

World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.)

Kinder in Deutschland 2010

2. World Vision Kinderstudie

Konzeption & Koordination:

Klaus Hurrelmann,

Sabine Andresen &

TNS Infratest Sozialforschung

Fischer Taschenbuch Verlag

Konzeption & Koordination:

Klaus Hurrelmann,
Sabine Andresen &
TNS Infratest Sozialforschung

Autorinnen und Autoren:

Sabine Andresen, Universität Bielefeld
Susann Fegter, Universität Bielefeld
Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance
Ingo Leven, TNS Infratest Sozialforschung
Sibylle Picot, TNS Infratest Sozialforschung
Monika Pupeter, TNS Infratest Sozialforschung
Ulrich Schneekloth, TNS Infratest Sozialforschung
Daniel Schroeder, TNS Infratest Sozialforschung

Originalausgabe

Veröffentlicht im Fischer Taschenbuch Verlag,
einem Unternehmen der S. Fischer Verlag GmbH,
Frankfurt am Main, Juni 2010

© 2010 Fischer Taschenbuch Verlag
in der S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main
Alle Rechte vorbehalten

Typografie, Grafik und Satz:

Farnschlader & Mahlstedt, Hamburg

Herstellerische Betreuung: Christiane Grosholz

Druck und Bindung: CPI – Clausen & Bosse, Leck

Printed in Germany

ISBN 978-3-596-18640-2

www.fischerverlage.de

www.lehrer.fischerverlage.de

www.hochschule.fischerverlage.de

Inhalt

Geleitwort von World Vision Deutschland e.V. 11

Vorwort der Autorinnen und Autoren 13

Zusammenfassung 16

Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann und Susann Fegter

1 Wie geht es unseren Kindern? Wohlbefinden und Lebensbedingungen der Kinder in Deutschland 35

1.1 Zu den Lebensbedingungen von Kindern 35

1.2 Kinder und ihre Sicht auf Wohlbefinden 38

1.3 Das Konzept »Wohlbefinden« in der internationalen Forschung 44

1.4 Verwirklichungs- und Handlungschancen von Kindern:
Der Capability Approach 50

1.5 Selbstwirksamkeitstheoretische Ansätze und ihre Bedeutung
für die Kinderforschung 54

1.6 Die Verknüpfung von Wohlbefinden und Lebensbedingungen
in der 2. World Vision Kinderstudie 57

Ulrich Schneekloth und Monika Pupeter

2 Familie als Zentrum: Bunt und vielfältig, aber nicht für alle Kinder gleich verlässlich 61

2.1 Familie heute hat viele Gesichter 62

2.1.1 Wie Familie heute aussehen kann 62

2.1.2 Erwerbsbeteiligung der Eltern: Nicht mehr allein »Vätersache« 66

2.1.3 Kinder mit Migrationshintergrund 68

2.1.4 Religionsgemeinschaft und Glauben: Die drei Kulturen 72

- 2.2 Armut und soziale Ungleichheit: Die Herkunft entscheidet **74**
- 2.2.1 Bildungshintergrund und Herkunftsschicht **75**
- 2.2.2 Wie Kinder Armut erleben **79**
- 2.2.3 Armutsfallen **84**
- 2.3 Zuwendung und familiäres Wohlbefinden **86**

Ingo Leven und Ulrich Schneekloth

3 Die Freizeit: Sozial getrennte Kinderwelten 95

- 3.1 Die Freizeitaktivitäten von Kindern – bereits bei Einschulung große Unterschiede **96**
 - 3.1.1 Freizeitaktivitäten: Was heute typisch ist **96**
 - 3.1.2 Freizeittypologie **98**
- 3.2 Institutionelle Einbindung in der Freizeit: Soziale Selbstverständlichkeit oder soziale Frage? **102**
- 3.3 Sportliche Betätigungsfelder: Auch hier soziale Unterschiede überall sichtbar **105**
 - 3.3.1 Mitgliedschaft im Sportverein: Ebenfalls eine soziale Frage **105**
 - 3.3.2 Sport treiben unter Kindern eine weit verbreitete Selbstverständlichkeit **109**
 - 3.3.3 Schwimmen können: Nicht nur eine Frage des Alters **111**
- 3.4 Der kulturell-musische Freizeitbereich – Jungen verlieren hier den Anschluss **113**
 - 3.4.1 Mitgliedschaft im kulturell-musischen Bereich etwas für Mädchen aus der Oberschicht **113**
 - 3.4.2 Lesen nicht nur privates Vergnügen **116**
- 3.5 Die Mediennutzung von Kindern – selbstverständlicher Umgang mit moderner Technik **118**
 - 3.5.1 Die Ausstattung von Kinderzimmern mit modernen Technikgeräten – mit zunehmendem Alter immer umfangreicher **118**
 - 3.5.2 Handy und Zugang zum Internet im Trend – Verbreitung nimmt schnell zu **122**
 - 3.5.3 Umgang mit Medien – Umfang der Nutzung und Umgang damit in den Familien **129**
- 3.6 Hohe Zufriedenheit mit Freizeit – die soziale Wirklichkeit wirft allerdings ihre Schatten voraus **138**

Monika Pupeter und Ulrich Schneekloth

- 4 Die Gleichaltrigen: Gemeinsame – getrennte Welten? 141**
 - 4.1 Der Freundeskreis 142
 - 4.1.1 Zahl der Freundinnen und Freunde 142
 - 4.1.2 Freundeskreis und Freizeittyp 144
 - 4.2 Peers: Getrennt oder zusammen? Wer ist dabei? 146
 - 4.2.1 Mädchen und Jungen 146
 - 4.2.2 Einheimische deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund 147
 - 4.2.3 Lebenswelten von einheimischen deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund 151
 - 4.3 Zufriedenheit mit dem Freundeskreis – Was die Kinder sagen 155

Ingo Leven und Ulrich Schneekloth

- 5 Die Schule: Frühe Vergabe von Lebenschancen 161**
 - 5.1 Die Schule: Die soziale Herkunft bestimmt über die Bildungschancen 161
 - 5.1.1 Bildungsunterschiede nach sozialer Herkunft in voller Bandbreite 162
 - 5.1.2 Die soziale Herkunft schlägt bereits im Kindesalter durch 164
 - 5.2 Der lange Arm der Schule – hohe Akzeptanz bei Kindern für Ganztagsangebote 166
 - 5.2.1 Halbtagschule – in Deutschland die Regelschule auf Abruf 166
 - 5.2.2 Ganztagschule – zunehmende Akzeptanz bei Kindern 168
 - 5.2.3 Institutionelle Nachmittagsbetreuung – Unterschiede zwischen neuen und alten Bundesländern 173
 - 5.3 »Doing Schule«: Die soziale Herkunft bestimmt über die Bildungsprozesse 176
 - 5.3.1 Aufarbeitung von Schule als gemeinsame Familienaufgabe 176
 - 5.3.2 Guter Schüler sein – eine Frage von Herkunft und Lebenswelten 181
 - 5.4 Zufriedenheit mit Schule: Jungen verlieren Anschluss 183

Ulrich Schneekloth und Monika Pupeter

**6 Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit:
Was Kinder für ein gutes Leben brauchen 187**

- 6.1 Selbstwirksamkeit und Ängste 188
 - 6.1.1 Was Kinder sich zutrauen 188
 - 6.1.2 Problemwahrnehmungen 195
- 6.2 Mitbestimmung, Freiheiten und die eigene Meinung 201
 - 6.2.1 Wo Kinder im Alltag mitbestimmen 201
 - 6.2.2 Die eigene Meinung 205
- 6.3 Wohlbefinden und Verwirklichungschancen 210
 - 6.3.1 Zufriedenheit mit dem eigenen Leben 210
 - 6.3.2 Was Kinder für ein gutes Leben brauchen 215

7 Die qualitative Studie: 12 Porträts von Kinderpersönlichkeiten 223

Daniel Schroeder, Sibylle Picot und Sabine Andresen

- 7.1 Methodisches Vorgehen und Eindrücke aus dem empirischen Material 233
 - 7.1.1 Inhaltliches Konzept und methodisches Vorgehen 223
 - 7.1.2 Die sozialen Netzwerke der Kinder 228
 - 7.1.3 Wohlbefinden, Zeiterfahrungen und Ideen zum »guten Leben« 235
- 7.2 Die Porträts 241

Ben, 6 Jahre, 1. Klasse Grundschule

»Wenn ich groß bin, werde ich Archäologe.« 243

Cora, 6 Jahre, 1. Klasse Grundschule

»Dass es nie Krieg geben würde.« 251

Wenzel, 7 Jahre, 1. Klasse Grundschule

»Ich will auch Forscher werden.« 260

Josephine, 7 Jahre, 2. Klasse Grundschule

»Vielleicht können wir uns ja mal treffen irgendwo ...« 267

Sammy, 8 Jahre, 3. Klasse Grundschule

»Ich bin ein Doppelgänger.« 275

Paula, 8 Jahre, 2. Klasse Grundschule

»Worüber sich die Menschen sorgen?

Dass die Rewe-Kaufhalle geschlossen wird!« 285

Hannes, 9 Jahre, 4. Klasse Grundschule

»Jeder Mensch hat Recht auf keine Qualen.« 294

Paula, 9 Jahre, 3. Klasse Grundschule

»Und dann geh ich spielen.« 305

Sebastian, 10 Jahre, 5. Klasse Gesamtschule

Irgendwo im Nirgendwo: »Und dann hatte ich eine Vision.« 313

Sophia, 10 Jahre, 4. Klasse Grundschule

»Mir ist es wichtig, dass ich Freunde hab, mit denen ich mich treffen kann.« 321

Michael, 11 Jahre, 5. Klasse Grundschule

»Ich mag auch nicht so gern im Mittelpunkt stehen irgendwie.« 330

Juana, 11 Jahre, 5. Klasse Grundschule

»Ohne Freunde wäre es ganz schön hart im Leben.« 341

Klaus Hurrelmann, Sabine Andresen und Ulrich Schneekloth

8 Ungleiche Kindheiten in Deutschland – politische Herausforderungen 349

8.1 Deutschlands Kinder leben in einer »Vier-Fünftel-Gesellschaft« 349

8.2 Die Herausforderung »Familienpolitik für Kinder« 351

8.3 Die Herausforderung »Gemeinwohlpolitik für Kinder« 357

8.4 Die Herausforderung »Freizeitpolitik für Kinder« 360

8.5 Die Herausforderung »Bildungspolitik für Kinder« 364

8.6 Die Herausforderung »Partizipationspolitik für Kinder« 367

Ulrich Schneekloth, Monika Pupeter und Ingo Leven

9 Die Methodik der 2. World Vision Kinderstudie 373

9.1 Gesamtanlage der Studie 373

9.2 Methodik der quantitativen Erhebung 376

Anhang

Eltern-Fragebogen 383

Dokumentation des CAPI-Fragebogens 390

Dokumentation des Herkunftsschicht-Index 408

Literatur 410

Geleitwort von World Vision Deutschland e.V.

Mit der 1. World Vision Kinderstudie hatte World Vision Deutschland 2007 erstmals eine repräsentative Studie in Auftrag gegeben, in deren Rahmen 8- bis 11-jährige Kinder über die Wahrnehmung ihrer Lebenswelten und ihres Wohlbefindens in Deutschland befragt wurden. Die Ergebnisse und die Beachtung, auf die die Studie in der Öffentlichkeit gestoßen ist, haben uns motiviert, nach nur drei Jahren eine weitere Studie in Auftrag zu geben und diese Studien in Zukunft fortzuführen. Als Kinderlobbyisten konnten wir zu unserer Freude feststellen, dass es dem hierbei verwendeten partizipativen Forschungsansatz zum einen gelungen ist, mit Kindern direkt zu reden, anstatt nur über sie; zum anderen waren wir sehr beeindruckt von der Intensität der Debatte über die Bedürfnisse und Belange von Kindern, die wir in Deutschland mit unserer Studie angestoßen haben.

In der 2. World Vision Kinderstudie hat sich das bewährte Team um Prof. Klaus Hurrelmann (Hertie School of Governance, Berlin), Prof. Sabine Andresen (Universität Bielefeld) und Ulrich Schneekloth (TNS Infratest Sozialforschung, München) nun erfolgreich der Herausforderung gestellt, das Befragungsalter der Kinder auf 6 Jahre herabzusetzen. Somit ist es gelungen, wissenschaftliche Erkenntnisse über das Wohlbefinden unserer Jüngsten zu erlangen und Rückschlüsse über die sozioökonomischen Einflüsse auf die Entwicklung

der Kinder und deren Sicht auf ihre Lebenswelten zu ziehen.

Es gibt inzwischen zahlreiche nationale und internationale Forschungen, die sich mit dem Thema »Kindeswohl« beschäftigen. Alle Studien weisen darauf hin, dass sich das Empfinden von materieller und gefühlter Armut schon bei den Kleinsten immer stärker ausprägt und die Vorstellungen über ihre Zukunftsperspektiven beeinflusst. Unsere Gesellschaft, in der nicht zuletzt durch die Weltwirtschaftskrise die soziale Schere immer weiter auseinanderklafft und Armut in der Bundesrepublik noch nie so groß war wie zum jetzigen Zeitpunkt, ist daher dringend zum Handeln aufgefordert!

Unser langfristiges Ziel ist es zu überprüfen und zu analysieren, ob und inwieweit Studien wie die World Vision Kinderstudie, das LBS-Kinderbarometer, das Kinderpanel vom Deutschen Jugendinstitut, die UNICEF-Studie »Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries« (2007) und nicht zuletzt die zunehmende öffentliche Diskussion rund um Kinderarmut und Wohlbefinden in Deutschland zu einem Umdenken und zu Veränderungen in Politik und Gesellschaft beitragen.

Die Autoren der 2. World Vision Kinderstudie haben durch die Befragung der Kinder erneut interessante Ergebnisse zusammengetragen und spannende Schlüsse gezogen. Wir hoffen, dass wir mit der 2. Kinderstudie dazu beitragen können, den Kindern eine Stimme zu

geben und ihnen ausreichend Gehör zu verschaffen, um die notwendigen Veränderungen in Politik und Gesellschaft herbeizuführen, damit alle Kinder einen gerechten Start ins Leben haben.

Wir wünschen Ihnen eine erkenntnisreiche Lektüre und uns allen, dass die Studie ihren Beitrag leistet, eine lebenswerte Zukunft für Kinder zu ermöglichen.

Dr. Hartmut Kopf

Leiter World Vision Institut für Forschung und Entwicklung

Silke Hachmeyer

Projektleiterin World Vision Kinderstudie

Vorwort der Autorinnen und Autoren

Als wir 2007 die 1. Kinderstudie für Deutschland vorlegten, haben wir versprochen, weitere folgen zu lassen. Dieses Versprechen können wir mit der hier vorliegenden 2. Kinderstudie einlösen. Wir freuen uns, damit einen Beitrag für eine kontinuierliche Sozialberichterstattung zur jüngsten Generation leisten zu können – mit der Unterstützung eines großen Kinderhilfswerks, der gemeinnützig arbeitenden »Nicht-regierungsorganisation« World Vision Deutschland e. V.

Wir nehmen Gliederung und Zuschnitt der 1. World Vision Kinderstudie von 2007 auf und achten darauf, möglichst viele der Themen erneut anzusprechen. Auf diese Weise wird es möglich, Zeitvergleiche herzustellen. World Vision Deutschland plant, in regelmäßigen Abständen von etwa vier Jahren auch in Zukunft Kinderstudien dieses Zuschnitts in Auftrag zu geben. Auf diese Weise kann die Lebenssituation von Kindern im historischen Zeitvergleich eingeschätzt und bewertet werden.

Das Ziel der Studie ist es, ein repräsentatives Bild von der Lebenssituation und den Wünschen, Bedürfnissen und Interessen der Kinder in Deutschland zu zeichnen. Den Angehörigen der jüngsten Generation soll damit gewissermaßen eine öffentliche »Stimme« gegeben werden. In einer Gesellschaft, die immer mehr von älteren Bevölkerungsgruppen dominiert wird, möchten wir – wie wir schon in der 1. Kinderstudie betont

haben – der jüngsten Generation Gelegenheit geben, ihre Lebenssituation aus eigener Perspektive unvoreingenommen und engagiert darzustellen.

World Vision Deutschland ist der Auftraggeber für die Studie. Die inhaltliche Verantwortung liegt allein bei uns Autorinnen und Autoren. Wie bei der 1. Studie gehen wir arbeitsteilig vor: Ein wissenschaftliches Team unter der Leitung von Sabine Andresen an der Universität Bielefeld und Klaus Hurrelmann an der Hertie School of Governance in Berlin ist für die konzeptionelle Ausrichtung und die fachliche Absicherung der Studie verantwortlich. Ein Forschungsteam von TNS Infratest Sozialforschung in München unter der Leitung von Ulrich Schneekloth trägt die Verantwortung für Methodik und Auswertung der empirischen Erhebungen. Beide Teams arbeiteten eng zusammen und stimmten ihre Arbeitsschritte miteinander ab. Der Auftraggeber World Vision Deutschland wurde regelmäßig über die Entscheidungen der beiden Teams informiert, mischte sich aber in die Arbeitsvorgänge nicht ein. Auf diese Weise ist die vollständige wissenschaftliche Unabhängigkeit und methodische Neutralität der Kinderstudie gewährleistet.

Aufbau und Gliederung der 2. World Vision Kinderstudie orientieren sich an der 1. Studie. Wir waren in der Lage, einige konzeptionelle und methodische Neuerungen und Erweiterungen einzubringen. Konzeptionell wurde stärker als

in der 1. Kinderstudie darauf geachtet, die subjektive Einschätzung der 6- bis 11-jährigen Kinder zu allen Bereichen ihres Lebensalltages einzufangen. Auf diese Weise ist es uns gelungen, so etwas wie die subjektive Lebensqualität, das von den Kindern selbstempfundene Wohlbefinden im Alltag, genauer als in der 1. Studie zu erfassen. Dazu gehört auch eine deutlich umfangreichere Analyse der Einschätzung von relativer Armut durch die Kinder. Dieser Aspekt hatte sich in der 1. Studie als ein einschneidender Gesichtspunkt für die Bewertung der Lebensqualität erwiesen.

Auf methodischer Ebene sind wir einen Schritt weiter als in der 1. Kinderstudie gegangen. Wir haben aus den Erfahrungen der 1. Studie gelernt und die 6- und 7-Jährigen mit in die Repräsentativbefragung einbezogen. Hierzu war eine Umstellung des Fragebogens für die Kinder notwendig, die auf die Sprach- und Auffassungsmöglichkeiten dieser Altersgruppe eingeht. In der 1. Studie hatten wir diese Altersgruppe bei der Repräsentativbefragung noch ausgeklammert, da zu wenige Erfahrungen mit standardisierten Fragebogenerhebungen vorlagen.

Die vorliegende 2. Kinderstudie baut auf einer repräsentativen Befragung von 2500 Kindern der Altersgruppe von 6 bis 11 Jahren auf. Zusätzlich wurden auch die Eltern dieser Kinder befragt. Um authentische Porträts von einzelnen Kindern zu gewinnen, wurden Einzelinterviews mit zwölf Kindern der Altersspanne von 6 bis 11 Jahren geführt. Diese Kombination von »quantitativen« und »qualitativen« Erhebungen ist das methodische Markenzeichen unserer Studie. Beide methodischen Zugänge bestätigen, wie gut Kinder in der Lage sind, als Experten Auskunft über ihre eigene Lebenssituation zu geben. Sie sind die besten Kenner ihrer Lebenswelt und verfügen über

die ihrem Alter angemessenen Möglichkeiten, diese Lebenssituation zu bewerten und nach eigenen Beurteilungsmaßstäben einzuschätzen. Durch die vorliegende Studie möchten wir auch für die bisher noch äußerst selten in systematisch angelegten Untersuchungen befragten 6- bis 7-Jährigen den Beweis hierfür antreten.

Die 2. World Vision Kinderstudie ist in folgende Kapitel gegliedert:

- In Kapitel 1 gehen wir auf die inzwischen weltweit geführte Diskussion zur »Lebensqualität« von Kindern ein und erläutern, wie diese durch das von den Kindern beschriebene »Wohlbefinden« erfasst werden kann. Wir stellen unsere konzeptionellen Überlegungen zur neuen Studie vor und erörtern das methodische Vorgehen.
- In Kapitel 2 geht es um die Bedeutung der Familie, deren Gestalt sich zwar ständig weiter wandelt, für Kinder aber nach wie vor der konkurrenzlos wichtigste soziale Heimathafen ist.
- In Kapitel 3 stellen wir die Untersuchungsergebnisse zu den Freizeitaktivitäten der Kinder zusammen und schildern ihren Umgang mit der breiten Vielfalt von Medien.
- In Kapitel 4 wenden wir uns den Gleichaltrigen und den Freunden zu und untersuchen die vielfältigen Kontakte in diesem Bereich.
- Kapitel 5 widmet sich den Kindern in der Schule und zeichnet ihre Gefühle und Einschätzungen zur Leistungsentwicklung nach.
- Kapitel 6 geht zusammenfassend auf die empirischen Erkenntnisse zum Wohlbefinden der Kinder ein und befasst sich mit ihrer persönlichen Einschätzung der Zukunft.
- In Kapitel 7 stellen wir zwölf Kinderporträts vor, die auf ausführlichen, explorativen Interviews mit Mädchen

und Jungen im Alter von 6 bis 11 Jahren basieren.

- In Kapitel 8 erörtern wir die wichtigsten Ergebnisse unserer Studie unter dem Blickwinkel, welche politischen Herausforderungen sich für die wichtigsten Lebensbereiche der Kinder ergeben.
- Im 9. und letzten Kapitel wird die Methodik der Studie erläutert.

Bei jedem Kapitel sind die Autorinnen und Autoren genannt, die den Text geschrieben haben und für den Inhalt verantwortlich sind. Das Wissenschaftlerteam von Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann wurde durch Susann Fegter an der Universität Bielefeld und Katharina Rathmann an der Hertie School of Governance in Berlin unterstützt. Bei

TNS Infratest Sozialforschung in München wurde die Erhebung durchgeführt. Die Auswertung und Berichterstattung wurde von Ulrich Schneekloth, Ingo Leven und Monika Pupeter erstellt. Einen wichtigen Teilbeitrag zur Fertigstellung des Buches leistete Ulrike Müller, die während der Laufzeit der Studie bei Infratest als studentische Praktikantin beschäftigt war.

Den qualitativen Teil der Studie führten die Kinder- und Jugendtherapeuten Daniel Schroeder, Millaray Abujatum und Katharina Knispel sowie die Soziologin Sibylle Picot durch. Sie sind auch die Autoren der Kinderporträts.

Die Autorinnen und Autoren bedanken sich bei allen Kindern, die sich für die Erhebung und für die Porträts zur Verfügung gestellt haben.

Zusammenfassung

Kinder wollen selber gestalten und auch eigene Wege gehen. Sie nehmen sensibel ihre Umwelt wahr und melden eigene Ansprüche an. Die große Mehrheit ist mit ihren Lebensverhältnissen in Familie, Freizeit, Freundeskreis und Schule zufrieden und fühlt sich wohl. Die Haltung gegenüber dem, was im Leben auf sie zukommt, ist erwartungsvoll und daher positiv. Bemerkenswert ist allerdings, wie nachhaltig bereits bei Kindern ab dem Grundschulalter die sozialen Unterschiede wirken und wie maßgeblich die Herkunft den eigenen Alltag prägt.

Kinder haben je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedliche Gestaltungsspielräume. Armut und fehlende häusliche Ressourcen führen zu geringeren Teilhabemöglichkeiten: in der Familie, in der der materielle Druck und die existenziellen Sorgen von den Kindern bereits sehr genau registriert werden, in der Schule, in der die Möglichkeiten für eine individuelle Förderung zum Ausgleich von Nachteilen fehlt, sowie im Wohnumfeld oder hinsichtlich der Möglichkeit, in Vereinen mitzumachen oder Kreativangebote zu nutzen. Kinder aus den unteren Schichten sind häufiger auf sich allein gestellt. Es fehlt ihnen an Rückhalt, an Anregungen und an gezielter Förderung. In der Konsequenz ist der Alltag dieser Kinder bei einem größeren Teil einseitig auf Fernsehen oder auf sonstigen Medienkonsum ausgerichtet. Jungen sind hierfür besonders anfällig.

Kinder aus den gehobenen Schichten

können hingegen von Anfang an ihre besseren Chancen nutzen. Sie verfügen im Vergleich betrachtet über mehr Gestaltungsspielräume, und ihr familiärer Bildungshintergrund eröffnet ihnen viel selbstverständlicher den Zugang zu einer vielfältigen und kreativen Form der Freizeitgestaltung. Das Vertrauen darin, selber Dinge gestalten zu können, entwickelt sich bei ihnen geradezu natürlich auf Basis ihrer Alltagserfahrungen. Diese Kinder können Dinge ausprobieren und erhalten in ihrem persönlichen Umfeld eine deutlich größere Förderung. Sie können vielfältigere Gelegenheiten nutzen, um einen stabilen Freundeskreis aufzubauen, und gleichzeitig erleben sie, dass ihre eigene Meinung weitaus häufiger wertgeschätzt wird. Entsprechend höher ist bei diesen Kindern auch das Vertrauen in die eigene Lernkompetenz ausgeprägt. Diese Kinder lernen dadurch selbst zu entscheiden, wie sie ihr eigenes Leben angehen müssen, um die sich ihnen bietenden Chancen zu nutzen. Auch sie sind im Alltag mit Risiken konfrontiert, und auch sie verspüren Bewährungsdruck. Der Unterschied ist jedoch, dass ihnen mehr Wege offenstehen und dass sie dadurch weitaus besser das erforderliche Selbstbewusstsein gegenüber den zum Teil ganz unterschiedlichen Herausforderungen in Familie, Schule, Freizeit und Freundeskreis entwickeln können.

Im Folgenden möchten wir die wichtigsten Ergebnisse der 2. World Vision Kinderstudie zusammenfassen.

Familie heute hat viele Gesichter

Die Familie stellt für Kinder die primäre Sozialisationsinstanz dar. Sie basiert auf engen und emotional gewachsenen persönlichen Beziehungen. Familie bietet im Normalfall Rückhalt, Schutz und Sicherheit und bleibt als »Heimathafen« auch dann bestehen, wenn im Prozess des Aufwachsens andere Sozialisationsinstanzen, wie etwa Schule, sonstige institutionelle Umwelten und der Freundeskreis, immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Die heutigen Familien können allerdings sehr unterschiedliche Formen annehmen. Mehr als ein Fünftel der von uns befragten Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren wächst nicht zusammen mit beiden leiblichen Elternteilen auf. 16 % leben bei einem alleinerziehenden Elternteil und weitere 5 % zusammen mit einem Stiefelternteil. In einer klassischen Kernfamilie zusammen mit den miteinander verheirateten Eltern leben 71 % der Kinder. Hinzu kommt eine kleine Minderheit von 2 %, die in einer Drei-Generationen-Familie zusammen mit den Eltern und Großeltern wohnen. 5 % der Kinder leben bei leiblichen Eltern, die nicht miteinander verheiratet sind. Mit 25 % wächst darüber hinaus ein Viertel der Kinder ohne Geschwisterkinder im Haushalt auf. 48 % haben ein Geschwister, und 27 % wohnen zusammen mit mehreren Geschwistern.

Abschied von der traditionellen

»Ein-Mann-Verdiener«-Familie hält an

Noch wichtiger sind die Veränderungen, die sich hinsichtlich der Erwerbsbeteiligung der Eltern vollzogen haben. Mit 40 % lebt inzwischen nur noch die Minderheit der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in einer traditionellen »Ein-Mann-Verdiener«-Familie. Bei 51 % sind beide Elternteile oder der alleinerzie-

hende Elternteil regelmäßig erwerbstätig (30 % Vollzeit und Teilzeit oder beide Eltern Teilzeit, 10 % beide Eltern Vollzeit, 11 % alleinerziehend und Vollzeit oder Teilzeit). 5 % der Kinder leben bei arbeitslosen Elternteilen und weitere 4 % in Familien, in denen beide Elternteile aus sonstigen Gründen keiner regelmäßigen Erwerbstätigkeit nachgehen.

Als prekär erweist sich auch weiterhin die Situation von Alleinerziehenden. 66 % der Alleinerziehenden sind (vollzeit- oder teilzeit) erwerbstätig, 12 % bezeichnen sich hingegen als arbeitslos (im Vergleich zum Durchschnittsergebnis von 5 %), und weitere 22 % der Alleinerziehenden sind nur geringfügig beschäftigt oder gehören zu den sonstigen Nichterwerbstätigen.

Migrationshintergrund: Nicht mehr wegzudenkender Teil des deutschen Alltags

74 % der in unserer Studie befragten Kinder haben die deutsche Staatsbürgerschaft und dabei ebenfalls Eltern, die in Deutschland geboren wurden (einheimische deutsche Kinder). 10 % der Kinder haben nicht die deutsche Staatsbürgerschaft (ausländische Kinder), und weitere 16 % haben Eltern, die selbst nicht in Deutschland geboren wurden (deutsche Kinder mit zugewanderten Eltern). Zusammengenommen beträgt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund 26 %. Am häufigsten kommen die Eltern dieser Kinder aus der Türkei, aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens, aus Russland oder aus Staaten der ehemaligen Sowjetunion, gefolgt von Griechenland, Italien sowie dem sonstigen Osteuropa.

Die Familienformen von Migranten unterscheiden sich immer weniger von den Familienformen einheimischer deutscher Kinder

Vergleicht man die Familienformen von einheimischen deutschen Kindern und von Kindern mit Migrationshintergrund in der von uns befragten Altersgruppe, so zeigen sich einerseits Unterschiede. Auffällig ist, dass mit einem Anteil von 27 % Kinder mit Migrationshintergrund noch immer häufiger als einheimische Kinder ohne Migrationshintergrund mit einem Anteil von 20 % in (Zwei-Eltern-) Familien mit drei und mehr Kindern aufwachsen. Mit 28 % zu 17 % waren die Anteile bei Migranten und einheimischen Deutschen allerdings in unserer Kinderstudie von 2007 noch spürbar größer ausgeprägt. In Zwei-Kind-Familien (mit zwei Elternteilen) wachsen 34 % der Migranten im Vergleich zu 38 % der einheimischen deutschen Kinder und in Ein-Kind-Familien 15 % im Vergleich zu 13 % auf. Der Anteil der Alleinerziehenden liegt inzwischen bei einheimischen Deutschen und bei Migranten gleichauf bei 16 %, und auch bei den nichtehelichen Lebensgemeinschaften (4 % im Vergleich zu 5 %) oder bei den Stieffamilien (3 % gegenüber 5 %) finden sich in unserer neuen Stichprobe keine nennenswerten Unterschiede. In Drei-Generationen-Familien leben 1 % der Kinder mit Migrationshintergrund und 3 % der einheimischen deutschen Kinder.

Ein Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund gibt an, zu Hause vorwiegend die Muttersprache der Eltern zu sprechen.

Religiosität und Glauben: Die drei Kulturen

Als weiteres Charakteristikum von Kindern mit Migrationshintergrund erweist sich die hier deutlich höhere Bewertung von Religiosität und Glauben. Gefragt haben wir die Kinder: »Wie oft betet ihr zu Hause?« 14 % der Kinder beten sehr oft und 25 % manchmal. Wir finden in diesem Fall in Deutschland drei unterschiedliche Kulturen: den religionsfernen Osten mit nicht mehr als 15 % der Kinder, die berichten, dass sie zu Hause manchmal oder oft beten, den eher pluralen Westen mit zusammengekommen 43 % sowie die Welt der Kinder mit nichtdeutscher Nationalität, von denen mit 69 % mehr als zwei von drei Kindern berichten, dass sie zu Hause manchmal oder oft beten.

73 % der Kinder in Deutschland besuchen selten oder nie einen Gottesdienst. Im Osten sind es sogar 94 % und im Westen ebenfalls 70 %. Dagegen unterscheiden sich einheimische deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund im Besuch von Gottesdiensten nur geringfügig. Dies dürfte jedoch vorrangig darauf zurückzuführen sein, dass entweder keine Gotteshäuser in der unmittelbaren Nähe sind oder aber der Besuch von Gottesdiensten je nach Religionszugehörigkeit einen geringeren Stellenwert hat.

Armut und soziale Ungleichheit: Für einen Teil der Kinder auch in Deutschland harte Wirklichkeit

Wir haben in unserer Studie die soziale Herkunft der Kinder anhand der Bildungsposition der Eltern sowie auf Basis der Einschätzung zu den verfügbaren materiellen Ressourcen gruppiert. Nach diesen Ergebnissen entstammen 9 % der Kinder aus der untersten Herkunftsschicht (Unterschicht), 18 % aus der unter-

ren Mittelschicht, 29 % aus der Mittelschicht, 29 % aus der oberen Mittelschicht und 15 % aus der Oberschicht.

Wie nehmen nun Kinder mögliche Armutslagen wahr? 70 % der von uns befragten Kinder stimmen der Aussage zu »Wir haben genügend Geld für alles, was wir brauchen«, 16 % stimmen nicht zu und 14 % geben hierzu keine eindeutige Antwort (»Weiß nicht«). Der Aussage »In unserer Familie ist das Geld eher knapp« stimmen 21 % zu. 61 % stimmen nicht zu, und 18 % geben hierzu keine eindeutige Antwort. Nimmt man beide Aussagen zusammen, so ergibt sich, dass ein Viertel der Kinder (25 %) auf finanzielle Beschränkungen in ihren Familien aufmerksam macht. Diesen Kindern wurden weitere Aussagen zum konkreten Erleben von Armut vorgelegt. Sie sollten jeweils angeben, ob diese Aussagen auch auf sie persönlich zutreffen.

Bezieht man die Ergebnisse auf alle Kinder, so stimmen insgesamt 7 % der Aussage zu »Weil in meiner Familie das Geld nicht reicht, können wir nicht in Urlaub fahren«. 3 % bestätigen die Aussage »Weil in meiner Familie das Geld nicht reicht, bekomme ich Kleidung, die schon fremde Kinder getragen haben«, und für ebenfalls 3 % gilt »Weil in meiner Familie das Geld nicht reicht, kann ich nicht ins Kino oder ins Freibad gehen«. 2 % stimmen »Im letzten Jahr haben meine Eltern Geld von meinem eigenen Ersparnen gebraucht« zu, und ebenfalls 2 % bejahen die Aussage »An meinem ersten Schultag hatte ich keine Schultüte«. Für jeweils 1 % treffen die Aussagen zu »Ab und zu bekommen wir Lebensmittel für umsonst, zum Beispiel von der Tafel [einem Stand, an dem man kostenlos Lebensmittel holen kann]«, »Weil in meiner Familie das Geld nicht reicht, verdiene ich manchmal Geld dazu« sowie »Ich gehe manchmal hungrig in die Schule«. Zusammengefasst benennen insgesamt

9 % der von uns befragten Kinder konkrete armutsbedingte Einschränkungen. Weitere 16 % berichten über finanzielle Beschränkungen im Alltag, allerdings ohne dass einer der genannten spezifischen Armutsindikatoren von ihnen bestätigt wird. 75 % der Kinder benennen keine eigenen Armutserfahrungen.

Kinder ohne Armutserfahrungen geben zu 27 % an, manchmal oder häufig Angst vor einer Arbeitslosigkeit der Eltern zu haben. Bei denjenigen, die auf finanzielle Beschränkungen verweisen, sind dies bereits 39 %, während Kinder mit konkreten Armutserfahrungen zu 55 % entsprechende Ängste benennen. Angst davor, bedroht oder geschlagen zu werden, haben 36 % der Kinder ohne Armutserfahrung, 44 % derjenigen mit finanziellen Beschränkungen und 51 % der Kinder mit konkreten Armutserfahrungen. Vor schlechten Schulnoten fürchten sich 47 % der Kinder ohne Armutserfahrungen, 45 % derjenigen mit finanziellen Beschränkungen sowie 64 % der Kinder mit konkreten Armutserfahrungen. Die Gesamtbefunde zum Armutserleben aus der Sicht der Kinder sprechen aus unserer Sicht für sich. Armut ist für diese Kinder physisch konkret und keine »relative Größe«. Armut grenzt aus, und dies erleben die Kinder auch so in ihrem Alltag.

Eine niedrige soziale Herkunftsschicht, ein alleinerziehender Elternteil sowie fehlende Integration der Eltern in den Arbeitsmarkt sind die klassischen Risikofaktoren für ein Aufwachsen in Armut. Bezieht man sich auf die Herkunft der Kinder, so wird deutlich, dass fast die Hälfte der Kinder der Unterschicht einen Migrationshintergrund hat: Schichtzugehörigkeit und Migrationshintergrund bedingen sich. Familien, in denen möglichst beide Eltern einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit nachgehen, sind hingegen vergleichsweise gut geschützt.

Elterliche Zuwendung: Keine Frage des Verzichts auf eine eigene Erwerbsbeteiligung

Zwei Drittel der Kinder sind zufrieden mit der Zeit, die ihre Mütter für sie haben. Allerdings ist es nicht mehr als ein Drittel der Kinder, das berichtet, dass der Vater genügend Zeit aufbringt. Generell meinen jüngere Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren deutlich weniger häufig, dass ihre Eltern genügend Zeit hätten.

Zusammengenommen geben mit 78 % vier von fünf Kindern an, dass entweder beide Elternteile hinreichend (31 %) oder ein Elternteil – in der Regel die Mutter – hinreichend und der andere mal so, mal so Zeit für sie hat (47 %). 9 % berichten, dass nur ein Elternteil genügend, der andere jedoch nicht hinreichend Zeit hat. 13 % klagen hingegen über ein Zuwendungsdefizit der Eltern (kein Elternteil mit hinreichend Zeit).

Im Zusammenhang betrachtet sind es nicht primär die Kinder, deren Eltern erwerbstätig sind, die häufiger auf fehlende Zuwendungszeit verweisen. Vielmehr sind es mit einem Anteil von 30 % vorrangig die Kinder, deren Eltern arbeitslos sind oder die aus sonstigen Gründen keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, sowie im Falle von Erwerbstätigkeit zu 31 % die Kinder von erwerbstätigen Alleinerziehenden, die fehlende elterliche Zuwendung beklagen. In Familien, in denen beide Elternteile vollzeiterwerbstätig sind, trifft dies auf 17 %, dort, wo ein Elternteil vollzeit- und der andere teilzeiterwerbstätig ist, nur auf 8 % sowie bei nur einem erwerbstätigen Elternteil auf 9 % der Kinder zu. Verstärkte Erwerbstätigkeit bei den Eltern und Zuwendung sind kein Widerspruch. Im Gegenteil: eine geregelte Erwerbsbeteiligung der Eltern stabilisiert die häuslichen Verhältnisse und hilft, die gemeinsam verbrachte Zeit intensiver miteinander zu nutzen.

Wohlbefinden in der Familie

Fragt man danach, wie zufrieden die Kinder insgesamt damit sind, wie ihre Eltern für sie da sind, dann fällt an dieser Stelle die ausgesprochen positive Bewertung auf, die die 6- bis 11-Jährigen in Deutschland hierzu abgeben. Anhand einer Skala mit fünf Smileys konnten die Kinder ihre Zufriedenheit einordnen. 44 % der Jungen und 45 % der Mädchen äußern sich sehr positiv und weitere 37 % der Jungen und 39 % der Mädchen positiv. Neutral und damit unterdurchschnittlich fällt das Urteil bei 14 % der Jungen und 11 % der Mädchen aus. Eine negative Bewertung geben jeweils 3 % ab, und sehr negativ äußern sich weitere jeweils 2 % der Jungen und Mädchen. Selbst wenn man berücksichtigt, dass Zufriedenheitsabfragen im Allgemeinen eher positive Ergebnisse bringen, so ist das familiäre Wohlbefinden bei Kindern in Deutschland alles in allem bemerkenswert hoch ausgeprägt.

Freizeit: Vielseitige Mädchen – normale Freizeitler – Jungen als Medienkonsumenten

Betrachtet man die Freizeitaktivitäten, so sind Freunde treffen (65 %), Sport treiben (56 %) und Radfahren (56 %) die drei am häufigsten benannten Freizeitaktivitäten, die von Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren oft betrieben werden. Mit Musik hören (50 %), mit Spielzeug spielen (49 %) und Fernsehen (48 %) folgen drei weitere Aktivitäten, bei denen gut die Hälfte der Kinder angibt, diese Sachen »oft« zu machen. Diese sechs Aktivitäten werden von den Kindern aus einer Liste mit insgesamt 16 Aktivitäten am häufigsten genannt. Lesen benennen 37 % und Playstation/Computer spielen 24 % als typische Freizeitaktivitäten, denen sie oft nachgehen. Der leichte Rückgang beim Fernseh- und Medienkonsum im Ver-

gleich zu 2007 erklärt sich durch die Einbeziehung der 6- bis 7-Jährigen.

Die von uns erhobenen Freizeitaktivitäten umfassen vier Dimensionen: Sport, Medienkonsum, Kultur sowie häuslich-familiäre Aktivitäten. Typisiert man die Kinder anhand dieser Bereiche, so ergibt sich auf der einen Seite ein Mainstream von Kindern (52 %), die in ihrer Freizeit unterschiedlichen Aktivitäten nachgehen. Hierzu gehören sowohl Sport und Bewegung, Freunde treffen, Unternehmungen mit der Familie als auch die Mediennutzung. Je nach Neigung werden hierbei unterschiedliche Aktivitäten ausgeübt, und die Kinder unterscheiden sich selbstverständlich im Einzelnen in ihren jeweiligen Vorlieben.

Abgrenzen lassen sich von diesen *normalen Freizeitlern* zwei andere Gruppen, die sich deutlich in ihren Alltagswelten voneinander unterscheiden. Es gibt die Gruppe der *vielseitigen Kids* (24 %). Hierbei handelt es sich um solche Kinder, die sich neben Aktivitäten mit Freunden und Sport in ihrer Freizeit vor allem kulturell-musischen Kreativangeboten widmen. Vielseitige Kids lesen viel, machen selber Musik, basteln oder malen oder sind in den Bereichen Ballett, Tanzen oder Theater aktiv. Fast schon entgegengesetzt hierzu ist das Freizeitprofil der *Medienkonsumenten* (24 %). Diese Kinder sind zwar ebenfalls häufig mit Freunden zusammen und sportlich aktiv, beschäftigen sich jedoch ansonsten vor allem mit Fernsehen oder Computer spielen. Kulturelle Aktivitäten und Lesen sind bei dieser Gruppe nicht üblich. Die Einbeziehung der 6- bis 7-Jährigen führt zu keinen grundlegenden Unterschieden in der Freizeittypologie.

Insgesamt sind es die Häufigkeit der Mediennutzung sowie die kulturell-kreativen Aktivitäten, die diese Gruppen am eindeutigsten voneinander unterscheiden. Sport und Bewegung spielen hingegen

bei allen drei Gruppen eine vergleichbare Rolle. Es liegt an deren hohem kulturell-musischen Engagement, dass die *vielseitigen Kids* zu 75 % aus Mädchen bestehen, während die stärkere Medien-Affinität der Jungen dazu führt, dass die *Medienkonsumenten* sich zu 78 % aus Jungen rekrutieren. Die Gruppe der *normalen Freizeitler* ist hingegen nach dem Geschlecht ausgewogen zusammengesetzt.

Auffällig ist darüber hinaus die große Rolle, die bei den *vielseitigen Kids* das Lesen als Freizeitbeschäftigung spielt. 75 % geben im Vergleich zu 33 % der *normalen Freizeitler* sowie 8 % der *Medienkonsumenten* an, dies in ihrer Freizeit oft zu tun. Lesen spielt nicht nur für die schulische Entwicklung, sondern auch für die Vielfalt und den Zugang zu kreativen Formen von Freizeitbeschäftigungen eine Schlüsselrolle. Auch hiervon können Mädchen momentan häufiger als Jungen profitieren.

Zu den *vielseitigen Kids* gehören vorrangig Kinder aus den gehobenen Schichten. Signifikant häufiger handelt es sich darüber hinaus um jüngere Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren. *Medienkonsumenten* sind hingegen vorrangig Kinder aus den unteren Schichten. *Medienkonsumenten* berichten deutlich häufiger über konkrete Armutserfahrungen und bescheinigen ihren Eltern häufiger ein Zuwendungsdefizit.

Gruppenaktivitäten und Vereine: Kinder aus der Unterschicht und Migranten bleiben eher außen vor

Mit 78 % gehen über drei Viertel der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in ihrer Freizeit einer regelmäßigen Gruppenaktivität z.B. in einem Verein, in einer Musikschule oder in einer sonstigen Gruppe nach. Im Einzelnen dominieren bei 62 % Aktivitäten in einem Sportverein. Jungen

haben hier mit 69 % im Vergleich zu Mädchen mit 54 % die Nase vorn. Fast ein Viertel der Kinder (23 %) besuchen eine Musikschule. Mit 28 % sind hier Mädchen vergleichsweise häufiger als Jungen mit 18 % anzutreffen. In einer Kirchengruppe sind 10 % und dabei 13 % der Mädchen und 8 % der Jungen aktiv. Eine Tanzgruppe oder Ballettschule besucht ebenfalls jedes 10. Kind, und hierbei sind es 19 % der Mädchen und nur 1 % der Jungen. Hinzu kommen noch eine ganze Reihe weiterer Neigungsaktivitäten, die von einem kleineren Kreis von Kindern genutzt werden.

Regelmäßiges Mitmachen in Vereinen oder die Nutzung von sonstigen Angeboten ist in Deutschland ebenfalls schichtabhängig. Bei Kindern aus der untersten Herkunftsschicht ist es mit 42 % sogar die Minderheit, die in ihrer Freizeit entsprechenden Aktivitäten nachgeht. Je gehobener die Schicht, desto häufiger auch die Teilhabe. Vergleichbares gilt für Kinder mit Migrationshintergrund. Einheimische deutsche Kinder gehen zu 81 %, Kinder mit Migrationshintergrund hingegen nur zu 69 % regelmäßigen Aktivitäten in ihrer Freizeit nach. Ein vergleichbares Muster findet sich, wenn man sich nur auf die Mitgliedschaft in Sportvereinen bezieht. Auch in diesem Fall sind es deutlich häufiger Kinder aus den gehobenen Schichten, die Sport im Verein betreiben. Kinder aus den unteren Schichten sowie Kinder mit Migrationshintergrund, und hierbei vorrangig Mädchen, bleibt dies hingegen eher verschlossen. Bedenkt man, dass insbesondere Sportvereine einen eher niederschweligen Zugang bieten, so kann dieser Umstand nur im Sinne von bisher nicht hinreichend genutzten Möglichkeiten zur Förderung von gesellschaftlicher Integration interpretiert werden.

Für eine deutliche Mehrheit der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren ist in Deutschland Bewegungsarmut nicht angesagt.

Fast zwei Drittel sind mindestens drei Tage die Woche und nicht einmal jedes siebte Kind einmal wöchentlich oder nur unregelmäßig sportlich aktiv. Doch zwischen den sozialen Schichten werden auch hier wieder deutliche Unterschiede sichtbar. In der Unterschicht steigt der Anteil der sportlich kaum aktiven auf ein Viertel (25 %) an. Dies ist ein beachtlicher Unterschied vor allem zur oberen Mittelschicht und Oberschicht, wo nur jeweils jedes neunte Kind (11 %) angibt, so selten Sport zu treiben. Weiter gilt: Jungen sind im Vergleich zu Mädchen deutlich öfter sehr häufig sportlich aktiv.

Regelmäßiges Lesen und kulturell-musische Aktivitäten: Insbesondere für Jungen und für Kinder aus den unteren Schichten keine Sache der Gewohnheit

Etwas mehr als die Hälfte der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren gibt an, unabhängig von den Hausaufgaben in ihrer Freizeit öfters unter der Woche Bücher zu lesen. Die einen täglich (19 %), die anderen mehrfach wöchentlich (34 %) – das Lesen gehört hier zu einem regelmäßigen Bestandteil der Freizeit der Kinder. Ein Drittel der Kinder gibt dagegen auf der anderen Seite an, eher selten (24 %) oder so gut wie nie (10 %) zu lesen. Auffällig ist an dieser Stelle der Geschlechterunterschied.

Mit 42 % lesen Jungen nur selten oder nie in ihrer Freizeit. Von den Mädchen berichten dies nur 25 %. 45 % der Jungen im Vergleich zu 62 % der Mädchen lesen regelmäßig mehrfach in der Woche oder täglich. Lesen ist weder eine Frage des Alters noch in irgendeiner Weise davon abhängig, wie häufig sich Kinder in ihrer Freizeit bewegen oder Sport treiben. Maßgeblich ist das Geschlecht der Kinder sowie die Herkunftsschicht: je gehobener die Herkunft, desto selbstver-

ständlicher ist es für die Kinder, in ihrer Freizeit zu lesen. Einheimische deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund unterscheiden sich hingegen nur wenig in ihrer Lesehäufigkeit.

Noch klarer prägen sich die Geschlechterunterschiede bei den kulturell-musischen Aktivitäten heraus. 45 % der Mädchen sind im Vergleich zu 21 % bei den Jungen in ihrer Freizeit in einer entsprechenden Neigungsgruppe eingebunden (Musikschule/-gruppe, Tanzen/Ballett, Malen/Zeichnen, Theater/Film). Die vielseitigen Kids beteiligen sich deutlich häufiger an kulturell-musischen Gruppen. Hierbei handelt es sich vorrangig um Kinder aus den gehobenen Schichten. Je niedriger die Schicht, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, in Kreativ-Aktivitäten eingebunden zu sein.

Medienwelten und Medienkonsum

Die Durchdringung des Kinderalltags mit moderner Technik bringt es mit sich, dass die Nutzung von Medien für Kinder inzwischen ein selbstverständlicher Teil des Alltags ist. 80 % der Kinder haben einen Kassettenrecorder oder CD-Player sowie 75 % ein Radio in ihrem Kinderzimmer. Einen Gameboy haben 63 %, eine Spielkonsole im Zimmer nutzen 28 % der 6- bis 11-Jährigen, und über einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer verfügt ein gutes Viertel der Kinder. 23 % der Kinder haben einen Computer im Zimmer. Bereits 18 % der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren können einen Video- oder DVD-Player ihr Eigen nennen.

Am häufigsten finden sich Fernseher (43 %) und Spielkonsolen (41 %) in Kinderzimmern der unteren Mittelschicht. Bei Kindern aus den oberen Schichten hat nur in etwa jedes fünfte ein TV-Gerät oder eine Konsole im Kinderzimmer. Radio und Kassettenrekorder oder CD-

Player sind hingegen tendenziell häufiger bei Kindern aus den gehobenen Schichten im Zimmer vorhanden. Beachtenswert ist der Umstand, dass in jedem achten Kinderzimmer in der Unterschicht (12 %) kein einziges dieser Mediengeräte anzutreffen ist. Dieser sehr hohe Anteil verdeutlicht die materiellen Entsagungen, die bei besonders prekärer finanzieller Lage in der Unterschicht auch in der Ausstattung der Kinderzimmer ihren Niederschlag finden.

