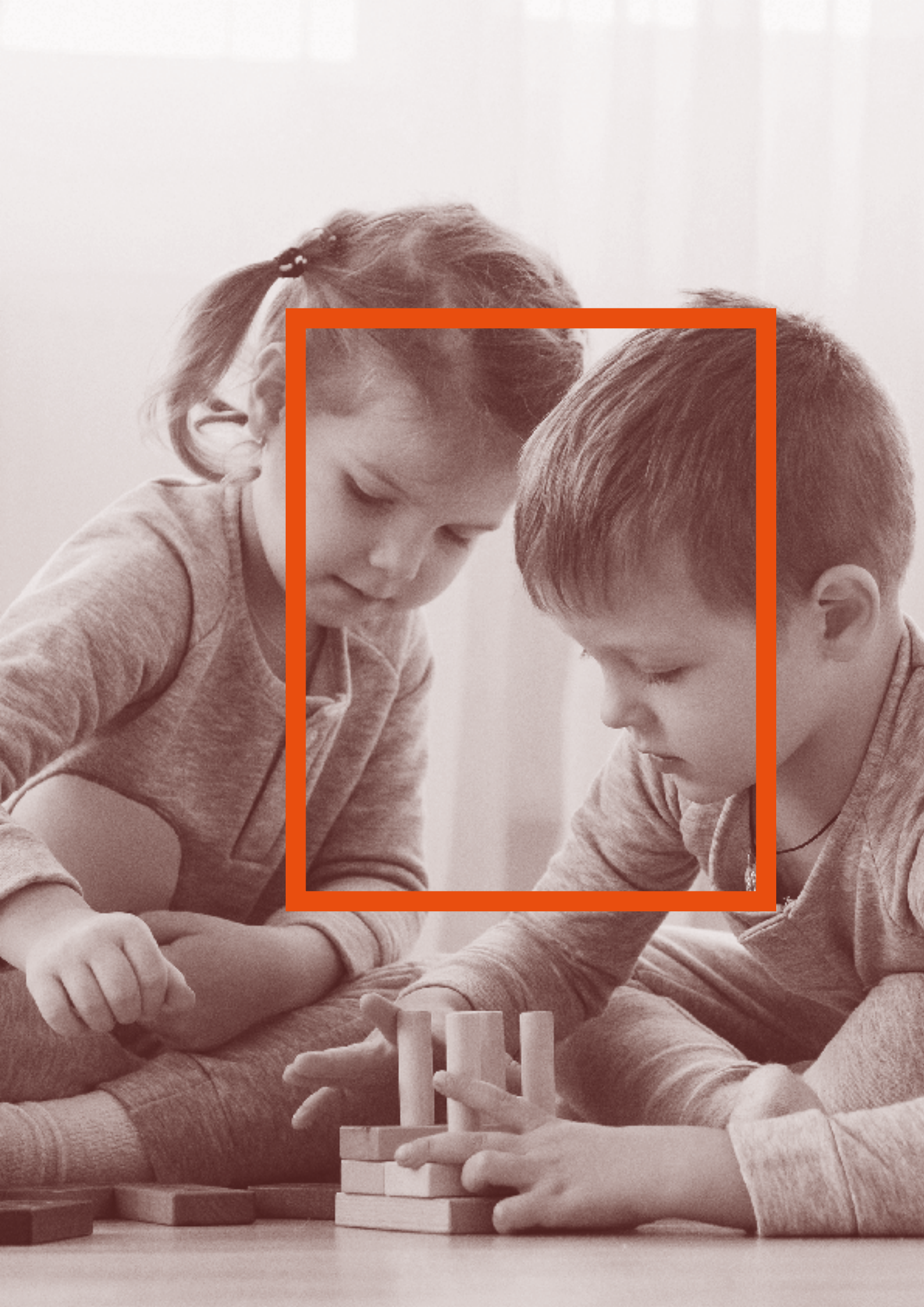
Citation

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (Ed.) (2022). Rapport national 2022 sur la situation des enfants au Luxembourg : le bien-être des enfants au Luxembourg. Luxembourg: MENJE.

Zitierbeispiel für einzelnen Beitrag
Proposition de citation pour une contribution individuelle (exemple)

Hekel, N., & Neumann, S. (2022)
Den Alltag mitgestalten: Partizipation und Inklusion von Kindern in Strukturen der non-formalen Bildung in Luxemburg. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (Ed.), Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg: Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg (p. 45-73). Luxembourg: MENJE.

Bousselin, Audrey (2022)
Le bien-être des enfants : ce qu'en disent les enfants – Résultats d'une enquête représentative. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (Ed.), Rapport national 2022 sur la situation des enfants au Luxembourg : le bien-être des enfants au Luxembourg (p. 75-103). Luxembourg : MENJE.



Inhaltsverzeichnis

Sommaire

Vorwort des Ministers für Bildung, Kinder und Jugend 9

Préface du Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

I. Zusammenfassung *Résumé* 13

Konzeption, Hintergründe und zentrale Ergebnisse des Kinderberichts

Conception, contexte et principaux résultats du Rapport national sur la situation des enfants au Luxembourg

→ Sascha Neumann

1. Worum geht es im Kinderbericht, wie kam er zustande? 15
   De quoi est-il question dans le Rapport national sur la situation des enfants au Luxembourg et comment a-t-il été élaboré ?

2. Warum ein Kinderbericht für Luxemburg? 16
   Pourquoi faire un rapport sur la situation des enfants au Luxembourg ?

3. Kindliches Wohlbefinden als zentrales Thema: Konzeptionelle Hintergründe und Besonderheiten des Kinderberichts 17
   Le bien-être de l'enfant comme sujet central : contexte conceptuel et particularités du Rapport national sur la situation des enfants

4. Zentrale Ergebnisse 19
   Les principaux résultats

II. Der nationale Kinderbericht 2022 25

Thematische und wissenschaftliche Verortung

→ Sascha Neumann

1. Einleitung 26
2. Zum Konzept des kindlichen Wohlbefindens im Kontext des Kinderberichts 27
3. Dimensionen des Wohlbefindens 30
4. Kindliches Wohlbefinden während der Pandemie als spezifisches Thema des Kinderberichts 33
5. Datengrundlagen und Einzelstudien 35
6. Aufbau des Kinderberichts und Lesehinweise 37

Literatur 38

III. Den Alltag mitgestalten 45

Partizipation und Inklusion von Kindern in Strukturen der non-formalen Bildung in Luxemburg

→ Nicole Hekel & Sascha Neumann

1. Einleitung 47
2. Systematische Klärungen: Zum Zusammenhang von Partizipation, Inklusion und Wohlbefinden 49
3. Blickwechsel: Von der Teilnahme zu Einflussnahme und Zugehörigkeit – Kinder als Akteure von Partizipation und Inklusion 51
4. Das Projekt Inklusion und Partizipation von Kindern im Alltag der Strukturen der non-formalen Bildung (0-12 Jahre) (PRACIPE) 53
5. Zugehörigkeit und Einflussnahme: Beispiele von Partizipation und Inklusion im Einrichtungsalltag von Strukturen der non-formalen Bildung 56
6. Schlussfolgerungen 65

Literatur 68

IV. Les enfants et leur bien-être : ce qu'en disent les enfants 75

Résultats d'une enquête représentative

→ Audrey Bousselin

1. Introduction 77
2. Que pensent les enfants de leur bien-être ? 82
3. Les enfants et leur bien-être après plus d'un an de crise sanitaire liée à la Covid-19 88
4. Résumé des résultats 93
5. Et après ? 94
6. Pour en savoir plus sur l'enquête sur le bien-être des enfants au Luxembourg 95

Bibliographie 100

Autorinnen und Autoren *Auteur.e.s* 107

Vorwort des Ministers für Bildung, Kinder und Jugend

Préface du Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

Claude Meisch

2018 gab das Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend eine Umfrage bei LISER (Luxembourg Institute of Socio-Economic Research) in Auftrag, um das Wohlbefinden von Kindern im Alter von 8, 10 und 12 Jahren zu ermitteln, sowie eine Feldstudie bei der Universität Luxemburg, deren Ziel es war, den Alltag der Kinder und den Grad ihrer Beteiligung in non-formalen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zu analysieren. Zu diesem Zeitpunkt konnte keiner vorhersehen, dass uns eine Gesundheitskrise mit voller Wucht treffen würde.

Diese erste Ausgabe des *nationalen Kinderberichts zur Situation der Kinder in Luxemburg* entstand während der Krise, die unser Leben einschließlich das unserer Kinder, stark beeinflusst hat. Um die Schwächsten zu schützen, mussten wir unsere Freiheiten einschränken, die menschlichen Kontakte begrenzen und eine Reihe von gesundheitlichen Maßnahmen haben unseren Alltag geprägt. Unsere Kinder haben viel Geduld und Flexibilität bewiesen, um sich an die neue Situation anzupassen. Sie haben das Tragen von Mundschutz, Antigen-Tests, Quarantänemaßnahmen und die Schließung ihrer Klasse und ihrer non-formalen Bildungs- und Betreuungsstrukturen (Krippe, Kindertagesstätte, Tageseltern) akzeptiert. Sie haben Erfahrungen mit Fernunterricht gemacht und sie haben die Besorgnis der Erwachsenen angesichts dieser Krise miterlebt.

Das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen stand schon immer im Mittelpunkt meiner politischen Prioritäten und mein Hauptziel war stets, Kinder stark und widerstandsfähig zu machen. Daher war es mir wichtig, besser zu verstehen, was sich auf das Wohlbefinden von Kindern auswirken kann.

Partizipation und Inklusion sind Schlüsselelemente für die persönliche Entwicklung eines Kindes.

En 2018, le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse a commandité un sondage auprès de LISER (Luxembourg Institute of Socio-Economic Research) pour évaluer le bien-être des enfants âgés de 8, 10 et 12 ans, ainsi qu'une étude de terrain auprès de l'Université du Luxembourg, dont l'objectif était d'analyser le quotidien et les degrés de participation des enfants dans les structures d'éducation non formelle. Nous étions alors loin d'imaginer qu'une crise sanitaire allait nous frapper de plein fouet.

Cette première édition du *Rapport national sur la situation des enfants au Luxembourg* est donc née dans un contexte de crise qui a lourdement impacté nos vies, y compris celle de nos enfants. Pour protéger les plus vulnérables nous avons dû restreindre nos libertés, nous avons limité les contacts humains et une série de mesures sanitaires ont marqué notre quotidien. Nos enfants ont fait preuve de beaucoup de patience et de flexibilité pour s'adapter à cette nouvelle situation. Ils ont accepté le port du masque, les tests antigéniques, les mises en quarantaine, les fermetures de leur classe et de leur structure d'éducation et d'accueil (crèche, maison relais, assistante parentale). Ils ont fait l'expérience de

Sie ermöglichen es dem Kind, sich Orientierungspunkte zu schaffen und seine kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten sowie sein kritisches Denken zu entwickeln. Ich habe mich dazu verpflichtet, die Herausforderung der Chancengleichheit anzunehmen und allen Kindern vom frühesten Alter an Zugang zu hochwertiger Bildung und Betreuung zu verschaffen. Dieser erste *nationale Bericht zur Situation der Kinder in Luxemburg* ist reich an Erkenntnissen und wird uns darin unterstützen, unsere Kinderpolitik weiter zu gestalten. Der Bericht ermöglicht ein besseres Verständnis hinsichtlich der Frage zu erlangen, welche Elemente das Wohlbefinden unserer Kinder beeinflussen. Die eingehenden Beobachtungen der Forscherinnen und Forscher des Centre for Childhood and Youth Research der Universität Luxemburg und des LISER liefern uns substanzielle Denkanstöße, und wir werden die wertvollen Daten, die wir durch diese beiden Berichte erhalten haben, weiterhin analysieren und auswerten.

Mein besonderer Dank gilt den Kindern, die an der Online-Umfrage teilgenommen haben und ihren Eltern, die sie dabei unterstützt haben, sowie den non-formalen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, die uns einen Einblick in ihren Alltag gewährt haben. Sie haben es uns ermöglicht, ihre Ansichten zu teilen und ihren Alltag besser kennenzulernen. Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Sascha Neumann (Eberhard Karls Universität Tübingen), seiner wissenschaftlichen Mitarbeiterin Frau Nicole Hekel (Universität Luxemburg) und Dr. Audrey Bousselin (LISER), die uns die Entschlüsselung der zahlreichen Daten in diesem Bericht erleichtert haben und der nun für alle zugänglich ist.

Claude Meisch
Minister für Bildung, Kinder und Jugend

l'enseignement à distance et ont été témoins de l'inquiétude des adultes face à cette crise. Des facteurs potentiellement anxiogènes.

Le bien-être des enfants et des jeunes a toujours été au cœur de mes priorités politiques et l'objectif principal a toujours été de rendre les enfants forts et résilients. Il m'importait donc de mieux comprendre ce qui peut impacter le bien-être chez l'enfant.

La participation et l'inclusion sont des éléments clés du développement personnel de l'enfant. Elles lui permettent de se construire des repères, de développer ses compétences cognitives, sociales et émotionnelles ainsi que son esprit critique. Je me suis également engagé à relever le défi de l'équité et d'assurer un accès à une éducation et un encadrement de qualité à tous les enfants et ce dès leur plus jeune âge. Ce tout premier *Rapport national sur la situation des enfants au Luxembourg* est riche en enseignements et nous permettra de continuer à concevoir notre politique de l'enfance. Ce rapport nous aide à évaluer et à mieux comprendre les éléments qui ont une influence sur le bien-être. Les observations approfondies des chercheurs du Centre for Childhood and Youth Research de l'Université du Luxembourg et du LISER nous fournissent des pistes de réflexion substantielles et nous continuerons à analyser et exploiter les données précieuses obtenues par le biais de ces deux rapports.

Je tiens tout particulièrement à remercier les enfants qui ont répondu au sondage en ligne et leurs parents qui les ont soutenus dans cet exercice, mes remerciements vont également aux structures d'éducation et d'accueil qui nous ont fourni un aperçu de leur vie de tous les jours. Ils nous ont permis de partager leurs vues et de mieux comprendre leur quotidien. J'adresse également mes remerciements au Prof. Dr. Sascha Neumann (Eberhard Karls Universität Tübingen), à sa collaboratrice scientifique, Madame Nicole Hekel (Université du Luxembourg) et à Dr. Audrey Bousselin (LISER), qui nous ont facilité le décryptage des nombreuses données de ce rapport, désormais accessible à tous.

Claude Meisch
Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

ZUSAMMEN-FASSUNG

RÉSUMÉ

Konzeption, Hintergründe und zentrale Ergebnisse des Kinderberichts

Conception, contexte et principaux résultats du Rapport national sur la situation des enfants au Luxembourg

Sascha Neumann

Auf den folgenden Seiten werden überblicksartig die wichtigsten Informationen zu den Hintergründen, zur Konzeption sowie zu den zentralen Ergebnissen des erstmals für das Großherzogtum Luxemburg erarbeiteten Kinderberichts zusammengefasst.

Les pages suivantes donnent un aperçu des informations fondamentales sur le contexte, l'élaboration et les principaux résultats du premier Rapport national sur la situation des enfants réalisé au Grand-Duché de Luxembourg.

1. Worum geht es im Kinderbericht, wie kam er zustande?

De quoi est-il question dans le Rapport national sur la situation des enfants au Luxembourg et comment a-t-il été élaboré ?

Im vorliegenden Kinderbericht geht es um die Lebenssituation der Kinder in Luxemburg, also der jungen Menschen im Alter zwischen 0 und 12 Jahren. Im Mittelpunkt steht dabei das kindliche Wohlbefinden (Child Well-Being). Der Kinderbericht bezieht verschiedene Lebensbereiche ein und verfolgt damit eine ganzheitliche Perspektive. Das Wohlbefinden von Kindern wird insbesondere auf der Basis ihrer eigenen Einschätzungen in den Blick genommen.

Der Bericht basiert auf zwei Studien mit unterschiedlichen methodischen Zugängen. Dabei handelt es sich um:

- eine qualitativ-explorative Feldstudie zur Partizipation und Inklusion von Kindern im Alltag von Strukturen der non-formalen Bildung (SEA) für Kinder zwischen 0 und 12 Jahren (siehe III.) und

- eine repräsentative quantitative Befragung von Kindern zu ihrer Lebenssituation und ihrem Wohlbefinden zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten (2019 und 2021, siehe IV.).

Beide Studien wurden unabhängig voneinander durchgeführt, aber unter der gemeinsamen Klammer des international gebräuchlichen Konzepts kindlichen Wohlbefindens (Child Well-Being; bien-être des enfants) in den Bericht integriert. Der Prozess zur Erstellung des Berichts begann 2018, die Datenerhebung in den einzelnen Studien fand zwischen 2019 und 2021 statt, also auch während der Phase der Covid-19-Pandemie. Die Erstellung des Berichts erfolgte im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Kinder und Jugend (MENJE) und beruht auf einer Kooperation zwischen der Universität Luxemburg, dem Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER) und der Eberhard Karls Universität Tübingen. Die fachliche Koordination lag in den Händen von Sascha Neumann (Universität Luxemburg/Universität Tübingen).

Dans ce rapport il est question des situations de vie des enfants au Luxembourg, et plus particulièrement des jeunes âgés de 0 à 12 ans. L'accent a été mis sur le bien-être de l'enfant (Child Well-Being). Le Rapport national sur la situation des enfants englobe différents domaines de la vie proposant ainsi une approche holistique. Le bien-être des enfants a surtout été examiné sur la base de leurs propres évaluations.

Le rapport se base sur deux études ayant des approches méthodologiques différentes. Il s'agit :

- d'une étude de terrain qualitative et exploratoire sur la participation et l'inclusion au quotidien des enfants de 0 à 12 ans dans des services d'éducation non formelle (SEA) (voir III.) et

- d'une enquête représentative et quantitative auprès des enfants sur leurs situations de vie et leur bien-être à deux moments différents (2019 et 2021, voir IV.).

Les deux études, menées indépendamment l'une de l'autre, ont comme dénominateur commun le concept international usuel du bien-être des enfants (Child Well-Being). Le processus d'élaboration du rapport a commencé en 2018 et la collecte des données pour chaque étude a eu lieu entre 2019 et 2021, y compris pendant la pandémie de la Covid-19. Ce rapport a été mandaté par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse et résulte d'une coopération entre l'Université du Luxembourg, le « Luxembourg Institute of Socio-Economic Research » (LISER) et l'Université Eberhard Karls de Tübingen. La coordination du rapport a été confiée à Sascha Neumann (Université du Luxembourg/Université de Tübingen).

2. Warum ein Kinderbericht für Luxemburg?

Pourquoi faire un rapport sur la situation des enfants au Luxembourg ?

Die spezifischen Lebensumstände von Kindern unterscheiden sich von denen Erwachsener allein schon aufgrund der altersbezogenen Rechte, Pflichten und Abhängigkeiten in vielerlei Hinsicht, was es wiederum notwendig macht, sie gezielt und systematisch in ihrer gesamten Komplexität zu beleuchten und auch einschneidende Veränderungen im Zeitverlauf zu beobachten. Im Rahmen dieses Berichts wurden für Luxemburg umfangreiche und aktuelle Daten zusammengetragen, die ein fundiertes Bild über die Lebensumstände und die Lebenszufriedenheit der Kinder in verschiedenen Bereichen abgeben. Mit seiner grundlegenden Bestandsaufnahme zum Wohlbefinden der in Luxemburg lebenden jungen Menschen im Alter bis zu 12 Jahren stellt der Kinderbericht eine wichtige Grundlage für eine evidenzbasierte Politik für Kinder bereit. Der Kinderbericht geht dabei zurück auf den im Jugendgesetz festgelegten Auftrag, dem Parlament im Abstand von 5 Jahren einen Bericht über die Situation der Kinder im Großherzogtum Luxemburg vorzulegen (Artikel 15 der „Loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse“).

Mit dem Kinderbericht wird angeschlossen an den internationalen Trend, Kinder im Kontext der Sozialberichterstattung als eigene Bevölkerungsgruppe zu betrachten (und sie nicht lediglich als Schülerinnen und Schüler oder Familienmitglieder wahrzunehmen). Dieser Trend steht im Einklang mit der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN CRC) und dem darin verankerten Prinzip von Kindern als Individuen mit eigenen Rechten. Für die Sozialberichterstattung über Kinder heißt dies, ihre Position, Perspektive und Einschätzungen ernst zu nehmen und sie als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt zu betrachten. Dem tragen der Kinderbericht und die ihm zugrundeliegenden beiden Studien Rechnung.

Les situations de vie des enfants diffèrent de celles des adultes à bien des égards, ne serait-ce qu'en termes de droits, devoirs et dépendances spécifiques à l'âge, ce qui impose de les examiner dans toute leur complexité, de manière ciblée et systématique, tout en observant les changements marquants qui se produisent au fil du temps. Dans le cadre de ce rapport, des données détaillées et actuelles ont été compilées pour le Luxembourg, afin de refléter avec justesse les situations de vie et le niveau de satisfaction qu'ont les enfants des différents domaines de leur vie. L'analyse approfondie du bien-être des enfants entre 0 et 12 ans vivant au Luxembourg fournie par ce rapport fait de ce dernier une référence pour la mise en œuvre d'une politique de l'enfance fondée sur les faits.

Le Rapport national sur la situation des enfants répond aux dispositions prévues par la Loi Jeunesse, de soumettre, tous les 5 ans au Parlement, un rapport sur la situation des enfants au Grand-Duché de Luxembourg (article 15 de la « Loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse »).

Le Rapport national sur la situation des enfants s'inscrit dans le courant international qui considère, dans les rapports portant sur les questions sociales, les enfants comme un groupe de population distinct (et non pas seulement comme des élèves ou des membres d'une famille). Ce courant est conforme à la convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE) et au principe selon lequel les enfants sont des individus qui ont leurs propres droits. Dans les rapports portant sur des questions sociales visant les enfants, cela signifie qu'il faut prendre au sérieux leur avis, leur point de vue, leurs opinions et qu'il faut les considérer comme étant experts de leur monde. Le Rapport national sur la situation des enfants et les deux études sur lesquelles il se fonde se situent dans le cadre de cette approche.

3. Kindliches Wohlbefinden als zentrales Thema: Konzeptionelle Hintergründe und Besonderheiten des Kinderberichts

Le bien-être de l'enfant comme sujet central : contexte conceptuel et particularités du Rapport national sur la situation des enfants

Im Mittelpunkt des Kinderberichts steht das Wohlbefinden von Kindern im Alter bis zu 12 Jahren in Luxemburg. Das Wohlbefinden von Kindern wird im Sinne eines multidimensionalen Konzepts aufgefasst. Zudem kommt der subjektiven Sichtweise von Kindern auf die eigenen Lebensumstände eine zentrale Rolle zu. Der Ausdruck des Wohlbefindens im Kontext dieses Kinderberichts bezieht sich demnach auf den Zusammenhang zwischen:

- verschiedenen Aspekten der Lebenssituation von Kindern (Familie, Freundschaften, Freizeit, Bildung, materielle Ressourcen, Partizipationsmöglichkeiten etc.) und
- der Zufriedenheit mit ihrem Leben im Allgemeinen resp. mit bestimmten Bereichen ihres Lebens (z.B. Familie, Schule, Freizeit etc.) und/oder
- positiven sowie negativen Gefühlen und Erfahrungen (Freude, Ängste, Stress, Sorgen, Zuversicht, Selbstbestimmung, Anerkennung etc.).

Über das Wohlbefinden von Kindern im Sinne des hier zugrunde gelegten Konzepts zu berichten, heißt, den Blick auf die Position, die Perspektive, die Einschätzungen und die alltäglichen Aktivitäten der Kinder selbst zu lenken. Dazu gehört zum Beispiel auch, den Kindern das Wort zu geben, d.h., sie selbst zu befragen sowie ihre alltäglichen Handlungen und Mitbestimmungs- sowie Mitwirkungsmöglichkeiten in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken.

Während der Arbeit am Kinderbericht begann die Covid-19-Pandemie, womit sich auch der Alltag von Kindern immer wieder und auf vielfache Weise änderte. Deswegen geht der Kinderbericht mit eigenen Analysen auf

Le Rapport national sur la situation des enfants se concentre sur le bien-être des enfants au Luxembourg et ce jusqu'à l'âge de 12 ans. Le bien-être des enfants est appréhendé par un concept multidimensionnel. Qui plus est, c'est la perception subjective que les enfants ont de leurs propres situations de vie qui est ici centrale. Le terme de « bien-être » dans le cadre de ce rapport fait donc référence à la relation entre :

- divers aspects des situations de vie des enfants (famille, amitié, loisirs, éducation, ressources matérielles, possibilités de participation, etc.) et
- leur niveau de satisfaction de la vie en général, respectivement de certains domaines de leur vie (ex. famille, école, loisirs, etc.) et/ou
- les sentiments et expériences, qu'ils soient positifs ou négatifs (joie, peurs, stress, inquiétudes, confiance, autodétermination, reconnaissance, etc.).

Pour rendre compte du bien-être des enfants au sens du concept utilisé ici, il faut porter le regard sur l'avis, la perspective, les évaluations et les activités quotidiennes des enfants eux-mêmes. Cela signifie, aussi, donner la parole aux enfants en les questionnant directement et porter l'attention sur leurs actions quotidiennes et leurs opportunités de codétermination, de co-décision et de participation.

La pandémie de la Covid-19 s'est déclarée pendant l'élaboration de ce rapport et a changé la vie quotidienne des enfants à bien des égards. C'est pour cette raison que des analyses sont consacrées aux changements des situations de vie quotidiennes des enfants et de leur bien-être.

Erkenntnisse zur Veränderung der alltäglichen Lebensumstände von Kindern und ihres Wohlbefindens seit Beginn der Pandemie ein.

4. Zentrale Ergebnisse
Les principaux résultats

Generell hohes Wohlbefinden der Kinder in Luxemburg, aber nicht bei allen Kindern gleich hoch

Die 8-, 10- und 12-jährigen Kinder in Luxemburg wiesen im Jahr 2019 bei der multidimensionalen Erfassung des Wohlbefindens ein hohes Niveau auf. Bei der allgemeinen Lebenszufriedenheit liegen die Werte je nach Altersgruppe zwischen 87 und 89 auf einer Skala von 100. Für die 10-Jährigen ergeben sich hier Vergleichsmöglichkeiten mit Nachbarländern wie Belgien, Deutschland und Frankreich, wo die Werte ähnlich sind.

Bei einer differenzierteren Betrachtung der Zufriedenheit der Kinder in verschiedenen Lebensbereichen im Rahmen der multidimensionalen Erfassung des Wohlbefindens (z.B. Zufriedenheit mit Schule, Familie oder Freundeskreis, positive und negative Gefühle, Autonomieerleben, Kontrolle über die Umwelt) ergeben sich über die verschiedenen Altersgruppen hinweg Punktwerte zwischen 75 und 97 von 100. Innerhalb der Dimension des psychologischen Wohlbefindens (12-Jährige) wird der niedrigste Wert bei der empfundenen Kontrolle über die soziale Umwelt erfasst (75 von 100), also der Frage, wie Kinder ihre Möglichkeiten einschätzen, in ihrem Alltag Entscheidungen für sich zu treffen und Verantwortung zu übernehmen. Interessant ist dieses Ergebnis im Zusammenhang mit dem Befund, dass Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern in verschiedenen Lebenskontexten noch entwicklungsfähig sind (siehe unten). Das Gesamtniveau des psychologischen Wohlbefindens der 12-Jährigen in Luxemburg ist vergleichbar mit dem der 12-Jährigen in Belgien und Deutschland.

Ein kleinerer Teil der Kinder – weniger als ein Zehntel – beurteilt die allgemeine Lebenszufriedenheit als niedrig (weniger als 75 (8-Jährige) bzw. 70 (10- und 12-Jährige) Punkte auf einer Skala von 100). Weniger zufrieden sind diese Kinder insbesondere mit dem Familienleben, mit ihrem Leben in der Schule oder mit ihrer körperlichen Erscheinung. Sie berichten zudem seltener über positive Gefühle (z.B. Fröhlichkeit, Zufriedenheit) und häufiger

Niveau de bien-être généralement élevé chez les enfants au Luxembourg, avec des disparités cependant

En 2019, les enfants âgés de 8, 10 et 12 ans au Luxembourg indiquent un score élevé de leur bien-être multidimensionnel. En ce qui concerne la satisfaction générale à l'égard de la vie, les valeurs sont comprises, selon la tranche d'âge, entre 87 et 89 sur une échelle de 100. Pour les enfants de 10 ans, ces valeurs sont comparables à celles obtenues dans des pays voisins comme la Belgique, l'Allemagne et la France.

Lors de l'analyse différenciée de la satisfaction des enfants dans différents domaines de la vie dans le cadre d'une compréhension multidimensionnelle du bien-être (par exemple la satisfaction à l'école, en famille ou entre amis, les sentiments positifs et négatifs, l'expérience de l'autonomie, la maitrise sur l'environnement), les scores sont compris selon les différentes tranches d'âge entre 75 et 97 sur 100. En ce qui concerne le bien-être psychologique (mesuré chez les enfants de 12 ans), c'est leur contrôle sur l'environnement social qui montre le score le plus faible (75 sur 100), c'est-à-dire l'évaluation qu'ils font de la possibilité de prendre eux-mêmes des décisions et responsabilités au quotidien. Ce résultat est intéressant et à mettre en lien avec le constat que la participation et la codétermination des enfants dans différents contextes de vie peuvent encore être améliorés (voir ci-dessous). Le niveau global de bien-être psychologique des jeunes de 12 ans au Luxembourg est comparable à celui des jeunes de 12 ans en Belgique et en Allemagne.

Une proportion faible d'enfants – moins d'un sur dix – conçoit sa vie comme étant peu satisfaisante (moins de 75 points (pour les 8 ans) ou moins de 70 points (pour les 10 et 12 ans) sur une échelle de 0 à 100). Ces enfants sont moins satisfaits notamment de leur vie familiale, scolaire ou de leur apparence physique. Ils font également moins souvent état de sentiments positifs (par exemple, du bonheur, du contentement) et ils ressentent plus fréquemment des sentiments négatifs (par exemple, du

über negative Gefühle (z.B. Stress, Traurigkeit). Bei diesen Kindern mit niedrigem subjektiven Wohlbefinden auf mehreren Dimensionen sind jene überrepräsentiert, die bei alleinerziehenden Eltern leben.

In 2021, also nach mehr als einem Jahr seit Beginn der Pandemie, ergibt sich bei der multidimensionalen Erfassung des Wohlbefindens der Kinder in Luxemburg immer noch ein hohes Niveau. Dies zeigt der Vergleich zwischen den Alterskohorten der 10-Jährigen und 12-Jährigen in den Jahren 2019 und 2021 (Näheres s. unten).

Familie als wichtiger Faktor für die Lebenszufriedenheit; Eltern und Kinder haben unterschiedliche Einschätzungen zu negativen Gefühlen und Erfahrungen der Kinder im Kontext der Pandemie

Die Analysen im Rahmen des Kinderberichts belegen, dass die Qualität des Familienlebens erwartungsgemäß der wichtigste Faktor für die allgemeine Lebenszufriedenheit von Kindern ist. Das heißt: Je höher die Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten des Familienlebens (Beziehung, Sicherheitsgefühl, Mitbestimmung, häusliches Umfeld etc.), umso höher fällt auch das globale Wohlbefinden aus. Das gilt auch umgekehrt: Eine geringere Zufriedenheit mit dem Familienleben geht mit einem niedrigeren allgemeinen Wohlbefinden einher (wenn alle anderen Einflussfaktoren gleich bleiben). Die Wichtigkeit der Familie für das Wohlbefinden der Kinder wird auch in den Daten, die während der Pandemie erhoben wurden, bestätigt: Kinder die positiv über das Familienklima in der Pandemie berichten, haben auch ein höheres Wohlbefinden. Allerdings zeigen die Ergebnisse der Befragung während der Pandemie ebenfalls, dass die befragten Eltern weniger häufig von Langeweile und Einsamkeit bei Kindern berichten als die Kinder selbst. Auch sind es mehr Kinder als Eltern, die davon berichten, dass Eltern angespannter und besorgter sind als zuvor und häufiger streiten. Dieser Unterschied in der Wahrnehmung zwischen Kindern und Erwachsenen bestätigt, wie wichtig es ist, Kinder selbst zu befragen, wenn es um Erfahrungen geht, die sie betreffen.

Bedeutung der non-formalen und formalen Bildung für kindliches Wohlbefinden

Strukturen der non-formalen Bildung bzw. *Service d'éducation et d'accueil* (SEA) gehören inzwischen fest

stress, de la tristesse). Parmi les enfants qui perçoivent leur bien-être comme étant faible à plusieurs égards, ceux issus de ménages monoparentaux sont surreprésentés.

En 2021, soit plus d'un an après le début de la pandémie, la mesure multidimensionnelle du bien-être des enfants au Luxembourg révèle toujours un niveau de bien-être subjectif élevé. C'est ce qui ressort également si on compare les groupes d'âge de 10 et 12 ans en 2019 et 2021 (voir ci-dessous pour plus d'informations).

La famille, un facteur important de bien-être ; parents et enfants ont une perception différente des préoccupations et des sentiments négatifs des enfants dans le contexte de la pandémie

Les analyses qui ont été faites dans le cadre du Rapport national sur la situation des enfants soulignent que la qualité de la vie familiale est le facteur le plus important en matière de satisfaction générale des enfants à l'égard de la vie. Plus la satisfaction envers les différents aspects de la vie familiale est élevée (relations, sentiment de sécurité, participation, environnement familial, etc.), plus le sentiment de bien-être global est marqué. L'inverse est vrai aussi : une satisfaction moindre concernant la vie familiale va de pair avec un bien-être subjectif global moins élevé toutes choses égales par ailleurs. L'importance de la famille sur le bien-être des enfants est également confirmée dans les données recueillies pendant la pandémie : les enfants qui font état d'un bon climat familial pendant la pandémie ont également une perception de bien-être plus élevé. Par contre, les résultats du sondage mené pendant la pandémie montrent également que les parents interrogés signalent moins souvent que les enfants l'ennui et la solitude que les enfants éprouvent. De plus, les enfants mentionnent plus souvent que les parents le fait que les adultes sont plus nerveux et préoccupés qu'avant et qu'ils se disputent plus fréquemment. Cette différence de perception entre enfants et adultes confirme l'importance d'interroger les enfants eux-mêmes sur les expériences qui les concernent.

L'importance de l'éducation non formelle et formelle sur le bien-être de l'enfant

Les structures d'éducation non formelle, respectivement les *services d'éducation et d'accueil* (SEA), font désormais partie intégrante de la vie quotidienne de la majorité des enfants au Luxembourg. Les analyses réalisées dans le cadre de ce rapport montrent que pour les enfants qui

zum Alltag der allermeisten Kinder in Luxemburg. Die Analysen im Rahmen des Kinderberichts zeigen, dass für jene Kinder, die eine Einrichtung der non-formalen Bildung, bzw. eine SEA besuchen, die Zufriedenheit mit dem Alltag dort bedeutend für ihr Gesamtwohlbefinden ist. Das heißt: Kinder, die mit dem Alltag in der von ihnen besuchten Struktur der non-formalen Bildung zufrieden sind, weisen auch ein höheres Gesamtwohlbefinden auf. Sind sie hingegen weniger zufrieden, ist auch ihr Gesamtwohlbefinden niedriger (wenn alle anderen Einflussfaktoren gleich bleiben). Die gleiche Art von Zusammenhang kann zwischen der Zufriedenheit mit der Schule und dem Gesamtwohlbefinden festgestellt werden, nur stärker ausgeprägt. Non-formale und formale Bildung leisten also beide zum Wohlbefinden von Kindern jeweils ihren Beitrag.

Non-formale Bildung als Ort der Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern

Teilhabe, Mitbestimmung und die Erfahrung von Zugehörigkeit sind zentral für das kindliche Wohlbefinden. Die qualitative Feldstudie im Kinderbericht, die sich mit dem Alltag in den Strukturen der non-formalen Bildung befasst, zeigt, dass Einrichtungen der non-formalen Bildung solche Erfahrungen auf vielfältige Weise ermöglichen können. Das der non-formalen Bildung innewohnende Potential für Partizipations- und Inklusionsprozesse beruht auch darauf, dass Kinder dort selbst als maßgebliche Akteure der Alltagsgestaltung in Erscheinung treten. Dabei kommt es sowohl auf den Einsatz von demokratischen Entscheidungsprozeduren an (wie z. B. Kinderräte) als auch darauf, dass das Alltagsleben in den Strukturen allen Kindern durchgängig Möglichkeiten der Einflussnahme in verschiedenen Situationen eröffnet. Die non-formale Bildung kann damit einen bedeutenden Beitrag zur Partizipation und Inklusion von Kindern und zur Umsetzung der Kinderrechte in der Breite leisten und tut dies auch bereits.

Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern und Bekanntheitsgrad der Kinderrechte noch ausbaufähig

In den diversen Lebensbereichen sind einzelne Zustimmungswerte zu Mitbestimmungsmöglichkeiten vergleichsweise am geringsten ausgeprägt (etwa im Unterschied zum Sicherheitsgefühl). Das gilt über die verschiedenen Alterskohorten hinweg sowohl mit Blick

sont accueillis dans une structure de l'éducation non formelle, respectivement dans un SEA, la satisfaction à l'égard des structures d'éducation non formelle est liée à la perception de leur bien-être global. Cela signifie que les enfants qui sont satisfaits de leur quotidien dans la structure d'éducation formelle qu'ils fréquentent, indiquent aussi un score élevé de bien-être. Si, par contre, ils en sont moins satisfaits, leur bien-être est diminué, toutes choses égales par ailleurs. Un lien existe également, plus marqué, entre le bien-être global et la satisfaction retirée de la vie à l'école. Cela suggère que l'éducation non formelle et l'éducation formelle contribuent toutes deux au bien-être de l'enfant.

L'éducation non-formelle, un lieu de participation et de codécision pour les enfants

La participation, la codécision et le sentiment d'appartenance sont essentiels au bien-être des enfants. Dans le Rapport national sur la situation des enfants, l'étude qualitative de terrain se concentre sur la vie quotidienne dans les services d'éducation et d'accueil et montre que les établissements d'éducation non formelle peuvent faciliter de telles expériences de diverses manières. Le potentiel des processus de participation et d'inclusion inhérent à l'éducation non formelle repose sur le fait que les enfants deviennent de véritables acteurs dans l'organisation au quotidien. Cela se reflète à la fois dans la mise en œuvre de procédures démocratiques pour les prises de décision (comme par exemple les conseils d'enfants) et dans le fait que la vie quotidienne dans les structures permet à tous les enfants, dans certaines situations, d'avoir leur mot à dire. L'éducation non formelle peut ainsi contribuer de manière significative à la participation et inclusion des enfants et à l'application des droits de l'enfant au sens large, ce qu'elle fait déjà en grande partie.

La participation des enfants à la prise de décision et la connaissance des droits de l'enfant peuvent encore être améliorées

Comparativement, dans les différentes dimensions du bien-être, certains taux d'approbation portant sur les opportunités de codétermination sont le moins prononcés (contrairement au sentiment de sécurité, par exemple). Cela vaut pour les différents groupes d'âge, qu'il soit question de famille, d'école ou de structures d'éducation non formelle.

auf die Familie als auch mit Blick auf die Schule und die non-formalen Bildungseinrichtungen.

Bei Fragen, die Sorgeaspekte betreffen (Erwachsene kümmern sich um mich, Hilfe bei Problemen, Sicherheitsgefühl) liegt die Zustimmungsrate in allen Altersgruppen für die jeweiligen Lebensbereiche durchweg höher als die Zustimmungsrate bei Fragen, die sich auf Beteiligungsaspekte beziehen (Erwachsene hören mir zu und nehmen mich ernst, Beteiligung an Entscheidungen). Das heißt, Kinder fühlen sich der Tendenz nach eher umsorgt als beteiligt und insgesamt ist das Ausmaß, in dem Erwachsene Kindern zuhören und sie in Entscheidungen einbeziehen, in den wichtigsten Lebensbereichen noch ausbaufähig. Dabei zeigt sich auch ein Zusammenhang zum Alter der Kinder. Außer in der Schule gehen die Zustimmungswerte zu Beteiligungsaspekten dabei mit zunehmendem Alter sogar noch zurück, am stärksten bei den 12-jährigen Kindern in den Kontexten der non-formalen Bildung und der Familie.