Einen Zugang zum Internet – zu Hause oder aber über die Schule oder einer sonstigen Gruppe – haben 54 % der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren. Regelmäßig ins Internet gehen allerdings nur 17 % der Kinder dieser Altersgruppe. Die jüngeren Kinder (6 und 7 Jahre) berichten zu 72 %, dass sie keinen Zugang zum Internet haben. Entsprechend nutzen hier erst etwa 5 % das Internet regelmäßig. Bei den 8- bis 9-Jährigen sind es 52 %, die einen Zugang haben und etwa 13 %, die das Internet regelmäßig nutzen. Bei den 10- bis 11-Jährigen haben hingegen 76 % einen Zugang, und 32 % sind regelmäßig im Internet. Kinder aus den unteren Schichten sowie Kinder mit Migrationshintergrund verfügen weniger häufig über einen Internetzugang.

Ein eigenes Handy besitzt nicht einmal jedes zehnte Kind im Alter von 6 bis 7 Jahren. Bezogen auf die Altersgruppe der 8- bis 11-Jährigen gilt, dass fast die Hälfte der Kinder dieser Altersgruppe (47 %) über ein Handy verfügen, während es 2007 mehr als 10 Prozentpunkte weniger waren (36 %). Der Abstand zwischen Mädchen und Jungen ist dabei fast unverändert geblieben. Wie 2007 auch besitzen 2009 Mädchen (50 %) deutlich häufiger ein Handy als ihre männlichen Altersgenossen (44 %). Am häufigsten haben Kinder, die bereits eine weiterführende Schule besuchen (5. bis 6. Klasse), Kinder von Alleinerziehenden sowie Kinder, die

in Ballungsräumen leben, ein Handy. Kinder mit eigener Armutserfahrung verfügen seltener über ein eigenes Handy.

Fernsehen: Ziemlich häufig und ebenfalls schichtgebunden

34 % der Kinder berichten, täglich in etwa eine Stunde und weitere 15 % täglich in etwa eine halbe Stunde fernzusehen oder Video zu schauen. 6 % schauen unregelmäßiger oder so gut wie nie. Das bedeutet, dass 44 % der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (39 % der Mädchen und 48 % der Jungen) mehr als eine Stunde regelmäßig pro Tag fernsehen: 31 % ein bis zwei Stunden, 10 % zwei bis drei Stunden und 3 % sogar drei Stunden und mehr.

Die Schichteffekte sind hier ebenfalls markant. 28 % der Kinder aus der untersten Herkunftsschicht berichten, regelmäßig am Tag mehr als zwei Stunden fernzusehen. Bei Kindern aus den gehobenen Schichten trifft dies hingegen nur auf rund 6 % zu.

Umgang mit Computer und Fernsehen in Familien – zwischen Laissez faire und klaren Regeln

Welche Vorgaben und Regeln machen die Eltern, und wie sehen Kinder diese Absprachen? Immerhin fast ein Viertel (24 %) der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland gibt an, dass sie tagsüber zu Hause Computer spielen und fernsehen dürfen, wann sie es wollen. Gibt es zwischen den Geschlechtern keine Unterschiede, so geben Kinder im Alter von 10 bis 11 Jahren (30 %) häufiger als 6- bis 7-jährige Kinder (17 %) an, über diese Freiheiten in der Familie zu verfügen.

Klare Regeln im Umgang mit Computer spielen und Fernsehen zu Hause gibt

es in drei Viertel der Familien. Interessanterweise geben hier Mädchen (73 %) seltener als Jungen (77 %) an, dass es solche klaren Regeln bei ihnen in der Familie gibt.

Gefragt danach, ob es in der Familie zu Streit zwischen den Kindern und ihren Eltern hinsichtlich des Umfangs von Computer spielen und Fernsehen kommt, gibt ein gutes Viertel (26 %) der Kinder an, dass es solche Streitigkeiten durchaus gibt. Und während es bei den Mädchen etwas mehr als ein Fünftel (22 %) ist, das von solchen Streitigkeiten berichtet, ist es bei den Jungen fast ein Drittel (31 %). Bemerkenswert sind auch die Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Es sind die 6- bis 7-Jährigen (35 %), die deutlich häufiger als die älteren Kinder über Streitigkeiten beim Umfang des Medienkonsums berichten. Hier wird deutlich, dass gerade bei den jüngeren Kindern das Thema mit den Eltern noch nicht ausgehandelt ist.

Medienkonsumenten sagen deutlich häufiger als vielseitige Kids und normale Freizeitleiter, dass sie Medien nutzen dürfen wann sie wollen, es in der Familie keine klaren Regeln bezüglich des Medienkonsums gibt, es dafür jedoch häufiger zu Streit mit den Eltern über die Dauer der Mediennutzung kommt. Auch Kinder, die ihren Eltern ein Zuwendungsdefizit bescheinigen, haben häufiger Streit mit den Eltern wegen des Computerspielens und Fernsehens. Gleiches gilt für Kinder mit eigener konkreter Armutserfahrung.

Ebenfalls große Zufriedenheit mit der Freizeit

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren sind in der Regel zufrieden mit ihrer Freizeit. Mehr als die Hälfte (54 %) äußert sich sehr positiv und knapp ein weiteres Drit-

tel (32 %) positiv. Nur jedes elfte Kind in diesem Alter (9 %) gibt sich neutral, und nur jedes zwanzigste Kind (5 %) sieht die eigene Freizeit negativ.

Jedoch äußert sich in der Unterschicht mehr als jedes vierte Kind (28 %) nicht positiv über die eigene Freizeit, während es in den anderen sozialen Schichten nicht einmal jedes zehnte Kind ist. In gleichem Maße gravierend sind die Unterschiede zwischen den Kindern mit konkretem Armutserleben und denjenigen, die solche Erfahrungen (noch) nicht haben. Kinder mit konkretem Armutserleben (26 %) sind auf einem ähnlichen Niveau wie Kinder aus der Unterschicht mit ihrer Freizeit unzufrieden. Ebenfalls bemerkenswert ist der Umstand, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger (19 %) mit ihrer Freizeit unzufrieden sind als einheimische deutsche Kinder (12 %).

Die Gleichaltrigen

Kinder brauchen für ihre soziale Entwicklung genügend Spielfreunde und einen angemessen großen Freundeskreis. Über die Hälfte der Kinder hat mehr als fünf Freunde. Die meisten Mädchen und Jungen (37 % und 34 %) geben an, sogar zehn und mehr Freunde zu haben. Nicht mehr als drei Freunde werden nur von 14 % der Kinder benannt. Mit dem Alter wächst auch die Größe des Freundeskreises. Dies hängt nicht zuletzt mit einer vielfältigeren Gelegenheitsstruktur bei den älteren Kindern zusammen. Gerade in der jüngsten Gruppe im Alter von 6 bis 7 Jahren hat fast jedes zweite Kind einen kleineren Freundeskreis mit bis zu fünf Freunden. Ebenso macht es auch bezüglich der Größe des Freundeskreises einen Unterschied, was Kinder in ihrer Freizeit machen. Die Größe der Peer hängt mit den Freizeittypen zusammen. So haben

vielseitige Kids häufiger mehr Freunde als normale Freizeittler und Medienkonsumenten. 41 % der vielseitigen Kids geben an, zehn und mehr Freunde zu haben. Dies sagt nur ein Drittel der Medienkonsumenten. Dagegen hat von ihnen jeder Fünfte nur bis zu drei Freunde. Besonders auffällig werden die Unterschiede der Freizeittypen, wenn man das Geschlecht mit in die Betrachtung einbezieht. 20 % der Medienkonsumentinnen benennen zehn und mehr Freunde, während dies 35 % der männlichen Medienkonsumenten tun.

Einheimische deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund: Dort getrennt, wo man sich gegenseitig nicht erleben kann

56 % der einheimischen deutschen Kinder benennen mindestens einen Freund oder eine Freundin, deren Vater oder Mutter nicht aus Deutschland stammt. Wesentlich ist dabei, dass einheimische deutsche Kinder und Migranten vor allem dort eher getrennt sind, wo sie sich im Alltag weniger treffen können. Dies gilt vor allem für die neuen Bundesländer. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist hier geringer, und in der Folge berichten auch nur 37 % der einheimischen deutschen Kinder im Vergleich zu 64 % in den alten Bundesländern, dass Kinder mit Migrationshintergrund zu ihrem Freundeskreis gehören. Ähnlich, wenn auch nicht ganz so stark ausgeprägt, wirkt an dieser Stelle das Merkmal Stadt/Land. In Randlagen von Städten sowie in eher ländlich geprägten Regionen sind es etwas über 54 %, die Kinder mit Migrationshintergrund zu ihren Freunden zählen, in Ballungsgebieten hingegen 67 %. Vergleichbares zeigt sich, wenn man die Kinder mit Migrationshintergrund zu ihrem Freundeskreis befragt.

Die Hälfte hat nur oder vorrangig deutsche Freunde, 9 % geben an, keine deutschen oder vorrangig nichtdeutsche Freunde zu haben, die übrigen sagen teils, teils. Kinder beziehen sich dort, wo sie sich treffen und erleben können, aufeinander, unabhängig vom ethnischen Hintergrund. Schichteffekte sind an dieser Stelle ebenfalls nicht signifikant wirksam.

Einheimische deutsche Kinder und Migrantenkinder sind in Kontakt miteinander und machen etwas miteinander. In der Gestaltung ihres Alltags sind sie sich nicht sehr fern. Sie tun die gleichen Dinge: sie treffen Freunde, treiben Sport, sehen fern und lesen. Migrantenkinder, die vorwiegend unter sich bleiben und kaum Kontakte zu deutschen Kindern haben, unterscheiden sich. Am auffälligsten ist, dass bei ihnen der kulturell-musische Freizeitbereich kaum ausgeprägt ist, außerdem spielen sie mehr Computer und lesen deutlich seltener.

Der größte Teil der Kinder ist zufrieden mit seinem Freundeskreis

88 % der 6- bis 11-jährigen sagen, dass sie zufrieden oder sehr zufrieden mit ihrem Freundeskreis sind. Tendenziell lässt sich sagen: Je größer der Freundeskreis, desto zufriedener die Kinder. Wie wohl sich Kinder mit ihren Freunden fühlen, hängt von der sozialen Herkunftsschicht, der von den Kindern berichteten Armuterfahrung und dem Vorhandensein von Geschwistern ab. Als sehr entscheidend für das Wohlbefinden im Freundeskreis stellt sich heraus, ob Kinder in einem organisierten Rahmen in eine Gruppe oder einen Verein eingebunden sind. Hier werden Kontaktträume geschaffen, die zum Aufbau und zur Festigung von Freundschaften genutzt werden können.

Die Schule: Die soziale Herkunft bestimmt über den Bildungsverlauf

71 % der Kinder in der Altersgruppe von 6 bis 11 Jahren besuchen die Grundschule. Ein Viertel verteilt sich auf die je nach Bundesland unterschiedlichen Schulformen im Sekundarbereich I, und weitere 4 % besuchen eine Förderschule. Auffällig sind die Zusammenhänge mit der Herkunftsschicht. Während gerade einmal 1 % der Kinder aus der Unterschicht in der Altersgruppe von 6 bis 11 Jahren ein Gymnasium besuchen, gilt dies für 22 % der Kinder aus der Oberschicht. 13 % der Kinder aus der Unterschicht sind auf einer Förderschule, im Vergleich zu etwa 1 % der Kinder aus den oberen Schichten.

Noch deutlicher zeigt sich der Effekt der Herkunftsschicht, wenn man die Kinder nach dem von ihnen gewünschten Schulabschluss fragt. Die Hälfte der Kinder benennt das Gymnasium oder das Abitur, wobei sich Mädchen und Jungen an dieser Stelle nicht relevant unterscheiden. Kinder aus der Unterschicht benennen nur zu 19 %, Kinder aus der unteren Mittelschicht zu 30 %, Kinder aus der Mittelschicht zu 45 %, hingegen Kinder aus der oberen Mittelschicht zu 64 % und Kinder aus der Oberschicht sogar zu 76 % das Gymnasium oder das Abitur als Bildungsziel. 21 % der Kinder sind sich unsicher und können hierzu noch keine klare Antwort geben. Dies trifft in höherem Maße auf die 6- bis 7-jährigen zu.

Die Bedeutung des Schulabschlusses ist den Kindern ganz offensichtlich geläufig. In den gehobenen Schichten findet sich bei den Kindern bereits eine klare Anspruchshaltung, die, wie die Ergebnisse der verschiedenen Schulleistungstudien zeigen, dann später mit einem größeren Bildungserfolg einhergeht. Auffällig ist die geringe Bildungsaspiration in der Unterschicht, aber auch die Kinder aus der unteren Mittelschicht und

der Mittelschicht fallen hier vergleichsweise stark zurück. Sichtbar werden an dieser Stelle die getrennten Bildungswelten. Medienkonsumenten (34 %) sind noch einmal deutlich seltener der Meinung, dass es zum Abitur reichen wird, als vielseitige Kids (62 %).

Halbtagschule – in Deutschland die Regelschule auf Abruf

In Deutschland ist die Halbtagschule die Regelschule. Jedoch zeigt der Vergleich zu 2007, dass der Besuch der Ganztagschule zugenommen hat. Bei den 8- bis 11-Jährigen stieg der Anteil von Kindern auf einer Ganztagschule von 13 % auf 18 % an. In den alten Bundesländern gehen 14 % der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren auf eine Ganztagschule. In den neuen Bundesländern ist es mehr als jedes dritte Kind (37 %). Auch lässt sich ein Stadt-Land-Gefälle feststellen. Kinder aus Ballungsräumen befinden sich deutlich häufiger an Ganztagschulen (22 %) als Kinder aus dem ländlichen Raum (13 %). Kinder aus den unteren Schichten sind momentan leicht überrepräsentiert, ebenso ältere Kinder im Alter von 10 bis 11 Jahren.

Am häufigsten finden sich Ganztagsformen momentan noch immer an Gesamtschulen, an Förderschulen sowie an Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Deutlich weniger häufig sind Ganztagsangebote im Grundschulbereich sowie an den Realschulen und Gymnasien vorhanden.

Kinder akzeptieren Ganztagschulen zunehmend

Nur 8 % der Kinder, die eine Halbtagschule besuchen, können sich keines der Angebote auf einer Ganztagschule vor-

stellen. Schaut man auf die 8- bis 11-Jährigen, so zeigt sich, dass der Anteil derer, die sich nichts vorstellen können, von 12 % auf 6 % zurückgegangen ist. Schüler von Halbtagschulen würden zu 77 % Sport sowie zu 66 % Kunst- oder Theater-AGs und ähnliche Kreativformen als schulische Nachmittagsangebote begrüßen. Projektunterricht könnten sich 56 % vorstellen, eine Hausaufgabenbetreuung fänden 39 % der Kinder gut, normalen Unterricht am Nachmittag allerdings nur 16 %. Ganztagsangebote ja, aber bloß nicht den ganzen Tag Schule! Es hängt demnach vom Konzept und von der Ausgestaltung ab, auf welche Akzeptanz die Ganztagschule bei Kindern stößt.

Hierfür spricht auch, dass sich 73 % der Schüler von Ganztagschulen positiv zur Schulform äußern, wohingegen 27 % lieber auf einer Halbtagschule wären. Dies gilt mit 39 % häufiger für Kinder, die ihre Freizeit vorrangig mit Medien verbringen (Medienkonsumenten). Neben den Freizeittypen ist zusätzlich das Armutserleben der Kinder unmittelbar bedeutsam. Kinder, die finanzielle Beschränkungen erfahren, gehen lieber auf eine Halbtagschule.

Es fällt insgesamt auf, dass Mädchen an den Schulen offenbar besser zurechtkommen. Sie beziehen sich positiver auf Schule, bezeichnen sich im Vergleich zu den Jungen deutlich häufiger als gute Schüler und erweisen sich an den verschiedenen möglichen Angeboten im Rahmen einer Ganztagschule als eher interessiert. Eine höhere Bildungsaspiration ist hingegen in dieser Altersgruppe bei Mädchen noch nicht feststellbar.

Die Debatte um die Ganztagschule in Deutschland sollte von daher viel stärker als bisher um die Sichtweise und die Bedürfnisse der Kinder erweitert werden. Dies bedeutet im Grundsatz nichts anderes, als die Schule insgesamt partizipativer zu gestalten. Eine Ganztagschule

mit ihren flexibleren zeitlichen Abläufen könnte, eine entsprechende konzeptionelle Ausgestaltung sowie hinreichende Ressourcen vorausgesetzt, neue Möglichkeiten zur Beteiligung und damit zur stärkeren Orientierung von Schule an den Bedürfnissen von Kindern schaffen. Davon unabhängig lassen sich aber auch in Halbtagschulen bereits jetzt weitaus stärker als bisher partizipative Elemente umsetzen.

Neben der Ganztagschule (15 %) nutzt ein weiteres Fünftel (22 %) der Kinder eine institutionelle Nachmittagsbetreuung. Dies umfasst den Hort (10 %), eine (Mittags-)Betreuung an der Schule (8 %) und sonstige Gruppen und Einrichtungen außerhalb der Schule (4 %). Deutliche Unterschiede bei der institutionellen Nachmittagsbetreuung gibt es zwischen den neuen und alten Bundesländern. Ungefähr zwei Drittel aller Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (66 %) werden in den neuen Bundesländern institutionell betreut. Zu gleichen Anteilen sind dabei der Hort (30 %) und die Ganztagschule (30 %) bedeutsam. Im Vergleich dazu ist die nachmittägliche Betreuung in den alten Bundesländern nicht vergleichbar verbreitet. Nicht einmal ein Drittel der Kinder (32 %) erfahren hier eine solche institutionelle Eingebundenheit. Weder die Ganztagschule (13 %) noch der Hort (7 %) erlangen hier die Reichweite der neuen Bundesländer.

Unterschiede in der Betreuung am Nachmittag bestehen zwischen Grundschulern und Schülern weiterführender Schulen. In den alten Bundesländern sind zwei Drittel der Grundschulkinder (bis zur 4. Klasse) am Nachmittag nicht institutionell eingebunden. Ab der 5. Klasse sind es 70 % der Kinder. In den neuen Bundesländern werden bis einschließlich zur 4. Klasse 73 % der Kinder nachmittags institutionell betreut, während es ab der 5. Klasse nur noch 45 % sind.

Schule ist vormittags, und in den alten Bundesländern gibt es darüber hinaus kaum sonstige freizeitpädagogisch orientierte institutionelle Angebote für Kinder. Im Einzelnen entscheidet in Deutschland momentan vor allem die Lage des Wohnortes darüber, wer die wenigen Ganztagsangebote nutzen kann. In Ballungsgebieten sowie generell in den neuen Bundesländern ist das Angebotsniveau deutlich höher. Etwas häufiger erhalten Alleinerziehende einen Betreuungsplatz (53 %). Es sind eher die 6- bis 7-Jährigen, die Nachmittagsbetreuung beanspruchen (44 %), ebenso signifikant häufiger Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder, die ein Zuwendungsdefizit ihrer Eltern beklagen. In den neuen Bundesländern fällt auf, dass für Kinder von weiterführenden Schulen (ab der 5. Klasse) im Vergleich zur Grundschule weniger Angebote verfügbar sind. Trotz des insgesamt besseren Versorgungsgrades zeigen sich insbesondere an dieser Stelle erhebliche Lücken.

Die Zeit, die Kinder für das Üben und das Erledigen der Hausaufgaben aufwenden, nimmt keinen unwesentlichen Anteil der so scheinbar freien Zeit der Kinder ein. Weniger als ein Drittel der Kinder (29 %) gibt an, diesen Pflichtteil des Tages in der Regel bereits in einer halben Stunde erledigen zu können. Die zeitliche Belastung in der Freizeit steigt mit dem Alter der Kinder. In jungen Jahren im Alter von 6 bis 7 Jahren ist der Aufwand von mehr als einer Stunde deutlich seltener (18 %) als im Alter von 10 bis 11 Jahren (42 %). Bezogen auf die soziale Herkunftsschicht und das Freizeitverhalten der Kinder sind keine Unterschiede festzumachen.

Hausaufgaben werden bei den 6- bis 7-Jährigen (80 %) häufiger durch die Eltern kontrolliert als bei 10- bis 11-Jährigen (52 %). Auffällig ist, dass nur bei 46 % der Kinder aus der Unterschicht die Eltern

regelmäßig die Hausaufgaben kontrollieren. In allen anderen Schichten sind es etwa zwei Drittel der Eltern (63 % bis 69 %). Auch bei Alleinerziehenden und in Familien mit drei und mehr Kindern werden die Hausaufgaben seltener von den Eltern angeschaut.

Zufriedenheit mit der Schule und guter Schüler sein

Mit 70 % bezieht sich ebenfalls eine deutliche Mehrheit der Kinder positiv auf die Schule. 30 % sind neutral bis negativ eingestellt. 61 % bezeichnen sich als gute bis sehr gute Schüler. 35 % sehen sich eher als mittelgut und 4 % als schlecht bis sehr schlecht an. Mädchen sind mit einem Anteil von 76 % häufiger positiv eingestellt als Jungen mit 64 %, und ebenfalls 64 % der Mädchen bezeichnen sich im Vergleich zu 59 % der Jungen als gute bis sehr gute Schülerinnen.

Differenziert nach der Herkunftsschicht fällt zum einen der distanzierte Bezug der Kinder aus der Unterschicht zur Schule auf. Mit 53 % ist hier nur eine knappe Mehrheit positiv eingestellt. Auch in diesem Fall weisen Kinder aus der Oberschicht mit 73 % mit einem positiven Bezug zur Schule die höchsten Werte auf. Das konkrete Armutserleben sowie der Freizeittyp »Medienkonsument« haben einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Schule. Jüngere Kinder sind häufiger sehr zufrieden (49 %).

Bei der Einstufung als (sehr) guter Schüler fallen Medienkonsumenten hinter die anderen Freizeittypen zurück, ebenfalls seltener stufen sich Unterschichtskinder als gute Schüler ein.

Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit: Was Kinder sich zutrauen

11 % der Mädchen und 12 % der Jungen sind durch eine sehr hohe Selbstwirksamkeitserwartung charakterisiert. Diese Kinder betrachten sich als selbständig und vertrauen auf ihre Fähigkeiten. Sehr hohe Selbstwirksamkeit bedeutet, dass diese Kinder kaum an sich zweifeln. Die Aussage »Egal was ist, ich weiß mir immer zu helfen« bringt die Selbstwahrnehmung in dieser Gruppe vergleichsweise prägnant auf den Punkt. Auch Kinder mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung, weitere 23 % der Mädchen und ebenfalls weitere 23 % der Jungen, sind von ihren Kompetenzen überzeugt und entsprechend selbstbewusst. »Ich glaube, dass ich viele Dinge gut kann« ist für sie eine zutreffende Beschreibung. Kinder mit hoher oder sehr hoher Selbstwirksamkeitserwartung sehen sich ebenfalls sozial gut eingebunden und entsprechend unterstützt. Sie sind überzeugt, dass sie viele Menschen haben, die ihnen helfen und dass sie schnell neue Freunde finden. Darüber hinaus betonen so gut wie alle Kinder mit hoher oder sehr hoher Selbstwirksamkeit, dass sie glauben, dass ihr Leben richtig schön wird.

Bei 37 % der Mädchen und bei 36 % der Jungen ist die Selbstwirksamkeitserwartung mittel und damit im Vergleich durchschnittlich ausgeprägt. Auch bei ihnen ist meistens »eher ja« die Antwort auf die von uns dazu gestellten Fragen, was sie sich selber zutrauen. Auch ihre Haltung ist optimistisch, allerdings sind diese Kinder schon deutlich weniger häufig von den eigenen Fähigkeiten überzeugt. »Egal was ist, ich weiß mir immer zu helfen« deklariert hier jetzt nur noch jedes zweite Kind für sich.

17 % der Mädchen und 16 % der Jungen weisen eine eher geringe Selbstwirksamkeitserwartung auf. Diese Gruppe fällt

im Selbstvertrauen spürbar hinter die anderen Kinder zurück. Positive Selbstwirksamkeitserwartungen finden sich bei ihnen deutlich weniger häufig. Weitere 12 % der Mädchen und 13 % der Jungen haben schließlich eine sehr geringe Selbstwirksamkeitserwartung. Ihre häufigste Antwort auf die Fragen dazu, was sie sich selber zutrauen ist, »eher nein« bis »mal so, mal so«. Dies gilt für alle Bereiche, egal ob es sich um die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung oder um die Selbstwirksamkeit bezüglich sozialer Anforderungen handelt. Besonders bedrückend ist, dass in dieser Teilgruppe mit 44 % nur die Minderheit davon ausgeht, dass ihr Leben richtig schön wird.

Ängste

Fragt man gezielt anhand einer Listenfrage nach möglichen Realängsten von Kindern, so berichten 17 %, dass sie »oft« und weitere 26 %, dass sie »manchmal« Angst vor dem Ausbruch eines Krieges haben. Auf immer mehr arme Menschen verweisen 12 % der Kinder »oft« und weitere 39 % »manchmal«. 10 % der Kinder geben an, dass sie »oft« und weitere 34 %, dass sie »manchmal« Angst vor der zunehmenden Umweltverschmutzung haben. Vor schlechten Noten in der Schule fürchten sich 9 % »oft« und 39 % »manchmal«. 8 % haben öfter Angst davor, bedroht oder geschlagen zu werden und weitere 31 % »manchmal«. Davor, dass die Eltern arbeitslos werden könnten oder keine Arbeit finden, fürchten sich 8 % »oft« und weitere 23 % »manchmal«. Über Ängste davor, dass immer mehr Ausländer nach Deutschland kommen, berichten hingegen nicht mehr als 5 % der Kinder »oft« und weitere 12 % »manchmal«.

Kinder aus der Unterschicht haben mehr Ängste vor schlechten Noten und vor Arbeitslosigkeit

Differenziert nach der Herkunftsschicht fällt auf, dass Kinder aus der Unterschicht mit 59 % am häufigsten Ängste vor schlechten Noten benennen (»oft« oder »manchmal«), gefolgt von 53 % mit Angst vor immer mehr armen Menschen und 51 % mit Ängsten davor, bedroht oder geschlagen zu werden. Auch in der unteren Mittelschicht sind diese Ängste bei 55 % (schlechte Schulnoten), 52 % (Armut) sowie immerhin noch 43 % (bedroht oder geschlagen werden) vergleichsweise hoch ausgeprägt. Kinder aus der oberen Mittelschicht (46 %) oder der Oberschicht (52 %) benennen hingegen am häufigsten die Angst vor einer wachsenden Umweltverschmutzung sowie die Angst vor immer mehr armen Menschen (jeweils 49 %). Angst vor einem Krieg findet sich hingegen häufiger bei Kindern aus den unteren Schichten, wobei der Unterschied in der Häufigkeit der Nennungen hier nicht besonders groß ist (Unterschicht: 46 %, Untere Mittelschicht: 49 %, Mittelschicht: 41 %, Obere Mittelschicht: 40 %, Oberschicht: 42 %).

Am deutlichsten unterscheidet die Herkunftsschichten die Angst vor der Arbeitslosigkeit der Eltern. In der Unterschicht wird diese Angst von 49 % der Kinder »oft« oder »manchmal« benannt. In der unteren Mittelschicht äußerten dies 39 % der Kinder, in der Mittelschicht 30 %, in der oberen Mittelschicht 28 % und in der Oberschicht 19 %.

Die eigene Meinung

Wie bewerten die Kinder die Bedeutung ihrer eigenen Meinung? Je älter die Kinder, desto mehr wird nach ihrer Wahrnehmung die eigene Meinung wertgeschätzt.

50 % der 6- bis 7-Jährigen, 55 % der 8- bis 9-Jährigen sowie 64 % der 10- bis 11-Jährigen geben an, dass ihre Mutter eher viel Wert auf die eigene Meinung legt. Bei den Vätern wird dies hingegen nur von 43 % der 6- bis 7-Jährigen, 47 % der 8- bis 9-Jährigen sowie 52 % der 10- bis 11-Jährigen so gesehen.

Als etwas weniger gewichtig stufen die Kinder ihre Meinung im Freundeskreis ein: nur 36 % der 6- bis 7-Jährigen, 40 % der 8- bis 9-Jährigen sowie 49 % der 10- bis 11-Jährigen glaubt, dass die Freunde eher viel Wert auf ihre Meinung legen. Deutlich kritischer äußern sich aber alle Kinder gleichermaßen dazu, welche Rolle die eigene Meinung in der Schule spielt: noch nicht einmal ein Drittel der Kinder gibt in diesem Fall auch unabhängig vom Alter an, dass ihre Klassenlehrerin oder ihr Klassenlehrer eher viel Wert auf ihre Meinung legen würde. Ähnlich ausgeprägt, wenn auch etwas stärker altersdifferenziert, ist die Einschätzung derjenigen, die in einer Nachmittagsbetreuung sind (Hort etc.), gegenüber ihren Betreuerinnen und Betreuern. Hier schwanken die positiven Angaben der Kinder altersabhängig zwischen 34 % und 38 %.

Die feinen Unterschiede: Nicht alle Kinder genießen die gleiche Wertschätzung

Um die Ergebnisse zur Bedeutung der eigenen Meinung (Mutter, Vater, Freunde und Klassenlehrer/in) gruppiert analysieren zu können, haben wir einen Index gebildet, der die Antworten zur Wertschätzung zusammenfasst. 34 % der Kinder erleben eine vergleichsweise geringe Wertschätzung ihrer eigenen Meinung. Ihre Erfahrung in Familie und Freundeskreis ist eher »mal so, mal so« und in der Schule häufig »eher nein«. 40 % bilden den Durchschnitt mit einer mittleren

Wertschätzung: zu Hause »eher viel«, ansonsten »mal so, mal so«. 26 % der Kinder erleben eine hohe Wertschätzung der eigenen Meinung: zu Hause, häufig auch im Freundeskreis und meistens auch in der Schule.

Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass es vor allen Dingen Kinder aus prekären Lebensverhältnissen, insbesondere diejenigen mit eigener konkreter Armutserfahrung sowie die Kinder, die sich nicht hinreichend betreut fühlen, sind, die im Alltag eine geringe Wertschätzung der eigenen Meinung erleben. 53 % der Kinder mit einem Zuwendungsdefizit und auch 48 % der Kinder mit Armutserfahrung sowie ebenfalls 47 % derjenigen, die über finanziell bedingte Beschränkungen berichten, verweisen ebenfalls darauf, im Alltag auch nur eine geringe Wertschätzung der eigenen Meinung zu erleben: sowohl in der Familie als auch in der Schule und im Freundeskreis.

Hierbei ist zudem noch ein weiterer Zusammenhang eindeutig: Kinder mit im Alltag wenig wertgeschätzter Meinung weisen zu 49 % eine geringe oder eher geringe Selbstwirksamkeit auf. Kinder mit hoher Wertschätzung der eigenen Meinung haben hingegen zu 53 % ebenfalls eine hohe oder sehr hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Selbstwirksamkeit und Wertschätzung der eigenen Meinung korrelieren. Selbstwirksam sind die Kinder, auf deren Meinung im Alltag Wert gelegt wird.

Was Kinder insgesamt für ein »gutes Leben« brauchen

Selbstwirksamkeit, also die Herausbildung von Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein sowie personaler und sozialer Kompetenz, bildet einen Schlüsselfaktor, um Kindern Potenziale für die Gestaltung eines »guten Lebens« zu eröffnen.

Wir haben hierfür die Befunde noch einmal zusammengefasst, die auf Basis der von uns erhobenen unmittelbaren Auskünfte der Kinder im Zusammenhang betrachtet einen signifikanten und bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und damit auf Verwirklichungschancen haben.

Die größte Erklärungskraft für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit bei Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren hat die von den Kindern wahrgenommene *Wertschätzung der eigenen Meinung*. Je mehr diese in Familie, Freizeit, Freundeskreis und Schule wahrgenommen wird, desto größer ist das Selbstbewusstsein, gemessen am Grad der allgemeinen und sozialen Selbstwirksamkeitserwartung. Die Wertschätzung der eigenen Meinung basiert hierbei auf den alltäglichen Mitwirkungs- und Partizipationserfahrungen: in den Alltag einbezogen werden, um mitwirken zu können, nach der eigenen Meinung gefragt werden und dabei zu erleben, dass diese auch ernst genommen wird – darauf kommt es an.

Weitere förderliche Faktoren für die Selbstwirksamkeit bilden ein *großer Freundeskreis* sowie *vielseitige Freizeitaktivitäten*. Ein großer Freundeskreis gibt Rückhalt und ermöglicht vielfältige Erfahrungen, die eigene Meinung zu vertreten. Größere Freundeskreise sind hierfür offenbar besser geeignet. Zum einen ergeben sich mehr Möglichkeiten, zum anderen können sich dadurch aber auch mögliche Abhängigkeiten gegenüber einzelnen Kindern besser vermeiden lassen. Kinder brauchen Umwelten, in denen sie Kontakte knüpfen können. Vereine, Gruppen oder auch das gezielte Fördern von Peer-Bildung in der Schule schaffen Zugänge und Chancen. Besonders wertvoll und entsprechend wirksam zur Herausbildung von Selbstwirksamkeit sind auch vielseitige Freizeitaktivitäten. Vielseitigkeit regt an, schafft wie-

derum neue Kontakte und gibt weitaus bessere Möglichkeiten zu erfahren, was man gut kann. Medien (Computer, Spielkonsole oder Fernsehen) gehören insbesondere bei Jungen zur Lebenswelt mit dazu. Medienkonsum alleine als prägende Freizeitaktivität, so wie wir dies in unserer Freizeittypologie dargestellt haben, engt allerdings ein und ist mit einer geringeren Selbstwirksamkeit verbunden. Im Zusammenhang betrachtet zeigen die Ergebnisse, dass die von uns als Medienkonsumenten bezeichneten Kinder auch unabhängig von Lebenslage und Herkunftsschicht weniger Selbstwirksamkeit entwickeln und ebenfalls mit ihrer Freizeit und mit ihrem Freundeskreis weniger zufrieden sind.

Prekäre Lebenslagen in Gestalt von *Armut* oder auch *fehlender elterlicher Zuwendung* sind hingegen in unserer Analyse für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit die primär hinderlichen Rahmenbedingungen. Armut grenzt nicht nur aus, sondern hindert Kinder auch daran, Selbstwertgefühl und Kompetenz zu entwickeln. Nach wie vor ist es die Herkunft, die entscheidet. Kinder aus bildungsfernen Schichten haben weniger Chancen, da ihnen nicht die Ressourcen zur Verfügung stehen, die Kinder aus gehobenen Schichten haben. Dies bezieht sich sowohl auf die finanziellen Möglichkeiten in der Familie als auch auf die vorhandenen Kompetenzen, den Kindern Chancen zu eröffnen. Bildungsferne ist nicht förderlich, um den eigenen Kindern höhere Bildungsabschlüsse zuzutrauen. Schwierige Lebenslagen begrenzen, wenn es darum geht, Kindern Gelegenheiten für vielseitige Freizeitaktivitäten oder auch einfach nur eine Mitgliedschaft in einem Sportverein zu ermöglichen. Hier ist »das ganze Dorf« gefordert, wie wir es in der 1. World Vision Kinderstudie formuliert hatten. Begrenzung kann sich aber auch da einstellen, wo das Finan-

zielle einigermaßen geregelt ist, wo allerdings die Betreuung der Kinder trotzdem nicht verlässlich gestaltet werden kann oder wo bei den Eltern Überforderung herrscht. Dies trifft vor allem auf Allein-erziehende zu, kommt aber auch dort häufiger vor, wo Elternteile offenbar unzufrieden sind mit ihrer Lebenssituation, etwa dann, wenn keine eigene Erwerbsbeteiligung möglich ist. Aus der Sicht der Kinder fördert eine geregelte Einbindung der Elternteile in das Erwerbsleben eher die Zuwendung und Betreuung.

Zwölf Kinderpersönlichkeiten im Porträt

Ergänzend zur repräsentativen Befragung wurden mit zwölf ausgewählten Kindern ausführliche Interviews geführt. Unsere Interviewpartner waren 6 bis 11 Jahre alt, kamen aus ganz verschiedenen sozialen Kontexten und hatten unterschiedliche familiäre Hintergründe.

In den qualitativen Interviews ging es unter anderem um das Zeiterleben der Kinder. Hier wurde deutlich, dass die Kinder viel Wert auf selbstbestimmte Zeit legen. Zeitliche Gestaltungsspielräume sind ihnen wichtig, um mit anderen Kindern selbständig Kontakt aufnehmen und »freie Zeit« verbringen zu können. Zwischen den Kindern und ihren Eltern stellt der Medienkonsum in der verfügbaren Zeit ein kritisches Thema dar.

Mit einer eigens für diese Studie entwickelten Methode konnten die Kinder die Orte und Kontakte, die in ihrem Leben eine Rolle spielen, aufbauen und so ihre sozialen Netzwerke abbilden. Sie verfügen bereits über eine differenzierte soziale Umwelt mit Kontakten zu Erwachsenen und Kindern in Familie, Verwandtschaft, Schule, Hort, Vereinen, Nachbarschaft. Die Kinder geben dabei ganz unterschiedlich viele Kontaktperso-

nen an. Ihre soziale Umwelt nehmen einige Kinder eher als Erwachsenen-, andere eher als Kinderwelt wahr. Insgesamt geben sie mehr Kontakte zu Erwachsenen an. Ob ein Kind in einem stärker kindlich geprägten Umfeld aufwächst, hängt offenbar von der Wohnsituation, den zeitlichen Spielräumen und der Bewegungsfreiheit ab. Zwischen der Anzahl der Kontakte zu Gleichaltrigen und der Selbständigkeit, mit der sich ein Kind in seiner Welt bewegen kann, war ein Zusammenhang zu erkennen.

Den Kindern fiel es leicht, die Personen in ihrem sozialen Netzwerk zu identifizieren, die für sie besonders wichtig sind. Sie nannten ihnen nahestehende, geliebte und beliebte Personen wie Eltern, Geschwister, Großeltern, Freunde. Darüber hinaus sollten sie sagen, welche Personen an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Situationen die »Bestimmer« sind. Sie gaben einen ähnlich großen Personenkreis an, der aber keineswegs mit den ihnen nahestehenden Personen identisch war. Tatsächlich war die Überschneidungsmenge relativ klein (z. B. die Eltern). »Bestimmer« waren nahezu ausschließlich Erwachsene. Den Kindern bleibt, wie wir aus der repräsentativen Untersuchung wissen, zwar ein gewisses Maß an Mitbestimmung, als »Bestimmer« erleben sie sich aber nicht.

Eine wichtige Frage richtete sich auf die Wahrnehmung von Arm und Reich in der Gesellschaft. Alle Kinder, die wir befragten, wussten um die Existenz von Armut und die Spaltung in Reiche und Arme. Allerdings fiel es ihnen schwer, dies in ihrem persönlichen Umfeld an Erfahrungen festzumachen. Sie definierten Arm und Reich an Extremen, wobei sie vorwiegend an die materielle Versorgung dachten. Bei genauer Überlegung fielen ihnen allerdings auch die Zwischentöne auf, und sie begannen, das übliche Muster »Reich = ganz viel« und »Arm = ganz

wenig« in seiner Einseitigkeit in Frage zu stellen. Das Thema regte sie auch dazu an, über Ursachen, Verantwortung und Gerechtigkeit nachzudenken. Die Kinder haben sich selbst und ihre Familien durchweg im Mittelfeld zwischen Arm und Reich angesiedelt, praktisch unabhängig von unterschiedlichen sozialen Hintergründen.

Sehr konkrete Vorstellungen artikulierten die Kinder bei der Bitte, fünf unverzichtbare Ressourcen für ein »gutes Leben« zu benennen. Bei der Erstellung dieser »Hitliste« hatten sie ihre unmittelbare Lebenswelt im Kopf: Ein Zuhause, Mama und Papa, Freunde, eine Schule. Fast alle Kinder verknüpften außerdem ihre konkrete eigene Welt mit der Überlegung, welche Grundbedürfnisse befriedigt sein müssen. Essen und Trinken hielten sie für ebenso unverzichtbar wie Schutz vor Kälte und Bedrohung. Besonders deutlich wurde hier das Bedürfnis der Kinder nach Geborgenheit und dies bei den 6- und 7-Jährigen ebenso wie bei den älteren Kindern.

Die subjektive Situation der porträtierten Kinder zeigte sich also in einer Balan-

ce zwischen Struktur und Geborgenheit auf der einen Seite und Bewegungsfreiheit und Selbständigkeit auf der anderen. Das Gleichgewicht schien uns dabei alles in allem ein wenig zulasten der Selbständigkeit verschoben.

Methodik

Die 2. World Vision Kinderstudie 2010 stützt sich auf eine repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe von 2529 Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren aus den alten und neuen Bundesländern. Die Kinder wurden von geschulten Infratest-Interviewern zu Hause persönlich-mündlich befragt. Zusätzlich wurde ein kurzer Elternfragebogen zum familiären Hintergrund erhoben. Die Befragung fand auf Grundlage eines standardisierten Erhebungsinstruments im Zeitraum von Mitte September bis Ende Oktober 2009 statt. Darüber hinaus wurden im Rahmen der qualitativen Vertiefungsstudie zwölf individuelle Fallstudien mit Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren durchgeführt und anschließend als Porträts präsentiert.

1 Wie geht es unseren Kindern? Wohlbefinden und Lebensbedingungen der Kinder in Deutschland

Wie gut geht es den Kindern? Unter welchen Bedingungen gestaltet sich ihr Leben? Wie werden sie unterstützt und gestärkt? Wo und von wem wird ihre Meinung anerkannt? Für wie glücklich halten sie sich, wie zufrieden sind sie? Das sind Leitfragen der vorliegenden Studie, die erstens auf das »subjektive Wohlbefinden« von Kindern und zweitens auf die objektiven Lebensbedingungen, unter denen Kinder in Deutschland aufwachsen, zielen.

Unsere Studie schließt somit an die internationale Forschung zum Wohlbefinden von Kindern an. Es handelt sich hierbei um eine sehr produktive Diskussion über das Aufwachsen von Kindern, wobei auch verhandelt wird, ob es primär um das subjektive Empfinden oder um objektiv gegebene Ressourcen und Bedingungen gehen soll. Wir haben die World Vision Kinderstudie 2010 so ausgerichtet, dass sie sowohl das subjektive Wohlbefinden als auch die objektiven Lebensbedingungen der jüngsten Generation in den Blick nimmt. Wir tun das, indem wir zum einen Informationen über die Lage des Elternhauses, die Freizeit- und Bildungsmöglichkeiten von den Kindern und ihren Eltern einholen und zusätzlich auf die verfügbaren statistischen Daten hierzu zurückgreifen. Vor allem aber liegt der Schwerpunkt unserer Methodik auf der subjektiven und damit persönlichen Einschätzung der Bedingungen durch die Kinder selbst und ihre Zufriedenheit mit den gegebenen Mög-

lichkeiten. Wir gehen davon aus, dass subjektives Wohlbefinden und strukturelle Lebensbedingungen eng zusammenhängen. Darüber hinaus steht die vorliegende Studie »Kinder in Deutschland 2010« wie die 1. World Vision Kinderstudie von 2007 für die Erhebung und Analyse der Perspektive der Kinder.

In diesem einleitenden Kapitel legen wir die Konzeption der Untersuchung dar und werden an manchen Stellen auch auf die Vorgängerstudie von 2007 eingehen. Wir stellen zunächst einige Befunde zu den Lebensbedingungen von Kindern in Deutschland vor, diskutieren dann den Anspruch, die Sicht der Kinder einzubeziehen, gehen schließlich auf die für die vorliegende Studie relevanten Ansätze und Methoden, ihre Vor- und Nachteile ein.

1.1 Zu den Lebensbedingungen von Kindern

Die Lebensbedingungen von Kindern zeigen sich ihnen zunächst besonders in der Familie, in die sie hineingeboren werden und in der sie aufwachsen. Welche Möglichkeiten die Familie hat, um ein gutes Aufwachsen von Kindern gestalten zu können, hängt aber ganz erheblich von den Rahmenbedingungen der Eltern ab. Welchen Bildungsabschluss sie haben, welcher Erwerbsarbeit sie nachgehen, ob sie arbeitslos sind, ob ein Elternteil krank

ist, wie vollständig die Familie ist, wie die beteiligten Erwachsenen das Familienleben gestalten können, das alles gehört zu den Lebensbedingungen von Kindern. Diese sind äußerst heterogen.

In der internationalen Kindheitsforschung wird jedoch auch die Annahme vertreten, dass Kindheit stark durch die gesamtgesellschaftliche Situation und die weltweiten sozialen, kulturellen und ökonomischen Entwicklungen geprägt wird. Nicht zuletzt Tendenzen der »Globalisierung« schlagen sich heute mit nur geringer Zeitverzögerung auf das Familien- und damit Kinderleben nieder. Einige Kindheitsforscher nehmen an, diese Entwicklung werde eine Vereinheitlichung des täglichen Kinderlebens zur Folge haben. Diese eher »modernisierungstheoretischen« Kindheitsforscher weisen auf die vielen weltweit kulturell gleichartigen Tendenzen hin, die in den letzten Jahren das Kinderleben erfasst haben. Durch den Ausbau von öffentlich verantworteten Betreuungs- und Bildungseinrichtungen und das Angebot von organisierten Freizeitprogrammen ebenso wie durch die Mobilität der Eltern und die starke Präsenz moderner Medien sei eine »verplante und medialisierte Kindheit« für alle Angehörigen der jüngsten Generation charakteristisch (Qvortrup 2005; Rittelmeyer 2007). Aus solchen Entwicklungen schließen manche, es komme zu Angleichungstendenzen innerhalb der Kinderpopulation, weil stilbestimmende Komponenten des alltäglichen Kinderlebens immer homogener würden und damit auch schichtspezifische Unterschiede allmählich an Boden verlören (Kränzle-Nagl/Mierendorff/Olk 2003).

Aus anderen Studien ergibt sich, dass eine soziale Angleichung eher zu bezweifeln ist, sie geben einer Vereinheitlichungs- und Homogenisierungsthese nicht die geringste Nahrung. Vielmehr

schreibt sich die wachsende soziale, ökonomische, kulturelle und gesundheitliche Ungleichheit immer deutlicher in die Kinderwelten ein. Allerdings schützen sich Kinder selbst häufig vor dieser Erkenntnis durch eine auffällig positive Einschätzung ihrer subjektiven Lebensqualität. Sie reflektieren aber die von ihnen erfahrene Ungleichheit auf einer anderen Wahrnehmungsebene, nämlich der von zukünftigen Perspektiven und Chancen.

Wachsende Ungleichheit der kindlichen Lebensbedingungen

Ein besonders auffälliges Symptom für wachsende Ungleichheiten ist das Ausmaß von relativer ökonomischer Armut von Familien mit Kindern. In allen reichen und hochentwickelten Ländern der Welt ist seit etwa dreißig Jahren eine ständige Vergrößerung der Kluft zwischen den sozioökonomisch gut und schlecht gestellten Bevölkerungsgruppen zu beobachten. Diese Entwicklung hat inzwischen auch auf Deutschland übergriffen. Noch gehören wir im internationalen Vergleich zu den Ländern, in denen die Spanne zwischen Arm und Reich mittelgroß ist. Die angelsächsischen Länder USA und Großbritannien weisen weit größere Ungleichheiten auf, in ihnen ist die ökonomische, soziale, kulturelle und gesundheitliche Kluft am größten. Doch gerade in den letzten zehn Jahren, in den Zeiten der Zuspitzung der wirtschaftlichen Entwicklung und der enormen Anspannung am Arbeitsmarkt, hat sich über die hohe Quote von Arbeitslosigkeit auch in Deutschland die Lage der sozioökonomisch schwachen Bevölkerungsgruppen deutlich verschlechtert. In diesen Bevölkerungsgruppen halten sich aber besonders viele Kinder auf, und deswegen ist die jüngste

Generation von dieser Entwicklung sehr stark betroffen.

In der 1. World Vision Kinderstudie haben wir hierzu detaillierte Befunde vorgestellt. Unsere Analyse zeigte, wie stark sich ökonomischer Mangel bei Eltern aus Sicht der Kinder auch auf ihren Erziehungs- und Beziehungsstil auswirkt. Arme Eltern schaffen es oft nicht, ihre Kinder leistungsmäßig so anzuregen, dass diese in der Schule eine gute Ausgangsposition erlangen und Erfolge erzielen. Der wirtschaftliche Mangel übersetzt sich in einen kulturellen Ressourcenmangel und hat Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Eltern, in die Entwicklungsförderung ihrer Kinder zu investieren. Wir haben uns vor diesem Hintergrund entschieden, das Thema Armut im aktuellen Fragebogen stärker als 2007 zu berücksichtigen, und wir sind auch in den qualitativen Interviews auf die Erfahrungen mit Armut und die Vorstellungen von Armut intensiv eingegangen.

Fördermöglichkeiten der Eltern

In allen bislang vorliegenden Studien zum Wohlbefinden von Kindern und ihren Lebensbedingungen zeigt sich die Bedeutung der Familie für die Lebensqualität von Kindern. Die Zeit, die Eltern mit Kindern verbringen, ihre Fürsorge und ihre Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten sind auf keinen Fall zu unterschätzen. Das hat schon die 1. World Vision Kinderstudie gezeigt. Eltern aus den unteren sozialen Schichten mit vergleichsweise geringen finanziellen Ressourcen verschaffen ihren Kindern einen deutlich leichteren und häufigeren Zugang zu elektronischen Medien. Symptomatisch ist hier der Fernseher im Kinderzimmer, der für eine arme Familie schon fast zum Standard gehört, während die

reichen Familien in dieser Hinsicht eher restriktiv vorgehen.

Die Eltern in den eher privilegierten Familien investieren ebenfalls in elektronische Medien, allerdings eher in einen Computer mit einem Internetzugang, der für Information und Wissensbildung geeignet ist. Sie sorgen dafür, dass ihre Kinder von der passiven Tätigkeit bei Fernsehen und elektronischen Spielen möglichst abgeschirmt werden, und sie ermöglichen ihren Kindern die Mitgliedschaft in Vereinen und kommerziellen Freizeiteinrichtungen, in denen sie vielfältige Anregungen erhalten. Materiell arme Eltern verfügen dagegen häufig nicht über die sozialen und finanziellen Ressourcen, ihre Kinder in Sportvereine oder andere organisierte Freizeitbeschäftigungen zu schicken. Im Ergebnis fördern sie damit eher eine passive Haltung ihrer Kinder, die sich als bildungsfremd oder sogar bildungsfeindlich erweist. Privilegierte Familien erzeugen dagegen bessere Passungsverhältnisse ihrer Kinder zum Bildungsbereich, wenn sie im alltäglichen Familienleben stark darauf achten, eine ausgewogene Förderung aller Sinne der Kinder dadurch sicherzustellen, dass auch Bewegung und Entspannung, ein fester Tagesrhythmus und eine regelmäßige gute Ernährung auf dem Programm stehen. Die Zusammenhänge dieser Verhaltensmuster mit dem Leistungsstand der Kinder in der Schule sind eindeutig nachweisbar. Insbesondere Zusammenhänge vom Ausmaß des Fernsehkonsums, der Nutzung von Spielkonsolen und anderer wenig strukturierter Freizeitbeschäftigungen mit den schulischen Leistungen sind sehr deutlich (Leven/Schneekloth 2007a, S.178).