Obwohl die Kinderrechte universell und das heißt: für alle Kinder gelten, sind sie nicht bei allen Kindern gleichermaßen bekannt. Bei den 8-Jährigen liegt die Quote hier bei 60% (Jungen) bzw. bei 52% (Mädchen) und steigt mit zunehmendem Alter bei den 10- bzw. 12-Jährigen auf 73% bzw. 79%; bei den 10- und 12-jährigen Kindern sind die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen nur sehr geringfügig.

Covid-19-Pandemie: Veränderungen in verschiedenen Bereichen, aber allgemein stabiles Wohlbefinden

Mehr als ein Jahr nach Beginn der Krise berichten mehr Kinder über das Vermissen von Familienmitgliedern (Großeltern, Onkel und Tanten), Freunden, bestimmten Aktivitäten sowie über Langeweile und Einsamkeit als darüber, dass sie sich Sorgen um ihre Gesundheit machen. Die Hälfte der Zehnjährigen (53%) stimmt der Aussage zu, dass ihre Eltern angespannter oder besorgter sind beziehungsweise häufiger streiten als vor Beginn der Pandemie. Aber drei Viertel der Kinder stimmen zu, dass ihre Familie enger zusammensteht als vor Beginn der Gesundheitskrise und dass sie es schätzen, mehr Zeit mit ihrer Familie zu verbringen als zuvor: bei den 10-Jährigen sagen dies drei Viertel und bei den älteren Kindern mehr als 90%.

Pour les questions liées aux soucis (les adultes prennent soin de moi, aide pour résoudre les problèmes, sentiment de sécurité), le taux d'approbation dans tous les groupes d'âge confondus pour les domaines de vie respectifs est systématiquement plus élevé que le taux d'accord pour les questions liées aux aspects de participation (les adultes m'écoutent et me prennent au sérieux, participation aux décisions). Cela signifie que, dans l'ensemble, les enfants se sentent plutôt entourés de soins qu'inclus et qu'il reste une marge d'amélioration dans la place que donnent les adultes à l'écoute des enfants et dans la mesure dans laquelle ils les impliquent dans des prises de décisions dans les domaines les plus importants de la vie. Ces résultats varient selon l'âge des enfants. On remarque qu'en dehors de ce qui relève de la vie à l'école, plus l'enfant est âgé, plus les valeurs d'approbation concernant les aspects de participation diminuent, notamment chez les enfants de 12 ans dans le cadre de l'éducation non formelle et de la famille.

Si les droits de l'enfant sont universels et donc applicables à tous les enfants, tous les enfants ne les connaissent pas dans la même proportion : chez les enfants de 8 ans, le taux est de 60 % (pour les garçons) et de 52 % (pour les filles) et augmente avec l'âge à 73 % (chez les enfants de 10 ans), et 79 % (chez ceux de 12 ans) ; les différences entre filles et garçons chez les 10/12 ans sont très faibles.

Pandémie de la Covid-19 : changements dans différents domaines, mais un niveau général de bien-être stable

Plus d'un an après le début de la crise, les enfants sont plus nombreux à déclarer éprouver souvent l'absence des membres de leur famille (grands-parents, oncles et tantes), de leurs amis, de leurs activités, de l'ennui et de la solitude qu'à s'inquiéter pour leur santé. La moitié des enfants de 10 ans (53 %) sont d'accord pour dire que leurs parents sont plus tendus, préoccupés ou se disputent plus souvent qu'avant le début de la pandémie. Mais les trois quarts des enfants sont d'accord pour dire que leur famille est plus soudée qu'avant le début de la crise sanitaire, et qu'ils apprécient de passer plus de temps en famille qu'avant : c'est trois quarts chez les enfants de 10 ans et plus de 90 % chez les enfants plus âgés.

Leurs activités ont changé : ils sont moins nombreux à voir leurs amis en dehors de l'école au moins une fois par semaine, et un peu moins nombreux à suivre un cours de sport ou de danse dans un club ou une association. Ils

Das Freizeitverhalten der Kinder hat sich verändert: Es sind weniger Kinder, die angeben, sich mindestens einmal pro Woche außerhalb der Schule mit Freunden zu treffen, zusätzlich sank der Anteil der Kinder leicht, die regelmäßig Sport- oder Tanzkurse in einem Club oder Verein besuchen.

Im Gegenzug hat sich der Anteil der Kinder erhöht, die soziale Netzwerke nutzen und Computerspiele spielen.

Mehr als ein Jahr nach Beginn der Krise kann festgestellt werden, dass das allgemeine subjektive Wohlbefinden der Kinder immer noch hoch ist. Allerdings ist auch das Niveau der negativen Gefühle 2021 bei den 12-Jährigen angestiegen, verglichen mit dem der Kinder gleichen Alters in 2019; dieser Unterschied ist weniger ausgeprägt bei den 10-Jährigen.

Wenn man untersucht, wie Kinder ihr Leben insgesamt und nach Lebensbereichen bewerten (globales und multidimensionales subjektives Wohlbefinden) oder wie sie die Tatsache einschätzen, dass sie ein „gutes Leben" führen (psychologisches Wohlbefinden), gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Antworten, die 2021 gegeben wurden, und denen, die 2019 gegeben wurden.

Dieser Befund lässt auf eine Anpassungsfähigkeit der Kinder an die Situation schließen, wie sie sich nach mehr als einem Jahr Gesundheitskrise darstellt.

sont en revanche plus nombreux à utiliser les réseaux sociaux et à jouer à des jeux électroniques.

Pour autant, plus d'un an après le début de la crise, le constat s'impose que le niveau de bien-être subjectif global des enfants est toujours élevé. Le niveau de bien-être émotionnel négatif est toutefois plus élevé chez les enfants de 12 ans en 2021 comparé à celui des enfants du même âge en 2019 ; la différence est moins marquée chez les enfants de 10 ans.

Lorsque l'on examine l'évaluation que font les enfants de leur vie de façon globale et par domaines de vie (bien-être subjectif global et multidimensionnel), ou leur appréciation quant au fait de vivre une « bonne vie » (bien-être psychologique), il n'y a pas de différences notables entre les réponses données en 2021 et celles données en 2019.

Ce résultat suggère une capacité d'adaptation chez les enfants, qui s'adaptent à la situation telle qu'elle se présente après plus d'un an de crise sanitaire.

DER NATIONALE KINDERBERICHT 2022

Thematische und wissenschaftliche Verortung

Sascha Neumann

1. Einleitung

Im Jahr 2022 legt das Großherzogtum Luxemburg erstmals einen Kinderbericht vor. Es handelt sich um einen Bericht, der einen fundierten Einblick in wesentliche Aspekte des Wohlbefindens der hierzulande lebenden jungen Menschen im Alter zwischen 0 und 12 Jahren vermitteln möchte. Mit der Vorlage des Berichts verfolgt das zuständige Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MENJE) einen gesetzlichen Auftrag. Er wurde im 2016 reformierten Jugendgesetz (siehe Artikel 15 der „Loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse") festgeschrieben und sieht vor, dem Parlament in einem Rhythmus von 5 Jahren einen Bericht über die Situation der Kinder im Großherzogtum Luxemburg zu präsentieren. Darüber hinaus legt das Gesetz fest, dass sich politische Entscheidungen aller Ressorts (im Sinne einer „politique transversale", Loi Jeunesse, Article 2, (3)), welche die Altersgruppe der Kinder im Sinne des Jugendgesetzes betreffen, an Erkenntnissen über die Situation der jungen Menschen im Land orientieren müssen.

In Luxemburg leben 127.642 junge Menschen im Alter zwischen 0 und 18 Jahren, 88.058 davon sind Kinder im Alter zwischen 0 und 12 (STATEC 2021). Zielsetzung des Berichts ist es, auf einer wissenschaftlichen Grundlage das Wohlbefinden dieser Bevölkerungsgruppe zu beleuchten. Mit der thematischen Fokussierung auf das Wohlbefinden der Kinder knüpft der erste Kinderbericht an internationale Trends in der Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern, aber auch an die thematische Schwerpunktsetzung des im Jahr 2021 veröffentlichten dritten Berichts zur Situation der Jugend in Luxemburg an, der die Altersgruppe der 12- bis 29-jährigen umfasst (vgl. MENJE & Université du Luxembourg, 2021). Unter der konzeptionellen Klammer des Wohlbefindens (engl.: Child Well-Being) versammelt der Bericht die Ergebnisse aus Forschungsarbeiten aus dem Zeitraum zwischen 2018 und 2021, die auf verschiedene wissenschaftliche Einzelstudien zurückgehen (s. hierzu III. und IV.).

Dieses erste Kapitel zum nationalen Kinderbericht übernimmt die Funktion, die Grundlagen des in diesem Bericht verwendeten Konzepts von Wohlbefinden zu klären. Daneben werden die einzelnen Studien skizziert, deren Forschungsergebnisse in diesen Bericht Eingang gefunden haben. Schließlich wird die inhaltliche Struktur des Berichts vorgestellt und es werden einige Lesehinweise gegeben.

2. Zum Konzept des kindlichen Wohlbefindens im Kontext des Kinderberichts

Analysen und Studien zum Wohlbefinden von Kindern haben in den letzten 20 Jahren eine enorme Bedeutung in der nationalen und internationalen Sozialberichterstattung (*social monitoring*) über die Lebensverhältnisse von Kindern gewonnen. Sie bilden vielfach die Grundlage für einen Vergleich zwischen einzelnen Ländern (vgl. zuletzt UNICEF, 2020a; Inchley et al., 2016). Eingang gefunden haben sie inzwischen auch in das Monitoring der Leistungsfähigkeit nationaler Bildungssysteme, etwa im Kontext der von der OECD organisierten PISA-Studien (vgl. OECD, 2017). Auch in den nationalen ‚Épreuves Standardisées' (ÉpStan) für Luxemburg finden Aspekte des Wohlbefindens (z.B. Schulangst, Schulzufriedenheit) Berücksichtigung, etwa in der Form von Fragen zum Schul- und Klassenklima.

Maßgebliche Vertreterinnen und Vertreter der Forschung zum Wohlbefinden von Kindern sprechen mit Blick auf die wachsende Zahl von Studien und Berichten zum Thema gar von einer Art ‚Bewegung' („child indicators movement", vgl. Ben-Arieh, 2008). Damit ist unter anderem der Umstand angesprochen, dass Studien zum Wohlbefinden von Kindern weltweit eine zunehmend bedeutendere Rolle bei der Evaluation und dem Vergleich von Lebensverhältnissen und (sozial-)politischen Strategien einnehmen, die sich auf Kinder (oder junge Menschen insgesamt) beziehen (vgl. bereits Ben-Arieh & Goerge, 2006; Betz, 2018).

Die Interpretation, es handele sich um eine Art ‚Bewegung', ist durchaus strittig (vgl. z.B. Andresen, 2018; Andresen & Neumann, 2018; Betz, 2013). Gleichwohl deutet sie darauf hin, dass es sich bei den Studien und Berichten zum Wohlbefinden von Kindern um ein Forschungsfeld handelt, welches zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft angesiedelt ist und von einer ganzen Reihe und Vielfalt an Akteuren bespielt wird (Ben-Arieh et al., 2014; O'Hare, 2014). Dazu gehören nicht nur nationale Regierungen und supranationale Organisationen wie z.B. UNICEF oder OECD; auch gehören dazu Nichtregierungsorganisationen, Verbände der pädagogischen Praxis, Kinderhilfswerke, Kinderbüros oder Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen (O'Hare, 2014). Vielfältig sind auch die methodischen Zugänge. Neben indikatorenbasierten Analysen (z.B. von amtlichen Statistiken) kommt standardisierten Befragungen im Rahmen von Surveys eine wichtige Rolle zu (vgl. Ben-Arieh & Frønes, 2011; Rauschenbach & Bien, 2012; Rees & Dinisman, 2015; Rees et al., 2020; World Vision Deutschland 2007, 2010, 2013, 2018). Darüber hinaus finden sich qualitative Interviews oder ethnographische Feldstudien auf der Basis von Verfahren der teilnehmenden Beobachtung (vgl. z.B. Fegter, 2014; González-Carrasco et al., 2019; Hunner-Kreisel & März, 2018). In der Methodendiskussion zur Forschung über das Wohlbefinden von Kindern spielt ferner das Qualitätskriterium einer möglichst mehrdimensionalen Messung des *Child Well-Being* eine wichtige Rolle (vg. Prada & Sanchez-Fernandes, 2021). Gelegentlich werden in der Well-Being-Forschung auch quantitativ-indikatorenbasierte und qualitative Zugänge kombiniert, so etwa im jüngsten Jugendbericht für Luxemburg (MENJE, 2021) oder im Kinder- und Jugendbericht für das benachbarte Rheinland-Pfalz (Ministerium für Familie, Frauen, Jugend, Integration und Verbraucherschutz Rheinland-Pfalz, 2021), um nur zwei Beispiele zu nennen.

Unabhängig von den gewählten und präferierten methodischen Zugängen lassen sich vorwiegend politisch motivierte Studien (vgl. BMFSJ, 2013; UNICEF, 2007) von solchen unterscheiden, die sich (zusätzlich auch) im Feld der internationalen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung verorten (vgl. Rees, 2017; Walper et al., 2015; World Vision, 2018). Versuche, sich in dieser Hinsicht explizit *doppelt* zu positionieren, sind hingegen so gut wie kaum anzutreffen. Keineswegs sollte aber übersehen werden, dass sich die einzelnen Varianten der Forschung zum Wohlbefinden von Kindern wechselseitig beeinflussen und gegenseitig vorantreiben (Andresen & Neumann, 2018, S. 52). Gerade deswegen ist derzeit von einem dynamischen, noch nicht allzu scharf konturierten bzw. in sich nicht geschlossenen Forschungsfeld auszugehen. Es weist hinsichtlich der verwendeten Methoden und Konzepte, hinsichtlich der Erkenntnisinteressen, der beforschten Altersgruppen wie auch der thematischen Bezugspunkte eine gewisse Heterogenität auf.

Unabhängig von den erwähnten Unterschieden teilt die internationale Forschung zum kindlichen Wohlbefinden jedoch wichtige Gemeinsamkeiten hinsichtlich zentraler Motive und Beweggründe. Sie liegen auch diesem Kinderbericht zugrunde und gehen mit einer ganzen Reihe an markanten Perspektivwechseln (‚*shifts*') auf Kinder und ihre gelebten Kindheiten einher, die sich wie folgt auf den Punkt bringen lassen (vgl. Ben-Arieh, 2010):

- Von *Welfare* zu *Well-Being*: Die Forschung und Berichterstattung zum kindlichen Wohlbefinden verschiebt die Perspektive auf die Lebensbedingungen von Kindern und deren Qualität weg von einer einseitigen Defizit- und Risikoorientierung (z.B. Kindersterblichkeit) hin zur Ermittlung auch positiver und protektiver Faktoren für gelingendes Aufwachsen (wie z.B. Familienklima, Beziehungsqualität, Gesundheit). Dabei gilt etwa nicht allein schon das Vorhandensein einer wohlfahrtsstaatlich organisierten und garantierten Infrastruktur (wie z.B. die Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen, Zugang zu Bildungseinrichtungen) als hinreichende Voraussetzung, um von einem hohen Wohlbefinden der im jeweiligen Land lebenden Kinder auszugehen. Vielmehr umfasst ‚Wohlbefinden' konzeptionell mehrere, ganz unterschiedliche Aspekte (siehe S. 30), die über etwaige Minimalanforderungen (wie etwa die Einhaltung der Kinderrechte, vgl. Tisdall, 2015) noch hinausgehen.

- Die Kindheit wird als eine *eigenständige Lebensphase* aufgefasst, die ein gleichwertiger Gegenstand und Bezugspunkt der Forschung und Berichterstattung darstellt (vgl. Prout & James, 1997). Das heißt, Kinder werden nicht lediglich als Anhängsel ihrer Eltern bzw. von Familien oder in erster Linie als Adressatinnen und Adressaten von Bildungsorganisationen betrachtet. Dies zieht wiederum die Forderung nach einer kindzentrierten, das bedeutet: nach einer nicht einseitig an den Interessen von Institutionen und sozialen Diensten, sondern an den Bedürfnissen und Interessen von Kindern ausgerichteten (Sozial-)politik nach sich.[1]

- Vom *Well-Becoming* zum *Well-Being*: Im Vordergrund der Well-Being-Forschung stehen die stärkere Betonung der Gegenwart der Kinder sowie die Bedeutung, die ihre Lebensverhältnisse im ‚Hier und Jetzt' haben und nicht erst in ihrer Zukunft als Erwachsene. Daher wird der Fokus auch nicht eingeengt, z.B. auf ihre Leistungen und Erfolgschancen im Bildungssystem. Vielmehr werden weitaus mehr Faktoren in den Blick genommen, und auch solche (wie z.B. Freundschaften, Freizeit), die für das *aktuelle* Leben und Erleben von Kindern wichtig sind.

Kennzeichnend für die Forschung zum kindlichen Wohlbefinden ist nicht zuletzt die klare Orientierung an den Sichtweisen, Wahrnehmungen und Erfahrungen der Kinder selbst statt an erwachsenenzentrierten Perspektiven oder den professionellen Kategorien und Einschätzungen von Erzieherinnen und Erziehern, Lehrpersonen oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern. Dem liegt die wohl kaum strittige erkenntnistheoretische Annahme zugrunde, dass es einen bedeutenden Unterschied macht, ob Informationen und Daten aus der direkten Beobachtung und Kommunikation mit Kindern gewonnen werden oder aber aus der Befragung von Eltern oder anderen Erwachsenen. Kinder werden also selbst als maßgebliche Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt betrachtet. In diesem Zusammenhang kommt ihren subjektiven Einschätzungen gegenüber vermeintlich ‚objektiven' Indikatoren eine mindestens gleichwertige Bedeutung zu.

Der vorliegende Kinderbericht für Luxemburg hat sich von der Vielgestaltigkeit des Forschungsfeldes zum kindlichen Wohlbefinden inspirieren lassen. Er musste aber auch nach eigenen Wegen suchen, um das Konzept des Wohlbefindens so zu entfalten, dass es anschlussfähig ist an aktuelle kindheitspolitische Präferenzen sowie an den Entwicklungsstand der Forschung zu Kindern und ihren Kindheiten in Luxemburg. Dabei orientiert sich der Bericht mit seiner Auslegung des Konzepts des Wohlbefindens stärker an der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung als an der Sozialberichterstattung über Kinder. Letztere nimmt ausgehend von amtlichen Statistiken vor allem das in den Blick, was als ‚objektives Wohlbefinden' verstanden wird und mit entsprechenden Indikatoren (wie z.B. Kindersterblichkeit, Armutsquote oder Schulbesuch) sowie daraus wiederum konstruierten Indizes (z.B. Deprivationsindex in UNICEF-Studien; UNICEF, 2013) zu einzelnen Bereichen oder zum gesamten Wohlbefinden abgebildet werden kann. Demgegenüber sind Studien zum Wohlbefinden, die sich eher an der Kindheitsforschung orientieren, stärker daran interessiert, auch die subjektive Komponente zu berücksichtigen, also Wohlbefinden nicht nur indikatorenbasiert zu erfassen (objektiv), sondern auch die Einschätzungen von Kindern

1. Im Fokus steht als Ausgangspunkt nicht das Leistungsspektrum von Bildungs- und Wohlfahrtseinrichtungen für Kinder, sondern die Interessen und Bedürfnisse dieser Altersgruppe im weitesten Sinne, d.h. auch solche, die sich etwa auf Freizeit, Familie oder Freundschaften beziehen.

selbst miteinzubeziehen (z.B. subjektive Lebenszufriedenheit, Ängste oder Sorgen).[2]

Fasst man die einzelnen Aspekte zusammen, die mit dem Perspektivwechsel hin zum kindlichen Wohlbefinden im Kontext der Forschung und Berichterstattung zu den Lebensbedingungen von Kindern verbunden sind, so lässt sich vereinfachend sagen, dass die Forschung und Berichterstattung zum kindlichen Wohlbefinden weder mit Bildungsforschung oder Bildungsmonitoring zu verwechseln noch deckungsgleich ist mit der Forschung und Berichterstattung über Familien, das System der Kinder- und Jugendhilfe oder den Jugendschutz. Dies gilt sowohl in methodischer wie thematischer und programmatischer Hinsicht. Zwar kann die Forschung zum kindlichen Wohlbefinden wichtige Erkenntnisse für die Bildungs- oder Familienberichterstattung liefern, zugleich geht sie darüber aber noch hinaus und kann auch nicht einfach durch Bildungs- und Familienberichterstattung ersetzt werden.

Der erste nationale Kinderbericht für Luxemburg nimmt vor diesem Hintergrund zwei wichtige Beweggründe zur Erforschung des Wohlbefindens von Kindern aus der internationalen Fachdiskussion auf. Dazu gehört zum einen das ausgeprägte Interesse daran, der Komplexität kindlicher Lebensumstände möglichst gerecht zu werden sowie zu belastbaren Einschätzungen über die Lebensqualität der jungen Menschen im Alter bis zu 12 Jahren zu gelangen (O'Hare & Gutierrez, 2012; Savahl et al., 2015). Zum anderen wird dem wachsenden Interesse Rechnung getragen, den Standpunkt und die Perspektive der Kinder selbst stärker zur Geltung zu bringen. Dies wird nicht zuletzt in der UN-Kinderrechtskonvention eingefordert, die 1993[3] vom Großherzogtum Luxemburg ratifiziert wurde und auch Teil der luxemburgischen Verfassung ist, wenn auch nicht Teil der Grundrechte, wie vom UN-Kinderrechtskomitee in seinem Bericht für Luxemburg 2021 nochmals empfohlen (vgl. UN Committee on the Rights of the Child, 2021).[4]

Während in der UN-Kinderrechtskonvention wesentliche Aspekte des Wohlbefindens von Kindern in Form verschiedener Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte angesprochen werden[5], garantiert Artikel 12 das Recht von Kindern darauf, in Angelegenheiten, die sie betreffen, ihre Meinung äußern zu können. Dieses Recht lässt sich auch auf die Forschung zu kindlichem Wohlbefinden übertragen. Wie weite Teile der internationalen Forschung zum Wohlbefinden von Kindern knüpft auch der Kinderbericht an diesbezügliche Forderungen im Bereich der Kindheitsforschung an, Kindern selbst im Kontext der Erforschung ihrer Lebenssituation eine *Stimme zu geben* (vgl. hierzu auch Andresen et al., 2018, S. 235). Der Bericht birgt damit in mehrfacher Hinsicht für den luxemburgischen Kontext ein innovatives Moment. In wissenschaftlicher Hinsicht ist er innovativ, weil er mit der Fokussierung auf das Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg eine Forschungslücke schließt: Das Wohlbefinden von Menschen in der jungen Altersgruppe unter 12 Jahren ist für den nationalen luxemburgischen Kontext bislang so nicht umfassend beleuchtet worden.[6] Kindheitspolitisch ist er innovativ, weil er wichtige Informationen liefert über die vielfältigen Aspekte, die das Wohlbefinden der Kinder in Luxemburg bestimmen und beeinflussen.

2. Im Horizont der Unterscheidung von subjektivem und objektivem Wohlbefinden wird in der *psychologischen* Forschung zum Wohlbefinden auch zwischen ‚hedonischem' und ‚eudaimonischem' Wohlbefinden differenziert (vgl. Kahneman et al., 1999). Diese Differenzierung ist jedoch nicht einfach mit derjenigen zwischen subjektivem und objektivem Wohlbefinden identisch, sondern liegt gewissermaßen quer dazu. Während hedonisches Wohlbefinden durchaus die subjektive Ebene der eigenen Einschätzungen zum Wohlbefinden meint, soll mit dem Konzept des eudaimonischen Wohlbefindens dem Umstand Rechnung getragen werden, dass nicht allein subjektive Einschätzungen und (momentane) Gefühlszustände schon hinreichend aussagekräftig sind, um einen auch im psychologisch objektivierbaren Sinne positiven Zustand des Wohlbefindens anzunehmen (z.B. im Sinne eines ‚gelingenden und erfüllten Lebens'). Daher weist das Konzept des eudaimonischen Wohlbefindens zusätzlich auf die Bedeutung von Aspekten der erfüllenden und verantwortungsvollen Lebens- und Beziehungsgestaltung hin, die über die Betonung individueller Glücks- und Gefühlzustände beim hedonischem Wohlbefinden hinausgehen.
3. Vgl. „Loi du 20 décembre 1993 portant approbation de la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989".
4. "Noting the ongoing reform of the Constitution, which is geared towards ensuring that all children enjoy the ‚protection, measures and care necessary for their well-being and development' and can freely express their views on all matters affecting them, the Committee recommends that the State party take all measures necessary to expedite the process and ensure that children's rights are raised to the rank of fundamental rights under the new Constitution" (UN Committee on the Rights of the Child, 2021, S. 2).
5. vgl. zum Beispiel Artikel 3 zum ‚Recht auf Wohlergehen', Artikel 6 zum ‚Recht auf Leben', Artikel 19 zum ‚Schutz vor Gewalt', Artikel 24 zum ‚Recht auf Gesundheit' oder Artikel 28 zum ‚Recht auf Bildung'.
6. Zwar werden die 11- bis 12-Jährigen von der Gesundheitsbefragung *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) regelmäßig erfasst (vgl. z.B. Heinz et al., 2020), nicht jedoch die Kinder unter 11 Jahren und jünger.

3. Dimensionen des Wohlbefindens

In der internationalen Forschung und Berichterstattung hat es sich eingebürgert, das kindliche Wohlbefinden als ein „multidimensionales Konzept" (Ben-Arieh et al., 2014; Minkkinen, 2013) zu verstehen, das unterschiedliche Aspekte kindlicher Lebensbedingungen, Erfahrungsräume und Erlebensebenen miteinschließt und zu erfassen erlaubt. Hierzu werden regelmäßig die folgenden Aspekte und Faktoren gerechnet:

- Generelle Lebenszufriedenheit
- Materielle Ressourcen und Armutserleben bzw. Mangelerfahrungen
- Bildung: Zugang zu Einrichtungen non-formaler und formaler Bildung, Bildungserfolg, Bildungsaspiration etc.
- Gesundheit: physische und seelische Beeinträchtigungen
- Sicherheitsempfinden
- Qualität von Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie, Freundschaften
- Persönliches Autonomieerleben, Partizipationsmöglichkeiten (in Schule, Familie und Freizeit)
- Freizeitaktivitäten (z.B. Kurse, Vereine, digitale Medien).

Neben dem Umstand, dass Studien zum Wohlbefinden von Kindern sehr viele unterschiedliche Aspekte und Faktoren in den Blick nehmen, fokussieren sie auch jeweils verschiedene Ebenen. Sie reichen von der Mikroebene der kindlichen Alltagserfahrungen bis hin zu gesellschaftlichen und politischen Kontextbedingungen des Aufwachsens. Gerade der Mikroebene der Orte und sozialen Beziehungen im nächsten Umfeld von Kindern kommt dabei eine besondere Rolle zu: Denn es sind jene Kontexte, über die Kinder aufgrund ihrer alltäglichen Erfahrungen am meisten wissen (vgl. Andresen & Neumann, 2018; Ben-Arieh, 2014). Zudem sind es gerade die Kinder selbst, die in diesen Kontexten durchgängig eigene Erfahrungen machen – während Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen davon häufig nur Teilausschnitte wahrnehmen.

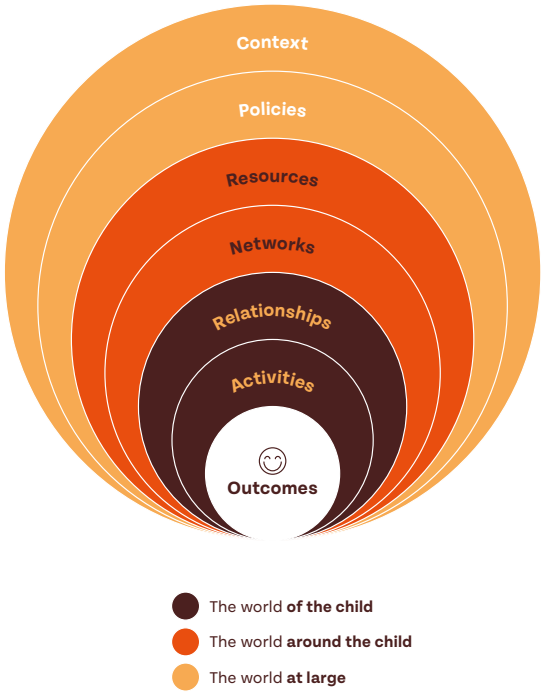
Der Kinderbericht beleuchtet dementsprechend die gesamte Bandbreite der Kontexte, in denen Kinder aufwachsen. Neben der Familie und der Schule gehören dazu auch die Strukturen der non-formalen Bildung für das frühe Kindesalter und das Schulalter in Luxemburg. Sie bilden – neben Familie und Schule – einen spezifischen sozialen Erfahrungsraum. *Sozialer Erfahrungsraum* meint dabei, dass dieser in erster Linie durch die Anwesenheit bestimmter Personen bzw. Akteure und die Begegnung mit ihnen gestiftet wird und dabei besondere – nicht unbedingt curricular immer schon vordefinierte – Lernherausforderungen bereithält (Wittwer & Rose, 2014). Als *sozialer Erfahrungsraum* wird der Bereich der non-formalen Bildung nicht zuletzt durch *Beziehungen* strukturiert, die wiederum neue und andere Lerngelegenheiten eröffnen, welche über jene etwa im Kontext der Herkunftsfamilie hinausgehen: Kinder lernen hier nicht nur andere erwachsene Bezugspersonen kennen, sondern erweitern auch ihr persönliches Netzwerk an Gleichaltrigen, die wiederum eigene vergleichbare Erfahrungen aufweisen und mit denen gemeinsam neue Erfahrungen gemacht werden können (siehe hierzu auch III.).

Mit der Fokussierung auf den Kontext der non-formalen Bildung als *sozialem Erfahrungsraum* weist der Kinderbericht die Besonderheit auf, dass er die non-formale Bildung als wesentlichen Kontext des Aufwachsens miteinschließt, denn dieser Kontext nimmt in Luxemburg neben Familie und Schule seit dem enormen Ausbau der Tageseinrichtungen für Kinder (Service d'éducation et d'accueil (SEA))[7] ab Mitte der 2000er Jahre eine zunehmend bedeutsame Rolle ein (vgl. Neumann, 2018). Eine weitere Besonderheit ist, dass in der Teilstudie zu

7. Mit dem Sammelbegriff *SEA* wurden nach der Anpassung des Gesetzes über die Beziehungen zwischen Staat und den Einrichtungen in den Bereichen Soziales, Familie und Therapie (ASFT-Gesetz) die älteren Bezeichnungen für die kollektiven Strukturen wie *Maison relais pour enfants, crèche, garderie oder foyer de jour* abgelöst, wenngleich diese im *Terrain* weiterhin gebräuchlich sind. Im Kinderbericht wird für kollektive Strukturen der non-formalen Bildung möglichst einheitlich die Bezeichnung SEA verwendet und nur dann auf die älteren Bezeichnungen verwiesen, wo dies hilfreich erscheint, um den Kontextbezug von Daten und Analysen besser verständlich zu machen.

Partizipation und Inklusion in der non-formalen Bildung auch das Wohlbefinden der jüngeren Kinder in den Strukturen der non-formalen Bildung bzw. den kollektiven SEA-Strukturen in den Blickpunkt gerückt wird (siehe III.).

Theoretische Modelle, welche die Erfassung der unterschiedlichen Bedingungsfaktoren von Wohlbefinden und die einzelnen Kontexte und Erlebensebenen von Kindern umfassen und miteinander ins Verhältnis setzen, orientieren sich meist an Bronfenbrenners sozialökologischem Ansatz einer "ecological systems theory" (Bronfenbrenner, 1989; Newland et al., 2015). Ein darauf basierendes Modell bildet auch die Grundlage der Erfassung des Wohlbefindens in der UNICEF Report Card 16 (UNICEF, 2020a). Das Modell unterscheidet verschiedene Ebenen des Einflusses auf das kindliche Wohlbefinden, das dabei als *outcome* verstanden wird. Das Modell ist wie eine Art Zwiebel in konzentrischen Kreisen aufgebaut, wobei das Kind sinnbildlich und konzeptionell im Mittelpunkt steht (vgl. UNICEF, 2020a, S. 8):



Die Unterscheidung zwischen "the world of the child", "the world around the child" und "the world at large" suggeriert eine jeweils unterschiedlich große räumliche wie auch soziale Distanz zu Erfahrungskontexten, in denen sich Kinder gewöhnlich im Alltag bewegen und aufhalten; dies ist jedoch vor allem metaphorisch zu verstehen, im Sinne einer Abstufung zwischen konkret greifbaren Lebensumständen und Handlungsräumen sowie eher abstrakten Faktoren, die aber letztlich das Leben der Kinder genauso – wenn auch bisweilen mehr indirekt – beeinflussen.[8] Es geht also mit dem Modell sowohl um eine *Unterscheidung* als auch um eine *Relationierung* der drei Welten als Bedingungs- und Ermöglichungszusammenhänge, die in unterschiedlicher Weise einen Impact auf das kindliche Wohlbefinden haben.

In der *world of the child* sind jene Faktoren angesiedelt, die Kinder in ihren Aktivitäten und Interaktionen selbst und direkt erfahren, wie etwa Familienbeziehungen, Freizeitbeschäftigungen oder Freundschaften, aber auch die Erfahrungen beim Besuch der Schule und von non-formalen Strukturen. Bei der so genannten *world around the child* geht es um kontextuelle Faktoren wie die elterlichen Netzwerke, materielle Ressourcen für Bildung (z.B. Bücher zu Hause), die Spielmöglichkeiten im Wohnumfeld – also Faktoren, die kindliches Wohlbefinden beeinflussen, aber sich nicht unmittelbar auf die Tätigkeiten und Interaktionen der Kinder beziehen, sondern auf die Verfügbarkeit und Bereitstellung von Ressourcen. Mit der *world at large* sind schließlich politische, gesellschaftliche und ökologische Rahmenbedingungen gemeint, die wie etwa die Bildungs- oder Familienpolitik das Aufwachsen von Kindern maßgeblich beeinflussen, ohne dass Kinder hier selbst mitwirken oder in ihrem Alltagsleben direkt davon erfahren würden.

Der Kinderbericht greift sowohl die unterschiedlichen Aspekte und Faktoren des kindlichen Wohlbefindens und deren jeweils subjektive Bewertung durch die Kinder auf als auch die diversen Ebenen, auf denen verschiedene Einflussfaktoren angesiedelt sind. Die Einflussfaktoren auf den unterschiedlichen Ebenen können sich direkt oder indirekt auf das subjektive Wohlbefinden auswirken oder sich darin vermittelt über Zufriedenheitswerte, Ängste und Sorgen niederschlagen. Vor diesem Hintergrund verfolgt der Kinderbericht in zweierlei Hinsicht einen *multidimensionalen* Ansatz:

- Er schließt verschiedene Aspekte und Faktoren mit ein, die in einem Zusammenhang zum persönlichen

8. So sind etwa die Schule oder die Kindertageseinrichtung bzw. Tageseltern Wirklichkeitsbereiche, die von Kindern selbst erfahren werden und zunächst zur „world of the child" gehören. Aber diese Organisationen pflegen auch Kontakte und Beziehungen zu Eltern, ebenso sind sie wichtige Ressourcen für die zeitliche Entlastung der Eltern mit Blick auf die Erwerbstätigkeit (auch wenn Schulen keine Betreuungseinrichtungen sind). In diesem Sinne gehören Schulen und Kindertageseinrichtungen bzw. Tageseltern dann zur „world around the child". Die verschiedenen Welten im UNICEF-Modell sprechen also nicht einfach von unterschiedlichen Orten, sondern auch von unterschiedlichen Personengruppen und ihren Beziehungen zu diesen Orten.

Wohlbefinden von Kindern stehen und sowohl für ihre individuelle Zufriedenheit als auch für ihre zukünftigen Lebenschancen maßgeblich sein können (Beziehungen, Teilhabe, Mitbestimmung, Bildung, Lebenszufriedenheit, Ressourcen und Mangelerfahrungen etc.).

- Er nimmt unterschiedliche Ebenen in den Blick, welche die einzelnen Faktoren beeinflussen und die vom persönlichen sozialen Nahraum bis hin zum politischen Kontext (z.B. Bildungs- und Betreuungspolitik oder – gerade in der Pandemie – Gesundheitspolitik) reichen können.

Die Einzelstudien, deren Daten und Befunde in diesen Bericht Eingang gefunden haben, tragen der zuvor erläuterten Mehrdimensionalität des Well-Being-Konzepts und der Vielfalt der jeweiligen Einflussebenen Rechnung. Auch wenn die beiden Studien alle Faktoren und Ebenen berücksichtigen, so gehen sie doch über eine Betrachtung einzelner Faktoren und Ebenen hinaus. Deutlich wird dies insbesondere, wenn man die Studien in einem synthetisierenden Gesamtzusammenhang betrachtet, anstatt sie lediglich als Einzelstudien zur Kenntnis zu nehmen (siehe I. ‚Zusammenfassung').

4. Kindliches Wohlbefinden während der Pandemie als spezifisches Thema des Kinderberichts

Dieser erste Kinderbericht für Luxemburg und die zwei ihm zugrundeliegenden Einzelstudien wurden maßgeblich in den Jahren 2018 bis 2021 konzipiert und erarbeitet. Die Arbeit an diesem Bericht fiel damit zu einem beträchtlichen Teil in einen Zeitraum, in dem die weltweite Covid-19-Pandemie das Alltagsleben der Menschen auf vielfältige und grundlegende Weise verändert hat. Von diesen Maßnahmen sind und waren Kinder – z. B. durch die zeitweise Schließung von Schulen, Betreuungs- und Freizeiteinrichtungen, Homeschooling, Kontaktbeschränkungen, reduzierte Klassengrößen, Hygienemaßnahmen in Institutionen etc. – nochmals in besonderem Maße betroffen. Dies war nicht nur in Luxemburg so, sondern weltweit (UNICEF, 2020b). In Einrichtungen der formalen und non-formalen Bildung dauerten einige der ergriffenen Maßnahmen auch bis weit in das Jahr 2021 noch an.[9]

Auch wenn ganz zu Beginn der Pandemie die Folgen der Maßnahmen zur Eindämmung für Kinder nicht so sehr im Fokus der Aufmerksamkeit standen, herrscht inzwischen ein gesellschaftlicher Konsens, dass gerade Kinder, Jugendliche und Familien besonders schwer an den damit verbundenen Belastungen zu tragen hatten. Inzwischen liegen im internationalen Raum eine ganze Reihe von wissenschaftlichen Studien vor, welche die Folgen der Pandemie sowie der Maßnahmen zu ihrer Bekämpfung für das Leben der Kinder bestätigen bzw. auf langfristige negative Effekte für deren Wohlbefinden bzw. ihre seelische Gesundheit hinweisen. Zu den in ausländischen bzw. internationalen Studien beobachteten Beeinträchtigungen gehören z.B. Stressempfinden, depressive Verstimmungen oder Essstörungen sowie eine Zunahme von Konflikten in Familien und von Gefühlen der Einsamkeit, bzw. der sozialen Isolation (vgl. Akin et al., 2020; Cuevas-Parra & Stephano, 2020; Kerr et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2021; Viner, 2020). Die Beeinträchtigungen beim Wohlbefinden und der mentalen Gesundheit von Kindern waren dabei im Jahr 2021 sogar noch verbreiteter, wie etwa Studien für Deutschland belegt haben (Bujard et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2021).

In Luxemburg waren Schulen, Kindertageseinrichtungen bzw. Tageseltern und die Einrichtungen für Freizeitaktivitäten ab dem 16. März 2020 erstmals geschlossen. Dies führte nicht nur zu erheblichen Veränderungen im Alltag, sondern auch zu Veränderungen beim subjektiven Wohlbefinden, wie die im Frühjahr 2020 gestartete Studie „COVID-Kids I“ bereits sehr früh für Luxemburg feststellte (vgl. Kirsch et al., 2020). Die Studie beruhte auf einem international gestreuten Online-Survey, an dem aus Luxemburg knapp 750 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 6 und 16 Jahren teilnahmen.

90 % der Befragten in der Studie gaben an, dass mindestens ein Elternteil zu Hause arbeitet und sie insgesamt mehr Zeit mit der Familie verbringen als zuvor (Kirsch et al., 2020). In ähnlicher Weise wurde dies auch für andere Länder beobachtet (vgl. für Deutschland: Langmeyer et al., 2020). Etwa 80 % der befragten Kinder und Jugendlichen in Luxemburg sagten zudem, dass es vor allem Freunde und Verwandte außerhalb des eigenen Haushalts sind, die sie am meisten vermissen.