Ungleichheits- und Machtverhältnisse

Was bedeuten solche Ergebnisse? Nicht nur Kinder agieren innerhalb der sie umgebenden sozialen Ungleichheits- und Machtverhältnisse, sondern auch ihre Eltern. Die relative Verschlechterung der ökonomischen Lage von armen Familien führt zu einer Beeinträchtigung ihrer Erziehungskompetenz. Ihre Umgangsformen mit den Kindern werden den Anforderungen des modernen Lebens zunehmend schlechter gerecht, deswegen verlieren die Kinder oft den Anschluss zuerst in den Bildungsinstitutionen, später aber dann auch in allen öffentlichen Bereichen und im künftigen beruflichen Sektor. Wenn Eltern selbst den Anschluss an die Muster der Leistungsgesellschaft verloren haben, fällt es ihnen schwer, diese ihren Kindern zu vermitteln. Ganz anders privilegierte Eltern: Sie fühlen sich integriert und zugehörig, sie haben begründet den Eindruck, den Anforderungen der modernen Leistungs- und Wissensgesellschaft angemessen zu entsprechen, und können dies an ihre eigenen Kinder weitergeben.

Diese Mechanismen machen deutlich, dass wir trotz der vielen internationalen, globalen und kulturübergreifenden Modernisierungsaspekte des heutigen Lebens von einer Nivellierung von Lebenswelten der Familien und der Kinder weit entfernt sind. Das Gegenteil ist der Fall, denn die objektiv auseinanderfallenden ökonomischen, sozialen, kulturellen und gesundheitlichen Entfaltungsmöglichkeiten schlagen sich auf die subjektiven Muster des Familienlebens nieder.

In der vorliegenden 2. World Vision Kinderstudie geht es uns darum, den Hintergründen und Dynamiken dieser verhängnisvollen Entwicklung nachzugehen. Wir wollen erkunden, ob und auf welche Weise die Kinder selbst ihre

ungleichen Teilhabechancen an den relevanten gesellschaftlichen Gütern erleben: Wie schätzen sie ihre Rolle im Elternhaus ein, wie bewerten sie ihre Autonomie, wie sehen sie ihre Zugangsmöglichkeiten zu Sport- und Freizeitinstitutionen, welchen Einfluss haben sie nach eigener Einschätzung auf ihre Bildungslaufbahn, welche Zukunftsperspektiven rechnen sie sich aus, und – nicht zuletzt – wie bewerten sie ihren Spielraum für die eigene Lebensgestaltung? Dies sind relevante Fragen, um differenzierte Aussagen über das Wohlbefinden von Kindern in Deutschland treffen zu können.

1.2 Kinder und ihre Sicht auf Wohlbefinden

In der Studie von 2007 haben wir zwischen Kinder- und Kindheitsforschung unterschieden. In der Kinderforschung geht es primär um die Perspektive der Kinder, um ihre Rolle im gesamten Forschungsprozess, in der Kindheitsforschung vor allem um Fragen, die die Lebensphase Kindheit gestalten. Beide Zugänge sind auch für die vorliegende Studie grundlegend, aber wir verwenden dafür den Begriff der Kindheitsforschung. Wir konzentrieren uns auf die Sichtweisen und Wahrnehmungen der Kinder, können damit aber auch die Phase der Kindheit genauer analysieren. Ähnliches gilt für unseren Zugang zum Konzept des Wohlbefindens: Wir analysieren subjektives Wohlbefinden, aber vor dem Hintergrund der sozialen Bedingungen des Aufwachsens.

Eine zentrale Diskussion der aktuellen Kindheitsforschung dreht sich um die Frage der Einbeziehung von Kindern in die Forschung. Sie wird auch im Zusammenhang von Studien zum kindlichen Wohlbefinden intensiv geführt.

Die Vorstellungen hierzu sind höchst unterschiedlich und einige Ansätze sehr weitreichend. Einen weitgehenden Konsens gibt es allerdings, Kinder selbst zu befragen und sie als Experten anzuerkennen. Kinder als die Hauptforscher anzusehen, denen lediglich von Erwachsenen assistiert wird, ist dagegen eine umstrittene Position.

Eine Befürworterin dieser zweiten Position, nämlich Forschung in die Hand von Kindern zu legen, ist die britische Erziehungswissenschaftlerin Mary Kellett (Kellett/Ward 2008). In »Children as active researchers« vertritt Kellett die Auffassung, dass Kinder für Erwachsene sozusagen eine Art »fremden Kontinent« darstellen. Die Britin befürwortet einen grundlegenden Perspektivwechsel in der Kinderforschung, in der die erwachsenen Forscher primär die Aufgabe haben, Kindern die nötigen Kompetenzen für Forschung beizubringen und sie bei Projekten zu unterstützen (Kellett/Ward 2008). Mit diesem Ansatz ist erstens die Kritik verbunden, dass man sonst nach wie vor in Kindern aufgrund ihrer Entwicklung vor allem defizitäre Wesen sehe, und zweitens der Vorwurf, dass die Macht- und Wissensposition von Erwachsenen nicht genügend reflektiert würden.

Der Kindheitsforscher Asher Ben-Arieh (2005) formuliert ein moderateres Konzept und definiert fünf Rollen, die Kinder im Forschungsprozess einnehmen können:

1. Kinder sollen an der Entwicklung des Forschungsdesigns teilhaben.
2. Kinder sollen die Quelle der Informationen sein.
3. Kinder sollen an der Datenerhebung teilnehmen.
4. Kinder können eine Rolle bei der Datenanalyse übernehmen.
5. Kinder sollen Partner bei der Datenverwertung sein.

Wir halten diese Position für überzeugend und schließen uns ihr an. Kinder sind keine »fremde Nation«. Eine solche Konzeption läuft Gefahr, Kinder als die »ganz anderen« zu idealisieren. Dennoch muss über ihre Rolle in konkreten Forschungsprozessen immer wieder gründlich nachgedacht werden, ebenso wie über ihre Teilhabemöglichkeiten – und zwar mit ihnen zusammen. Ausgehend von den Kinderrechten, die zwischen Überlebens- und Schutzrechten, Entwicklungsrechten und Partizipationsrechten unterscheiden, sehen wir die Herausforderung der Kinderforschung darin, Kinder teilhaben zu lassen, ohne ihren Anspruch auf Schutz vor Überlastung aufzugeben.

Für diesen Zugang ist ein breites methodisches Inventarium notwendig, das flexibel eingesetzt werden muss. Wir haben uns wieder entschieden, die quantitative Befragung mit einer qualitativen Interviewstudie zu verknüpfen. 2007 fanden wir in den Kinderporträts Hinweise, dass unsere Interviewpartnerinnen und -partner zum Beispiel recht konkrete Vorstellungen von Wohlbefinden entwickeln, die der Annahme einer prinzipiellen Fremdheit zwischen Kindern und Erwachsenen widersprechen. Dies zeigte sich, obwohl die Kinder dort nicht direkt nach Wohlbefinden oder dem guten Leben gefragt wurden, sondern nach ihren Wünschen und Vorstellungen als »Bestimmer«. Uns interessierte, was Kinder verändern wollen, wenn sie die Möglichkeit hätten zu »bestimmen«. Auf diese Weise nach ihren Gestaltungswünschen befragt, changierten die Kinder in ihren Antworten zwischen konkreter Materialität und fantastischer Imagination: Der 11-jährige Kevin würde die Polizei abschaffen, aber zuvor die »blöden Menschen, die welche umbringen oder so«, und er würde dafür sorgen, »dass alle die gleichen Bedürfnisse haben« (Picot/

Schroeder 2007, S.360), der 10-jährige Paul »hätte endlich Autorität« (ebd., S.336), die 9-jährige Nina würde dafür sorgen, »dass nicht mehr so viel Armut herrscht« und »jeder Spaß am Leben hat« (ebd., S.308), und wenn die 7-jährige Wiebke bestimmen könnte, würde sie dafür sorgen, »dass kein Krieg mehr herrscht« (ebd., S.266). Auf die Bedeutung des »Bestimmens« und der »Bestimmer« gehen wir in Kapitel 7 ausführlich ein.

Auch die internationalen quantitativen Befragungen kombinieren inzwischen häufig ihre Untersuchungen mit qualitativen Methoden wie Interviews oder Fokusgruppen, binden Kinder damit in die Datenerhebung ein und nehmen sie als Quelle persönlicher Informationen ernst. Kindern wird so ermöglicht, mit unterschiedlichen Methoden ihren subjektiven Einschätzungen Ausdruck zu verleihen, und dies eröffnet die Möglichkeit zu einer dichten Interpretation.

Wohlbefinden in deutschen Studien

In der 1. World Vision Kinderstudie 2007 haben wir Wohlbefinden aus Sicht der Kinder als Zufriedenheit in drei für Kinderleben in Deutschland wesentlichen Bereichen definiert: Elternhaus, Schule und Freunde. Wir fragten

1. nach der Zufriedenheit mit den Freiheiten, die Kindern im Alltag von Eltern gewährt werden,
2. nach ihrem allgemeinen Wohlbefinden in der Schule,
3. nach der Zufriedenheit mit der Anzahl der Freundinnen und Freunde.

Freiheitlicher Erziehungsstil der Eltern, das Klima in der Schule und die Bedeutung der Freunde zielen auf die Beziehungsqualitäten, die Kinder mit Erwachsenen und Gleichaltrigen erleben. Die

Ergebnisse des allgemeinen Wohlbefindens, in dem alle drei Dimensionen berücksichtigt werden, sind eindrucksvoll: Die überwiegende Mehrheit der Kinder fühlt sich sehr wohl oder zumindest wohl, und nur etwas mehr als ein Zehntel fühlt sich unwohl. Dabei zeigt sich ein Geschlechterunterschied, den es sensibel und differenziert zu berücksichtigen gilt: Denn deutlich mehr Mädchen fühlen sich sehr wohl, von den Jungen teilen nur etwa die Hälfte dieses Empfinden, sie bilden dagegen die größere Gruppe derer, die sich unwohl fühlen. Das *LBS-Kinderbarometer* von 2009 verweist ebenfalls darauf, dass sich Mädchen und Jungen unterscheiden, zudem hebt die Studie hervor, dass das allgemeine Wohlbefinden von Kindern mit Migrationshintergrund etwas weniger gut ausfällt als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Auch in unserer vorliegenden Studie sind wir auf Befunde zum Geschlechterunterschied gestoßen, die in den folgenden Kapiteln sorgfältig analysiert werden.

Ein wichtiger Faktor, der den Mangel an Wohlbefinden bei Kindern erklärt, ist die soziale Herkunft. Kinder, die sich unwohl fühlen, stammen häufig aus Elternhäusern mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status, sie haben bereits Armut erlebt oder die Verunsicherung der Eltern durch Arbeitslosigkeit. In den World Vision Kinderstudien wird die soziale Schicht schwerpunktmäßig über den Bildungsabschluss der Eltern ermittelt. In der 1. World Vision Kinderstudie fühlten sich 31 % der Kinder aus der Unterschicht, aber nur 15 % aus der unteren Mittelschicht unwohl. Das vergleichsweise hohe Niveau der Unzufriedenheit macht deutlich, dass diese Kinder gemeinsam mit ihren Eltern Erfahrungen machen, die sich auf ihre Selbstwirksamkeit und auf ihren Umgang mit Sorgen und Ängsten auswirken.

Wohlbefinden in Familie, Schule und Freizeit

Die Mehrheit aller Kinder erlebt ihre Familien als ausgesprochen unterstützend. Die meisten Kinder sind mit den Freiheiten, die ihnen ihre Eltern gewähren, sehr zufrieden oder zufrieden. Hier deutet sich an, welches Potenzial Kinder in ihren Familien vorfinden können und wie viel Eltern aus Sicht ihrer Kinder leisten. Es wird aber auch deutlich, dass Kinder, die sich in ihrer Familie weniger wohlfühlen, auf besondere Unterstützung in der Schule und in außerschulischen Einrichtungen angewiesen sind.

Im Schulbereich fühlen sich die meisten Kinder im Grundschulalter recht wohl, und zwar ziemlich unabhängig von ihrem Leistungsstand. Was sie wünschen, ist die stärkere Beteiligung an schulischen Entscheidungsprozessen. Lediglich ein knappes Drittel der Mädchen und ein knappes Viertel der Jungen haben den Eindruck, dass ihre Klassenlehrerin oder ihr Klassenlehrer ihre Ansichten wertschätzen würde. Das *LBS-Kinderbarometer* (2009) kommt zu einem ähnlichen Befund: Hier zeigt sich, dass das schulische Wohlbefinden im Vergleich zum familiären und zum Wohlbefinden im Freundeskreis insgesamt schlechter ausfällt. Außerdem verweisen die Autoren darauf, dass mit zunehmendem Alter das schulische Wohlbefinden noch sinkt (*LBS-Kinderbarometer* 2009, S. 39 ff.).

Auch in der neuen *World Vision* Kinderstudie haben sich die drei Freizeittypen, die wir bereits 2007 beschrieben haben, bestätigt. Nach wie vor teilt sich die Kinderfreizeitwelt in »Medienkonsumenten«, »vielseitige Kids« und »normale Freizeitleiter«. 2007 machten die »normalen Freizeitleiter« etwa die Hälfte aus, Jungen und Mädchen waren etwa gleich vertreten. Diese Kinder beschäftigen sich vielfältig in ihrer außerschulischen Zeit, sie treiben Sport, machen Musik, treffen

sich gern mit Freunden, schauen aber auch regelmäßig fern. Die »vielseitigen Kids« wiederum erwerben in ihrer Freizeit durch Sport, Musik, intensive Lektüre, kreative Tätigkeiten, durch Freunde und gemeinsame Spiele vielfältige Kompetenzen, die sie im schulischen Kontext produktiv einsetzen können. Der dritte Typus sind die »Medienkonsumenten«, sie treffen sich gerne mit Freunden, sie haben Interesse an Sport und Spielzeug, aber vor allem verbringen sie ihre Zeit vor dem Fernseher.

Bemerkenswert ist, dass es in allen drei Freizeittypen äußerst zufriedene Kinder gibt. Dies kann einerseits dazu anregen, von Erwachsenen gesetzte Vorstellungen von Wohlbefinden kritisch zu hinterfragen: zum Beispiel die Annahme, dass häufiger Medienkonsum generell nicht gut sei. Die insgesamt sehr hohen Zufriedenheitswerte in allen Bereichen dürfen aber zugleich nicht ohne Einbeziehung der unterschiedlichen sozialen Bedingungen analysiert werden, unter denen Kinder Wertungen und Zufriedenheitsangaben vornehmen. Tanja Betz (2008) macht darauf aufmerksam, dass das hohe subjektive Wohlbefinden von Kindern auch damit zusammenhängen kann, dass Kinder das hierarchische Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und ihnen selbst als gegeben akzeptieren. In verschiedenen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Menschen ihre Wünsche den Möglichkeiten anpassen, die sie sehen, und sich häufig mit dem zufriedengeben, was sie haben und kennen. Solche »adaptiven Präferenzen« werden auch im Zusammenhang mit sozialen Ungleichsverhältnissen wirksam. Was heißt das? Wenn Kinder in einem Milieu aufwachsen, das ihnen wenige Anschauungen z. B. von höheren Bildungsabschlüssen oder unterschiedlichen Berufen und Lebensgestaltungen bietet, haben sie einen eher engen Orientierungsrahmen. Sie richten

in der Regel ihre Ziele ebenfalls an dem ihnen Bekannten aus. Sozial benachteiligte Kinder sehen dann zwar durchaus realistisch ihre begrenzten Möglichkeiten, aber sie sind bereit, sich damit zufriedenzugeben. Dies macht deutlich, dass von subjektiver Zufriedenheit keinesfalls automatisch auf objektiv gute Lebensbedingungen geschlossen werden darf, wenn damit die Idee gleicher Chancen im Prozess des Aufwachsens verbunden wird.

Subjektive Zufriedenheit der Kinder und soziale Ungleichheit

Ein Ergebnis unserer Forschung von 2007 wirft genau darauf ein deutliches Schlaglicht: Fragt man die Kinder nach dem von ihnen gewünschten Schulabschluss, dann antwortet rund die Hälfte von ihnen mit dem Wunsch nach dem Gymnasialabschluss, also dem Abitur. Kinder aus Familien, die zu den niedrigsten 20 % in der sozialen Schichtung zählen, liegen weit unter diesem Durchschnittswert und können sich nur zu einem Fünftel vorstellen, einmal am Gymnasium zu sein und dort Erfolg zu haben. Demgegenüber ist es für die Kinder aus den obersten 20 % der sozialen Schichtung geradezu selbstverständlich, ein Gymnasium mit Erfolg zu absolvieren. 80 % von ihnen haben den festen Vorsatz hierzu.

Schon im Grundschulalter, so zeigen diese Ergebnisse, ist in Deutschland eine eindeutige Differenzierung nach sozialer Herkunft festzustellen, die sich auf die Lebensperspektive der Kinder überträgt. Hier werden die ersten Weichen dafür gestellt, die soziale Herkunft zu »vererben« und damit das Ungleichheitsgefüge der Gesellschaft von einer Generation auf die nächste zu übertragen. Es ist erstaunlich, wie sicher sich die Kinder aus den oberen Schichten ihrer Sache

sind und wie klar die Bildungsaspiration bei ihnen bereits im Kindesalter ausgeprägt ist. Auf der anderen Seite entwickeln die Kinder aus den unteren sozialen Gruppen bereits im Grundschulalter bildungsbezogen unvorteilhafte Perspektiven.

Obwohl sich die Kinder solcher Unterschiede also sehr früh bewusst sind, spiegelt sich das nicht in der Bewertung ihrer subjektiven Zufriedenheit und in ihrem persönlichen Wohlbefinden. Denn – wie bereits dargestellt – die überwiegende Mehrheit aller Kinder fühlt sich gegenwärtig sehr wohl – fast 90 % der von uns befragten Kinder sagen dies in der 1. World Vision Kinderstudie 2007 aus (Schneekloth/Leven 2007a, S.223). Und in diese Bewertung ging auch die von den Kindern empfundene Lebensqualität in der Schule ein. Es gibt zwar einen kleinen Unterschied in dem subjektiven Wohlbefinden der Kinder aus der Unterschicht und denen aus der Oberschicht, also den unteren und den oberen 20 % auf der sozialen Leiter. Bedenkt man aber, welche objektiv große Kluft zwischen den Perspektiven dieser beiden Gruppen im Hinblick auf ihre späteren Lebenschancen besteht, dann ist dieser Unterschied auffällig gering.

Der kindliche »Wohlfühlfaktor«

Das subjektive Erleben der objektiven Lebensverhältnisse erfolgt offenbar über eine Reihe von Filtern der Wahrnehmung. Hierbei scheint eine Art »Wohlfühlfaktor« zu greifen: Die Kinder fühlen sich überwiegend sowohl in ihrem familiären Nahbereich, zu großen Teilen auch im Freundesbereich und ebenso im schulischen Sektor wohl, selbst wenn ihre objektiven Bedingungen im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen dort jeweils eher schlecht sind.

Soziale Ungleichheiten werden, so lässt sich aus diesen Ergebnissen schlussfolgern, von den Kindern nur in vorsichtiger Form über ihr Empfinden des subjektiven Wohlbefindens ausgedrückt. Deutlicher äußern sich die Ungleichheiten in ihrer perspektivischen Selbstverortung und ihrer Zukunftsorientierung. Kinder können – so scheint es – zwischen dem subjektiven Erleben von Nähe und Zugehörigkeit und ihrer gesamtgesellschaftlichen Positionierung sehr genau unterscheiden (Bertram 2008b; Betz 2008, S. 329).

Welche Erkenntnisse für die Auswertung von Kinderbefragungen sind hieraus zu ziehen? Nach der Einschätzung von Betz (2008) nehmen Kinder die sozialen, ökonomischen, ethnischen und auch generationsbezogenen Ungleichheitsverhältnisse in den heutigen modernen Gesellschaften als gegeben hin. Sie erkennen realistisch, wie wenig Einfluss auf ihre Veränderung sie haben, und deshalb stellen sie selbst diese Verhältnisse als solche auch nicht kritisch in Frage. Sie betrachten die sozialen Unterschiede gewissermaßen als »natürlich« und richten sich auf die damit verbundenen Machtverhältnisse und unterschiedlichen Ressourcenverteilungen ein. Das tun sie, obwohl sie tagtäglich erfahren, dass sie im Vergleich zu anderen Kindern über sehr wenig oder gar kein Taschengeld verfügen, ihre Eltern sich zum Teil wenig um ihre persönliche Meinung kümmern, sie sich den Elternavorstellungen häufig unterordnen müssen und auch die Strafen zu ertragen haben, die Eltern ihnen gegenüber aussprechen und die sie zum großen Teil als ungerecht empfinden (Schneekloth/Leven 2007a, S. 217; Betz 2008, S. 257; Chasse/Zander/Rasch 2003).

In der künftigen Kindheitsforschung wird es eine wichtige Aufgabe sein, genauere Vorstellungen darüber zu gewin-

nen, in welchem Verhältnis die subjektiven Einschätzungen des Wohlbefindens der Kinder zur Wahrnehmung ihrer objektiven Lebenssituation stehen. Das Konzept des Wohlbefindens ist also unter ungleichheitstheoretischen Gesichtspunkten noch genau zu justieren, und zwar sowohl theoretisch als auch methodisch. Wir haben in der hier vorliegenden 2. World Vision Kinderstudie wichtige Erkenntnisse hierzu gesammelt und die Ergebnisse entsprechend interpretiert. Wir sind zu dem Ergebnis gekommen, dass die Verknüpfung der subjektiven Einschätzungen der Kinder mit den sozialstrukturellen Gegebenheiten zu leisten ist.

Wir haben uns hier demnach zum Ziel gesetzt, den grundlegenden Fragen zum Wohlbefinden der Kinder im Kontext gesellschaftlicher Lebensbedingungen nachzugehen. Damit schließen wir an die internationale Forschung an und betrachten die 6- bis 11-jährigen Kinder als Experten ihrer Erfahrungs- und Lebenswelt (Andresen/Hurrelmann 2007; Andresen/Hurrelmann 2010). Wie in unserer ersten Kinderstudie interessieren uns die Lebensbedingungen in Familien aus Sicht der Kinder, ihre Erfahrungen in Schulen und Freizeiteinrichtungen, ihre Einschätzungen und Meinungen zu Bildungsmöglichkeiten, ihre Vorstellungen von Freundschaft und ihre Kontakte mit Gleichaltrigen. Wir fragen nach ihren Einschätzungen zu verschiedenen Medien, nach ihren Zukunftsperspektiven und nach ihren politischen und gesellschaftlichen Sichtweisen. Insgesamt geht es uns um die Lebensbedingungen und -qualität von Kindern und um ihre Möglichkeiten, entscheiden zu können, was sie sein und wie sie handeln wollen. Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen in Familie, Schule und Kommune, Möglichkeiten der Kinder zu Autonomie, Teilhabe und Mitbestim-

mung, ihr Zugang zu Ressourcen unterschiedlichster Art wie z.B. Bildung und materielle Güter, aber auch Vergnügen, Respekt, Liebe und Fürsorge rücken damit ins Blickfeld.

Nicht nur in die Bildungsforschung ist durch international vergleichende Studien Bewegung gekommen, sondern auch in die Kindheitsforschung. Was für die Bildungsdiskussion die international vergleichenden PISA-Untersuchungen (Programme for International Student Assessment) sind, das stellen neue Studien von UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund, der Kinderhilfsfonds der Vereinten Nationen) und OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, die Dachorganisation von 31 hochentwickelten Ländern) für die Kinder- und Familiendebatte dar. Gerade die großen internationalen Organisationen haben erheblich zu neuen Erkenntnissen in diesem Bereich beigetragen.

1.3 Das Konzept »Wohlbefinden« in der internationalen Forschung

Für Wohlbefinden gibt es im Englischen den Begriff »well-being«, was auch mit »Wohlergehen« ins Deutsche übersetzt werden kann und wofür vielfach auch der Begriff »Lebensqualität« (quality of life) zur Anwendung kommt. Wir verwenden den Begriff »Wohlbefinden«. In der internationalen Forschung kann man grob zwei Schwerpunkte unterscheiden: Ein Schwerpunkt liegt eher auf objektiven Indikatoren als Bedingungen für Wohlbefinden, und ein zweiter ist insbesondere auf das subjektive Wohlbefinden der Menschen (subjective well-being) gerichtet. Dabei wird nach dem subjektiven

Glück ebenso gefragt wie nach Lebenszufriedenheit, auch positive und negative Gefühle und ihre Balance werden berücksichtigt (Kroll 2008). Die wissenschaftliche Erforschung von subjektiven Gefühlen und individuellem Glück sowie das politische und ökonomische Interesse daran erweitern die einseitige Orientierung an materiellem Wohlstand zur Bewertung von Lebensqualität. Glückstudien sind in diesem Kontext weit verbreitet. Auch in Deutschland hat es eine interessante Studie zum Glück der Kinder im Auftrag des ZDF gegeben.

Glück von Kindern

In der glückspsychologischen Studie des ZDF, die Anton Bucher durchgeführt hat (Bucher 2009), wurden Kinder und Eltern zu ihrem subjektiven Glücksempfinden befragt. Die Studie ist durch ihren psychologischen und glückstheoretischen Zugang geprägt. Im Vordergrund des Interesses stand die vom Subjekt als Glück identifizierte Befindlichkeit. Dabei wurde aber auch das Gefühl der Traurigkeit einbezogen und die Bedeutung sozialer Räume besonders untersucht. Insbesondere wurde bei der Befragung der im Durchschnitt 9- und 10-Jährigen mit Gesichterskalen gearbeitet. Buchers Befunde sind anschlussfähig an andere Studien, auch bei ihm zeigt sich, dass die Familie den nachhaltigsten Effekt für das Glücksempfinden hat. »Kinder sind glücklich, wenn sie daheim gelobt werden, wenn sie spüren, dass ihnen Vater und Mutter Liebe zeigen, zuhause gelacht, mit ihnen gemeinsam gespielt oder gelernt wird« (Bucher 2008, S. 179). Aber auch Selbstwertgefühl, Freundschaften und das positive Erleben in der Schule sind wesentlich. Diese Kinderglücksstudie arbeitet insgesamt also mit ähnlichen Indikatoren, wie sie in der Forschung

zum Wohlbefinden bislang verwendet werden, und hat aufschlussreiche Ergebnisse hervorgebracht.

Das Konzept von Wohlbefinden bringt demnach einige Herausforderungen mit sich. Es muss geklärt werden, wie es definiert werden kann, ob und wie es zu messen ist und nicht zuletzt, welchen Wert Erkenntnisse über das Wohlbefinden von Kindern haben und welche pädagogischen und politischen Schlussfolgerungen sich daraus ergeben. Diesen Herausforderungen stellt sich die heutige interdisziplinäre Kinderforschung. Sie behandelt in diesem Zusammenhang sowohl Fragen nach dem Glück (happiness) als auch dem Genuss (hedonism) oder nach dem Zusammenhang von beidem sowie dem Zusammenhang von Glück, Genuss und Moral.

In diesem international expandierenden Forschungsfeld laufen demnach gegenwärtig sozialphilosophische, entwicklungspsychologische, soziologische und auch pädagogische Stränge zusammen. Lange wurde in diesen Disziplinen ausschließlich zum Wohlbefinden von Erwachsenen geforscht, weil Kinder lediglich als der unfertige Erwachsene angesehen wurden (Camfield/Streuli/Woodhead 2008). Inzwischen hat sich das Blatt gewendet, Kinder wurden als hochinteressante Bevölkerungsgruppe für die Forschung erkannt. Asher Ben-Arieh (2008) spricht sogar von einer wissenschaftlichen und politischen »Bewegung«, die sich mit dem Perspektivwechsel auf Kinder ergeben habe. Gerade vor dem Hintergrund wachsender Ungleichheiten, unterschiedlicher Handlungs- und Verwirklichungschancen für Kinder und unterschiedlicher Bedingungen des Aufwachsens hat die Frage nach Lebensqualität und subjektivem Wohlbefinden der jüngsten Generation in der internationalen Forschung eine neue Brisanz bekommen.

Wohlbefinden im internationalen Vergleich

Welches sind die Indikatoren und Maßstäbe für kindliches Wohlbefinden, und wie können Kinder in die Definition und Erforschung ihres Wohlbefindens mit einbezogen werden? Die Untersuchung des Wohlbefindens von Kindern war in einer ersten Phase auf die Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten in Entwicklungs- und Schwellenländern fokussiert. Das hatte seinen Grund zum einen darin, dass Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren hier einen sehr großen Bevölkerungsanteil bilden und deshalb für die künftige Entwicklung von enormer Bedeutung sind. Zugleich stellen sie in diesen Ländern die Bevölkerungsgruppe mit dem höchsten Armutsanteil dar; viele Kinder trifft das Schicksal eines Lebens in extremer Armut (Andresen 2009).

Spätestens mit der UNICEF-Studie »Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries« (2007) hat sich ein Verständnis dafür durchgesetzt, das Thema Wohlbefinden in der Kindheitsforschung generell zu berücksichtigen. Das heißt, auch das Wohlbefinden von Kindern in reichen Industrie- und Wohlfahrtsländern wie Deutschland ist zu erheben, zu analysieren, kritisch zu diskutieren und mit den Bedingungen von Kinderleben in anderen Ländern zu vergleichen. Dabei kann beispielsweise untersucht werden, ob und wie sich das Leben benachteiligter Kinder in den urbanen Zentren Europas mit dem in den riesigen Metropolen Asiens, Lateinamerikas oder Afrikas vergleichen lässt oder welche Parallelen es bei privilegierten Kindern gibt.

Konzepte des Wohlbefindens in internationalen Studien

In Großbritannien erschien 2009 eine große repräsentative Befragung, die von der renommierten Children's Society in Auftrag gegeben worden war. Dieser Report steht mit dem sozialpolitischen Programm »Every Child Matters«, das bis 2020 Kinderarmut abschaffen will, in einem engen Zusammenhang (Layard/Dunn 2009). Drei für diese gesamte Forschungsrichtung typische Grundfragen, die auch für uns wichtig sind, haben die britische Studie geleitet:

1. Was sind Voraussetzungen für eine gute Kindheit?
2. Welche Hindernisse stehen einer guten Kindheit im Weg?
3. Was muss sich ändern zur Verbesserung der Kindheit?

Neben den strukturellen Erkenntnissen liefert dieser Report Befunde zur subjektiven Einschätzung von Kindern und Jugendlichen. Untersucht werden die Bedingungen in Familien und Schulen, Freundschaften, Lebensstile, Werte, Ungleichheit und psychische Gesundheit. Die britische Forschergruppe hat sich während ihrer Tätigkeit auch mit Kindern und Jugendlichen getroffen und die Befunde mit ihnen diskutiert. In einer persönlichen Botschaft richten sie sich schließlich am Ende ihres Buches an alle Kinder und Jugendlichen. In dieser dreiseitigen Botschaft zeigt die Forschergruppe konkrete Handlungs- und Entscheidungsspielräume auf, und sie regt ihre jungen Leserinnen und Leser offensiv dazu an, sich einzumischen. Insgesamt liegt somit ein interessanter Ansatz für die moderne Kindheitsforschung vor.

Die UNICEF-Studie

Die UNICEF-Studie »Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries« (2007) fand besonders große Aufmerksamkeit. Bisher waren die systematisch vergleichenden Analysen des Wohlbefindens von Kindern vor allem auf die ärmsten Länder der Welt und allenfalls noch auf die sich dynamisch entwickelnden »Schwellenländer« gerichtet, in denen die materielle und die gesundheitliche Lage von Kindern objektiv sehr schlecht ist. Mit der UNICEF-Studie rückt nun auch die in einigen Bereichen durchaus prekäre Lage von Kindern in hochentwickelten Ländern in den Blickpunkt.

Die UNICEF-Studie hat der Kinderforschung wichtige neue Impulse gegeben. Sie hat dazu ermutigt, über sorgfältig abgestimmte empirische Indikatoren ein abgesichertes, durch Expertenmeinung untermauertes Urteil über die Lebensqualität der Angehörigen der jüngsten Generation abzugeben. Damit wurde ein Durchbruch für die Versachlichung der Zusammenarbeit von Forschung und Politik erzielt. Die UNICEF-Studie demonstriert eindrücklich: Die Lebensqualität von Kindern in den reichen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften mit ihren ausgebauten wohlfahrtsstaatlichen Systemen kann präzise erhoben, analysiert und verglichen werden. Bereits 2007 haben wir auf die Indikatoren und ihre Tragweite verwiesen, und wir wollen sie auch an dieser Stelle noch einmal ausweisen:

1. Die materielle Situation von Kindern, bemessen an der Häufigkeit relativer Einkommensarmut der Familie, Arbeitslosigkeit der Eltern und finanziellen Mangelsituationen.
2. Gesundheit, bemessen an Säuglingssterblichkeit und Geburtsgewicht, am Anteil geimpfter Kinder an der gesam-

ten Kinderbevölkerung und am Anteil von Unfällen und Verletzungen.

3. Bildung, ausgedrückt durch schulisches Leistungsvermögen im Alter von 15 Jahren, Quote des Besuchs weiterführender Schulen und des Übergangs in die Arbeitswelt.
4. Beziehungen zu Eltern und Gleichaltrigen, bemessen am Anteil von Zwei-Eltern-Familien, der Häufigkeit gemeinsamer Gestaltungen des Familienalltags und der Qualität von Beziehungen zu Gleichaltrigen.
5. Lebensweisen und Risiken, bemessen am Ausmaß von gesunder Lebensweise, risikoreichem Verhalten und Häufigkeiten der Erfahrung mit Gewalt.
6. Eigene Einschätzungen der Kinder zu ihrer Gesundheit, ihrer subjektiven Bewertung der Schule und ihrer allgemeinen Zufriedenheit.

Die OECD-Studie

Die OECD legt ebenfalls regelmäßig sozialpolitisch orientierte Berichte zur Situation von Kindern vor und veröffentlichte 2009 ihren Bericht »Doing Better for Children« (OECD 2009). Dieser schließt an die UNICEF-Studie an, bietet aber ein eigenes umfangreiches und anspruchsvolles Instrumentarium für die Beurteilung der Lebensqualität von Kindern. In dem Bericht wird grundlegend über die Perspektive auf das Wohlbefinden von Kindern nachgedacht. Sollte man Kinder mit Blick auf ihren zukünftigen Erwachsenenstatus sehen und sie so zur Erhöhung des Humankapitals betrachten? Oder aber sollte es primär um das Hier und Jetzt von Kindern, ihr Wohlbefinden in der Gegenwart gehen? Gerade das Interesse am subjektiven Wohlbefinden legt die Orientierung an der Gegenwart von Kindern nahe, wenn-

gleich ihre Zukunftschancen ebenfalls von großem Interesse sind.

Das kindliche Wohlbefinden (Child Well-Being) wird bei der OECD als ein multi-dimensionales Konzept verstanden, bei dem die jeweilige Positionierung eines Kindes nach wichtigen alltäglichen Dimensionen des Lebens über ausgewählte Indikatoren gemessen wird. Die OECD-Autoren stützen sich dabei auf wissenschaftliche Ansätze, wie sie unter anderem von Ben-Arieh und Frønes (2007a; 2007b) entwickelt wurden. Demnach wird das kindliche Wohlbefinden über die Beurteilung der Lebensqualität vor allem in den Bereichen wirtschaftliche Lebensbedingungen, Impulse für die persönliche Entwicklung, Ausmaß der politischen Partizipation, Gewährleistung von Menschenrechten und Qualität der sozialen Kontakte gemessen. In die Bewertung der Lebensqualität gehen also materielle ebenso wie immaterielle Indikatoren ein.

Das OECD-Team stellte – auf der Basis verschiedener bereits vorliegender internationaler empirischer Untersuchungen – Indikatoren für die folgenden Bereiche zusammen:

1. Materielles Wohlbefinden, gemessen über die Indikatoren des durchschnittlich verfügbaren Einkommens des Haushaltes der Eltern, den Bevölkerungsanteil von Kindern in relativ armen Elternhäusern und die bildungsrelevanten Arbeitsmöglichkeiten der Kinder bei Hausaufgaben im elterlichen Haushalt;
2. Wohn- und Umweltbedingungen nach der Anzahl der Personen pro Grundfläche im elterlichen Haushalt und der Qualität der Ausstattung des Wohnumfeldes;
3. Bildungskompetenz (Educational Well-Being), gemessen über die bei PISA erzielte Schulleistung in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, die

Größe der Kluft zwischen den relativ Besten und den relativ Schlechtesten und den Anteil der Kinder eines Jahrgangs, die keine Schulen, Bildungseinrichtungen oder beruflichen Bildungsstätten besuchen;

4. Gesundheit und Sicherheit, beurteilt über das Ausmaß der Säuglingssterblichkeit, den Anteil der Kinder mit sehr geringem Geburtsgewicht, den Anteil der gestillten Kinder, den Anteil gegen Pocken und Masern geimpfter Kinder, das Ausmaß von Bewegung und sportlicher Aktivität, die Sterblichkeitsrate von Kindern und den Anteil von Kindern, die sich selbst töten;
5. Risikoverhalten, beurteilt über den Anteil von rauchenden Kindern, betrunkenen (rauschtrinkenden) Kindern und den Anteil von Teenager-Schwangerschaften;
6. Qualität des Schullebens, beurteilt über das Ausmaß von Gewalthandlungen an Schulen (Bullying) und die Höhe des Anteils der Kinder, die nach ihren eigenen Angaben ungerne die Schule besuchen.

Zum Ertrag solcher Studien

Das OECD-Team erläutert die Vorteile und Nachteile seines methodischen Vorgehens ausführlich. Als entscheidender Vorteil der Beurteilung des Wohlbefindens oder auch der Lebensqualität von Kindern aus Expertensicht durch die Verwendung von Indikatoren wird auf die Möglichkeit verwiesen, hierdurch theoretisch abgesicherte Dimensionen der kindlichen Lebenswelt aufzunehmen. Ein weiterer Vorteil wird in der politischen Bedeutung der Indikatoren gesehen. Weil die Indikatoren unter fachlichen und letztlich auch fachpolitischen Gesichtspunkten ausgewählt worden sind, ermöglichen sie direkte

Hinweise auf politische Handlungsschritte. Alle Indikatoren sind nach intensiven Abstimmungen unter den beauftragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen ausgewählt worden. Die Indikatoren wurden nach ihrer theoretischen Aussagekraft für die Lebensqualität von Kindern auf der Basis vorhandener Forschung bestimmt. Daher wurden Indikatoren mit einem deutlichen Bezug zu der Kodifizierung von Kinderrechten in der »United Nations Convention on the Rights of Children« (UN-Konvention für Kinderrechte) besonders beachtet (OECD 2009, S. 24). Das OECD-Team hat sich dazu entschieden solche Indikatoren zu bevorzugen, die etwas über das künftige Entwicklungspotenzial von Kindern aussagen, und solche Indikatoren zurückgestellt, die ausschließlich den gegenwärtigen Status der Kinder signalisieren (OECD 2009, S. 28).

Auch das Kinderhilfswerk World Vision arbeitet an einem Konzept, durch das sich das Wohlbefinden von Kindern beurteilen und messen lässt. Ihr Konzept der »Child Well-Being Outcomes« (CWBO) beinhaltet vier Dimensionen:

1. Gesundheit und Ernährung,
2. Erziehung und Bildung,
3. Spiritualität und Verantwortung,
4. Fürsorge, Schutz und Teilhabe/Partizipation.

Ausgehend von der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen und den bislang vorliegenden Forschungsbefunden soll an diesen CWBOs weitergearbeitet und geklärt werden, wie Kinder in die Bestimmung von Wohlbefinden aktiv einbezogen sein können und welche Forschungsmöglichkeiten insbesondere auch des internationalen Vergleichs sich bieten.

Einbindung der Kinder

Ein aus der Perspektive der neueren Kindheitsforschung zentraler Unterschied besteht darin, ob Kinder in die Konzeption von Wohlbefinden eingebunden werden. Die skizzierten Studien von UNICEF und OECD legen z.B. eine vorab bestehende Definition von Wohlbefinden zugrunde und binden die Kinder in diesen Entscheidungsprozess nicht ein. Die Konzeption von Wohlbefinden wird so gesehen von außen an die Kinder herangetragen. In einer in Australien angesiedelten Untersuchung von Fattore/Mason/Watson (2007) hat das Forscherteam Kinder dagegen explizit nach deren subjektiven Vorstellungen von Wohlbefinden gefragt. In einem mehrschrittigen qualitativen Verfahren waren die Kinder aufgefordert, zu erzählen, was für sie Wohlbefinden ausmacht. Sie konnten auch Bilder zum Thema malen und Fotografien machen, um ihrem Verständnis Ausdruck zu verleihen. Die Ergebnisse hat die Forschergruppe in fünf Dimensionen zusammengefasst: Wichtige Faktoren von Wohlbefinden waren für die befragten Kinder Autonomie und Handlungsfähigkeit (autonomy and agency), Schutz und Sicherheit (keeping safe and feeling secure), ein positives Selbstbild (self), materielle Ressourcen (material resources) sowie die physische Umgebung und das Zuhause (physical environment and home) (Fattore/Mason/Watson 2007).

Kritik an der Defizitperspektive

Zu den grundlegenden Diskussionen im Feld der Forschungen zum Wohlbefinden von Kindern zählt außerdem die Kritik, dass man sich in Forschung und Politik lange Zeit nahezu ausschließlich auf Defizite und Mängel konzentriert hat, nicht aber auf positive Aspekte und Gelingens-

bedingungen. Zur Klärung solcher Fragen leistet die World Vision Kinderstudie 2010 einen erneuten Beitrag. Sie fragt nach den alltäglichen Erfahrungen der Kinder und ihren Lebenswelten und liefert wichtige Hinweise auf neue Domänen, die für Kinder bedeutsam sind. Hierbei kann sie zudem differenziert zeigen, welche Aktivitäten für unterschiedliche Gruppen von Kindern auch unterschiedliche Relevanz besitzen. Ein Beispiel hierfür ist der Freizeitbereich, in dem Kinder ganz unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehen und dabei zugleich hohe subjektive Zufriedenheit zeigen.

Bislang zeichnen sich einige übergreifende Ergebnisse, die aus der Kritik an der Defizitorientierung entstanden sind, ab. So arbeitete etwa die Gruppe um Jonathan Bradshaw (Richardson/Hoelscher/Bradshaw 2008; Bradshaw/Hoelscher/Richardson 2007) international vergleichend und auf der Basis britischer Surveys die Bedeutung von Beziehungsqualität, einem positiven Selbstbild, Freiheit, Sicherheit und einer guten sozialen Wohnumgebung für das subjektive Wohlbefinden dieser Altersgruppe heraus. Dabei konnte die Gruppe zeigen, dass insbesondere persönliche Freiheit einen enormen Einfluss auf die übrigen Indikatoren hat. Für die Forschung ist interessant, welche Zusammenhänge besonders wirkungsvoll für einen hohen oder niedrigen Wert des Wohlbefindens oder, wie es im Englischen heißt, für *Well-Being and Ill-Being* sind. Ein solcher Zusammenhang zeigt sich z.B. in der Qualität der Beziehungen, die Kinder zu Eltern, anderen Erwachsenen und anderen Kindern eingehen können, und ihrem Selbstbild.

Die hier skizzierten Forschungen machen insgesamt deutlich, wie wichtig in den letzten Jahren den internationalen Organisationen und engagierten Wissen-

schaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich mit der Lebensqualität der jungen Generation befassen, erstens die Definition und zweitens die genaue Erforschung und Messung von Wohlbefinden geworden ist. Ein damit verbundenes grundlegendes Ziel ist in den Organisationen vor allem die Entwicklung von politischen Handlungsstrategien für einzelne Länder ebenso wie für internationale Zusammenhänge. Auch vor diesem Hintergrund mahnen die australischen Kindheitsforscher um Toby Fattore an, dass die Kindheitsforschung ständig daran arbeiten müsse, Kinder in die Entwicklung von Indikatoren einzubeziehen, was nicht heißt, es ihnen allein zu überlassen (Fattore/Mason/Watson 2007).

Im folgenden Abschnitt gehen wir vertieft auf einen Ansatz ein, mit dem sich aus einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive auf das Wohlbefinden von Kindern blicken lässt. Hierin sehen wir eine wichtige Erweiterung erprobter Konzepte und vorliegender empirischer Befunde, weil man für die Gestaltung von Kinderleben auch einen gut begründeten Maßstab für kinderpolitisches Handeln und Handeln benötigt.

1.4 Verwirklichungs- und Handlungschancen von Kindern: Der Capability Approach

Ein gerechtigkeits-theoretischer Zugang zur Definition und Bestimmung des Wohlbefindens von Kindern ist u. a. der von Armatya Sen (1992) entwickelte »Capability Approach«. Dieser gerechtigkeits-theoretische Ansatz richtet den Fokus auf die Möglichkeits- und Freiheitsräume und die damit verbundenen Verwirklichungschancen von Menschen, ein »gutes Leben« führen zu können

(Walker 2004; Unterhalter 2003; Unterhalter/Brighthouse 2003; Andresen/Otto/Ziegler 2008). Es wird dabei unterschieden zwischen Daseinsformen (functionings) und Verwirklichungschancen (capabilities). Während die Daseinsformen den Fokus darauf richten, was Menschen konkret sind oder tun, richtet sich die Perspektive der Capabilities auf die grundsätzlichen Möglichkeiten, verschiedene Daseinsformen zu realisieren (Otto/Ziegler 2008; Oelkers/Schrödter 2008). Capabilities umfassen mehr als den Besitz bestimmter Güter oder die Kenntnis spezifischer Kulturtechniken, sie sind Ausdruck einer objektiven Menge an Daseinsmöglichkeiten, die Individuen in die Lage versetzt, sich »aus guten Gründen« für ein bestimmtes Leben entscheiden zu können (Sen 1985). Bezogen auf die Kindheitsforschung geht es darum zu prüfen, welche Fähigkeiten, Bedingungen und Freiheiten Kinder benötigen, um ein gutes Leben realisieren zu können, und wie sich die konkreten Lebensbedingungen von Kindern in dieser Hinsicht darstellen (Albus et al. 2009).

Die Erfassung des Möglichkeitsraumes für die Entfaltung

Versteht man Capabilities als Voraussetzungen von Wohlbefinden, steht nicht die Betrachtung des konkreten Wohlbefindens im Mittelpunkt, sondern die Möglichkeiten und die Freiheit, selbst begründet darüber entscheiden zu können, welche je eigene Konzeption von Wohlbefinden man realisieren möchte. Die Fokussierung auf konkrete Daseinsformen reicht deshalb nicht aus, weil damit Alternativen oder Zwänge aus dem Blick geraten, die jedoch einen wesentlichen Unterschied bei der Bewertung des Wohlbefindens ausmachen (Robeyns 2000, S.6).

Die Sozialphilosophin Martha Nussbaum hat in ihrer Variante des Capability-Ansatzes eine Liste mit Faktoren benannt, die als Grundbedingungen für die Möglichkeit gelten können, ein Leben nach eigenen Wünschen und Bedürfnissen gestalten zu können. Dabei geht es Nussbaum keineswegs ausschließlich um das rational begründete Entscheiden und Handeln, vielmehr bezieht sie auch die Bedeutung von Gefühlen explizit ein: Für Nussbaum stellen zwei moralische Empfindungen eine Grundvoraussetzung für ein gedeihliches Miteinander dar, nämlich Achtung und Mitgefühl. Diese erwerbe der Mensch durch die Auseinandersetzung mit dem anderen, nicht zuletzt in Form von Geschichten aus Kunst, Mythos und Literatur (Nussbaum 1999). Ihre Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Literatur als Zugang zu den Fragen menschlicher Entscheidungs- und Handlungszwänge liefern interessante Argumente für die Notwendigkeit, Kinder an Bücher heranzuführen.

Erstellung einer Befähigungsliste für Kinder

Martha Nussbaum hat ihre »starke vage« Liste des guten Lebens über einen längeren Zeitraum und in mehreren analytischen Schritten entwickelt. Die erste Ausrichtung an der aristotelischen Philosophie ist durch eine Kontextualisierung mit der liberalen Gerechtigkeitstheorie von John Rawls (1979) erweitert worden. Nussbaum spricht sich dafür aus, dass Menschen grundsätzlich ihre Konzeption des Guten wählen können müssen und nicht paternalistisch vorgeschrieben bekommen dürfen. Es geht ihr keineswegs um ein perfektionistisches Konzept, wie ihr oft vorgeworfen wird, sondern um die Definition von Capabilities als »Rechten« und nicht als »Pflichten«. Außerdem

betont sie die Notwendigkeit der Arbeit an einem Konsens und einer demokratischen Verständigung über die Liste, die immer wieder neu verhandelt und gegebenenfalls modifiziert werden müsse. In diese »Verhandlungen« müssen Kinder unbedingt einbezogen werden.

Nussbaum formuliert folgende »Befähigungen« für ein erfülltes menschliches Leben:

1. Die Fähigkeit, ein volles Menschenleben bis zum Ende zu führen;
2. Gesundheit insbesondere als Ernährung, Wohnen, Sexualität und Mobilität;
3. die Fähigkeit, unnötigen Schmerz zu vermeiden und freudvolle Erlebnisse zu haben;
4. die Fähigkeit, fünf Sinne zu benutzen, sich etwas vorstellen und denken zu können;
5. Bindungen zu Dingen und Personen einzugehen, zu lieben, zu trauern, Sehnsucht und Dankbarkeit zu empfinden;
6. sich Vorstellungen vom Guten zu machen und kritisch über die eigene Lebensplanung nachzudenken;
7. für andere und bezogen auf andere zu leben, verschiedene Formen familiärer und sozialer Beziehungen einzugehen;
8. Verbundenheit mit Tieren und Pflanzen und der ganzen Natur zu (er)leben;
9. die Fähigkeit zu lachen, zu spielen und Freude an Erholung zu haben;
10. das eigene Leben und nicht das eines anderen zu leben; die Fähigkeit, sein eigenes Leben in seiner eigenen Umgebung und seinem eigenen Kontext zu leben (Nussbaum 1999; 2000).

Mit dieser Liste setzt sie Folgendes voraus: grundlegende menschliche Fähigkeiten sind keine angeborenen Eigenschaften, die sich von selbst entfalten, sondern sie bedürfen der Fürsorge, der Bereit-

stellung von Ressourcen und der Erziehung. Die erforderlichen Bedingungen gilt es nach Nussbaum gesellschaftlich bereitzustellen und sozial gerecht zu eröffnen. Jeder hat das Recht auf gleiche Möglichkeits- und Entfaltungsbedingungen. Nussbaum bezieht sich damit auf eine universale Ethik, in der (Entscheidungs-)Freiheit, Gleichheit und Menschenwürde als zentrale Orientierungslinien festzuschreiben sind.