Gerade der zweite hier erwähnte Befund deutet bereits an, dass die Alltagsveränderungen nicht ohne Folgen für das Wohlbefinden der Kinder geblieben sind. Schon während der ersten Welle der Pandemie im Frühjahr 2020 ließ sich für den Altersbereich der 6- bis 16-Jährigen in Luxemburg fast ‚erwartungsgemäß‘ ein deutlicher Rückgang der allgemeinen Lebenszufriedenheit feststellen: So gaben über 90 % der befragten Kinder und Jugendlichen an, mit ihrem Leben vor der Pandemie zufrieden oder sehr zufrieden gewesen zu sein, aber nur 67 % sagten dasselbe für die Zeit im Frühsommer 2020, also nach Einsetzen der Pandemie (Kirsch et al., 2020, S. 12). Im Rahmen der Folgestudie „COVID-Kids II“ im September und Oktober

9. Siehe hierzu auch III. und IV.

2021 zeigte sich, dass in diesem Zeitraum ebenfalls noch 31 % der 6-11 jährigen Kinder berichteten, ihre Lebenszufriedenheit sei geringer als vor der Pandemie (Kirsch et al., 2022, S. 7).[10] Auch die Zufriedenheit mit der Schule, einem der zentralen Lebensbereiche von Kindern, ging auf verschiedenen Dimensionen deutlich zurück, wie Daten aus dem Jahr 2020 illustrieren (Kirsch et al., 2021). Bei einem Vergleich von Daten aus der COVID-Kids I Studie aus den Ländern Luxemburg, Brasilien, Deutschland und der Schweiz zeigte sich zudem, dass die befragten Kinder und Jugendlichen in Luxemburg im Jahr 2020 signifikant häufiger sagten, sie hätten Angst wegen Covid-19 zu erkranken (32 %) (Kirsch et al., 2020, S. 13). Daneben zeigten sich je nach Geschlecht, Alter und sozioökonomischem Hintergrund der Familien signifikante Unterschiede bei den Befragten: Es waren in Luxemburg vor allem die 12- bis 16-Jährigen, aber auch Mädchen sowie Kinder aus sozioökonomisch weniger privilegierten Familien, die häufiger über negative Gefühle (z.B. Angst), Sorgen (z.B. bezogen auf die Zukunft) und eine geringere allgemeine Lebenszufriedenheit berichteten. Für September 2020 zeigten die standardisierten Tests (*Épreuves Standardisées*, ÉpStan) in luxemburgischen Schulen zudem zwar keinen generellen Leistungsrückgang, aber Lernrückstände in bestimmten Bereichen und insbesondere bei Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten (Fischbach et al., 2021).

Die Frage, wie sich das Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg seit Beginn der Pandemie verändert hat, ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung, wenn es darum geht, ein umfassendes Bild über die gegenwärtige Lebenssituation von Kindern im Land zu zeichnen. Der erste Kinderbericht stellt sich dieser Herausforderung, indem seine verschiedenen Teilkapitel zu den Einzelstudien ganz bewusst auch Daten und Informationen zu den Veränderungen seit Beginn der Covid-19-Pandemie mit Blick auf die Lage und Zufriedenheit von Kindern mit einbeziehen.

Angesichts der schon 2020 vorliegenden Forschungsergebnisse und der anhaltenden Dynamik der pandemischen Lage zeichnete sich ab, dass der Kinderbericht bei seinem Erscheinen im Jahr 2022 auch eigene aktuelle Daten und Erkenntnisse zum Wohlbefinden der Kinder in der Pandemie beinhalten muss und es nicht angemessen wäre, allein auf die Befunde aus den Jahren 2019, 2020 oder auf internationale Forschungsresultate zu verweisen. Für den Kinderbericht wurde daher entschieden, die Veränderungen bei den Kindern und deren Wohlbefinden seit Beginn der Pandemie anhand aktuellerer Daten aus dem Jahr 2021 gesondert zu berücksichtigen. Das heißt: Sie sollten im Rahmen einer eigenen Erhebung zum Gegenstand gemacht und zugleich im Sinne von Veränderungen im Vergleich zum Jahr 2019, also vor der Pandemie, angesprochen werden. Daher wurde 2021 beschlossen, Daten aus einer aktuellen Erhebung zum Wohlbefinden von Kindern in der Pandemie in den Kinderbericht aufzunehmen, welche zu diesem Zeitpunkt im Rahmen des Projekts „Family Response and well-being effects of Covid-19 (FAREWELL-to-C19)" (s. unten sowie IV.) auf den Weg gebracht wurde. Der Kinderbericht ist *damit noch kein Bericht allein über die Lage von Kindern während der Pandemie*. Aber er liefert wichtige Eindrücke und Erkenntnisse, welche die wichtigen Veränderungen seit Beginn der Pandemie anzeigen.

10. Auch der nationale Jugendbericht kommt für die Altersgruppe der 12- bis 29-Jährigen auf der Grundlage von Daten, die 2019 sowie im Zeitraum Juli bis September 2020 erhoben worden sind, zu dem Befund, dass es bei den Jugendlichen zu einem leichten, aber signifikanten Rückgang der Lebenszufriedenheit gekommen ist. Darüber hinaus hat sich eine Polarisierung gezeigt: So ist sowohl der Anteil an Jugendlichen mit einer hohen Lebenszufriedenheit als auch der Anteil der Jugendlichen mit einer niedrigen Lebenszufriedenheit im Vergleich zwischen 2019 und 2020 angestiegen (MENJE & Université du Luxembourg, 2021, S. 95).

5. Datengrundlagen und Einzelstudien

Der erste nationale Kinderbericht basiert auf zwei unabhängig voneinander durchgeführten wissenschaftlichen Studien. Die beiden Einzelstudien und ihre Ergebnisse bilden die Basis des Berichts. Die gemeinsame inhaltliche Klammer stellt das international gebräuchliche Konzept des kindlichen Wohlbefindens bzw. des *Child Well-Being* in der oben erläuterten Auslegung dar. Die Einzelstudien thematisieren sowohl allgemeine Aspekte (z. B. Lebenszufriedenheit), aber auch spezifische Bedingungen (z.B. Mitbestimmung, soziale Beziehungen) kindlichen Wohlbefindens. Zudem schildern sie je für sich Eindrücke und Befunde zu den Veränderungen seit Beginn der Covid-19-Pandemie und gehen auf deren Bedeutung für die Erfahrungsräume und das Wohlbefinden von Kindern ein.

Die jeweiligen Studien und ihre Ergebnisse werden im Kontext dieses Berichts in getrennten Kapiteln (III. und IV.) dargestellt und beschrieben:

Die erste Einzelstudie beruht auf Befunden des Forschungsprojekts „Die Praxis des nationalen Rahmenplans: Inklusion und Partizipation von Kindern im Alltag der Strukturen der non-formalen Bildung (0-12 Jahre)“ (PRACIPE). Es handelt sich dabei um eine ethnographisch angelegte Feldstudie, welche die Teilhabemöglichkeiten und die Inklusion von Kindern in kollektiven Strukturen der non-formalen Bildung, also außerhalb der Schule, untersucht hat. Die Strukturen der non-formalen Bildung haben in den letzten 15 Jahren für die Lebenswirklichkeit von Kindern enorm an Bedeutung gewonnen, weil eine immer größere Zahl von Kindern im Alter zwischen 0 und 12 Jahren immer mehr Zeit in ihnen verbringen („Institutionalisierung“ der frühen Lebensphase; vgl. Neumann, 2018, S. 14). Zu den Einrichtungen der non-formalen Bildung für Kinder im Alter zwischen 0 und 12 Jahren in Luxemburg gehören jene kollektiven Strukturen, die seit 2013 unter dem Sammelbegriff „Service d’éducation et d’accueil“ (SEA) zusammengefasst wurden sowie die Tageseltern („Assistants parentaux“ (AP)) (Neumann, 2018; Hekel & Simoes Lourêiro, 2021).[11] Mit der Reform des Jugendgesetzes im Jahr 2016 sowie der Einführung von Qualitätsrichtlinien und eines nationalen Rahmenplans für die non-formale Bildung (MENJE & SNJ, 2021) wurde die Arbeit in den SEA und bei den Assistants parentaux viel stärker als zuvor an pädagogischen Maßstäben ausgerichtet („Pädagogisierung“, Neumann, 2018, S. 14). Damit rückten auch Ansprüche an den partizipativen und inklusiven Charakter des Betreuungsalltags stärker in den Vordergrund.

Das PRACIPE-Projekt wurde im Zeichen dieser Veränderungen konzipiert und durchgeführt. Es beruht auf Daten, die vor allem mittels teilnehmender Beobachtung vor Ort erhoben wurden und gibt – gleichsam von der Position der Kinder in diesen Settings aus – einen wert-

11. Siehe auch Fußnote 7.

vollen Einblick in deren Teilhabemöglichkeiten im Alltag der non-formalen Bildungseinrichtungen. Dabei werden teilweise auch die pandemiebedingten Veränderungen im Organisationsalltag sichtbar. In der wissenschaftlichen Fachliteratur gilt es als erwiesen, dass das Wohlbefinden von Kindern und ihre Partizipationsmöglichkeiten in einem engen Zusammenhang stehen (Lloyd & Emerson, 2017; World Vision, 2018). Insbesondere wurde schon früh gezeigt, dass Kinder selbst Partizipationsmöglichkeiten als zentral für ihr Wohlbefinden betrachten (Fattore et al., 2005). Auch wenn man danach fragt, was aus der Perspektive von Kindern qualitativ hochwertige Kindertageseinrichtungen ausmacht, spielen Partizipation und Inklusion eine zentrale Rolle. So hat etwa eine Studie zur Qualität von Kindertageseinrichtungen aus Kindersicht gleich eine ganze Reihe von Qualitätsdimensionen ermittelt, die auf Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung, auf der Beachtung der Kinderrechte sowie der Erfahrung von Zugehörigkeit und Wertschätzung beruhen (Nentwig-Gesemann et al., 2017). Zudem sind Partizipationsmöglichkeiten eng mit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit verbunden. Vor diesem Hintergrund thematisiert das Kapitel III., welches auf das Projekt PRACIPE zurückgeht, die Frage, was die kollektiven Strukturen der non-formalen Bildung in Luxemburg zur Partizipation und Inklusion von Kindern und damit zu ihrem Wohlbefinden beitragen. Welche Erfahrungsräume eröffnen sie und wie werden diese von Kindern selbst mitgestaltet?

Das darauffolgende Kapitel (IV.) bezieht sich auf Befunde aus der Studie „Bien-être des enfants au Luxembourg (LuxCWeb)“ sowie Daten aus dem Projekt “Family Response and well-being effects of Covid-19 (FAREWELL-to-C19)”, jeweils durchgeführt am Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER). Es handelt sich dabei um die Ergebnisse zweier repräsentativer standardisierter Befragungen der jeweils gleichen Gruppe von Kindern im Alter von 8, 10 und 12 Jahren (2019) bzw. 10, 12 und 14 Jahren (2021), bei denen der größte Teil der Befragungsinstrumente identisch war.[12] Die beiden Befragungen fanden 2019 bzw. 2021 statt und erhoben aus der Perspektive der Kinder deren Zufriedenheit mit unterschiedlichen Aspekten ihres Lebens. Die Ergebnisse und Analysen liefern umfassende und differenzierte Informationen zum Niveau des multidimensional erhobenen, Wohlbefindens der Kinder in Luxemburg, zur Zufriedenheit von Kindern mit verschiedenen Lebensbereichen (wie Familie, SEA, Schule), aber auch zur Bedeutung, die diese Bereiche für die globale Lebenszufriedenheit von Kindern haben. Zudem wurde auf der Basis der Daten aus den Selbsteinschätzungen der Kinder analysiert, wie die Zufriedenheit in einzelnen Lebensbereichen mit der generellen Lebenszufriedenheit zusammenhängt, woraus sich wiederum wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der maßgeblichen Bedeutung der Familie für das Wohlbefinden der Kinder ableiten ließen. Die Analysen beziehen sich auch auf die seit Beginn der Pandemie eingetretenen Veränderungen beim Wohlbefinden und den Lebensumständen (z.B. Familie, Freizeit) von Kindern. Dass eine nahezu identische Befragung mit dem gleichen Sample zu zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt werden konnte (2019 vor der Pandemie und 2021 ein Jahr nach Beginn der Pandemie), bietet dabei die Möglichkeit, das Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg vor und über ein Jahr nach Beginn der Pandemie auf einer kongruenten Basis repräsentativer Befragungsdaten miteinander zu vergleichen. Das Kapitel gibt damit einen wertvollen Einblick, wie sich das Wohlbefinden von Kindern im Zuge der sogenannten ‚neuen Normalität‘ seit der Pandemie entwickelt hat.

12. Bei der Erhebung 2021 wurden auch die Eltern der Kinder befragt.

6. Aufbau des Kinderberichts und Lesehinweise

Diese Publikation zum Kinderbericht ist so aufgebaut, dass den Kapiteln II., III. und IV. eine allgemeine Zusammenfassung (I.) zu Hintergründen, grundlegenden Aspekten der Konzeption sowie zentralen Ergebnissen des Kinderberichts vorangestellt ist. Die beiden Einzelstudien finden sich dann in den Kapiteln III. und IV. Diese Kapitel sind so angelegt, dass sie jeweils für sich rezipiert, aber auch als spezifische Beiträge zur Gesamtthematik des Berichts gelesen werden können. Die Kapitel II., III und IV. sind in den Originalsprachen der jeweiligen Einzelbeiträge verfasst, so dass es sich bei diesem Kinderbericht letztlich um ein zweisprachiges Dokument (Deutsch/Französisch) handelt.

Literatur

Akin I. R., Bora Güneș, N., & Kaya, Y. (2021). Experiences of children (ages 6-12) during COVID-19 pandemic from mothers' perspectives. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. https://doi.org/10.1111/jcap.12355

Andresen, S. (2018). Child Well-Being im Schnittfeld von Forschung und Politik: Versuch einer Typologie. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos, & S. Neumann (Eds.), *Gute Kindheit: Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit* (S. 70-81). Beltz Juventa.

Andresen, S., & Neumann, S. (2018). Die 4. World Vision Kinderstudie: Konzeptionelle Rahmung und thematischer Überblick. In World Vision Deutschland (Ed.), *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie* (S. 35-53). Beltz.

Andresen, S., Çınar, D., & Kuhn, M. (2018). Die qualitative Studie: 12 Portraits von Kinderpersönlichkeiten. In World Vision e.V. (Ed.), *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie* (S. 229-328). Beltz.

Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, *1*, 3-16. https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1

Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. In S. B. Kamerman, S. Phipps, & A. Ben-Arieh (Eds.), *From Child Welfare to Child Well-Being: An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making* (S. 9-22). Springer. https://doi.org/ 10.1007/978-90-481-3377-2_2

Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood*, *18*(4), 460-476. https://doi.org/10.1177%2F0907568211398159

Ben-Arieh, A., & Goerge, R. M. (Eds.) (2006). *Indicators of Children's Well-Being: Understanding their Role, Usage and Policy Influence*. Springer.

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. In A. Ben Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (S. 1-27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134

Betz, T. (2013). Counting what counts: How children are represented in national and international reporting systems. *Child Indicators Research*, 6(4), 637-657. https://doi.org/10.1007/s12187-013-9198-2

Betz, T. (2018). Child Well-Being: Konstruktionen guter Kindheit in der (inter-)nationalen indikatorengestützten Sozialberichterstattung über Kinder. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos, & S. Neumann (Eds.), *Gute Kindheit: Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit* (S. 49-69). Beltz Juventa.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, *6*, 187-249.

Bujard, M., von den Driesch, E., Ruckdeschel, K., Laß, I., Thönnissen, C., Schumann, A., & Schneider, N. F. (2021). *Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung*. https://www.bib.bund.de/Publikation/2021/Belastungen-von-Kindern-Jugendlichen-und-Eltern-in-der-Corona-Pandemie.html?nn=9751912

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*. www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinderund-jugendbericht-data.pdf

Cuevas-Parra, P. N., & Stephano, M. (2020). *Children's voices in the time of COVID-19: Continued child activism in the face of personal challenges*. World Vision International. https://www.wvi.org/sites/default/files/2020-04/WV-Children%E2%80%99s%20voices%20in%20the%20time%20of%20COVID-19%20Final.pdf

Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, *80*, 5-29. https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9

Fegter, S. (2014). Räumliche Ordnungen guter Kindheit: Zum Potenzial praxeologischer Zugänge für die Child-Well-being-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *60*(4), 520-534.

Fischbach, A., Colling, J., & Levy A. J. (2021). Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie. In LUCET, & SCRIPT (Eds.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 141-157). LUCET, & MENJE.

González-Carrasco, M., Vaqué, C., Malo, S., Crous G., Casas, F., & Figuer, C. (2019). A Qualitative Longitudinal Study on the Well-Being of Children and Adolescents. *Child Indicators Research*, *12*(2), 479-499.

Heinz, A., Kern, M. R., van Duin, C., Catunda, C., & Willems, H. (2020). *Gesundheit von Schülerinnen und Schülern in Luxemburg: Bericht zur luxemburgischen HBSC-Befragung 2018*. University of Luxembourg. https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/46653/1/HBSC_Endbericht_2018_Web.pdf

Hekel, N., & Lourêiro, K. (2021). Frühkindliche Bildung in Luxemburg. In: LUCET, & SCRIPT (Eds.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 38-41). LUCET, & MENJE.

Hunner-Kreisel, C., & März, S. (2018). Qualitative Wohlergehensforschung und intersektionale Ungleichheitsanalyse: Generation und adultistische Herrschaftsverhältnisse im Fokus. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos, & S. Neumann (Eds.), *Gute Kindheit: Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit* (S. 214-233). Beltz Juventa.

Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Angustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., & Barkenow V. (Eds.) (2016). *Growing up unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-Being. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study*. International Report From the 2013/2014 Survey. WHO Regional Office for Europe. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326320/9789289051361-eng.pdf

Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.) (1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. Russell Sage Foundation.

Kerr, M., Rasmussen H. F., Fanning, K. A., & Braaten, S. M. (2021). Parenting During COVID-19: A Study of Parents' Experiences Across Gender and Income Levels. *Family Relations*, *70*(5), 1327-1342. https://doi.org/10.1111/fare.12571

Kirsch, C., Engel de Abreu, P. M. J., Neumann, S., & Wealer, C. (2021). Practices and experiences of distant education during the COVID-19 pandemic: The perspectives of six- to sixteen-year-olds from three high-income countries. *International Journal of Educational Research Open*, *2*(2), Article 100049. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100049

Kirsch, C., Engel de Abreu, P. M. J., Neumann, S., Wealer, C., Brazas, K., & Hauffels, I. (2020). *Subjective well-being and stay-at-home-experiences of children aged 6-16 during the first wave of the COVID-19 pandemic in Luxembourg: A report of the project COVID-Kids*. University of Luxembourg. https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/45450/1/UNI_UNICEF_E.pdf

Kirsch, C., Vaiouli, P., Bebić-Crestany, D., Andreoli, F. D., Peluso, E., & Hauffels, I. (2022). *The impact of the Covid-19 pandemic in Luxembourg in 2021: Children aged 6-16 share their subjective well-being and experiences. First findings of the project COVID-Kids II*. University of Luxembourg.

Lloyd, K., & Emerson, L. (2017). (Re)examining the Relationship Between Children's Subjective Wellbeing and Their Perceptions of Participation Rights. *Child Indicators Research*, *10*(3), 591-608. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9396-9

Minkkinen, J. (2013). The Structural Model of Child Well-Being. *Child Indicators Research*, *6*(3), 547-558. https://doi.org/10.1007/s12187-013-9178-6

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), & Université du Luxembourg (2021). *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020: Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg*. MENJE. https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/47474/1/Jugendbericht2020.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), & Service National de la Jeunesse (SNJ) (2021). *Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter* (2. rev. ed.). Luxembourg. https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/09/Rahmenplan_DE_14092021_WEB.pdf

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Thedinga, M. (2017). *Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie: Abschlussbericht*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration. https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf

Neumann, S. (2018). Non-formale Bildung im Vorschulalter. In LUCET, & SCRIPT (Eds.), *Nationaler Bildungsbericht 2018* (S. 14-21). LUCET, & MENJE. https://script.lu/sites/default/files/publications/2019-12/Bildungsbericht%202018.pdf

Newland, L. A., Lawler, M. J., Giger, J. T., Roh, S., & Carr, E. R. (2015). Predictors of Children's Subjective Well-Being in Rural Communities of the United States. *Child Indicators Research*, *8*(1), 177-198. https://doi.org/10.1007/s12187-014-9287-x

O'Hare, W. P. (2014). Data-Based Child Advocacy. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (S. 3034-3067). Springer.

O'Hare, W. P., & Gutierrez, F. (2012). The Use of Domains in Constructing a Comprehensive Composite Index of Child Well-Being. *Child Indicators Research*, *5*(4), 609-629. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_125

OECD (2017). *PISA 2015 Results: Students' Well-Being*. PISA OECD Publishing. https://read.oecd.org/10.1787/9789264273856-en?format=pdf

Prada, A., & Sanchez-Fernandez, P. (2021). World Child Well-Being Index: A Multidimensional Perspective. *Child Indicators Research*, *14*(6), 2119-2144. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09848-7

Rees, G. (2017). *Children's Views on Their Lives and Well-being: Findings from the Children's Worlds Project*. Springer.

Prout, A., & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James, & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Comtemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.) (S. 7-32). Falmer.

Rauschenbach, T., & Bien, W. (Eds.) (2012). *Aufwachsen in Deutschland: AID:A – Der neue DJI-Survey*. Beltz Juventa.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5

Rees, G., & Dinisman, T. (2015). Comparing children's experiences and evaluations of their lives in 11 different countries. *Child Indicators Research*, *8*(1), 5-31. https://doi.org/10.1007/s12187-014-9291-1

Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (Eds.) (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project*, 2016-19. Children's Worlds Project (ISCWeB). https://isciweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf

Savahl, S., Malcolm, C., Slembrouck, S., Adams, S., Willenberg, I. A., & September, R. (2015). Discourses on Well-Being. *Child Indicators Research*, *8*(4), 747-766.

STATEC (2021). *Population par âge et sexe au 1er janvier 2001-2021*. https://statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=12854&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1

Tisdall, E. (2015). Children's Rights and Children's Wellbeing: Equivalent Policy Concepts? *Journal of Social Policy*, *44*(4), 807-823. https://doi.org/10.1017/S0047279415000306

UN Committee on the Rights of the Child (2021). *Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Luxembourg, CRC/C/LUX/CO/5-6*. https://digitallibrary.un.org/record/3929470

UNICEF (2007). *Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-Being in Rich Countries*. Innocenti Report Card 7. UNICEF Office of Research – Innocenti. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf

UNICEF (2013). *The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities*. https://www.unicef.org/media/84886/file/SOWC-2013.pdf

UNICEF (2020a). *Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 16. UNICEF Office of Research – Innocenti. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf

UNICEF (2020b). *Beyond Masks: Societal impacts of COVID-19 and accelerated solutions for children and adolescents*. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/UNICEF-Beyond-Masks-Executive-Summary.pdf

Viner, R., Russel, S., Saulle, R., Croker, H., Stansfeld, C., Packer, J., Nicholls, D., Goddings, A.-L., Bonell, C., Hudson, L., Hope, S., Schwalbe, N., Morgan, A., & Minozzi, S. (2021). *Impacts of school closures on physical and mental health of children and young people: a systematic review*. medRxiv preprint. https://doi.org/10.1101/2021.02.10.21251526

Walper, S., Bien, W., & Rauschenbach, T. (Eds.) (2015). *Aufwachsen in Deutschland heute: Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*. Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_AIDA_gesamt_v03.pdf

Wittwer, W., & Rose, P. (2015). Raum als sozialer (Erfahrungs)Raum. In W. Wittwer, A. Diettrich, & M. Walber (Eds.), *Lernräume: Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung* (S. 83-105). Springer VS.

World Vision Deutschland (Ed.) (2007). *Kinder in Deutschland 2007: 1. World Vision Kinderstudie*. Fischer.

World Vision Deutschland (Ed.) (2010). *Kinder in Deutschland 2010: 2. World Vision Kinderstudie*. Fischer.

World Vision Deutschland (Ed.) (2013). *Kinder in Deutschland 2013: 3. World Vision Kinderstudie*. Beltz.

World Vision Deutschland (Ed.) (2018). *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie*. Beltz.

Zum Weiterlesen

Andresen, S., & Neumann, S. (2018). Die 4. World Vision Kinderstudie: Konzeptionelle Rahmung und thematischer Überblick. In World Vision Deutschland (Ed.), *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie* (S. 35-53). Beltz.

Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, *1*, 3-16. https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1

Betz, T., Bollig, S., Joos, M., & Neumann, S. (Eds.) (2018). *Gute Kindheit: Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit*. Beltz Juventa.

Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, *80*, 5-29. https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9

UNICEF (2020). *Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 16. UNICEF Office of Research – Innocenti. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf

DEN ALLTAG MITGESTALTEN

Partizipation und Inklusion von Kindern in Strukturen der non-formalen Bildung in Luxemburg

Nicole Hekel & Sascha Neumann

Der Beitrag stellt anhand von ethnographischem Datenmaterial, das im Rahmen eines Projekts in unterschiedlichen kollektiven Strukturen der non-formalen Bildung bzw. Services d'éducation et d'accueil (SEA) in Luxemburg erhoben wurde, exemplarisch dar, auf welch unterschiedliche Weise Kinder auf das Alltagsgeschehen Einfluss nehmen und dabei Teilhabe und Mitbestimmung erfahren. Einleitend werden knapp wesentliche Veränderungen des Feldes der Kindertagesbetreuung bzw. der non-formalen Bildung für Kinder bis zu 12 Jahren in Luxemburg skizziert. Anschließend werden das Verhältnis der zentralen Aspekte *Wohlbefinden*, *Partizipation* und *Inklusion* sowie der Forschungszugang geklärt. Nach der Erläuterung der Datengrundlage und des Erhebungszusammenhanges wird anhand ausgewählter Beispiele ein Einblick in verschiedene Varianten der Einflussnahme von Kindern auf den Betreuungsalltag sowie Prozesse der Herstellung von Zugehörigkeit gegeben. Daraus resultierende Konsequenzen mit Blick auf das Wohlbefinden, die soziale Position und Akteurschaft von Kindern sowie die pädagogische Praxis der Realisierung von Partizipation und Inklusion werden im Schlussteil diskutiert.

1. Einleitung

Das Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung hat in Luxemburg seit geraumer Zeit eine enorme Transformation erfahren. Im Zentrum dieser mit dem Ende der 1990er Jahre einsetzenden Entwicklung stehen zwei Momente: Zum einen der weitreichende quantitative Ausbau der *Services d'Éducation et d'Accueil* (SEA)[1], also der kollektiven außer- und vorschulischen Einrichtungen für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter bis zu 12 Jahren, zum anderen ein Paradigmenwechsel in Form eines „Pädagogisierungsschubes" (Neumann, 2018a, S. 14), der neben der Betreuungsfunktion der SEA immer stärker deren Bildungsfunktion betont (Neubestimmung des Feldes als non-formale Bildung).[2]

Während sich der enorme Ausbau insbesondere in einer eklatanten Steigerung der Anzahl an Plätzen in den Strukturen abzeichnet – so stieg die Anzahl der Betreuungsplätze für die 0-12-Jährigen im außerschulischen Bereich[3] von insgesamt 24.648 im Jahr 2009 auf 59.891 Betreuungsplätze im Jahr 2020 an (Hekel & Simoes Lourêiro, 2021) –, kommt die Pädagogisierung in einer Reihe gesetzlicher Neuregelungen und auf die Qualitätsentwicklung zielender Maßnahmen zum Ausdruck. Eine zentrale Rolle nimmt hier insbesondere der 2016 eingeführte nationale Rahmenplan für die non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter ein (MENJE & SNJ, 2018, 2021). Mit ihm verfügt Luxemburg erstmals über ein mit anderen Ländern vergleichbares Curriculum für die vor- und außerschulische Bildung von Kindern (Neumann, 2018a, 6f.). Luxemburg folgt damit – wenn auch etwas verzögert – einem internationalen Trend, der seit Jahren durch Programmpapiere und die Berichterstattung supranationaler Organisationen (OECD, UNESCO, EU etc.) flankiert wird (Neumann, 2018a, S. 14-15).

Obwohl in Luxemburg kein Rechtsanspruch auf einen kostenlosen Betreuungsplatz besteht, gibt es im Rahmen des Systems des sogenannten *Chèque-Service Accueil* (CSA) für Eltern unterschiedliche Entlastungen bei den Kosten für die Kindertagesbetreuung in den Strukturen der non-formalen Bildung. Im Jahr 2020 nahmen insgesamt 49.035 in Luxemburg ansässige Kinder das System des *Chèque-Service Accueil* in Anspruch (MENJE 2020, S. 32). Das sind gemessen an der Kinderpopulation der 0- bis 12-Jährigen in Luxemburg insgesamt 56,38 %. Im Jahr 2009 waren es noch 25.972 Kinder, die das System der CSA in Anspruch nahmen; somit hat sich die Inanspruchnahme des CSA bis 2020 fast verdoppelt (Hekel & Simoes Lourêiro, 2021). Die durchschnittliche Besuchszeit in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung für Kinder unter 3 Jahren lag in Luxemburg im Jahr 2017 bei ca. 32 Stunden in der Woche (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice, 2019, S. 69), was ca. 6,4 Stunden täglich entspricht. Verglichen mit dem europaweiten Durchschnitt für das Jahr 2017, der für Kinder unter drei Jahren bei 27,4 Wochenstunden liegt (ebd.), ist das eine recht lange tägliche bzw. wöchentliche Verweildauer in Strukturen der non-formalen Bildung.

Die erwähnten Daten zeigen an, dass heutzutage für Kinder und deren Familien in Luxemburg – wie auch in anderen westlichen Industrienationen – vor- und außerschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zum festen Bestandteil ihrer Lebenswirklichkeit gehören. Im Anschluss an das im ersten Kapitel erläuterte Mehrebenenmodell des *Child Well-Being* und die dort vorgestellten „*worlds of influence*" (UNICEF, 2020) machen Tageseinrichtungen bzw. Tageseltern aus Perspektive der Kinder betrachtet zu einem großen Teil das aus, was als *world*

1. Unter der Bezeichnung *SEA* wurden nach der Reform des Gesetzes über die Beziehungen zwischen Staat und den Einrichtungen in den Bereichen Soziales, Familie und Therapie (ASFT-Gesetz) die früheren Bezeichnungen wie *maison relais pour enfants*, *crèche*, *foyer de jour* oder *garderie* abgelöst. Diese werden jedoch weiterhin noch benutzt, etwa von Eltern und Fachkräften. Im Kinderbericht wird möglichst einheitlich die Bezeichnung SEA verwendet und nur dann auf die früheren Bezeichnungen verwiesen, wo dies hilfreich erscheint, um den Kontextbezug von Daten und Analysen besser verständlich zu machen.
2. Sofern es sich in diesem Text generell um außerschulische Bildungs- und Betreuungsangebote im Feld der non-formalen Bildung in Luxemburg handelt und nicht explizit *kollektive* Strukturen (SEA) betont werden, sind die *Assistants Parentaux* (AP, Tageseltern) immer mitgemeint.
3. Hierbei handelt es sich um Betreuungsplätze, die von den Tageseltern (*Assistants Parentaux*) sowie den außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen des konventionierten und privatwirtschaftlichen Sektors angeboten werden.

of the child bezeichnet werden kann. Immer mehr Kinder verbringen einen immer größeren Teil ihrer Lebenszeit in Kindertageseinrichtungen als je zuvor in der Geschichte des Landes (vgl. Bollig et al., 2016, S. 4; Neumann, 2018b). Dieses Phänomen kann man als „Institutionalisierung" (Betz et al., 2018) der frühen Lebensphase außerhalb der Familie umschreiben (Neumann, 2018b). *Zugleich* zeichnet sich im luxemburgischen Feld der non-formalen Bildung ein Wandel von der „betreuten Kindheit" (Honig, 2011) zur „Bildungskindheit" (Neumann, 2014) ab. Dieser Wandel drückt sich zum einen in der Tatsache aus, dass immer mehr Kinder immer früher und immer länger familienexterne Kindertagesstrukturen (SEA und AP) besuchen. Zum anderen haben die Einrichtungen ihrerseits nicht mehr lediglich einen betreuenden, fürsorgenden oder beaufsichtigenden Charakter, sondern sind als vorschulische – wenn auch nicht schulvorbereitende – Einrichtungen der *non-formalen Bildung* konzipiert.

Allein der Umstand, dass der Aufenthalt in Einrichtungen der non-formalen Bildung im Leben von Kindern in Luxemburg immer größere Zeitspannen umfasst, rechtfertigt die Annahme, dass sie als Kontexte des Aufwachsens eine immer größere Bedeutung erlangen. Für die meisten Kinder in Luxemburg ist eine Kindheit ohne diese Kontexte heute nicht mehr denkbar und wer sich für die gegenwärtige Kindheit in Luxemburg interessiert, kann darüber nicht hinwegsehen. Diese Entwicklung der letzten Jahre bietet der interessierten Öffentlichkeit immer wieder Anlass für kritische Fragen hinsichtlich der Folgen für das Aufwachsen von Kindern. Solche kritischen Rückfragen werden zum Teil von Ergebnissen wissenschaftlicher Studien gestützt. Neben vielen positiv bewerteten Aspekten, z.B. in Bezug auf die sprachliche Entwicklung der Kinder, gibt es zumindest auch Hinweise darauf, dass Kinder, die ab dem Säuglingsalter viele Stunden täglich in Betreuung verbringen, ein erhöhtes Risiko für stressbedingte Verhaltensprobleme haben. Dies steht u. a. in starker Abhängigkeit von der bereitgestellten (pädagogischen) Qualität der Kindertageseinrichtungen (Bradley & Lowe Vandell, 2007; Viernickel et al., 2018), weswegen die Qualitätsentwicklung im Bereich der SEA und der Tageseltern in Luxemburg weiterhin eine wichtige Aufgabe bleibt.

Werden die kollektiven Strukturen der non-formalen Bildung (SEA) wie in diesem Beitrag jedoch mit Fokus auf die dort stattfindenden Partizipations- und Inklusionsprozesse betrachtet, dann rücken sie vor allem in ihrer Bedeutung als soziale *Erfahrungsräume* für Kinder in den Blick.[4] Das heißt, dass sie nicht lediglich als Orte der Abwesenheit ihrer Eltern betrachtet werden. Als soziale Erfahrungsräume ist für die Strukturen der non-formalen Bildung u.a. charakteristisch, dass Kinder dort für ihr weiteres Leben geprägt werden. Soziale Erfahrungsräume bestehen primär aus jenen Beziehungen und Interaktionen, die in einem bestimmten Kontext stattfinden. Soziale Erfahrungen können zugleich Mittel und Zweck des Lernens sein. Zum sozialen Erfahrungsraum in den SEA gehören insbesondere Beziehungen und Kontakte zu (anderen) Erwachsenen in verschiedenen Funktionen, aber natürlich auch zu Gleichaltrigen.[5] Was dabei jeweils erfahren wird, ist jedoch weder inhaltlich festgelegt noch vollzieht es sich immer absichtsvoll und geplant. Auch ist es nicht Teil von Leistungsanforderungen und -überprüfungen. Vielmehr ergibt es sich erst einmal daraus, was Erwachsene und Kinder sowie Kinder untereinander im Alltag miteinander tun, sei es, dass sie beispielsweise Konflikte lösen, eine Feier vorbereiten oder gemeinsam eine Entscheidung treffen. Kinder werden dabei nicht als „Konsumenten von vorausgedachten Lernzielen" (Ansari, 2014, S. 210) vorgestellt, sondern als mitgestaltende Akteure eines vielschichtigen und dynamischen Sozialzusammenhangs. Das bedeutet nicht, dass dabei keine Inhalte angeeignet werden, aber die Erfahrung im Zusammenhang mit bestimmten Inhalten ist immer vermittelt über *soziale Erfahrungen* (z.B. des Eingebundenseins und der Zugehörigkeit), die dabei letztlich als wesentliche *Ressource von Bildungsprozessen* in den Vordergrund treten.

4. Vgl. hierzu auch II.

5. In einer Schweizer Interviewstudie zu Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit zeigte sich, dass die Kinder, wenn sie nach Freundinnen und Freunden gefragt wurden, vor allem Kinder erwähnten, „mit denen sie in der Kita oder im Kindergarten zusammen sind. Sie kennen ihre Freunde eher von den entsprechenden Einrichtungen, weniger aus der Nachbarschaft [...]" (Magyar-Haas & Knoll, 2021, S. 27).

2. Systematische Klärungen: Zum Zusammenhang von Partizipation, Inklusion und Wohlbefinden

Das Thema Partizipation genießt seit dem Beschluss der UN-Kinderrechtskonvention 1989 ein wachsendes politisches, fachliches und auch öffentliches Interesse. In den vergangenen Jahren ist dieses Interesse im Kontext der Debatte um Inklusion im Bildungssystem nochmals deutlich angestiegen, denn Partizipation gilt als so etwas wie die ‚Innenseite' der Inklusion, also jenes Mittel der Wahl, mit dem Inklusion im institutionellen Alltag von Bildungseinrichtungen letztlich verwirklicht werden kann (Prengel, 2016). Diese Auffassung basiert auf einem *breiten* Inklusionsverständnis. Es bezieht sich nicht lediglich auf Menschen mit Beeinträchtigungen. Vielmehr geht es darum, für alle Menschen unabhängig von ihrer Herkunft, ihren Lebensbedingungen und ihren je individuellen Voraussetzungen gleiche Chancen zur Teilhabe an Bildung und den entsprechenden institutionellen Angeboten zu ermöglichen (Platte, 2014).

Die Fachdiskussion zur Bildung und Betreuung in der (frühen) Kindheit ist von dieser Entwicklung keineswegs unberührt geblieben. So gewinnen Partizipation und Inklusion als Themen – sowohl im Sinne eines Anspruchs als auch als praktisches Mittel zur Gestaltung des Alltags in Kindertageseinrichtungen – in der Fachdiskussion zunehmend an Bedeutung. Darüber hinaus werden die Partizipationsrechte der UN-Kinderrechtkonvention in einen starken Zusammenhang mit kindlichem Wohlbefinden gebracht (vgl. Lloyd & Emerson, 2017; Lundy, 2014; Nah et al., 2020, S. 849). Nach Hart (1992) ermöglicht Partizipation der Einzelnen oder dem Einzelnen, sich zu einem kompetenteren und selbstbewussteren Mitglied der Gesellschaft zu entwickeln, indem sie oder er sich soziale Kompetenzen und insbesondere die Fähigkeit zu sozialer Verantwortungsübernahme und politischer Selbstbestimmung aneignet. Gerade mit Blick auf Kinder wird betont, dass Partizipation gewichtige Vorteile böte, wie beispielsweise die Entwicklung von Selbstwertgefühl und Wohlbefinden (Correia et al., 2019, S. 77).

Parallel zur wachsenden Anerkennung des Rechts von Kindern auf Beteiligung nimmt das Interesse am Wohlergehen der Kinder zu (z.B. Bradshaw & Mayhew, 2005). Correia et al. (2019, S. 77) betonen, dass Partizipation im Kontext der UN-Kinderrechtskonvention als ein wesentlicher Beitrag zur Förderung des Wohlbefindens und der vollen Entwicklung des Kindes verstanden wird. Gehört-Werden und Einflussnahme auf Entscheidungsfindungen werden vielfach als grundlegende Bedingungen von Wohlbefinden benannt (Cleaver & Cockburn, 2009). Die Frage nach dem Wohlbefinden von Kindern ist also eng verbunden mit der Umsetzung der Kinderrechte, sowie der Frage nach Partizipation, Teilhabe und Zugehörigkeit in Kindertagesstrukturen (vgl. etwa Ben-Arieh, 2000; Vandenbroeck, 2001; Woodhead, 2008).

Es ist jedoch nicht einfach davon auszugehen, dass *Partizipation immer schon inklusiv* ist. Denn bisweilen werden Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten an bestimmte, entweder von Erwachsenen definierte Bedingungen (z.B. Anzahl der Kinder in einem Raum) oder bei Kindern notwendige Voraussetzungen gebunden (z.B. Alter, sprachliche Fähigkeiten etc.) (Hekel & Neumann, 2019, S. 6).

In Verbindung mit dem auch in Luxemburg eingeleiteten Paradigmenwechsel, der die Bildungsfunktion der Kindertageseinrichtungen und der Tageseltern gegenüber der traditionellen Betreuungsfunktion stärker gewichtet, erfahren gerade auch solche programmatischen Vorstellungen Aufwind, welche die Mitbestimmungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsrechte von Kindern und die selbstständige Wahrnehmung von Spiel-, Lern- und Bildungsgelegenheiten durch alle Kinder zu einem wichtigen Qualitätsmerkmal der Kindertagesbetreuung erklären. Stellvertretend kann hier auf den *nationalen Rahmenplan für die non-formale Bildung* in Luxemburg verwiesen werden (MENJE & SNJ, 2021, s. unten). Kinder werden dabei nicht mehr nur als Adressatinnen und Adressaten, sondern gleichsam auch als „Akteure" des Bildungs- und Betreuungssystems angesprochen (etwa Bollig et al., 2016, S. 4; Neumann & Hekel, 2016).

Mit der UN-Kinderrechtskonvention werden Kinder als eigenständige Rechtsträger anerkannt und sie gewichtet das Wohlbefinden von Kindern *in Gestalt der kodifizierten Partizipations-, Schutz- und Förderrechte* gleichsam als

„universelle(s) Grundrecht" (Andresen & Neumann, 2018, S. 18). Die Forderung der Umsetzung von Kinderrechten und Inklusion sowie die Frage nach dem Wohlbefinden (*Well-Being*) von Kindern kristallisiert sich vornehmlich in deren Partizipationsmöglichkeiten (Lloyd & Emerson, 2017). In der Forschung zum *Well-Being* wurde immer wieder gezeigt, dass ein hohes Maß an Selbstbestimmung auch mit einer höheren allgemeinen Lebenszufriedenheit einhergeht (z.B. World Vision, 2018).[6] Für Kindertageseinrichtungen wiederum bedeutet dies, Kinder auch als Akteure mit ihren selbst- und eigenständigen Beiträgen zum Geschehen im Einrichtungsalltag zu würdigen (Correia et al., 2019, S. 77). Auch in der Forschung zur Qualität von Kindertageseinrichtungen wurde wiederholt nachgewiesen, dass Partizipation und Inklusion eine wichtige Rolle für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern spielen. Dies zeigt sich nochmals besonders deutlich, wenn die Qualität von Kindertageseinrichtungen aus Kindersicht beurteilt wird: Partizipative und inklusive Aspekte wie Selbstbestimmung, Mitbestimmung oder Wertschätzung stellen zentrale Kriterien dar, die in vielfältiger Weise die Einschätzungen von Kindern zur Qualität ‚ihrer' Kindertageseinrichtung beeinlussen (Nentwig-Gesemann et al., 2017). Immer wieder wurde im Kontext der psychologisch fundierten Lern- und demokratiepädagogischen Forschung darauf hingewiesen, dass partizipative und inklusive Prozesse mit der Erfahrung von *Selbstwirksamkeit* und der Entwicklung entsprechender Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in einem engen Zusammenhang stehen (vgl. hierzu z.B. Konstantinos & Petrou, 2021). Dies gilt mit Blick auf individuelle Einflussmöglichkeiten (‚*self-efficacy*'; Bandura, 1977), aber auch mit Blick auf Einflussmöglichkeiten eines Kollektivs (‚*collective efficacy*'; Bandura, 2000). Gemeint ist mit Selbstwirksamkeit die Gewissheit und Zuversicht, über die Fähigkeiten und Möglichkeiten zu verfügen, um eine Aufgabe zu bewältigen bzw. in der Welt etwas (mit Erfolg) bewirken zu können. Sie kann dabei sowohl als Effekt wie auch als motivationale Voraussetzung für soziale Verantwortungsübernahme und die Beteiligung an partizipativen Prozessen aufgefasst werden.

Der Bedeutungszuwachs von Partizipation und Inklusion im Kontext der außerschulischen Bildung und Betreuung von Kindern manifestiert sich auch im luxemburgischen *nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung*, der die zentralen Leitlinien für die fachlich-pädagogische Orientierung im Sektor der Kindertageseinrichtungen und der Tageseltern formuliert. Wirft man einen genaueren Blick in den nationalen Rahmenplan, so zeigt sich, dass kindlicher Partizipation in doppelter Hinsicht eine gewichtige Rolle zugewiesen wird. Partizipation wird sowohl als ein eigenständiges *Handlungsfeld* benannt wie zugleich auch als ein *transversales Prinzip* der täglichen Gestaltung des Betreuungsalltags ausgewiesen. Damit wird Partizipation zugleich in einen engen Zusammenhang zum Wohlbefinden der Kinder in den Einrichtungen (SEA und AP) gebracht: „Für ihr Wohlbefinden sind Kinder und Jugendliche auf die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse angewiesen [...]. Zunehmend wird die Möglichkeit der Selbstverwirklichung wichtig. Das Streben nach Zugehörigkeit, Austausch und Partizipation ist ebenso bedeutsam wie jenes nach Autonomie und Unabhängigkeit" (MENJE & SNJ, 2021, S. 17).

6. Siehe hierzu auch die Ergebnisse in Kapitel IV.

3. Blickwechsel: Von der Teilnahme zu Einflussnahme und Zugehörigkeit – Kinder als Akteure von Partizipation und Inklusion

In der pädagogischen Fachdiskussion ist man sich einig darin, dass Partizipation und Inklusion zentrale Zielsetzungen und Merkmale einer qualitativ hochwertigen, zeitgemäßen Praxis im Feld der Kindertagesbetreuung darstellen. Während Inklusion auf der Ebene der Organisationen des Bildungssystems den gleichen Zugang zu diesen Organisationen für *alle* Kinder meint, wird Inklusion auf der Ebene des Alltagsgeschehens in diesen Organisationen in erster Linie als die gleichwertige Möglichkeit der Teilnahme an verschiedenen „Spiel- und Lerngelegenheiten" sowie an „pädagogischen Beziehungen und Peer-Beziehungen" verstanden (Prengel, 2016, S. 9). Das heißt, auf der Ebene des Bildungssystems konkretisiert sich Inklusion in der Teilnahme an (organisierten, d.h. formalen und non-formalen) Bildungsangeboten, im Alltagsgeschehen von Kindertageseinrichtungen konkretisiert sich Inklusion wiederum in „Partizipation" (ebd.). Für das Verhältnis von Partizipation und Inklusion bedeutet das, dass Partizipation als ‚*Innenseite*' von Inklusion, also als der Modus ihrer Verwirklichung im Alltagsgeschehen, aufgefasst werden kann. Die beiden Begriffe sind deswegen zwar noch nicht als synonym zu verstehen, überschneiden sich aber, wenn es um die Mikroebene des Alltags in Kindertageseinrichtungen geht (ebd.).

Die Verwendung des Partizipationsbegriffs ist allerdings sehr vielfältig (Betz et al., 2010). Ebenso vielfältig scheinen auch die Möglichkeiten zu sein, Partizipation (auch im Sinne von Inklusion) im Alltag von Kindertageseinrichtungen zu verwirklichen, wie Befunde empirischer Feldstudien zeigen (Flämig, 2017; Neumann et al., 2019; Neumann & Hekel, 2016).[7]

Gerade mit Blick auf jüngere Kinder gilt die Realisierung von Partizipation meist als eine besondere Herausforderung. Diese Einschätzung beruht zum Teil darauf, dass die Verwirklichung von Partizipation die Fachkräfte vor eine vermeintlich paradoxe Aufgabe stellt: Es sind die Kinder, die am Ende teilhaben, jedoch die Erwachsenen, die dies ermöglichen sollen. Nicht zufällig erinnert diese Lesart an Kants berühmte Antinomie von Freiheit und Zwang in der Pädagogik (Hekel & Neumann, 2017, S. 113). Dieser Eindruck wird durch den pädagogischen Partizipationsdiskurs bisweilen noch verstärkt. Kindliche Partizipation wird gewöhnlich als „Beteiligen" übersetzt und verstanden (z.B. Hansen, 2013, S. 67). Damit wird der Fokus auf die erwachsenen Fachkräfte gelenkt, die Partizipation letztlich ‚ermöglichen' sollen. Damit entsteht der Eindruck, Partizipation sei nicht ein Recht der Kinder, sondern eher ein Zugeständnis seitens der Erwachsenen – eine Konzession, die gemacht werden kann, aber eben nicht gemacht werden muss.

Daraus ergibt sich eine Verengung des Blickwinkels. Vorausgesetzt wird, „dass Erwachsene die Kinder zur Teilhabe befähigen oder sie teilhaben ‚lassen' können" (Hekel & Neumann, 2017, S. 113). Demgegenüber bietet es sich an, den Partizipationsbegriff breiter anzusetzen: Statt „Beteiligen" kann „Partizipation" auch ganz allgemein verstanden werden als „die Möglichkeit der Kinder, in ihren Lebens- und Lernzusammenhängen Einfluss zu nehmen" (Prengel, 2016, S. 10). Die Frage ist somit nicht allein, ob Kinder partizipieren sollten oder partizipieren können (z.B. von ihrem Entwicklungsstand her). Vielmehr geht es auch darum, *wie* Kinder zu Akteuren ihrer eigenen Partizipationsprozesse werden: „Die Herausforderung ist dann, Partizipation im Kontext der Akteurschaft von Kindern zu betrachten und zu realisieren" (Hekel & Neumann, 2017, S. 113).

Bei der folgenden Darstellung unserer Beobachtungen im Feld der Kindertageseinrichtungen gehen wir über die Frage hinaus, wie Fachpersonen in der Kindertagesbetreuung einen partizipativen und inklusiven Betreuungsalltag gestalten oder Kinder zur (demokratischen)

7. Dabei geht es nicht darum, vorab bereits anzunehmen, dass bestimmte Methoden an und für sich bereits mehr oder weniger partizipativ sind, sondern es geht immer auch um die Frage, *wie* eine bestimmte Methode in der Praxis verwendet wird (Beazley & Ennew, 2006, S. 192). So müssen Kinder beispielsweise in Abstimmungen und Komitees in der Lage sein, einer – meist verbal geführten – abstrakten Debatte zu folgen und sich eine Meinung zu einem verhandelten Gegenstand zu bilden. Und sie müssen auch die Sprache verstehen, in der eine solche Abstimmungssituation stattfindet.

Teilhabe befähigen. Unser Fokus richtet sich vielmehr ganz allgemein darauf, die Erscheinungsweisen, Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme von Kindern zu erkunden, und inwieweit es dann gleichsam auch jedem „gewährt“ ist, „seinen ureigensten Beitrag zu leisten“ (Kristeva & Gardou, 2012, S. 46). Die Frage der Realisierung von Partizipation bzw. Inklusion wird dann *auch* zur Frage danach, inwiefern partizipative Arrangements und Methoden (hierzu zählen u.a. auch politiksimulierende Verfahren wie Abstimmungen oder Kinderkomitees etc.) im Einrichtungsalltag die Einflussnahme von Kindern nicht nur ermöglichen, sondern auch einschränken können (Hekel & Neumann, 2016; Neumann & Hekel, 2016).

Eine solche Perspektive, wie sie sowohl durch ein weites Partizipationsverständnis als auch eine Verschiebung des Blickwinkels auf die Einflussmöglichkeiten der Kinder im Alltag von Kindertageseinrichtungen nahegelegt wird, ermöglicht es, den Blick nicht allein auf die Implementation explizit partizipativer Verfahren der Mitbestimmung zu beschränken. Diese hätten ohnehin – wie viele andere spezialisierte pädagogische Interventionen auch – den Nachteil, partizipationsorientierte Aktivitäten von den übrigen Ereignissen im Kita-Alltag zu trennen. Stattdessen wird darauf fokussiert, das Alltagsgeschehen systematisch unter dem Gesichtspunkt der Einflussmöglichkeiten von Kindern zu betrachten.

Diese Betrachtungsweise führt – praktisch wie analytisch – hinsichtlich der Rolle der Fachkräfte zu einer doppelten Dezentrierung: Zum einen erscheinen die Erzieherinnen und Erzieher nicht mehr allein als diejenigen, von denen die Realisierung von Partizipation ausgeht oder abhängt, denn gleichzeitig rückt im Horizont der Einflussmöglichkeiten auch der *Beitrag der Kinder* zu einem bereichernden Betreuungs- und Bildungsalltag in den Mittelpunkt (z.B. als Akteure der Inklusion). Zum anderen führt dieser Perspektivwechsel aber auch dazu, den Fokus insgesamt nochmals zu erweitern: Nicht allein das konkrete Handeln der einzelnen Fachkraft steht im Zentrum, sondern das *gesamte* Arrangement der sozialen, materiellen und organisationalen Umwelt, in der ihr Tun sich vollzieht und auf die es zugleich bezogen ist. Genauer: Das partizipative und inklusive Potential der sozialen, materiellen und organisationalen Umweltbedingungen wird durch das Tun der Fachkräfte und Kinder sowohl mithergestellt als auch dadurch begrenzt. Damit rücken zusätzlich jene Situationen in den Blick, in denen Kinder unabhängig von den Absichten Erwachsener (z.B. Freispiel) oder gar im Widerspruch zu ihnen Einfluss auf das Alltagsgeschehen nehmen. In ähnlicher Weise gilt das für Situationen, die sich beispielsweise in Abwesenheit oder jenseits der gezielten Aufmerksamkeit erwachsener Fachpersonen vollziehen, also gewissermaßen für das gesamte ‚Underlife‘ der Kinderkultur in Tageseinrichtungen (vgl. hierzu Corsaro, 1990; Jung, 2009). Dies schließt auch den Beitrag ein, den Kinder als „Komplizen“ bei der Realisierung pädagogischer Zielsetzungen leisten (vgl. hierzu Bühler-Niederberger, 2011; Neumann, 2013; Schnoor & Seele, 2013).

4. Das Projekt Inklusion und Partizipation von Kindern im Alltag der Strukturen der non-formalen Bildung (0-12 Jahre) (PRACIPE)

Die Datengrundlage für diesen Beitrag stammt aus dem Zusammenhang des Projektes „Die Praxis des nationalen Rahmenplans: Inklusion und Partizipation von Kindern im Alltag der Strukturen der non-formalen Bildung (0-12 Jahre)“,[8] das zwischen 2018 und 2021 an der Universität Luxemburg durchgeführt und vom *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse* (MENJE) finanziert wurde. Der Projektkontext, das Erkenntnisinteresse und die Datengrundlage des Projekts werden im Folgenden zum besseren Verständnis der hier darzulegenden Befunde und Einsichten kurz vorgestellt.

Den Hintergrund des Projekts PRACIPE bildet die Verabschiedung der gesetzlichen Verordnung 6410 zum Jugendgesetz von 2008 („loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse“) im Frühjahr 2016. Diese Verordnung regelt die Neuausrichtung der Qualitätsentwicklung für die Jugendhäuser sowie die Strukturen der vor- und außerschulischen Tagesbetreuung für Kinder im Alter von 0 bis 12 Jahren (MENJE & SNJ, 2021, S. 8). Die Verordnung sieht unter anderem die verbindliche Einführung des nationalen Rahmenplans für die non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter vor. Mit den dabei neu eingeführten Instrumenten und Mechanismen der Qualitätsentwicklung reagierte die luxemburgische Bildungs- und Betreuungspolitik u. a. auf das enorme Wachstum im Sektor der Betreuungsstrukturen für Kinder und suchte zugleich Anschluss an internationale Trends im Bereich der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (vgl. z.B. European Commission, 2014).

Der im Jahr 2016 angestoßene Qualitätsentwicklungsprozess, seine Rahmenbedingungen und Instrumente sehen dabei vor, dass das Kind wesentlich stärker als bisher in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit gerückt (Kindzentrierung) und ein besonderer Schwerpunkt auf die pädagogischen Prozesse in den Einrichtungen gelegt werden soll. In diesem Zusammenhang wird der Sektor der vor- und außerschulischen Kindertagesbetreuung zugleich als ein Bereich der *non-formalen Bildung* definiert. Eine Schlüsselrolle nimmt dabei der nationale Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter („*Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes*“) ein (MENJE & SNJ, 2021). Der nationale Rahmenplan gilt als das zentrale Instrument, mit dem der Transfer des programmatischen Anspruchs non-formaler Bildung auf die Praxisebene sichergestellt werden soll (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration (MFI), 2013). Er formuliert dabei – neben unterschiedlichen Handlungsfeldern – auch übergreifende Prinzipien, welche die pädagogische Arbeit orientieren sollen.

Vor dem Hintergrund der Bedeutung, die Partizipation und Inklusion im Kontext des nationalen Rahmenplans einnehmen, stellt sich die Frage, wo die Praxis im Verhältnis zu den programmatischen Ansprüchen des Rahmenplans steht. Werden diese im Rahmenplan formulierten Ansprüche im Einrichtungsalltag umgesetzt bzw. können sie überhaupt umgesetzt werden?[9] So hebt der Rahmenplan beispielsweise das Prinzip der „Freiwilligkeit“ hervor, das heißt, Kinder können selbst entscheiden, ob sie an pädagogischen Aktivitäten in den SEA und bei den AP partizipieren möchten oder nicht (MENJE & SNJ, 2021, S. 25; Schumacher et al., 2021, S. 33). In diesem Kontext verfolgte das Projekt PRACIPE das übergreifende Ziel, empirisch zu untersuchen, wie der im nationalen Rahmenplan formulierte Anspruch einer partizipativen und inklusiven Praxis non-formaler Bildung in den am Projekt teilnehmenden SEA-Strukturen aufgenommen und realisiert wurde. Im Mittelpunkt standen dabei sowohl die

8. Im Folgenden abgekürzt als PRACIPE.

9. Eine im Jahr 2020 durchgeführte lokale Untersuchung von Schumacher und Kirchen (2020) stellt heraus, dass die Umsetzung der programmatischen Ansprüche des nationalen Rahmenplans innerhalb einer einzelnen SEA durchaus auf sehr schwierig zu bewältigende Herausforderungen treffen kann. So kann eine sehr große Einrichtung (600 Kinder in Betreuung) beispielsweise hinderlich bei der Umsetzung gewisser Ansprüche der Förderqualität sein (Schumacher et al., 2021, S. 33-34). Darüber hinaus gab das befragte Personal an, „durchschnittlich nur 6,8 % ihrer Arbeitszeit für pädagogisch sinnvolle Arbeit verwenden zu können“ (ebd., S. 34), ein Großteil der verbleibenden Arbeitszeit müsse u. a. für Verwaltungstätigkeiten aufgewendet werden.

in der alltäglichen Praxis genutzten Möglichkeiten als auch die Schwierigkeiten, die bei der Umsetzung dieses Anspruchs auftraten.[10]

Im Projektverlauf wurde eine umfassende qualitative Datengrundlage erarbeitet, wobei unterschiedliche Erhebungsverfahren zum Einsatz kamen. Neben Beobachtungsprotokollen aus mehrtägigen Feldforschungsaufenthalten in insgesamt sieben verschiedenen SEA (sechs *maison relais pour enfants* sowie einer *crèche*), liegen auch umfangreiche Dokumentenanalysen des nationalen Rahmenplans sowie Analysen von 50 Einrichtungskonzeptionen (*Concept d'action général*, *CAG*) vor.[11] Darüber hinaus umfasst die Datengrundlage des Projekts Audioaufzeichnungen und Protokolle aus zwei Gruppendiskussionen (*Focus Groups*) mit Einrichtungsteams aus zwei SEA sowie zwei einrichtungsübergreifende Gruppendiskussionen mit Fachkräften aus 12 verschiedenen SEA. Hinzu kommen verschiedene narrative Interviews mit Leitungskräften und Fachbegleitungen. Die erhobenen qualitativen Daten sind integrativer Bestandteil einer umfassenden ethnographischen Forschungsstrategie. Sie räumt dem *Verhältnis* von pädagogisch-programmatischen (Selbst-)ansprüchen (wie z.B. Partizipation) und dem konkreten Alltagsgeschehen vor Ort eine zentrale Rolle im Erkenntnisprozess ein. Das heißt, wenn es darum geht die ‚Wirklichkeit' von Partizipation und Inklusion zu untersuchen, dann stellt dieses *Verhältnis* den zentralen Bezugspunkt einer ethnographischen Untersuchung dar (Neumann et al., 2019).

Für die vorliegende Darstellung im Rahmen des nationalen Kinderberichts wurden in erster Linie Sequenzen aus den Datenprotokollen der teilnehmenden Beobachtung in den SEA ausgewählt, um die zentralen Einsichten aus dem Projekt zu verdeutlichen. Dabei ist es gerade die teilnehmende Beobachtung vor Ort, die es ermöglicht,

die Erwartungen, die mit dem Postulat von Partizipation und Teilhabe verbunden sind, vorerst zurückzustellen und den Blick auf alltägliche Routinen, den Umgang mit Artefakten, räumliche Arrangements etc. zu richten und somit das soziale Geschehen in den SEA in seiner Vielschichtigkeit und Lebendigkeit aufzunehmen und zu beschreiben. Darüber hinaus ist die teilnehmend-ethnographisch angelegte Beobachtung als mobile, im Alltag der Kinder selbst situierte Datenerhebungsstrategie in besonderem Maße geeignet, den Blick auf die Position von Kindern und ihre damit verbundenen Einflussmöglichkeiten zu richten (Fegter, 2014).

Im Zentrum der teilnehmenden Beobachtung stand die gesamte Vielfalt unterschiedlicher Situationen, wie etwa das Mittagessen, Freispielphasen und pädagogische Angebote, also all die alltäglichen wie auch außergewöhnlichen Ereignisse und Abläufe, die sich während der Forschungsphase der teilnehmenden Beobachtung ereigneten. Der so erzeugte Datenkorpus

10. Im Projekt ging es dabei *nicht* darum, die alltägliche Praxis in den Einrichtungen nach vorab festgesetzten Kriterien zu evaluieren (vgl. hierzu auch Neumann et al., 2019), sondern die Realisierung der vielfältigen Teilhabe- und Teilnahmeformen der Kinder im Einrichtungsalltag explorativ zu erkunden. Das Forschungsprojekt knüpft dabei an den *state of the art* internationaler (ethnographischer) Studien in Kindertageseinrichtungen an, die von der Prämisse ausgehen, „dass in Kindertageseinrichtungen nicht nur das geschieht, was nach von außen herangetragenen Leistungserwartungen [...] an eine legitime, wünschenswerte und qualitativ hochwertige pädagogische Praxis intendiert ist, sondern dass im Alltag auch ebenso viele unbeabsichtigte, ungeplante und unvorhergesehene Prozesse ablaufen" (Göbel, 2018, S. 87). Dies wird im PRACIPE-Projekt nicht von vornherein als ein Defizit oder als problematisch verstanden, sondern als eine Möglichkeit, den pädagogischen Diskurs um Inklusion und Partizipation empirisch auf die Probe zu stellen und um überraschende Einsichten zu erweitern.

11. Die am Projekt teilnehmenden Strukturen wurden nach folgenden Kriterien selektiert. Einbezogen wurden zunächst diejenigen kollektiven SEA, die eine Konvention mit dem Staat abgeschlossen haben („konventioniert"). Dabei wurden gezielt Einrichtungen ausgewählt, die einem großen Träger angehören (z.B. ARCUS, Croix Rouge, Caritas...) sowie Einrichtungen, die einem kleineren Träger angehören. Diese Strukturen wurden wiederum mit privatwirtschaftlich agierenden Einrichtungen kontrastiert, die keine Konvention mit dem Staat besitzen. Dort wurde dann zwischen kollektiven Strukturen und *Assistants Parentaux* (Tageseltern) differenziert. Darüber hinaus wurde jeweils auch berücksichtigt, ob die Einrichtungen im Alltag stärker französischsprachig, englischsprachig oder luxemburgisch-sprachig ausgerichtet sind. Auf der Ebene der CAG dieser Einrichtungen wurde nochmals dahingehend sortiert und ausgewählt, welchen Stellenwert ‚Partizipation' und/oder ‚Inklusion' im CAG spielen (z.B. betont Partizipation/Inklusion im CAG vs. keinerlei Erwähnung der Begriffe).

aus ethnographischen Beobachtungsprotokollen wurde zur Wahrung der Anonymität pseudonymisiert und verfremdet sowie anschließend mit den Arbeitstechniken des Codierens und Kontrastierens der *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet.

Für die Darstellung der Projektergebnisse im Rahmen dieses Kinderberichts sind insbesondere folgende Fragen leitend: Wie nehmen Kinder Partizipationsmöglichkeiten in den Einrichtungen wahr? Welche Formen der Einflussnahme nutzen Kinder für sich sowohl innerhalb als auch jenseits von Aktivitäten, die von Erzieherinnen und Erziehern strukturiert werden? Wo handeln Kinder ggf. auch gegen die intendierten Erwartungen der Erwachsenen, z.B. im Sinne eines „underlife“ (Corsaro, 1990)? Wie tragen Kinder als Akteure selbst zu Partizipation/Inklusion bei? Und nicht zuletzt: Wie wird dabei Zugehörigkeit erzeugt und in welcher Weise sind Kinder daran beteiligt?

5. Zugehörigkeit und Einflussnahme: Beispiele von Partizipation und Inklusion im Einrichtungsalltag von Strukturen der non-formalen Bildung

Im Folgenden werden nun exemplarisch einige Szenen aus Kindertageseinrichtungen präsentiert, die auf vielschichtige Weise deutlich machen, wie dort im Alltag Partizipations- und Inklusionsprozesse verlaufen können. Dabei handelt es sich zum einen um Situationen, die sich eher als von Erwachsenen initiiert darstellen und in denen die Ausgestaltung der Situation stärker von den erwachsenen pädagogischen Fachkräften gelenkt wird. Zum anderen handelt es sich um Beispielsequenzen, die eher von Kindern initiiert und getragen werden bzw. um Situationen, in denen die Kinder ‚unter sich' – in ihren Peergruppen – agieren.

Bei der Analyse der Szenen orientierten wir uns an der Frage, welche Möglichkeiten der Einflussnahme die Kinder in den Situationen wahrnehmen respektive ihnen von den pädagogischen Fachkräften zugestanden werden. Inwiefern treten die Kinder in den beobachteten Situationen als Akteure in Erscheinung? Was bedeutet dies jeweils im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation? Daneben interessierte uns die Frage, wie in den jeweiligen Situationen Zugehörigkeiten hergestellt werden und welchen Anteil Kinder – als Einzelne oder als Kollektiv – daran haben.

Blickt man auf die Vielfalt der von uns während der Feldforschung beobachteten Situationen im Lichte der *Akteurschaft* der Kinder, so ragen insbesondere drei verschiedene Formen heraus: *Dabei-Sein*, *Mitmachen* und *Einfluss nehmen* (vgl. etwa Hekel & Neumann, 2016; Neumann & Hekel, 2016). Diese Formen der Akteurschaft beschreiben, in welcher Weise Kinder in das Alltagsgeschehen involviert werden. *Dabei-Sein* meint in erster Linie die rein körperliche Anwesenheit im Geschehen, das *Mitmachen* bedeutet hingegen, dass Kinder – über das Dabei-Sein hinaus – in den Verlauf des Geschehens einbezogen sind und sich daran beteiligen, aber dessen Verlauf nicht verändern. Die Form der Akteurschaft des *Einflussnehmens* bedeutet wiederum, dass die Kinder durch ihre Aktivität dem Verlauf des Geschehens eine andere Richtung geben (Neumann & Hekel, 2016, S. 98).[12]

Wir beginnen mit der Darstellung und Analyse einer sogenannten „*Aktivitéit*", also eines durch eine pädagogische Fachkraft angeleiteten und strukturierten Angebots, dem Malen eines „*Chrëschtbeemchens*" in der Vorweihnachtszeit.

12. Wie sich in Bezug auf die Realisierung von Partizipation diese „Formen der Akteurschaft" von Kindern im Morgenkreis in unterschiedliche „Modi der Verbindlichkeit" und „Aktivitätsarten" weiter ausdifferenzieren lassen, kann nachgelesen werden in: Neumann & Hekel, 2016 sowie in Hekel & Neumann, 2016.

Zusammen etwas tun und seine eigenen Spuren hinterlassen: „Mir maachen e Chrëschtbeemchen“

Marguerite [Erzieherin] ruft 5 Kinder im Alter von ca. zwei bis drei Jahren, die nicht nach dem Mittagessen schlafen, zu sich. Sie nimmt 5 Plastiklätze aus dem Regal und beginnt sie den Kindern anzuziehen.

„Mir maachen e Chrëschtbeemchen. Ech molen de Stamm an dir kënnt di gréng Äscht maachen. Wéieng Faarf huet de Stamm?“. Manche Kinder antworten „brong“, oder „brun“, von irgendwo höre ich „mof“ und ein Kichern. „Wee wëll ufänken?“, alle Kinder rufen „ech!“.

Marguerite sagt in die Runde: „Net all zur selwechter Zäit, wat maache mir elo?“. Einige Kinder beginnen, eine Art Abzählvers zu sagen und irgendwie scheinen sie sich auf Isabelle geeinigt zu haben. Marguerite grinst: „Haha, dat ass eng gutt Iddi, also, d'Isabelle fänkt un an [...] dann mécht jiddereen et selwer“.

Sie hilft Isabelle, auf die Fensterbank zu klettern und stellt sich hinter Isabelle, malt ihre Hände an und drückt sie mit Isabelle gemeinsam an das Fenster oberhalb des braunen Stammes, den Marguerite in der Zwischenzeit ans Fenster gemalt hat. Isabelle fährt mit ihrem Zeigefinger ihren grünen Handabdruck am Fenster nach und sagt „dat as eise Maison-Relais-Beemchen“. Marguerite nimmt einen Fotoapparat und macht ein Foto. Sie sagt: „Uh, Isabelle du hues ganz dreckeg Hänn, du kanns se wäsche goen, ech komme mat Dir“. Sie geht mit ihr und sagt: „Dir wuart kuerz Kanner, ech si gläich erëm do“. Die Kinder nicken und beginnen die Pinsel in die Hand zu nehmen. Jana hat mittlerweile den Pinsel mit der braunen Farbe gefunden und beginnt neben Marguerites Stamm Striche mit brauner Farbe zu malen. Andere Kinder bepinseln mit den Pinseln, die noch ohne Farbe sind, die Fensterbank oder die Haare anderer Kinder.

Marguerite kommt zurück. [...] Als nächstes malt Philippa. Sie tunkt ihren Pinsel in grüne Farbe und malt ein Stück des Tannenbaumes. Schließlich kommt Ian an die Reihe. Marguerite hilft ihm, auf die Fensterbank zu steigen und gibt ihm einen Pinsel mit der grünen Farbe in die Hand. Ian schaut Marguerite an. Sie zieht die Augenbrauen leicht nach oben, „du kanns dat selwer maachen“, Ian reagiert nicht und pinselt sich die linke Hand an. Marguerite stellt sich hinter Ian, nimmt vorsichtig Ians Hand, platziert sie seitlich vom Baumstamm. Dann malt sie mit Ian einen Tannenzweig.

Als Ian den Kopf vom Tannenbaum wegdreht und den Pinsel sinken lässt, fragt Marguerite: „Bass du fäerdeg? Wëlls du net méi?“. Ian schüttelt den Kopf und steigt von der Fensterbank herunter. „Okay, wie mécht de Stär? Oder, wéi maache mir de Stär?“. „Ech maachen dat“, sagt Joël. „A wéi genau?“, fragt Marguerite. Joël hält seine gespreizte Hand hoch und deutet mit dem Pinsel an, sie anzumalen und zeigt damit in Richtung des Fensters. „Ah, de Joël huet eng Iddi! Kuckt hei, Kanner, jiddweree mécht mat senger Hand e Stär“. Sie hilft Joël auf die Fensterbank zu klettern und er nimmt den Pinsel in die Hand. Sie geht neben Joël leicht in die Hocke und er pinselt sich seine Hand mit gelber Farbe an und setzt seine Hand oben auf die Spitze.

Die Kinder, die ebenfalls wollen, setzen nun nach und nach ihre gelb gepinselte Hand ebenfalls über Joëls Handabdruck. „Ech si gläich zeréck“, sagt Marguerite. Sie geht zum Waschbecken und wäscht ihre Hände. Die Kinder beginnen, um den gemalten Baum zu hopsen und an den Pinseln herumzufingern. „Ech hunn nach eng Iddi, Kanner. Wëllt dir all nach Tuppe maachen? Iwwerall um Buedem vum Beemchen“. Die Kinder nicken und nehmen kleine Schwämmchen, die neben der Farbe auf der Fensterbank liegen. Marguerite nimmt auch ein Schwämmchen und sie tupfen gemeinsam den Boden. Nachdem sie fertig sind, sagt Marguerite: „Dir kënnt nach eppes molen wat dir wëllt, Stären an esou. Ech hunn nach aner Faarwen ...“.

Die Szene zeigt eine Situation nach dem Mittagessen in einer SEA, die Betreuungsplätze für knapp 40 Kinder zur Verfügung stellt. Die Kinder dieser Gruppe sind zwischen zwei und drei Jahren alt. Nicht alle Kinder schlafen nach dem Mittagessen und so bietet die Erzieherin Marguerite den Kindern an, passend zur Vorweihnachtszeit, mit Fingerfarben einen Christbaum an das Fenster der Einrichtung zu malen. Sie eröffnet die Aktivität, indem sie die Kinder zum Mitmachen auffordert und die Aufgaben verteilt („*Mir maachen e Chrëschtbeemchen. Ech molen de Stamm an dir kënnt di greng Äscht maachen*“). Auf die Frage der Erzieherin („*Wee wëll ufänken?*“) antworten alle Kinder gleichzeitig, dass sie das gerne möchten. Die Erzieherin lenkt die Beiträge der Kinder, indem sie darauf verweist, dass nicht alle gleichzeitig beginnen könnten. Sie bezieht die Kinder dabei aktiv in die Lösungssuche ein („*Net all zur selwechter Zäit, wat maache mir elo?*“). Die Kinder schlagen einen Abzählvers vor, den die Forscherin bereits aus einer Sitzkreissituation kennt und die Erzieherin nimmt den Vorschlag der Kinder auf („*dat ass eng gutt Iddi*“).

Die Kinder steigen in das Gespräch ein und geben die gewünschten Antworten auf die Fragen, welche Farbe der Stamm habe („*brong*“, „*brun*“). Die Auswahl der verwendeten Farben für das *Chrëschtbeemchen* (grün und braun) lenken und modulieren in dieser Szene den Freiheitsgrad der kindlichen Aktivität, indem der Vorschlag, dass ein Baum auch andersfarbig, z.B. „mof“ sein könne, nicht weiterverfolgt wird und auch das Malen des Stammes von der Erzieherin übernommen wird. Während des Malens nimmt Marguerite einen Fotoapparat zur Hand, um die Situation zu dokumentieren. Die Fotos, die in der Situation entstehen und die später in die Portfolios[13] der Kinder eingefügt werden, stellen auf Seiten der Einrichtung zugleich einen „Arbeitsnachweis“ (Bollig, 2004, S. 215) dar und demonstrieren auch Eltern, anderen Besucherinnen und Besuchern sowie weiteren Kindern der Einrichtung, dass eine *Aktivitéit*[14] stattgefunden hat. Auf Seiten der Kinder wiederum fungieren auch die Handabdrücke am *Chrëschtbeemchen* als „Teilnahmebestätigung“ (ebd., S. 220), die belegt, dass sie an der *Aktivitéit* partizipierten. So hat dieser fertig gemalte Baum auch einen vermittelnden Charakter: Er veranschaulicht beispielsweise während der Abholzeiten durch Eltern einen Teil der Aktivitäten der Kinder, welche die erwachsenen Bezugspersonen nicht miterlebt haben und weist aus, dass die Kinder partizipieren konnten, sie aktiv und sogar produktiv waren, „wobei insbesondere die Produktivität mit einem Bedeutungshof des ‚Wohlfühlens‘ und der ‚Sicherheit‘ versehen ist“ (Hentschel, 2004, S. 11). Beide Aspekte spielen beispielsweise bei der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Kindertageseinrichtung und der Einschätzung aufseiten der Eltern, ob das Kind die Einrichtung gerne besucht, eine wichtige Rolle. In diesen Zusammenhang lässt sich auch Isabelles Bemerkung einordnen, die den entstehenden Baum direkt eingemeindet („*dat as eise Maison-Relais-Beemchen*“). In dieser *Aktivitéit* verbinden sich zwei wesentliche Aspekte, die sowohl regelmäßig im pädagogischen Inklusions- und Partizipationsdiskurs aufgerufen wie auch durch eine Studie untermauert werden, die von Nentwig-Gesemann et al. (2017) durchgeführt wurde. Die Studie erhob die kindliche Sicht auf die Qualität in Kindertagesstätten und konnte zeigen, dass für Kinder der Umstand, dass sie „sich einer Gemeinschaft zugehörig und in der eigenen Individualitat wertgeschätzt fühlen“ (ebd., S. 26) ein wichtiges Kriterium bei der Beurteilung ihrer Kindertageseinrichtung darstellt.

Diese Szene macht auch deutlich, innerhalb welchen Rahmens die Kinder frei entscheiden und von sich aus einen Einfluss auf den Fortgang der Aktivität nehmen können. Dies geschieht zum Beispiel als Marguerite die Kinder in die Lösung für das ‚Problem‘ mit einbezieht, dass nicht alle gleichzeitig mit dem Malen beginnen können und den Vorschlag der Kinder aufnimmt, abzuzählen. Einflussnahme ermöglicht Marguerite den Kindern auch, indem sie sie auffordert, noch etwas zu malen und zwar Sterne andeutet, aber letztlich offenlässt, was die Kinder dann tatsächlich malen („*Dir kennt nach eppes molen wat dir wëllt, Stären an esou. Ech hunn nach anner Faarwen*“). Hier erweitert die Erzieherin auch die Farbskala, indem sie andere Farben holen geht und ermöglicht damit den Kindern selbst zu bestimmen, welchen Beitrag sie zum gemeinsamen Chrëschtbeemchen darüber hinaus noch leisten wollen.

Auf der Ebene der individuellen Selbstbestimmung des einzelnen Kindes kann besonders die Interaktion zwischen der Erzieherin und Ian hervorgehoben werden. Dabei reagiert Marguerite auf Ians nonverbale Signale: Er lässt den Pinsel sinken und dreht den Kopf weg vom Fensterbild. Dies nimmt Marguerite auf („*Bass du fäerdeg? Wëlls du net méi?*“) und lässt ihn auch selbst entscheiden, dass er nun nicht mehr weitermachen möchte (*Ian schüttelt den Kopf und steigt von der Fensterbank herunter*). Eine in den USA und Dänemark durchgeführte Vergleichsstudie von Kragh-Müller & Isabell (2011) betont in dieser Hinsicht nochmals, dass das Selbst- und Mitbestimmungsrecht bzw. die Gestaltungsfreiheit der Kinder im Betreuungssetting eine ausschlaggebende Rolle für ihr Wohlbefinden spielen.

13. Portfolios sind Dokumentationsinstrumente, in denen persönliche Erzeugnisse und Informationen von Kindern bzw. über Kinder (Fotos, Zeichnungen, Lerngeschichten etc.) abgelegt, aufbewahrt und systematisiert werden.

14. Eine „Aktivitéit“ entspricht im Großen und Ganzen einem „pädagogischen Angebot“. Dieses wird in der Kindheitspädagogik seit Jahrzehnten praktiziert und „korrespondiert sehr stark mit Bildungserwartungen, die an die institutionalisierte Kinderbetreuung gestellt werden.“ (Flämig, 2017, S. 11). Auch im nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter werden von pädagogischen Fachkräften geplante „Aktivitäten“ als ein Bestandteil der (Prozess-) Qualität in SEA benannt (vgl. MENJE & SNJ, 2021, S. 11 und S. 38).

Am folgenden Beispiel einer Freispielsituation aus derselben SEA wird ebenfalls deutlich, wo die Kinder eigene Entscheidungen treffen können und in welcher Form die Kinder dort als eigenständige Akteure in Erscheinung treten.

Gemeinsam etwas aushandeln und Konflikte bewältigen: „dat ass mäi Brëll!“

Es ist kurz nach dem Mittagessen, wir befinden uns in einer SEA im Raum der Gruppe „Päiperlek“. Es ist Freispiel-Zeit und 8 Kinder im Alter zwischen 4 und 5 Jahren sind mit unterschiedlichen Spielen beschäftigt. Manche sitzen am Tisch und machen Puzzle und manche Kinder stehen vor einem Spiegel, der bis zum Boden reicht. Sie nehmen sich aus danebenstehenden Körben unterschiedliche Hüte, Sonnenbrillen und Schals und ziehen diese an, während sie vor dem Spiegel hin- und her hüpfen und sich betrachten.