Zwar weist Nussbaum die Liste als offen und unabgeschlossen aus, dennoch wird die Liste wegen ihrer starken normativen Setzung von Grundbedingungen und ihrem universalistischen Anspruch kritisiert (Albus et al. 2009). Gerade aufgrund der Normativität der Liste ist es für eine empirische Erhebung umso wichtiger, die Beschränkung auf nationale Semantiken zu überwinden. Erst in einer international-vergleichenden Perspektive können solche Beschränkungen und Verengungen vermieden und mögliche Erweiterungen der Liste befördert werden.

Erfahrungen mit der Befähigungsliste

Die Liste der zentralen Verwirklichungschancen wurde zum Ausgangspunkt verschiedener empirischer Analysen gemacht: von Anand et al. (2005) bei der Betrachtung der Situation von Kindern in Großbritannien; von Ballet und Radja (2005) mit Blick auf Identitätsprozesse bei Straßenkindern; von Albus et al. (2008) bei der Betrachtung von Wirkungen der Hilfen zur Erziehung in Deutschland und von Andresen/Fegter (2009) in einer Kinderarmutsstudie. Auch zur Evaluation sozialer Arbeit und Bildung mit Kindern und Jugendlichen werden die Potenziale des Capability-Ansatzes hervorgehoben und Möglichkeiten der Operationalisierung diskutiert (Otto/Ziegler 2008).

Die Ökonomin Maria Laura Di Tommaso (2006) befasst sich in quantitativ empirischen Erhebungen mit der Frage, wie das Wohlbefinden von Kindern mit Hilfe des Capability Approach gemessen werden kann. Dabei erforscht sie Wohlbefinden von Kindern sowohl in Entwicklungs- oder Schwellenländern wie Indien als auch in Italien. Di Tommaso konzentriert sich in den Studien auf die Capabilities, »die fünf Sinne zu benutzen, sich etwas vorstellen und denken zu können« (Senses, Imagination and Thought), außerdem auf Freizeitaktivitäten und Spiel. Ihre Erhebungen, für die sie auch Methoden der Ökonomie verwendet, sind für die Kindheitsforschung in theoretischer und methodischer Hinsicht inspirierend und anschlussfähig.

Einen qualitativen, partizipatorisch orientierten Forschungszugang verfolgt der italienische Capability-Forscher Mario Biggeri, der im Rahmen des ersten internationalen Kinderkongresses mit Kindern und Jugendlichen eine Liste relevanter Capabilities erarbeitet hat (Biggeri 2004). In unterschiedlichen Forschungsdesigns und Zusammensetzungen hat Biggeri Kinder und Jugendliche gefragt, welches die wichtigsten Möglichkeiten sind, die ein Kind im Leben haben sollte. Sie sollten sich dazu äußern, welches die wichtigsten Aspekte dafür seien, welche Bedeutung diese für ihr eigenes Leben haben und was wichtig bzw. unwichtig für alle Kinder ist (Biggeri et al. 2006). Die Antworten wurden auf der Basis einer Capabilities-Liste codiert, die Biggeri im Anschluss an die Nussbaum-Liste bereits 2004 für Kinder erweitert und dabei mit Blick auf deren Bedürfnisse um die Aspekte Liebe und Fürsorge ergänzt hatte (Biggeri 2004). Biggeris Befunde sind aufschlussreich, und sie zeigen die Bedeutung von sozialen Beziehungen, Teilhabe und Partizipation, Freizeit und Bildung für Kinder.

Ähnlich sind auch die Ergebnisse einer explorativen Studie zu Spielräumen sozial benachteiligter Kinder in Deutschland (Andresen/Fegter 2009). Sie fragte nach Freizeit und besonderen Orten und Vorstellungen der Kinder von einem guten Leben. Hierzu wurden u. a. alle Dimensionen der Liste von Martha Nussbaum zum »guten Leben« in kindgerechte Formulierungen überführt und nach der Zustimmung der Kinder zu diesen Aussagen gefragt. Dabei waren sie aufgefordert, nicht nur bezogen auf sich selbst und ihr persönliches Leben, sondern prinzipiell über die Bedingungen eines »guten Lebens« von Kindern zu urteilen. Der Fragebogen endete mit einer offenen Frage, in der die Kinder weitere »Capabilities« nennen konnten. Bei der Frage der Umsetzung der Liste in eine Fragebogenlogik und in eine für Kinder verständliche und sie interessierende Sprache orientierte sich die Studie an dem Vorgehen Biggeris (2004; Biggeri et al. 2006). Die Befunde der Erhebung decken sich mit seinen Ergebnissen zur enormen Bedeutung von Beziehungen und Fürsorgeerfahrungen, die Kinder artikulieren. Der Großteil der befragten Kinder gab an, dass sie es wichtig finden, dass Kinder von ihren Eltern geliebt werden und dass Kinder jemanden haben, den sie selbst richtig liebhaben können. Auch die Tatsache, dass Kinder jemanden haben, der sich um sie kümmert, wurde von ihnen als sehr wichtig beurteilt (Andresen/Fegter 2009).

Die Bedeutung von Beziehungen für Kinder

Die zentrale Bedeutung von Beziehungsqualitäten, die Kinder für das Wohlbefinden hervorheben, wird auch in einer britischen Studie aufgezeigt. So räumen z. B. auch Kinder in Großbritannien ihrer Familie einen zentralen Stellenwert

ein (Department for Children, School and Families 2008). Neben der besonders hohen Bedeutsamkeit von Familie und fürsorglichen Erwachsenen gehören aber auch ganz zentral gute Freunde und Freundinnen für die befragten Kinder zu einem »guten Leben« dazu. Freunde wurden hier als die zweitwichtigste Komponente für eine gute Kindheit genannt. Die Kinder gaben an, dass Freunde deshalb eine so zentrale Rolle neben der Familie spielen, weil sie einen besser verstehen als die Eltern, sie einem zuhören und aufmuntern und man mit ihnen gut gemeinsame Aktivitäten unternehmen oder einfach nur so Zeit verbringen kann.

Zu Beziehungen gehört die Fürsorge und zu dieser zählt in der Kinderarmutsstudie von Andresen und Fegter auch, dass alle Kinder genug zu essen und leckeres Essen bekommen. Die Mehrheit der Kinder findet es außerdem wichtig, erklärt zu bekommen, was richtig und falsch ist. Auf eine offene Frage nach wichtigen Dingen nannten viele Kinder Menschen und Personen aus der eigenen Familie. Offene Antworten der Kinder auf die Frage nach weiteren Punkten, die sie für alle Kinder wichtig finden, lauteten »dass Eltern immer, obwohl sie arbeiten müssen, Zeit für ihre Kinder haben« und »dass jedes Kind jemanden hat, der sich um es kümmert«, »dass sie ein Zuhause haben und Eltern«, »dass die Eltern den Kindern auch zuhören«, »dass die Eltern da sein müssen«. Auch Antworten wie »Hilfe, Liebe, Freunde und eine Familie«, »jemanden zu haben, der das Vorbild ist« verdeutlichen die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen für Kinder. Mehrere Kinder fanden dafür die Metapher, Kinder müssten »ein Dach über dem Kopf« haben (Andresen/Fegter 2009).

Die Möglichkeiten, körperliche Nähe zu jemandem zu empfinden und mit jemandem kuscheln zu können, sind eben-

falls für fast alle Kinder wichtig, wie die Kinderarmutsstudie zeigt. Diese Befunde aus einer vergleichsweise kleinen Untersuchung, die mit dem Capability-Ansatz gearbeitet hat, führen auch zu der Frage, was Kinder benötigen, um sich als stark und wirkungsvoll zu erfahren. Wir sind in der vorliegenden World Vision Kinderstudie deshalb auch der Frage nachgegangen, welche Erfahrungen der eigenen »Selbstwirksamkeit« Kinder mit unterschiedlichen Lebensbedingungen, unterschiedlichen Alters und Geschlechts eigentlich machen und wie sie selbst diese einschätzen. Im folgenden Abschnitt gehen wir deshalb auf das insbesondere in der Psychologie verbreitete Konzept der Selbstwirksamkeit näher ein.

1.5 Selbstwirksamkeitstheoretische Ansätze und ihre Bedeutung für die Kinderforschung

Alle neueren Studien zeigen, wie wichtig es auch für Kinder ist, ein positives Selbstwertgefühl zu haben und von sich und den eigenen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten überzeugt zu sein. Vornehmlich in der psychologischen und pädagogischen Forschung wird dies mit dem Begriff der Selbstwirksamkeit verbunden. Auch in der neuen World Vision Kinderstudie haben wir die Selbstwirksamkeit von Kindern untersucht. Neben dem sozialphilosophischen und gerechtigkeits-theoretischen Capability-Ansatz stellt dieser Ansatz einen weiteren Zugang zur Erforschung des Wohlbefindens von Kindern bereit.

Die Selbstwirksamkeitstheorie geht auf den amerikanischen Psychologen Albert Bandura zurück, der von »Self-Efficacy« (Bandura 1997) spricht. Im

Deutschen haben sich hierfür die Begriffe Selbstwirksamkeitsüberzeugung bzw. Selbstwirksamkeitserwartung etabliert (Schwarzer 2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Erwartung einer Person, aufgrund eigener Fähigkeiten und Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich ausführen zu können (Satow 2000). Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung fördert die Motivation, sich schwierigen Aufgaben zu stellen und Anstrengungen für die Erreichung von Zielen aufzuwenden. Niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen »lassen Menschen initiativlos werden oder veranlassen sie, vorzeitig aufzugeben« (Bandura 1998). Selbstwirksamkeitserwartungen haben somit zentralen Einfluss auf die Auswahl von Handlungen, auf die investierte Anstrengung und auf die Ausdauer angesichts von Schwierigkeiten und Barrieren (Schwarzer 2003). Sie haben darüber hinaus Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden, denn sie stehen für die Überzeugung, Einfluss auf das eigene Leben zu haben und es in positiver Weise beeinflussen zu können. Hieraus resultieren ein Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden sowie eine »hoffnungsvolle Zukunftserwartung« (Klemenz 2003).

Bandura unterscheidet vier wesentliche Quellen für Selbstwirksamkeitserwartungen: An erster Stelle stehen eigene Handlungsergebnisse in Form von Erfolgen oder Misserfolgen (mastery experience). Diese haben den stärksten Effekt auf Selbstwirksamkeitserwartungen. An zweiter Stelle stehen stellvertretende Erfahrungen, die durch das Beobachten anderer gemacht werden, deren Fähigkeiten den eigenen als ähnlich eingeschätzt werden. An dritter Stelle folgen sprachlich vermittelte Überzeugungen, beispielsweise das gute Zureden und Aussprechen von Zuversicht durch Dritte, dass Aufgaben gelingen werden. An vier-

ter Stelle nennt Bandura die Wahrnehmungen physiologischer Reaktionen in Leistungssituationen, die Selbstzweifel verstärken können und sich negativ auf Selbstwirksamkeitserwartungen auswirken.

Selbstwirksamkeit bei Kindern

Selbstwirksamkeitserwartungen bei Kindern haben großen Einfluss auf ihr Lernverhalten: So zeigen Kinder mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung größere Motivation, Anstrengung und Ausdauer beim Lernen, und sie können mit Rückschlägen konstruktiver umgehen. Sie lassen sich weniger leicht abschrecken und probieren auch Schwieriges aus. Sie sehen in Anforderungen zuerst die Herausforderung und schreiben Misserfolge externen und instabilen Faktoren zu statt dem eigenem Unvermögen. Kinder mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen reagieren genau umgekehrt (Schwarzer/Jerusalem 2002).

Zwischen generellen und speziellen Selbstwirksamkeitserwartungen bestehen Wechselwirkungen: Zeigen Kinder eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung in einem bestimmten Bereich, beispielsweise im Mathematikunterricht, so können sie diese optimistische Einschätzung ihrer Fähigkeiten auf andere Bereiche des Lebens übertragen. Verfügen sie über eine allgemein hohe Selbstwirksamkeitserwartung, so überträgt sich auch diese auf ihre Selbsteinschätzung in spezifischen Anforderungssituationen. Neben dem auf das Lernverhalten gerichteten Einfluss haben Selbstwirksamkeitserwartungen bei Kindern zugleich Einfluss auf die Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Regulation von Emotionen sowie den körperlichen und psychischen Gesundheitszustand (Bandura 1997; Schwarzer 1996; 2002).

Der Einfluss des Elternhauses und des sozialen Umfeldes

Die Erfahrung, durch eigenes Handeln auf die soziale Umwelt Einfluss nehmen zu können, zählt zu den elementaren Grundlagen menschlicher Entwicklung und bildet zugleich den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Dieser Prozess beginnt schon beim Säugling, wenn dieser beispielsweise die zuverlässige Erfahrung macht, dass auf sein Schreien reagiert wird. Mit zunehmendem Alter erkennen Kinder immer größere Zusammenhänge zwischen dem eigenen Tun und dessen Auswirkungen. Die Familie, aber auch Freunde, spielen hierbei eine wichtige Rolle.

Kinder, die keine stringenten Rückmeldungen von ihrer Familie und ihrem sozialen Umfeld auf ihr Verhalten bekommen, haben größere Schwierigkeiten, positive Selbstwirksamkeitserwartungen zu entwickeln als andere Kinder. Es fällt ihnen schwerer, Zusammenhänge zu erkennen, auf die sie realistisch Einfluss nehmen können. Ein Beispiel ist der Umgang mit Gefahren: Kinder haben zunächst wenig Wissen über ihre eigenen Kompetenzen und bringen sich leicht in Gefahr, indem sie sich beispielsweise weit von zu Hause entfernen oder von hohen Absätzen springen wollen. Eltern und andere Erwachsene müssen hier besonders achtsam sein und Kindern Einschätzungen für die Folgen ihres Handelns vermitteln.

Mit der Zeit entwickeln Kinder so die Fähigkeit, Gefahren besser einzuschätzen, und Strategien, sich ohne Aufsicht der Eltern sicher zu bewegen. Eltern müssen ihren Kindern dieser Entwicklung entsprechend zunehmend größere Freiheiten einräumen. Positive Selbstwirksamkeitserwartungen bauen sich auf, wenn ältere Kinder etwa lernen,

selbständig öffentliche Verkehrsmittel zu nutzen, und in familiäre Entscheidungen eingebunden werden. Auch die Pflege von Pflanzen und Tieren kann dazu beitragen, in Kindern positive Selbstwirksamkeitserwartungen zu wecken. Von Erwachsenen ist dabei einerseits gefordert, Kindern ihrem Alter angemessene positive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen und sie andererseits vor Überforderungen zu schützen.

Erwachsene können Kinder darin unterstützen, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen zu entwickeln, indem sie mit Kindern an erreichbaren Nahzielen arbeiten, anstatt sie mit großen Zielen zu überfordern. Wenn sie die Aspirationen der Kinder dagegen zu sehr einschränken, begrenzen sie die Kinder in ihren Entwicklungsmöglichkeiten. Persönliche Erfolgserfahrungen bleiben die beste Möglichkeit für die Entwicklung einer stabilen und hohen Selbstwirksamkeitserwartung bei Kindern.

Selbstwirksamkeit und soziale Herkunft

Die Darbietung einer herausfordernden Umwelt in seiner ganzen Vielfalt (challenging tasks; Bandura 1997) trägt ebenfalls dazu bei, Kinder in der Ausbildung einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung zu unterstützen. Denn eine vielseitige und abwechslungsreiche Umgebung, die Kinder in ihren Sinnen und verschiedenen Interessen anspricht, ermöglicht es ihnen, eigene Fähigkeiten kennenzulernen, auszuprobieren und weiterzuentwickeln.

Die soziale Herkunft wirkt sich auf diese Möglichkeiten der Kinder, ihre Umwelt zu erfahren, aus: Mit Kindern z. B. ein Museum oder einen Tierpark zu besuchen oder im Urlaub andere Länder zu bereisen ist an finanzielle und soziale Voraussetzungen gebunden. Auch die

Bildungspotenziale der Herkunftsfamilien statten Kinder in unterschiedlicher Weise mit Voraussetzungen zur Entfaltung von Fähigkeiten und Erfolgserlebnissen aus. Benötigen Kinder aus sozial benachteiligten Familien Hilfe bei den Hausaufgaben, sind deren Eltern manchmal damit überfordert, Unterstützung anzubieten, weil sie selbst kein positives Selbstbild in Bezug auf schulische Anforderungen aufbauen konnten. Fälschlicherweise wird dies von manchen Lehrern und Lehrerinnen als Desinteresse gewertet. Die Kinder drohen dadurch in eine negative Spirale zu geraten: Sie bekommen keine positiven Rückmeldungen von ihren Lehrern für ihre schulischen Leistungen, können auch zu Hause im Schulstoff nicht hinreichend unterstützt werden und haben so geringere Chancen als Kinder aus sozial privilegierten Familien, eine positive Selbstwirksamkeitserwartung aufzubauen. Im Gegenteil sinkt ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Laufe der Schulzeit immer weiter ab (Bandura 1997). Zwar gibt es auch Kinder aus sozial benachteiligten Familien, die trotz widriger Umstände positive Selbstwirksamkeitserwartungen aufbauen können. Insgesamt jedoch gelingt es Familien mit ausreichenden sozialen und ökonomischen Ressourcen sehr viel häufiger, die sozialen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten ihrer Kinder so zu fördern und zu unterstützen, dass diese positive Selbstwirksamkeitserwartungen aufbauen. Hieraus resultieren Vorteile gegenüber sozial benachteiligten Kindern, die sich auf Gestaltungsspielräume, Leistungen und subjektives Wohlbefinden auswirken.

1.6 Die Verknüpfung von Wohlbefinden und Lebensbedingungen in der 2. World Vision Kinderstudie

Mit der vorliegenden 2. World Vision Kinderstudie schließen wir an das skizzierte internationale Forschungsfeld zum kindlichen Wohlbefinden, zum »guten Leben« von Kindern und zu ihren sozialen Lebensbedingungen an. Wie dargestellt, hat sich hierzu in den vergangenen Jahren ein breites Spektrum an empirischen Studien und theoretischen Konzepten ausgebildet, die sich überwiegend dem Ansatz der neueren Kindheitsforschung verbunden sehen: Kinder werden als eigenständige Akteure und als eine eigene Bevölkerungsgruppe im Hier und Jetzt in den Blick genommen. Damit sind eine Reihe von Herausforderungen verbunden, die sowohl die theoretische Konzeption von Wohlbefinden betreffen als auch die methodologische Frage der Umsetzung eines Verständnisses von Kindern als sozialen Akteuren (Fegter/Machold/Richter 2010).

In Anlehnung an Ben-Arieh (2008) kann man für die vergangenen 25 Jahre von einigen folgenreichen Veränderungen in der Forschung sprechen, und auf diesen basiert auch unser Vorgehen: Zunächst ist die Kritik an der ausschließlichen Fokussierung auf das physische Überleben von Kindern und ihre existenziellen Grundbedürfnisse zu nennen, die durch eine komplexe Perspektive auf ihr Wohlbefinden abgelöst wurde. Einen weiteren Wandel beschreibt Ben-Arieh mit der Überschrift »From Negative to Positive«, womit ausgesagt ist, dass es bei der Einschätzung der Lebensqualität von Kindern nicht nur um die Risikofaktoren gehen darf, sondern auch um die unterschiedlichen positiven Ressourcen, über die ein Kind verfügt. Dies ist beispiels-

weise im Capability Approach gegeben. Wichtig ist in dieser Forschungstradition auch die Kritik an der ausschließlichen Zukunftsorientierung, dem »Well-Becoming« zugunsten der expliziten Berücksichtigung der Gegenwart, dem »Well-Being«.

Anschlussstellen der World Vision Kinderstudie 2010

Die vorliegende 2. World Vision Kinderstudie folgt der Frage nach dem Wohlbefinden von Kindern und verknüpft dies mit einer Analyse der Lebensbedingungen. Wie schon die erste Studie von 2007 fragt die aktuelle Studie Kinder nach ihren Einschätzungen, Sichtweisen und Erfahrungen in der Familie, der Schule, dem Freundeskreis und ihrer Freizeit sowie nach ihren Wünschen und Ängsten und versteht dies insgesamt als Frage nach ihrem subjektiven Wohlbefinden und der Lebensqualität von Kindern.

Für diesen Zugang ist kennzeichnend, dass die World Vision Kinderstudie sich auf Selbstaussagen von Kindern stützt und damit den Prämissen der Kinderforschung folgt, Kinder als Experten ihres Lebens ernst zu nehmen. In die Entscheidung, zu welchen Lebensbereichen die Kinder befragt wurden und worauf genau die Fragen zielten, waren die Kinder dagegen nicht eingebunden. Diese konzeptionelle Entwicklung wurde von uns Forscher/innen vorgenommen, und wir haben uns dabei auf die Vorgängerstudie von 2007, auf den Lebenswelten-Ansatz, auf die zentralen Konzepte zum Wohlbefinden, die Kinderrechte sowie auf den Capability Approach gestützt. Neben den ausgewählten Lebensbereichen, zu denen die Kinder befragt wurden, begründen sich über diese theoretischen Anschlüsse die Frageperspektiven, die

sich auf Möglichkeiten und Erfahrungen, aber auch auf Wünsche und Zufriedenheit der Kinder richten.

Wohlbe finden, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit

Neben dem weit gefassten Verständnis von Wohlbe finden als Lebensqualität aus Sicht der Kinder, das der World Vision Kinderstudie in ihrer Gesamtkonzeption zugrunde liegt, fragen wir in Kapitel 6 vertiefend nach dem Themenkomplex »Wohlbe finden, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit«. Unter Wohlbe finden wird hier die subjektive Lebenszufriedenheit der Kinder mit ihrem Leben insgesamt verstanden, und es wird nach Zusammenhängen mit anderen Erfahrungen der Kinder gefragt. Damit gehen wir z. B. über die Fragestellung der UNICEF-Studie nach subjektiver Zufriedenheit hinaus. Wir interessieren uns dafür, wie das subjektive Wohlbe finden der Kinder mit ihren sozialen Voraussetzungen und sozial situierten Erfahrungen in speziellen Bereichen ihres Lebens zusammenhängt. Auf diese Weise können wir subjektive Lebenszufriedenheit sozial kontextualisieren und im Begriff des Wohlbe findens subjektive Einschätzungen und soziale Bedingungen zusammen erfassen.

Als wichtiger Faktor für das Wohlbe finden von Kindern stellt sich in diesem Zusammenhang die Dimension erlebter Autonomie und Gestaltungsfähigkeit heraus. Sie hat sich auch in anderen Studien als wichtige Dimension kindlichen Wohlbe findens erwiesen, vor allem auch in solchen, in denen die Kinder selbst nach ihrer Definition von Wohlbe finden befragt wurden (Fattore/Mason/Watson 2007). Für ganz wesentlich halten wir den Befund der World Vision Kinderstudie 2010, dass für Kinder in Deutschland die

Einbettung gewährter Freiheiten und Autonomieerfahrungen in Erfahrungen von Fürsorge und verbindlichen Beziehungen zum Wohlbefinden beiträgt. Es ist also gerade die Kombination aus Freiheit und Fürsorge, Mitbestimmung und Schutz, die bei Kindern zwischen sechs und elf Jahren zu einer hohen Lebenszufriedenheit führt.

Der methodische Ansatz einer Kinderstudie, wie er mit den Untersuchungen von World Vision umgesetzt wird, ist nach unserer Überzeugung geeignet, ein realistisches und genaues Bild von den Lebensverhältnissen der Kinder und ihrer subjektiven Einschätzung der Lebensqualität zu zeichnen. Wir sehen in dieser Kinderstudie einen wichtigen Beitrag zur Beobachtung und Analyse des sozialen Wandels und seiner Folgen für die jüngste Generation. Zu einer solchen regelmäßigen Sozialberichterstattung gehört die sensible Berücksichtigung der Unterschiede in den Lebenswelten von Kindern nach der sozioökonomischen Herkunftslage der Familie, nach der ethnischen Zusammensetzung des Elternhauses, möglicherweise auch der religiösen Orientierung und nicht zuletzt nach Alter und Geschlecht der Kinder.

Kinderstudien dieses Zuschnitts erhalten ihre Berechtigung, wenn sie die wissenschafts- und praxisorientierte Expertensicht mit der subjektiven Selbstsicht der befragten Kinder systematisch verbinden. Nur auf diesem Wege kann eine wirklich umfassende Sozialberichterstattung über die jüngste Generation gesichert werden. Ein solcher kombinierter methodischer Ansatz ermöglicht es auch, sich mit übergreifenden theoretischen Perspektiven für die Interpretation der Befunde auseinanderzusetzen.

Wollen wir gegenwärtige und zukünftige Potenziale für die jüngste Generation realistisch einschätzen, dann ist das nur über eine Beurteilung von Wohlbe finden

im Kontext unterschiedlicher Lebensbedingungen möglich. Weder alleine das Expertenurteil noch allein die Einschätzung der Kinder können hierfür eine gesicherte Basis abgeben. Das Wohlbefinden von Kindern kann nur dann zuverlässig eingeschätzt werden, wenn beide Bewertungsmaßstäbe und Betrachtungsebenen zusammengeführt werden. Dieser Arbeitsphilosophie folgt auch die 2. World Vision Kinderstudie.

Es ist dringend geboten, Kinder an den Aushandlungen über das gute Leben und Lebensqualität zu beteiligen. Sie sind stärker als Erwachsene noch in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Begabungen, aber das rechtfertigt nicht, sie auszuschließen. Unser Anspruch ist es, die Ergebnisse dieser Studie so zu kommunizieren, dass sie auch bei politischen Entscheidungsprozessen Berücksichtigung finden. Damit wollen wir einen Beitrag leisten, die Stimme der Kinder in öffentliche Diskussions- und Entscheidungsräume zu transportieren.

Eine Herausforderung der Gegenwart ist die Auseinandersetzung um Generationengerechtigkeit. Die von uns befragten Kinder machen deutlich, wie sehr sie der Fürsorge durch Erwachsene bedürfen

und wie wichtig für sie gute Beziehungen zu Mitgliedern der älteren Generation sind, aber zugleich benötigen sie Freiheiten, und sie müssen Erfahrungen der Autonomie und Selbstwirksamkeit machen können. Hier stehen Familien, aber insbesondere auch pädagogische Einrichtungen wie Kitas und Schulen in der Pflicht, ebenso wie die politisch Verantwortlichen auf kommunaler, Länder- und Bundesebene.

Kinder benötigen Ressourcen unterschiedlichster Art, um sich entwickeln und ihre Fähigkeiten umfassend ausbilden zu können. Alle politischen Maßnahmen, gerade die für Kinder aus ressourcenschwachen Milieus, müssen sich stets daran messen lassen, dass sie gut genug für alle Kinder sind. Aus unserer Sicht – und alle Forschungsbefunde zeigen dies – spielt nach wie vor das Glück, in einer guten Familie, die genügend materielle, soziale, bildungsbezogene und emotionale Ressourcen hat, geboren zu sein, eine unzulässig große Rolle. Die Herausforderung besteht darin, einen hohen Standard von Lebensqualität für alle Kinder, die in Deutschland leben, zu realisieren. Darauf werden wir in Kapitel 8 noch einmal ausführlich eingehen.

2 Familie als Zentrum: Bunt und vielfältig, aber nicht für alle Kinder gleich verlässlich

Kinder werden in ihre Familie hineingeboren und wachsen in und mit ihr auf. Die Familie stellt demnach ihr primäres soziales System dar. Sie gibt den Kindern grundlegende Versorgungssicherheit (körperliches Wohl und »Pflege«), Beziehungsqualität (emotionale Wärme sowie Responsivität, also angemessenes Reagieren auf kindliche Signale), Erziehung (sich kümmern und fördern, fordern und begrenzen) sowie Bildung (Anregung, Wissensvermittlung, strukturierende Unterstützung bei der Bewältigung neuer Herausforderungen). Diese vier zentralen Funktionen von Familie (Schneewind 2008) ergeben sich im alltäglichen Zusammenleben. Mit dem Begriff des »doing family« (Morgan 1996) lässt sich dieser Zusammenhang gut auf den Punkt bringen. Zentral für das Verständnis von Familie als primäre Sozialisationsinstanz ist von daher, dass Familien über ein besonderes soziales Kapital verfügen, die sogenannten strong ties, also die starken, engen und emotional gesteuerten Beziehungen zwischen den Angehörigen (Coleman 1988). Familie ist dort, wo Kinder und Erwachsene eng und vertrauensvoll mit einer starken emotionalen Bindung untereinander agieren. Das Primat der Eltern bei der Erziehung hat in Deutschland Verfassungsrang: In Artikel 6 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland heißt es: »Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.« Dass die elter-

liche Erziehungsgewalt nicht nur ein rechtlicher Schutzmechanismus gegenüber einem möglicherweise allumfassenden staatlichen Zugriff auf die Entwicklung der nachfolgenden Generation ist, sondern gleichfalls eine Pflicht gegenüber den eigenen Kindern, kommt darüber hinaus sehr deutlich in § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) zum Ausdruck. Dort heißt es: »Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.«

Familie beschreibt in diesem Sinne eine soziale Formation, die sich vor allem durch Intimität und intergenerationale Beziehungen¹ auszeichnet (Nave-Herz 1989; Nave-Herz 2004; Hill/Kopp 2006; Siebter Familienbericht: BMFSFJ 2006). Die Formen können unterschiedlich sein. Eine Familie kann sowohl ein Kind als

¹ Das Konzept einer Familie als sozialer Einheit mit Intimität und intergenerationellen Beziehungen ist unabhängig vom Alter der Angehörigen definiert. Familie setzt keinen Minderjährigen im Haushalt voraus, sondern ist auch auf solche Haushalte beziehbar, in denen z. B. Eltern ohne ihre Kinder, jedoch mit ihren eigenen Eltern leben. Begrifflich nicht eingeschlossen sind hingegen Alleinstehende oder auch Paarbeziehungen und Ehepaare, die keine Kinder haben oder deren Kinder in einem eigenen Haushalt leben und die andererseits auch nicht mit ihren Eltern zusammenleben. Auch diese Personen haben Familie. Sie leben aber nicht in einer der hier zugrunde gelegten Familienformen.

auch mehrere Kinder umfassen. Die Eltern können miteinander verheiratet oder in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft zusammen sein; sie können getrennt leben und die Kinder gemeinsam erziehen oder auch alleinerziehend sein, und schließlich kann es sich sowohl um leibliche Eltern als auch um Stiefeltern oder Stiefelternteile handeln. Peukert spricht an dieser Stelle von der »Pluralisierung der Familienformen« (Peukert 2004). Familie setzt demnach nicht zwingend eine gemeinsame Abstammung (leibliche Elternschaft) oder eine Ehe zwischen Vater und Mutter voraus, sondern ist vor allen Dingen über eine starke emotionale Bindung und gemeinsame Verantwortung definiert (siehe dazu die Ergebnisse des DJI-Familiensurvey: Bertram 1991; Bien/Schneider 1998; Bien/Marbach 2003).

So gut wie alle Kinder in Deutschland wachsen in Familien auf. Heimunterbringungen sind die Ausnahme. Der Anteil der Kinder, die in Heimen oder in sonstigen nichtfamiliären Wohnformen (betreute Wohngruppen u. Ä.) leben, liegt in Deutschland bei unter 0,5 % (Statistisches Bundesamt 2006). Auch in unserer Stichprobe finden sich von daher keine Heimkinder. Umso bereichernder ist es, dass wir bei den qualitativen Porträts im zweiten Teil der Kinderstudie ebenfalls ein Heimkind vorstellen können.

Im Folgenden möchten wir in unmittelbarer Anknüpfung an die 1. World Vision Kinderstudie 2007 zuerst noch einmal einen Überblick über die Familienformen geben, in denen Kinder, in diesem Fall im Alter von 6 bis 11 Jahren, in Deutschland aufwachsen (Schneekloth/Leven 2007b). Uns interessieren hier zum einen die Zusammensetzung der Familie (leibliche Eltern/Patchwork, Zahl der Geschwister im Haushalt, Generationen), der soziale Hintergrund (Herkunftsschicht, finanzielle Lage, Erwerbsorganisation) sowie

ein möglicher elterlicher Migrationshintergrund. Zum anderen möchten wir die Situation der Kinder in der Familie, den Grad der Zuwendung und das eigene Wohlbefinden in der Familie darstellen. Im Zentrum stehen hierbei die persönlichen Bewertungen und die Sichtweisen der Kinder. Uns interessiert deren eigene Wahrnehmung.

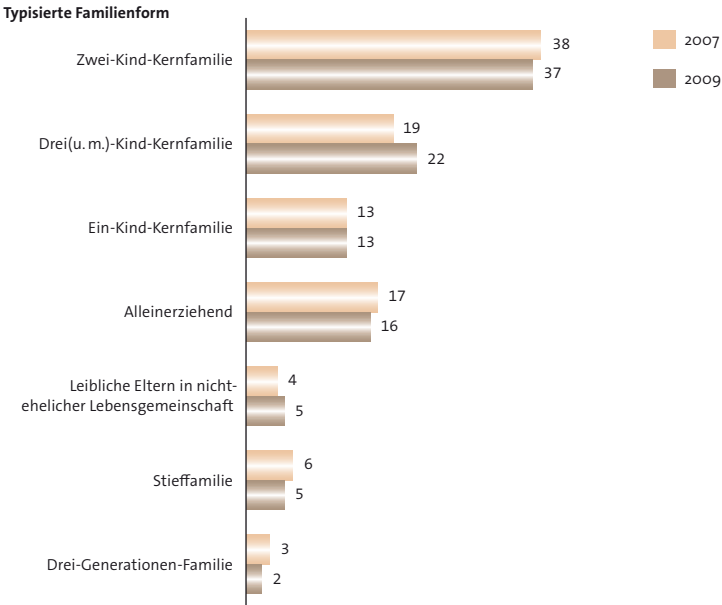
Das Familienkapitel versteht sich als Rahmenkapitel, mit dem vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenslage in die Sichtweise der Kinder eingeführt werden soll. Wir werden von daher in diesem Kapitel auch einige grundlegende Indikatoren zur Herkunft und zur sozialen Lage vorlegen, die dann in den folgenden Kapiteln aufgenommen und weiter vertieft werden.

2.1 Familie heute hat viele Gesichter

2.1.1 Wie Familie heute aussehen kann

Als charakteristische Form des Zusammenlebens hat sich in allen modernen westlichen Gesellschaften im 20. Jahrhundert die sogenannte Kernfamilie herausgebildet, bestehend aus in der Regel verheirateten Eltern mit ein oder zwei Kindern. Typisch für das Nachkriegsdeutschland der 1950er Jahre war hierbei die Arbeitsteilung von berufstätigen Männern und den Haushalt führenden Frauen. Diese »konventionelle Kleinfamilie« stellte damals das Idealbild dar und prägte auch die sozialen und familienpolitischen Konzeptionen im Nachkriegsdeutschland. Nicht erst die aktuelle Debatte um eine nachhaltige Familienpolitik (Siebter Familienbericht: BMFSFJ 2006) zeigt, dass auch die familiären Lebensformen dem sozialen Wandel unterliegen.

Abb. 2.1 **In welchen Familienformen wachsen Kinder in Deutschland auf?**
 Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (2007: 8 bis 11 Jahre) in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Mehr als ein Fünftel lebt nicht mit beiden leiblichen Eltern zusammen

Typisiert man die Familienform der von uns befragten 6- bis 11-jährigen Kinder auch diesmal wieder anhand der Merkmale: *Familienstand der Eltern, Vollständigkeit* (leibliche Eltern, Stiefeltern, alleinerziehend) sowie der *Größe* (Zahl der Kinder, zwei oder mehrere Generationen), so finden sich, wie kaum anders zu erwarten war, auch diesmal wieder die von uns bereits in der 1. World Vision Kinderstudie beschriebenen unterschiedlichen »Gesichter« (Abb. 2.1). 37 % der Kinder leben zusammen mit ihren verheirateten Eltern und einem weiteren Geschwisterkind in einer klassischen Kernfamilie.

22 %, und damit geringfügig mehr als 2007, wachsen mit in der Regel zwei weiteren Geschwistern in einer Drei- (und mehr)-Kind-Kernfamilie und weitere 13 % ohne weitere Geschwister allein bei ihren Eltern auf. In einer sogenannten unvollständigen Familie, also bei einem alleinerziehenden Elternteil, leben 16 % der Kinder. Weitere 5 % leben zusammen mit einem Stiefelternteil im Haushalt.

Rechnet man die Kinder bei Alleinerziehenden sowie die in Stieffamilien lebenden Kinder zusammen, so ergibt sich, dass mit 21 % mehr als ein Fünftel dieser Altersgruppe in einer rekombinierten Familie mit nur einem leiblichen Elternteil aufwächst. Alles in allem 2 %

Tab. 2.1 **Geschwister im Haushalt**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Altersgruppen			Region	
		6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre	West	Ost
Geschwister im Haushalt						
Keine weiteren Geschwister	25	30	23	23	23	34
Ein Geschwister	48	47	49	48	48	47
Zwei Geschwister	21	19	21	21	22	13
Drei und mehr Geschwister	6	4	7	8	7	6

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

der Kinder leben in Drei-Generationen-Familien mit einem oder mehreren Großeltern teilen im Haushalt und 5 % entfallen auf Familien, in denen die leiblichen Eltern unverheiratet in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft zusammenleben.

Wie kaum anders zu erwarten war, entsprechen die Familienstrukturen demnach, unabhängig von der in der 2. World Vision Kinderstudie vorgenommenen »Verjüngung« der Stichprobe durch die Einbeziehung von 6- bis 7-jährigen Kindern, weitgehend den Ergebnissen von 2007.

Ein Viertel wächst zu Hause ohne Geschwister auf

Die hier dargestellte Familienform basiert, wie ausgeführt, auf einer Zusammenfassung der Indikatoren Familienstand und Art der elterlichen Paarbeziehung, Zahl der Geschwisterkinder sowie Anzahl der Generationen im Haushalt. Betrachtet man die Indikatoren getrennt (Tab. 2.1 und 2.2), so zeigt sich, dass bezogen auf die Zahl der Geschwister im Haushalt mit 25 % ein Viertel der Kinder unserer Altersgruppe zu Hause ohne Bruder oder Schwester aufwächst. 48 % wohnen zusammen mit einem Geschwis-

ter und 27 % mit zwei und mehr Geschwistern. Mit zunehmendem Alter der Kinder steigt die Zahl der Geschwister im Haushalt an, was sich auch in unserer Stichprobe im Vergleich der Altersgruppen 6 bis 7 Jahre, 8 bis 9 Jahre sowie 10 bis 11 Jahre tendenziell widerspiegelt.

Auffällig ist, dass in den neuen Bundesländern (inkl. Berlin-Ost) der Anteil der Kinder, die zu Hause ohne Geschwister aufwachsen, mit zum Zeitpunkt der Befragung 34 % signifikant höher ausgeprägt ist als mit 23 % in den alten Bundesländern. Im Vergleich zur 1. World Vision Kinderstudie von 2007 hat sich der Anteil der geschwisterlosen Kinder in den neuen Bundesländern (damals 29 %) sogar noch etwas erhöht, während die Quote in den alten Bundesländern in etwa gleich geblieben ist.

Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass sich der Anteil der Kinder, die ohne Geschwister aufwachsen, zumindest kurzfristig nicht wieder verringern, sondern im Gegenteil sogar noch weiter erhöhen wird (Nave-Herz 2002). Abgesehen von den damit verbundenen negativen demografischen Konsequenzen in Bezug auf die Bevölkerungsentwicklung (Bertram/Rösler/Ehlert 2005) bedeutet dies, dass ein nicht unerheblich großer Anteil von Kindern in der eigenen

Tab. 2.2 **Klassische oder rekombinierte Familien**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Altersgruppen			Region	
		6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre	West	Ost
Familienformen						
Eltern verheiratet und zusammenlebend	76	78	76	77	79	61
Alleinerziehend	16	14	15	17	15	22
Eltern in nichtehelicher Lebensgemeinschaft	8	8	9	6	6	17
Nachrichtlich						
Stieffamilien ¹	5	3	5	6	4	6
Rekombinierte Familien insg. ²	21	17	20	23	19	28

¹ Kinder mit Stiefelternteil / neuer Lebenspartnerin oder neuem Lebenspartner eines Elternteils im Haushalt (verheiratet oder in nichtehelicher Gemeinschaft)

² Alleinerziehend oder mit Stiefelternteil im Haushalt lebend

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Familie keine älteren oder auch jüngeren Kinder erleben wird und dass entsprechende Erfahrungen demnach in anderer Form organisiert werden müssen. So können zur bewussten Förderung der sozialen Integration z. B. Krabbelgruppen, Kinderkrippen und Kindergärten genutzt werden.

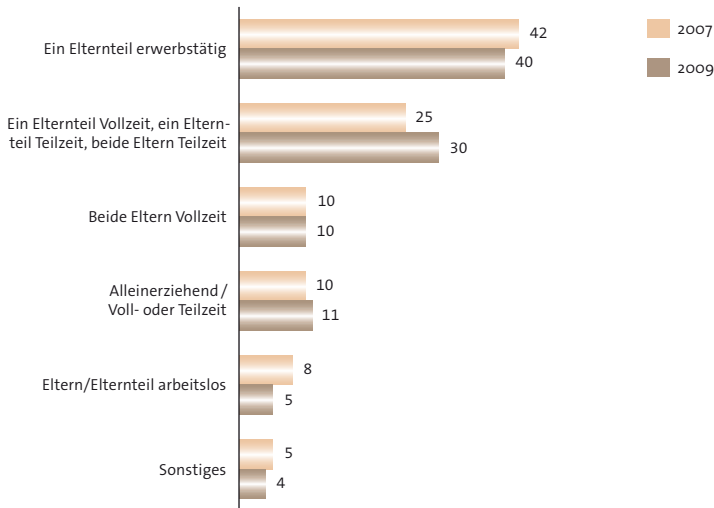
Zusammen genommen leben 76 % der Kinder mit verheirateten Eltern bzw. mit ihrem ggf. neu verheirateten Elternteil zusammen (Tab. 2.2). Auffällig ist auch an dieser Stelle wieder der signifikante Unterschied zwischen den alten und neuen Bundesländern. Im Westen leben auch nach den Ergebnissen der 2. World Vision Kinderstudie 79 % der Kinder bei (ggf. neu) verheirateten Eltern, während es im Osten nicht mehr als 61 % sind. Der Anteil der Kinder bei Alleinerziehenden ist hingegen im Osten mit 22 % im Vergleich zu 15 % deutlich höher ausgeprägt. Größer ist hier auch der Anteil der Kinder, die bei Eltern (oder Elternteilen) aufwachsen,

die in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft leben. In den neuen Bundesländern sind dies 17 % im Vergleich zu 6 % in den alten Bundesländern. Im Vergleich zu 2007 haben sich die Familienstrukturen, wie bereits angesprochen, nur geringfügig verschoben. Dies gilt auch für den Vergleich zwischen den alten und den neuen Bundesländern.

Kinder in Deutschland wachsen demnach zu 76 % nach wie vor im Regelfall in einer Kernfamilie bei miteinander verheirateten Eltern auf («Normalfamilie»). Rechnet man an dieser Stelle die hier mit enthaltenen Stieffamilien heraus, so trifft dies noch immer auf 71 % der von uns befragten Kinder in der Altersklasse von 6 bis 11 Jahren zu. Bezogen auf die Gesamtentwicklung spricht allerdings auch hier alles dafür, dass sich der Anteil der Kinder, die in anderen Familienformen ohne Trauschein, bei einem alleinerziehenden Elternteil oder aber in einem Patchwork mit biologischen und auch neuen sozialen

Abb. 2.2 Erwerbsbeteiligung der Eltern

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (2007: 8 bis 11 Jahre) in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Elternteilen aufwachsen, in Zukunft sogar noch weiter erhöhen kann.² Die Herausforderung für eine kindgerechte Sozialpolitik besteht von daher darin, auch diesen Kindern Versorgungssicherheit sowie vergleichbare Chancen zu garantieren.

2.1.2 Erwerbsbeteiligung der Eltern: Nicht mehr allein »Vätersache«

Nicht nur die familiären Lebensformen haben sich gewandelt, auch die Erwerbsbeteiligung und die damit verbundene familiäre Arbeitsteilung sind heute nicht mehr so wie im Konzept der »konven-

tionellen Kleinfamilie« von Anfang der 1950er Jahre angelegt (Nave-Herz 1994; Kaufmann 1995).

Abschied von der traditionellen »Ein-Mann-Verdiener«-Familie hält an

Ein Blick auf die Ergebnisse der durchgeführten Elternbefragung zeigt, dass auch heute nicht mehr als 40 % der Familien mit Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren nach dem Prinzip organisiert sind, dass dort nur eine Person – in der Regel der Mann – einer Erwerbstätigkeit nachgeht (Abb. 2.2). Für 30 % der Familien gilt, dass ein Elternteil vollzeit- und der zweite teilzeiterwerbstätig ist. Ein Modell mit zwei vollzeitbeschäftigten Elternteilen findet sich in 10 % der Familien, und weitere 11 % bestehen aus Alleinerziehen-

² Den Anteil der Kinder, die bei gleichgeschlechtlichen Paaren aufwachsen, können wir mangels Fallzahl nicht gesondert ausweisen.

Tab. 2.3 **Erwerbsbeteiligung der Eltern nach Alter der Kinder und Region**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Altersgruppen			Region	
		6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre	West	Ost
Erwerbstyp						
Paarfamilie: ein Elternteil erwerbstätig	40	39	42	39	43	24
Ein Elternteil Vollzeit und ein Elternteil Teilzeit / beide Eltern Teilzeit	30	32	29	29	31	24
Beide Eltern Vollzeit	11	11	9	12	8	25
Alleinerziehend Vollzeit oder Teilzeit	10	9	10	12	10	12
Eltern(-teil) arbeitslos	5	5	6	4	4	10
Sonstiges	4	4	4	4	4	5

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

den, die vollzeit- oder teilzeitbeschäftigt sind. In 5 % aller Familien ist mindestens ein Elternteil arbeitslos (während der andere nicht oder nur geringfügig erwerbstätig ist) und in weiteren 4 % sind beide (bei Alleinerziehenden der entsprechende Elternteil) aus sonstigen Gründen nicht oder unregelmäßig erwerbstätig.

Die Unterschiede zu 2007 sind auch in diesem Fall eher gering und hängen vor allem damit zusammen, dass 2009 zum Zeitpunkt der Erhebung der Anteil der arbeitslosen Elternteile gesamtgesellschaftlich geringer ausgeprägt war.

Die Einbeziehung von 6- bis 7-jährigen Kindern in unsere neue Kinderstudie spielt hingegen hierfür keine Rolle. Die Erwerbsstruktur in der Familie unterscheidet sich diesbezüglich nur unwesentlich (Tab. 2.3). Auch unsere Ergebnisse bestätigen, dass ein Verzicht auf eine Erwerbstätigkeit zumindest bei einem Elternteil nur dann gegeben ist, wenn das Kind oder die Kinder noch sehr jung sind. Bei unserer Kinderstudie haben wir die Konstellationen mit sehr kleinen Kindern

nicht im Fokus. Was sich aber zumindest aus den Daten ablesen lässt, ist, dass die Eltern hinsichtlich der Erwerbsbeteiligung offensichtlich im Grundsatz keinen Unterschied machen, ob es sich bei ihren Kindern um 6- bis 7-Jährige, 8- bis 9-Jährige oder 10- bis 11-Jährige handelt.

Auffällig ist hingegen an dieser Stelle der Ost-West-Unterschied: mit 25 % sind in den neuen Bundesländern im Vergleich zu 8 % in den alten Bundesländern deutlich häufiger beide Eltern vollzeiterwerbstätig. In den alten Bundesländern finden wir hingegen 43 %, bei denen nur ein Elternteil einer Erwerbstätigkeit nachgeht, während dies in den neuen Bundesländern nur auf 24 % zutrifft.

Bringt man Familienform und Erwerbsbeteiligung der Eltern zusammen, so zeigt sich, dass insgesamt auch in der klassischen Zwei-Kind-Familie heutzutage nur noch in 48 % der Fälle die familiäre Arbeitsteilung so geregelt ist, dass nur ein Elternteil als Voll- oder Teilzeiterwerbstätiger als »Allein«-Verdiener fungiert (Tab. 2.4). Für Familien mit nur

Tab. 2.4 **Erwerbsbeteiligung der Eltern nach Familienform**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Ein-Kind-Familie	Zwei-Kind-Familie	Drei(u.m.)-Kind-Familie	Allein-erziehend
Erwerbstyp					
Paarfamilie: Ein Elternteil erwerbstätig	40	32	48	58	–
Beide Elternteile erwerbstätig / alleinerziehend und erwerbstätig	51	66	49	33	66
Eltern(-teil) arbeitslos	5	1	2	7	12
Sonstiges	4	1	1	2	22

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

einem Kind gilt heute, dass in sogar zwei von drei Fällen (66%) beide Eltern erwerbstätig sind. Nur in Familien mit drei und mehr Kindern dominiert zu 58% das »klassische« Modell mit nur einem erwerbstätigen Elternteil. Im Vergleich zu 2007 hat der Anteil der Familien, in denen beide Elternteile einer (Vollzeit- oder auch Teilzeit-) Erwerbstätigkeit nachgehen, in allen Familienformen weiter leicht zugenommen.

Als prekär erweist sich auch weiterhin die Situation von Alleinerziehenden. 66% der Alleinerziehenden sind (vollzeit- oder teilzeit-) erwerbstätig. 12% bezeichnen sich hingegen als arbeitslos (im Vergleich zum Durchschnittsergebnis von 5%) und weitere 22% der Alleinerziehenden sind nur geringfügig beschäftigt oder gehören zu den sonstigen Nichterwerbstätigen. Auch bei den Alleinerziehenden ist im Vergleich zu 2007 der Anteil der Arbeitslosen von damals 20% auf jetzt 12% gesunken. Nicht erwerbstätig sind hier hingegen noch immer 22% (im Vergleich zu 24% 2007).

Als Trend ist klar erkennbar, dass sich immer dann, wenn sich hierfür Möglichkeiten bieten, beide Elternteile in das Erwerbsleben eingliedern möchten. Von daher überrascht es auch nicht, dass in

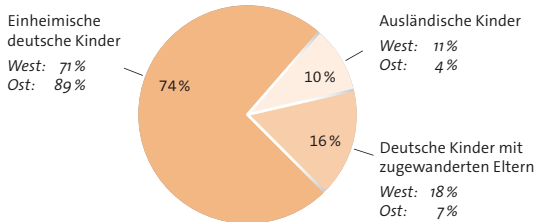
Familien mit weniger Kindern tendenziell eher beide Elternteile erwerbstätig sind. Eine gute Möglichkeit für eine individuell angemessene Lösung bieten Teilzeittätigkeiten. Teilzeit und flexible Arbeitszeiten erweisen sich insbesondere bei Familien mit mehreren Kindern oder bei Alleinerziehenden als (Wieder-)Einstiegshilfe in den Arbeitsmarkt. Die traditionelle Familie mit verheirateten leiblichen Eltern und ein oder zwei Kindern, in der der Vater erwerbstätig, die Mutter hingegen für die Haushaltsführung und Betreuung der Kinder zuständig ist, ist in Deutschland inzwischen eindeutig in der Minderheit.