Währenddessen sitzt Ben [Erzieher] an einem Schreibtisch in der gegenüberliegenden Ecke des Raumes und notiert etwas in eine Tabelle. Joëlle beugt sich über den Korb und nimmt sich eine Sonnenbrille heraus. Fast gleichzeitig beugt sich auch Leah über den Korb und greift ebenfalls in Richtung der Sonnenbrille. Joëlle zieht die Hand mit der Brille von Leah weg und schüttelt den Kopf: „Nee, Leah!“, sagt sie laut, „dat ass mäi Brëll!“. Leah schüttelt den Kopf und greift ebenfalls nach der Brille. Sie scheinen sich nicht einig zu werden.

Ben blickt vom Tisch auf und schaut in Richtung der beiden Kinder. Pol, ein anderes Kind, das ebenfalls vor dem Spiegel Hüte anprobiert, wendet sich den beiden zu. Auch Ben steht vom Tisch auf und nähert sich den Kindern. Joëlle schaut zu Ben und sagt: „Dat ass mäi Brëll!“. Ben geht vor den Kindern in die Hocke und fragt, was man nun tun könne. Die beiden Mädchen zucken die Schultern. Pol beugt sich über den Korb, sucht eine andere Brille und hält sie Leah hin: „Wëlls du deen, Leah?“. Ben sagt zu Leah und Joëlle: „Ah, kuckt, de Pol huet en Virschlag. Hei ginn et jo nach vill Brëller, wëlls du en aneren huelen, Leah?“. Doch Leah schüttelt den Kopf. „Okay“, meint Ben, „D’Leah rëselt de Kapp, also nee. Wat maache mir dann?“, fragt Ben. Joëlle schlägt nach kurzem Überlegen vor, sich abzuwechseln, so dass erst sie und dann Leah mit der Brille spielen würde. Ben blickt zu Leah: „Okay, Joëlle! Wat méngs du dozou, Leah?“. Leah nickt.

Die Szene zeigt eine Situation im Anschluss an das Mittagessen, in der die Kinder der Gruppe „Päiperlek“ eine Freispielphase haben. In dieser Gruppe bedeutet das, dass sie selbstständig aus dem Spielzeugfundus des Gruppenraums auswählen, was sie spielen oder basteln möchten, mit wem und für wie lange sie das tun. Seit einigen Tagen verkleiden sich die Kinder sehr gerne mit Sonnenbrillen und Brillen ohne Gläser, verschiedenen Hüten, Mützen, Schals, Tüchern und weiteren Accessoires, die sich in großen Körben neben einem bodentiefen Spiegel befinden. Damit trugen die Erzieherinnen und Erzieher dem Wunsch der Kinder Rechnung, sich regelmäßig ‚verkleiden‘ zu können. Die Accessoires sind sehr beliebt und an diesem Nachmittag interessieren sich Joëlle und Leah für dieselbe Brille. Joëlle war ein bisschen schneller und gibt Leah lautstark zu verstehen, dass dies im Moment ihre Brille sei („*Nee, Leah!*“, „*dat ass mäi Brëll!*“). Leah ist damit nicht einverstanden, schüttelt den Kopf und greift nochmals nach der Brille. Durch Joëlles etwas lauteren Protest sieht auch der Erzieher, Ben, von seiner Tabelle auf und dreht den Kopf in Richtung der Kinder, geht aber noch nicht zu den Kindern hinüber. Auch Pol, der sich in unmittelbarer Nähe befindet wendet nun seine Aufmerksamkeit in Richtung von Joëlle und Leah. Als sich Leah nun direkt an Ben wendet und nochmals insistiert („*dat ass mäi Brëll!*“), steht Ben auf und nähert sich den Kindern. Beim Herankommen fragt er die beiden, was man denn in diesem Fall nun tun könne und begibt sich auf Augenhöhe der Kinder, indem er in die Hocke geht. Auch Pol scheint den Konflikt zu verstehen und beugt sich über den Korb, um Leah eine andere Brille anzubieten („*Wëlls du deen, Leah?*“). Ben wiederum nimmt Pols Beitrag auf („*Ah, kuckt, de Pol huet en Virschlag*“) und reformuliert Pols Frage an Leah nochmals etwas ausführlicher, indem er aufzeigt, dass es noch weitere Brillen im Korb hätte („*Hei ginn et jo nach vill Brëller*“). Er versichert sich bei Leah nochmal zurück, ob sie damit einverstanden wäre, sich eine andere Brille zu nehmen („*wëlls du en aneren huelen, Leah?*“). Leah ist nicht einverstanden und zeigt dies über ein Kopfschütteln an. Ben erkennt Leahs Verneinung mit einem „*D’Leah rëselt de Kapp, also nee*“ an und fragt weiter „*wat maache mir dann?*“. Schließlich bringt Joëlle sich wieder in den Aushandlungsprozess ein und bietet von sich aus an, die Brille mit Leah abwechselnd zu benutzen. Ben nimmt Joëlles Vorschlag auf, sich abzuwechseln („*Okay, Joëlle!*“), sichert sich nochmals bei Leah ab („*Wat méngs du dozou, Leah?*“) und überlässt es Leah, eine Entscheidung zu treffen, was sie dann auch tut, indem sie durch ein Nicken ihr Einverständnis gibt.

Ein zentrales Motiv dieser Situation besteht darin, dass zwei Kinder über ein Spielzeug in einen Konflikt geraten. Der Erzieher beobachtet das Geschehen aus der Ferne und ‚greift' erst in die Situation ein, als er von einem Kind angesprochen und quasi indirekt darum gebeten wurde. Er verbleibt in einer stark zwischen allen drei Kindern moderierenden Rolle. So eröffnet er den Kindern erstens die Möglichkeit, gemeinsam eine Lösung zu finden, indem er die einzelnen Beiträge der Kinder miteinander verbindet und die Situation dadurch zu einem Aushandlungsprozess macht. Zweitens vermittelt er den Kindern zugleich sein Zutrauen, dass sie diesen Konflikt weitgehend selbstständig lösen können. Indem der Erzieher alle Beiträge und Vorschläge der Kinder aufnimmt – auch die nonverbalen Einschübe, wie z.B. ein Kopfschütteln – erweitert er den Raum der Möglichkeiten, sich einzubringen und senkt damit eventuelle Teilnamehürden (wie etwa sich argumentativ und verbal ausdrücken zu können), wenn es darum geht, dass Kinder ihre Anliegen, Wünsche und Interessen in einen Aushandlungsprozess einbringen können. Durch das Vermitteln von Vorschlägen zwischen den Kindern und die Akzeptanz, dass eine Lösung nicht sofort gefunden wird, spielen in dieser Situation die Selbstbestimmung des einzelnen Kindes wie auch das Recht auf Selbstbestimmung des Gegenübers eine gleichwertige Rolle.

Sich zusammen für etwas engagieren: „Yeah! Wir sind die ersten Kinder, die das sehen!"

Wir befinden uns im Speisesaal. Jil, eine Erzieherin, kommt auf mich zu: „Ich habe alles für die Limonade vorbereitet, willst du mitkommen?". Ich nicke und geselle mich zu Jil und acht Kindern im Alter von ungefähr 10 Jahren. Jil schiebt einen Servierwagen mit Zitronenscheiben, Zucker, Minze und verschiedenen Utensilien in einen Nebenraum des Speisesaals. Sie stellt den Behälter mit den Zitronenspalten auf einen Tisch, holt drei Schneidebretter und Messer heraus und sagt zu den Kindern: „Wascht euch bitte die Hände". Die Kinder gehen zum Waschbecken und waschen sich die Hände.

In der Zwischenzeit stellt Jil zwei Krüge mit Wasser auf den Tisch und legt ein Netz mit Zitronen und Orangen daneben. Sie holt eine Schachtel mit Einweghandschuhen und geht zu den Kindern: „Alle nehmen bitte Handschuhe". Einige ziehen sie direkt an, andere halten sich die Öffnung vor den Mund und blasen sie auf wie einen Luftballon, lassen die Handschuhe schnalzen und kichern. Jil wendet sich an zwei Kinder: „Kommen alle gut mit dem Messer zurecht?". Ein Mädchen, Natascha, nickt und zwei schütteln den Kopf. „Okay", Jil nickt, gibt Natascha ein Messer und legt eine Orange auf die Tafel. Sie fragt alle: „Weiß denn jeder, wie man Limonade macht?". Die Kinder zucken mit den Schultern, einige machen rührende Bewegungen, Jil fährt fort: „Wir müssen zuerst die Zitronen auspressen", sie nimmt eine Scheibe in die Hand und drückt sie in einen Krug mit Wasser.

Sie erklärt den Kindern, dass sie ihre Finger auseinanderdrücken können, um den Saft herauszubekommen, aber die Zitronenkerne in ihren Händen behalten sollen. Die Kinder stehen um den Tisch herum und beginnen, die Zitronenscheiben auszupressen und die Reste in den Müll zu werfen. In der Zwischenzeit erklärt Jil Natascha und zwei anderen Kindern, wie man die Zitronen und Orangen für die Dekoration in Keile schneidet. [...] Dann fragt sie in die Runde: „Wisst ihr, was noch fehlt?". Die Kinder vermuten: „Zucker?", Jil schüttelt den Kopf, bricht einen Zweig Minze ab und gibt ihn Nina: „Wisst ihr, was das ist?", Nina überlegt, „riech mal", sagt Jil und hält ihr ebenfalls einen Zweig Minze unter die Nase, Nina sagt: „Ah, ja, das kenn ich, aber ich weiß gerade nicht, wie es heißt!". „Das ist Minze", sagt Jil. Sie nehmen die Minze-Zweige und zupfen ein paar Blätter in die Limonadenkrüge.

Ein Krug mit Limonade steht schon bereit. Jil fragt: „Wer bringt den Krug in den Kühlschrank?". Zwei Mädchen,

Daniela und Manon, antworten. Jil übergibt den Krug an Manon. Manon und Daniela gehen mit ihm in Richtung der hinteren Ecke des Speisesaals, wo sich ein großer Kühlschrank befindet. [...] Nachdem der Krug im Kühlschrank steht, kehren sie zu den anderen zurück. Sie sind immer noch dabei, Zitronen zu schneiden und diese in Krüge mit Wasser zu pressen. Eine Limonade hat sich inzwischen rosa gefärbt. Daniela und Manon sehen sich an: „Warum ist sie jetzt rosa?". Die Frage geht im allgemeinen Trubel unter, denn Jil schaut auf die Uhr und ruft: „Wir müssen auf die Zeit achten! Wir müssen hingehen und ihn [den Stand] um 13 Uhr öffnen". Die Kinder sind sichtlich aufgeregt: „Yeah! Wir sind die ersten Kinder, die das sehen!".

Diese im Juni 2021 beobachtete Szene spielt sich nach dem Mittagessen in einer SEA in der Luxemburger Innenstadt ab. Sie ist recht groß und stellt Betreuungsplätze für ca. 350 Kinder zur Verfügung, die auch alle vergeben sind. Somit herrscht während der Zeit, in der die Kinder nicht in der Schule sind, ein reges Treiben und ein recht hoher Lärmpegel. Aufgrund der *Covid-19-Pandemie* und der Anordnung, die Kinder in kleineren Gruppen zusammenzufassen, mussten viele Funktionsräume, wie das Malatelier und der Theaterraum, die den Kindern auch Rückzugsmöglichkeiten vom Trubel und Lärm in der Einrichtung zur Verfügung stellten, aufgelöst werden. In diesem Zusammenhang konnten auch die gängigen pädagogischen Angebote und Aktivitäten, welche die Erzieherinnen und Erzieher in diesen Räumlichkeiten regelmäßig durchführten, nicht mehr stattfinden. Da das pädagogische Fachpersonal befürchtete, dass die Covid-bedingten Einschränkungen, wie das ständige Tragen von Masken, das Einhalten von Mindestabständen und die Zuteilung der Kinder in feststehende Kleingruppen dazu führen könnten, dass die Kinder den Bezug zum gemeinsamen Zusammenleben in der SEA verlieren, nahmen sie sich vor, die Kinder regelmäßiger in Aufgaben einzubeziehen, die sonst eher von den Erzieherinnen und Erziehern übernommen wurden. Versteht man dieses Einbeziehen als eine Form der Partizipation (und erweiterten Inklusion von Kindern in erwachsene Aktivitäten), kann man den Eindruck gewinnen, dass die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie auch Partizipationspotentiale bergen, Partizipation aber auch ein organisatorisches ‚Notprogramm' darstellt, um unter den gegebenen Einschränkungen bestimmte Qualitäten des Alltags (Gemeinschaftserfahrung) weiter sicherzustellen. Das Zubereiten der Limonade wäre, so wurde es der Forscherin in einem ethnographischen Interview geschildert, vor der Covid-19-Pandemie vom pädagogischen Fachpersonal selbst übernommen worden. Die Limonade sollte an einem Stand vor dem Eingang der *maison relais* angeboten und an die Kinder sowie an die Eltern der Kinder verkauft werden.

Der Limonadenstand und der Verkauf der Limonade war eine Idee, welche die Kinder der SEA hatten. Sie wollten mit den Einnahmen einen Erzieher, Ben, der einen mehrmonatigen Auslandsaufenthalt plante, unterstützen. Jil, die Erzieherin, nahm die spontan geäußerte Idee der Kinder auf, sich in dieser Form an Bens Auslandsaufenthalt beteiligen zu wollen und transformierte mit den Kindern diesen Wunsch in ein gemeinsames Projekt.

Die Beteiligung der Kinder an Alltagsaufgaben, wie etwa das Helfen beim Kochen von Mahlzeiten, das Tischdecken, das Gießen der Pflanzen – also in gewisser Weise auch eine Übernahme an (Mit-)Verantwortung für das Gelingen des (Organisations-)Alltags – in der Einrichtung, wird im pädagogischen Diskurs als eine gängige Form kindlicher Partizipation repräsentiert (Hansen & Knauer, 2015, S. 86). Dennoch ist in diesem Fall das Herstellen der Limonade kein allein von der Erzieherin Jil initiiertes Angebot, sondern aus den Vorschlägen der Kinder entstanden. Jils Beitrag besteht im Bereitstellen der Zutaten und in der Anleitung, wie die Limonade genau hergestellt wird. Hier finden sich klassische Elemente pädagogischer Lehr-Lern-Gespräche, wie etwa die Fragen der Erzieherin an die Kinder („*Weiß denn jeder, wie man Limonade macht?*"; „*Wisst ihr, was das ist?*"). Die Kinder beantworten die von Jil gestellten Fragen und tragen auf diese Weise dazu bei, dass aus dem Limonade-Herstellen auch ein didaktisches Angebot wird, doch zugleich ‚unterwandern' sie punktuell immer wieder diese Struktur, indem sie beispielsweise die Einmalhandschuhe nicht direkt anziehen, sondern sie wie Luftballons aufblasen und kichernd schnalzen lassen. Damit geben sie zugleich die in der Einrichtung geltenden Covid-Hygienemaßnahmen, nämlich, dass beim Zubereiten von Speisen und Getränken Einmalhandschuhe zu tragen sind, für einen Moment der Lächerlichkeit (*Kichern*) preis, auch wenn sie im Anschluss anstandslos die Handschuhe anziehen und während des Zubereitens tragen.

Sich zu freuen, für einen Moment zu den ersten und einzigen zu gehören, die etwas tun, sehen oder hören („*Wir sind die ersten Kinder, die das sehen!*"), scheint besonders seit den räumlichen Einschränkungen während

der Covid-Pandemie[15] unter den Kindergruppen in der Einrichtung ein begehrtes Gut, das sie regelmäßig in spielerischer Herausforderung und in unterschiedlichen Situationen zu erreichen suchen. Auch wenn die beobachtete Situation aufgrund der Zielgerichtetheit in Bezug auf das Herstellen von Limonade und durch die schulischen Unterrichtsgesprächen ähnelnden Interaktionsphasen an das strukturierte Angebot des „*Chrëschtbeemchen*"-Machens aus dem ersten Beispiel erinnert, so liegt doch hier der Unterschied auch in der Art und Weise, wie dieses Angebot überhaupt zustande gekommen ist, nämlich auf Initiative der Kinder in der Einrichtung. Dieses Aufgreifen der Ideen und Wünsche der Kinder vonseiten der Erzieherinnen und Erzieher wird im pädagogischen Diskurs um Partizipation als eine Möglichkeit gesehen, dass die Kinder ihre Mitbestimmungsrechte als Gruppe an den Belangen der Einrichtung wahrnehmen können (Regner & Schubert-Suffrian, 2021, S. 30). So können die Kinder auf Entscheidungen, die den Einrichtungsalltag betreffen, Einfluss nehmen und diesen aktiv mitgestalten. „Je mehr Möglichkeiten, mitzuentscheiden und mitzuhandeln ihnen offenstehen, desto mehr werden sie erleben, dass sie selbst etwas bewirken können" (Hansen & Knauer, 2015, S. 20) und damit ein bedeutsamer Teil der sozialen Gemeinschaft der Kindertageseinrichtung sind.

Welche Teilhabemöglichkeiten sich für Kinder in ihren Peer-Gruppen und in ihren Peer-Interaktionen ergeben können, zeigt das folgende Beispiel im Speisesaal einer großen SEA-Struktur mit über 300 betreuten Kindern.

Zusammen die Kultur der Erwachsenen neu interpretieren: „Ich bin die Kellnerin, ich werde euch heute servieren"

Ich stehe im Speisesaal, die Mittagessenszeit hat gerade erst begonnen und viele Tische sind noch leer. Eine Gruppe von vier ca. 8 Jahre alten Kindern (Julie, Sina, Anna und Jessica) betritt den Speisesaal. Sie tragen alle bunte Mundschutz-Masken. Die Kinder rennen nach hinten zu einem leeren Tisch und ‚besetzen' ihn. Anna steht auf und geht zum Waschbecken. Sie ruft den anderen zu, „Hände waschen!", „Haben wir", rufen sie zurück. Anna lacht und schüttelt den Kopf: „Habt ihr nicht!". „Doch, das haben wir!", rufen die anderen beiden, aber kommen nach vorne und waschen sich auch die Hände; dann wenden sie sich schnell ab und laufen wieder nach hinten zu ‚ihrem' Tisch.

Jessica balanciert einen Krug Wasser zum Tisch und setzt sich. Plötzlich steht sie wieder auf, dreht die Gläser der anderen Kinder um und sagt salbungsvoll und mit übertriebener Betonung: «Ich bin die Kellnerin, ich werde euch heute servieren». Alle kichern und Jessica schenkt Wasser in zwei Gläser ein. Sina schiebt der „Kellnerin" ihr leeres Glas entgegen. Sie lacht: „Für mich bitte nur halbvoll". Sie deutet im Spaß an, ihr Glas wegzuziehen, sobald Jessica das Glas zur Hälfte gefüllt hat. Die anderen lachen, ziehen ihre Maske Richtung Kinn und schlürfen ihr Wasser als wären sie bei einer Weinverkostung. Dann stehen sie auf und stellen sich am Buffet an, um Essen zu holen.

Diese Szene ereignet sich im Juni 2021 im Speisesaal während der Mittagessenszeit. Die vier Kinder Julie, Sina, Anna und Jessica treffen die letzten Vorbereitungen, bevor sie sich am Buffet anstellen werden. Sie sind ‚unter sich'; die Erzieherinnen und Erzieher befinden sich zwar im Raum, sind jedoch in einiger Entfernung zu ihnen. Die Szene, in der Anna vom ‚besetzten' Tisch aufsteht, in Richtung des Waschbeckens geht und mit großer Selbstverständlichkeit und ohne, dass es scheinbar weiterer Erklärungen bedarf, den anderen Mädchen „*Hände waschen!*" zuruft, zeigt einen hohen Grad der Routinisiertheit im Hinblick auf die Hygienemaßnahmen, die seit der Covid-Pandemie in der Kindertageseinrichtung gelten.

15. Die behördlich angeordnete temporäre Verkleinerung der Gruppengrößen führte in manchen Einrichtungen, die nach einem ‚offenen' Konzept arbeiten, dazu, dass die ursprünglich für die Kinder frei verfügbaren und frei wählbaren Spielräume und Werkstätten mit unterschiedlichen Schwerpunkten (z.B. Malatelier, Bauraum etc.) zu geschlossenen „Gruppenräumen" umfunktioniert wurden.

Die Antwort der Kinder „*Haben wir!*“ und Annas Erwiderung „*Habt ihr nicht!*“ zeigt, dass Peer-Interaktionen nicht per se völlig frei sind von Regeln, die Erwachsene aufgestellt haben. Die Hygieneregeln, die in diese Situation vor dem Mittagessen hineinreichen, werden durch Anna ins Werk gesetzt, die für kurze Zeit als ‚Hüterin der Ordnung‘ in Bezug auf die Hygienemaßnahmen fungiert und kurzzeitig in die Rolle einer Erzieherin schlüpft.

Die drei Kinder drücken ihre Akzeptanz gegenüber der Händewaschen-Regel aus, indem sie zwar flunkern („*haben wir*“) und die Ausführung verzögern, aber nicht unterlassen. Die unterschiedlichen, stärker asymmetrischen Positionen, welche die Kinder innerhalb ihrer Peer-Gruppe in Bezug auf das Hände-Waschen einnehmen, lösen sich im Fortgang auf, indem Jessica für die Gruppe einen Krug Wasser zum Tisch trägt und die „*Kellnerin*“ spielt. Innerhalb dieser Situation bringen die vier Kinder kollektiv gegenüber der Forscherin ihre „Peer-Kultur“ (Corsaro, 1993, 2013) zur Aufführung. Indem Sina zwar Jessica ihr leeres Glas zum Einschenken entgegenschiebt, aber spielerisch andeutet, es wegzuziehen, sobald es genug gefüllt ist, ahmt sie nicht nur die Erwachsenenkultur nach, sondern variiert sie auch spielerisch.

Nach Corsaro und Eder (1990) haben Kinder zwei zentrale Anliegen in der Kinderkultur zu bewältigen. Zum einen geht es um das Streben nach Kompetenz und Unabhängigkeit sowie das Streben nach Kontrolle über gemeinsame Aktivitäten, Rituale und symbolische Akte. Das zweite Thema ist die Teilhabe: das Gewinnen von verlässlichen Spielpartnerinnen und Spielpartnern resp. Freundinnen und Freunden, das Herstellen und Bewahren von Gemeinsamkeit, und auch das Finden und Beanspruchen eines bestimmten Platzes in der Gruppe. Wie das Beispiel zeigt, sind es gerade solche Interaktionen unter Gleichaltrigen, die es den Kindern ermöglichen, sich gemeinsam einen Reim auf die Welt zu machen und sich dabei miteinander verbunden zu fühlen: „Wir gestalten gemeinsam den Alltag und gehören zusammen“ (Nentwig-Gesemann et al., 2017, S. 26). In einer finnischen Studie ermittelten Puroila et al. (2019) Faktoren für kindliches Wohlbefinden in Kindertageseinrichtungen. Auch sie heben den hohen Wert von Peer-Beziehungen und reziproken Freundschaften als einen der wichtigsten Faktoren für kindliches Wohlbefinden hervor (siehe hierzu auch Kragh-Müller & Isabell, 2011).

An einem Beispiel aus einer weiteren SEA wird deutlich, wie Kinder in Peer-Interaktionen mit begrenzten Ressourcen, die in der Einrichtung zum Spielen zur Verfügung stehen, umgehen und welche Rolle Erwachsene einnehmen können, um den eigenständigen Beitrag der Kinder zur Lösung des Konflikts anzuerkennen und zu fördern.

Dazugehören, so wie man ist: „Noura, ech hunn däin Hond fonnt!“

Henri und Marie, zwei etwa zweijährige Kinder, stehen in ihrem Gruppenraum vor einer gelb gestrichenen Wand mit Fotos, über denen in bunten Buchstaben „Mur des Familles“ geschrieben steht. Diese Familienwand besteht aus vielen unterschiedlichen laminierten Fotos, welche die Kinder der Einrichtung, deren Familien, Haustiere und Lieblingsspielsachen (von zu Hause) abbilden. Sie sind auf Augenhöhe der Kinder angebracht und mit Klettband an der Wand fixiert. Henri lässt seine Finger über die unterschiedlichen Fotos gleiten und scheint etwas zu suchen. Marie nimmt mit einem freudigen „Ah!“ ein Bild von der Wand, wedelt damit und läuft im Kreis um Henri herum: „C’est maman!“, ruft sie fröhlich. Auf dem Foto, das sie sich genommen hat, sind mehrere Personen abgebildet. Henri lässt sich nicht aus der Ruhe bringen und zieht ebenfalls Bilder von der Wand. Auf einem Bild ist ein Wellensittich und auf dem anderen Bild sind ebenfalls Personen abgebildet.

Marie und Henri setzen sich auf zwei Bodenkissen in direkter Nähe zu der „Mur des Familles“ und zeigen sich gegenseitig die Bilder. Ich höre von weitem, wie sie sich „Maman“ und „Louise“ und weitere Namen sagen und dabei auf die Fotos deuten. Dann steht Henri auf, geht zu den Fotos und nimmt scheinbar wahllos weitere Fotos von der Wand, dreht sich um und läuft lachend zu Marie. Dort wirft er die Fotos auf den Boden und Marie mischt diese wild durcheinander und dreht sie abwechselnd um, ähnlich einem Memory-Spiel. Henri zeigt auf ein Foto mit einem Hund und sagt: „Dëst ass dem Noura säin Hond!“, er dreht sich um und sucht mit seinen Blicken den Gruppenraum ab. Er findet Noura, ein Mädchen aus Henris Gruppe, wedelt mit dem Foto und ruft: „Noura, ech hunn däin Hond fonnt!“.

Diese Szene beschreibt ebenfalls eine nicht von pädagogischen Fachkräften strukturiere Situation. Die Einrichtung stellt mit der „*Mur des Familles*“ einen Ort im Haus zur Verfügung, an dem sich auch die Personen und Dinge der Kinder wiederfinden, die ‚normalerweise‘ nicht am Einrichtungsalltag teilhaben. Marie und Henri entscheiden jedoch selbst, was sie mit den Fotos machen.

Ob die beiden nun Fotos von der „*Mur des Familles*“ abnehmen, die ‚zu ihnen‘ gehören oder zu anderen Kindern, ist ihnen selbst überlassen.

Mit der Familienwand nahmen die Erzieherinnen und Erzieher der SEA Empfehlungen aus dem frühpädagogischen Inklusionsdiskurs auf, allen Kindern und deren Familien in der Einrichtung Raum zu geben und damit Anerkennung zu symbolisieren. Die Peer-Interaktion von Henri und Marie zeigt, dass auch ohne das Zutun der Erzieherinnen und Erzieher *Inklusion stattfinden* kann. Die Kinder bringen in dieser Szene die *Diversität* ihrer eigenen Herkünfte und die ihrer Peers zur Geltung, ohne dass dies mit einer Bewertung einhergeht. Damit demonstrieren sie zugleich ihre Unterschiedlichkeit, vor dem Hintergrund der gemeinsam geteilten *Zugehörigkeit* zur Kindertageseinrichtung. Und somit bringen sie die Diversität der Kindergruppe in einer nicht-diskriminierenden Weise zur Sprache und zur Geltung. In diesem Sinne werden sie zu ‚Akteurinnen und Akteuren der Inklusion‘ wie auch zu individuellen Mitgliedern einer sozialen Gemeinschaft.

6. Schlussfolgerungen

In Luxemburg gehört der Besuch einer Einrichtung der non-formalen Bildung für einen großen Teil der Kinder im Alter zwischen 0 und 12 Jahren zu einem selbstverständlichen Bestandteil ihres Alltags. Im Zuge des rasanten Ausbaus in den vergangenen Jahren haben sich die Strukturen der non-formalen Bildung neben der Schule und der Familie als ebenso bedeutsamer Sozialisations- und Bildungskontext etabliert. Während manche diese Entwicklung mit Skepsis betrachten und z.B. die Gefahr einer allzu vorzeitigen Verschulung der Kindheit heraufziehen sehen, beurteilen andere dies wiederum als eine wichtige Voraussetzung, um Kinder möglichst früh zu fördern und gleiche Bildungschancen unabhängig von der familiären Herkunft zu garantieren, was gerade angesichts der Diversität in der luxemburgischen Gesellschaft eine immer wiederkehrende Herausforderung darstellt (Bollig et al., 2016, S. 4).

Zwischen diesen beiden letztlich vornehmlich ideologisch oder programmatisch begründeten Positionen liegt eine dritte, wissenschaftliche Erkenntnis, wie sie aus dieser Studie zu Partizipation und Inklusion in kollektiven Strukturen der Kindertagesbetreuung (SEA) hervorgeht: Einrichtungen der non-formalen Bildung können für Kinder *soziale Erfahrungsräume* eröffnen, in denen sie Gleichaltrigen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen, an der Alltagsorganisation aktiv beteiligt werden sowie diese konstitutiv mitgestalten, während sie dabei zugleich ihre Partizipationsrechte als Kinder ausüben können. Während die Bildungsforschung vor allem die Lernleistungen und zukünftigen Bildungserfolge von Kindern im Blick hat (*outcomes*; *educational achievement*), sind es von der Position der Kinder aus die unmittelbaren Gegenwartserfahrungen, die ihr Wohlbefinden maßgeblich beeinflussen (Hansen Sandseter & Seland, 2016).

In der non-formalen Bildung stellen sich Teilhabe- und Partizipationserfahrungen weit überwiegend jenseits der spezifischen Assimilations- und Leistungserwartungen der Schule ein. Genauso machen Kinder dort Erfahrungen der Zugehörigkeit jenseits der anspruchsvollen Intimität familialer Beziehungen. Und: *Einrichtungen der non-formalen Bildung eröffnen solche Partizipations- und Inklusionserfahrungen prinzipiell allen Kindern*. Sie können dabei zur Umsetzung der universellen Kinderrechte auf einer wesentlich breiteren Basis beitragen als dies die partikularistische Institution der Familie für die Kinder einer Gesellschaft je leisten könnte.

Von der Position der Kinder aus ergibt sich daraus ein spezifischer Mehrwert. Kinder denken beim Besuch einer Kindertageseinrichtung nicht primär an ihre Bildungschancen oder daran, dass dieser Besuch es ihren Eltern ermöglicht, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Aber sie interessieren sich dafür, ob sie sich ‚hier und jetzt' in einer Kindertageseinrichtung wohl fühlen, dort als Mensch respektiert werden und mit anderen gemeinsam etwas gestalten und erfahren können. Dazu passt auch, dass Kinder auf die Frage nach ihren „Lieblingsaktivitäten" in einer deutschen Studie weniger die pädagogisierten Aktivitäten erwähnten als „die anderen Kinder, die ‚Freunde' und das ‚Spielen'" mit ihnen (Nentwig-Gesemann et al., 2017, S. 39). Die Einrichtungen der non-formalen Bildung stiften dabei die Gelegenheit für Sozialbeziehungen außerhalb der eigenen Familie und des eigenen Herkunftsmilieus. In diesem Sinne bezeichnen wir sie in diesem Beitrag als *soziale Erfahrungsräume*. Kindertageseinrichtungen können mit ihrer partizipativen Orientierung aber auch Interaktionsstile in Familie und Schule im Sinne der Kinderrechte beeinflussen. Nicht zuletzt deshalb spielt – völlig zu Recht – die „Bildungspartnerschaft" mit Eltern und auch Schulen im nationalen Rahmenplan für die non-formale Bildung eine derart gewichtige Rolle (z.B. MENJE & SNJ, 2021, S. 65).

Vor dem Hintergrund der hier analysierten Beobachtungssequenzen und der daraus resultierenden Einsichten wäre es – im Sinne einer Sorge um das Wohlbefinden von Kindern – unangemessen, davon auszugehen, der (lange) Aufenthalt in Organisationen der non-formalen Bildung sei für Kinder prinzipiell problematisch. Häufig geht diese Einschätzung mit dem Vorurteil einher, der Alltag in Kindertageseinrichtungen beeinträchtige schon deswegen das kindliche Wohlbefinden, weil er vollkommen durchreguliert sei, und zwar allein entlang der Pläne,

Absichten und Regeln des erwachsenen Personals. Das ist keineswegs der Fall. Deutlich wird dies nicht nur an den einzelnen Beispielen aus den teilnehmenden Beobachtungen in diesem Beitrag, sondern auch in einer ganzen Reihe anderer (ethnographischer) Studien, die Kinder als Akteure des Einrichtungsalltags in den Blick nehmen (vgl. z.B. Bollig, 2018).

Unter Gesichtspunkten von Partizipation und Inklusion betrachtet ist vieles, was man in SEA beobachten kann, durchaus *ambivalent*. Das hat auch damit zu tun, dass ein- und dieselbe Situation sowohl partizipative und inklusive als auch nicht-partizipative Momente enthalten kann, so z.B. wenn Kinder kurzzeitig stark als Akteure in Erscheinung treten, dann aber wieder in ihrer Einflussnahme durch eine Intervention des Fachpersonals begrenzt werden. Oder dann, wenn einzelne Kinder eingebunden werden, dies aber zulasten der Inklusion anderer Kinder geht. Unserer Erfahrung nach enthält jedes dargestellte Beispiel aus der teilnehmenden Beobachtung sehr ‚gelungene' Ansätze, aber „jedes [...] der Beispiele lässt sich auch unter dem Gesichtspunkt reflektieren, ob nicht vielleicht auch noch mehr Partizipation möglich gewesen wäre" (Hekel & Neumann, 2019, S. 45). Daraus lässt sich folgern, dass es nicht einen einzigen ‚richtigen' Weg gibt, Partizipation zu realisieren, sondern die kontextuellen und situativen Bedingungen stets in Rechnung zu stellen sind (Hart, 2008; Van Bijleveld et al., 2021).

Auch die in diesem Beitrag geschilderten Beobachtungssequenzen sind nicht frei von Ambivalenzen. Dennoch zeigen sie auf vielleicht ungeahnte Weise, wie weit die Einflussnahme der Kinder reichen kann. Gelegentlich reicht sie sogar so weit, dass selbst die vom erwachsenen Personal geplanten und gesteuerten Aktivitäten durch die Einflussnahme der Kinder in ihrem Verlauf kreativ neu interpretiert, verändert oder gar ‚sabotiert' werden. Selbst zusätzliche Auflagen (wie z.B. in Bezug auf Hygiene), die im Kontext der Eindämmung der Covid-19-Pandemie in den Organisationalltag Einzug gehalten haben, wirken sich nicht prinzipiell einseitig als Beschränkungen von Partizipations- und Inklusionsprozessen aus. Sie können auch die Schaffung von Partizipationsgelegenheiten anregen, wie das Beispiel der gemeinsamen Limonadenherstellung zeigt.

Gegenüber den Einflussmöglichkeiten der Kinder ist die Organisation also nicht allmächtig. Viel eher ist davon auszugehen, dass der Organisationsalltag ohne die aktive (Mit-)Gestaltung der Kinder weder möglich wäre noch genau gleich aussehen würde. In diesem Sinne sind *Kinder selbst Akteure des Alltags in der Kindertagesbetreuung und konstitutiv an der Herstellung dieses sozialen Erfahrungsraums beteiligt*. Dies zeigen auch ethnographische Studien in Luxemburg, die sich mit der Frage befassen, wie Kinder auf die institutionellen Sprachpolitiken und die Sprachverwendungspraxis in den diversitätsbedingt stets mehrsprachigen Settings von Kindertageseinrichtungen Einfluss nehmen (Simoes Lourêiro & Neumann, 2020; Mortini, 2021; Seele, 2016).

Mit Blick auf die Kernthematik dieses Beitrags sind Kinder in einem nochmals spezifischeren Sinne aber auch *Akteure von Partizipation und Inklusion*. Dies demonstriert insbesondere das letzte der hier geschilderten Beispiele (*Dazugehören, so wie man ist: „Noura, ech hunn däin Hond fonnt!"*). Dabei machen Kinder zum einen eigene Selbstwirksamkeitserfahrungen, sie stiften diese aber auch für andere Kinder – als stellvertretende Erfahrungen im Sinne der sozialen Lerntheorie Banduras (‚vicarious experiences'; Bandura, 1997).[16] Somit leisten sie immer auch einen bedeutenden Beitrag zum Wohlbefinden ihrer Peers. Gleichzeitig entwickeln sie ein Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Einfluss auf ihre Umwelt nehmen zu können (Bandura, 1977). Der Beitrag *erlebter* Akteurschaft zum kindlichen Wohlbefinden ist kaum zu unterschätzen:

> *"Children's well-being is strongly related to their agency, initiative, and autonomy [...]. Accordingly, it is facilitated when children have opportunities to exert influence, agency (control over everyday life), and control over situations (security/safety), which provides feelings of mastery, a positive sense of self, and involvement"*[17] *(Nah et al., 2020, S. 849).*

16. Die stellvertretende Erfahrung gilt nach Bandura als eine der wichtigsten Lernformen und stellt eine von vier Selbstwirksamkeitsressourcen dar (Gebauer, 2013, S. 50).

17. „Das Wohlbefinden von Kindern hängt eng mit ihrer Handlungsfähigkeit, Initiative und Autonomie zusammen [...]. Dementsprechend wird es gefördert, wenn Kinder die Möglichkeit haben, Einfluss zu nehmen, zu handeln (Kontrolle über das tägliche Leben) und Situationen zu kontrollieren (Sicherheit), was ihnen das Gefühl von Souveränität, des Eingebundenseins und ein positives Selbstwertgefühl vermittelt". (Übers. N.H. & S.N.)

Weisen die vorherigen Ausführungen nochmals auf den engen Zusammenhang von Partizipation bzw. Inklusion und Wohlbefinden hin, so zeigen die Beispiele für die vielfältige Einflussnahme von Kindern, dass *Partizipation nicht nur dann Partizipation ist oder als solche stattfindet, wenn diesbezügliche Aktivitäten und Arrangements allein ‚durch die Hände' des erwachsenen Fachpersonals gegangen sind*. Dabei sind es häufig nicht die geplanten Arrangements und Aktivitäten, sondern die alltäglichen Interaktionen, die eine wichtige Rolle spielen und entsprechend unter dem Gesichtspunkt von Partizipation und Inklusion in den Fokus der teilnehmenden Beobachtung bzw. ethnographischen Feldforschung rücken. Man könnte hier – im Unterschied zu eher „politiksimulierenden Verfahren" (Prengel, 2016, S. 60) wie z.B. Kinderräten – auch von *alltagsintegrierter Partizipation* sprechen.

Wie die internationale Forschung zur Perspektive von Kindern in Bezug auf wichtige Kriterien für ihr eigenes Wohlbefinden gezeigt hat, tragen dazu nicht nur strukturelle verankerte Prozeduren der Mitbestimmung bei:

„Children's perspectives on their well-being emphasise not only the significance of broader structural issues but also the significance of ***small acts in daily interactions*** *in promoting their sense of well-being"*[18] *(Fattore et al., 2009, S. 75).*

Für die Gestaltung des Alltags in Kindertageseinrichtungen bedeutet das: Es sind nicht allein die aufwändig arrangierten Aktivitäten oder demokratiepädagogischen ‚Events', welche den entscheidenden Unterschied machen. In diesem Sinne zeigen auch die geschilderten Szenen aus dem Alltagsgeschehen der am Projekt beteiligten SEA in *exemplarischer Weise*, dass sich Mitbestimmung und Teilhabe vor allem im alltäglichen ‚Klein-Klein' ereignen und dort auch weitaus häufiger anzutreffen sind als man dies zunächst vielleicht vermutet. Für das pädagogische Fachpersonal in Einrichtungen der nonformalen Bildung sollte das eine zugleich entlastende wie ermutigende Botschaft sein: Partizipation findet nicht nur ganz häufig auch mal ungeplant statt und bisweilen sogar, ohne dass Erwachsene sich darum noch zusätzlich zu kümmern haben. Dann geht es vor allem darum, den Alltag aufmerksam zu beobachten und auch diese spontanen Partizipationsereignisse geschehen zu lassen.

18. „Die Sichtweise der Kinder auf ihr Wohlbefinden unterstreicht nicht nur die Relevanz umfassenderer struktureller Fragen, sondern auch die Bedeutung kleiner Handlungen im täglichen Miteinander für ihr Wohlbefinden" (Übers. N.H. & S.N.).

Literatur

Andresen, S., & Neumann, S. (2018). Die 4. World Vision Kinderstudie: Konzeptionelle Rahmung und thematischer Überblick. In World Vision Deutschland (Ed.), *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie* (S. 35-53). Beltz.

Ansari, S. (2014). *Rettet die Neugier! Gegen die Akademisierung der Kindheit* (3. ed.). Fischer Krüger.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064

Beazley, H., & Ennew, J. (2006). Participatory methods and approaches: Tackling the two tyrannies. In V. Desai, & R. B. Potter (Eds.), *Doing development research* (S. 189-199). Sage Publications.

Ben-Arieh, A. (2000). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. In S. B. Kamerman, S. Phipps, & A. Ben-Arieh (Eds.), *From Child Welfare to Child Well-Being. Children's Well-Being: Indicators and Research* (1st ed.) (S. 9-22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3377-2_2

Betz, T., Gaiser, W., & Pluto, L. (Eds.) (2010). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*. Wochenschau Verlag.

Betz T., Bollig, S., Joos, M., & Neumann, S. (Eds.) (2018). *Institutionalisierungen von Kindheit: Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.

Bollig, S. (2004). How to do quality with things. In M.-S. Honig, M. Joos, & N. Schreiber (Eds.), *Was ist ein guter Kindergarten: Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 193-226). Juventa.

Bollig, S. (2018). Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung: Vorschlag zu einer praxistheoretischen Methodologisierung und Dimensionalisierung des *agency*-Konzepts in frühpädagogischer Forschung. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz, & W. Smidt (Eds.), *Kinder und Kindheiten: Frühpädagogische Perspektiven* (S. 136-151). Beltz Juventa.

Bollig, S., Honig, M.-S., & Nienhaus, S. (2016). *Vielfalt betreuter Kindheiten: Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4jähriger Kinder*. Universität Luxemburg.

Bradley, R. H., & Lowe Vandell, D. L. (2007). Child care and the well-being of children. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 161*(7), 669-676. https://doi.org.10.1001/archpedi.161.7.669

Bradshaw, J., & Mayhew, E. (2005). *The well-being of children in the UK*. University of York.

Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit: Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume* (2nd ed.). Beltz Juventa.

Cleaver, F., & Cockburn, T. (2009). *How children and young people win friends and influence people: Children and young people's association, their opportunities, strategies and obstacles*. Carnegie Trust.

Correia, C., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 100*, 76-88. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.031

Corsaro, W. A. (1990). The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. In E. Duveen, & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (S. 11-26). Cambridge University Press.

Corsaro, W. A. (1993). Interpretive Reproduction in Children's Role Play. *Childhood, 1*(2), 64-74. https://doi.org/10.1177/090756829300100202

Corsaro, W. A. (2013). Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Eds.), *„Dabeisein ist nicht alles": Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (3th ed.) (S. 14-21). Ernst Reinhardt Verlag.

Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Reveiw of Sociology, 16*, 197-220.

Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (2019). *Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa – Ausgabe 2019. Eurydice-Bericht*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fd227cc1-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-de/format-PDF

European Commission (2014). *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care: Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the Auspices of the European Commission*. https://www.earlychildhoodworkforce.org/download/file/fid/307

Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When Children are Asked About Their Well-being: Towards a Framework for Guiding Policy. *Child Indicators Research, 2*, 57-77. https://doi.org/10.1007/s12187-008-9025-3

Fegter, S. (2014). Räumliche Ordnungen guter Kindheit: Zum Potenzial praxeologischer Zugänge für die Child-Well-being-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*(4), 520-534. https://doi.org/10.25656/01:14670

Flämig, K. (2017). *Freiwillig und verbindlich: Ethnographische Studien zu „Angeboten" in der Kindertageseinrichtung*. Beltz Juventa.

Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden: Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Springer VS.

Göbel, S. (2018). *Alltagspraktiken in Kindertageseinrichtungen: Eine videographische Studie zum Miteinander von pädagogischen Fachkräften und Kindern*. Springer VS.

Hansen, R. (2013). Mitbestimmung der Kleinsten im Kita-Alltag: So klappt's! Interview mit Rüdiger Hansen. *Kita aktuell ND, 3*, 67-69.

Hansen Sandseter, E. B., & Seland, M. (2016). Children's Experience of Activities and Participation and their Subjective Well-Being in Norwegian Early Childhood Education and Care Institutions. *Child Indicators Research*, 9, 913-932. https://doi.org/10.1007/s12187-015-9349-8

Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Hart, R. A. (2008). Stepping Back from ‚the Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Eds.), *Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (S. 19-31). Springer.

Hekel, N., & Neumann, S. (2016). Dabeisein, Mitmachen, Einfluss nehmen: Ein Blick auf Kinder als *Akteure im Betreuungsalltag. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 10*, 22-25. http://hdl.handle.net/10993/33319

Hekel, N., & Neumann, S. (2017). Kompetenzorientierung im Kontext: Freies Spiel und Peer-Interaktionen als Ausgangspunkt von Partizipation – ein Weiterbildungsvorschlag. In Deutsches Jugendinstitut (DJI), & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Eds.), *Bildungsteilhabe und Partizipation: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (Vol. 12) (S. 113-138). DJI.

Hekel, N., & Neumann, S. (2019). *Partizipation in der frühesten Kindheit: Ein Leitfaden mit Reflexionsanregungen und Arbeitshilfen für die Kita-Praxis*. Universität Luxemburg.

Hekel, N., & Simoes Lourêiro, K. (2021). Frühkindliche Bildung in Luxemburg. In LUCET, & SCRIPT (Eds.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 38-41). LUCET, & MENJE.

Hentschel, V. (2004). Produktion, Produktivität. In O. Brunner, W. Conze, & R. Koselleck (Eds.), *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 5: Pro-Soz (S. 1-26). Klett-Cotta.

Honig, M.-S. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In S. Wittmann, T. Rauschenbach, & H. R. Leu (Eds.), *Kinder in Deutschland: Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 181-197). Juventa.

Jung, P. (2009). *Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder: Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit*. VS.

Konstantinos, K., & Petrou, S. (2021). Participation and why it matters: children's perspectives and expressions of ownership, motivation, collective efficacy and self-efficacy and locus of control. *Environmental Education Research*, *27*(12), 1700-1722. https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1959900

Kragh-Müller, G., & Isabell, R. (2011). Children's Perspectives on Their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal, 39*, 17-27. https://doi.org/10.1007/s10643-010-0434-9

Kristeva, J., & Gardou, C. (2012). Behinderung und Vulnerabilität (A. Orphal, M. Bannert & U. Lüdtke, Trans.). In O. Braun, & U. Lüdtke (Eds.), *Sprache und Kommunikation: Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Vol. 8) (S. 39–48). Kohlhammer.

Lloyd, K., & Emerson, L. (2017). (Re)examining the Relationship Between Children's Subjective Wellbeing and Their Perceptions of Participation Rights. *Child Indicators Research, 10*(3), 591-608. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9396-9

Lundy, L. (2014). United Nations convention on the rights of the child and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective.* (S. 2439-2462). Springer.

Magyar-Haas, V., & Knoll, A. (2021). *Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit: Eine qualitative Studie mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren im Kanton Fribourg. Schlussbericht zuhanden Kantonales Jugendamt JA, Fachstelle für Kinder und Jugendförderung FKJF.* Universitäres Zentrum für frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF). https://www.unifr.ch/zeff/de/assets/public/files/forschung/ZeFF_2021_Partizipation-Wohlbefinden_Schlussbericht.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (2020). *Rapport d'activité 2020.* https://men.public.lu/de/publications/rapports-activite-ministere/rapports-ministere/rapport-activites-2020.html

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), & Service National de la Jeunesse (SNJ) (2021). *Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter* (2. rev. ed.). https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/09/Rahmenplan_DE_14092021_WEB.pdf

Ministère de la Famille et de l'Intégration Luxembourg (MFI) (2013). *Rapport d'activité 2012.* www.mfi.public.lu/publications/01_rapports-activite/rapp_act_2012.pdf

Mortini, S. (2021). *Emergent multilingual children's agency within translanguaging practices with peers and practitioners in formal and non-formal early childhood educational settings in Luxembourg.* Universität Luxemburg.

Nah, K.-O., Bjørgen, K., Go, Y. M., & Yoo, Y. E. (2020). A comparative study of ECEC practitioners' perceptions of children's well-being and their roles in South Korea and Norway. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(6), 847-863. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836585

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Thedinga, M. (2017). *Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration.* https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf

Neumann, S. (2013). Sorgenkinder: Zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants". *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8*(2), 149-162. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-390889

Neumann, S. (2014). Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt: Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In T. Betz, & P. Cloos (Eds.), *Kindheit und Profession: Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 145-159). Beltz Juventa.

Neumann, S. (2018a). Non-formale Bildung im Vorschulalter. In LUCET, & SCRIPT (Eds.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (S. 39-58). LUCET, & MENJE. https://script.lu/sites/default/files/publications/2019-12/Bildungsbericht%202018.pdf

Neumann, S. (2018b). Krippenkindheit: Eine feldtheoretische Annäherung. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos, & S. Neumann (Eds.), *Institutionalisierungen von Kindheit: Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 163-180). Beltz Juventa.

Neumann, S., & Hekel, N. (2016). Vom Wollen-Sollen, Dürfen und (Nicht-)Müssen: Partizipation und Akteurschaft von Kindern im Betreuungsalltag. *Und Kinder*, *98*, 95-102. http://hdl.handle.net/10993/33296

Neumann, S., Kuhn, M., Hekel, N., Brandenberg, K., & Tinguely, L. (2019). Der institutionelle Sinn der Partizipation: Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn, & J. Hangartner (Eds.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 321-342). Springer VS.

Platte, A. (2014). Inklusion: Implikationen eines Leitbegriffes für die Pädagogik der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Eds.), *Handbuch frühe Kindheit* (2. rev. ed.) (S. 87-98). Barbara Budrich.

Prengel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Vol. 47). https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WW12_Bildungsteilhabe_web_01.pdf

Puroila, A.-M., Estola, E., & Syrjala, L. (2019). Having, loving, and being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Childhood Development and Care*, *182*(3-4), 345-362. https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646726

Regner, M., & Schubert-Suffrian, F. (2021). *Partizipation in der Kita* (2. ed.). Verlag Herder.

Schnoor, O., & Seele, C. (2013). Organisationales Lernen ‚vom Kinde aus'? Eine organisationsethnografische Fallstudie zum secondary adjustment einer frühpädagogischen Einrichtung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *33*(1), 42-61. http://hdl.handle.net/10993/342

Schumacher, A., & Kirchen, J. (2020). *Zwischen pädagogischen Angeboten, Betreuungsinteressen und Bildungsauftrag*. Universität Luxemburg.

Schumacher, A., Biewers-Grimm, S., & Willems, H. (2021). Die Entwicklung der Maison Relais pour Enfants in Luxemburg: Herausforderungen für die Bildungs- und Förderqualität im non-formalen Bildungsbereich. In LUCET, & SCRIPT (Eds.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 32-35). LUCET, & MENJE.

Seele, C. (2016). *„Doing Education" between monolingual norms and multilingual realities: An ethnography of multilingualism in early childhood education and care*. E&E publishing.

Simoes Lourêiro, K., & Neumann, S. (2020). Young children as actors of institutional language policies and practices in day care centres: Insights from field research in multilingual Luxembourg. *European Journal of Applied Linguistics*, *8*(2), 157-180. https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0008

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

UNICEF (2020). *Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries*. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf

Van Bijleveld, G. G., de Vetten, M., & Dedding, C. W. M. (2021). Co-Creating Participation Tools with Children within Child Protection Services: What Lessons We Can Learn from the Children. *Action Research*, *19*(4), 1-17. https://doi.org/10.1177/1476750319899715

Vandenbroeck, M. (2001). *The view of the Yeti*. Bernard Van Leerfoundation.

Viernickel, S., Dreyer, R., Stammer, K., Vestring, L., Wieland, U., & Wiens, E. (2018). *Stimulation oder Stress: Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen*. https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Forschung/5_Projekte/StimtS/ifaf_stimts_ergebnisse_web.pdf

Woodhead, M. (2008). Respecting rights: Implications for early childhood policies and practices. In G. MacNaughton, P. Hughes, & K. Smith (Eds.), *Young children as active citizens: Principles, policies* and pedagogies (S. 15-30). Cambridge Scholars Publishing.

World Vision Deutschland (Ed.) (2018). *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie*. Beltz.

IV.

LES ENFANTS ET LEUR BIEN-ÊTRE : ce qu'en disent les enfants

Résultats d'une enquête représentative

Audrey Bousselin

Remerciements

L'auteure tient à remercier Carlo Haler (IGSS) et Mireille Zanardelli (IGSS) pour leur aide et leur support pour la gestion des données administratives, Christian Neyen (SIGI) et Frédéric Thinault (SIGI) pour l'accès aux données chèque-service accueil, Eric Guastalli (LISER) pour le support en management de données, Anasse el Maslohi (LISER) et Bérangère Darud (LISER) pour la gestion des données d'enquête, ainsi que les professeurs Asher Ben-Arieh (Université hébraïque de Jérusalem), Philippe Guimard (Université de Nantes) et Gwyther Rees (Université de York) pour l'élaboration du questionnaire.

L'auteure tient également à remercier tous les enfants qui ont passé du temps à compléter l'enquête et à partager leurs opinions sur leur vie et leur bien-être, ainsi que leurs parents et tuteurs.

1. Introduction

Depuis des décennies, au niveau international comme national, de nombreuses politiques publiques en éducation et en santé visent à promouvoir le bien-être des enfants. Ce mouvement en faveur de la prise en compte de la situation des enfants peut s'interpréter comme l'expression d'une responsabilité publique à l'égard des enfants et des jeunes qui grandissent en cohérence avec la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant.

« Le concept de bien-être de l'enfant est clairement lié à la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, dans la mesure où l'on suppose que la reconnaissance des droits de l'enfant crée le bien-être de l'enfant ou les conditions préalables à celui-ci. » (Joos, 2018, p. 108)

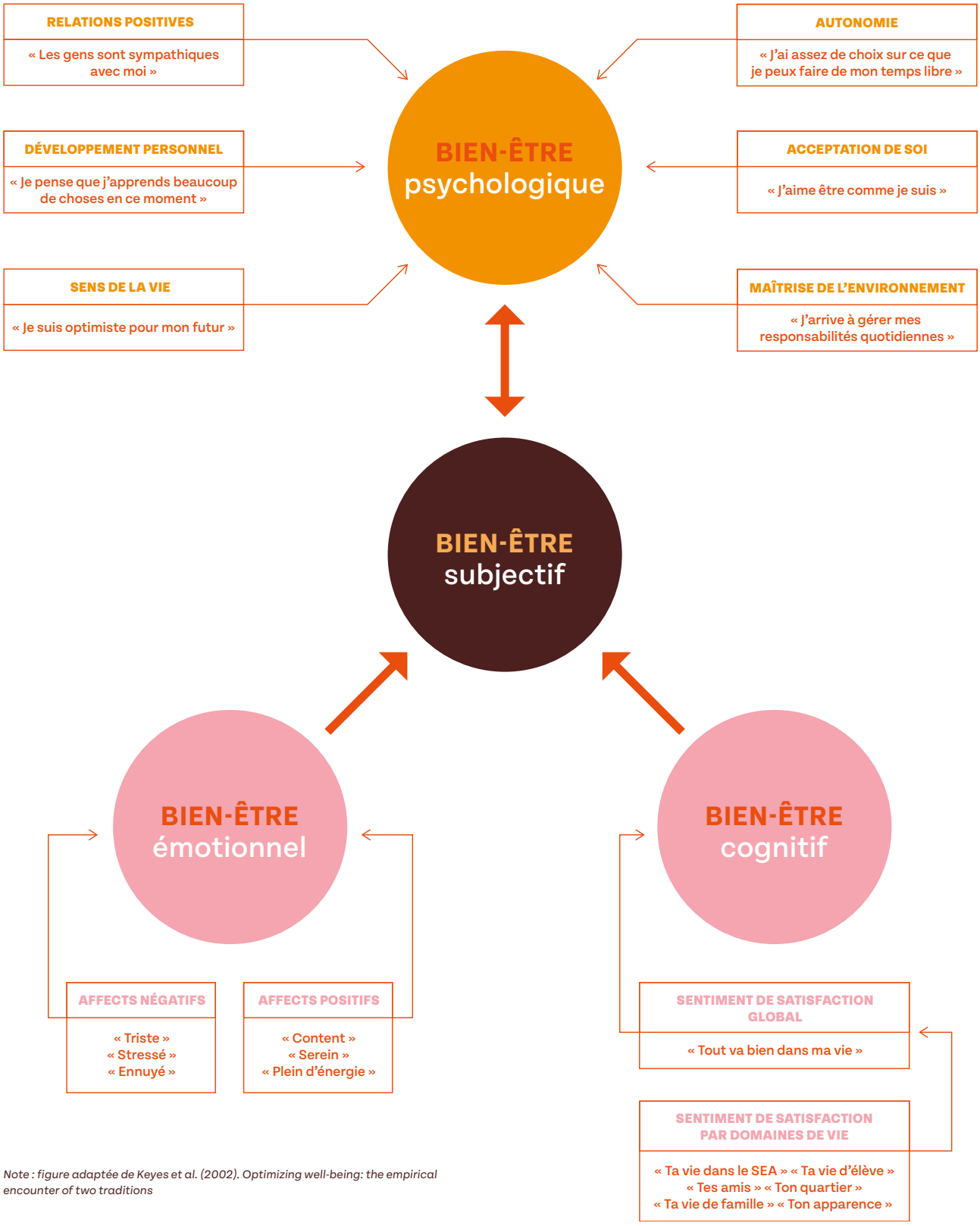
Cette étude s'inscrit dans cette approche et a pour objectif de répondre à l'obligation faite au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse de réaliser tous les cinq ans un rapport national sur la situation des enfants et des jeunes (cf. article 15 de la loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse). Ces rapports nationaux, instruments ancrés dans la loi, fournissent des informations clés sur la situation des enfants et des adolescents aux décideurs publics, ainsi qu'à la société dans son ensemble.

Cette étude s'inscrit aussi dans l'approche développée par l'UNICEF (2020) pour appréhender le bien-être des enfants : sont étudiés ici le « monde de l'enfant », défini par ses activités quotidiennes, les relations avec sa famille et ses pairs, son école, son lieu de vie ; et le « monde autour de l'enfant », défini par le contexte socio-économique dans lequel il vit (voir aussi chapitre II.).

Cette étude accorde ainsi une place centrale aux opinions des enfants et s'intéresse à **leur bien-être subjectif**, défini comme étant l'évaluation que font les enfants de leur vie en général (Huebner, 1991). Le caractère multidimensionnel de leur bien-être est pris en compte : est étudiée la façon dont les enfants évaluent leur bien-être non seulement de façon globale, mais aussi dans différents domaines de leur vie quotidienne tels que la famille, l'école, les amis, le quartier (ce que les spécialistes désignent comme le bien-être cognitif). Afin de compléter ces informations, deux autres mesures du bien-être des enfants sont prises en compte : le bien-être émotionnel et le bien-être psychologique. Le bien-être émotionnel est constitué de deux composantes : un niveau élevé d'affects positifs et un niveau faible d'affects négatifs (Russel, 2003) ; ces composantes sont toutes deux importantes car la présence d'affects positifs ne signifie pas l'absence d'affects négatifs, et réciproquement. Le bien-être psychologique renvoie quant à lui à l'idée que les enfants se sentent heureux s'ils connaissent un développement personnel et s'ils ont le sentiment d'avoir des buts et une vie qui a du sens (Ryff & Singer, 1998). La figure ci-après illustre les différentes mesures de bien-être des enfants prises en compte dans cette étude.

Depuis 2020, le Luxembourg, comme le reste du monde, a été frappé par la pandémie de la Covid-19. Les mesures mises en place pour contenir la propagation du virus, et les répercussions économiques et sociales de la Covid-19, ont profondément bouleversé le quotidien des familles, avec notamment des conséquences sur leur bien-être. En l'occurrence, les études menées pendant le premier épisode de confinement et après les deux premières vagues du virus ont mis en exergue des effets négatifs sur la santé mentale et le bien-être (Brodeur et al., 2021). Le Luxembourg n'échappe pas à ce constat : les données collectées dans des études pendant et après la première vague de la pandémie suggèrent des effets négatifs sur la santé mentale des adultes (Dijst et al., 2020 ; Vögele et al., 2020) et sur le bien-être des enfants (Kirsch et al., 2020).

Figure 1 : Le bien-être des enfants : le bien-être cognitif, le bien-être émotionnel et le bien-être psychologique



Note : figure adaptée de Keyes et al. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions

Depuis, avec l'allègement de certaines restrictions et la mise en place de la vaccination, le quotidien des familles a retrouvé une certaine forme de normalité. Pour autant, ce retour à une forme de normalité n'est pas forcément synonyme de retour à la situation d'avant la pandémie. Les enseignements tirés des crises passées suggèrent en effet que, si certains groupes s'habituent au nouveau contexte et retrouvent un niveau de bien-être comparable à leur niveau de bien-être passé, d'autres groupes, au contraire, sont durablement affectés (Clark et al., 2001 ; Knabe & Rätzel, 2011 ; Hetschko et al., 2019). En particulier, les recherches sur les enfants ayant vécu des événements traumatisants, tels que les catastrophes naturelles, montrent des effets persistants sur leur bien-être (Abramson et al., 2010 ; Banks & Weems, 2014 ; Hoven et al., 2005). Faute de recul suffisant et de données disponibles, il existe encore peu d'informations sur les répercussions à moyen terme de la crise sanitaire sur le bien-être des enfants. Ce chapitre vient pallier ce manque d'informations et présente des informations inédites sur le niveau de bien-être des enfants au cours de l'été 2021, à un moment où, au Luxembourg, une grande partie des mesures de restrictions avaient été levées et où le nombre d'infections avait largement diminué.

Ce chapitre est organisé de la façon suivante. La première section documente le bien-être des enfants de façon globale et dans différents domaines de leur vie quotidienne avant la pandémie et identifie les déterminants clés de leur bien-être subjectif, et apporte ainsi des connaissances importantes aux pouvoirs publics, aux professionnels de l'enfance, ainsi qu'aux parents et à la société dans son ensemble. La deuxième section est dédiée au bien-être des enfants après plus d'une année de crise sanitaire liée à la Covid-19. Les perceptions des enfants relatives à leur vie quotidienne après plus d'un an de crise sanitaire sont examinées ; ces perceptions sont mises en parallèle avec les perceptions qu'ont les parents de la vie quotidienne de leurs enfants.

Ce chapitre utilise les données des deux vagues de l'enquête sur le bien-être des enfants au Luxembourg associées à des données administratives (cf. encadré ci-après). Les données sont représentatives de la population d'enfants âgés de 8 ans, 10 ans et 12 ans en 2019, résidant au Luxembourg, en termes de genre, nationalité, statut professionnel des parents, et zone de résidence. Compte tenu du système de pondération, développé indépendamment pour chaque groupe d'âge, les résultats sont présentés par groupe d'âge. Les résultats sont tous statistiquement significatifs, sauf mention contraire.[1]

1. Les tests réalisés sont les tests standard de comparaisons de fréquences, de moyennes et de valeurs.

Les données

Ce chapitre aborde le bien-être des enfants au Luxembourg, dans ses différentes dimensions, à partir de données d'enquête associées à des données administratives.

Les données d'enquête

Cette étude se base sur les données de l'enquête sur le bien-être des enfants au Luxembourg (voir la section 6 pour plus de détails). Cette enquête est fondée sur le questionnaire de *l'International Survey of Children's Well-Being* (ISCWeB), développé par un groupe de chercheurs en sciences sociales dans le cadre d'un programme international de recherche sur le bien-être subjectif des enfants (Rees et al., 2020).[2] En 2020, ce sont plus de 40 pays, et 200 000 enfants, qui participent à ce programme de recherche.

Le questionnaire aborde différents domaines de la vie quotidienne des enfants et a été adapté au contexte luxembourgeois avec l'ajout de questions sur l'éducation non formelle et le multilinguisme. Les différents thèmes abordés dans l'enquête sont les suivants : la situation familiale, les relations avec la famille, le lieu d'habitation ; l'argent et les ressources économiques du foyer ; les amis ; le quartier ; l'éducation formelle (école) ; l'éducation non-formelle (service d'éducation et d'accueil et assistant parental) ; l'usage du temps extra-scolaire ; la personnalité de l'enfant et l'évaluation de son bien-être.

Au printemps 2019 tous les enfants âgés de 8, 10 et 12 ans résidant au Luxembourg ont été invités à participer à l'enquête sur le bien-être des enfants. Le questionnaire, en ligne, était disponible en 5 langues : luxembourgeois, français, allemand, anglais et portugais. L'enquête a suscité un bel engouement auprès des enfants et de leur famille : 7.992 enfants ont participé, (soit un taux de réponse de 40 %), ce qui place le Luxembourg en première place du nombre de répondants au regard des autres pays participants.

Plusieurs mesures ont été prises pour assurer la qualité des données. Une loterie a été organisée pour inciter les enfants à participer. Ont été exclus les répondants dont les entrées avaient une date de naissance manquante ou incohérente ainsi que les répondants dont plus de 50 % des réponses manquaient.

Après le nettoyage des données, une procédure de pondération a permis de corriger la non réponse et de s'assurer que les réponses soient représentatives de la population d'enfants âgés de 8, 10 et 12 ans en 2019 au Luxembourg, en termes d'âge, genre, nationalité, statut professionnel des parents et zone de résidence. Cette procédure a été appliquée à chaque groupe d'âge.

Une seconde enquête en 2021

À la fin du premier semestre 2021, les enfants ayant répondu à la première enquête et pour lesquels les parents avaient donné un consentement à l'interconnexion des données de l'enquête avec des données supplémentaires concernant les enfants, soit 7758 enfants, ont été invités à participer à la seconde enquête sur le bien-être des enfants au Luxembourg. 2104 enfants ont participé, soit un taux de réponse de l'ordre de 30 %. Ces enfants ont répondu aux mêmes questions que celles qui leur avaient été posées deux ans plus tôt ; ils ont également pu s'exprimer sur leurs ressentis, leur vie quotidienne et leur vie familiale après plus d'un an de crise sanitaire. Leurs parents ont également été invités à répondre à cette série de questions. Après nettoyage des données (selon la même procédure que pour la première vague), l'échantillon final en 2021 est composé de 2104 enfants, pour lesquels 1697 parents ont accepté de remplir le questionnaire parent. Des pondérations ont été conçues afin de tenir compte de la probabilité de répondre à la deuxième vague tout en ayant répondu à la première vague.

Des données inédites et précieuses

Les deux vagues d'enquête fournissent des informations inédites, de grande échelle, sur la situation des enfants et ont, en outre, des caractéristiques précieuses :

- Les données sont représentatives de la population d'enfants âgés de 8, 10 et 12 ans en 2019 en termes d'âge, genre, nationalité, statut professionnel des parents et zone de résidence, ce qui signifie que les résultats présentés dans ce chapitre sont généralisables à l'ensemble de la population d'enfants du même âge résidant au Luxembourg. Pour 2021, elles le sont pour les enfants âgés de 10, 12 et 14 ans.

2. Le lecteur intéressé peut se reporter au site dédié : https://isciweb.org/.

- Les données permettent d'étudier le bien-être subjectif des enfants dans différents domaines de leur vie quotidienne (la famille, les amis, l'école, les activités en dehors de l'école, le quartier) et de façon globale, c'est-à-dire dans quelle mesure les enfants se disent satisfaits de leur vie.

- Les données permettent également d'étudier le bien-être émotionnel, appréhendé grâce aux émotions, positives ou négatives, ressenties par les enfants, ainsi que le bien-être psychologique pour les enfants les plus âgés.

- Les données permettent aussi d'étudier le bien-être des enfants dans le contexte actuel, tout en tenant compte de leur niveau de bien-être avant la pandémie.

Participation à l'enquête

Les données ont été collectées au moyen de questionnaires web auto-administrés. Par définition, les enquêtes web ne permettent pas d'atteindre les personnes qui n'utilisent pas Internet et/ou qui ne sont pas disposées à répondre à de telles enquêtes, ce qui peut être un problème si les personnes qui ont répondu ont des caractéristiques différentes, et un niveau de bien-être différent, de celles qui n'ont pas répondu. Dans le cas de cette étude, ce problème est limité pour deux raisons. Le Luxembourg est un des pays les mieux placés au niveau européen en ce qui concerne la couverture et l'accès à internet. Plus de 90 % des personnes utilisent internet (Commission européenne, 2019). Le risque d'exclure des enfants en réalisant une enquête en ligne semble donc limité, même si l'on ne peut écarter la possibilité que les populations d'enfants les plus vulnérables aient pu être exclues. Les enquêtes en ligne sont, en outre, populaires et attrayantes pour les enfants et les jeunes, comme en témoignent les taux de réponse élevés des deux enquêtes (40 % et 30 %, soit plus du double de ce qui est généralement observé pour les enquêtes web).

Néanmoins, les enfants ne vivant pas avec l'un ou leurs deux parents sont très peu représentés dans l'échantillon. 99 % des enfants répondants habitent avec l'un ou leurs deux parents ; ce qui signifie que les 1 % restants sont des enfants qui vivent dans des centres d'accueil de jour et de nuit ou des familles d'accueil. Ce chiffre est comparable à celui observé dans la population des enfants de 0 à 18 ans.[3] Faute d'effectifs suffisants, il n'a pas été possible de produire des statistiques dédiées pour ce groupe d'enfants, ce qui constitue une des limites de la présente étude. Une enquête ad hoc qui ciblerait les enfants vivant dans des centres d'accueil de jour et de nuit ou des familles d'accueil permettrait de venir compléter les informations présentées dans ce chapitre.

Les données administratives

Une analyse satisfaisante du bien-être des enfants ne peut se faire sans connaître les différents environnements dans lesquels les enfants évoluent. Des données de contexte sur l'environnement socio-économique des enfants sont indispensables.

À cette fin, une procédure de traitement des données développée spécifiquement pour cette étude a permis d'associer les données de l'enquête aux données administratives les concernant pour les enfants dont le consentement des parents à une telle opération a été obtenu (plus de 90 % des répondants à l'enquête). Cette procédure a nécessité de nombreuses étapes juridiques et administratives en amont du projet.

Les données administratives recueillies l'ont été dans les bases de données des administrations publiques :

- Les données administratives sur le contexte sociodémographique des enfants sont issues des registres administratifs de l'Inspection Générale de la Sécurité Sociale (IGSS).

- Les données administratives sur les modes d'accueil extra-scolaires des enfants sont issues des registres Chèque-Service Accueil administrés par le Syndicat Intercommunal de Gestion Informatique (SIGI) pour le compte du MENJE.

3. MENJE, Children and young adults in alternative care, 2021, https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/aide-assistance/2021-10-enfants-jeunes-adultes-places.html

2. Que pensent les enfants de leur bien-être ?

Au cours des dernières décennies, les efforts visant à mesurer et à étudier le bien-être des enfants se sont multipliés (Ben-Arieh et al., 2014). Les recherches récentes ont mis en évidence l'importance de la composante *subjective* du bien-être. En particulier, la littérature souligne l'intérêt de tenir compte des perceptions des enfants dans la mesure de leur bien-être. En cohérence avec cette approche, ce sont les opinions des enfants quant à leur bien-être qui sont ici étudiées.

2.1. Les enfants sont globalement très satisfaits de leur vie

Globalement, la grande majorité des enfants au Luxembourg indique des niveaux élevés de satisfaction vis-à-vis de leur vie en général.[4] Sur une échelle de 0 à 100, les scores sont compris entre 87 et 89 pour les trois groupes d'âge (Tableau 1). Ce résultat est cohérent avec les résultats des recherches antérieures, qui montrent que la plupart des enfants perçoivent leur vie de façon positive (Gilman & Huebner, 2003). En particulier, le score de satisfaction des enfants de 10 ans au Luxembourg est comparable à celui observé chez les enfants du même âge dans les pays limitrophes, i.e. Allemagne, Belgique et France (Rees et al., 2020).[5] Ce résultat rejoint les résultats de l'analyse du bien-être des jeunes au Luxembourg, qui montrent que ces derniers font état d'un bien-être moyen à élevé (MENJE & Université du Luxembourg, 2021).

Les enfants ont également pu exprimer leur opinion quant à différents *domaines de vie* qui composent « le monde de l'enfant » : à savoir, leur apparence physique, leur famille, leurs amis, leur école et leur quartier. Au Luxembourg, tout âge confondu, les enfants expriment une satisfaction élevée dans tous ces différents domaines de vie.[6] Le domaine de vie dans lequel les enfants sont les plus satisfaits est la famille : les scores sont très élevés, compris, selon l'âge des enfants, entre 95 et 97 sur une échelle de 0 à 100. Le domaine de vie dans lequel les enfants sont les moins satisfaits est leur vie à l'école,[7] le score étant néanmoins élevé en absolu (86 sur une échelle de 0 à 100).

Outre l'évaluation de leur satisfaction de façon globale et dans différents domaines de vie, le bien-être des enfants comprend une *dimension émotionnelle*. Cette dimension est ici appréhendée pour les enfants de 10 et 12 ans au moyen de six émotions : 3 émotions « positives » (heureux, calme, plein d'énergie) et 3 émotions « négatives » (triste, stressé et ennuyé).[8] Les enfants de 10 ans et 12 ans ont indiqué s'ils avaient ressenti chacune de ces émotions au cours des deux dernières semaines, en utilisant une échelle de réponse allant de 0 (« pas du tout ») à 10 (« totalement »). Les réponses sont agrégées afin de composer des indices composites, un indice de bien-être émotionnel « positif » et un indice de bien-être émotionnel « négatif ». Dans les deux groupes d'âge, les enfants ont reporté des niveaux élevés de sentiments positifs, de l'ordre de 80 sur une échelle allant de 0 à 100. En comparaison, les niveaux de sentiments négatifs sont faibles (entre 23 et 28 sur une échelle de 0 à 100).

4. Les enfants ont été invités à exprimer leur degré de satisfaction vis-à-vis de leur vie en général en utilisant une échelle en 11 positions allant de 0 « pas du tout satisfait » à 10 « totalement satisfait » ; les enfants les plus jeunes, âgés de 8 ans, ont répondu en utilisant une échelle en 5 positions avec des émoticônes. Pour faciliter l'interprétation des résultats, les réponses obtenues ont été transformées en scores compris entre 0 et 100 (Cohen et al., 1999).
5. Il n'est pas possible de procéder aux comparaisons pour les enfants âgés de 8 ans car les données ne sont pas disponibles pour les pays limitrophes.
6. Pour répondre, les enfants ont également utilisé une échelle en 11 positions allant de 0 (« pas du tout satisfait ») à 10 (« totalement satisfait ») pour les enfants de 10 et 12 ans, et une échelle en 5 positions avec des émoticônes pour les enfants de 8 ans. Les réponses sont ensuite agrégées afin de créer un indice multidimensionnel de bien-être.
7. Dans l'enquête, les enfants sont interrogés sur leur degré de satisfaction vis-à-vis de leur vie d'élève. Pour répondre, ils utilisent une échelle en 11 points allant de « pas du tout satisfait » à « totalement satisfait ».
8. Ces items ont été choisis car ils permettent de refléter les différents états de bien-être affectif tels que proposés dans la littérature spécialisée (Feldman et al., 1998 ; Russel, 2003).

La dernière dimension du bien-être abordée ici est le bien-être psychologique. Les enfants de 12 ans ont pu exprimer leur degré d'adhésion à une série de six affirmations en utilisant une échelle de réponse allant de 0 (« pas du tout d'accord ») à 10 (« tout à fait d'accord »). Ces six affirmations sont supposées représenter les différentes composantes du bien-être psychologique (Ryff, 1989) : l'acceptation de soi, les relations positives avec les autres, la maitrise de son environnement, l'autonomie, le développement personnel et enfin le but dans la vie. Pour chaque composante, les niveaux de satisfaction sont élevés : la composante pour laquelle les enfants sont les plus satisfaits est l'acceptation de soi (81) ; celle pour laquelle les enfants sont les moins satisfaits est la maitrise de l'environnement, c'est-à-dire la façon dont les enfants estiment pouvoir gérer leurs responsabilités quotidiennes (75). Ces réponses ont été agrégées afin de construire un indice composite de bien-être psychologique. Sur une échelle de 0 à 100, le niveau de bien-être psychologique s'élève en moyenne à 77, ce qui est comparable aux niveaux observés en Allemagne et en Belgique (Rees et al., 2020).

Tableau 1 : Les indicateurs de bien-être des enfants, par groupe d'âge (échelle 0-100)

	8 ans	10 ans	12 ans
Bien-être subjectif global	**87**	**89**	**87**
Bien-être subjectif multidimensionnel	**88**	**85**	**85**
→ L'apparence physique	91	90	86
→ La famille	97	96	95
→ Les amis	89	89	89
→ L'école	86	86	86
→ Le quartier	93	90	86
Bien-être émotionnel			
→ Bien-être émotionnel positif	●	82	80
→ Bien-être émotionnel négatif	●	28	23
Bien-être psychologique	●	●	77
→ Acceptation de soi	●	●	81
→ Relations positives avec les autres	●	●	79
→ Autonomie	●	●	78
→ Développement personnel	●	●	77
→ But dans la vie	●	●	76
→ Maitrise de l'environnement	●	●	75

Note : Les cellules marquées par un ● indiquent que les mesures n'ont pas été calculées pour les enfants. Source : Enquête sur le bien-être des enfants au Luxembourg, 2019 (MENJE). Résultats pondérés.

Les différentes mesures de bien-être sont liées entre elles : les enfants ayant des niveaux élevés de bien-être global sont aussi ceux qui ont des niveaux de bien-être émotionnel élevés ; les liens avec le bien-être psychologique sont également forts.[9]

Une minorité d'enfants, moins d'un sur dix dans chaque groupe d'âge, indique un faible niveau de bien-être subjectif global.[10] Et sans surprise, parce que les différentes dimensions du bien-être sont étroitement liées, cette minorité d'enfants évalue de façon négative les différents domaines de vie et indique de faibles niveaux de bien-être émotionnel et psychologique. Ainsi, ces enfants, qui ont les niveaux de bien-être global les plus bas, sont aussi nettement moins satisfaits de leur vie de famille : dans chaque groupe d'âge, leurs scores sont en moyenne de dix points inférieurs à ceux des autres enfants. Ces enfants indiquent également un niveau de satisfaction vis-à-vis de leur vie d'élève en moyenne plus bas que les autres enfants (-17 points chez les enfants de 8 ans, -20 points chez les enfants de 10 et 12 ans). Ils sont aussi moins satisfaits de leur apparence physique que les autres enfants : l'écart est de dix points chez les enfants de 8 ans et 10 ans, et de vingt points chez les 12 ans.[11] Ces enfants déclarent aussi un niveau de bien-être émotionnel positif inférieur à celui des autres enfants (-17 points chez les enfants de 10 ans et -15 points chez les enfants de 12 ans) ; et réciproquement, ils déclarent un niveau de bien-être émotionnel négatif près de deux fois supérieur aux autres enfants. Ils indiquent aussi un niveau de bien-être psychologique en moyenne plus bas de 20 points que les autres enfants.

Ces enfants, qui cumulent des faibles niveaux de bien-être dans les différentes dimensions, sont deux fois plus nombreux que les autres à s'inquiéter des revenus de leur famille. Ils sont deux fois plus nombreux que les autres à vivre dans un foyer monoparental, avec un parent divorcé ou séparé. Ils sont moins nombreux à pratiquer des activités extra-scolaires comme le sport ou la musique : chez les enfants de 8 ans qui reportent un faible niveau de bien-être, 66 % suivent un cours de sport et 30 % un cours de musique contre 73 % et 47 % des autres enfants

9. Attention cependant à noter qu'il n'est pas pertinent de comparer les valeurs des différents indicateurs de bien-être entre elles car les indicateurs sont conceptualisés à partir d'approches qui, bien que complémentaires, sont différentes (Huta et Waterman, 2014).

10. Pour les enfants de 8 ans, un score de bien-être global bas est défini comme étant inférieur à 75. Pour les enfants de 10 ans et 12 ans, c'est un score inférieur à 70.