2.1.3 Kinder mit Migrationshintergrund

Grundgesamtheit in unserer Kinderstudie sind alle Kinder, die zwischen 6 und 11 Jahren alt sind und die in Deutschland leben, unabhängig von deren Nationalität, deren Bildungsniveau oder von sonstigen sozialen oder persönlichen Merkmalen.

74% der befragten Kinder haben sowohl die deutsche Staatsbürgerschaft als auch Eltern, die in Deutschland geboren worden sind und ebenfalls über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen. 10% der Kinder haben nicht die deutsche

Abb. 2.3 **Nationalität des Kindes und Migrationshintergrund**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Staatsbürgerschaft (ausländische Kinder), und weitere 16 % haben zwar die deutsche Staatsbürgerschaft, jedoch mindestens ein Elternteil, der nicht in Deutschland geboren worden ist (einheimische Kinder mit zugewanderten Eltern). Zählt man die Kinder mit nichtdeutscher Nationalität und diejenigen Kinder, die zumindest ein Elternteil mit Migrationserfahrung haben, zusammen, so findet sich in unserer Stichprobe ein Anteil von 26 % an Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 74 % einheimischen deutschen Kindern (Abb. 2.3).

Dieses Ergebnis liegt unter dem im Mikrozensus ausgewiesenen Anteil von etwa 31 % an Kindern mit Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2010). Der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Nationalität liegt hingegen etwas über den in der amtlichen Statistik ausgewiesenen Anteilen (10 % zu 8 %).³ In der 1. World Vision Kinderstudie hatten wir für die Gruppe der 8- bis 11-Jährigen

einen Migrationshintergrund von 24 % ausweisen können. Die im Vergleich zum amtlichen Mikrozensus trotzdem zum Ausdruck kommende Untererfassung von deutschen Kindern mit zugewanderten Eltern dürfte allerdings auch diesmal wieder primär darauf zurückzuführen sein, dass der amtliche Mikrozensus den Migrationshintergrund noch detaillierter erfragt und damit noch mehr Kinder mit nichtdeutschen Wurzeln identifizieren kann, als dies im Rahmen unserer Kinderstudie möglich ist.

Die überwiegende Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund lebt in den alten Bundesländern. Der Anteil beträgt in diesem Fall 29 % im Vergleich zu 11 % in den neuen Bundesländern (inkl. Berlin-Ost).

Bei den Herkunftsländern der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund dominieren insgesamt die Türkei, die Staaten des ehemaligen Jugoslawiens sowie Russland und die Staaten der ehemaligen Sowjetunion. Die Eltern der Teilgruppe »Kinder mit nichtdeutscher Nationalität« kommen ebenfalls vorrangig aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien, der ehemaligen Sowjetunion sowie aus dem sonstigen Osteuropa (vor

³ Im Rahmen der Stichprobenbildung wurde das Merkmal »Nationalität des Kindes« (deutsch oder nichtdeutsch) kontrolliert. Für den elterlichen Migrationshintergrund war dies allerdings nicht möglich.

Tab. 2.5 **Einheimische deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund: Familienformen**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (2007: 8 bis 11 Jahre) in Deutschland

Spalten in %	2007			2009		
	Gesamt	Einheim. Deutsche	Migranten	Gesamt	Einheim. Deutsche	Migranten
Familienformen						
Drei(u. m.)-Kind-Familie	19	17	28	22	20	27
Zwei-Kind-Familie	38	39	36	37	38	34
Ein-Kind-Familie	13	13	13	13	13	15
Alleinerziehend	17	18	14	16	16	16
Nichteheliche Lebensgemeinschaft	5	5	2	5	5	4
Stieffamilie	6	6	5	5	5	3
Drei-Generationen-Familie	2	2	2	2	3	1

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

allem Polen) oder aus Italien. Die Kinder von Migranten aus Afrika haben in der Regel ebenfalls keine deutsche Staatsbürgerschaft. Die Teilgruppe »Deutsche Kinder mit zugewanderten Eltern(-teilen)« kommt hingegen am häufigsten aus Russland oder aus einem sonstigen osteuropäischen Land. In der Regel handelt es sich hierbei um sogenannte deutschstämmige Spätaussiedler.

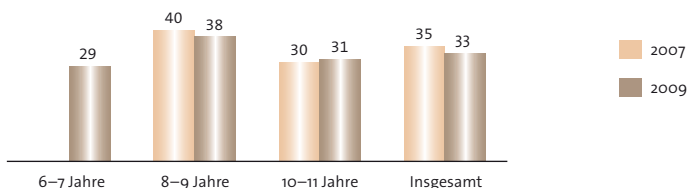
Insgesamt betrachtet verfügen Kinder von türkischen Migranten, von Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien oder auch Kinder mit italienischen Eltern vergleichsweise weniger häufig über die deutsche Staatsbürgerschaft als Kinder von Eltern, die aus Osteuropa zugewandert sind.

Die Familienformen von Migranten unterscheiden sich immer weniger von den Familienformen einheimischer deutscher Kinder

Vergleicht man die Familienformen von einheimischen deutschen Kindern und von Kindern mit Migrationshintergrund, so ergeben sich nach wie vor einige signifikante Unterschiede (Tab. 2.5). Auffällig ist, dass mit einem Anteil von 27 % Kinder mit Migrationshintergrund noch immer deutlich häufiger als einheimische Kinder ohne Migrationshintergrund mit einem Anteil von 20 % in Familien mit drei und mehr Kindern aufwachsen. Mit 28 % zu 17 % waren die Anteile bei Migranten und einheimischen Deutschen allerdings 2007 noch deutlich größer ausgeprägt. Der Anteil der Alleinerziehenden liegt inzwischen bei einheimischen Deutschen und bei Migranten gleichauf bei 16 % und auch bei den nichtehelichen Lebensgemeinschaften oder bei den Stieffamilien finden sich in unserer neuen Stichprobe keine

Abb. 2.4 **Kinder mit Migrationshintergrund – Umgangssprache zu Hause**
Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland
(Angaben in %)

»Wir sprechen bei uns zu Hause vorrangig in der Muttersprache der Eltern«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

nennenswerten Unterschiede. Die in der neuen Kinderstudie vorgenommene Einbeziehung von 6- bis 7-jährigen Kindern spielt hierbei keine Rolle.

Es hat demnach den Anschein, dass sich die Unterschiede in den Familienstrukturen – größere und eher traditionelle Familien mit mehreren Kindern gegenüber kleineren Familien, die zusätzlich vermehrt Patchwork-Strukturen aufweisen, als nichteheliche Lebensgemeinschaft bestehen oder alleinerziehend sind – so gut wie nur noch im Vergleich von einheimischen Deutschen zu Kindern mit nichtdeutscher Nationalität finden lassen, insbesondere dann, wenn diese dem muslimischen Kulturkreis angehören. Diese Befunde decken sich ebenfalls mit neueren Ergebnissen aus dem Mikrozensus, die belegen, dass auch bei Migrantinnen der Kinderreichtum abnimmt (Statistisches Bundesamt 2009a).

Die Muttersprache der Eltern bleibt bei einem Teil der Migranten die vorrangige häusliche Umgangssprache

Ein Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund gibt an, dass bei ihnen zu Hause die Muttersprache der Eltern die Umgangssprache ist (Abb. 2.4). Im Vergleich zu 2007 ist dieser Anteil weitgehend konstant geblieben. Die leichten Abweichungen beziehen sich vorrangig auf die Altersgruppen: in unserer Stichprobe geben die neu einbezogenen jüngeren Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren etwas weniger häufig an, zu Hause die Muttersprache der Eltern zu nutzen. Im Freundeskreis wird hingegen laut Auskunft der Kinder so gut wie immer deutsch gesprochen, so ein Ergebnis der 1. World Vision Kinderstudie 2007.

In der Kinderstudie haben wir darauf verzichtet, die Sprachfähigkeiten der Kinder weiter einzuschätzen oder zu testen. Mit den Ergebnissen der IGLU-Studien zur Schreib- und Lesekompetenz von Viertklässlern (PIRLS/IGLU 2001, IGLU 2006; vgl. Bos et al. 2007) liegen hierzu eindeutige Befunde vor, die die Notwendigkeit der Förderung der Sprach- und Lesekompetenz bei Kindern aus Fa-

milien mit Migrationshintergrund unterstreichen. Wichtig ist uns hierbei Folgendes: Für ein Drittel der Kinder ist die »gelebte Zweisprachigkeit« in der Familie nach wie vor die alltägliche Realität. Die Muttersprache der Eltern prägt die familiäre Identität. Die deutsche Sprache hingegen ist allgemeine Umgangssprache und auch in der alltäglichen Wahrnehmung von Kindern mit Migrationshintergrund die »Eintrittskarte« zum sozialen Leben. Sprachförderung muss von daher kultursensibel gestaltet werden. Sie darf nicht gegen die Familien der Kinder gerichtet sein, sondern sollte helfen zu integrieren.

Insgesamt gilt auch weiterhin, wie von uns bereits 2007 ausgeführt, dass Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund so früh wie möglich ansetzen sollte – in der Krippe, im Kindergarten oder als Bestandteil von sonstigen Angeboten zur Familienförderung. Ganz wesentlich ist hierbei, nicht nur isoliert die Kinder zu fördern, sondern ebenfalls Anstrengungen zu unternehmen, die Sprachkompetenz der Eltern zu verbessern. Vieles spricht dafür, dass wir hierfür neue und niederschwellig wirksame Angebote brauchen, die überall dort, wo sich Kontaktmöglichkeiten zu Familien mit Migrationshintergrund ergeben – also im Kindergarten, in der Schule, bei Vereinsangeboten und vor allen Dingen innerhalb der Migrantinnen- und Migrantenverbände und -netzwerke – aktiv unterbreitet werden sollten.

2.1.4 Religionsgemeinschaft und Glauben: Die drei Kulturen

Die Mehrheit der Bevölkerung in Deutschland gehört einer der beiden großen christlichen Religionsgemeinschaften an. Bezieht man sich auf die Mütter der Kinder (Elternbefragung), so gehören

32 % der katholischen Kirche, 35 % der evangelischen Kirche und weitere 3 % einer anderen christlichen Religionsgemeinschaft an. Den Islam als Religionsgemeinschaft benennen 7 %, und weitere 2 % der Mütter geben eine andere, nicht-christliche Religion an. 21 % rechnen sich hingegen keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft zu.

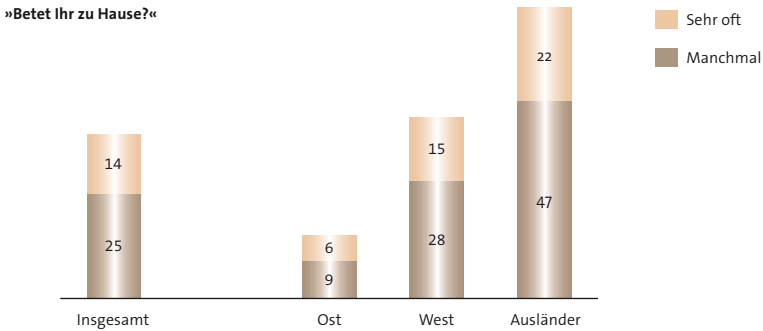
Auch in der Kinderstudie 2010 ließen wir die Kinder die Erfahrbarkeit von Religion in ihrem Alltag selbst wiedergeben. Gefragt haben wir diesmal, wie häufig Kinder zu Hause beten und wie häufig ein Gottesdienst besucht wird. Insgesamt 14 % der Kinder berichteten, dass bei ihnen zu Hause »sehr oft« und weitere 25 %, dass »manchmal« gebetet wird. 51 % verneinten hingegen diese Frage, und weitere 10 % gaben an, dass »fast nie« gebetet würde (Abb. 2.5).

Hinter diesen Gesamtangaben verbergen sich im Einzelnen deutliche Unterschiede. Vergleicht man die Kinder aus den alten und den neuen Bundesländern sowie diejenigen mit Migrationshintergrund, so lassen sich hinsichtlich der Bedeutung von Religiosität im Alltag drei unterschiedliche Kulturen identifizieren. Differenziert man diese Angaben nach Ost und West und nach Migrationshintergrund, so ergibt sich, dass 43 % der Kinder aus den alten Bundesländern im Vergleich zu nicht mehr als 15 % in den neuen Bundesländern manchmal oder sehr oft zu Hause beten. Bei deutschen Kindern mit zugewanderten Eltern sind dies 40 % und bei Kindern mit nichtdeutscher Nationalität sogar 69 % (Kinder mit Migrationshintergrund insgesamt: 51 %). Auch aus der Sicht der Kinder reproduziert sich damit das in der 15. Shell Jugendstudie 2006 festgestellte Bild eines eher pluralen Westens, eines religionsfernen Ostens sowie von mehrheitlich religiös geprägten Kindern mit Migrationshintergrund (Gensicke 2006).

Abb. 2.5 Die drei Kulturen:

Religionsferner Osten, eher pluraler Westen und religiös geprägte Ausländer

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Gottesdienstbesuche gehören für drei Viertel der Kinder nicht zum Alltag

Fragt man danach, wie häufig Kinder in Deutschland einen Gottesdienst in einer Kirche, einer Moschee oder einem sonstigen Gotteshaus besuchen, so geben insgesamt 9 % an, dies wöchentlich und weitere 18 %, dies ab und an im Monat zu tun (Tab. 2.6). 26 % gehen seltener und 47 % hingegen nie in eine Kirche oder in ein sonstiges Gotteshaus.

Die Unterschiede zwischen Ost und West sind auch bei dieser Frage mehr als deutlich (Gottesdienstbesuch mindestens ab und an im Monat: 6 % gegenüber 30 %). Hingegen unterscheiden sich einheimische deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund im Besuch von Gottesdiensten nur geringfügig. Dies dürfte vorrangig damit zusammenhängen, dass zum einen in vielen nichtchristlichen Religionsgruppen Gottesdienstbesuche in einer Kirche oder einem vergleichbaren Gotteshaus nicht unbedingt obligatorisch sind sowie zum anderen damit, dass für nichtchristliche Religionsgrup-

pen Gotteshäuser nicht immer in erreichbarer Nähe sind. Dies würde erklären, warum die höhere Religiosität von Migrantenkindern sich nicht im Gottesdienstbesuch bemerkbar macht.

Im Vergleich betrachtet ist der Besuch von Gottesdiensten eher noch weiter rückläufig. Auffällig ist auch, dass die jetzt erstmals ebenfalls befragten jüngeren Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren sogar noch häufiger angeben, gar nicht oder nur sehr selten einen Gottesdienst zu besuchen.

Religion und Religiosität spielen bei Kindern in Deutschland nach wie vor eine unterschiedliche Rolle. Die Zugehörigkeit zu einer der großen christlichen Religionen ist nur in den alten Bundesländern »obligatorisch«. In den neuen Bundesländern ist dies nicht der Fall. Sowohl in den alten als auch in den neuen Ländern verweisen die befragten Kinder mehrheitlich darauf, dass Religiosität und Glaube in der Familie keine wichtige Rolle spielen. Bei Kindern mit Migrationshintergrund stellt sich dies anders dar. Religiosität gehört, insbesondere bei Kin-

Tab. 2.6 **Besuch von Gottesdiensten**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (2007: 8 bis 11 Jahre) in Deutschland

Spalten in %	2007			2009			
	Gesamt	8–9 Jahre	10–11 Jahre	Gesamt	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Gottesdienstbesuch							
Wöchentlich	14	16	12	9	6	12	9
Ab und an im Monat	20	20	20	18	16	19	18
Seltener	31	32	30	26	28	27	24
Nie	35	32	38	47	50	42	49

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

dern aus Familien islamischen Glaubens, die etwa 27 % der Familien von Kindern mit Migrationshintergrund ausmachen, zur Alltagskultur und stellt demnach einen wichtigen familiären Identitätsfaktor dar.

2.2 Armut und soziale Ungleichheit: Die Herkunft entscheidet

Armut und Unterversorgung werden spätestens seit den 1990er Jahren auch in Deutschland sowie in den meisten reichen Industriestaaten als Problemlagen von Familien und hierbei insbesondere für Alleinerziehende oder kinderreiche Familien thematisiert. So kam etwa die UNICEF-Vergleichsstudie »Child Poverty in Rich Nations 2005« zu dem Ergebnis, dass in den meisten reichen Nationen der Anteil der Kinder, die in Armut leben, im letzten Jahrzehnt weiter angewachsen ist. In Deutschland ist die relative Kinderarmut seit 1990 sogar stärker gestiegen als in den meisten anderen Industrienationen. Die neue UNICEF-Studie »Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010« (Bertram/Kohl 2010) schreibt diesen

Trend fort. So zeigen die hierbei genutzten aktuelleren OECD-Daten (»Doing Better for Children«, OECD 2009), dass Kinder in Deutschland hinsichtlich ihrer ökonomischen Lage im internationalen Vergleich nach wie vor schlecht abschneiden. Armut wird im Rahmen dieser Studien nicht allein anhand des im Haushalt verfügbaren Einkommens gemessen. Armut ist vielmehr eine Lebenslage, die, bezogen auf den gesamten Lebensverlauf, zu einem sich selbst immer weiter verschärfenden »Teufelskreis« eines Ausschlusses von individuellen Gestaltungschancen und von gesellschaftlicher Teilhabe führt (soziale Exklusion; siehe dazu die nationalen Armuts- und Reichtumsberichte: BMAS 2001; 2005; 2008). Die beiden Schlüsselfaktoren, die die individuell erreichbare Wohlfahrtsposition in Deutschland wie auch international in den reichen Industrieländern maßgeblich bestimmen, sind zum einen das realisierte oder noch realisierbare persönliche Bildungsniveau (Schulabschluss und Berufsqualifizierung; siehe dazu die Analysen im Zwölften Kinder- und Jugendbericht: BMFSFJ 2005a), sowie zum anderen die Art der Integration in den Arbeitsmarkt (Erwerbstätigkeit mit zeitlich nur vergleichsweise kurzfristigen Unterbre-

chungen; siehe dazu insbesondere die Ergebnisse des Siebten Familienberichts: BMFSFJ 2006).

In der World Vision Kinderstudie erheben wir in diesem Kontext den Bildungsgrad der Eltern (höchster allgemeinbildender Schulabschluss) sowie deren Erwerbsbeteiligung, um auf diese Weise den sozialen Hintergrund der Kinder und damit deren individuelle Wohlfahrtsposition abbilden zu können. Der Schwerpunkt unserer Studie liegt jedoch darauf, die Erfahrungen und die Sichtweise der Kinder zu berichten. Uns interessiert an dieser Stelle, inwieweit Kinder materielle Armut und den damit einhergehenden Ausschluss wahrnehmen und bewerten.

2.2.1 Bildungshintergrund und Herkunftsschicht

Für Deutschland lässt sich unter anderem anhand der Ergebnisse der PISA-Studien zeigen, dass für den späteren Bildungserfolg von Kindern die familiäre Herkunft, insbesondere das Bildungsniveau der Eltern, von maßgeblicher Bedeutung ist (PISA 2000, 2003, 2006: vgl. Prenzel et al. 2008). Wir operationalisieren die Herkunftsschicht anhand des Bildungshintergrundes der Eltern sowie anhand der elterlichen Einschätzung zur materiellen Wohlfahrtsposition des Haushaltes. Es werden demnach Indikatoren verknüpft, die sowohl das Bildungsniveau der Eltern als auch die verfügbaren materiellen häuslichen Ressourcen abbilden. Zugeordnet haben wir anhand des Schulabschlusses der Mutter und, sofern vorhanden, des Schulabschlusses des Vaters (Elternauskunft: Hauptschule/ohne Abschluss, Realschule/Mittlere Reife, Fachhochschulreife/Abitur). Zur weiteren Differenzierung nutzen wir zusätzlich die bei den Kindern erhobene Einschät-

zung zur Zahl der Bücher im Haushalt. Zur Bestimmung der materiellen Lage wird die Wohnform (Eigentum, Miete) sowie die Bewertung der Höhe des häuslichen Nettoeinkommens herangezogen (Elternauskunft von 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht). Auf dieser Grundlage bilden wir einen Index mit den Ausprägungen 1 = Unterschicht, 2 = Untere Mittelschicht, 3 = Mittelschicht, 4 = Obere Mittelschicht, 5 = Oberschicht.

Maßgeblich für die Abgrenzung ist die Bildungsposition der Eltern. Die Zugehörigkeit zur untersten Herkunftsschicht (Unterschicht) bedeutet, dass in so gut wie allen Fällen beide Elternteile, sofern vorhanden, maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen (97 % der Mütter sowie 99 % der Väter). Bei Kindern aus der unteren Mittelschicht trifft dies auf 61 % der Mütter sowie, sofern vorhanden, 71 % der Väter zu. Für Kinder aus der Mittelschicht sind eher die mittleren Abschlüsse in Gestalt des Real- schulabschlusses oder der Mittleren Reife prägend. 81 % der Mütter bzw. 65 % der Väter verfügen über eine entsprechende Bildungsposition. Bei Kindern aus der oberen Mittelschicht haben hingegen 61 % der Mütter sowie 63 % der Väter die Fachhochschulreife oder das Abitur. Für Kinder aus der Oberschicht trifft dies für 73 % der Mütter und sogar für 89 % der Väter zu. Die Bewertung des häuslich verfügbaren Nettoeinkommens, die Verfügbarkeit über Wohneigentum sowie die Auskunft der Kinder zur Zahl der Bücher im Haushalt ist, wie im Index vorgesehen, ebenfalls hoch korreliert (Tab. 2.7). Der Herkunftsschicht-Index bildet damit eine soziale Schichtungsvariable, die auf dem Bildungshintergrund der Eltern (sog. Bildungsnähe) aufbaut und diesen anhand der familiären Wohlfahrtsposition differenziert.

Im Vergleich zu 2007 ist der Herkunftsschicht-Index in etwa stabil geblie-

Tab. 2.7 **Herkunftsschicht-Index¹: Ergebnisse der Operationalisierung**

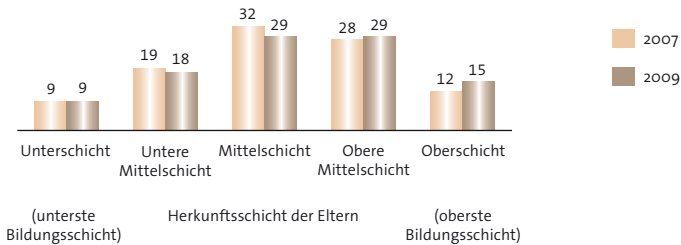
Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Unter- schicht	Untere Mittel- schicht	Mittel- schicht	Obere Mittel- schicht	Ober- schicht
Schulabschluss der Mutter						
Ohne Abschluss, Hauptschule	25	97	61	12	5	3
Realschule	44	3	38	81	34	24
Abitur/FH-Reife	31	–	1	7	61	73
Schulabschluss des Vaters						
Ohne Abschluss, Hauptschule	31	99	71	30	11	2
Realschule	33	1	29	65	26	9
Abitur/FH-Reife	36	–	–	5	63	89
Zahl der Bücher im Haushalt						
Nur sehr wenige	5	36	7	1	–	–
Etwa ein Bücherbrett	12	33	25	12	3	–
Etwa ein Regal	37	10	48	54	32	12
Etwa zwei Regale	21	3	13	23	38	7
Drei oder mehr Regale	22	1	3	7	27	81
Weiß nicht	3	17	4	3	–	–
Wohnform						
Miete	45	93	67	42	41	4
Eigentum	55	7	33	58	59	96
Bewertung der Einkommenssituation						
Sehr gut	13	–	3	6	10	50
Gut	46	19	40	51	59	37
Mittelmäßig	30	38	37	37	26	13
Schlecht	10	33	18	5	5	–
Sehr schlecht	1	10	2	1	–	–

¹ Der Herkunftsschicht-Index basiert auf den Variablen »Schulabschluss der Mutter / des Vaters« (Codierung: Elternteil kein Abschluss / Hauptschule = 2, Realschule = 4, Abitur / FH-Reife = 6), Zahl der Bücher im Haushalt (Codierung: 0, 1, 2, 2, 3), Wohnform (Codierung: 1, 2), Bewertung des Einkommens (Codierung: 3, 2, 2, 1, 0). Die Ergebnisse wurden aufsummiert und in eine Schichtvariable mit 5 Ausprägungen übertragen (Zuordnung: bis 6, 7–8, 9–10, 11–12, 13–14). Ausführliche Dokumentation des Herkunftsschicht-Index siehe Anhang S. 408.

Abb. 2.6 **Der Bildungshintergrund der Eltern als Herkunftsschicht**

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (2007: 8 bis 11 Jahre) in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

ben. 9 % der Kinder gehören zur Unterschicht, 18 % zur unteren Mittelschicht, 29 % zur Mittelschicht, ebenfalls 29 % zur oberen Mittelschicht sowie 15 % zur Oberschicht (Abb. 2.6).

Schichtzugehörigkeit und Migrationshintergrund bedingen sich

Ein Blick auf die ethnische Herkunft zeigt, dass mit 48 % fast jedes zweite Kind aus der Unterschicht einen Migrationshintergrund hat. 31 % der Kinder besitzen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit. Ebenfalls überdurchschnittlich ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der unteren Mittelschicht (35 %). Deutlich niedriger ist hingegen der Migrantenanteil mit 22 % in der Mittelschicht sowie 24 % in der oberen Mittelschicht. In der Oberschicht haben 15 % der Kinder einen Migrationshintergrund (Tab. 2.8).

Bezieht man sich auf die Konfession der Mutter, um die Zugehörigkeit zu den unterschiedlichen Kulturkreisen abzugrenzen, so geben 28 % der Mütter von Kindern aus der Unterschicht den Islam als Glaubensrichtung an. Weitere 32 %

sind katholisch: neben einheimischen deutschen Kindern handelt es sich hierbei ebenfalls häufiger um Kinder von Spätaussiedlern aus Russland oder den Staaten der ehemaligen Sowjetunion oder aus sonstigen osteuropäischen Ländern wie z.B. aus Polen. Bei Kindern aus der unteren Mittelschicht finden sich immerhin noch 11 % mit islamischem Hintergrund, in den eher gehobenen Schichten nimmt der Anteil dann markant ab. Die Schichtzugehörigkeit korreliert mit einem Migrationshintergrund und dabei insbesondere auch mit der Zugehörigkeit zum islamischen Kulturkreis. Die Zuwanderer aus diesen Regionen brachten bisher und bringen auch heute noch schlechtere Bildungsvoraussetzungen mit. Ähnliches gilt auch für die eher katholisch geprägten osteuropäischen Zuwanderer. Bei einheimischen Deutschen steht hingegen die individuelle Bildungsposition in keinem direkten Zusammenhang zur Konfession (evangelisch oder katholisch).

Ein Migrationshintergrund und eine Herkunft aus den eher unteren Herkunftsschichten bedingen sich demnach. Nicht nur die kulturellen Unterschiede sind bedeutsam, sondern auch die sozia-

Tab. 2.8 **Herkunftsschicht nach Migrationshintergrund und Konfession der Mutter**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Unter- schicht	Untere Mittel- schicht	Mittel- schicht	Obere Mittel- schicht	Ober- schicht
Migrationshintergrund						
Einheimisch deutsch	74	52	65	78	76	85
Deutsche Kinder mit zugewanderten Eltern	16	17	17	15	18	13
Ausländer	10	31	18	7	6	2
Konfession der Mutter						
Katholisch	32	32	34	32	30	35
Evangelisch	35	22	33	34	38	45
Sonstige christliche Konfession	3	2	3	3	6	2
Islam	7	28	11	5	2	–
Sonstige nichtchristliche Konfession	2	3	1	1	3	1
Konfessionslos	21	12	18	25	22	17

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

len Milieus und die damit verbundenen Teilhabechancen, die einheimische deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund unterscheiden. Es ist nicht allein die Zuwanderung und die damit möglicherweise verbundene Verwurzelung in unterschiedlichen Kulturkreisen, die Integration behindert. Probleme entstehen dort, wo aufgrund von fehlender Bildungskompetenz die neue Umwelt überfordernd wirkt und wo deshalb auch Partizipationsmöglichkeiten nicht wahr- oder auch nicht angenommen werden.

Kinder von Alleinerziehenden kommen häufiger aus bildungsfernen Schichten

Bringt man die Herkunftsschicht und die Familienform, in der die von uns befragten Kinder leben, in Zusammenhang, so ergibt sich ein weiteres eindeutiges Er-

gebnis (Tab. 2.9). 30 % der Kinder aus der Unterschicht wachsen mit einem alleinerziehenden Elternteil auf. In der unteren Mittelschicht beträgt der Anteil 28 %, in der Mittelschicht 15 %, während der Anteil der Alleinerziehenden in der oberen Mittelschicht mit 11 % und in der Oberschicht mit 3 % deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Nichteheliche Lebensgemeinschaften sind hingegen hinsichtlich der Schichtzugehörigkeit eher gleich verteilt und auch die Unterschiede bei den Stieffamilien nicht signifikant. Alleinerziehend zu sein korreliert demnach mit einer eher geringen eigenen Bildungsposition. Plurale Familienformen oder Patchwork-Familien finden sich hingegen verteilt über die unterschiedlichen sozialen Schichten.

Interessant ist, dass die Zahl der Kinder im Haushalt bei Kindern aus der Oberschicht in der neuen Kinderstudie

Tab. 2.9 **Herkunftsschicht und Familienform**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

	Gesamt	Unter- schicht	Untere Mittel- schicht	Mittel- schicht	Obere Mittel- schicht	Ober- schicht
Spalten in % / Mittelwerte						
Familienform						
Ein-Kind-Kernfamilie	13	9	14	15	13	12
Zwei-Kind-Kernfamilie	37	20	28	39	42	46
Drei(u. m.)-Kind-Kernfamilie	22	31	18	17	22	30
Alleinerziehend	16	30	28	15	11	3
Eltern in nichtehelicher Lebensgemeinschaft	5	5	4	7	5	2
Stieffamilie	5	3	5	4	5	5
Drei-Generationen-Familie	2	2	3	3	2	2
Kinder im Haushalt insg.						
Durchschnitt	2,1	2,3	2,0	2,0	2,1	2,3

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

inzwischen ähnlich ausgeprägt ist wie in der Unterschicht. Im Jahr 2007 hatten wir hierzu noch einen linearen Trend einer mit einer eher höheren Schichtzugehörigkeit eher abnehmenden Kinderzahl festgestellt. Es hat den Anschein, dass hier eine Nivellierung stattfindet. Ein möglicher Erklärungsfaktor könnte hierfür die bereits festgestellte Angleichung der Familienstrukturen bei Migranten sein. Dort sind inzwischen die Kinderzahlen ebenfalls leicht rückläufig. Stabile Trendanalysen müssen allerdings zukünftigen Studien vorbehalten bleiben.

2.2.2 Wie Kinder Armut erleben

Der Anteil der Kinder (unter 18 Jahren), die in Deutschland in relativer Armut leben, beläuft sich mit Stand von 2006, je nach Definition und Datenquelle, auf 9,6 % (weniger als 50 % des durchschnittlichen Netto-Medianeinkommens) bzw.

17,3 % (weniger als 60 % des Netto-Medianeinkommens) (Datenquelle SOEP: Prognos 2008). Gemessen wird hierbei, wie viel Prozent der Kinder und Jugendlichen in Haushalten leben, die über weniger als die Hälfte des bedarfsgewichteten durchschnittlichen Nettoeinkommens aller Haushalte in Deutschland verfügen.⁴

In der World Vision Kinderstudie haben wir im Rahmen der Elternbefragung erhoben, wie die Familien die Höhe ihres verfügbaren Einkommens bewerten (1 =

⁴ Die im Rahmen der OECD übliche Bedarfsgewichtung basiert auf der Annahme, dass größere Haushalte besser wirtschaften können, so dass der Bedarf pro Haushaltsmitglied sinkt. Darüber hinaus wird unterstellt, dass der Bedarf bei Kindern geringer ist als bei Erwachsenen. Nach der neuen bzw. modifizierten OECD-Skala geht der Hauptbezieher des Einkommens mit dem Faktor 1,0 in die Gewichtung ein. Alle anderen Mitglieder der Bedarfsgemeinschaft über 14 Jahre werden mit 0,5, hingegen Kinder unter 14 Jahren mit 0,3 gewichtet.

sehr gut bis 5 = sehr schlecht). Diese Aussage geht auch in den Herkunftsschicht-Index ein, soll hier jedoch gesondert analysiert werden. Nach den vorliegenden Ergebnissen leben 59 % der Kinder in Familien, die ihr monatliches Einkommen als gut bis sehr gut bewerten. 30 % bezeichnen ihr Einkommen als mittelmäßig, während 11 % eher schlecht bis sehr schlecht mit dem zur Verfügung stehenden Einkommen zurechtkommen (Tab. 2.7). Interpretiert man diese subjektive Selbsteinschätzung, wie man als Familie mit dem verfügbaren Einkommen zurechtkommt, im Sinne eines Armutsindikators, so zeigt sich, dass auch nach diesen Ergebnissen etwa 11 % der Kinder in Deutschland von Armut betroffen sind.

Im Vergleich zu 2007 geben die Eltern der Kinder damit eine leicht bessere Bewertung ihrer finanziellen Situation ab. Dieser Trend erscheint auch vor dem Hintergrund der seit 2000 festgestellten weiteren Zunahme des Armutsrisikos bei Kindern nicht unplausibel. So zeigen etwa die aktuellen Ergebnisse zum Bezug von Grundsicherung nach dem SGB II (»Hartz IV«), dass die Zahl der Kinder unter 15 Jahren, die in Bedarfsgemeinschaften mit Bezug von Hartz-IV-Leistungen leben, von rund 1,8 Mio. 2008 auf etwa 1,7 Mio. 2009 und damit um fast 5 % zurückgegangen ist (BA für Arbeit 2010). Es hat demnach den Anschein, dass die familienpolitischen Leistungen zur Vermeidung von Kinderarmut, insbesondere die Erhöhung des Kindergeldes sowie der sogenannte Kinderzuschlag, an dieser Stelle durchaus zu greifen beginnen.

Armut aus der Sicht der Kinder

Wie nehmen nun die von uns befragten Kinder mögliche Armutslagen wahr? Wir haben zu diesem Zweck in die aktuelle Kinderstudie neue Fragen aufgenommen.

Das Thema Armut soll dabei aus einer alltäglichen Perspektive mit den möglichen Konsequenzen, die im Zusammenhang mit Armut auftreten können, erfasst werden. Hierzu haben wir alle Kinder die folgenden zwei Einstiegsfragen mit »eher ja« oder »eher nein« bewerten lassen:

- Statement 1: »Wir haben genügend Geld für alles, was wir brauchen«;
- Statement 2: »In unserer Familie ist das Geld häufig knapp«.

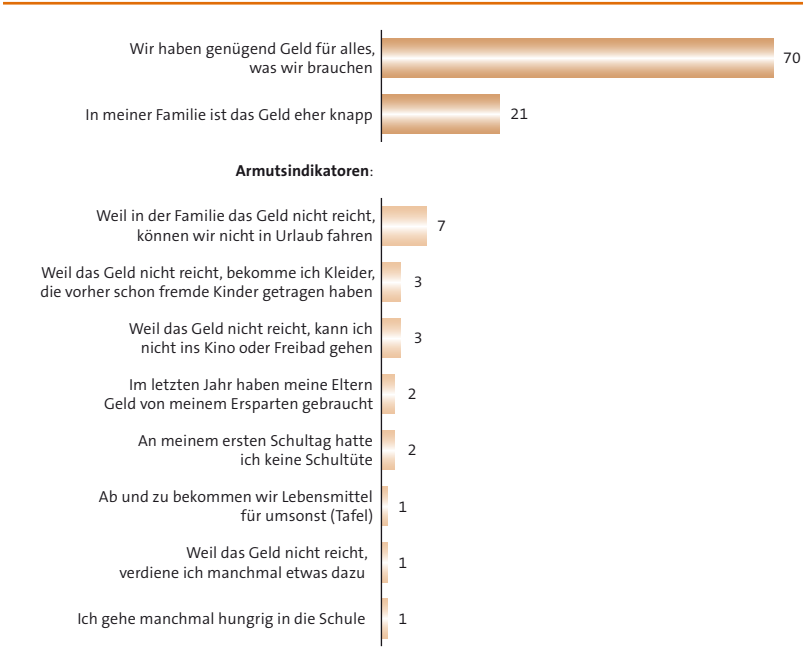
Den Kindern, die entweder bei Statement 1 mit »eher nein« oder bei Statement 2 mit »eher ja« geantwortet haben, wurden von uns im Anschluss weitere Statements zum konkreten Armutserleben vorgelegt. Dieses von uns in einem Pretest vorab entwickelte Verfahren war notwendig, da es wenig Sinn ergeben hätte, allen Kindern Aussagen zum konkreten Erleben von Armut im Alltag vorzulegen. Im Gegenteil wären dadurch eher Verzerrungen hervorgerufen worden, da nicht auszuschließen ist, dass Kinder, die nicht betroffen sind, die eine oder andere Aussage missverstehen könnten und dann fälschlicherweise zustimmen.

70 % der Kinder haben der Aussage »Wir haben genügend Geld für alles, was wir brauchen« zugestimmt, 16 % haben dem nicht zugestimmt, und 14 % gaben hierzu keine eindeutige Antwort (»Weiß nicht«). Der Aussage »In unserer Familie ist das Geld eher knapp« haben 21 % zugestimmt. 61 % haben hier nicht zugestimmt, und 18 % gaben keine eindeutige Antwort (Abb. 2.7).

Nimmt man beide Aussagen wie erläutert zusammen, zeigt sich, dass ein Viertel der Kinder auf finanzielle Beschränkungen in ihren Familien aufmerksam macht. Diesen Kindern haben wir im Anschluss solche Statements vorgelegt, die auf konkrete Armutserfahrungen im Alltag verweisen (Armutsindikatoren).

Abb. 2.7 **Erleben von Armut**

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



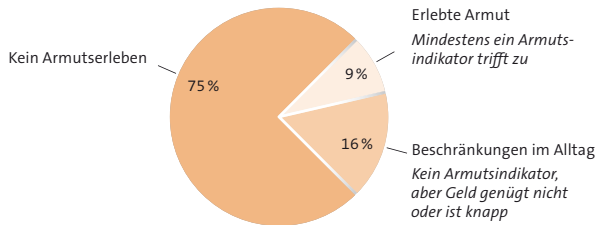
World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Armut ist in diesem Fall nicht mehr relativ, also im Vergleich zu den durchschnittlichen Gegebenheiten und damit relativ zum allgemeinen gesellschaftlichen Wohlstandsniveau definiert, sondern absolut anhand der von den Kindern im Alltag real erfahrenen Einschränkungen. Insgesamt 10 % der Kinder haben zu beiden Fragen keine eindeutigen Angaben gemacht. Diese Kinder haben wir genau wie die, die über keinerlei finanzielle Beschränkungen berichtet haben, nicht weiter befragt.

Bezieht man die Ergebnisse prozentual auf alle Kinder und nicht allein auf die befragte Teilgruppe, so stimmen insgesamt 7 % aller Kinder der Aussage zu

»Weil in meiner Familie das Geld nicht reicht, können wir nicht in Urlaub fahren«. 3 % sagen eher »ja« zu der Aussage »Weil in meiner Familie das Geld nicht reicht, bekomme ich Kleidung, die schon fremde Kinder getragen haben«. Ebenfalls 3 % bejahen die Aussage »Weil in meiner Familie das Geld nicht reicht, kann ich nicht ins Kino oder ins Freibad gehen«. 2 % stimmen »Im letzten Jahr haben meine Eltern Geld von meinem eigenen Ersparten gebraucht« zu, und ebenfalls 2 % bejahen die Aussage »An meinem ersten Schultag hatte ich keine Schultüte«. Für jeweils 1 % treffen die Aussagen zu »Ab und zu bekommen wir Lebensmittel für umsonst, zum Beispiel

Abb. 2.8 **Gruppierung: Erleben von Armut im Alltag**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

von der ›Tafel‹ [ein Stand, an dem man kostenlos Lebensmittel holen kann]«, »Weil in meiner Familie das Geld nicht reicht, verdiene ich manchmal Geld dazu« sowie »Ich gehe manchmal hungrig in die Schule«.

Gruppiert man die Ergebnisse, so ergibt sich ein Anteil von zusammen genommen 9 % der von uns befragten Kinder, die auf armutsbedingte Einschränkungen oder Ausgrenzungen verweisen. Weitere 16 % berichten über finanzielle Beschränkungen im Alltag, allerdings ohne dass einer der genannten Armutsindikatoren zutrifft. 75 % der Kinder haben keine Armutserfahrungen (Abb. 2.8).

Die Angaben zu der erlebten Armut im Alltag stimmen bemerkenswert gut mit den bereits zitierten Ergebnissen zum relativen Armutsrisiko von Kindern in Deutschland überein. Trotzdem sind diese nur bedingt miteinander vergleichbar. Der von uns gewählte Zugang bezieht sich auf die von Kindern im Alltag wahrgenommene Armut. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass es auch für Kinder emotional eher schwierig ist, entsprechende Erfahrungen mitzuteilen: nicht umsonst hat sich an dieser Stelle der Begriff der »verschämten Armut«

eingebürgert. Außerdem kommt hinzu, dass auch in repräsentativen Stichproben der Anteil der ausgegrenzten Kinder tendenziell unterschätzt wird. Die in unserer Kinderstudie ausgewiesenen Anteilswerte dürften von daher eher den unteren Rand der Problematik wiedergeben.

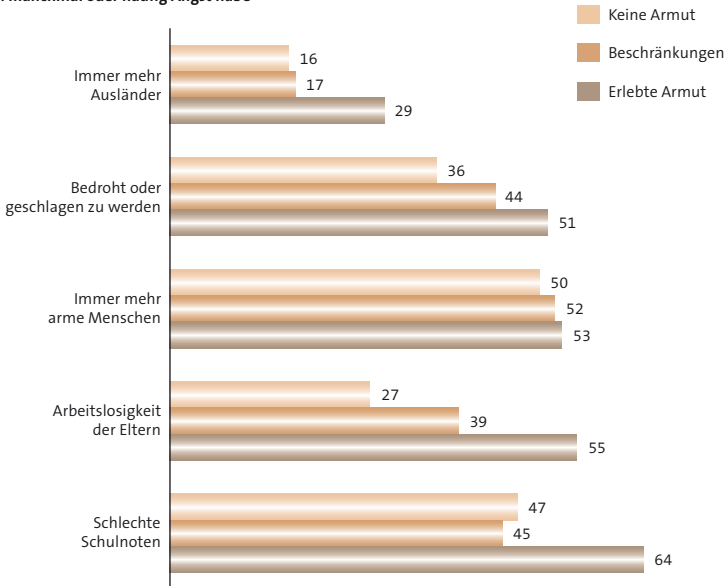
Weitere bemerkenswerte Erkenntnisse zum »Alltag in Armut« vermittelt auch ein Blick auf die Ängste, die Kinder in Bezug auf ihre Lebenssituation benennen. Wir haben an dieser Stelle bewusst nach Ängsten und nicht nach Sorgen gefragt. Der Begriff Angst ist insbesondere für etwas jüngere Kinder konkreter fassbar und von daher wirklichkeitsnaher zu beantworten. Eine gefühlte Angst ist allerdings auch eine »härtere« Kategorie als empfundene Sorgen.

Kinder ohne Armutserfahrungen geben zu 27 % an, manchmal oder häufig Angst vor einer Arbeitslosigkeit der Eltern zu haben (Abb. 2.9). Bei denjenigen, die auf finanzielle Beschränkungen verweisen, sind dies bereits 39 %, während Kinder mit konkreten Armutserfahrungen zu 55 % entsprechende Ängste benennen. Angst davor bedroht oder geschlagen zu werden haben 36 % der Kinder ohne Armutserfahrung, 44 % derjenigen

Abb. 2.9 Ängste

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

»Wovor ich manchmal oder häufig Angst habe«



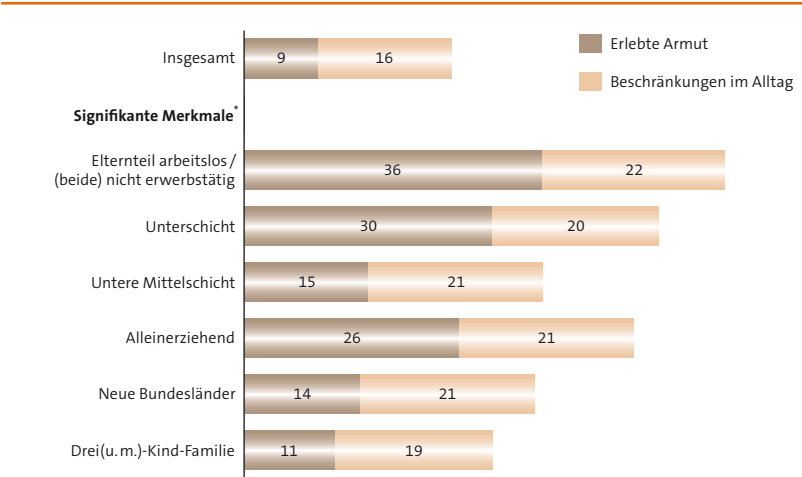
World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

mit finanziellen Beschränkungen und 51 % der mit konkreten Armutserfahrungen. Vor schlechten Schulnoten fürchten sich 47 % der Kinder ohne Armutserfahrungen, 45 % derjenigen mit finanziellen Beschränkungen sowie 64 % der Kinder mit Armutserfahrungen. Angst davor, dass es »immer mehr arme Menschen gibt«, berichtet mit etwas über 50 % insgesamt jedes zweite Kind. Die gesellschaftliche Problematik von Armut wird demnach in etwa gleich häufig wahrgenommen: bei den einen aufgrund eigener Erfahrungen, bei den anderen aus der Anschauung und dem vorhandenen Wissen darüber. Vor »immer mehr Ausländern« fürchten sich 16 % der Kinder ohne Armutserfahrung sowie 17 % derjenigen, die auf finanzielle

Beschränkungen verweisen. Bei den Kindern mit Armutserfahrung sind es hingegen 29 %, die diesen Punkt anführen.

Die Gesamtbefunde zum Armutserleben von Kindern sprechen aus unserer Sicht für sich. Armut ist physisch konkret und keine »relative Größe«, die nicht mehr misst als eine vorhandene Benachteiligung im Vergleich zum Durchschnitt der Bevölkerung. Da wo Armut konkret erfahrbar wird, berichten auch die im qualitativen Teil porträtierten Kinder von Armut (vgl. Kapitel 7). Armut grenzt aus und wird von den Kindern auch so wahrgenommen. Wir werden in den folgenden Kapiteln diesen Zusammenhang weiter aufgreifen und ausführen.

Abb. 2.10 **Armutsfallen: Kinder, die besonders häufig Armut erleben**
 Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



* Statistisch signifikante Prädiktoren (multinomial logistische Regression; Darstellung bivariat in %)

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

2.2.3 Armutsfallen

Analysiert man die artikulierte Betroffenheit von Armut im Zusammenhang, so lassen sich auch in unserer Studie die typischen Risikofaktoren identifizieren, die Kinderarmut in Deutschland verursachen (Abb. 2.10). Von Armut betroffen sind überproportional häufig Kinder, deren Eltern arbeitslos sind oder die aus sonstigen Gründen keiner regelmäßigen Erwerbstätigkeit nachgehen (36 % berichten hier über konkrete Armutserfahrungen und weitere 22 % über finanzielle Beschränkungen). Kinder von Alleinerziehenden unterliegen ebenfalls einem ausgeprägten Armutsrisiko (26 % mit erlebter Armut und 21 % mit finanziellen Einschränkungen), und auch Kinder, die in Drei(und mehr)-Kind-Familien aufwachsen, haben höhere Risiken (11 % mit

erlebter Armut und 19 % mit finanziellen Einschränkungen). Das Armutsrisiko ergibt sich vor dem Hintergrund des damit einhergehenden Ausschlusses von einer (elterlichen) Erwerbstätigkeit: entweder aufgrund von Arbeitslosigkeit oder aufgrund der Beschränkungen, die die Betreuung der Kinder mit sich bringt.

Hoch korreliert mit und letztendlich auch verursacht ist dieser Ausschluss durch ein niedriges elterliches Bildungsniveau. Entsprechend trifft es vorrangig Kinder aus der Unterschicht (30 % mit erlebter Armut und weitere 20 % mit finanziellen Einschränkungen) und ebenfalls überproportional häufig Kinder aus der unteren Mittelschicht (15 % mit erlebter Armut und weitere 21 % mit finanziellen Einschränkungen). Die ebenfalls stärkere Betroffenheit von Armut bei Kindern in den neuen Bundesländern (14 % in Armut

Tab. 2.10 **Arbeitslosigkeit in der Familie**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Herkunft		Region		Familientyp	
		Einheim. Deutsche	Migranten	West	Ost	Paarfamilie	Allein-erziehend
Arbeitslosigkeit in den letzten 2 Jahren							
Keine Erfahrung	80	82	73	82	62	82	68
Vater oder Mutter arbeitslos	20	18	27	18	38	18	32
Nachrichtlich							
Vater oder Mutter derzeit arbeitslos	5	4	7	4	10	3	12
Beide Eltern nicht erwerbstätig	4	4	5	4	5	1	22

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

und 21 % mit finanziellen Einschränkungen) ist nicht nur ein Ergebnis unserer Studie und wird noch immer kontrovers diskutiert. Verwiesen wird darauf, dass bei der Berechnung des Nettoäquivalenzeinkommens die unterschiedlichen Niveaus, die zwischen alten und neuen Ländern herrschen, mit berücksichtigt werden müssen. Bei einer getrennten Berechnung würden sich die höheren Armutsquoten in den neuen Ländern dann stärker nivellieren. Die in unserer Kinderstudie subjektiv artikulierte stärkere Betroffenheit von Kindern aus den neuen Bundesländern spricht jedoch eher dafür, dass Kinderarmut in den neuen Bundesländern tatsächlich häufiger verbreitet ist.

Arbeitslosigkeit als »Lebensform« bei Alleinerziehenden, bei Migranten und in den neuen Bundesländern

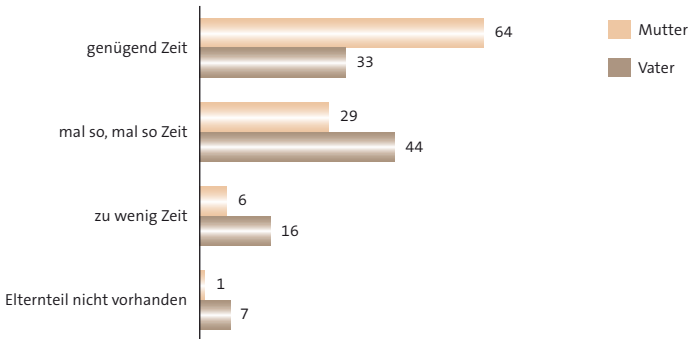
Wie bereits angesprochen sind die Familien von 5 % der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren nach Auskunft der Eltern gegenwärtig von Arbeitslosigkeit betroffen.