11. La proportion d'enfants et de jeunes de 5 à 19 ans en surpoids ou en obésité au Luxembourg était de 26 % en 2016 (UNICEF, 2020). La moitié des enfants et adolescents âgés de 11, 13 et 15 ans ne sont pas satisfaits de leur apparence physique (UNICEF, 2020).

du même âge ; chez les enfants de 10 ans, les chiffres sont 55 % et 37 % contre 62 % et 49 %; chez les enfants de 12 ans, les chiffres sont 48 % et 30 % contre 66 % et 48 %. Dans chaque groupe d'âge, les enfants avec un faible niveau de bien-être sont aussi trois fois plus nombreux que les autres enfants à regretter de ne pas avoir d'endroits à proximité de leur domicile pour s'amuser et jouer dehors.

Les enfants participant à l'étude ont été interrogés sur leur connaissance de la convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE). Si les droits de l'enfant sont universels et donc applicables à tous les enfants, tous les enfants ne les connaissent pas dans la même proportion : chez les enfants de 8 ans, le taux est de 60 % (pour les garçons) et de 52 % (pour les filles) et augmente avec l'âge à 73 % (chez les enfants de 10 ans), et 79 % (chez ceux de 12 ans) ; les différences entre filles et garçons chez les 10/12 ans sont très faibles.

2.2. Le rôle déterminant de la famille dans le bien-être subjectif global des enfants

Pour mieux comprendre les différences existantes entre les enfants, il s'agit maintenant de mettre en évidence les facteurs déterminants du bien-être subjectif des enfants.[12]

Les caractéristiques sociodémographiques des enfants et leur bien-être subjectif global

Les résultats des recherches antérieures sont mitigés quant aux liens entre les caractéristiques sociodémographiques des enfants et leur bien-être. De ce point de vue, l'analyse des déterminants du bien-être subjectif des enfants au Luxembourg est particulièrement intéressante parce que certains résultats sont contraires à ceux escomptés ou parce qu'ils viennent éclairer des conclusions antérieures mitigées.

Comme l'ont déjà suggéré les statistiques descriptives précédentes, le fait de vivre dans une famille monoparentale, avec un parent séparé ou divorcé, est associé à un niveau de bien-être moins élevé. Ce résultat est cohérent avec ce qui est observé dans d'autres pays (Manning & Lamb 2003; Hofferth, 2006; Artis, 2007; Sawhill 2014 ; Mínguez, 2020). À cet égard, la littérature souligne que les personnes mariées sont en moyenne plus satisfaites de leur vie que les célibataires ou les personnes séparées, divorcées ou veuves (Shapiro & Keyes, 2008) : cette différence de bien-être subjectif pourrait être observée auprès de leurs enfants.

En revanche, les résultats relatifs au rôle des revenus de la famille dans le bien-être subjectif des enfants sont moins probants. D'une part, les liens entre le bien-être des enfants et le revenu disponible du foyer dans lequel ils vivent sont quasi-inexistants. Ce résultat est cohérent avec les études ayant montré que lorsque les revenus sont mesurés de façon objective, comme c'est le cas ici, les liens entre revenus et bien-être des enfants sont faibles, voire nuls (Knies, 2021). Une explication pouvant être évoquée est la complexité d'isoler les effets des revenus sur le bien-être compte tenu de nombreux facteurs, tous liés aux revenus, et qui contribuent simultanément au bien-être des enfants, tel que le contexte familial, la situation professionnelle des parents (Vignoli et al., 2014 ; Brereton et al., 2008; Clark, 2010), ou encore la personnalité de l'enfant (DeNeve & Cooper, 1998). Mais d'autre part, le fait d'exprimer des inquiétudes quant aux revenus de sa famille est lié de façon négative au bien-être subjectif. Ainsi, le bien-être subjectif des enfants est ici davantage lié aux perceptions qu'ils ont des conditions matérielles de leur foyer (mesure subjective) qu'aux revenus mesurés de façon objective.

Les enfants de 8 ans dont l'un des parents n'est ni luxembourgeois ni issu des pays limitrophes ont un niveau de bien-être plus élevé que les enfants dont l'un des parents est luxembourgeois. Ce résultat n'est pas vérifié pour les enfants de 10 et 12 ans et appelle donc à des analyses supplémentaires, et basées notamment sur des données qualitatives afin de mieux comprendre le vécu des enfants en question.

Le genre ne joue pas sur le bien-être subjectif global, tout comme la taille de la fratrie (un enfant sur dix est enfant unique). Le nombre d'activités structurées, ainsi que leur nature (i.e. activités sportives et/ou culturelles ou artistiques) ne jouent pas non plus sur le bien-être subjectif des enfants, et ce contrairement à ce que l'on aurait pu penser. Toutefois, pour les enfants de 12 ans, pratiquer

12. Pour mettre en évidence les facteurs déterminants du bien-être subjectif des enfants, un modèle de régression linéaire est utilisé pour chaque groupe d'âge. Les variables explicatives sont : le genre, la taille de la fratrie, le parcours migratoire, le statut matrimonial des parents, le revenu disponible de la famille, les perceptions des enfants quant aux revenus de leur famille, la zone de résidence, la pratique d'activités sportives ou culturelles, ainsi que les mesures de bien-être multidimensionnel, émotionnel (pour les 10-12 ans) et psychologique (12 ans).

quotidiennement une activité physique non structurée, comme jouer dehors, est positivement associé à leur bien-être subjectif.

Le monde des enfants et leur bien-être subjectif global

La famille est reconnue pour exercer un rôle protecteur et offrir des expériences et des opportunités de développement. Chez les enfants âgés de 8 ans, la satisfaction vis-à-vis de leur vie de famille est le facteur le plus fortement associé positivement à leur bien-être subjectif global. À l'inverse, les enfants qui font état d'un faible niveau de satisfaction vis-à-vis de la famille ont en moyenne un niveau de bien-être subjectif global moins élevé que les autres (l'écart est de 15 points chez les enfants de 8 ans et 10 ans et de 20 points chez les enfants de 12 ans). L'examen des opinions des enfants quant à différents aspects de leur vie de famille montre que se sentir soutenu, entouré, en sécurité sont des sentiments largement partagés par les enfants de chaque groupe d'âge.

En comparaison, l'écoute de la part des adultes de la famille et la participation à la prise de décision reçoivent moins d'adhésion, et ce surtout pour les enfants les moins satisfaits de leur vie de famille. Les enfants qui font état d'un faible niveau de satisfaction vis-à-vis de leur vie de famille sont nettement moins nombreux que les autres à trouver que leurs parents les écoutent et les impliquent dans les décisions qui les concernent. Ainsi, chez les enfants de 8 ans, 74 % de ceux qui font état d'une faible satisfaction vis-à-vis de leur vie de famille sont totalement d'accord, ou presque, pour dire que leurs parents les écoutent et 78 % pour dire que leurs parents les impliquent dans la prise de décision ; contre 91 et 90 % des autres enfants du même âge qui font état d'un niveau de satisfaction élevé vi-à-vis de leur famille.

Tableau 2 : La vie de famille : pourcentage d'enfants majoritairement d'accord, par groupe d'âge

	8 ans	10 ans	12 ans
Sentiment de sécurité	98	86	86
Il y a des gens dans ma famille qui prennent soin de moi	88	86	86
Il y a des gens dans ma famille qui m'aident en cas de problème	87	81	80
On passe de bons moments ensemble	83	76	76
Prise de décision ensemble	69	64	63
Ecoute de la part des adultes de ma famille	65	57	57

Source : Enquête sur le bien-être des enfants, 2019 (MENJE). Résultats pondérés.
Note de lecture : 83 % des enfants de 8 ans sont totalement ou presque totalement d'accord avec l'affirmation « On passe de bons moments ensemble ».

Cet écart atteint les 30 points chez les enfants de 12 ans.

Après la satisfaction vis-à-vis de la vie de famille, viennent ensuite la satisfaction vis-à-vis de leur vie d'élève, de leur apparence physique et de l'endroit où ils vivent. Pour les enfants de 8 ans, la satisfaction vis-à-vis de leurs amis ne joue pas.

À mesure que les enfants grandissent, le monde extérieur prend plus de place et contribue de façon plus importante à leur bien-être global : la satisfaction vis-à-vis de leurs amis devient importante. Le bien-être dans la famille continue d'être un déterminant clé du bien-être subjectif global, quoi que l'ampleur de cet effet soit moindre ; la satisfaction vis-à-vis de leur vie d'élève, de leur apparence physique et de l'endroit où ils vivent continuent d'être associées de façon positive au bien-être global.

La vie à l'école est perçue positivement par une grande majorité des enfants…

Les enfants les plus satisfaits de leur école ont en moyenne des niveaux de bien-être plus élevés que les autres enfants, toutes choses égales par ailleurs. Réciproquement, les enfants qui font état d'un faible niveau de satisfaction vis-à-vis de l'école ont en moyenne des niveaux de bien-être moins élevés que les autres enfants (l'écart est compris entre 15 et 20 points, soit le même ordre de grandeur que celui observé entre le bien-être subjectif des enfants les moins satisfaits de leur famille et celui des autres enfants).

L'examen des opinions des enfants quant à différents aspects de leur vie à l'école montre que globalement les enfants se plaisent à l'école (Tableau 3). Le niveau de satisfaction global au sein de l'école, obtenu en agrégeant les opinions des enfants, est compris entre 71 et 75 sur une échelle de 0 à 100. Plus de 8 enfants sur dix sont majoritairement d'accord pour dire qu'ils se sentent bien à l'école, en sécurité ; ils sont tout autant à se dire soutenus, entourés et écoutés par leurs enseignants. Les trois quarts sont d'accord pour dire qu'ils peuvent se tourner vers leurs camarades en cas de problèmes. En revanche, la participation à la prise de décision recueille moins d'adhésion, et ce en ligne avec ce qui vient d'être observé à propos de la vie de famille : dans chaque groupe d'âge, c'est un peu plus de la moitié des enfants qui se sentent d'accord pour dire qu'ils participent aux décisions prises à l'école.

Cette proportion est moins importante chez les enfants qui font état d'un faible niveau de bien-être à l'école.

Tableau 3 : La vie d'élève : Pourcentage d'enfants majoritairement d'accord, par groupe d'âge

	8 ans	10 ans	12 ans
Je me sens en sécurité	90	86	89
Je me sens bien	89	85	84
Mes instituteurs/trices m'aident en cas de problèmes	89	82	82
Mes instituteurs/trices prennent soin de moi	87	80	81
Mes instituteurs/trices m'écoutent et prennent en compte ce que je dis	80	76	78
D'autres enfants vont m'aider en cas de problèmes	73	73	75
Je participe à la prise de décision	59	60	68

Source : Enquête sur le bien-être des enfants, 2019 (MENJE). Résultats pondérés.
Note de lecture : 89 % des enfants de 8 ans sont totalement ou presque totalement d'accord avec l'affirmation « Je me sens bien » à l'école.

... tout comme le SEA

Au cours des dernières années, l'éducation non formelle telle que dispensée par les services d'éducation et d'accueil (SEA) a pris une place de plus en plus importante dans la vie des enfants (voir aussi chapitre 1 et 2) (MENJE, 2020).[13] Pour la quasi-totalité des enfants, il s'agit d'un service d'éducation et d'accueil (maison relais) conventionné, situé dans leur commune de résidence. Les enfants y passent en moyenne entre 2 et 3,5 heures par jour. Ce que les enfants y vivent, avec qui, et ce qu'ils y font, est en mesure de contribuer à leur bien-être subjectif.

Dans chaque groupe d'âge, les enfants concernés sont très majoritairement satisfaits de leur quotidien dans le service d'éducation et d'accueil (Tableau 4) . En l'occurrence, ce sont environ les trois quarts des enfants qui sont entièrement d'accord, ou presque, pour dire qu'ils y passent de bons moments et qu'ils aiment les activités réalisées en intérieur ; ils sont 8 à 9 enfants sur 10 à dire qu'ils aiment les activités réalisées à l'extérieur du SEA.

L'autonomie, la maitrise de l'environnement, et le sentiment d'être écouté par les adultes sont des éléments clés du bien-être émotionnel et psychologique des enfants. Au sein du SEA, environ 70 % des enfants quel que soit leur âge sont majoritairement d'accord pour affirmer avoir le choix des activités. En outre, près des deux tiers des enfants sont majoritairement d'accord pour dire qu'ils se sentent écoutés par leurs éducateurs. La majorité des enfants accueillis se sent soutenue par l'équipe éducative et par les autres enfants en cas de problèmes : 67 % à 81 % selon la classe d'âge sont majoritairement d'accord pour dire que les éducateurs vont les aider et plus des deux tiers sont majoritairement d'accord pour dire qu'ils peuvent compter sur les autres enfants.

Ces résultats suggèrent que le climat au sein du SEA est perçu comme globalement bon par la grande majorité des enfants. En l'occurrence, le niveau de satisfaction global au sein du SEA, obtenu en agrégeant les réponses à ces affirmations, est compris entre 75 et 77 sur une échelle de 0 à 100, ce qui est l'ordre de grandeur observé pour le climat au sein de l'école.

Tableau 4 : La vie dans le SEA : Pourcentage d'enfants majoritairement d'accord, par âge

	8 ans	10 ans	12 ans
Les éducateurs et éducatrices m'écoutent et prennent en compte ce que je dis	67	65	58
Si j'ai un problème, les éducateurs et éducatrices vont m'aider	81	73	67
Si j'ai un problème, d'autres enfants vont m'aider	66	68	70
Je choisis mes activités	71	70	67
J'aime les activités à l'extérieur	90	85	81
J'aime les activités à l'intérieur	77	71	66
J'y passe de bons moments	81	77	71

Source : Enquête sur le bien-être des enfants, 2019 (MENJE). Résultats pondérés.
Note de lecture : 81 % des enfants de 8 ans sont totalement ou presque totalement d'accord avec l'affirmation « J'y passe de bons moments ».

Pour les enfants accueillis dans un SEA, la satisfaction vis-à-vis du quotidien dans le SEA est liée, de façon positive, à leur bien-être subjectif global : plus les enfants sont satisfaits de leur vie dans le SEA, plus le niveau de bien-être est élevé. À l'inverse, les enfants qui font état d'un faible niveau de satisfaction vis-à-vis du SEA ont en moyenne des niveaux de bien-être moins élevés que les autres enfants (l'écart est de 10 points dans chaque groupe d'âge).

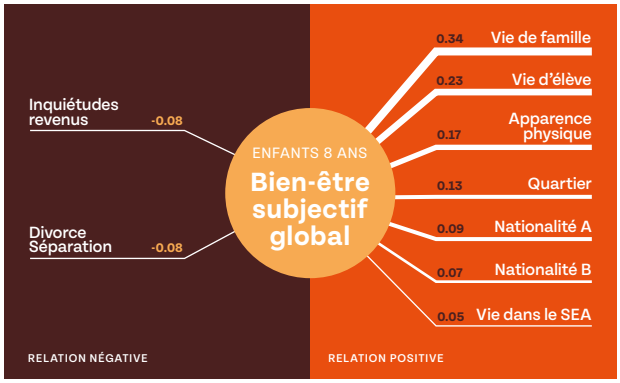
Ces résultats confirment que l'éducation non formelle, comme l'éducation formelle, contribue au bien-être subjectif des enfants.

13. Dans le cadre de ce rapport, ne sont prises en compte que les structures d'éducation et d'accueil, c'est-à-dire que l'analyse ne porte pas sur l'accueil chez un assistant parental, car les effectifs étaient faibles.

Les figures ci-après synthétisent l'ensemble des résultats :

Figure 2 : Les éléments clés du bien-être subjectif des enfants

Enfants de 8 ans

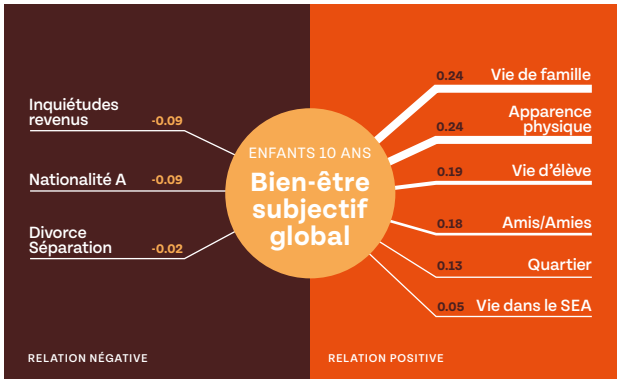


Relation forte
Relation faible

Nationalité A 1 des parents de l'enfant a la nationalité portugaise

Nationalité B 1 des parents de l'enfant a une autre nationalité que luxembourgeoise, belge, allemande, française et portugaise

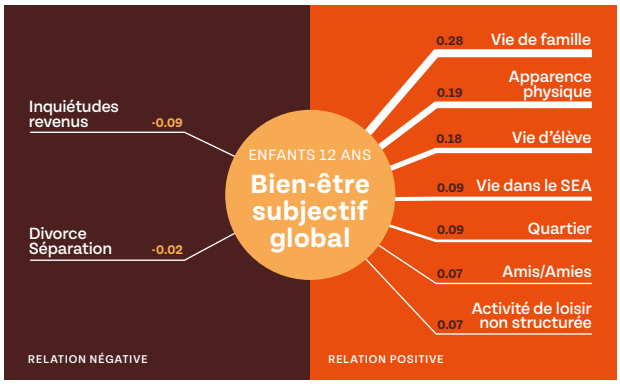
Enfants de 10 ans



Relation forte
Relation faible

Nationalité A 1 des parents de l'enfant a la nationalité portugaise

Enfants de 12 ans



Relation forte
Relation faible

Pour résumer, globalement, la grande majorité des enfants fait état d'un niveau de bien-être subjectif élevé. Seule une minorité d'enfants reportent un faible niveau de bien-être global, et cumulent des niveaux de bien-être bas dans toutes les autres dimensions du bien-être.

Pour chaque groupe d'âge, le facteur clé du bien-être subjectif est la satisfaction vis-à-vis de la vie familiale. Ce résultat correspond également à la conclusion du Rapport national sur la jeunesse selon laquelle la famille joue un rôle important dans le bien-être et la santé des jeunes et peut être un facteur de protection important (MENJE & Université du Luxembourg, 2021, p. 233). Globalement, les enfants se sentent très majoritairement soutenus et entourés par les adultes qui les entourent, parents, instituteurs ou éducateurs. En revanche, ils se sentent moins écoutés et moins impliqués dans la prise de décisions qui les concernent. Or l'écoute de la part des adultes, l'autonomie, et la maitrise de l'environnement, via la participation à la prise de décision, sont des facteurs fortement associés au bien-être global, ainsi qu'au bien-être émotionnel et psychologique (voir aussi chapitre III.). Ces résultats soulignent l'importance de la prise en compte de la parole des enfants par les adultes qui les entourent, parents, éducateurs et enseignants, pour leur bien-être ; et suggèrent une piste d'amélioration des relations entre les enfants et adultes.

3. Les enfants et leur bien-être après plus d'un an de crise sanitaire liée à la Covid-19

Bien qu'étant une population moins à risque d'être affectée par le virus, et d'en développer des formes graves, les enfants ont payé un lourd tribu avec des bouleversements importants dans leur vie quotidienne suite à la pandémie de la Covid-19 : fermeture des écoles et nouvelles normes d'apprentissage, suspension des activités de loisirs, éloignement des proches...

Les conséquences de ces bouleversements sur le bien-être et le développement des enfants sont une profonde source d'inquiétude pour les parents, mais aussi pour les professionnels de l'enfance, les pouvoirs publics et la société dans son ensemble. Les discours ambiants sont que les enfants vont mal depuis le début de la pandémie. Il semble néanmoins que la crise de la Covid-19 aurait davantage révélé que créé un mal-être chez les enfants (UNICEF, 2021). Au Luxembourg en particulier, les études sur la santé des jeunes font état d'une tendance à la hausse des troubles psychosomatiques et du stress lié à l'école au cours des dernières années, soit avant la pandémie (MENJE & Université du Luxembourg, 2021).

Comment vont les enfants après plus d'un an de crise sanitaire ? Sont-ils satisfaits de leur vie ? Quels sont leurs ressentis après plus d'une année de crise sanitaire ? Pour répondre à ces questions, nous utilisons les données de l'enquête sur le bien-être menée en 2021 auprès de la population d'enfants ayant participé à la première enquête. L'avantage de ces données est qu'elles sont représentatives de la population d'enfants âgés de 8 ans, 10 ans et 12 ans en 2019, et qui sont maintenant tous deux ans plus âgés.

3.1. De l'ennui et de la solitude davantage que des craintes pour leur santé

Dans le questionnaire 2021, les enfants ont eu l'opportunité de s'exprimer au sujet de leurs ressentis après plus d'un an de crise sanitaire. En particulier, les enfants pouvaient indiquer leur degré d'adhésion avec les affirmations suivantes, en utilisant une échelle en 5 points allant de « jamais » à « tous les jours » :

- Tu t'ennuies
- Tu t'inquiètes pour ta santé
- Tu t'inquiètes pour la santé des membres de ta famille
- Tu te sens seul(e)
- Tes amis te manquent
- Ta famille élargie te manque (grands-parents, tantes, oncles, cousins, etc.)
- Tes activités te manquent (musique, sport, arts plastiques, etc.)

Dans l'ensemble, les enfants sont plus nombreux à reporter éprouver souvent l'absence des membres de leur famille (grands-parents, oncles et tantes), de leurs amis, de leurs activités, de l'ennui et de la solitude qu'à s'inquiéter pour leur santé. Ne pas voir les membres de sa famille à son aise est ce qui affecte le plus les enfants après plus d'un an de crise sanitaire : c'est une préoccupation quotidienne ou quasi-quotidienne pour près de la moitié des enfants de 10 ans et pour un peu plus d'un tiers des enfants de 12 et 14 ans.

Les enfants sont davantage préoccupés par la santé des membres de la famille que par leur propre santé, ce qui suggère une attitude altruiste. C'est cohérent avec l'observation d'attitudes altruistes chez les adultes interviewés lors des première et deuxième vagues d'infections (Dijst et al., 2020). Ce résultat est important car il suggère que puisque les enfants sont soucieux de la santé de leurs proches, ils sont enclins à se conformer aux mesures mises en place pour contenir la propagation du virus.

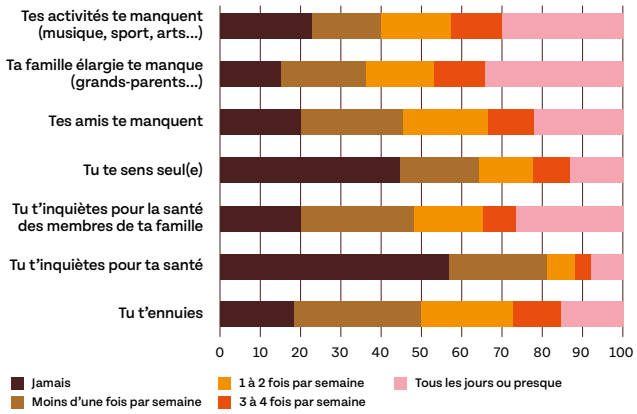
Afin d'appréhender dans quelle mesure enfants et parents ont des perceptions similaires de la vie quotidienne après plus d'un an de crise sanitaire, les mêmes questions ont été posées aux parents. Résultat attendu, les réponses des enfants et des parents sont liées ; mais certains liens sont de faible ampleur, ce qui suggère qu'il existe des distorsions importantes dans la perception qu'ont enfants et parents d'une même situation (voir les figures ci-après). Les perceptions des parents quant aux inquiétudes de leurs enfants liées à la santé (que ce soit la santé de l'enfant ou celles des proches) sont assez

fidèles à ce que perçoivent leurs enfants. En revanche, les perceptions des parents quant aux sentiments de solitude et d'ennui de leurs enfants et le manque lié à leurs activités quotidiennes sont différentes de celles de leurs enfants.

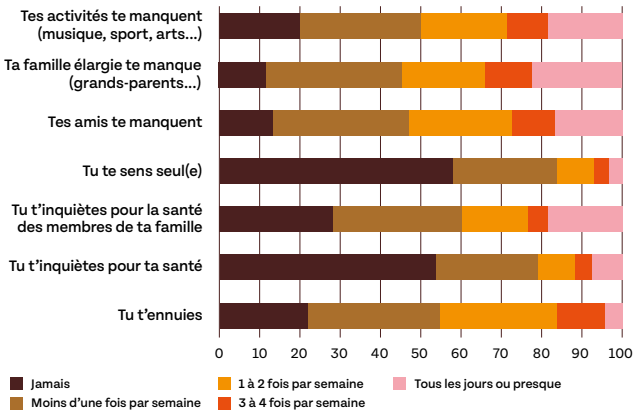
Ces résultats corroborent ceux de recherches antérieures qui ont mis en évidence l'existence de différences importantes entre la perception qu'ont les adultes des expériences vécues par les enfants et la perception qu'ont les enfants de ces expériences (Ben-Arieh et al., 2009 ; Gusman et al. ; 2009), ce qui confirme à nouveau l'importance d'interroger les enfants eux-mêmes sur les expériences qui les concernent.

Figure 3 : Les perceptions après plus d'un an de crise sanitaire liée à la Covid-19 – perceptions reportées par les enfants de 10 ans et par leurs parents

Perceptions des enfants de 10 ans



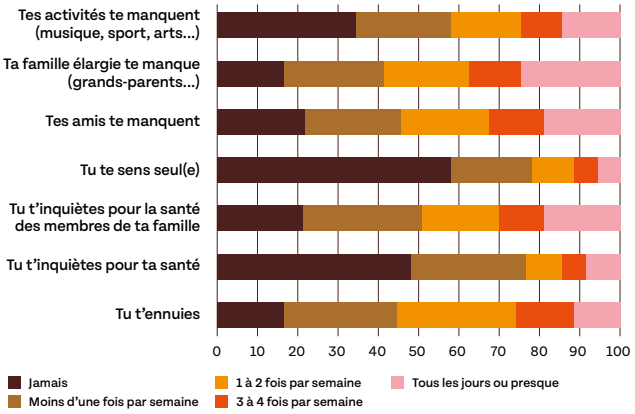
Ce que pensent les parents des perceptions de leurs enfants de 10 ans



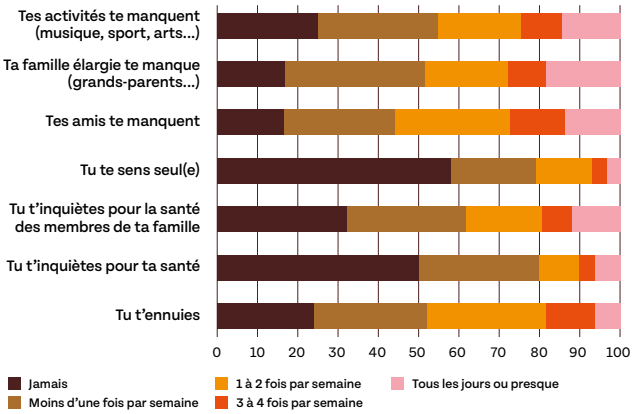
Source : enquête sur le bien-être des enfants, 2021(MENJE). Résultats pondérés

Figure 4 : Perceptions après plus d'un an de crise sanitaire liée à la Covid-19 – perceptions reportées par les enfants de 12 ans et par leurs parents

Perceptions des enfants de 12 ans



Ce que pensent les parents des perceptions de leurs enfants de 12 ans



Source : enquête sur le bien-être des enfants, 2021(MENJE). Résultats pondérés

3.2. Davantage de tensions au sein de la famille pour certains, une famille plus soudée pour d'autres

Suite à la pandémie, la vie quotidienne des enfants a été bouleversée : confinements successifs, fermeture des écoles et des structures d'éducation et d'accueil, nouvelles formes d'apprentissage, arrêt des activités extra-scolaires, restrictions dans les interactions sociales... Les enfants ont passé plus de temps à leur domicile, en famille (Kirsch et al., 2020). Ce temps supplémentaire en famille peut être source de tensions tout comme il peut aussi être l'occasion de resserrer les liens familiaux. Les résultats des recherches menées dans d'autres pays montrent que les parents ont souffert de niveaux de stress élevés pendant la pandémie ; cela s'applique en particulier aux familles monoparentales et aux parents à faibles revenus (Cowie & Myers 2020 ; Creswell et al., 2021 ; Hövermann 2021).

Le questionnaire sur le bien-être des enfants en 2021 comporte une série de questions dédiées à la famille après plus d'un an de crise sanitaire. En l'occurrence, les enfants ont eu l'opportunité d'indiquer leur degré d'adhésion avec les affirmations suivantes, en utilisant une échelle en 5 points allant de « pas d'accord » à « parfaitement d'accord » :

- Tes parents sont plus tendus, préoccupés, ou se disputent plus souvent qu'avant
- Ta famille est plus proche et plus soudée qu'avant
- Vous appréciez de passer plus de temps en famille qu'avant
- Tu participes plus aux tâches domestiques qu'avant

La moitié des enfants de 10 ans (53 %) sont d'accord pour dire que leurs parents sont plus tendus, préoccupés ou se disputent plus souvent qu'avant le début de la pandémie. L'augmentation du temps passé ensemble en raison des épisodes de confinement, de télétravail et d'école à la maison offre de fait plus d'occasions de vivre en vase clos, ce qui peut être source de tensions au sein de la famille (Lambert et al., 2020).

Les parents, quant à eux, sont moins nombreux à partager cette vision. Il est possible que certains parents aient minoré la fréquence de ces situations, en s'autocensurant car ils étaient mal à l'aise de répondre. Cette différence entre les réponses des enfants et celles de leurs parents est intéressante en ce qu'elle suggère à nouveau qu'enfants et parents ont des perceptions différentes d'une même situation ; cela confirme la pertinence des collectes de données directement auprès des enfants pour l'étude de leur bien-être, et des expériences qui les concernent.

Les perceptions quant à l'évolution des relations intrafamiliales sont liées au genre. Les filles sont ainsi un peu plus nombreuses que les garçons à signaler que l'ambiance au sein de la famille s'est détériorée : 26 % des filles de 10 ans sont majoritairement d'accord, contre 18 % des garçons du même âge, pour dire que leurs parents sont plus tendus, préoccupés ou se disputent plus souvent.

75 % des enfants estiment que leur famille est plus soudée qu'avant

Pour une proportion importante d'enfants, les liens familiaux se sont resserrés. Les trois quarts des enfants sont d'accord pour dire que leur famille est plus soudée qu'avant le début de la crise sanitaire. Les enfants sont également majoritairement d'accord pour dire qu'ils apprécient de passer plus de temps en famille qu'avant : c'est trois quarts chez les enfants de 10 ans et plus de 90 % chez les enfants plus âgés. Cette fois, en revanche, les perceptions des parents sont du même ordre de grandeur que celles de leurs enfants.

Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres études menées dans d'autres pays et qui ont souligné une amélioration du climat familial pour un nombre conséquent de familles (Thierry et al., 2021). Ces résultats sont en outre rassurants pour le bien-être futur des enfants : déterminant clé de leur bien-être et plus soudée qu'avant, la famille peut être en mesure d'exercer pleinement son rôle protecteur.

Les activités des enfants ont évolué

Les trois quarts des enfants (76 % des 10 ans et 71 % des 12 ans) voient leurs amis en dehors de l'école au moins une fois par semaine, ce qui est inférieur aux chiffres observés avant la pandémie dans le même groupe d'âge (respectivement 83 % et 82 %). En outre, les activités sportives et culturelles structurées[14] ont été parfois suspendues en raison des mesures de restrictions liées à la Covid-19, ce qui a pu impacter à moyen terme la participation des enfants. En 2021, 59 % des 10 ans et 49 % des 12 ans suivent un cours de sport ou de danse dans un club ou une association, ce qui est un peu en dessous des taux de participation observés chez les enfants du même âge en 2019 (respectivement 62 % et 53 %).

Une question légitime est de savoir si les enfants ont « compensé » par d'autres activités. Il n'y a pas eu de changements significatifs dans les habitudes des enfants en ce qui concerne le visionnage de la télévision, de séries ou de films sur internet : c'est une activité quotidienne pour un tiers des enfants de 10 ans, un peu plus chez les plus âgés, en 2021 comme en 2019. En revanche, la proportion d'enfants qui utilise chaque jour les réseaux sociaux a nettement augmenté : ils sont 15 % chez les enfants de 10 ans, soit trois fois plus qu'en 2019 ; c'est 49 % contre 32 % chez les plus âgés. Probablement les habitudes prises par les enfants pendant les épisodes successifs de confinement pour continuer à communiquer avec leurs pairs ont perduré une fois les contraintes de distanciation sociale levées. Jouer aux jeux électroniques est également une pratique plus répandue qu'en 2019, mais l'écart avec 2019 est nettement moins important : 15 % des enfants de 10 ans jouent quotidiennement aux jeux électroniques en 2021 contre 10 % en 2019 ; chez les plus âgés, les chiffres sont de 20 % contre 16 %.

Les filles ont davantage participé aux tâches domestiques

Au cours de la première année de crise sanitaire, les épisodes de confinement et d'école à la maison ont augmenté la charge de travail domestique. Les parents ont pu solliciter leurs enfants pour faire face à cette augmentation. En l'occurrence, les filles sont un peu plus nombreuses à déclarer qu'elles participent davantage aux tâches domestiques qu'avant, et ce pour tous les groupes d'âge (5 points de plus en moyenne).

Ce résultat est cohérent avec les résultats des analyses de l'emploi du temps des adultes pendant et après la pandémie dans d'autres pays européens (Del Boca et al., 2020). Comme les filles participent déjà davantage en « temps normaux », la crise de la Covid-19 pourrait avoir accentué les inégalités de genres dans la participation des enfants aux tâches domestiques. Avant la pandémie, au Luxembourg, 20 % des filles participaient quotidiennement aux tâches domestiques, contre 15 % des garçons.

3.3. Le bien-être subjectif des enfants après plus d'un an de crise sanitaire

Plus d'un an après le début de la crise, le constat s'impose que le niveau de bien-être subjectif global des enfants est toujours très élevé. Sur une échelle de 0 à 100, les scores varient entre 88 et 82 points pour les enfants âgés de 10 et 12 ans. Interrogés en juin 2021 sur les différentes dimensions de leur bien-être, les enfants expriment des niveaux très élevés, notamment en ce qui concerne la satisfaction de leur vie de famille, leurs amis, et le quartier.

La comparaison des niveaux de bien-être des enfants du même âge après et avant le début de la pandémie ne révèle pas de différences importantes (Tableau 5). Plus précisément, le niveau de bien-être émotionnel négatif est un peu plus élevé chez les enfants de 10 ans en 2021 comparé à celui des enfants du même âge en 2019 ; la différence est plus marquée chez les enfants de 12 ans. Le bien-être émotionnel reflète les émotions et les sentiments des enfants au cours des semaines précédant l'enquête ; c'est une mesure du bien-être à court terme. En revanche, lorsque l'on examine l'évaluation que font les enfants de leur vie de façon globale et par domaines de vie (bien-être subjectif global et multidimensionnel), ou leur appréciation quant au fait de vivre une « bonne vie » (bien-être psychologique), il n'y a pas de différences notables entre les réponses données en 2021 et celles données en 2019. Ce résultat suggère une capacité d'adaptation chez les enfants, qui s'adaptent à la situation telle qu'elle se présente après plus d'un an de crise sanitaire. Des études récentes montrent que l'effet négatif de la première vague de la pandémie sur le bien-être individuel tend à diminuer avec la baisse des taux d'infection et la levée des restrictions sociales (Schmidtke et al., 2021). En particulier, un an après le début de la pandémie, au Luxembourg, les individus sont dans l'ensemble plutôt satisfaits de leur vie, et cette proportion s'est en moyenne améliorée au second semestre 2021

14. Les activités dites structurées sont les activités pratiquées dans le cadre d'une association ou d'un club, encadrées par des professionnels.

(Clarck & Lepinteur, 2021). De façon générale, ce résultat est cohérent avec l'idée que « *tout passe* » : pour un grand nombre d'événements de vie, que ce soit une séparation ou une hausse de revenus, l'effet sur le bien-être des individus est limité dans le temps ; quelques mois à quelques années suffisent à faire disparaître l'effet, et à ramener le niveau de bien-être à celui précédent l'événement (Senik, 2014).

Tableau 5 : Bien-être subjectif des enfants pré et post pandémique – Indicateurs de bien-être, par groupe d'âge (échelle 0-100)

	Enfants de 10 ans		Enfants de 12 ans	
	2021	2019	2021	2019
Bien-être subjectif global	**88**	**89**	**82**	**87**
Bien-être subjectif multidimensionnel	**88**	**85**	**83**	**85**
→ La famille	95	96	92	95
→ L'apparence physique	90	90	81	86
→ Les amis	90	89	87	89
→ Le quartier	91	90	91	86
→ L'école	88	86	83	86
Bien-être émotionnel				
→ Bien-être émotionnel positif	75	82	74	80
→ Bien-être émotionnel négatif	31	28	33	23
Bien-être psychologique	●	●	72	77
→ Acceptation de soi	●	●	74	81
→ Relations positives avec les autres	●	●	76	79
→ Autonomie	●	●	73	78
→ Développement personnel	●	●	67	77
→ But dans la vie	●	●	70	76
→ Maitrise de l'environnement	●	●	73	75

Note : ● non concerné | Source : enquêtes sur le bien-être des enfants, 2019 et 2021(MENJE). Résultats pondérés

3.4. Des liens entre les modifications de la vie quotidienne, les ressentis des enfants et leur bien-être subjectif

Bien que certaines des restrictions aient aujourd'hui été levées, il demeure encore une incertitude quant au retour à la « vie normale » définie comme la vie avant la pandémie. Des liens peuvent être observés entre le ressentis des enfants sur différents aspects de leur vie après plus d'un an de pandémie de la Covid-19 et leur bien-être subjectif (global et multidimensionnel).

Les sections précédentes ont présenté des données sur les perceptions qu'ont les enfants de leur quotidien après plus d'un an de crise sanitaire et sur les différentes dimensions du bien-être. Ces deux aspects sont plus ou moins liés. En l'occurrence, les sentiments d'ennui et de solitude sont liés négativement à toutes les dimensions du bien-être (global, multidimensionnel, émotionnel et psychologique). La perturbation de leur vie quotidienne, notamment les possibilités de fréquenter leurs amis à leur aise et de poursuivre leurs activités à un rythme habituel, pèsent lourd sur les différentes dimensions du bien-être des enfants. Les inquiétudes quant à la santé des proches sont également associées de façon négative au bien-être global.

Conformément au résultat attendu, les liens entre les perceptions des enfants quant au climat familial et quant à leur bien-être après plus d'un an de crise sanitaire sont tous de grande ampleur. Les enfants qui font état d'un faible niveau de satisfaction vis-à-vis de leur vie de famille ont en moyenne des niveaux de bien-être global moins élevés que les autres enfants (-23 points pour les 10 ans et -21 points pour les 12 ans). Leur niveau d'affects positifs est en moyenne plus bas (-10 points pour les deux groupes d'âge) et leur niveau d'affects négatifs plus élevé (+10 points pour les 10 ans et 19 points pour les 12 ans). Le bien-être psychologique est en moyenne également plus bas pour les enfants reportant une faible satisfaction vis-à-vis de leur vie de famille que pour les autres enfants (-10 points). Ces résultats sont en ligne avec les résultats précédents, qui ont montré que les relations familiales sont un élément déterminant du bien-être subjectif des enfants.

Il serait intéressant de continuer à observer l'évolution du bien-être subjectif des enfants et d'examiner en profondeur les écarts de bien-être mis en évidence entre certains groupes d'enfants.

4. Résumé des résultats

Globalement, les enfants se sentent bien. Il se sentent entourés et soutenus par les membres de leur famille, à l'école et dans les SEA pour les enfants qui les fréquentent.

Les relations au sein de la famille sont ce qui contribue le plus au bien-être subjectif des enfants, et ce en cohérence avec ce qui est observé dans les études comparables (UNICEF, 2021). À mesure que les enfants grandissent, le monde extérieur prend plus de place.

La satisfaction vis-à-vis de l'école, et du SEA pour les enfants qui le fréquentent contribuent au bien-être subjectif global, confirmant ainsi que l'éducation formelle et l'éducation non formelle sont des déterminants du bien-être des enfants.

En revanche, ils se sentent moins écoutés et moins associés à la prise de décision. L'écoute et la participation des enfants aux décisions qui les concernent sont deux éléments importants à prendre en compte pour soutenir leur bien-être (cf. section 2 de ce chapitre).

En juin 2021, les enfants sont plus nombreux à éprouver l'absence de leurs proches et de leurs activités habituelles, de l'ennui et de la solitude, qu'à s'inquiéter pour leur santé.