Hierzu zählen wir die Familien, die angeben, dass beide Elternteile arbeitslos sind sowie diejenigen, bei denen ein Elternteil arbeitslos ist und der zweite Elternteil – sofern vorhanden – ebenfalls keiner regelmäßigen Vollzeit- oder Teilzeiterwerbstätigkeit nachgeht. Fragt man danach, in wie vielen Familien in den letzten 2 Jahren ein Elternteil mindestens 3 Monate oder länger arbeitslos gewesen ist, so ergibt sich sogar ein noch weitaus höherer Anteil von 20 %. Arbeitslosigkeit gehört demnach für ein Fünftel der Kinder zur Alltagserfahrung.

Die Arbeitslosigkeit trifft Familien unterschiedlich. Die damit verbundene soziale Ungleichheit wird dann sichtbar, wenn man das Risiko von Arbeitslosigkeit getrennt für verschiedene Teilgruppen darstellt (Tab. 2.10). Kinder von Alleinerziehenden haben zu 32 % in den letzten 2 Jahren Arbeitslosigkeit erlebt; derzeit arbeitslos trifft hier für 12 % zu. Hinzu kommen bei alleinerziehend aufwachsenden Kindern weitere 22 %, deren Elternteil keiner regelmäßigen Erwerbsarbeit nachgeht. In den neuen Bundeslän-

Abb. 2.11 **Zuwendung: Bewertung der verfügbaren Zeit der Eltern**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

»Meine Mutter/mein Vater hat für mich ...«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

dern haben 38 % der Kinder Arbeitslosigkeit erfahren. Arbeitslosigkeit trifft für derzeit 10 % zu. Kinder von Migranten schließlich haben zu 27 % in den letzten 2 Jahren Arbeitslosigkeit erlebt, derzeit arbeitslos trifft hier ebenfalls auf gegenwärtig 7 % zu.

Für eine nachhaltige Verringerung der Kinderarmut müssen demnach vor allen Dingen adäquate Möglichkeiten zur Sicherung einer möglichst kontinuierlichen Erwerbsbeteiligung der Eltern geschaffen werden. Voraussetzungen hierfür sind verlässlich Angebote zur Kinderbetreuung, die es den Eltern erlauben, Familie und Beruf unter einen Hut zu bekommen. Mittelfristig wird es allerdings vor allem darauf ankommen müssen, das Bildungsniveau der Eltern in den betroffenen Familien zu erhöhen, da sich letztendlich nur dadurch neue Chancen auf dem Arbeitsmarkt realisieren lassen.

2.3 Zuwendung und familiäres Wohlbefinden

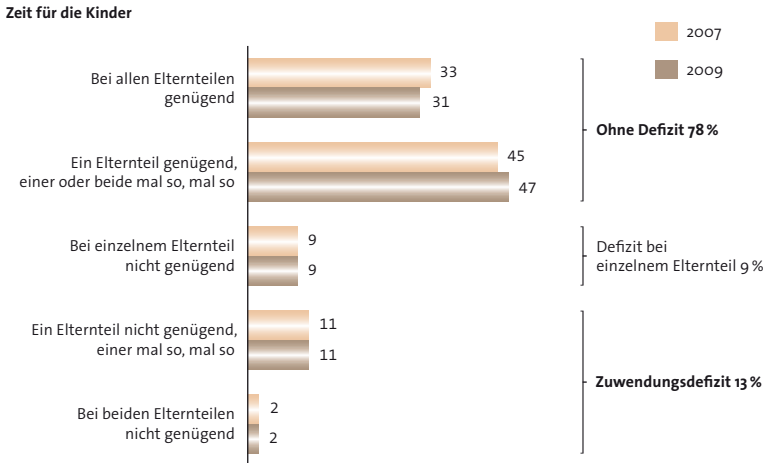
Fragt man danach, wie die Kinder die verfügbare Zeit der Eltern bewerten, so geben auch in unserer neuen Kinderstudie zwei von drei Kindern (64 %) an, dass die Mutter genügend Zeit für sie verwendet. 29 % sind der Meinung, dass dies mal so und mal so ist, und nur 6 % meinen, dass ihre Mutter zu wenig Zeit für sie hat (Abb. 2.11).

In Bezug auf die Väter ist das Bild nach wie vor umgekehrt. Nicht mehr als 33 %, also nur jedes dritte Kind, berichtet, dass der Vater genügend Zeit aufbringen würde. 44 % meinen, dies sei mal so, mal so, und 16 % sind hier der Meinung, dass ihre Väter zu wenig Zeit für sie haben. 7 % geben an, dass kein Vater oder auch ggf. kein neuer Lebenspartner der Mutter vorhanden sei. Auf eine fehlende Mutter verweisen hingegen nicht mehr als 1 % der Kinder.

Generell meinen jüngere Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren deutlich weniger

Abb. 2.12 **Elterliche Zuwendung: Von den Kindern benannte Defizite**

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (2007: 8 bis 11 Jahre) in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

häufig, dass ihre Eltern genügend Zeit hätten. Benannt wird dies von diesen Kindern nur für 54 % der Mütter und für 28 % der Väter. Bei den 8- bis 9-Jährigen sind mehr als zwei Drittel (69 %) zufrieden mit der Zeit der Mütter und bei den 10- bis 11-Jährigen ebenso (68 %). Väter bringen nach Meinung von 31 % der 8- bis 9-Jährigen und von 36 % der 10- bis 11-Jährigen genügend Zeit für sie auf.

Zwischen den Geschlechtern der Kinder ergeben sich nur dann Unterschiede, wenn man die unterschiedlichen Altersgruppen der Kinder getrennt betrachtet. 6- bis 7-jährige Mädchen geben mit 56 % und 8- bis 9-jährige mit 71 % häufiger als Jungen dieser Altersgruppen (53 % bzw. 66 %) an, dass die Mutter ausreichend Zeit für sie hat. Bei den 10- bis 11-Jährigen ist es hingegen umgekehrt. Hier sind es mit 72 % mehr Jungen als Mädchen mit 67 %, die dies berichten. Bei der Bewertung der Zeit des Vaters ist es ähnlich:

Etwa ein Drittel der 6- bis 7-jährigen Mädchen (31 %) und auch der 8- bis 9-jährigen (34 %) sind hier der Meinung, dass die Zeit des Vaters ausreicht. Bei den Jungen dieser Altersgruppe trifft dies hingegen nur auf etwa ein Viertel zu (25 % und 28 %). Umgekehrt ist dann wieder die Bewertung bei den 10- bis 11-Jährigen. Hier sind es immerhin 40 % der Jungen im Vergleich zu 32 % der Mädchen, die berichten, dass ihr Vater genügend Zeit mit ihnen verbringt.

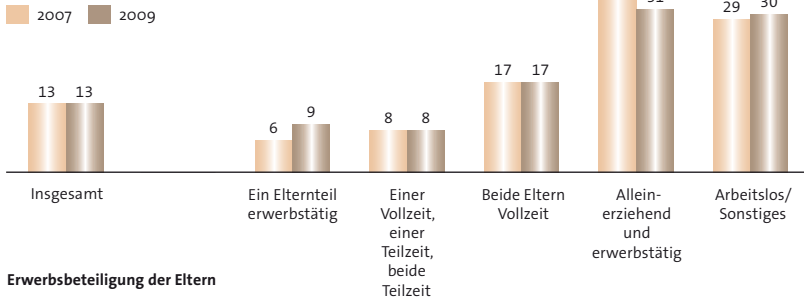
Es passt schon mit der elterlichen Zuwendung

Gruppiert man diese Angaben, so kommt man zu folgendem Ergebnis: Insgesamt 31 % der Kinder geben an, dass bei ihnen beide Elternteile hinreichend Zeit für sie haben. Weitere 47 % geben an, dass ein Elternteil – in der Regel die Mutter – hin-

Abb. 2.13 **Die Sicht der Kinder:**

Erwerbsbeteiligung der Eltern führt nicht notwendigerweise zu Defiziten in der Zuwendung
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (2007: 8 bis 11 Jahre) in Deutschland (Angaben in %)

Zuwendungsdefizit: »Meine Eltern haben beide zu wenig Zeit /
ein Elternteil hat zu wenig Zeit, der andere mal so, mal so«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

reichend Zeit hat, der andere Elternteil hingegen mal so, mal so. Bei 9 % der Kinder ist die Zuwendung bei einem einzelnen Elternteil nicht hinreichend. Insgesamt gilt jedoch für alle drei genannten Gruppen von Kindern, dass zumindest ein Elternteil nach eigener Auskunft genügend Zeit aufbringt. 11 % verweisen darauf, dass ein einzelner Elternteil nicht hinreichend und der andere nur mal so, mal so Zeit für sie hätte. Bei 2 % ist die Zeit bei beiden Elternteilen nicht hinreichend (Abb. 2.12). Die Ergebnisse entsprechen im Wesentlichen den Aussagen, die die Kinder bei unserer 1. World Vision Kinderstudie gemacht hatten. Die Sichtweise ist nach wie vor positiv.

Fasst man die beiden letztgenannten Gruppen zusammen, so ergibt sich ein Anteil von 13 % an Kindern, für die ein Zuwendungsdefizit festzustellen ist. Es handelt sich hierbei um diejenigen, die angeben, dass die Zeit beider Elternteile, sowie bei Alleinerziehenden die des im Haushalt lebenden Elternteils inklusive der Zeit der ggf. neu vorhandenen Part-

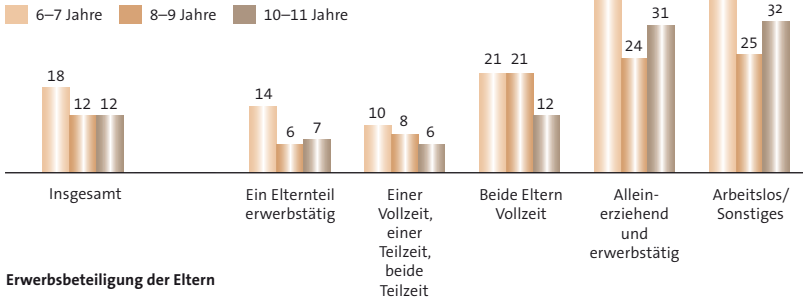
ner, nicht hinreichend ist. Kinder (in Familien), die auf ein Defizit bei einem einzelnen Elternteil verweisen, haben wir dann, wenn die Zeit des anderen Elternteils hinreichend ist, hier nicht mit aufgenommen. Diese Gruppe weisen wir getrennt aus. Der von uns gewählte Begriff des Zuwendungsdefizits misst demnach häusliche Situationen, in denen das Kind in der eigenen Wahrnehmung von beiden Elternteilen (sofern vorhanden) nicht hinreichende Zuwendung bekommt. Es fehlt hier insgesamt an Zuwendungszeit, die dann auch nicht durch den anderen Elternteil mit ausgeglichen werden kann.

Verstärkte Erwerbsbeteiligung und Zeit für Kinder sind kein Widerspruch

Nach wie vor sind es nicht primär die Kinder, deren Eltern erwerbstätig sind, die mit der Zeit, die die Eltern mit ihnen verbringen, nicht zufrieden sind. Kinder, bei denen ein Elternteil erwerbstätig ist, artikulieren zu 9 % und Kinder, bei denen

Abb. 2.14 **Die Sicht der Kinder nach verschiedenen Altersgruppen:**
Erwerbsbeteiligung der Eltern führt nicht notwendigerweise zu Defiziten in der Zuwendung
 Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

Zuwendungsdefizit: »Meine Eltern haben beide zu wenig Zeit /
 ein Elternteil hat zu wenig Zeit, der andere mal so, mal so«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

ein Elternteil vollzeit- und der andere teilzeiterwerbstätig ist, ebenfalls nur zu 8 % ein Zuwendungsdefizit. Selbst von Kindern, bei denen beide Eltern vollzeit-erwerbstätig sind, sind es nicht mehr als 17 %, die über zu wenig Zeit, die beide Eltern für sie haben, klagen. Deutlich anders stellt sich das Bild hingegen bei Alleinerziehenden sowie auch bei denjenigen Eltern dar, die arbeitslos sind oder die aus sonstigen Gründen keiner Erwerbstätigkeit nachgehen. Mit 31 % verweist fast jedes dritte Kind, das bei einem alleinerziehenden und trotzdem erwerbstätigen Elternteil aufwächst, auf Defizite bei der Zuwendung (allein-erziehend insgesamt: 33 %). Kinder, deren Eltern arbeitslos sind oder die aus sonstigen Gründen keiner oder nur einer unregelmäßigen geringfügigen Beschäftigung nachgehen, tun dies ebenfalls zu 30 % (Abb. 2.13).

Auch diese Ergebnisse sind fast deckungsgleich mit den Befunden, die wir 2007 ermittelt haben. Würde man hier zusätzlich auch diejenigen Kinder, die

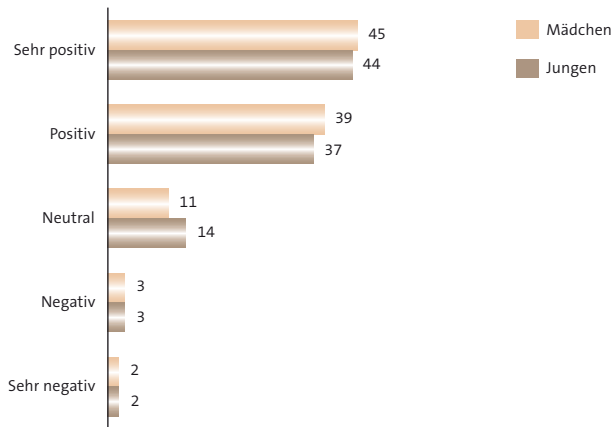
darüber klagen, dass ein Elternteil zu wenig Zeit hat, der andere hingegen hinreichend, hinzunehmen, so ergäbe sich kein anderes Bild.

Wie bereits angedeutet sind 6- bis 7-jährige Kinder generell mit der verfügbaren elterlichen Zeit etwas weniger zufrieden. Dementsprechend höher fällt in dieser Gruppe der Anteil derjenigen aus, die über ein Zuwendungsdefizit klagen (18 %). Die Struktur bleibt aber auch in diesem Fall gleich: besonders häufig treten Zuwendungsdefizite auch bei jüngeren Kindern dann auf, wenn die Eltern nicht in den Arbeitsmarkt integriert sind. Sind die Eltern erwerbstätig – und auch dann, wenn beide Eltern vollzeiterwerbstätig sind – werden weniger häufig Zuwendungsdefizite benannt (Abb. 2.14).

Die Ergebnisse der 2. World Vision Kinderstudie bestätigen und festigen demnach die Aussage, dass eine regelmäßige Erwerbsbeteiligung der Eltern aus der Sicht der Kinder nicht zu Vernachlässigung führen muss. Im Gegenteil, die von uns befragten Kinder im Alter

Abb. 2.15 **Gesamtbewertung der elterlichen Zuwendung**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

»Wie zufrieden ich damit bin, wie meine Eltern für mich da sind« (Antwortskala von 1–5; Mittelwert 4,2)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

von 6 bis 11 Jahren beklagen dann Defizite, wenn die Integration der Eltern in den Arbeitsmarkt eher prekär ist oder aber dann, wenn der Elternteil alleinerziehend ist. Bei den Alleinerziehenden schlägt an dieser Stelle natürlich das in Deutschland nicht hinreichend vorhandene institutionelle Betreuungsangebot mit durch. Kinder von Alleinerziehenden, die auf keine geeigneten Betreuungsangebote zurückgreifen können, sind geradezu chancenlos. Eine stabile Bindung und das Empfinden, mit dem eigenen Elternteil genügend Zeit verbringen zu können, setzt in diesem Fall verlässliche außerfamiliäre Betreuung fast schon zwingend voraus.

Hohe Zufriedenheit mit der elterlichen Zuwendung

Erweitert man die Frage nach der Zufriedenheit über die zeitbezogene Perspektive hinaus und fragt danach, wie zufrieden die Kinder insgesamt damit sind, wie ihre Eltern für sie da sind, dann fällt in der Gesamtbetrachtung die hohe Zufriedenheit auf, die die 6- bis 11-Jährigen in Deutschland hierzu berichten. Anhand einer Skala mit fünf Smileys konnten die Kinder ihre Zufriedenheit einordnen. 44 % der Jungen und 45 % der Mädchen äußern sich sehr positiv und weitere 37 % der Jungen und 39 % der Mädchen positiv. Neutral und damit unterdurchschnittlich fällt das Urteil bei 14 % der Jungen und 11 % der Mädchen aus. Eine negative Bewertung geben jeweils 3 % und sehr negativ äußern sich weitere jeweils 2 % der Jungen und Mädchen (Abb. 2.15). Selbst wenn man berücksichtigt, dass Zufrie-

denheitsabfragen im Allgemeinen eher positive Ergebnisse bringen, so ist das familiäre Wohlbefinden trotzdem bemerkenswert hoch ausgeprägt.

**Kinder in Armut und Kinder, die allein-
erziehend aufwachsen, sind auffällig häufig
weniger zufrieden**

Umso beunruhigender fallen dann die auch an dieser Stelle zutage tretenden sozialen Unterschiede auf. Im Rahmen einer multivariaten statistischen Zusammenhangsanalyse haben wir untersucht, welche Merkmale Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Familie haben. Die Zusammenhangsanalyse kann die Merkmale aufdecken, die eine eigene Erklärungskraft haben. Effekte, die hingegen auf andere Merkmale zurückzuführen sind, werden dabei trotz möglicherweise hoher prozentualer Einzelausprägungen als nicht signifikant identifiziert.

Die Merkmale Armutserleben und un-
tere Herkunftsschicht sowie Aufwachsen
bei einem alleinerziehenden Elternteil
sind hierbei signifikant häufiger mit einer
geringeren familiären Zufriedenheit ver-
bunden (Tab. 2.11). In Prozentwerten aus-
gedrückt bewertet etwa jedes dritte Kind,
das über alltägliche Armutserfahrungen
(35 %) berichtet oder der Unterschicht
(34 %) zuzurechnen ist, die elterliche Zu-
wendung als nicht positiv. Bei den Kin-
dern von Alleinerziehenden trifft dies
auf etwa jedes vierte zu (27 %). Davon un-
abhängig zeigt sich auch ein Geschlech-
tereffekt: Jungen sind mit 19 % etwas häu-
figer als Mädchen mit 16 % mit der elter-
lichen Zuwendung unterdurchschnittlich
zufrieden.

Dieser Geschlechtereffekt ist auch un-
abhängig von der sozialen Lage der Fami-
lie signifikant. Die Ausprägung ist aller-
dings auch deutlich geringer. Trotzdem
ist der Zusammenhang interessant, dass

Jungen tendenziell häufiger eine fehlende
Fürsorge der Eltern beklagen. Bei der
Frage danach, ob Mutter oder Vater ge-
nügend Zeit aufwenden, hatte sich, wie
vorhin ausgeführt, gezeigt, dass die
Wahrnehmung von Mädchen und Jungen
je nach Alter unterschiedlich ist. Jungen
von 6 bis 9 Jahren sind sowohl mit der
Zeit der Mutter als auch mit der Zeit, die
der Vater für sie aufwendet, etwas we-
niger häufig zufrieden als die Mädchen
dieser Altersgruppe. Bei den 10- bis
11-Jährigen dreht sich dieser Effekt dann
jedoch wieder um. Es hängt demnach
nicht primär damit zusammen, dass sich
Mütter und Väter mit unterschiedlichen
Intensitäten ihren Kindern widmen. Viel-
mehr wünscht sich ein Teil der Jungen
von beiden Elternteilen etwas mehr Für-
sorge.

Familiäres Wohlbefinden in der Gesamtsicht

Die Befunde unserer neuen Kinderstudie
bestätigen, dass sich die Lebensstile und
auch die familiären Strukturen und die
Art und Weise miteinander umzugehen
weiter plural entwickeln. Es hat nicht
den Anschein, dass der soziale Wandel
und die Veränderungen weg von den
eher traditionellen Familienstrukturen
im Leben der Kinder negativ wirksam
werden würden. Für einen kleineren Teil
der Kinder sind allerdings auch Armut
und Vernachlässigung ein Thema. Armut
ist im Alltag eines kleineren Teils der
Kinder geradezu physisch präsent und
prägt deren Lebensführung. Kinderarmut
ergibt sich aufgrund von Arbeitslosigkeit
und unzureichender elterlicher Bildung.
Ein Migrationshintergrund wirkt dort
als zusätzliches Risiko, wo er sich mit
fehlender Bildung paart.

9 % der Kinder sind der Herkunft nach
der untersten Bildungsschicht zuzurech-
nen, weitere 18 % gehören der unteren

Tab. 2.11 **Zusammenhangsanalyse¹:**

Zufriedenheit mit der elterlichen Zuwendung nach signifikanten sozialen Merkmalen

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%Angaben (pro Zeile)	Elterliche Zuwendung (gruppiert)		
	Negativ bis neutral	Positiv	Sehr positiv
Kinder insgesamt	18	38	44
Armutserleben			
Kein Armutserleben	15	36	49
Finanzielle Beschränkungen	21	45	34
Armutserleben im Alltag	35*	40	25
Soziale Herkunftsschicht			
Unterschicht	34*	37	29
Untere Mittelschicht	18	36	46
Mittelschicht	17	38	45
Obere Mittelschicht	16	40	44*
Oberschicht	11	38*	51*
Familientyp			
Ein-Kind-Familie	13	36	51
Zwei-Kind-Familie	13	38	49
Drei(u. m.)-Kind-Familie	20	37	43
Alleinerziehend	27*	42	31
Nichteheliche Lebensgemeinschaft	16	41	43
Stieffamilie	20	39	31
Drei-Generationen-Familie	22	25	53
Geschlecht			
Mädchen	16	39	45
Jungen	19*	37	44

¹ Der Zusammenhang wurde anhand einer multiplen Varianzanalyse untersucht.

Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, alte/neue Bundesländer, soziale Herkunftsschicht, Armutserleben, Familienform, Erwerbsbeteiligung der Eltern, Migrationshintergrund.

Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante unterschiedliche Ausprägungen bei der Zufriedenheit mit der elterlichen Zuwendung vorhanden sind. Das Besondere ist, dass hierbei die Merkmale im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.

In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Die Zufriedenheit mit der elterlichen Zuwendung wurde hierfür in drei Ausprägungen gruppiert (negativ bis neutral, positiv, sehr positiv). Pro Zeile lässt sich damit ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich ihrer Zufriedenheit unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Mittelschicht an. Ebenfalls 9 % erleben konkrete Armut in ihrem Alltag. Weitere 16 % berichten über finanzielle Beschränkungen. Bei 5 % sind entweder beide Elternteile oder aber einer arbeitslos und der andere nicht regelmäßig erwerbstätig. Bei 20 % war einer der Elternteile in den letzten zwei Jahren von Arbeitslosigkeit betroffen. Unterdurchschnittlich zufrieden damit, wie die Eltern für sie da sind, sind 18 % der Kinder, wobei 13 % ein konkretes zeitliches Zuwendungsdefizit benennen.

Armut und fehlende elterliche Zuwendung bedingen sich. Beide Dimensionen müssen aber trotzdem getrennt voneinander betrachtet werden. Kinder aus prekären sozialen Verhältnissen sind nicht per se verwahrlost. Sie leben vielmehr in einer Risikosituation, und sie bekommen insgesamt zu wenig Unterstützung. Auch diese Kinder brauchen jedoch ihre Familie als emotionalen Bezugspunkt, um Vertrauen und Stabilität in ihrem Leben aufbauen zu können. Und auch fehlende elterliche Zuwendung ist nicht allein auf Armut zurückzuführen. Diese wird vielmehr auch dort zum Problem, wo

zum Beispiel Elternteile als Alleinerziehende den Lebensunterhalt auf der einen Seite hinreichend sichern können, dafür dann aber auf der anderen Seite mangels gesellschaftlicher Unterstützung zu wenig Zeit und Potenzial für ihre Kinder haben. Nimmt man beide Dimensionen zusammen, so ergibt sich ein Anteil von etwa 20 % der Kinder im Alter zwischen 6 und 11 Jahren, die nach den Ergebnissen unserer Studie entweder Armut erleben oder aber elterliche Zuwendungsdefizite beklagen. Kinder- und Familienpolitik müssen deshalb Hand in Hand gehen. Überforderte Eltern produzieren fehlgeforderte und überforderte Kinder. Selbstbewusste und zufriedene Kinder wachsen dort auf, wo private Bindung, Verlässlichkeit und auch hinreichende materielle Ressourcen vorhanden sind. Stabile familiäre Paarbeziehungen, egal ob verheiratet, unverheiratet zusammenlebend oder ob rekombiniert mit neuen Partnern, sowie eine adäquate Erwerbsbeteiligung der Eltern wirken präventiv, sichern Lebenschancen und fördern letztendlich auch die persönliche Stabilität und Zufriedenheit der Kinder.

3 Die Freizeit: Sozial getrennte Kinderwelten

Einer der Schwerpunkte der 1. World Vision Kinderstudie 2007 lag auf dem Freizeitverhalten von Kindern in Deutschland. Mit Hilfe einer detaillierten Freizeittypologie konnte ein differenziertes Bild gezeichnet und zwischen vielseitigen Kids und Medienkonsumenten als Extremgruppen unterschieden werden (Leven/Schneekloth 2007a). Anhand dieser Typologie wurde deutlich, in welchem Maße sich schon die Lebenswelten der Kinder unterschiedlich ausgestalten. Besonders Jungen fielen dabei durch eine Vereinseitigung hin zu einer fokussierten Nutzung von Medienangeboten auf.

Im Rahmen der 2. World Vision Kinderstudie 2010 haben wir die Instrumente zur Erfassung des Freizeitverhaltens noch einmal weiterentwickelt. Nach den geschlechterdifferenzierenden Ergebnissen von 2007 wollten wir mit der Aufnahme eher jungentypischer Freizeitformen sicherstellen, dass Geschlechtereffekte aus dem Jahr 2007 nicht einseitig durch die Vorgabe eher mädchentypischer positiver Freizeitformen zu erklären sind.

In diesem Kapitel werden daher die Freizeittypen den Ausgangspunkt bilden. Durch die Einbeziehung jüngerer Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren ist zu überprüfen, ob diese Typologie bereits auch bei diesen jüngeren Kindern greift. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird die Typologie die Grundlage dafür bilden, das breite Spektrum von Freizeit zu erschlie-

ßen. Nach den ersten richtungsweisen Studien in den 1990er Jahren (DJI 1992) hat sich in den letzten Jahren ein breites Spektrum von Studien rund um das Freizeitverhalten etabliert. In der KIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest stehen ausschließlich die Medien im Mittelpunkt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009). Mit Hilfe dieser Spezialstudie liegen umfangreiche Informationen zur Medienausstattung und zum Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 13 Jahren vor. Einen umfassenderen Blick auf das weite Feld des Freizeitverhaltens werfen das DJI-Kinderpanel (Alt 2007) und das LBS-Kinderbarometer (2009).

Aufgabe der World Vision Kinderstudie ist es, die neu entstehenden Formen der Kinderkultur im Trend zu beobachten. Freizeit hat sich dabei zu einem dritten Sozialisationsbereich neben Schule und Familie entwickelt. Mit Hilfe der Freizeittypologie der World Vision Kinderstudie gilt es, die unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern in Deutschland sichtbar werden zu lassen. Sowohl Sport und Bewegung als auch Lesen und weitere Kulturtechniken werden dabei in Augenschein genommen. Schließlich wird auch die Rolle der Medien im Leben der Kinder betrachtet. Neben Fernsehen (wie in der 1. Studie 2007) wird in der aktuellen World Vision Kinderstudie dabei die Rolle des Internets im Mittelpunkt stehen. Abschließend wird – wie in den

anderen Kapiteln auch – die Zufriedenheit der Kinder mit der Freizeit zu betrachten sein.

3.1 Die Freizeitaktivitäten von Kindern – bereits bei Einschulung große Unterschiede

Ausgangspunkt für die Typologie der Freizeitaktivitäten von Kindern in der World Vision Kinderstudie 2007 waren die im Rahmen des DJI-Kinderpanels mit Hilfe einer umfassenden Liste von Freizeitaktivitäten ermittelten Typen von Freizeitverhalten der Kinder in Deutschland (Zerle 2007). Mit einem Instrument bestehend aus 18 Freizeitaktivitäten sollten die Kinder 2007 in der World Vision Kinderstudie jeweils angeben, ob sie die jeweilige Aktivität »oft«, »manchmal« oder »nie/so gut wie nie« machen. Mittels Faktorenanalyse ergaben sich vier unterschiedliche Bereiche von Freizeitaktivitäten: »Kultur«, »Sport«, »Medienkonsum« und »Familie«. Diese Faktoren waren die Grundlage, um im Rahmen einer Clusteranalyse eine Typologie mit drei Gruppen von Kindern zu identifizieren (Leven/Schneekloth 2007a).

Dabei ließ sich ein großer Unterschied zwischen den Geschlechtern festmachen. Mädchen waren deutlich seltener bei den als Risikogruppe identifizierbaren Medienkonsumenten zu finden. Bei Betrachtung der Liste mit 18 Freizeitaktivitäten ließ sich nicht ausschließen, dass die Liste typische Aktivitäten für Mädchen beinhaltete, die zu einer zu weitreichenden Verzerrung zwischen den Geschlechtern geführt haben könnten. Aus diesem Grund wurden in der Liste der Freizeitaktivitäten »Videos/DVD schauen«, »Telefonieren/SMS«, »Draußen rumhängen«, »Briefe/Tagebuch schreiben« und

»Kinder-/Jugendtreff/Jugendzentrum besuchen« durch drei andere Aktivitäten ersetzt. »Radfahren«, »Werken« und »Mit Lego bauen« sind jetzt neu in der nun 16 Freizeitaktivitäten umfassenden Liste enthalten.

3.1.1 Freizeitaktivitäten: Was heute typisch ist

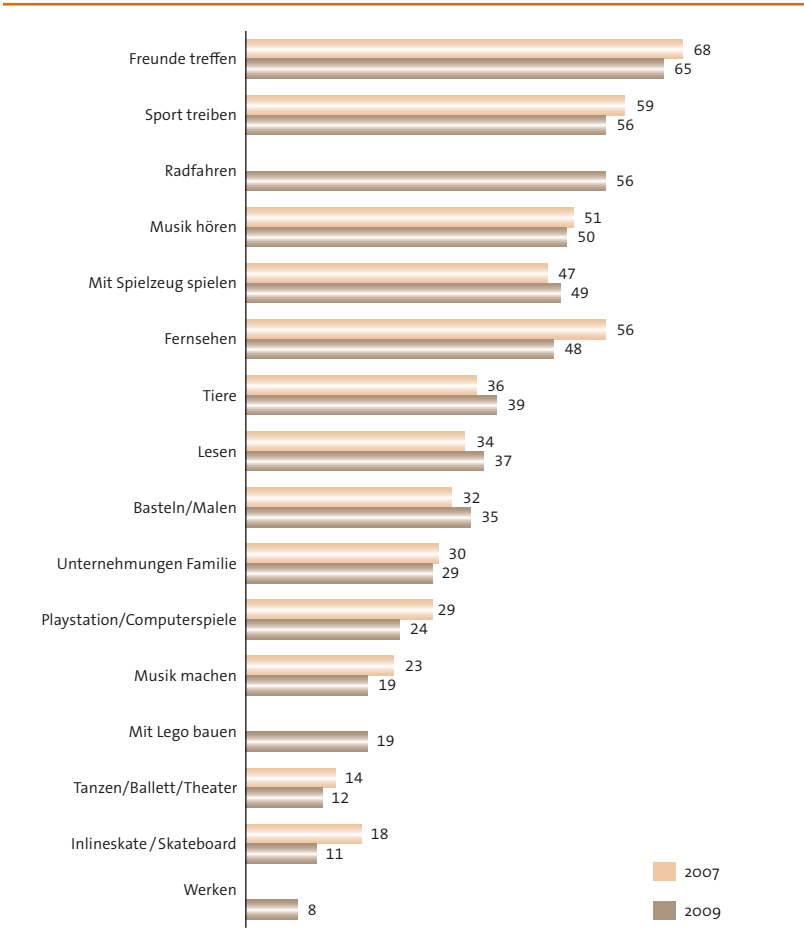
»Freunde treffen« (65 %), »Sport treiben« (56 %) und »Radfahren« (56 %) sind die drei am häufigsten benannten Freizeitaktivitäten, die von Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren oft betrieben werden. Mit »Musik hören« (50 %), »Mit Spielzeug spielen« (49 %) und »Fernsehen« (48 %) folgen drei weitere Aktivitäten, bei denen gut die Hälfte der Kinder angibt, diese Sachen »oft« zu machen (Abb. 3.1).

Weitere drei Aktivitäten – »Beschäftigung mit Tieren« (39 %), »Lesen« (37 %), »Basteln/Malen/Zeichnen« (35 %) – gehören für etwas mehr als einem Drittel der Kinder zu ihrem Alltag in der eigenen Freizeit. »Unternehmungen mit der Familie« (29 %), »Playstation/Computerspiele« (24 %), »Musik machen« (19 %) und »Mit Lego bauen« (19 %) werden immerhin noch von rund einem Viertel bis einem Fünftel der Kinder als häufige Freizeitaktivitäten angegeben. Eher selten häufig von den Kindern aufgeführt folgen abschließend »Tanzen/Ballett/Theater« (12 %), »Inlineskate/Skateboard« (11 %) und »Werken« (8 %).

Im Vergleich zu 2007 ergeben sich einige Unterschiede. Auf den ersten Blick hat es den Anschein, dass vor allem die medienorientierten Aktivitäten rückläufig seien, und auch die eher sportbezogenen Tätigkeiten werden etwas weniger häufig als 2007 benannt. Tatsächlich handelt es sich hierbei in den allermeisten Fällen jedoch um Abweichungen, die dadurch zustande kommen, dass bei unse-

Abb. 3.1 **Was Kinder oft in ihrer Freizeit machen**

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (2007: 8 bis 11 Jahre) in Deutschland (Angaben in %)



Fehlende Angaben: 2007 nicht erhoben

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

rer neuen Kinderstudie zusätzlich Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren einbezogen sind.

Zuerst einmal gilt es hier festzuhalten, dass auch etwas jüngere Kinder kompetent Auskunft zu ihrem eigenen Freizeitverhalten geben. Als neue jüngste Alters-

gruppe in unserer Kinderstudie unterscheiden sie sich in ihrem Freizeitverhalten etwas von älteren Kindern (Tab. 3.1). Wie bereits im qualitativen Teil der 1. World Vision Kinderstudie mit Hilfe der Visualisierung von Lebenswelten der Kinder aufgezeigt werden konnte

(Picot/Schroeder 2007), ist die Mobilität von Kindern und damit deren Autonomie von zentraler Bedeutung. So sind »Mit Spielzeug spielen« (66 %) und »Basteln/Malen/Zeichnen« (44 %) und »Mit Lego bauen« (26 %) nicht nur für jüngere Kinder besonders interessante und altersgerechte Freizeitaktivitäten, sondern sie sind voraussetzungsloser als andere Aktivitäten und können leicht in den eigenen vier Wänden umgesetzt werden. So tritt bei den älteren Kindern »Mit Spielzeug spielen« in den Hintergrund (36 %) und andere eher mit Gleichaltrigen verbrachte Freizeit gewinnt an Bedeutung: »Mit Freunden treffen« (69 %) und »Sport treiben« (60 %) aber auch »Playstation/Computerspiele« (26 %) werden von älteren Kindern häufiger benannt. Die scheinbaren Unterschiede bei diesen Aktivitäten im Vergleich 2007 zu 2009 sind demnach kein Trend, sondern Ausdruck von Alterseffekten. »Fernsehen« ist hingegen auch unabhängig vom Alter rückläufig (48 % zu 56 %), während »Lesen« häufiger benannt wird (37 % zu 34 %).⁵ Wir werden diesen Aspekt im Folgenden noch weiter aufgreifen.

Auch zwischen den Geschlechtern finden sich, wie schon 2007 beobachtet, bestimmte Unterschiede. Mädchen geben unabhängig vom Alter häufiger an, dass kulturelle und kommunikative Aktivitäten öfter Bestandteil ihrer Freizeit sind. Vor allem dem »Lesen« (46 % zu 29 %) kommt hier eine zentrale Bedeutung zu. Aber auch bei »Musik machen« (24 % zu 13 %) und »Basteln/Malen/Zeichnen« (47 % zu 23 %) wird die kreativere Freizeitbeschäftigung von Mädchen deutlich.

Bei den Jungen sind die Prioritäten dagegen andere. Neben »Sport treiben« (66 % zu 45 %), »Radfahren« (60 % zu 51 %) und »Playstation/Computerspiele« (30 % zu 17 %) sind hierbei vor allem »Mit Lego bauen« (31 % zu 7 %) und »Werken« (13 % zu 3 %) zu nennen. Mit den beiden letztgenannten Aktivitäten, die 2007 noch nicht abgefragt wurden, wollten wir bewusst auch einige jungentypische Domänen in die Liste der Freizeitaktivitäten mit aufnehmen, um hier mögliche Ungleichgewichte zu vermeiden.

3.1.2 Freizeittypologie

Analog zu 2007 ergibt sich auch bei der 2. World Vision Kinderstudie 2010 die gleiche Typologie. Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren auch in den quantitativen Teil der Studie einzubeziehen führt an dieser Stelle nicht zu gravierenden Unterschieden. Erneut ergeben sich drei Gruppen von Kindern. Ein Viertel lässt sich als »Medienkonsumenten« beschreiben. Bei diesen Kindern stehen einseitig »Fernsehen« und »Playstation/Computerspiele« im Vordergrund. Ein weiteres Viertel repräsentiert erneut die »Vielseitigen Kids«. Nicht nur stehen kulturelle, musische und kommunikative Inhalte häufiger im Mittelpunkt dieser Kinder, sondern vielmehr kommt dabei eine größere Vielfalt an Aktivitäten zum Ausdruck, da diese Kinder im Schnitt zwei Aktivitäten mehr als die »Medienkonsumenten« angeben. So kommen hier auch weder Freunde noch Sport zu kurz, und auch Unternehmungen mit der Familie stehen höher im Kurs. Ungefähr die Hälfte der Kinder lässt sich am besten als »normale Freizeitleiter« dazwischen beschreiben. Diese Kinder sind in ihrem Freizeitverhalten in keine Richtung besonders auffällig, sie stellen vielmehr die große Mehrheit von Kindern dar, die

⁵ Da es uns in diesem Zusammenhang vor allem auf den Umgang mit Büchern ankommt, wurde das Statement für Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren geändert von »Bücher oder Zeitschriften lesen« in: »Bücher oder Zeitschriften anschauen«.

Tab. 3.1 **Was Kinder oft in ihrer Freizeit machen**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 J.	8–9 J.	10–11 J.
Freunde treffen	65	66	65	58	68	69
Sport treiben	56	45	66	49	58	60
Radfahren	56	51	60	49	55	61
Musik hören	50	59	41	45	48	55
Mit Spielzeug spielen	49	46	50	66	48	36
Fernsehen	48	46	51	48	50	47
Beschäftigung mit Tieren	39	47	31	36	38	42
Lesen	37	46	29	36	36	38
Basteln/Malen/Zeichnen	35	47	23	44	36	26
Unternehmungen mit der Familie	29	31	27	32	31	25
Playstation/Computerspiele	24	17	30	17	26	26
Musik machen	19	24	13	13	22	20
Mit Lego bauen	19	7	31	26	19	14
Tanzen/Ballett/Theater	12	22	3	11	12	13
Inlineskate/Skateboard	11	13	9	8	12	12
Werken	8	3	13	8	9	7

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

sich selber aus dem Strauß an möglichen Freizeitaktivitäten eine bunte Mischung zusammenstellen. Insgesamt sind es die Bedeutung und Häufigkeit der Medien-nutzung als Beschäftigungsform im All-tag auf der einen Seite sowie die musisch-kreativen Aktivitäten auf der anderen Seite, die diese Gruppen am eindeutigs-ten voneinander unterscheiden. Sport-lische Aktivität und Bewegung spielt hin-gegen bei allen drei Gruppen eine ver-gleichbare Rolle (Tab. 3.2).

So zeichnen die vielseitigen Kids wie 2007 aus, dass 75 % angeben, »oft« zu lesen; 64 % hören »oft« Musik, 63 % be-schäftigen sich »oft« mit Basteln, Malen oder Zeichnen. 42 % machen »oft« selber Musik und 31 % sind »oft« in den Berei-chen Ballett, Tanzen oder Theater aktiv. Mit 50 % ist hier auch der Anteil derjeni-

gen, die sich »oft« mit Tieren beschäf-tigen, am höchsten ausgeprägt. Bei den Medienkonsumenten ist es genau umge-kehrt. Hier geben 85 % an, in der Freizeit »oft« fernzusehen, und 59 % spielen »oft« Playstation oder Computer. Die norma-len Freizeitler repräsentieren hingegen, wie bereits dargestellt, den Mainstream. 47 % sehen »oft« fern, 33 % geben an, »oft« zu lesen, 34 % beschäftigen sich »oft« mit Basteln, Malen oder Zeichnen.

Welche Gruppen stecken hinter den unterschiedlichen Freizeittypen?

Welches Freizeitverhalten ist für welche Kinder typisch? Grundlage für die wei-tergehenden Betrachtungen ist eine Dis-kriminanzanalyse, die mit Hilfe weniger

Tab.3.2 **Was Kinder oft in ihrer Freizeit machen, getrennt nach den Freizeittypen**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Vielseitige Kids	Normale Freizeittler	Medien-konsumenten
Freunde treffen	69	66	61
Sport treiben	49	56	65
Radfahren	61	56	50
Musik hören	64	50	35
Mit Spielzeug spielen	56	48	42
Fernsehen	15	47	85
Beschäftigung mit Tieren	50	41	25
Lesen	75	33	8
Basteln/Malen/Zeichnen	63	34	11
Unternehmungen mit der Familie	46	29	12
Playstation/Computerspiele	3	17	59
Musik machen	42	16	3
Mit Lego bauen	18	21	18
Tanzen/Ballett/Theater	31	8	3
Inlineskate/Skateboard	16	10	8
Werken	6	10	6
Durchschnittliche Zahl der benannten Aktivitäten	6,6	5,4	4,9

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Prädiktoren die maßgeblichen Unterschiede zwischen den Typen sichtbar werden lässt. Vor allem das Geschlecht der Kinder, deren soziale Herkunft, ihr Alter und die Form der elterlichen Zuwendung sind von Bedeutung (Tab.3.3).

Die Diskriminanzanalyse zeigt, dass – trotz einer umfangreichen Umgestaltung des Erhebungsinstruments hin zu eher jugentypischen Freizeitaktivitäten – die Mädchen dreimal häufiger bei den vielseitigen Kids anzutreffen sind (37 %) als die Jungen ihrer Altersgruppe (12 %). Dieses Verhältnis kehrt sich bei den Medienkonsumenten genau um (11 % Mädchen zu 37 % Jungen). Damit wird deutlich, dass auch die bereits 2007 sichtbar geworde-

nen Geschlechterunterschiede nicht durch einseitige Instrumente erklärt werden können. Vielmehr liegt hier eine grundlegende Unterschiedlichkeit in der Ausgestaltung des Freizeitverhaltens von Kindern zwischen den Geschlechtern vor, deren Ausstrahlung in weitere Lebensbereiche analysiert wird.

In gleichem Maße statistisch hoch signifikant ist die soziale Herkunftsschicht. Zählen unter allen Kindern 24 % zu den vielseitigen Kids, so sind es in der Unterschicht nur 5 %. In der Oberschicht sind mehr als zwei Fünftel (43 %) in der Gruppe der vielseitigen Kids anzutreffen. Bei den Medienkonsumenten kehrt sich dieses Verhältnis um. 45 % der Kinder aus

Tab.3.3 **Zusammenhangsanalyse¹:**
Die Freizeittypen nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Vielseitige Kids	Normale Freizeitler	Medien-konsumenten
Gesamt	24	52	24
Geschlecht			
Mädchen	37*	52	11
Jungen	12	51	37*
Soziale Herkunftsschicht			
Unterschicht	5	50	45*
Untere Mittelschicht	16	57	27
Mittelschicht	19	53	28
Obere Mittelschicht	31*	52	17
Oberschicht	43*	43	14
Armuterleben			
Keine Armutserfahrung	28	50	22
Beschränkungen	16	58	26
Konkretes Armutserleben	9	57	34*
Alter			
6–7 Jahre	29*	50	21
8–9 Jahre	23	52	25
10–11 Jahre	22	52	26
Zuwendung der Eltern			
Kein Defizit	26	51	23
Defizit bei einem Elternteil	19	55	26
Zuwendungsdefizit	17	50	33*

¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer Diskriminanzanalyse auf die Variable »Freizeittypen« getestet.
 Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Schulstufe, Zuwendungsdefizit.
 Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf den jeweiligen Freizeittyp schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
 In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einem der Freizeittypen unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben (p < 0.05).

der Unterschicht gehören aufgrund ihrer selbst eingeschätzten Freizeitausgestaltung zum Teil der Medienkonsumenten – in der Oberschicht sind es dagegen nur 14 %.

Weiterhin erweist sich das Armutserleben der Kinder als relevant. Diejenigen Kinder, die bereits Beschränkungen erfahren (16 %) oder gar konkretes Armuts-erleben (9 %) hinter sich haben, sind deutlich seltener bei den vielseitigen Kids anzutreffen als diejenigen Kinder, die keinerlei Armutserfahrung berichten (28 %). Ebenfalls in die gleiche Richtung statistisch bedeutsam ist das Alter der Kinder. Jüngere Kinder sind signifikant häufiger bei den vielseitigen Kids anzutreffen als die älteren. Hier gilt es für zukünftige Studien im Auge zu behalten, ob diese Unterschiede zwischen den Altersgruppen durch jüngeren Kindern gerechter werdende Freizeitaktivitäten erklärt werden. Abschließend erklärt zusätzlich die Frage, ob aufgrund der Einschätzung der Kinder ein Zuwendungsdefizit der Eltern vorliegt, die Zugehörigkeit zu den Freizeittypen. Sobald das bereits ansatzweise der Fall ist, erhöht sich der Anteil der Medienkonsumenten merklich.

Mit Hilfe dieser Typologie wird deutlich, dass eine große Mehrheit der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in ihrer freien Zeit aus dem reichhaltigen Fundus von Freizeitmöglichkeiten für sich eine Vielfalt realisiert. Für die weitere Entwicklung der Kinder ist zu beachten, dass sich bereits bei einem Viertel der Kinder einengende Freizeitmuster einschleifen. Anstatt einen bunten Strauß an Möglichkeiten wahrzunehmen, nimmt der passive Konsum von Medien einen einengenden zentralen Raum im Leben dieses Teils der Kinder ein. Aufgabe der folgenden Abschnitte dieses Kapitels ist es, die Reichweite der Auswirkungen im Freizeitbereich in Augenschein zu nehmen.

Zusätzlich zur Freizeittypologie fließen dabei die in Kapitel 2 analysierten Fragestellungen rund um die Familie ein. Neben der sozialen Schicht der Herkunftsfamilie umfasst dies vor allem das Armutserleben der Kinder, aber auch die Frage nach einem von den Kindern berichteten Zuwendungsdefizit der Eltern.

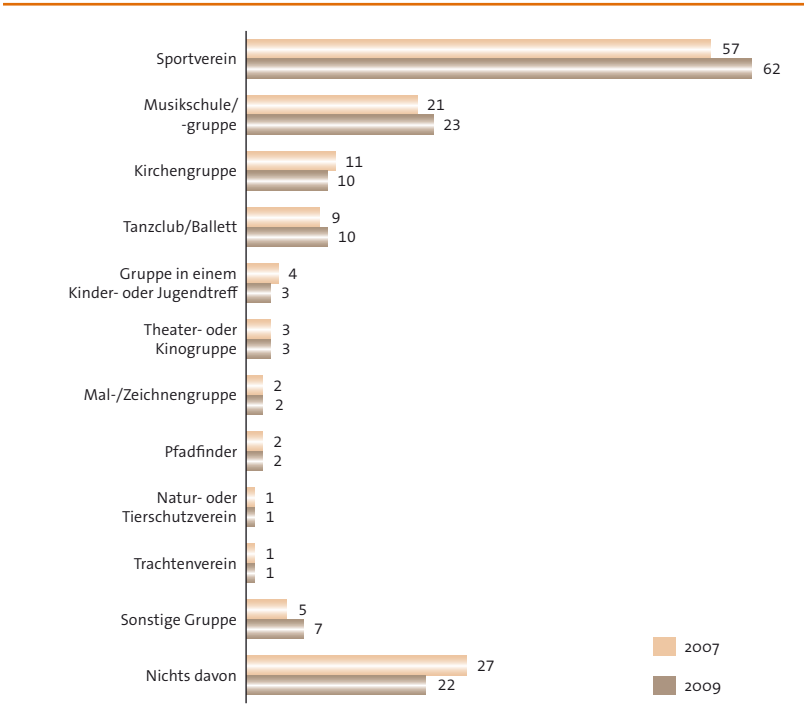
3.2 Institutionelle Einbindung in der Freizeit: Soziale Selbstverständlichkeit oder soziale Frage?

Mit einer einfachen Abfrage bei den Eltern lässt sich ermitteln, wie stark Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland ihre Freizeit (zum Teil) institutionell eingebunden verbringen. Diese festeren Strukturen in Form von Vereinen oder Gruppen stellen dabei eine sehr gute Gelegenheit dar, außerhalb der Familie und der Schule Kontakt mit Gleichaltrigen zu knüpfen, neue Erfahrungen zu sammeln und Sozialverhalten einzuüben. Mit Hilfe dieser Liste der Vereine und Gruppen zeigt sich, dass mehr als drei Viertel aller Kinder (78 %) einen Teil ihrer Freizeit in diesen festeren Strukturen verbringen. Dabei fällt auf, dass jüngere Kinder (28 %) eher häufiger nicht Mitglied in solchen Gruppen sind (Tab. 3.4).

Wie bereits 2007 aufgezeigt, liegen die Sportvereine auf Platz 1 aller Gruppen (Abb. 3.2). Fast zwei Drittel aller Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (62 %) betätigen sich sportlich in einem Verein. Jungen sogar deutlich häufiger (69 %) als Mädchen (54 %, Tab. 3.4). Es sind auch eher die jüngeren Kinder (58 %), die seltener im Sportverein anzutreffen sind. Im Gegensatz zu den jüngeren Kindern (28 % ohne Einbindung) machen die Mädchen

Abb. 3.2 **Wo Kinder regelmäßig mitmachen**

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (2007: 8 bis 11 Jahre) in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

(23 %) ihren Rückstand beim Sportverein durch andere institutionelle Aktivitäten wett. Tanzclub/Ballett sind bei fast einem Fünftel der Mädchen (19 %) Teil ihrer Freizeit, während das bei Jungen quasi nicht vorkommt (1 %). Durch ihre ebenfalls höhere Einbindung in Musikgruppen gilt bei den Mädchen weiterhin, dass die Eltern deutlich häufiger über mehr als eine Mitgliedschaft berichten können. Sind Jungen fast genau zur Hälfte (51 %) in genau einer Einrichtung anzutreffen, so sind dies nur nicht ganz zwei Fünftel der Mädchen (38 %). Ebenfalls nimmt mit dem Alter der Kinder die Anzahl der

Mehrfachmitgliedschaften deutlich zu (Tab. 3.5).

Im Trend betrachtet ist die Einbindung der Kinder in Vereine, Gruppen oder kulturell-musische Aktivitäten angestiegen. Bezieht man sich im Vergleich 2007 zu 2009 allein auf die 8- bis 11-Jährigen, so wurde 2007 mit 27 % noch für etwas mehr als jedes vierte Kind keinerlei regelmäßige Vereins- oder Gruppenaktivität benannt. 2009 trifft dies hingegen mit 20 % nur noch für jedes fünfte Kind zu. Nimmt man die 6- bis 7-Jährigen hinzu, so steigt der Anteil dann, wie in Abbildung 3.2 ausgewiesen, auf insgesamt 22 %.

Tab.3.4 **Regelmäßige Gruppenaktivitäten und Mitgliedschaft in Vereinen (Elternauskunft: Mehrfachmitgliedschaften möglich)**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Sportverein	62	54	69	58	63	64
Musikschule / -gruppe	23	28	18	19	26	22
Kirchengruppe	10	13	8	8	12	11
Tanzclub / Ballett	10	19	1	12	9	9
Feste Gruppe in einem Kinder- oder Jugendtreff	3	3	2	1	2	4
Theater- oder Kinogruppe	3	5	1	1	4	4
Mal- / Zeichengruppe	2	3	1	2	2	2
Pfadfinder	2	1	3	1	2	2
Natur- oder Tierschutzverein	1	1	1	–	1	1
Trachtenverein	1	1	1	–	1	1
Sonstige Gruppe	7	8	6	5	8	8
Nichts davon	22	23	22	28	20	20

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Der soziale Hintergrund der Kinder entscheidet über die Mitgliedschaft in Vereinen und sonstigen Gruppen

Hinsichtlich der Frage, ob Kinder ihre Freizeit in einem institutionellen Zusammenhang verbringen oder nicht, zeigt eine Zusammenhangsanalyse bemerkenswerte Unterschiede (Tab. 3.6). Diese multivariate Analyse kann die Merkmale aufdecken, die eine eigene Erklärungskraft haben. Effekte, die hingegen auf andere Merkmale zurückzuführen sind, werden dabei trotz möglicherweise hoher prozentualer Einzelausprägungen als nicht signifikant identifiziert. Die soziale Herkunftsschicht ist entscheidend für die Frage, ob ein Kind Mitglied in einem Verein oder einer sonstigen Gruppe ist. Dies galt auch schon 2007 für die 8- bis 11-jährigen. Bei den Kindern der Oberschicht ist diese Mitgliedschaft eine soziale Selbstverständlichkeit – quasi eine Art

Norm (95%). Dagegen ist nicht einmal die Hälfte der Kinder aus der Unterschicht (42 %) institutionell eingebunden. Bemerkenswert sind weiterhin die Unterschiede zwischen Stadt und Land. Vor allem in den Großstädten (74 %) sind die Kinder deutlich seltener in einem Verein oder einer sonstigen Gruppe anzutreffen als dies vor allem in den Randlagen von Großstädten (82 %) der Fall ist. Hier führt also das größere Angebot in räumlicher Nähe in Großstädten nicht dazu, dass Kinder in jungen Jahren häufiger in Vereine eintreten.

Ebenso gesellschaftlich bedeutsam ist der Unterschied hinsichtlich der Freizeittypen. Medienkonsumenten (69 %) sind hier deutlich seltener in ihrer Freizeit in diesen regelmäßigen Strukturen von Vereinen und sonstigen Gruppen eingebettet als dies bei den gleichaltrigen vielseitigen Kids (89 %) der Fall ist. Kinder mit Migrationshintergrund (69 %) sind

Tab.3.5 **Regelmäßige Gruppenaktivitäten und Mitgliedschaft in Vereinen:**
Anzahl (Elternauskunft: Mehrfachmitgliedschaften möglich)
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Keine Mitgliedschaft	22	23	22	28	20	20
Eine Mitgliedschaft	45	38	51	45	43	46
Zwei Mitgliedschaften	23	24	21	19	26	22
Mehr als zwei Mitgliedschaften	10	15	6	8	11	12

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

nach wie vor seltener in Vereinen anzutreffen als ihre gleichaltrigen Altersgenossen ohne Migrationshintergrund (81 %). Dazu kommt, dass auch erneut der Unterschied zwischen den alten (79 %) und neuen Bundesländern (71 %) statistisch relevant ist. Durch die Ausweitung der Altersspanne wird deutlich, dass eine Integration in Vereine und sonstige Gruppen im Alter von 6 und 7 Jahren (72 %) noch nicht so weitreichend ist wie bei den älteren Kindern (80 %). Darüber hinaus spielt es auch eine Rolle, ob die Kinder bei ihren Eltern ein Betreuungsdefizit ausmachen oder nicht. Kinder, die ihren Eltern eine gute Betreuung bescheinigen, sind deutlich häufiger (81 %) im Verein oder einer sonstigen Gruppe anzutreffen, als dies bei Kindern der Fall ist, die ein Betreuungsdefizit bei einem Elternteil (66 %) oder bei beiden (68 %) ausmachen.

Insgesamt wird durch die Mitgliedschaft in Vereinen und sonstigen Gruppen deutlich, dass die Kinder jenseits der zumeist staatlichen schulischen Betreuungseinrichtungen mehrheitlich einen Teil ihrer Freizeit in weiteren institutionellen Zusammenhängen verbringen, der ihnen einen Zugang zur Welt jenseits der eigenen Familie ermöglicht. Die in den 1990er Jahren so trefflich gemachte Beobachtung einer Terminkindheit (Fuhs

1996) trifft dabei für eine Mehrheit der Kinder aus der Unterschicht nicht zu. Dieser Mehrheit bleibt die Erfahrung solcher institutionellen Eingebundenheit verschlossen.

3.3 Sportliche Betätigungsfelder: Auch hier soziale Unterschiede überall sichtbar

3.3.1 Mitgliedschaft im Sportverein: Ebenfalls eine soziale Frage

Wie bereits bei der institutionellen Einbindung festgestellt, kommt dem Sportverein als Möglichkeitsraum für soziale Erfahrungen jenseits des Elternhauses eine zentrale Rolle zu. So sind mit 62 % fast zwei Drittel der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren im Sportverein anzutreffen. Wie die Zusammenhangsanalyse (Tab. 3.7) zeigt, ergeben sich etliche Einflussfaktoren.

An erster Stelle ist auch hier die soziale Herkunftsschicht zu nennen. Es gelingt Sportvereinen nur bei einem knappen Drittel der Kinder aus der Unterschicht (32 %), sie an ihr Angebot zu binden. Bei Kindern aus der Oberschicht sind es dagegen mehr als vier Fünftel (81 %). Wie

Tab.3.6 **Zusammenhangsanalyse¹: Mitgliedschaft der Kinder im Freizeitbereich (Elternauskunft) nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Ja	Nein
Kinder insgesamt	78	22
Soziale Herkunftsschicht		
Unterschicht	42	58
Untere Mittelschicht	64	36
Mittelschicht	78	22
Obere Mittelschicht	88*	12
Oberschicht	95*	5
Siedlungsstrukturtyp		
(Groß-)Stadt	74*	26
Randlage von (Groß-)Städten	82	18
Verdichtungszone	77	23
Ländlicher Raum	79	21
Freizeittypen		
Vielseitige Kids	89	11
Normale Freizeitler	77	23
Medienkonsumenten	69	31
Alter		
6–7 Jahre	72*	28
8–9 Jahre	80	20
10–11 Jahre	80	20

Fortsetzung rechte Seite

bereits 2007 angemerkt, wird hier in Zukunft ein Hauptaugenmerk der Sportvereine darauf zu richten sein, diese gesellschaftlich ungenutzte Chance zu erschließen. Wenn aufgrund des demografischen Wandels nicht nur der Anteil an Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft sinkt, sondern auch deren absolute Zahl, so bestehen für Sportvereine wenig Möglichkeiten, diesen Schrumpfungstendenzen durch weitere Mitglieder im Kindesalter aus der Oberschicht zu kompensieren. Es wird eine gesell-

schaftliche Entscheidung sein müssen, welche Voraussetzungen in den Vereinen und durch kommunale Rahmenbedingungen für die Vereine geschaffen werden, um hier niedrigschwellige Zugangsmöglichkeiten für Kinder aus der Unterschicht zu schaffen.

Weiterhin sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den neuen und alten Bundesländern relevant. Für Mädchen (54 %) stellt sich die Frage, welche inhaltlichen Angebote sie in die Sportvereine locken können, durchaus

Tab.3.6
(Fortsetzung)

%-Angaben (pro Zeile)	Ja	Nein
Kinder insgesamt	78	22
Region		
West	79	21
Ost	71*	29
Migrationshintergrund		
Einheimische deutsche Kinder	81	19
Kinder mit Migrationshintergrund	69*	31
Zuwendung der Eltern		
Kein Defizit	81*	19
Defizit bei einem Elternteil	66	34
Zuwendungsdefizit	68	32

1 Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Mitgliedschaft in einem Verein / in einer Gruppe« untersucht.
Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf eine Mitgliedschaft im Freizeitbereich schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich der Mitgliedschaft unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

in gleichem Maße wie für Jungen (69 %). In einem gleichen Maße besteht zusätzliches Potenzial in den neuen Bundesländern, wo nur gut die Hälfte der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (52 %) in Sportvereinen anzutreffen ist. In den alten Bundesländern gehört es dagegen deutlich eher (64 %) für Eltern dazu, Kinder in die Obhut von Sportvereinen zu geben.

Für Familien bedeutsam ist der Unterschied bei Mitgliedschaften im Sportverein hinsichtlich des von Kindern festgestellten Zuwendungsdefizits. So sind

Kinder, die mit der Zuwendung ihrer Eltern zufrieden sind, deutlich häufiger (66 %) im Sportverein anzutreffen als Kinder, die ein Zuwendungsdefizit feststellen (50 %).

Für Sportvereine erschließt sich bei Kindern mit Migrationshintergrund (54 %), die ebenfalls weniger häufig als einheimische deutsche Kinder dort vertreten sind (65 %), ein weiteres Potenzial für neue Mitglieder. Jenseits von speziell auf (bestimmte) Migrantengruppen zugeschnittenen Vereinen (etwa in Groß-

Tab.3.7 **Zusammenhangsanalyse¹: Mitgliedschaft der Kinder im Sportverein (Elternauskunft) nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Ja	Nein
Kinder insgesamt	62	38
Soziale Herkunftsschicht		
Unterschicht	32	68
Untere Mittelschicht	50	50
Mittelschicht	62	38
Obere Mittelschicht	69	31
Oberschicht	81*	19
Geschlecht		
Mädchen	54	46
Jungen	69*	31
Region		
West	64*	36
Ost	52	48
Zuwendung der Eltern		
Kein Defizit	66*	34
Defizit bei einem Elternteil	48	52
Zuwendungsdefizit	50	50
Migrationshintergrund		
Einheimische deutsche Kinder	65*	35
Kinder mit Migrationshintergrund	54	46

Fortsetzung rechte Seite

städten) stehen die meisten Vereine (vor allem in ländlichen Regionen) vor der Aufgabe, kulturelle und soziale Barrieren für Kinder mit Migrationshintergrund einzureißen.

Positiv festzuhalten ist, dass Sportvereine alle Kinder ansprechen. Dies ist vor allem hinsichtlich der Medienkonsumenten als »Risikogruppe« relevant, da bei diesen Kindern aus der Unterschicht eher ein geringerer Anteil zu erwarten gewesen wäre. Kinder von Alleinerziehenden

sind allerdings signifikant seltener (48 %) Mitglieder in Sportvereinen. Hier logistisch im Alltag die regelmäßige Trainingsteilnahme ihrer Kinder sicherzustellen, fällt Alleinerziehenden per se schwerer.

Ob es für Sportvereine ein sinnvoller Weg ist, ihren Mitgliederrückgang über die Gewinnung jüngerer Kinder, die zur Zeit noch seltener in Sportvereinen anzutreffen sind (58 %), zu kompensieren, muss von Sportart zu Sportart entschie-

Tab. 3.7
(Fortsetzung)

%-Angaben (pro Zeile)	Ja	Nein
Kinder insgesamt	62	38
Familienform		
Ein-Kind-Familie	58	42
Zwei-Kind-Familie	68*	32
Drei(u. m.)-Kind-Familie	63	37
Alleinerziehend	48	52
Alter		
6–7 Jahre	58*	42
8–9 Jahre	63	37
10–11 Jahre	64	36

1 Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Mitgliedschaft im Sportverein« untersucht. Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf eine Mitgliedschaft im Sportverein schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt. In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich der Mitgliedschaft unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

den werden. Dies erfordert – sobald dies in Angriff genommen werden sollte – entsprechend sinnvolle altersgemäße Sportformen und Trainingsgruppen.

3.3.2 Sport treiben unter Kindern eine weit verbreitete Selbstverständlichkeit

Sport in Vereinen kommt eine zentrale Rolle zu, wenn es darum geht, Kindern in der Breite institutionell eingebundene Erfahrungen im weiten Feld sportlicher Betätigungen zu vermitteln. So ist es

möglich, durch kindgerechte Anforderungen vielfältige motorische Kompetenzen herauszubilden und weiter zum Teil gezielt zu fördern. Dies geht einher mit der Vermittlung von Selbstbewusstsein über Selbstwirksamkeitserfahrungen und der Förderung von sozialer Integration.

Doch sportliche Betätigung und damit motorisches Lernen findet nicht nur durch institutionelle Einbindung statt. Vielmehr gibt es eine weite Reihe sportlicher, besser motorischer Grundlagenfähigkeiten, die Kinder oftmals jenseits

Tab.3.8 **Sport treiben in der Woche nach Alter und Geschlecht**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
6 oder 7 Tage pro Woche	11	7	15	9	12	13
3 bis 5 Tage pro Woche	53	49	56	45	54	56
2 Tage pro Woche	23	26	19	27	23	19
1 Tag pro Woche	9	12	6	12	7	9
Nur unregelmäßig	4	6	4	7	4	3

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Tab.3.9 **Sport treiben in der Woche nach sozialer Herkunftsschicht**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Unter-schicht	Untere Mittel-schicht	Mittel-schicht	Obere Mittel-schicht	Ober-schicht
6 oder 7 Tage pro Woche	13	11	8	13	14
3 bis 5 Tage pro Woche	40	44	53	57	59
2 Tage pro Woche	22	29	26	19	16
1 Tag pro Woche	12	8	9	9	9
Nur unregelmäßig	13	8	4	2	2

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

institutioneller Rahmen erlernen (Rad-fahren, Schwimmen oder auch ganz zu Anfang das Laufen).

So kommt der Frage, an wie vielen Tagen in der Woche Kinder Sport treiben, eine zentrale Rolle zu. Dies umfasst neben den institutionellen Gelegenheiten im Verein Unternehmungen mit Gleich-altrigen und auch der Familie. Deutlich mehr als die Hälfte der Kinder (53 %) gibt an, dies an drei bis fünf Tagen in der Woche zu tun. Jedes neunte Kind (11 %) kommt darüber hinausgehend auf sogar sechs oder sieben Tage pro Woche Sport. Knapp ein Viertel (23 %) betätigt sich dagegen immerhin noch zwei Tage pro Woche sportlich. Während jedes elfte Kind (9 %) auf gerade einmal in der Wo-

che sportliche Betätigung kommt, geben immerhin nur noch 4 % der Kinder an, dass sie nur unregelmäßig sportlich aktiv sind (Tab. 3.8).

Zwischen den Geschlechtern werden dabei deutlichere Unterschiede sichtbar. Jungen sind deutlich öfter sehr häufig sportlich aktiv, und so kommen mehr als zwei Drittel der Jungen auf drei bis fünf Tage pro Woche (56 %) und sogar auf sechs oder sieben Tage pro Woche Sport (15 %). Bei den Mädchen liegt dieser Anteil der sehr häufig Sport treibenden bei nur etwas mehr als der Hälfte (56 %). Im Vergleich dazu unterscheidet sich der Anteil derjenigen, die nur unregelmäßig Sport treiben zwischen den Geschlechtern recht wenig mit 6 % Mädchen

und 4 % Jungen. Dahingegen ist der Anteil der Mädchen, die nur einmal pro Woche Sport treiben (12 %), doch deutlich höher als bei den Jungen (6 %).

Bei den Altersgruppen fallen die jüngsten Kinder auf. Die 6- und 7-Jährigen treiben deutlich seltener häufig Sport (54 %) und sind eher Sportmuffel, die nur einmal pro Woche (12 %) oder gar nur unregelmäßig (7 %) Sport treiben. Bei den älteren Kindern hingegen nimmt die Häufigkeit des Sports zu, und auch diejenigen werden weniger, die nur einmal pro Woche oder gar nur unregelmäßig Sport treiben.

Für eine deutliche Mehrheit der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren ist in Deutschland Bewegungsarmut offenbar nicht angesagt. Fast zwei Drittel sind mindestens drei Tage pro Woche und nicht einmal jedes siebte Kind einmal wöchentlich oder nur unregelmäßig sportlich aktiv. Doch zwischen den sozialen Schichten werden auch hier wieder deutliche Unterschiede sichtbar. In der Unterschicht steigt der Anteil der sportlich kaum aktiven auf ein Viertel (25 %) an. Dies ist ein beachtlicher Unterschied vor allem zur oberen Mittelschicht und Oberschicht, wo nur jeweils jedes neunte Kind (11 %) angibt, so selten Sport zu treiben (Tab. 3.9).

3.3.3 Schwimmen können:

Nicht nur eine Frage des Alters

Bei der Frage der sportlichen Aktivität von Kindern geht es ja nicht nur alleine um die Schaffung eines motorisch anspruchsvolleren Ausgleichs zu eher bewegungsarmen Situationen wie in der Schule, die sonst einen großen Teil des Alltags bestimmen. Vielmehr geht es auch um den Erwerb von Grundfähigkeiten, die dem Kind einen Eindruck der eigenen Leistungs- und Lernfähigkeit vermitteln.

Das Schwimmen ist hier das Paradebeispiel. Ob es nun der Schwimmunterricht in der Schule ist oder ein gut erreichbarer Badensee in unmittelbarer Nachbarschaft des Wohnorts der Kinder – es gibt viele Gelegenheiten, bei denen sich unter Gleichaltrigen zeigt, wer hier jeweils schon richtig gut schwimmen kann oder wer (noch) nicht.

Mit 87 % gibt eine große Mehrheit der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren an, dass sie schwimmen können. In der Zusammenhangsanalyse ergibt sich der erwartete Zusammenhang mit dem Alter. Ab einem Alter von 10 Jahren ist Schwimmen können die Normalität (97 %). Im Vergleich dazu sind es nicht ganz drei Viertel der Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren (74 %), die sagen, dass sie schwimmen können (Tab. 3.10).

Weiterhin zeigt sich aber vor allem, dass jenseits des Alters auch bei der Frage des Schwimmen können die soziale Herkunftsschicht viel Erklärungskraft besitzt. So selbstverständlich es in der Oberschicht ist, dass dort Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren schwimmen können (97 %), ist der Anteil der Kinder in der Unterschicht, die nicht schwimmen können (28 %), neunmal höher als in der Oberschicht. Hierzu fällt weiterhin auf, dass Kinder, die ihren Eltern (zumindest teilweise) ein Zuwendungsdefizit ausstellen, auch deutlich seltener schwimmen können (77 % bzw. 79 %) als Kinder, die mit der Zuwendung ihrer Eltern zufrieden sind (90 %).

Darüber hinaus sind sowohl der Unterschied zwischen den alten (88 %) und den neuen (79 %) Bundesländern und die Geschlechterunterschiede von Interesse. So lässt sich erst ab der 5. Klasse kein Unterschied mehr in den Schwimmfähigkeiten zwischen den beiden Regionen feststellen. In den alten Bundesländern wird bereits deutlich früher das Schwimmen auf breiter Basis vermittelt.

Tab.3.10 **Zusammenhangsanalyse¹:****Schwimmen können nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Ja	Nein
Kinder insgesamt	87	13
Alter		
6–7 Jahre	74	26
8–9 Jahre	87	13
10–11 Jahre	97*	3
Soziale Herkunftsschicht		
Unterschicht	72	28
Untere Mittelschicht	82	18
Mittelschicht	85	15
Obere Mittelschicht	92	8
Oberschicht	97*	3
Geschlecht		
Mädchen	91*	9
Jungen	84	16
Region		
West	88*	12
Ost	79	21
Zuwendung der Eltern		
Kein Defizit	90*	10
Defizit bei einem Elternteil	79	21
Zuwendungsdefizit	77	23
Familienform		
Ein-Kind-Familie	87	13
Zwei-Kind-Familie	90	10
Drei(u. m.)-Kind-Familie	85	15
Alleinerziehend	82*	18
Siedlungsstrukturtyp		
(Groß-)Stadt	86	14
Randlage von (Groß-)Städten	88	12
Verdichtungszone	90*	10
Ländlicher Raum	87	13

Fußnote siehe rechte Seite

3.4 Der kulturell-musische Freizeitbereich – Jungen verlieren hier den Anschluss

Dem weiten Betätigungsfeld im kulturell-musischen Bereich kommt neben den sportlichen Aktivitäten eine vergleichbar hohe Bedeutung zu. Geht es beim Sport vor allem um grundlegende motorische Grundkompetenzen, beinhaltet der kulturell-musische Freizeitbereich in erster Linie kreativitäts- und fantasiefördernde Elemente. Malen, Werken, Basteln und Musikinstrumente stellen Möglichkeiten für Kinder dar, sich selber auszuprobieren und auszudrücken. Diese Form des kreativen Ausdrucks findet dabei Eingang bei einer Aufführung eines Kindertheaterstücks, bei einer Musikaufführung in der Schule oder beim Abtauchen in die fantastische Welt von Helden der Kinder.

Um den kulturell-musischen Bereich zu erschließen, ist neben der Mitgliedschaft in entsprechenden Gruppen oder Vereinen vor allem auch die Grundfähigkeit des Lesens relevant. Mit dieser Kompetenz haben Kinder Zugang zur Welt der Erwachsenen und versetzen sich selber damit in die Lage, eigene Welten zu betreten.

3.4.1 Mitgliedschaft im kulturell-musischen Bereich etwas für Mädchen aus der Oberschicht

Eine feste Mitgliedschaft im kulturell-musischen Bereich ist bei Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren keine Selbstverständlichkeit. Knapp ein Drittel dieser Kinder (32 %) kann hier angetroffen werden und verbringt einen Teil der Freizeit in einem solchen institutionellen Rahmen (Tab. 3.11). Vor allem die Musikgruppe oder die Musikschule sind hierbei von größter Bedeutung (23 %). Auch dem Ballett und dem Tanzclub gelingt es, immerhin noch jedes zehnte Kind dieser Altersgruppe (10 %) an sich zu binden. Von deutlich geringerer Bedeutung sind die Mal-/Zeichengruppe (2 %) und die Theater- oder Kinogruppe (3 %), die zusammen jedes zwanzigste Kind ansprechen.

Dabei treten erhebliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern zutage. Während bei den Jungen nur ungefähr jeder Fünfte (21 %) Mitglied in einer der genannten Gruppen ist, sind bei den Mädchen schon über die Hälfte (55 %) organisiert. Während Mehrfachmitgliedschaften in diesem Bereich bei Mädchen im Alter von 6 bis 11 Jahren durchaus vorkommen (8 %), sind sie bei Jungen quasi gar nicht anzutreffen.

¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Schwimmen können: ja oder nein« untersucht. Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind. Das Besondere ist, dass die Merkmale im Zusammenhang untereinander beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt. In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

Tab. 3.11 **Mitgliedschaften der Kinder im kulturell-musischen Bereich laut Auskunft der Eltern (Mehrfachmitgliedschaften möglich)**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Musikgruppe / Musikschule	23	28	18	20	26	22
Tanzclub / Ballett	10	19	1	12	10	9
Mal- / Zeichnengruppe	2	3	1	2	2	2
Theater- / Kinogruppe	3	5	1	1	4	4
Nichts davon	68	56	79	71	65	68

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Betrachten wir das Alter der Kinder, so stellen wir fest, dass am häufigsten Kinder im Alter von 8 und 9 Jahren in einer Gruppe im kulturell-musischen Bereich organisiert sind (35%). Sowohl 10- bis 11-Jährige (32%) als auch 6- bis 7-Jährige (29%) finden sich hier seltener wieder (Tab. 3.12). Dies liegt vor allem daran, dass Musikgruppen und Musikschulen die größte Reichweite in der mittleren Altersgruppe entfalten und hier jedes vierte Kind (26%) Mitglied ist.

In der Zusammenhangsanalyse werden aber auch weitere bedeutsame Unterschiede sichtbar. Mit den vielseitigen Kids lassen sich über die Freizeittypologie Kinder identifizieren, bei denen mit einer großen Mehrheit (62%) kulturell-musische Erfahrungen zum Kindsein dazugehören. Weder die normalen Freizeitler (29%) noch die Medienkonsumenten (11%) kommen an diese Verbreitung von Mitgliedschaften annähernd heran.

In hohem Maße gesellschaftlich bedeutsam sind auch die Unterschiede zwischen den sozialen Herkunftsschichten. Während fast die Hälfte der Kinder aus der Oberschicht (48%) zumindest eine Mitgliedschaft im kulturell-musischen Bereich aufweisen kann – Doppelmitgliedschaften sind hier auffällig häufig –, weist nur jedes zehnte Kind aus der Un-

terschicht (10%) aktuell eine solche Mitgliedschaft auf⁶.

Darüber hinaus sind hier auch die bereits angesprochenen Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Altersgruppen statistisch bedeutsam. Ebenfalls statistisch relevant ist der Unterschied zwischen Siedlungsstrukturtypen. Kinder aus den Großstädten (31%) und deren Randlagen (31%) sind deutlich seltener Mitglied in einer Gruppe im kulturell-musischen Bereich als Kinder aus eher ländlichen Regionen (34%).

Damit zeigt sich, dass für einen nicht unwesentlichen Anteil der Kinder der kulturell-musische Bereich zumindest für einen gewissen Zeitraum eine besondere Bedeutung besitzt. Das Erlernen entsprechender Musikinstrumente in der Gruppe oder das Einstudieren von Ballett-

⁶ Besonders gravierend sind hier noch einmal die Geschlechterunterschiede innerhalb der sozialen Schichten. So sind gerade einmal 17% der Mädchen und 4% der Jungen aus der Unterschicht Mitglied in einer Gruppe aus dem kulturell-musischen Bereich. In der Oberschicht hingegen sind bei den Mädchen 58% und bei den Jungen immerhin auch 38% hier anzutreffen. Damit wird noch einmal deutlich, wie sehr sich auch innerhalb der Geschlechter zwischen den sozialen Schichten die Lebenswirklichkeiten der Kinder unterscheiden.

Tab. 3.12 **Zusammenhangsanalyse¹: Mitgliedschaften im kulturell-musischen Bereich nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Ja	Nein
Kinder insgesamt	32	68
Freizeittypen		
Vielseitige Kids	62*	38
Normale Freizeitler	29	71
Medienkonsumenten	11	89
Soziale Herkunftsschicht		
Unterschicht	10	90
Untere Mittelschicht	19	81
Mittelschicht	26	74
Obere Mittelschicht	47*	53
Oberschicht	48*	52
Geschlecht		
Mädchen	45*	55
Jungen	21	79
Alter		
6–7 Jahre	29	71
8–9 Jahre	35*	65
10–11 Jahre	32	68
Siedlungsstrukturtyp		
(Groß-)Stadt	31	69
Randlage von (Groß-)Städten	31	69
Verdichtungszone	38*	62
Ländlicher Raum	34	66

¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Mitgliedschaft in kulturell-musischen Gruppen: ja oder nein« untersucht. Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt. In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal bezüglich der Mitgliedschaft im kulturell-musischen Bereich unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben (p < 0.05).

Tab.3.13 **Mitgliedschaften der Kinder im kulturell-musischen Bereich laut Auskunft der Eltern nach sozialer Herkunftsschicht (Mehrfachmitgliedschaften möglich)**
Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Unter-schicht	Untere Mittel-schicht	Mittel-schicht	Obere Mittel-schicht	Ober-schicht
Musikgruppe /Musikschule	5	10	17	34	40
Tanzclub/Ballett	4	7	9	14	10
Mal-/Zeichnengruppe	1	1	1	3	3
Theater-/Kinogruppe	–	3	2	5	3
Nichts davon	90	81	74	53	52

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Tab.3.14 **Zu Hause in Büchern lesen (ohne Hausaufgaben) nach sozialer Herkunftsschicht**
Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Unter-schicht	Untere Mittel-schicht	Mittel-schicht	Obere Mittel-schicht	Ober-schicht
Täglich	5	14	13	24	34
Mehrfach wöchentlich	14	30	38	38	35
Einmal pro Woche	10	14	15	13	12
Seltener	43	25	24	21	16
Nie	28	18	10	5	3

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

oder Theaterstücken und die dafür notwendige Disziplin und den damit verbundenen Stolz auf das Gelingen einer Aufführung sind somit durchaus Teil von Kindheit in Deutschland – dieser Teil bleibt jedoch Kindern aus sozial schwachen Herkunftsfamilien allzu häufig verschlossen (Tab. 3.13).

3.4.2 Lesen nicht nur privates Vergnügen

Das Lesen stellt insbesondere im Bereich der kognitiven Entwicklung eine der wesentlichen Grundfähigkeiten dar, die die

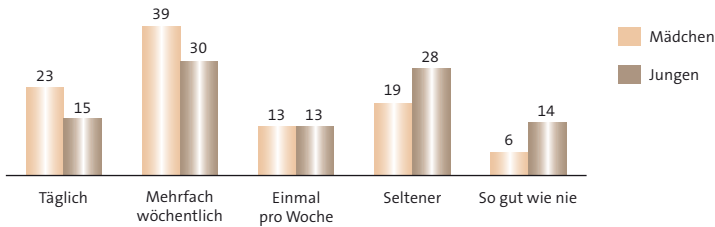
Kinder zumeist in der Schule erlernen, aber in ihrer Freizeit mehr oder minder regelmäßig anwenden und damit auch weiterentwickeln können.

Ein Blick auf die Häufigkeit, mit der Kinder in ihrer Freizeit lesen, ohne dabei etwas für die Schule zu erledigen, macht deutlich, dass hier große Unterschiede zwischen den Kindern sichtbar werden. Etwas mehr als die Hälfte der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren gibt an, dies doch öfters unter der Woche zu machen. Die einen täglich (19 %), die anderen mehrfach wöchentlich (34 %) – das Lesen gehört hier zu einem regelmäßigen Bestandteil der Freizeit der Kinder. Ein

Abb. 3.3 **Wie häufig Kinder in ihrer Freizeit lesen**

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

»Pro Woche lese ich in einem Buch (ohne Hausaufgaben)«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Drittel der Kinder gibt dagegen auf der anderen Seite an, eher selten (24 %) oder so gut wie nie (10 %) zu lesen.

Das Alter der Kinder spielt bei der Frage, wie häufig sie lesen, keine allzu große Rolle. Beim Übergang vom »Bücher anschauen« – so wurde es für die 6- bis 7-Jährigen abgefragt – zum wirklich eigenständigen Lesen von Büchern ab 8 Jahren gibt es einen leichten Rückgang in der Lesehäufigkeit. Doch bereits bei den 10- bis 11-Jährigen erhöht sich die Regelmäßigkeit, mit der gelesen wird, wieder.

Nach wie vor geradezu dramatisch hoch sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Während bei den Mädchen nur ein Viertel davon berichtet, eher selten (19 %) oder nie (6 %) zu lesen, so sind das bei den Jungen mehr als zwei Fünftel, die dies eher selten (28 %) oder nie (14 %) machen. Auch insgesamt bleibt es dabei, dass Mädchen deutlich öfter, täglich (23 % zu 15 %) oder mehrfach wöchentlich (39 % zu 30 %) zu Büchern greifen. Es liegt auf der Hand, dass die zwischen den Geschlechtern sehr ungleich ausgeprägte Lese-Affinität bereits im Kindesalter mit den Grundstock dafür legt, dass sich im Verlauf der weiteren

schulischen Bildung zwischen Jungen und Mädchen ebenfalls unterschiedliche Erfolge einstellen (Abb. 3.3)⁷.

Weiterhin bedeutsam sind die Unterschiede zwischen den sozialen Herkunftsschichten (Tab. 3.14). Nicht einmal jedes fünfte Kind aus der Unterschicht gibt an, regelmäßig entweder täglich (5 %) oder mehrmals wöchentlich (14 %) zu lesen. Auf der anderen Seite ist dies in der Oberschicht deutlich häufiger der Fall. Mehr als zwei Drittel der Kinder aus der Oberschicht lesen entweder täglich (34 %) oder mehrfach wöchentlich (35 %). Hier ist es im Gegenzug deutlich seltener der Fall, dass die Kinder kein Buch in ihrer Freizeit zur Hand nehmen. Nicht einmal jedes fünfte Kind aus der Oberschicht gibt an, dass es eher seltener (16 %) oder nie (3 %) liest. Dagegen muss bei den Kindern aus der Unterschicht festgestellt werden, dass mehr als zwei Drittel eher selten (43 %) oder nie (28 %) zu einem Buch greifen. Der Anteil der Kinder aus der Unterschicht, die eher selten oder

⁷ Es muss Längsschnittstudien im Rahmen des neu aufgesetzten Bildungspanels vorbehalten bleiben, hier über die Jahre einen entsprechenden empirischen Nachweis zu erbringen.

nie lesen, nimmt im Laufe der Kindheit nicht ab. Äußerer Einflüsse – vor allem der Schule – gelingt es hier im Laufe der Jahre augenscheinlich nicht hinreichend, bei den Kindern Interesse zu wecken, mit dem Lesen jenseits der Schule anzufangen. Für die kommenden Jahre besteht die Aufgabe darin, den Kindern altersgerecht das Lesen von Büchern als eigene Welt nahezubringen und so in der Konkurrenz zu anderen Freizeitbeschäftigungen zu bestehen.

Im Trend betrachtet hat bei den 8- bis 11-Jährigen 2009 mit 51 % ein etwas geringerer Anteil als 2007 (56 %) angegeben, mehrfach wöchentlich oder täglich zu lesen. Der Rückgang ist sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen festzustellen. Täglich lesen 23 % der Mädchen und 15 % der Jungen im Vergleich zu 28 % und 19 % im Jahr 2007. Mehrfach wöchentlich lesen 36 % der Mädchen und 28 % der Jungen im Vergleich zu 38 % und 29 % 2007. Einmal pro Woche Lesen benennen 13 % der Mädchen und 14 % der Jungen 2009 im Vergleich zu 16 % und 18 % 2007, eher selten geben 20 % und 28 % im Vergleich zu 14 % und 25 % und nie 7 % und 16 % im Vergleich zu 5 % und 10 % an. Trotz der etwas häufigeren Benennung von Lesen als Freizeitaktivität (Abb. 3.1) hat die Häufigkeit des Lesens insgesamt etwas abgenommen.

3.5 Die Mediennutzung von Kindern – selbstverständlicher Umgang mit moderner Technik

In welche Konkurrenz das Lesen von Büchern zu treten hat, wird durch nichts besser verdeutlicht als durch moderne Technik. Moderne Kommunikationsmittel, wie Internet und Handy, haben dabei den Alltag der westlichen Welt grund-

legend verändert und sind für einen weiten Teil der erwachsenen Bevölkerung im Alltag von Familie und Beruf selbstverständlich geworden. Neben diesen neuen Formen der Kommunikation haben technische Neuerungen für eine zusätzliche Entwicklung gesorgt⁸.

Im Bereich der Kinderforschung kommt der KIM-Studie eine große Bedeutung bei der Dokumentation der Durchdringung des Kinderalltags mit moderner Technik zu. Unmittelbar wird dies in der Technikausstattung der Haushalte gewahrt, so dass Kinder Gelegenheit haben, mit solch moderner Technik in einem häuslichen Umfeld in Berührung zu kommen.

Der folgende Abschnitt startet in diesem Zusammenhang mit einer Bestandsaufnahme der Technikausstattung deutscher Kinderzimmer. Dies ist der Ausgangspunkt, um den täglichen Umfang des Fernsehkonsums näher zu analysieren. Abschließend soll der Frage, wie Kinder ihre Eltern und deren Regeln in Bezug auf moderne Medien erleben, nachgegangen werden.

3.5.1 Die Ausstattung von Kinderzimmern mit modernen Technikgeräten – mit zunehmendem Alter immer umfangreicher

In einem Kinderzimmer können sich viele denkbare Technikgeräte mit unterschiedlichen Funktionalitäten befinden. Deutlich wird, dass Technik schon quasi zur Grundausstattung der Kinderzimmer gehört. Nur gerade einmal in jedem zwanzigsten Kinderzimmer findet sich kein entsprechendes Gerät. Im Durch-

⁸ Die DVD ist hierfür ein gutes Beispiel: Dieses Speichermedium großer Datenmengen hat u. a. den »klassischen« Videorekorder – selbst eine Neuerung aus den 1980er Jahren – verdrängt.

Tab.3.15 **Was Kinder in ihrem Kinderzimmer besitzen**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 J.	8–9 J.	10–11 J.
CD-Player oder Kassettenrekorder	80	84	77	75	80	85
Radio	75	78	71	65	75	82
Gameboy	63	59	66	41	68	74
Spielkonsole	28	21	35	18	28	36
Fernseher	26	27	25	17	25	35
Computer	23	21	24	11	21	34
Video- oder DVD-Player	18	18	18	13	13	27
Nichts davon	5	5	6	11	4	3

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

schnitt sind es dagegen mehr als drei Geräte, die Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren besitzen. Wie zu erwarten, sind dabei die Kinderzimmer der älteren Kinder umfangreicher ausgestattet. Während immerhin noch jedes neunte Kinderzimmer der 6- bis 7-Jährigen technikfreie Zone ist (11 %), reduziert sich dieser Anteil bei den 10- bis 11-Jährigen auf 3 %. Zwischen den Geschlechtern ist der Unterschied nicht so groß. Jungen besitzen kaum mehr technische Geräte als ihre weiblichen Altersgenossen.

Ein Blick auf die einzelnen Funktionalitäten zeigt, dass der CD-Player oder Kassettenrekorder die weiteste Verbreitung im Kinderzimmer genießt. Vier Fünftel aller Kinder (80 %) verfügen über ein solches Gerät in ihrem Zimmer. Radio mit drei Viertel (75 %) und Gameboy mit fast zwei Drittel (63 %) folgen auf den weiteren Plätzen und sind damit ebenfalls weit verbreitet. Dagegen verfügt immerhin noch rund ein Viertel der Kinder über die eigene Spielkonsole (28 %), den eigenen Fernseher (26 %) und den eigenen Computer. Bereits 18 % der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren können einen eigenen Video- oder DVD-Player ihr Eigen nennen (Tab. 3.15).

Schicht entscheidet, welche modernen Mediengeräte im Kinderzimmer stehen

In der 1. World Vision Kinderstudie 2007 wurde bereits festgestellt, dass die soziale Schicht einer der wesentlichen Erklärungsfaktoren für die Medienausstattung der Kinderzimmer in Deutschland ist (Leven/Schneekloth 2007a). Auch bei Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren spielt die Herkunft der Kinder bei fast allen Mediengeräten eine erklärende Rolle.

Bei den heute eher positiv besetzten Geräten CD-Player/Kassettenrekorder (87 %) und Radio (83 %) verfügen Kinder aus der Oberschicht – vor allem im Vergleich zu Kindern aus der Unterschicht (64 % und 54 %, Tab. 3.16) – deutlich häufiger über diese Funktionalitäten im eigenen Kinderzimmer. Mit diesen Mediengeräten verbindet sich am ehesten eine kindgerechte Anregung der Fantasie über das gesprochene Wort.

Das Bild differenziert sich bei den weiteren Gerätschaften merklich. Sowohl beim Gameboy (70 %), der Spielkonsole (41 %), beim Fernseher (43 %) als auch dem Video-/DVD-Player (30 %) sticht vor allem die untere Mittelschicht hervor. Kinder dieser sozialen Herkunft verfü-

Tab.3.16 **Medienausstattung der Kinderzimmer nach sozialer Herkunftsschicht**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Unter- schicht	Untere Mittel- schicht	Mittel- schicht	Obere Mittel- schicht	Ober- schicht
CD-Player oder Kassettenrekorder	64	74	84	82	87
Radio	54	68	79	76	83
Gameboy	60	70	70	58	52
Spielkonsole	37	41	34	20	13
Fernseher	37	43	32	17	9
Computer	16	22	24	25	21
Video- oder DVD-Player	20	30	20	13	9
Nichts davon	12	4	3	6	6

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

gen am häufigsten über derartige passive Formen des Medienkonsums. Damit wird in dieser sozialen Schicht eine Art Statussymbol denken deutlich. Es gehört zur eigenen materiellen Ausstattung dazu, den Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren solche Mediengeräte bereits zur Verfügung stellen zu können. Bei Kindern aus der Unterschicht lassen sich diese Geräte ebenfalls häufiger im Kinderzimmer finden, nur erreichen die Werte nicht das Niveau der unteren Mittelschicht. Hier werden also materielle Entsagungen deutlich, die Kinder aus der Unterschicht im Vergleich zu Kindern aus der unteren Mittelschicht erleben. In den höheren sozialen Schichten sind keine materiellen Entsagungen dafür verantwortlich zu machen, dass diese Gerätschaften seltener in Kinderzimmern von Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren stehen. Hier handelt es sich um bewusste Erziehungsentscheidungen der Eltern, den Kindern in ihrem Alter solche Mediengeräte nicht zur Verfügung zu stellen.

Wie auch schon 2007 kann die soziale Herkunft der Kinder nicht erklären, ob in ihrem Zimmer ein Computer steht

oder nicht. Der Anteil der Kinder aus der Unterschicht (16%), die über einen eigenen Computer verfügen, ist zwar geringer als in den anderen sozialen Herkunftsschichten. Doch wird dieser Unterschied statistisch nicht signifikant, da andere Erklärungsfaktoren besser den Besitz eines Computers erklären.

Nicht übersehen werden darf der Umstand, dass in jedem achten Kinderzimmer in der Unterschicht (12%) kein einziges dieser Mediengeräte anzutreffen ist. Dieser sehr hohe Anteil verdeutlicht die materiellen Entsagungen, die bei besonders prekärer finanzieller Lage in der Unterschicht auch in der Ausstattung der Kinderzimmer ihren Niederschlag finden.

Jenseits der sozialen Schicht lassen sich zwei weitere stark signifikante Einflussfaktoren auf die Medienausstattung von Kinderzimmern ausmachen. Dies sind zum einen die Freizeittypen und zum anderen die Frage, ob die Kinder einen Migrationshintergrund haben oder nicht. Bei beiden Einflussfaktoren wiederholt sich die bei der sozialen Herkunftsschicht gemachte Beobachtung. Vielsei-

Tab.3.17 **Medienausstattung der Kinderzimmer nach Freizeittypen und Migrationshintergrund**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Medien- konsu- menten	Normale Freizeitler	Vielseitige Kids	Ohne Migrations- hintergrund	Mit Migrations- hintergrund
CD-Player oder Kassettenrekorder	75	81	85	86	65
Radio	69	74	81	81	56
Gameboy	79	64	44	63	62
Spielkonsole	46	28	12	27	34
Fernseher	36	27	14	24	32
Computer	26	24	17	23	23
Video- oder DVD-Player	24	19	11	17	22
Nichts davon	5	5	6	4	9

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

tige Kids zeichnen sich dadurch aus, dass in ihren Kinderzimmern CD-Player/ Kassettenrekorder (85 %) und das eigene Radio (81 %) häufiger anzutreffen sind als bei den anderen Kindern. Diese Medien- geräte führen also nicht dazu, dass sich das Freizeitverhalten der Kinder einseitig auf Medieninhalte verengen würde. Im Gegensatz zeichnet die Medienkonsu- menten aus, dass sie ihr Freizeitverhalten nicht nur häufig auf den Medienbereich ausrichten, sondern dies vor allem häufig im eigenen Kinderzimmer machen kön- nen. Sowohl der Gameboy (79 %), die eigene Spielkonsole (46 %), der eigene Fernseher (36 %) und der Video-/DVD- Player (24 %) sind hier deutlich häufiger im Kinderzimmer anzutreffen. Interes- sant ist auch, dass die Freizeittypen Er- klärungskraft für die Frage besitzen, ob Kinder über einen Computer in ihrem Kinderzimmer verfügen oder nicht. So ist bei den vielseitigen Kids der eigene Computer (17 %) deutlich seltener ge- geben als bei den anderen Kindern.

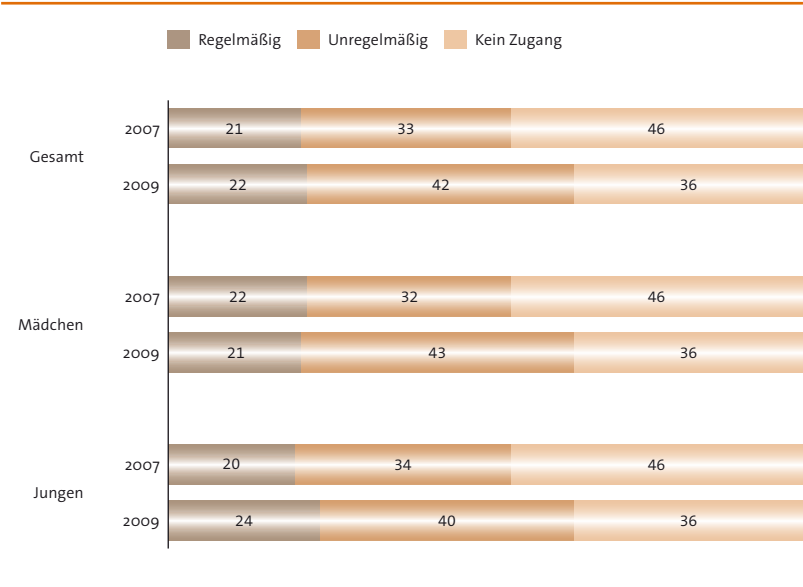
Hinsichtlich der Frage, ob Kinder ei- nen Migrationshintergrund haben oder

nicht, kann festgehalten werden, dass mit Ausnahme des Gameboys hier das gleiche Grundmuster anzutreffen ist. Kinder mit Migrationshintergrund ver- fügen seltener in ihrem Zimmer über CD-Player/Kassettenrekorder (65 % zu 86 %) und ein eigenes Radio (56 % zu 81 %), während Spielkonsole (34 % zu 27 %), Fernseher (32 % zu 24 %) und Video-/ DVD-Player (22 % zu 17 %) entsprechend häufiger sind (Tab. 3.17).

Zusätzlich zu den hier ausführlich dar- gelegten Einflussfaktoren Alter, Ge- schlecht, soziale Herkunft, Freizeittypen und Migrationshintergrund spielt die Unterscheidung zwischen alten und neuen Bundesländern eine Rolle bei der Ausstattung der Kinderzimmer. In den neuen Bundesländern sind Fernseher (40 % zu 24 %), Computer (32 % zu 21 %) und Video-/DVD-Player (27 % zu 17 %) deutlich häufiger anzutreffen als in den alten Bundesländern.

Alles in allem schlägt bei der Ausstat- tung von Kinderzimmern mit modernen Mediengeräten die soziale Herkunft als bedeutsamster Faktor durch. Sind Kin-

Abb. 3.4 Zugang zum Internet
 Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

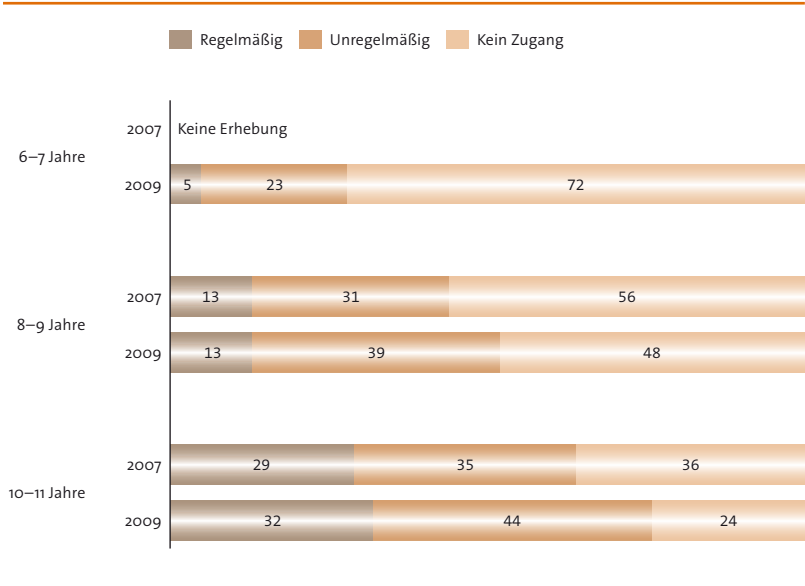
derzimmer aus den besseren sozialen Schichten bei sozial akzeptierten technischen Geräten wie Radio, CD-Player oder Kassettenrekorder signifikant besser ausgestattet, so ist dies bei den für Kinder umstrittenen Geräten wie Fernseher, DVD-Player oder auch Gameboy nicht der Fall. Hier entscheiden sich die Eltern aus den höheren sozialen Schichten häufiger gegen die Anschaffung dieser Geräte. Dies bedeutet nicht, dass Kindern aus den höheren sozialen Schichten Mediengeräte vorenthalten werden und sie daher kein Verständnis für die Funktionsweisen dieser Geräte entwickeln würden. Wie in der KIM-Studie immer wieder nachgewiesen, gehört so z. B. der Fernseher zur Grundausstattung der Familien von Kindern in diesem Alter (Medienpädagogischer Forschungsver-

bund Südwest 2009). Die entscheidende Frage ist jedoch, ob dieser Fernseher im eigenen Zimmer der Kinder oder im Wohnzimmer der Familie steht. Dies zeigen auch die Befunde der 2. World Vision Kinderstudie.

3.5.2 Handy und Zugang zum Internet im Trend – Verbreitung nimmt schnell zu

Seit Mitte der 1990er Jahre sind Internet und Handy auf einem Siegeszug in den modernen Industriegesellschaften. Sie verkörpern die sich erweiternden Möglichkeiten der Informationsgesellschaft und bringen bei permanenter Erreichbarkeit und Verfügbarkeit die bequeme Informationssuche und das Verfassen

Abb. 3.5 **Zugang zum Internet nach Alter**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

von Nachrichten (E-Mail und SMS). Nicht nur das Einkaufsverhalten hat sich gewandelt, auch die Art und Weise, wie wir soziale Kontakte und Netzwerke pflegen, ändert sich merklich.