Les parents n'apprécient pas de la même façon l'ennui et la solitude éprouvés par leurs enfants suite à la pandémie, ce qui souligne la pertinence de collecte d'informations auprès des enfants pour les expériences qui les concernent.

Le niveau de bien-être émotionnel négatif est plus élevé chez les enfants de 12 ans en 2021 comparé à celui des enfants du même âge en 2019 ; la différence est moins marquée chez les enfants de 10 ans.

Dans l'ensemble, et malgré les profonds bouleversements plus ou moins pérennes de leur quotidien, les enfants semblent s'être plutôt bien adaptés. Le cadre protecteur de la famille semble avoir amorti ces bouleversements.

Les sentiments d'ennui, de solitude et de manque des proches et des activités sont liés négativement à toutes les dimensions du bien-être (global, multidimensionnel, émotionnel et psychologique). La perturbation de leur vie quotidienne, notamment les possibilités de fréquenter leurs amis à leur aise et de poursuivre leurs activités à un rythme habituel, pèsent sur les différentes dimensions du bien-être des enfants. Ces résultats suggèrent que les changements dans la vie des enfants survenus dans la période de crise sanitaire pourraient avoir un impact plus important sur leur bien-être que la peur pour leur santé, ce qui est cohérent avec les études menées dans d'autres pays (Belot et al., 2021).

Finalement, plus d'un an après le début de la crise, le constat s'impose que le niveau de bien-être subjectif global ainsi que multidimensionnel des enfants est toujours très élevé en 2021. La comparaison des niveaux de bien-être des enfants du même âge après et avant le début de la pandémie ne révèle pas de différences importantes.

5. Et après ?

Les résultats de ce rapport mettent en évidence en quoi il est pertinent de distinguer différents groupes d'âges d'enfants et suggèrent donc l'importance de les différencier des jeunes également, dans la mesure où les déterminants de leur bien-être peuvent différer.

Les deux vagues de l'enquête sur le bien-être des enfants menée au Luxembourg en 2019 et 2021 offrent une occasion unique d'analyser le bien-être des enfants après la pandémie en utilisant les résultats de la première vague comme référence. Les résultats sont d'un grand intérêt pour les décideurs politiques, et pour les parents inquiets des conséquences de la crise sanitaire sur leurs enfants.

L'infrastructure de données développée dans cette étude souligne comment l'association de données d'enquête aux données administratives élargit l'éventail des possibilités de recherche en combinant des données administratives très fiables avec des données d'enquête détaillées. En l'occurrence, des extensions pertinentes consisteraient à utiliser des données supplémentaires dans les sources de données des administrations publiques et collecter les données non-existantes, telles que :

- des données sur la santé des parents et des enfants pour étudier les conséquences des chocs sanitaires sur le bien-être de l'enfant ;
- des données sur les familles pour étudier les conséquences des chocs familiaux sur le bien-être de l'enfant ;
- des données contextuelles sur l'environnement de l'enfant (emploi des parents, santé des parents...).

Des caractéristiques supplémentaires des enfants et de leurs familles pourraient également être utilisées (par exemple, la diversité linguistique ou socio-culturelle, le mode de garde alternée ou non pour les enfants dont les parents sont séparés), afin d'identifier plus précisément les groupes vulnérables de la population. Dans le contexte du Luxembourg, il semble particulièrement pertinent de mettre en évidence l'existence potentielle d'inégalités géographiques et/ou sociolinguistiques dans le bien-être des enfants. En outre, savoir si la pandémie, et les mesures pour en contenir la progression, ont renforcé ou plutôt réduit les inégalités préexistantes est une question empirique pertinente.

Enfin, la question de continuer à suivre ces enfants jusqu'à l'âge adulte est particulièrement pertinente. Les expériences des pays ayant investi dans des panels d'enfants, tels que Growing up en Ireland, Millennium Cohort Study au Royaume-Uni ou plus récemment Elfe en France, montrent à quel point ces panels sont des sources précieuses et inégalables pour informer les décideurs publics, les chercheurs mais aussi la société dans son ensemble, sur le développement et le bien-être des enfants de leur enfance à l'âge adulte.

6. Pour en savoir plus sur l'enquête sur le bien-être des enfants au Luxembourg

Au printemps 2019, tous les enfants âgés de 8, 10 et 12 ans ont été invités à participer à une enquête en ligne sur leur bien-être. Cette enquête est fondée sur le questionnaire de *l'International Survey of Children's Well-Being* (ISCWeB), développé par un groupe de chercheurs en sciences sociales dans le cadre d'un programme international de recherche sur le bien-être subjectif des enfants (cf. alinéa ci-après).

L'enquête International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB)

L'enquête International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB) est une enquête internationale sur le bien-être subjectif des enfants. L'objectif de cette enquête est de collecter des informations sur la vie et les activités quotidiennes des enfants, ainsi que sur l'évaluation que les enfants font de leur vie.

L'enquête ISCWeB est fondée sur différents principes. En premier, l'enfance y est considérée comme une étape importante en tant que telle de la vie des individus, et pas seulement comme une préparation à la vie adulte. En second, l'enfant est considéré comme un acteur social à part entière, et pas seulement comme le membre d'un groupe (tel que la famille). En lien avec ce principe, ce sont les opinions et perceptions des enfants qui sont recueillies, et non celles des adultes qui les entourent. En outre, l'approche adoptée dans l'enquête est fondée sur des indicateurs positifs, plutôt que sur des indicateurs construits à partir des problèmes ou des difficultés rencontrées par les enfants. Enfin, l'enquête concerne la perception qu'ont les enfants de leur bien-être : c'est le bien-être subjectif qui est au cœur de l'enquête.

Le projet a débuté en 2009 suite aux discussions menées par un groupe de chercheurs de l'International Survey for Child Indicators (ISCI) sur le potentiel de développer une collecte de données sur le bien-être des enfants. Les principaux investigateurs du projet sont (par ordre alphabétique) : Sabine Andresen (Université Goethe Frankfort), Asher Ben-Arieh (Université de Jérusalem), Jonathan Bradshaw (Université de York), Ferran Casas (Université de Gérone) et Gwyther Rees (Université de York). Après deux enquêtes pilotes en 2010 et 2011, trois versions séparées du questionnaire ont été finalisées : une version pour les enfants âgés de 8 ans, une version pour les enfants âgés de 10 ans et une version pour les enfants âgés de 12 ans. Trois vagues d'enquête ont été actuellement menées, représentant 200 000 enfants dans 40 pays.

Le projet a un site dédié : http://www.isciweb.org.

Contenu des questionnaires

Pour tenir compte des différences liées à l'âge, les modalités de réponse sont adaptées à l'âge des enfants, avec des échelles de réponse plus courtes et l'usage d'émoticônes pour les plus jeunes. Les enfants âgés de 10 et 12 ans ont répondu à des questions supplémentaires sur la fréquence et les endroits où ils rencontrent leurs amis en dehors de l'école. Les enfants de 12 ans ont, en outre, été interrogés sur leur argent de poche ainsi que sur leur opinion sur leur vie en général, sur leur personnalité et sur leur vie future.

Il existe ainsi **trois versions du questionnaire** : une version destinée aux enfants de 8 ans, une version destinée aux enfants de 10 ans et une version destinée aux enfants de 12 ans.

Le questionnaire aborde différents domaines de la vie quotidienne des enfants et a été adapté au contexte national avec l'ajout de questions sur l'éducation non formelle d'une part et sur le multilinguisme d'autre part. Les différents thèmes abordés sont les suivants :

- La situation familiale, les relations avec sa famille, le lieu d'habitation
- L'argent et les ressources économiques du foyer
- Les amis
- Le quartier/village
- L'école
- Le SEA/maison relais

- L'assistant parental
- L'usage du temps extra-scolaire
- La personnalité
- L'évaluation du bien-être personnel

Les questions posées aux enfants amènent des réponses de différents types :

- réponses fondées sur les **faits**, tels que l'âge, le genre, le lieu de résidence, le lieu de scolarisation, les biens matériels.

- réponses fondées sur l'**adhésion** : L'enfant est amené à exprimer son adhésion au moyen d'une échelle en 5 positions : « je ne suis **pas du tout** d'accord », « **un peu** », « **moyennement** », « **beaucoup** », « **tout à fait** ». Certaines questions destinées aux enfants les plus âgés utilisent une échelle numérique en 11 points (de 0 à 10), allant de « **pas du tout d'accord** » à « **tout à fait d'accord** ».

- réponses fondées sur la **fréquence** : il s'agit essentiellement des questions relatives aux différents usages du temps, mais aussi à certaines expériences à l'école, dans la structure d'éducation et d'accueil (maisons relais ou assistant parental), ainsi qu'à la perception d'éventuelles difficultés financières. Les réponses sont réalisées au moyen d'une échelle en plusieurs positions (4 ou 6 selon les questions), dont les modalités sont adaptées au contenu de la question. Les modalités sont par exemple les suivantes : « **jamais** », « **une fois** », « **deux ou trois fois** », « **plus de trois fois** ».

- réponses fondées sur la **satisfaction** : il s'agit des questions relatives à la satisfaction de l'enfant dans différents aspects de sa vie et dans sa vie en général. Les enfants les plus âgés (questionnaires à destination des enfants de 10 et 12 ans) sont amenés à répondre en utilisant une échelle numérique en 11 points (de 0 à 10), allant de « pas du tout satisfait » à « tout à fait satisfait ».

Les questionnaires contiennent en outre des versions adaptées aux enfants d'échelles d'évaluation du bien-être subjectif traditionnellement utilisées dans la littérature, ainsi que des groupes d'items sur le bien-être développés spécifiquement pour les enfants.

Au total, le nombre de réponses que les enfants doivent donner est 176 pour les enfants âgés de 8 ans, 203 pour les enfants âgés de 10 ans et 205 pour les enfants âgés de 12 ans.

Les enfants avaient le choix de remplir le questionnaire dans la langue qui leur convenait le mieux. Les langues proposées étaient le luxembourgeois, le français, l'allemand, ainsi que le portugais et l'anglais. Un enjeu important de l'enquête a été de s'assurer que les versions des trois questionnaires dans les différentes langues soient cohérentes. Le processus de traduction a été le suivant : le questionnaire en français a été traduit dans les différentes langues par la même société de traduction. Les questionnaires ont ensuite été testés puis révisés.

La population enquêtée : définition et procédure de contact

L'objectif principal de l'enquête est de fournir une description du bien-être des enfants résidant au Luxembourg. La population cible pour cette enquête est l'ensemble des enfants présents dans les registres de l'Inspection Générale de la Sécurité Sociale (IGSS) au 1er janvier 2019 et qui sont nés au cours des années 2007, 2009 et 2011. Autrement dit, ce sont trois groupes d'enfants, âgés respectivement de 8, 10 et 12 ans au 31 décembre 2019 qui constituent la population cible de l'enquête.

Afin de maximiser le nombre de réponses, le choix a été fait de contacter tous les enfants âgés de 8 ans, 10 ans et 12 ans et résidant au Luxembourg. Ce sont ainsi près de 18 000 enfants qui ont été invités, par courrier postal, à participer à l'enquête au cours du printemps 2019.

La procédure de contact (envoi d'un courrier d'invitation à participer à l'enquête) a été prise en charge par le CTIE (Centre des technologies de l'information de l'Etat). Les parents des enfants sélectionnés ont été invités à se connecter à un lien URL en utilisant les paramètres de connexion sécurisés indiqués dans la lettre de contact (une lettre de contact par enfant).

Une page d'accueil expliquait le projet dans lequel s'inscrivait l'enquête. Figuraient également les informations sur la protection des données à caractère personnel en conformité avec le règlement général sur la protection des données, ainsi que les informations relatives aux consentements des parents (i) à ce que leur(s) enfant(s) participe(nt) à l'enquête et (ii) à l'interconnexion des

données de l'enquête avec les données administratives. Figuraient aussi le règlement de la loterie et une note explicative sur le traitement des données à caractère personnel dans le cadre de cette loterie.

Éthique

L'un des principaux défis éthiques de l'enquête était d'obtenir le consentement actif des parents et le consentement de l'enfant en cohérence avec la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Dans le cadre de cette enquête, deux consentements ont été pris en compte : le consentement des parents à ce que leurs enfants participent à l'enquête ; le consentement des enfants à répondre au questionnaire (il leur était indiqué qu'ils étaient libres de participer et qu'aucune question n'était obligatoire). De plus, avant le début de l'enquête, les parents des enfants concernés ont été informés du projet d'association des données d'enquête aux données administratives et leur consentement à cette opération a été requis.[15]

Participation à l'enquête

Les processus d'enquêtes en ligne présentent aujourd'hui de nombreux avantages par rapport aux processus traditionnels d'enquêtes en face-à-face ou par courrier (Watt, 1997 ; Aragon et al. 2000 ; Galan et Vernette, 2000). Dans le cadre de cette étude, les avantages suivants peuvent être mis avant : délais de réponse courts ; réduction de la non-réponse grâce à la possibilité de faire une pause dans le questionnaire et de reprendre plus tard ; pas de biais lié à la présence de l'enquêteur ; attrait du digital pour les enfants.

Cependant, par définition, les enquêtes web ne permettent pas d'atteindre les personnes qui n'utilisent pas Internet et/ou qui ne sont pas disposées à répondre à de telles enquêtes, ce qui peut être un problème si les personnes qui ont répondu ont des caractéristiques différentes, et un niveau de bien-être différent de celles qui n'ont pas répondu.

Dans le cas de cette étude, ce problème est limité pour deux raisons. Le Luxembourg est un des pays les mieux placés au niveau européen en ce qui concerne la couverture et l'accès à internet. Plus de 90 % des personnes utilisent internet (Commission européenne, 2019). Le risque d'exclure des enfants en réalisant une enquête en ligne semble donc limité, même si l'on ne peut écarter que les populations d'enfants les plus vulnérables ont pu être exclues. Les enquêtes en ligne sont, en outre, populaires et attrayantes pour les enfants et les jeunes, comme en témoignent les taux de réponse élevé des deux enquêtes (cf. infra).

Néanmoins, les enfants ne vivant pas avec l'un ou leurs deux parents sont très peu représentés dans l'échantillon. 99 % des enfants répondants habitent avec l'un ou leurs deux parents ; ce qui signifie que les 1 % restants sont des enfants qui vivent dans des centres d'accueil de jour et de nuit ou des familles d'accueil. Ce chiffre est comparable à celui observé dans la population des enfants de 0 à 18 ans.[16] Faute d'effectifs suffisants, il n'a pas été possible de produire des statistiques dédiées pour ce groupe d'enfants, ce qui constitue une des limites de la présente étude. Une enquête ad hoc qui ciblerait les enfants vivant dans des centres d'accueil de jour et de nuit ou des familles d'accueil permettrait de venir compléter les informations présentées dans ce chapitre.

Outre cette limite, il est à signaler que certains enfants (les plus jeunes, ceux avec des difficultés de lecture, de compréhension écrite) peuvent rencontrer des difficultés à répondre à un questionnaire en ligne fondé sur des questions écrites. Afin d'éviter que ces difficultés se traduisent en non réponse et/ou en abandon, les enfants avaient la possibilité de faire une pause au moment où ils le souhaitaient et pouvaient reprendre le questionnaire à leur convenance.

La littérature a mis en évidence les facteurs susceptibles d'influencer la décision d'un enfant (ou d'un adolescent) de participer ou non à une enquête (Sinclair, 2004 ; Reeves et al., 2007) : le but et l'importance de la recherche visée par l'enquête ; la proéminence du sujet ; la façon dont est perçue la confidentialité et l'utilisation des données ; la capacité perçue par le participant à répondre aux questions. En outre, selon les auteurs, savoir que la participation à l'enquête est volontaire est considéré comme quelque chose qui encourage les enfants à participer. Concrètement, dans le cadre de l'enquête, les

15. Les étapes administratives, juridiques et techniques préalables à la collecte de données sont détaillées dans Bousselin (2021).

16. MENJE, Children and young adults in alternative care, 2021, https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/aide-assistance/2021-10-enfants-jeunes-adultes-places.html

informations concernant l'étude sur le bien-être des enfants, ainsi que les enjeux associés, ont été données dans la lettre de contact. Ces informations ont été reprises sur la page d'accueil de l'enquête en ligne, avec une section dédiée aux parents et une section dédiée aux enfants. Il était notamment indiqué aux enfants qu'aucune réponse était fausse et qu'ils étaient libres de répondre. À la fin du questionnaire, l'avis des enfants sur la longueur et le contenu du questionnaire a été recueilli.

En outre, pour inciter les enfants à répondre à l'enquête, les enfants étaient invités à participer à une loterie avec des lots à gagner à la fin du questionnaire (sous réserve préalable de l'accord de leurs parents). Une **relance** de l'enquête a été effectuée en juillet 2019 auprès des non répondants.

L'enquête a suscité un bel engouement chez les enfants : 7 992 enfants ont participé, soit un taux de réponse compris entre 40 % et 43 % selon l'âge des enfants (6). La quasi-totalité des parents (86 %-87 %) ont donné leur consentement à l'association des données d'enquête aux données administratives les concernant.

Tableau 6 : Taux de réponse et consentement à l'association des données d'enquête aux données administratives

Âge	Population cible 01/01/19	Nbr répondants	Taux rép.	Nbr consentements*	Taux consentements
8 ans	6554	2589	40 %	2223	86 %
10 ans	6508	2671	41 %	2304	86 %
12 ans	6415	2732	43 %	2365	87 %

*Source : Statec/CTIE et Enquête sur le bien-être des enfants au Luxembourg, MENJE-2019. *Il s'agit du consentement recueilli auprès des parents à interconnecter les données de l'enquête aux données administratives.*

Tout âge confondu, si un tiers des enfants interrogés ont trouvé le questionnaire trop long, ils sont quasi-unanimes (9 sur 10) pour dire qu'on leur a demandé des choses importantes. Les enfants ont majoritairement répondu en français, puis luxembourgeois ou allemand, portugais et enfin anglais.

Nettoyage des données, redressement de la non réponse et pondération

Suite aux tests de cohérences réalisés sur les données brutes, les cas suivants ont été exclus : l'année de naissance ne correspond pas à l'année de naissance requise pour remplir le questionnaire ; l'année de naissance est manquante. Après ces exclusions, les données brutes concernent donc 2513 enfants âgés de 8 ans, 2 579 enfants âgés de 10 ans et 2 666 enfants âgés de 12 ans, soit 7 758 enfants.

Il est possible que les enfants qui n'ont pas répondu aient des caractéristiques différentes des enfants qui ont répondu (déformation de structure), et aient un niveau de bien-être subjectif différent. Afin d'éviter que la non réponse affecte les résultats, une procédure de pondération a été mise au point et garantit que les résultats présentés dans ce chapitre sont représentatifs de la population des enfants âgés de 8 ans, 10 ans et 12 ans résidant au Luxembourg.[17]

Compte tenu des informations auxiliaires disponibles dans les registres de l'IGSS, cette procédure a visé principalement à corriger les déformations éventuelles de structure au niveau d'un certain nombre de caractéristiques de la population cible, à savoir l'âge, le genre, la nationalité, la situation professionnelle des parents et la zone de résidence. Ces déformations de structure sont généralement dues à un comportement de non-réponse non uniforme au niveau de la population contactée. Lorsque ces variables auxiliaires expliquent (entièrement ou en partie) des disparités dans le mécanisme de réponse, leur utilisation dans une procédure de redressement permet de corriger les biais induits par ces déformations de structure. Compte tenu de la procédure de pondération mise en œuvre, les résultats sont présentés par groupe d'âge.

La seconde enquête sur le bien-être des enfants

Une seconde vague d'enquête a été lancée en juillet 2021 auprès des enfants ayant participé à la première vague et pour lesquels les informations concernant l'année de naissance étaient correctement remplies (7 758 enfants). La procédure de contact (envoi d'une lettre d'invitation à participer à l'enquête) a été réalisée par le CTIE. Les parents des enfants sélectionnés ont été invités à se

17. Voir Bienvenue et Guadarrama (2021) pour la description de la procédure de pondération.

connecter à un lien URL en utilisant les paramètres de connexion sécurisés indiqués dans la lettre de contact (une lettre de contact par enfant).

Le questionnaire 2021 est identique à celui de la première vague afin de permettre des comparaisons. Le questionnaire 2021 comporte en outre un module dédié aux conséquences de la crise sanitaire sur la vie des enfants. L'originalité de ce module est que les mêmes questions relatives à la crise sanitaire sont posées aux parents, ce qui permet de confronter les points de vue des enfants avec ceux de leurs parents.

En premier, les enfants ont été invités à reporter la fréquence de changements dans leur quotidien et la fréquence de certaines émotions après une année de pandémie. Les enfants sont invités à utiliser une échelle en 5 points, allant de 0 (« jamais ») à 5 (« tous les jours ») pour exprimer leur opinion quant aux affirmations suivantes :

- Tu t'ennuies
- Tu t'inquiètes pour ta santé
- Tu t'inquiètes pour la santé des membres de ta famille
- Tu te sens seul(e)
- Tes amis te manquent
- Ta famille élargie te manque (grands-parents, tantes, oncles, cousins, etc.)
- Tes activités te manquent (musique, sport, arts plastiques, etc.)

Cette liste est volontairement courte car le reste de l'enquête traite déjà du bien-être ; en outre, la première vague fournit des informations de base pour l'évaluation des changements dans le niveau de bien-être après le début de la crise.

En second, les enfants ont aussi été invités à exprimer leur degré d'adhésion à une série d'affirmations sur leur vie familiale, en utilisant une échelle en 5 points allant de « pas d'accord » à « parfaitement d'accord » :

- Tes parents sont plus tendus, préoccupés, ou se disputent plus souvent qu'avant
- Ta famille est plus proche et plus soudée qu'avant
- Vous appréciez de passer plus de temps en famille qu'avant
- Tu participes plus aux tâches domestiques qu'avant

Ces deux séries de questions permettent d'apprécier dans quelle mesure les enfants ont perçu des changements dans leur quotidien par rapport à avant le début de la crise ou par rapport à la « normale ». Ces questions nécessitent de se rappeler d'événements ou de changements survenant dans une fenêtre de temps assez longue, autour d'une année. De telles questions peuvent induire un biais de mémoire, ce qui peut être une limite pour la validité des résultats. Néanmoins, ce type de biais est plus fréquent pour les questions qui suscitent des quantités précises (Hiroyuki et al., 2010), ce qui n'est pas le cas ici.

Un total de 2119 enfants se sont connectés à l'enquête, soit un taux de réponse de près de 30 %. En filtrant les entrées qui ne répondent à aucune question et les entrées avec une année de naissance manquante ou incohérente, l'échantillon de référence est composé de 2104 enfants, dont 1697 parents ont accepté de remplir le questionnaire parent (dans les trois quarts des cas, il s'agit de la mère). Une fois ce processus de nettoyage des données terminé, des pondérations ont été calculées. Ces pondérations ont été conçues afin de tenir compte de la probabilité de répondre à la deuxième vague tout en ayant répondu à la première vague.

Bibliographie

Abramson, D. M., Park, Y. S., Stehling-Ariza, T., & Redlener, I. (2010). Children as bellwethers of recovery: Dysfunctional systems and the effects of parents, households, and neighborhoods on serious emotional disturbance in children after Hurricane Katrina. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness, 4*(1), 17-27. https://doi.org/10.1001/dmp.2010.7

Aragon Y., Bertrand S., Cabanel M., Le Grand H. (2000). Méthodes d'enquêtes par Internet : Leçons de quelques expériences. *Décisions Marketing, 19*, pp. 29-37.

Artis, J. E. (2007). Maternal cohabitation and child well-being among Kindergarten children. *Journal of Marriage and Family*, 69(1), 222-236. https://www.jstor.org/stable/4622427

Banks, D. M., & Weems, C. F. (2014). Family and peer social support and their links to psychological distress among hurricane-exposed minority youth. *American Journal of Orthopsychiatry, 84*(4), 341-352. https://doi.org/10.1037/ort0000006

Belot, M., Choi, S., Tripodi, E. , Van den Broek-Altenburg E., Jamison J., Papageorge N. (2021). Unequal consequences of Covid 19: representative evidence from six countries. *Review of Economics of the Household, 19*, 769-783.

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I., & Korbin, J. E. (Eds.) (2014). *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Springer.

Ben-Arieh, A., McDonell, J. & Attar-Schwartz, S. (2009). Safety and Home–School Relations as Indicators of Children Well Being: Whose Perspective Counts?. *Social Indicator Research, 90*, 339–349.

Bienvenue J-Y, Guadamarra M. (2021). *Correction de la non réponse par une méthode de calage directe dans le cadre de l'Enquête sur le bien-être des enfants au Luxembourg en 2019*, Rapport Méthodologique, Les rapports du LISER.

Bousselin A., (2021). *Bien-être des enfants au Luxembourg- analyse à partir des données de l'enquête nationale sur le Bien-être des enfants*, Rapport final, Les rapports du LISER.

Brereton, F., Clinch, J. P., & Ferreira, S. (2008). Employment and life-satisfaction: insights from Ireland. *Economic & Social Review*, 39(3), 207-234. http://www.esr.ie/Vol39_3/Vol-39-03-Brereton.pdf

Brodeur, A., Clark, A. E., Fleche, S., & Powdthavee, N. (2021). COVID-19, lockdowns and wellbeing: Evidence from Google Trends. *Journal of Public Economics, 193*, 1043-46. https://docs.iza.org/dp13204.pdf

Clark, A. (2010). Work, jobs and well-being across the millennium. In E. Diener, D. Kahneman, & J. F. Helliwell (Eds.), *International differences in well-being* (pp. 436-468). Oxford University Press.

Clark, A., & Lepinteur, A. (2021). *Pandemic Policy and Life Satisfaction in Europe*. University of Luxembourg, Mimeo.

Clark, A., Georgellis, Y., & Sanfey, P. (2001). Scarring the psychological impact of past unemployment. *Economica*, *68*, 221-241. http://www.jstor.org/stable/3548835

Cohen, P., Cohen, J., Aiken, L., & West, S. (1999). The problem of units and the circumstance for POMP. *Multivariate Behavioral Research*, *34*(3), 315-346. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3403_2

Commission Européenne (2019), *Indice relatif à l'économie et la société numérique* (DESI), Rapport par pays 2019, Luxembourg.

Cowie, H., & Myers, C. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. *Children & Society*, *35*(1), 62-74. https://doi.org/10.1111/chso.12430

Creswell, C., Shum, A., Pearcey, S., Skripkauskaite, S., Patalay, P., & Waite, P. (2021). Young people's mental health during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Child & Adolescent Health*, *5*(8), 535-537. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(21)00177-2

Del Boca, D., Oggero, N., Profeta, P., & Rossi, C. M. (2020). Women's and men's work, housework and childcare, before and during COVID-19. *Review of Economics of the Household*, *18*, 1001-1017. https://docs.iza.org/dp13409.pdf

DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *124*(2), 197-229. http://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197

Dijst M., D'Ambrosio C., Van Acker V., Van Kerm P., Martin L., Coasert A., Gewinner I., Görges L., Suhrcke M., Suering T., & Vögele C. (2020). *SEI Socio-Economic Impacts of COVID-19: Collecting the data*. Les rapports du LISER.

Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of personality and social psychology*, *74*(4), 967-984. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.967

Galan J.P., Vernette E. (2000). Vers une quatrième génération : les études de marché « on-line » *Décisions Marketing*, *19*, 39-52.

Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, *18*(2), 192-205. https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858

Gusman A., Tanioka Y., Matsumoto H., & Iwasaki S.-I. (2009). Analysis of the Tsunami Generated by the Great 1977 Sumba Earthquake that Occurred in Indonesia. *Bulletin of The Seismological Society of America*, *99*, 2169-2179. https://doi.org/10.1785/0120080324

Hetschko, C., Knabe A., & Schöb, R. (2019). Looking back in anger? Retirement and unemployment scarring. *Demography*, *56*(3), 1105-1129. https://doi.org/10.1007/s13524-019-00778-2

Hiroyuki, N., Yasuyuki, S., Mari, T. et al. (2010). *Asking retrospective questions in household surveys: evidence from Vietnam*, Technical Report, 2010, 1-40.

Hofferth, S. L. (2006). Residential father family type and child well-being: Investment versus selection. *Demography, 43*, 53-77. https://doi.org/10.1353/dem.2006.0006

Hoven, C. W., Duarte, C. S., Lucas, C. P., Wu, P., Mandell, D. J., Goodwin, R. D., Cohen, M., Balaban, V., Woodruff, B. A., Bin, F., Musa, G. L., Mei, L., Cantor, P. A., Aber, J. L., Cohen, P., & Susser, E. (2005). Psychopathology Among New York City Public School Children 6 Months After September 11. *Arch Gen Psychiatry, 62*, 545-552. https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.5.545

Hövermann, A. (2021). *Belastungswahrnehmung in der Corona-Pandemie. Erkenntnisse aus vier Wellen der HBS-Erwerbspersonenbefragung 2020/21*. Policy Brief WSI, No. 50. https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_pb_50_2021.pdf

Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International, 12*(3), 231-240. https://doi.org/10.1177/0143034391123010

Huta, V., & Waterman, A. (2014). Eudaimonia and Its Distinction from Hedonia: Developing a Classification and Terminology for Understanding Conceptual and Operational Definitions. *Journal of Happiness Studies, 15*(6), 1425-145. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0

Joos, M. (2018). Child Well-being: Konzepte, Zugange und Befunde. In M. Brohm-Badry, C. Peifer, J. M. Greve, & B. Berend (Eds.), *Wie Menschen wachsen: Positiv-Psychologische Entwicklung von Individuum, Organisation und Gesellschaft* (pp. 107-121). Pabst Science.

Keyes, C., Shmotkin, D., Ryff, C. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82* (6), pp. 1007-22.

Kirsch, C., Engel de Abreu, P. M. J., Neumann, S., Wealer, C., Brazas, K., & Hauffels, I. (2020). *Subjective well-being and stay-at-home-experiences of children aged 6-16 during the first wave of the COVID-19 pandemic in Luxembourg: A report of the project COVID-Kids*. University of Luxembourg.

Knabe, A., & Rätzel, S. (2011). Scarring or Scaring? The Psychological Impact of Past Unemployment and Future Unemployment Risk. *Economica, 78*, 283-293. https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2009.00816.x

Knies, G. (2021). Effects of Income and Material Deprivation on Children's Life Satisfaction: Evidence from Longitudinal Data for England (2009-2018). *Journal of happiness studies*, 1-24. https://doi.org/10.1007/s10902-021-00457-3

Lambert, A., Cayouette-Remblière, J., Guéraut, É., Le Roux, G., Bonvalet, C., Girard, V. & Langlois, L. (2020). Le travail et ses aménagements : ce que la pandémie de covid-19 a changé pour les Français. *Population & Sociétés, 579*, 1-4. https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/30315/579.population.societes.juillet.2020.covid.travail.france.fr.pdf

Manning, W. D., & Lamb, K. A. (2003). Adolescent well-being in cohabiting, married, and single-parent families. *Journal of Marriage and Family, 65*(4), 876-893. https://www.jstor.org/stable/3599897

Mínguez, A. M (2020). Children's Relationships and Happiness: The Role of Family, Friends and the School in Four European Countries. *Journal of Happiness Studies*, *21*(5), 1859-1878. https://doi.org/10.1007/s10902-019-00160-4

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), & Université du Luxembourg (2021). *Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg 2020 : Le bien-être et la santé des jeunes au Luxembourg*. MENJE.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (2021). *Liste des enfants et jeunes adultes vivant au Luxembourg accueillis ou placés en institution ou en famille d'accueil au 1er octobre 2021 : Children and young adults in alternative care*. https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/aide-assistance/2021-10-enfants-jeunes-adultes-places.html

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (2020). *Rapport d'activité*. https://men.public.lu/de/publications/rapports-activite-ministere/rapports-ministere/rapport-activites-2020.html

Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (Eds.) (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project*, 2016-19. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). https://isciweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf

Reeves A., Bryson C., Ormston, R. et White, C. (2007). *Children's perspectives on participating in survey research*, http://www.natcen.ac.uk/pzMedia/uploads/Downloadable/ 455e140b-27c1-4127-b457-c34cf68d60b6.pdf

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, *110*(1), 145-172. https://doi.org/ 10.1037/0033-295x.110.1.145

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069-1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The role of purpose in life and personal growth in positive human health. In P. T. P. Wong, & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 213-235). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sawhill, I. V. (2014). *Generation unbound. Drifting into sex and parenthood without marriage*. Brookings Institutional Press.

Schmidtke, J., Hetschhko, C., Shöc, R., Stephan, G., Eif, M., & Lawes, M. (2021). *The effect of the Covid-19 pandemic on the mental health and subjective well-being of workers: an event- study based on high frequency panel data*. IZA DP n 14638. https://docs.iza.org/dp14638.pdf

Senik C. (2014). *L'économie du bonheur*, Paris, Seuil et La République des Idées.

Shapiro A., & Keyes, C. L. M. (2008). Marital Status and Social Well-Being: Are the Married Always Better Off? *Social Indicator Research*, *88*, 329-346. https://doi.org/10.1007/s11205-007-9194-3

Sinclair R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable, *Children & Society*, *18*(2), pp. 106-118.

Thierry, X., Geay, B., Pailhé, A., Berthomier, N., Camus, J., Cauchi-Duval, N. & SAPRIS, (2021). Les enfants à l'épreuve du premier confinement. *Population & Sociétés*, *585*, 1-4. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0372-1

UNICEF (2020). *Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 16. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti. https://www.unicef-irc.org/child-well-being-report-card-16

UNICEF (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF, New York. https://www.unicef.org/media/114636/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf

Vignoli, D., Pirani, E., & Salvini, S. (2014). Family constellations and life satisfaction in Europe. *Social Indicators Research*, *117*(3), 967-986. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0372-1

Vögele, C., Lutz, A., Yin, R., & D'Ambrosio, C. (2020). *How do different confinement measures affect people in Luxembourg, France, Germany, Italy, Spain and Sweden?* COME-HERE: first report, FNR and University of Luxembourg.

Watt J. (1997). Using the Internet for Quantitative Survey Research, *Quirk's Marketing Research Review*, June.

AUTORINNEN UND AUTOREN

AUTEUR.E.S

Audrey Bousselin (Dr.)

ist Autorin des Kapitels „Les enfants et leur bien-être: ce qu'en disent les enfants - Résultats d'une enquête représentative" für diesen ersten nationalen Kinderbericht. Sie ist Forscherin in der Abteilung Conditions de vie du Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER). Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Bildungs- und Betreuungspolitik für die frühe Kindheit und die Politik zur Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben.

Audrey Bousselin (Dr.), est l'auteure du chapitre « Les enfants et leur bien-être : ce qu'en disent les enfants - Résultats d'une enquête représentative » pour le premier Rapport national de l'enfance. Elle est chercheure au sein du département Conditions de vie du Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER). Ses recherches portent principalement sur les politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et les politiques de conciliation de la vie familiale et de la vie professionnelle.

Nicole Hekel (Dipl.-Päd.)

ist Mitverantwortliche und Mitautorin bei der Studie zu Partizipation und Inklusion in der non-formalen Bildung in diesem Kinderbericht. Seit 2017 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Centre for Childhood and Youth Research (CCY) an der Universität Luxemburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind sozialwissenschaftliche und soziologische Kindheitsforschung, Pädagogik der frühen Kindheit sowie Partizipation, Inklusion und Well-being.

Nicole Hekel (Dipl.-Päd.) est co-responsable et co-auteure de l'étude sur la participation et l'inclusion dans l'éducation non-formelle dans ce Rapport national de l'enfance. Depuis 2017, elle est collaboratrice scientifique au Centre for Childhood and Youth Research (CCY) à l'Université du Luxembourg. Ses recherches portent principalement sur les sciences sociales et la sociologie de l'enfance, la pédagogie de la petite enfance ainsi que la participation, l'inclusion et le bien-être.

Sascha Neumann (Prof. Dr. phil.)

koordinierte den ersten nationalen Kinderbericht. Er ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen (D). Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorie der Kindheit und Kindheitsforschung, Wohlbefinden und Partizipation von Kindern sowie Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit.

Sascha Neumann (Prof. Dr. phil.), a coordonné le premier Rapport national sur la situation des enfants au Luxembourg. Il est professeur de sciences de l'éducation, spécialisé dans la pédagogie sociale, à l'Institut des sciences de l'éducation de Eberhard Karls Universität Tübingen (D). Ses domaines de travail sont la recherche sur l'enfance en sciences sociales, le bien-être et la participation des enfants ainsi que le multilinguisme dans la petite enfance.

Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg

WOHLBEFINDEN VON KINDERN IN LUXEMBURG

Der nationale Kinderbericht zur Situation der Kinder (0 bis 12 Jahre) in Luxemburg konzentriert sich auf das subjektive Wohlbefinden der Kinder. Das Wohlbefinden von Kindern wird insbesondere auf der Basis ihrer eigenen Einschätzungen in den Blick genommen. Der Kinderbericht geht zurück auf den im Jugendgesetz festgelegten Auftrag, dem Parlament im Abstand von 5 Jahren einen Bericht über die Situation der Kinder im Großherzogtum Luxemburg vorzulegen (Artikel 15 der „Loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse"). Mit dem Kinderbericht wird aber auch angeschlossen an den internationalen Trend, Kinder im Kontext der Sozialberichterstattung als eigene Bevölkerungsgruppe zu betrachten. Dieser Trend steht im Einklang mit der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN CRC) und dem darin verankerten Prinzip von Kindern als Individuen mit eigenen Rechten. Für die Sozialberichterstattung über Kinder heißt dies, ihre Position, Perspektive und Sichtweisen ernst zu nehmen und sie als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt zu betrachten.

Der Bericht basiert auf zwei Studien mit unterschiedlichen methodischen Zugängen. Dabei handelt es sich um:

- eine qualitativ-explorative Feldstudie zur Partizipation und Inklusion von Kindern im Alltag von Strukturen der non-formalen Bildung (bzw. SEA) für Kinder zwischen 0 und 12 Jahren (siehe III.) und
- eine repräsentative quantitative Befragung von Kindern zu ihrem subjektiven Wohlbefinden in unterschiedlichen Lebensbereichen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten (2019 und 2021, siehe IV.).

Beide Studien wurden unabhängig voneinander durchgeführt, aber unter der gemeinsamen Klammer des international gebräuchlichen Konzepts kindlichen Wohlbefindens (Child Well-Being; bien-être des enfants) in den Bericht integriert. Der Prozess zur Erstellung des Berichts begann 2018, die Datenerhebung in den einzelnen Studien erfolgte zwischen 2019 und 2021, also auch während der Phase der Covid-19-Pandemie. Die zentralen Ergebnisse können im Kapitel Zusammenfassung nachgelesen werden.

Rapport national 2022 sur la situation des enfants au Luxembourg

LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS AU LUXEMBOURG

Ce Rapport national sur la situation des enfants de 0 à 12 ans au Luxembourg se concentre sur le bien-être subjectif des enfants. Le bien-être des enfants a surtout été examiné sur la base de leurs propres évaluations. Le Rapport national sur la situation des enfants répond aux dispositions prévues par la Loi Jeunesse, de soumettre, tous les 5 ans au Parlement, un rapport sur la situation des enfants au Grand-Duché de Luxembourg (article 15 de la « Loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse »). Le Rapport national sur la situation des enfants s'inscrit dans le courant international qui considère, dans les rapports portant sur les questions sociales, les enfants comme un groupe de population distinct. Cette tendance est conforme à la convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE) et au principe selon lequel les enfants sont des individus avec leurs propres droits. Dans les rapports sociaux sur les enfants, cela signifie qu'il faut prendre au sérieux leur position, leur point de vue, leurs opinions et qu'il faut les considérer comme étant experts et expertes de leur vie.

Le rapport se base sur deux études avec des approches méthodologiques différentes. Il s'agit :

- d'une étude de terrain qualitative et exploratoire sur la participation et l'inclusion au quotidien des enfants de 0 à 12 ans dans des structures d'éducation non formelle (resp. SEA) (voir chapitre III.) et
- d'une enquête représentative et quantitative auprès des enfants sur leur bien-être subjectif dans différents domaines de la vie à deux moments différents (2019 et 2021, voir chapitre IV.).

Les deux études menées indépendamment l'une de l'autre ont été intégrées dans le rapport, avec comme dénominateur commun le concept international du bien-être des enfants (Child Well-Being). Le processus d'élaboration du rapport a commencé en 2018 et la collecte des données pour chaque étude a eu lieu entre 2019 et 2021, y compris pendant la pandémie de la Covid-19. Les principaux résultats sont présentés dans le chapitre « Résumé ».

LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN

LISER