Bei all dieser nachweislich rasanten Entwicklung stellt sich die Frage nach den Grenzen des Wachstums. Während die Verbreitung des Internets in der Bevölkerung in den letzten Jahren nicht mehr merklich zunimmt ((N)ONLINER Atlas 2009), stellt sich die Frage, wie sich dies bei den Jüngsten in unserer Gesellschaft darstellt. Durch die 1. World Vision Kinderstudie 2007 lassen sich dabei Trends für die Altersgruppe der 8- bis 11-Jährigen abbilden.

Mehrheit der Kinder hat Zugang zum Internet – nur die unregelmäßige Nutzung auf dem Vormarsch

Wie 2007 auch, gaben die Kinder in zwei Fragen an, ob sie grundsätzlich über einen Computer Zugang zum Internet haben und wenn ja, ob sie diesen auch regelmäßig nutzen. Kinder, die erklären, das Internet regelmäßig zu nutzen, erhielten die Nachfrage, in welchem Umfang sie das pro Woche tun.

Betrachten wir als Erstes den Trend seit 2007, so fällt der deutlich zunehmende Zugang zum Internet auf. War 2007 etwas mehr als die Hälfte der Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren online (54 %), so steigt dieser Anteil bis 2009 auf fast zwei Drittel (64 %). Dieser Anstieg wird allerdings nur durch die Zunahme der

unregelmäßigen Nutzer erreicht. Der Anteil der regelmäßigen Nutzer ist seit 2007 (21 %) bis 2009 (22 %) nicht merklich gestiegen. Zwischen den Geschlechtern gibt es – wie 2007 auch – keine Unterschiede im Zugang zum Internet (Abb. 3.4).

Bezogen auf die Altersgruppen zeigt sich im Trend, dass der geringe Anstieg der regelmäßigen Nutzer nur durch die älteren Kinder zustande kommt. Bei den 10- bis 11-Jährigen ist 2009 fast ein Drittel regelmäßig im Internet (32 % zu 29 % in 2007), während bei den 8- und 9-jährigen Kindern – wie bereits 2007 – etwas mehr als ein Achtel (13 %) regelmäßig online ist.

In beiden Altersgruppen hat der Anteil der unregelmäßigen Nutzer dabei deutlich zugenommen. 10- bis 11-Jährige sind 2009 mit 44 % unregelmäßig online, während es 2007 erst 35 % waren. In gleichem Maße lässt sich auch bei den 8- und 9-Jährigen eine Zunahme der unregelmäßigen Internetnutzer feststellen (39 % zu 31 %). Durch die Zunahme der unregelmäßigen Nutzer ergibt sich, dass 2009 nurmehr ein Viertel der 10- bis 11-jährigen Kinder (24 %) keinen Zugang zum Internet hat, während es 2007 noch mehr als ein Drittel (36 %) war. Für die jüngere Gruppe der 8- bis 9-jährigen Kinder gilt, dass aus einer Mehrheit ohne Internetzugang 2007 (56 %) 2009 eine Minderheit (48 %) geworden ist.

Über diese Trendbeobachtung seit 2007 hinaus kann für die erstmals befragte Gruppe der Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren festgehalten werden, dass der Zugang zum Internet in diesem jungen Alter deutlich seltener berichtet wird. Fast drei Viertel der Kinder dieser Altersgruppe (72 %) sind noch nicht online, und nur jedes zwanzigste Kind (5 %) ist in diesem Alter bereits regelmäßig online (Abb. 3.5).

Auch wenn seit der 1. World Vision Kinderstudie weniger als drei Jahre ver-

gangen sind, so lässt sich hier bereits eine Trendbeobachtung festmachen durch die deutlich zunehmende Verbreitung des Internets bei Kindern. Es bleibt zukünftigen Studien vorbehalten, wie lange sich dieser Trend fortschreiben mag.

Neben der Trendbeobachtung stellt sich die Frage, welche Einflussfaktoren sich für den Zugang zum Internet ausmachen lassen. Dabei erweisen sich fünf Einflussfaktoren als zentral (Tab. 3.18). Neben dem Alter, dessen Bedeutung im Trend bereits hinreichend analysiert wurde, besitzt einmal mehr die soziale Herkunftsschicht erhebliche Erklärungskraft. Kindern aus der Unterschicht (59 %) bleibt der Zugang deutlich häufiger verwehrt, als dies bei Kindern aus anderen Herkunftsschichten der Fall ist⁹.

Weiterhin ist ein Internetzugang bei Kindern aus den alten Bundesländern (56 %) deutlich mehr verbreitet als in den neuen Bundesländern (44 %). Als weiterer erklärender Faktor kommt die Familienform hinzu. Kindern aus kleineren Komplettfamilien steht das Internet häufiger zur Verfügung (55 %) als Kindern aus Großfamilien (51 %) und von Alleinerziehenden (51 %).

Interessant ist darüber hinaus, dass Kinder mit Migrationshintergrund (56 %) eher über einen Internetzugang verfügen als Kinder ohne Migrationshintergrund (53 %). Dies ist umso bemerkenswerter als 2007 Kinder mit Migrationshintergrund deutlich seltener über einen Zugang zum

⁹ Verfügen Kinder aus der Unterschicht also nicht signifikant seltener über einen eigenen Computer im Kinderzimmer, so haben sie als Gruppe deutlich seltener einen Zugang zum Internet. In diesem Zusammenhang gilt, dass sich die Zugangsmöglichkeiten zwischen den Freizeittypen nicht unterscheiden. Obwohl also die vielseitigen Kids signifikant seltener einen Computer in ihrem Kinderzimmer ihr Eigen nennen können, sind sie dadurch nicht häufiger vom Internet abgeschnitten als ihre Altersgenossen.

Tab. 3.18 **Zusammenhangsanalyse¹:**

Zugang zum Internet nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen

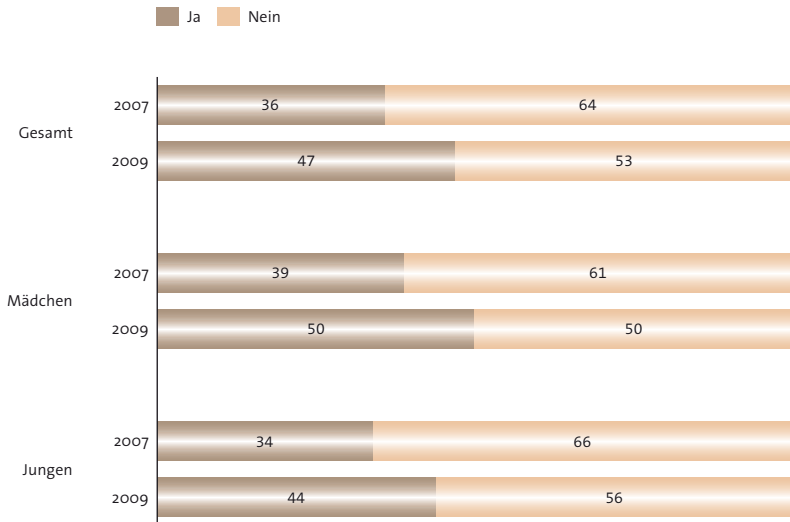
Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Ja	Nein
Kinder insgesamt	54	46
Alter		
6–7 Jahre	28	72
8–9 Jahre	52	48
10–11 Jahre	76*	24
Soziale Herkunftsschicht		
Unterschicht	41	59
Untere Mittelschicht	50	50
Mittelschicht	53	47
Obere Mittelschicht	57	43
Oberschicht	63*	37
Region		
West	56*	44
Ost	44	56
Familienform		
Ein-Kind-Familie	55	45
Zwei-Kind-Familie	56	44
Drei(u. m.)-Kind-Familie	51*	49
Alleinerziehend	51*	49
Migrationshintergrund		
Einheimische deutsche Kinder	53	47
Kinder mit Migrationshintergrund	56*	44

¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Zugang zum Internet: ja oder nein« untersucht. Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt. In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal bezüglich des Zugangs zum Internet unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

Abb. 3.6 **Besitz eines Handys**

Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Internet berichten konnten (Leven/Schneekloth 2007a). Dies verdeutlicht, dass es mit einer zunehmenden Verbreitung des Internets bei Kindern zusätzliche Aufholprozesse geben kann. Dabei muss allerdings festgehalten werden, dass es hinsichtlich der sozialen Herkunft der Kinder in den letzten drei Jahren keine angleichenden Tendenzen gibt. Es bleibt weiterhin eine soziale Frage, in welchem Maße Kinder über einen Internetzugang verfügen.

Das Handy – Mädchen haben weiterhin die Nase vorne

Das Handy hat zusammen mit dem Internet maßgeblich die Kommunikationsgewohnheiten zwischen den Menschen

verändert. Kurzfristige Absprachen, das Verschicken von SMS und die ständige Erreichbarkeit sind Markenzeichen dieser technischen Neuerung, die vor allem das Leben von jungen Menschen erfasst hat. Aber auch die Herstellung des Familienalltags lässt sich durch das Handy maßgeblich flexibler gestalten. Wie die 1. World Vision Kinderstudie gezeigt hat, ist es sinnvoll, bei Kindern die Frage nach dem Handybesitz zu stellen. Bei Jugendlichen gibt es quasi eine 100 %-Verbreitung, die bei den Kindern noch nicht zu beobachten ist.

Doch während bei der Art der Nutzung (Vertrag vs. Prepaid) keine Änderungen zu beobachten sind und weiterhin eine große Mehrheit der Eltern für die Kosten der Handynutzung aufkommen, so ergibt sich im Trend seit 2007 eine

Abb. 3.7 **Besitz eines Handys nach Alter**

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

deutlich größere Verbreitung von Handys bei Kindern.

Bezogen auf die Altersgruppe der 8- bis 11-Jährigen lässt sich im Trend festhalten, dass fast die Hälfte der Kinder dieser Altersgruppe (47 %) über ein Handy verfügen, während es 2007 mehr als 10 Prozentpunkte weniger waren (36 %). Der Abstand zwischen Mädchen und Jungen ist dabei fast unverändert geblieben. Wie 2007 auch besitzen 2009 Mädchen (50 %) deutlich häufiger ein Handy als ihre männlichen Altersgenossen (44 %; Abb. 3.6).

Dieser Anstieg ist in beiden Altersgruppen zu verzeichnen: Sowohl bei den 8- bis 9-Jährigen (27 % 2009 zu 17 % 2007) als auch bei den 10- bis 11-Jährigen (66 % 2009 zu 56 % 2007) hat die Handynutzung in den letzten Jahren einen deut-

lichen Schub erfahren. 2009 verfügen also bereits zwei Drittel der 10- bis 11-Jährigen über ein eigenes Handy, und auch bei den 8- bis 9-Jährigen ist es immerhin mehr als ein Viertel. Auffällig ist, dass noch einmal ein deutlicher Unterschied zu den 6- bis 7-Jährigen besteht. Bei den jüngsten befragten Kindern berichtet nicht einmal jedes zehnte Kind (9 %) davon, bereits über ein eigenes Handy zu verfügen (Abb. 3.7).

Auch beim Handybesitz gilt es zu analysieren, welche Faktoren dies erklären können. Dabei lassen sich sechs Merkmale identifizieren. Neben den bereits ausführlich in der Trendbetrachtung berichteten Merkmalen Alter und Geschlecht sind dies die Familienform, das Armutserleben der Kinder, der Siedlungsstrukturtyp und die Freizeittypen.

Tab.3.19 **Zusammenhangsanalyse¹:****Besitz eines Handys nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen**

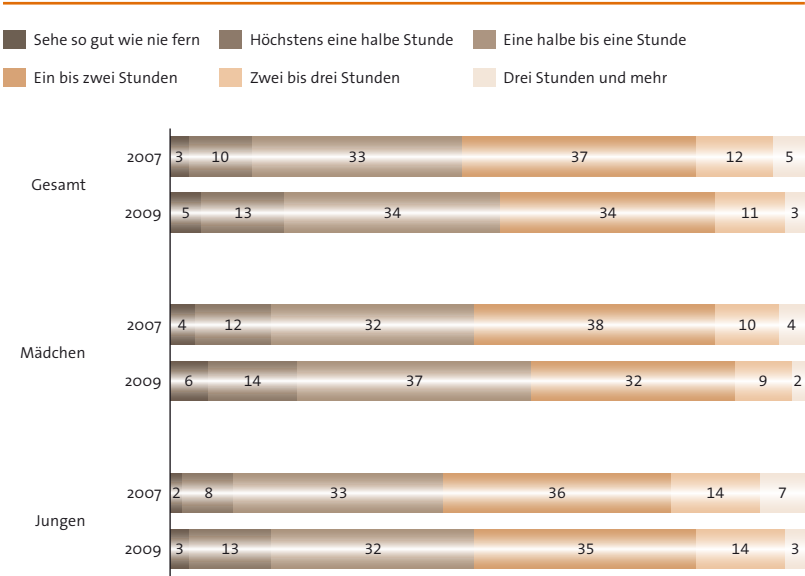
Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Ja	Nein
Kinder insgesamt	36	64
Alter		
6–7 Jahre	9	91
8–9 Jahre	27	73
10–11 Jahre	66*	34
Familienform		
Ein-Kind-Familie	40	60
Zwei-Kind-Familie	33	67
Drei(u. m.)-Kind-Familie	35	65
Alleinerziehend	43*	57
Armutserleben		
Keine Armutserfahrung	36	64
Beschränkungen	38*	62
Konkretes Armutserleben	33	67
Siedlungsstrukturtyp		
(Groß-)Stadt	40*	60
Randlage von (Groß-)Städten	33	67
Verdichtungszone	36	64
Ländlicher Raum	34	66
Geschlecht		
Mädchen	38*	62
Jungen	35	65
Freizeittypen		
Vielseitige Kids	30	70
Normale Freizeitler	38	62
Medienkonsumenten	39*	61

¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Besitz eines Handys: ja oder nein« untersucht.

Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt. In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal bezüglich des Besitzes eines Handys unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

Abb. 3.8 **Wie lange Kinder pro Tag fernsehen**
Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

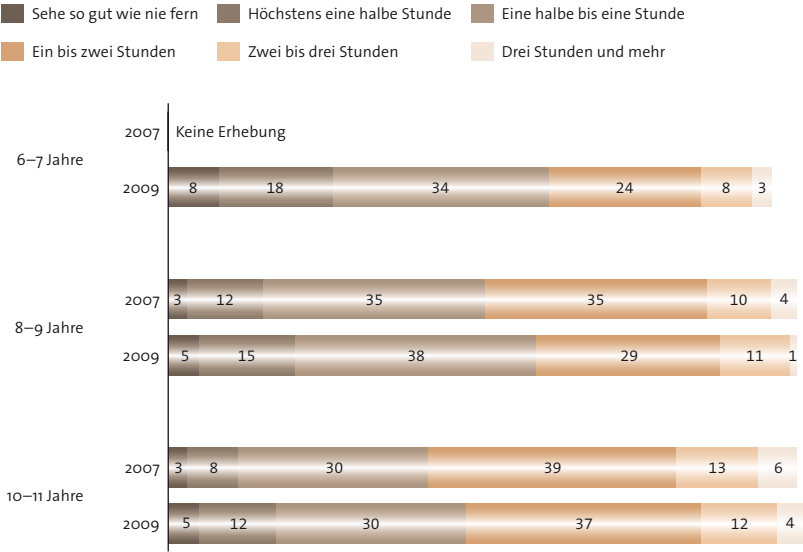
Bei der Familienform verwundert es nicht, dass Kinder von Alleinerziehenden (43 %) häufiger über ein Handy verfügen als Kinder aus Familien mit beiden Eltern teilen. Als zu praktisch und vor allem notwendig erweist sich das Handy im Familienalltag Alleinerziehender. Denn sobald vom geplanten Familienalltag abgewichen werden muss, ist die Erreichbarkeit der Kinder für Alleinerziehende notwendige Voraussetzung, um sie gezielt über Planänderungen informieren zu können. Bei Kindern mit Armutserfahrung muss festgestellt werden, dass sie signifikant seltener ein Handy besitzen (33 %). Hier macht sich also an einem alltäglichen Gegenstand wie dem Handy fest, dass Kinder aus sozial prekäreren Lagen an unterschiedlichsten Stellen Ver-

zicht erfahren müssen. Bei Kindern in der Großstadt ist Handybesitz signifikant selbstverständlicher (40 %) als bei Kindern aus anderen Siedlungsstrukturtypen. Schließlich sind die Freizeittypen ein weiteres erklärendes Merkmal. Bei vielseitigen Kids (30 %) sind im Vergleich zu den Medienkonsumenten (39 %) Handys eher seltener Realität (Tab. 3.19).

3.5.3 Umgang mit Medien – Umfang der Nutzung und Umgang damit in den Familien

Fernsehen und Computer sind bedeutsame Medien im Leben der Kinder. Laut KIM-Studie halten mehr als zwei Drittel der Kinder (68 %) Fernsehen für das

Abb. 3.9 Wie lange Kinder pro Tag fernsehen nach Alter
 Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



Fehlende zu 100 % = »Weiß nicht«/»Keine Angabe« World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Medium, auf das sie am wenigsten verzichten können. Computer (12 %) und Bücher (8 %) folgen abgeschlagen auf den Plätzen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009). Am Beispiel des Fernsehens wird deutlich, wie sehr sich auch Kindheit bereits kommerzialisiert hat. Ein gut auf Kinder abgestimmtes Merchandising hat schon in den 1990er Jahren zur Marktausweitung für auf diese Medieninhalte abgestimmte Produkte und Konsumartikel geführt (Bründel/Hurrelmann 1996). Vor allem Kinder aus den sozial schwächeren Herkunftsfamilien sind dabei gefährdet, angesichts ihres Medienkonsums häufiger ihren Alltag kommunikations- und anregungsarm auszugestalten. Um jenseits der Ausstattung der Kinderzimmer mit

Mediengeräten qualitative Aussagen zum Umgang mit Technik machen zu können, sollen der Umfang des Fernsehens im Alltag der Kinder und der Umgang mit Computer und Fernsehen in der Familie auf den Prüfstand kommen.

Fernsehkonsument leicht rückläufig – Problemgruppen bestehen jedoch fort

Beim Umfang des Fernsehkonsums lässt sich ein positiver Trend feststellen – der Fernsehkonsum ist seit 2007 leicht rückläufig. Gab 2007 noch eine Mehrheit (54 %) der Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren an, mehr als eine Stunde pro Tag fernzusehen, so sind es 2009 nur noch 48 % dieser Altersgruppe (Abb. 3.8). Den-

Tab.3.20 **Wie lange Kinder pro Tag fernsehen oder Video schauen**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

	Gesamt	Mädchen	Jungen	Medien- konsu- menten	Normale Freizeitler	Vielseitige Kids
Spalten in % ¹						
Höchstens eine halbe Stunde	15	16	13	6	13	27
Eine halbe bis eine Stunde	34	35	32	22	38	37
Ein bis zwei Stunden	31	29	32	41	33	15
Zwei bis drei Stunden	10	8	12	21	9	2
Drei Stunden und mehr	3	2	4	7	2	–
Sehen so gut wie nie fern	6	7	4	–	3	17

1 Die Differenz zu 100 % in den Spalten entfällt auf die Kategorien »Weiß nicht« / »Keine Angabe«.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

noch gilt, dass immerhin noch jedes siebte Kind in diesem Alter (14 %) mehr als zwei Stunden pro Tag fernsieht, während 2007 sogar noch jedes sechste Kind (17 %) so lange pro Tag vor dem Fernseher verbracht hat.

Dabei zeigt sich, dass sowohl bei den Mädchen (etwas deutlicher: 43 % 2009 zu 52 % 2007) als auch bei den Jungen (52 % 2009 zu 57 % 2007) rückläufige Tendenzen beim Fernsehkonsum von mehr als einer Stunde pro Tag zu beobachten sind (Abb. 3.8). Die bereits 2007 feststellbaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern verschärfen sich damit, da der Rückgang beim Fernsehkonsum bei den Jungen geringer ausfällt als bei den Mädchen. Über die Altersgruppen hinweg ist die Entwicklung in etwa vergleichbar. Alles in allem sehen allerdings 35 % der 6- bis 7-Jährigen, 41 % der 8- bis 9-Jährigen sowie 53 % der 10- bis 11-Jährigen täglich mehr als eine Stunde fern (Abb. 3.9).

Welche Erklärungskraft soziale Faktoren bei Fernsehgewohnheiten haben, wird am Beispiel der Freizeittypen deutlich. Diese Typologie hilft anhand der Freizeitaktivitäten von Kindern eine Gruppe von einem Viertel aller Kinder

zu identifizieren, deren Fernsehkonsum deutlich über dem Durchschnitt liegt. Unter den Medienkonsumenten findet sich mehr als ein Viertel (28 %) mehr als zwei Stunden pro Tag vor dem Fernseher wieder (Tab. 3.20). Während es bei den vielseitigen Kids – immerhin auch ein Viertel aller Kinder – gerade einmal jedes fünfzigste Kind (2 %) ist. So zeigt sich, welchen beherrschenden Umfang der Fernsehkonsum bei etlichen Kindern annehmen kann und wie wenig Zeit bei anderen Kindern dadurch blockiert wird.

In ähnlich deutlicher Weise unterscheidet sich der Umfang des Fernsehkonsums zwischen den sozialen Schichten (Tab. 3.21). Während nur ein Viertel (24 %) der Kinder aus der Unterschicht angeben, weniger als eine Stunde pro Tag fernzusehen, sind es in der Oberschicht mehr als zwei Drittel (69 %). Auf der anderen Seite ist mehr als ein Viertel der Kinder aus der Unterschicht (28 %) mehr als zwei Stunden am Tag mit Fernsehen beschäftigt, während solch umfangreicher Fernsehkonsum in der Oberschicht nur sehr selten (4 %) anzutreffen ist.

Mit dem unterschiedlichen Umfang des Fernsehkonsums verdeutlichen sich

Tab. 3.21 **Wie lange Kinder pro Tag fernsehen nach sozialer Herkunftsschicht**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in % ¹	Unter-schicht	Untere Mittel-schicht	Mittel-schicht	Obere Mittel-schicht	Ober-schicht
Höchstens eine halbe Stunde	6	12	10	18	25
Eine halbe bis eine Stunde	18	25	34	38	44
Ein bis zwei Stunden	41	35	36	25	19
Zwei bis drei Stunden	21	14	11	8	4
Drei Stunden und mehr	7	6	2	2	–
Sehen so gut wie nie fern	3	5	5	7	7

¹ Die Differenz zu 100 % in den Spalten entfällt auf die Kategorien »Weiß nicht« / »Keine Angabe«.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

die unterschiedlichen Freizeitwelten von Kindern in Deutschland. Während bei Kindern aus der Oberschicht durch die diversen Freizeitaktivitäten keine Zeit für viel Fernsehen bleibt, so stellt der Fernseher für Kinder aus der Unterschicht – oftmals mangels zugänglicher Alternativen – den selbstverständlichen Inhalt der Freizeit dar.

Umgang mit Computer und Fernsehen in Familien – zwischen Laissez-faire und klaren Regeln

In der 1. World Vision Kinderstudie 2007 bildeten die Inhalte des Fernsehens weitere Zugangsmöglichkeiten zum Umgang der Kinder mit Medienkonsum (Leven/Schneekloth 2007a). 2009 haben wir uns einem weitergehenden Thema zugewandt – dem Umgang mit Medien in der Familie. Es stellt sich im Alltag von Familien in Deutschland immer wieder neu die Frage, was Kindern hinsichtlich Computer und Fernsehen erlaubt ist, wo es Vorgaben der Eltern gibt und wie Absprachen zwischen Kindern und Eltern aussehen.

Daher sind in der World Vision Kinderstudie drei Fragen zu diesem Themenbereich enthalten. Zum einen startet es mit der Frage an die Kinder, ob sie der Meinung sind, dass sie tagsüber Computerspiele spielen und fernsehen dürfen, wann sie wollen. In der zweiten Frage waren die Kinder dazu aufgefordert einzuschätzen, ob es zu Hause klare Regeln zu Computer spielen/Fernsehen gibt. Schließlich sollten die Kinder angeben, ob es ihrer Meinung nach häufiger zu Streit in der Familie kommt, weil ihre Eltern nicht wollen, dass sie so viel Computer spielen/fernsehen.

Immerhin fast ein Viertel (24 %) der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland gibt an, dass sie zu Hause Computer spielen/fernsehen dürfen, wann sie es wollen (Tab. 3.22). Gibt es zwischen den Geschlechtern keine Unterschiede, so geben Kinder im Alter von 10 bis 11 Jahren (30 %) häufiger als 6- bis 7-jährige Kinder (17 %) an, über diese Freiheiten in der Familie zu verfügen.

Diese Unterschiede im Alter lassen sich nicht wiederfinden, wenn es um die Frage geht, ob es in den Familien klare Regeln im Umgang mit Computer spielen

Tab.3.22 **Der Umgang mit Computer und Fernsehen in der Familie**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Ich darf zu Hause Computer spielen /fernsehen, wann ich will						
Trifft (eher) zu	24	23	24	17	22	30
Trifft (eher) nicht zu	76	77	76	83	78	70
Es gibt zu Hause klare Regeln zu Computer spielen / Fernsehen						
Trifft (eher) zu	75	73	77	78	74	73
Trifft (eher) nicht zu	25	27	23	22	26	27
Es gibt häufiger Streit, weil meine Eltern nicht wollen, dass ich so viel Computer spiele /fernsehe						
Trifft (eher) zu	26	22	31	35	24	22
Trifft (eher) nicht zu	74	78	69	65	76	78

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

und Fernsehen gibt. Hier geben genau drei Viertel (75 %) der Kinder an, dass es diese Regeln bei ihnen zu Hause gibt. Lassen sich kaum Unterschiede je nach Alter der Kinder festmachen, so gibt es ebenfalls kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Interessanterweise geben Mädchen (73 %) seltener als Jungen (77 %) an, dass es solche klaren Regeln bei ihnen in der Familie gibt.

Bei der Frage, ob es in der Familie Streit zwischen den Kindern und ihren Eltern hinsichtlich des Umfangs von Computer spielen und Fernsehen gibt, kehrt sich dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern um. Insgesamt geben ein gutes Viertel (26 %) der Kinder an, dass es solche Streitigkeiten durchaus gibt. Und während es bei den Mädchen etwas mehr als ein Fünftel (22 %) sind, die solche Streitigkeiten berichten, sind es bei den Jungen fast ein Drittel (31 %). Damit schlagen die oben berichteten Unterschiede im Fernsehkonsum zwischen den Geschlechtern unmittelbar auch durch auf die Häufigkeit von Streitigkeiten in der Familie um den Umgang mit

Medien. Bemerkenswert sind auch die Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Es sind die 6- bis 7-Jährigen (35 %), die deutlich häufiger als die älteren Kinder über Streitigkeiten beim Umfang des Medienkonsums berichten. Hier wird deutlich, dass gerade bei den jüngeren Kindern das Thema mit den Eltern noch nicht ausgehandelt ist. Vonseiten der Eltern wird nicht jedweden Wunsch der Kinder entsprochen, so dass umfangreiches Computer spielen und Fernsehen von den Eltern hier nicht akzeptiert wird.

In der weitergehenden Zusammenhangsanalyse werden Unterschiede zwischen den Familien im Umgang mit dem Medienkonsum deutlich sichtbar. Hinsichtlich der Freiheit, Computer spielen/fernsehen zu dürfen, wann die Kinder es wollen, zeichnen sich die Medienkonsumenten aus. Während unter ihnen mehr als ein Drittel (38 %) über diese Freiheit verfügt, so ist es bei den vielseitigen Kids jedes achte Kind (12 %). Bezogen auf die sozialen Herkunftsschichten ergeben sich ähnlich gravierende Unterschiede. In der Oberschicht verfügt gerade einmal

Tab.3.23 **Zusammenhangsanalyse¹:****Computer spielen /fernsehen dürfen, wann die Kinder es wollen**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Trifft (eher) zu	Trifft (eher) nicht zu
Kinder insgesamt	24	76
Freizeittypen		
Vielseitige Kids	12	88
Normale Freizeitler	22	78
Medienkonsumenten	38*	62
Soziale Herkunftsschicht		
Unterschicht	43*	57
Untere Mittelschicht	31	69
Mittelschicht	26	74
Obere Mittelschicht	15	85
Oberschicht	14	86
Alter		
6–7 Jahre	17	83
8–9 Jahre	22	78
10–11 Jahre	30*	70
Familienform		
Ein-Kind-Familie	28*	72
Zwei-Kind-Familie	19	81
Drei(u. m.)-Kind-Familie	23	77
Alleinerziehend	32*	68
Geschlecht		
Mädchen	23*	77
Jungen	24	76
Region		
West	22	78
Ost	31*	69

- ¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Computer spielen /fernsehen dürfen, wann die Kinder es wollen« untersucht.
- Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
- In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal bezüglich der Nutzung von Medien unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

jedes siebte Kind (14 %) über entsprechende Freiheiten beim Umgang mit Computer spielen und Fernsehen, während es in der unteren Mittelschicht fast jedes dritte Kind (31 %) und in der Unterschicht deutlich mehr als zwei Fünftel (43 %) sind.

Es verwundert nicht, dass das Alter der Kinder einen signifikanten Einfluss auf die Freiheit, über den Medienkonsum selber bestimmen zu dürfen, hat. Bei den Familienformen sind die Unterschiede schon auffälliger und erklärungsbedürftig. Bezogen auf die Mehrkindfamilien muss festgehalten werden, dass es ein genuines Merkmal solcher Mehrkindfamilien ist, dass im Falle jüngerer Geschwister ältere Kinder hier zurückstecken müssen. So erklärt sich auch, dass Kinder aus Mehrkindfamilien insgesamt seltener über die Freiheit ihres Medienkonsums berichten können¹⁰.

Bezogen auf das Geschlecht ergibt sich erst auf den zweiten Blick ein signifikanter Unterschied. In Wechselwirkung mit den Freizeittypen bedeuten die knapp ein Viertel der Mädchen (23 %), die selber über ihren Medienkonsum bestimmen dürfen, einen erhöhten Wert. Angesichts der Freizeittypen wäre hier ein deutlicher Abstand zu den Jungen zu erwarten gewesen. Damit deutet sich an, dass auch von den Eltern öfter Mädchen auch in jungen Jahren eine höhere Kompetenz im Umgang mit Medienkonsum zugesprochen wird. Abschließend zeigt sich, dass in den neuen Bundesländern Eltern ihren Kindern (31 %) häufiger als in den alten Bundesländern (22 %) freie Hand beim Computer spielen und Fernsehen lassen (Tab. 3.23).

¹⁰ Haben die hier befragten Kinder nur ältere Geschwister, so haben sie deutlich häufiger (28 %) die Freiheit, über ihren Medienkonsum bestimmen zu dürfen, als für den Fall, dass sich ausschließlich jüngere Geschwister (16 %) antreffen lassen.

Hinsichtlich der Frage, ob es zu Hause klare Regeln im Umgang mit Computer spielen und Fernsehen gibt, zeigt sich ein ähnliches Bild. Sowohl hinsichtlich der Freizeittypen als auch der sozialen Herkunftsschicht wiederholt sich der Zusammenhang. Kinder aus der Unterschicht (52 %) erleben deutlich seltener klare Regeln zum Medienkonsum als Kinder aus den höheren sozialen Schichten (81 %; Tab. 3.24)¹¹. Gleiches gilt für Medienkonsumenten (61 %) im Vergleich zu den vielseitigen Kids (83 %).

Interessant ist darüber hinaus, dass das von Kindern berichtete Zuwendungsdefizit sich hier als statistisch bedeutsam erweist. Während Kinder, die ihren Eltern kein solches Defizit bescheinigen, deutlich häufiger (78 %) klare Regeln beim Medienkonsum erleben, so reduziert sich dieser Anteil auf weniger als zwei Drittel (63 %) bei den Kindern, die sich über ein Zuwendungsdefizit beklagen. Die hier gewählte Formulierung der Frage impliziert, dass sich Kinder von ihren Eltern wünschen, dass sie sich miteinander auseinandersetzen und damit auch für die Kinder selber nachvollziehbare Regeln entstehen. So etwas – so wird sich zeigen – bedeutet nicht, dass Kinder bereitwillig diesen Regeln folgen und somit Streit vermieden wird, sondern bedeutet für den Alltag in den Familien, dass Kinder sich hier nicht der Willkür der Erwachsenen ausgesetzt fühlen.

Bei der Frage, welche Faktoren die Häufigkeit von Streit in den Familien erklären, laufen die vorher gemachten

¹¹ Welche Ausstrahlungskraft klare Regeln beim Medienkonsum haben, wird deutlich, wenn in diesem Zusammenhang der Fernsehkonsum pro Tag in Augenschein genommen wird. Ohne solche klaren Regeln verbringen 40 % der Kinder aus der Unterschicht mehr als zwei Stunden pro Tag vor dem Fernseher. Erleben Kinder aus der Unterschicht klare Regeln beim Medienkonsum, so reduziert sich dieser Anteil auf 16 %.

Tab.3.24 **Zusammenhangsanalyse¹:**
Klare Regeln zu Computer spielen und Fernsehen
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Trifft (eher) zu	Trifft (eher) nicht zu
Kinder insgesamt	75	25
Freizeittypen		
Vielseitige Kids	83	17
Normale Freizeitler	78	22
Medienkonsumenten	61*	39
Soziale Herkunftsschicht		
Unterschicht	52*	48
Untere Mittelschicht	71	29
Mittelschicht	75	25
Obere Mittelschicht	81	19
Oberschicht	81	19
Geschlecht		
Mädchen	73*	27
Jungen	77	23
Zuwendung der Eltern		
Kein Defizit	78	22
Defizit bei einem Elternteil	70	30
Zuwendungsdefizit	63*	37
Familienform		
Ein-Kind-Familie	70*	30
Zwei-Kind-Familie	78	22
Drei(u. m.)-Kind-Familie	75	25
Alleinerziehend	73	27
Alter		
6–7 Jahre	78	22
8–9 Jahre	74	26
10–11 Jahre	73*	27

¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Es gibt zu Hause klare Regeln zu Computer spielen und Fernsehen« untersucht. Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt. In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal bezüglich der Nutzung von Medien unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

Tab.3.25 **Zusammenhangsanalyse¹:**
Häufiger Streit mit Eltern wegen Computer spielen und Fernsehen
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Trifft (eher) zu	Trifft (eher) nicht zu
Kinder insgesamt	26	74
Freizeittypen		
Vielseitige Kids	17	83
Normale Freizeitler	25	75
Medienkonsumenten	38*	62
Alter		
6–7 Jahre	35*	65
8–9 Jahre	24	76
10–11 Jahre	22	78
Zuwendung der Eltern		
Kein Defizit	25	75
Defizit bei einem Elternteil	24	76
Zuwendungsdefizit	39*	61
Armuterleben		
Keine Armutserfahrung	24	76
Beschränkungen	29	71
Konkretes Armutserleben	40*	60
Geschlecht		
Mädchen	22	78
Jungen	31*	69

¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Häufiger Streit mit Eltern wegen Computer spielen und Fernsehen« untersucht. Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt. In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal bezüglich der Nutzung von Medien unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben (p < 0.05).

Tab.3.26 **Zufriedenheit mit der Freizeit**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Sehr positiv	54	54	55	53	62	48
Positiv	32	33	31	34	26	37
Neutral	9	8	9	8	8	10
Negativ	3	3	3	2	2	4
Sehr negativ	2	2	2	3	2	1

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Erklärungen zusammen. Während es bei den vielseitigen Kids (17 %) deutlich seltener zu Hause zum Streit kommt als bei den Medienkonsumten (38 %; Tab. 3.25), hat die soziale Herkunftsschicht an dieser Stelle keine weitergehende Erklärungskraft. Die häufiger zu beobachtenden Streitigkeiten in der Unterschicht (33 %) werden neben den Freizeittypen durch das Armutserleben und das von den Kindern ausgemachte Zuwendungsdefizit erklärt. So ist bei Kindern, die ein Zuwendungsdefizit der Eltern ausmachen, Streit über Computer spielen/Fernsehen ebenfalls deutlich häufiger (39 %), ebenso wie bei Kindern, die bereits über konkretes Armutserleben berichten können (40 %).

Die zwischen den Geschlechtern beobachtbaren Unterschiede (Jungen 31 % zu Mädchen 22 %) lassen deutlich werden, dass es bei Streitigkeiten um den Medienkonsum um zwei Dimensionen geht. Die eine ist die Nachvollziehbarkeit der Regeln, die von den Eltern am besten durch eigenes Vorleben unterfüttert werden können. Die andere ist der Umstand, dass es nicht nur darum gehen kann, dass sich die Eltern bei ihren Kindern über deren übermäßigen Medienkonsum beschweren, sondern dass sie auch gemeinsam mit ihren Kindern an Freizeitalternativen arbeiten.

3.6 Hohe Zufriedenheit mit Freizeit – die soziale Wirklichkeit wirft allerdings ihre Schatten voraus

Abschließend betrachten wir auch im Bereich der Freizeit die Zufriedenheit, die die Kinder hier zum Ausdruck bringen. Es gilt vorneweg, dass sich Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in der Regel zufrieden mit ihrer Freizeit zeigen. Mehr als die Hälfte (54 %) äußert sich sehr positiv und knapp ein weiteres Drittel (32 %) positiv über die eigene Freizeit. Nur jedes elfte Kind in diesem Alter (9 %) gibt sich neutral und nur jedes zwanzigste Kind (5 %) sieht die eigene Freizeit negativ.

Zwischen den Geschlechtern gibt es hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Freizeit keine Unterschiede. Bei der Betrachtung der Altersgruppen wird sichtbar, dass vor allem in der mittleren Altersspanne der 8- bis 9-Jährigen die größte Zufriedenheit herrscht, die mit zunehmendem Alter dann etwas zurückgeht (Tab. 3.26).

In der Zusammenhangsanalyse fällt auf, dass es vor allem die harten sozialen Wirklichkeiten sind, die hier durchschlagen (Tab. 3.27). So erklärt in erster Linie die soziale Herkunftsschicht, inwieweit

Tab.3.27 **Zusammenhangsanalyse¹: Zufriedenheit mit der Freizeit**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Negativ bis neutral	Positiv	Sehr positiv
Kinder insgesamt	13	32	55
Soziale Herkunftsschicht			
Unterschicht	28*	37	35
Untere Mittelschicht	14	32	54
Mittelschicht	12	31	57
Obere Mittelschicht	12	31	57
Oberschicht	10	33	58
Armuterleben			
Keine Armutserfahrung	11	31	58
Beschränkungen	14	32	54
Konkretes Armutserleben	26*	37	37
Migrationshintergrund			
Einheimische deutsche Kinder	12	32	56
Kinder mit Migrationshintergrund	19*	32	49
Alter			
6–7 Jahre	12	34	54
8–9 Jahre	12	27	60
10–11 Jahre	15*	35	50

¹ Der Zusammenhang wurde anhand einer multiplen Varianzanalyse untersucht. Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante unterschiedliche Ausprägungen bei der Zufriedenheit mit der Freizeit vorhanden sind. Das Besondere hierbei ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt. In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Die Zufriedenheit mit der Freizeit wurde hierfür in drei Ausprägungen gruppiert (sehr positiv, positiv, negativ bis neutral). Pro Zeile lässt sich damit ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich ihrer Zufriedenheit unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben (p < 0.05).

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Kinder mit ihrer Freizeit zufrieden sind. Kinder aus der Oberschicht sind nur zu 10 % nicht positiv gestimmt. Bei Kindern aus der oberen Mittelschicht und aus der Mittelschicht steigt der Anteil dann auf 12 % geringfügig an. Bei der unteren Mit-

telschicht sind es 14 %, während hingegen 28 % der Unterschichtskinder mit ihrer Freizeit nicht zufrieden sind. Äußert sich in den anderen sozialen Schichten nicht einmal jedes zwanzigste Kind negativ über die eigene Freizeit, ist es in der Un-

terschicht jedes achte Kind. In gleichem Maße gravierend sind die Unterschiede zwischen den Kindern, die konkretes Armutserleben erfahren (mussten) und denjenigen, die solche Erfahrungen (noch) nicht hinter sich haben. Kinder mit konkretem Armutserleben (26 %) sind auf einem ähnlichen Niveau wie Kinder aus der Unterschicht mit ihrer Freizeit unzufrieden. Ebenfalls bemerkenswert ist der Umstand, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger (19 %) mit ihrer Freizeit unzufrieden sind als einheimische deutsche Kinder (12 %). Schließlich findet sich an dieser Stelle auch ein Alterseffekt. Ältere Kinder von 10 bis 11 Jahren sind ebenfalls etwas häufiger unzufrieden (15 %) als jüngere zwischen 6 und 9 Jahren (12 %).

Dies wirft für den Bereich der Freizeit abschließend weitergehende Fragen auf. Die Zufriedenheit mit den Lebensumständen in dem am weitesten von gesellschaftlichen Vorgaben freien Zeitraum im Alltag von Kindern hängt eng an der materiellen Grundausstattung der Familien. Wie auch schon 2007 gezeigt werden konnte, geht es hier vielmehr um die kontinuierliche Teilhabe in gesellschaftlichen Zusammenhängen¹². Daraus lassen sich zwei Anforderungen ableiten. Die eine Anforderung geht an die sozialen Netzwerke der Familien. In sozialen Kon-

stellationen, in denen die Kinder schwierige Ausgangsbedingungen vorfinden, ist dieses oftmals materiell nicht leistungsstarke Netz gefordert, mögliche Weichenstellungen zu beeinflussen¹³. Die zweite Anforderung betrifft das ganze Dorf. Es geht letzten Endes um die Frage, welche materielle Grundausstattung Kindern zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Herkunft zusteht. Dies berührt unmittelbar die sozialen Sicherungssysteme (v. a. Hartz IV) und stellt die Frage, wie eine angemessene Teilhabe aussehen soll und wer die Definitionsmacht darüber ausübt¹⁴.

¹³ Es lässt sich das Bild von der Suche nach den passenden Geschenken für Weihnachten und Geburtstag aufmachen. Sobald das Schenken einer Jahresmitgliedschaft in einer vom Kind gewünschten organisierten Freizeitaktivität wieder weiter oben auf der (realisierten) Wunschliste steht als der angesichts einer Neuanschaffung eines Flachbildschirmfernsehers nutzlos in der Ecke bei Freunden oder Verwandten herumstehende Zweitfernseher, wird deutlich, welche Weichen wie gestellt werden (können).

¹⁴ Lassen sich die laufenden Kosten einer bereits angesprochenen Mitgliedschaft in Vereinen und festen Gruppen über Regelsätze abbilden? Neben den jährlichen Mitgliedsbeiträgen sind die kontinuierlichen Kosten nicht zu vernachlässigen. Dies betrifft neben den Anschaffungskosten für Ausrüstung vor allem die Frage, wie die Kinder zu solchen Gruppen gelangen. Die dabei wöchentlich anfallenden Kosten (Tickets für den Nahverkehr bzw. Benzinkosten) stellen nicht selten eine dauerhafte Überlastung und damit unüberwindbare Hürde für die Familien dar.

¹² Kinder aus der Unterschicht, die Mitglied in einer festen Gruppe oder einem Verein sind, äußern sich deutlich häufiger zufrieden über ihre Freizeit (83 %) als die Kinder aus der Unterschicht, die nicht Mitglied sind (65 %).

4 Die Gleichaltrigen: Gemeinsame – getrennte Welten?

Ihre Freizeit (freie Zeit) gestalten Kinder nicht alleine, neben Eltern und Geschwistern sind Freunde hier von wesentlicher Bedeutung. Gleichaltrige spielen im Leben der Kinder mit zunehmendem Alter eine immer wichtigere Rolle. Freundschaften mit Gleichaltrigen aufzubauen und sich in Peers zu integrieren sind wichtige Entwicklungsaufgaben in der sogenannten mittleren Kindheit (Havighurst 1972). Sie wird meist in der Altersspanne zwischen 6 und 12 Jahren verortet und grenzt auf der einen Seite von der frühen Kindheit (Kleinkinder und Vorschulkinder) und auf der anderen von der Jugend (Baacke 1999) ab. Kinder wünschen sich in diesem Alter nicht nur Spielkameraden, sondern Freundschaften, die von einer besonderen Qualität des Vertrauens geprägt werden, in denen man Dinge miteinander teilen kann, die man anderen nicht mitteilen möchte (Sulivan 1980). In Freundschaften erfahren Kinder Gemeinschaft, Zugehörigkeit, Sicherheit und Anerkennung. Sie sind im Austausch und erproben und entwickeln im Umgang mit Gleichaltrigen ihre sozialen Kompetenzen. Hierbei stellt das Erlernen von sozialem Miteinander, neben den primären Sozialisationsinstanzen wie der Familie und der Schule, eine wesentliche Entwicklungsaufgabe dar, wobei die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie sowie die Übernahme verschiedener sozialer Rollen im Vordergrund stehen (Schneekloth/Leven 2007c). In den Peers lernen Kinder gleichrangige

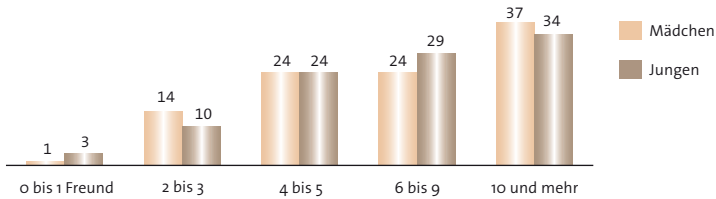
Beziehungen zu gestalten. Dabei müssen die Kinder selbst Nähe und Vertrauen herstellen, bei Konflikten von beiden akzeptierte Kompromisse finden und so die Beziehungen aufrechterhalten (Traub 2005).

In der 2. World Vision Kinderstudie 2010 ist die für den Bedeutungswandel von Freundschaft wichtige Altersspanne von der Einschulung bis zum Beginn der Pubertät weitgehend abgedeckt: 6 bis 11 Jahre. Zunächst wollen wir der Frage nachgehen: Wie groß sind eigentlich die Freundeskreise der Kinder? Gemeinsam mit ihren Freunden verbringen die Kinder ihre freie Zeit, sie gehen gleichen Interessen nach und tauschen sich aus. Aber nicht alle Kinder machen in ihrer Freizeit das Gleiche. Deshalb fragen wir: Hat der Freizeittyp einen Einfluss auf die Größe des Freundeskreises? Eine weitere Fragestellung wird sein: Wie setzen sich die Freundeskreise bei einheimischen deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund zusammen? Hat diese Zusammensetzung im Alltag Bestand?

Um die subjektive Komponente des Wohlbefindens der Kinder in ihren Peers abzubilden, steht die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Freundeskreis zur Verfügung. Anders als 2007 haben wir in der 2. Kinderstudie die Kinder direkt nach ihrer Zufriedenheit mit dem Freundeskreis gefragt. Wie zufrieden sind sie also? Welche Faktoren beeinflussen die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis?

Abb. 4.1 **Zahl der Freunde nach Geschlecht**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

»Grob geschätzt: Die Zahl meiner Freundinnen und Freunde«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

4.1 Der Freundeskreis

4.1.1 Zahl der Freundinnen und Freunde

Zunächst interessiert uns auch diesmal die Größe des Freundeskreises. Die Mehrheit der Kinder, über 60 %, hat insgesamt 6 oder mehr Freunde. Gefragt nach der Zahl der Freunde, nennen die Kinder die Antwortkategorie »10 und mehr Freunde« mit 36 % am häufigsten, weitere 26 % haben 6 bis 9 Freunde. 12 % der Kinder geben 2 bis 3 Freunde an, während 2 % gar keinen oder nur einen Freund benennen. Zusammengefasst nennen damit 14 % der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren weniger als 4 Freundinnen oder Freunde¹⁵.

Tendenziell haben Mädchen einen etwas größeren Freundeskreis. Mädchen sagen mit 37 % häufiger, sie hätten 10 und mehr Freunde, hingegen geben diese Kategorie 34 % der Jungen an. Einen Freundeskreis mit 6 und mehr Freunden haben sowohl knapp über 60 % der Jungen als auch der Mädchen (Jungen 63 % vs. Mädchen 61 %; Abb. 4.1), hier nivelliert sich also der Unterschied zwischen den Geschlechtern. Jungen haben durchaus Kontakte zu Gleichaltrigen, allerdings nicht zu ganz so vielen wie dies bei Mädchen der Fall ist. Auf wie vielfältige Weise Kinder dabei ihre Kontakte zu Freunden gestalten, illustrieren auch die Berichte der Kinder in dem qualitativen Teil der Studie (siehe dazu Kapitel 7).

¹⁵ Fragentext: »Jetzt mal grob geschätzt: Wie viele Freunde hast du in etwa? 1, 2 bis 3, 4 bis 5, 6 bis 9 oder 10 und mehr.« Mit der von uns gewählten Abfrage zur Zahl der Freunde ist es nicht möglich, die durchschnittliche Zahl der Freunde zu berechnen. Bei Vergleichen mit anderen Studien ist es wichtig, auf die jeweils verwendete Fragenformulierung zu achten. Wie wird »Freund« jeweils definiert und in der Frage umgesetzt? In der World Vision Kinderstudie haben wir uns für eine erste Annäherung ohne weitere Erläuterungen entschieden. Das

DJI-Kinderpanel nahm erst mal eine Liste von bis zu 12 Kindern auf, mit denen der Befragte etwas unternimmt. Danach wurde diese Liste in Freunde und Spielkameraden eingeteilt. So gaben z. B. die 8- und 9-Jährigen im DJI-Kinderpanel im Durchschnitt 5,7 Freunde an. Andere Studien werten einen Freund nur als Freund, wenn die Kinder sich bei Klassenzimmerbefragungen gegenseitig als Freunde einstufen (Traub 2005).

Tab. 4.1 **Zahl der Freunde 2007 und 2009 im Vergleich**
 Basis: Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	2007			2009		
	Gesamt	8–9 Jahre	10–11 Jahre	Gesamt	8–9 Jahre	10–11 Jahre
0 bis 1 Freund	1	1	1	1	2	1
2 bis 3	14	16	12	11	12	9
4 bis 5	24	25	22	22	21	22
6 bis 9	24	25	23	26	29	23
10 und mehr	37	33	42	40	36	45

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Vergleich 2007 zu 2009

Ein Vergleich mit der 1. World Vision Kinderstudie 2007 zeigt, dass bezogen auf die 8- bis 11-Jährigen die Zahl der angegebenen Freundinnen und Freunde leicht gestiegen ist (Schneekloth/Leven 2007c). Waren es 2007 37 % der 8- bis 11-Jährigen, die 10 und mehr Freunde nannten, so sind es 2009 bereits 40 % dieser Altersgruppe. Auch einen kleinen Freundeskreis mit bis zu 3 Freunden gaben 2007 mit 15 % mehr Kinder an als 2009 (11 %). In der Altersgruppe von 10 bis 11 Jahren werden sowohl 2007 wie auch 2009 im Vergleich zu den 8- bis 9-Jährigen zu einem größeren Teil 10 und mehr Freunde angegeben (2007: 8-/9-Jährige 33 %, 10-/11-Jährige 42 %; 2009: 8-/9-Jährige 36 %, 10-/11-Jährige 45 %; vgl. Tab. 4.1).

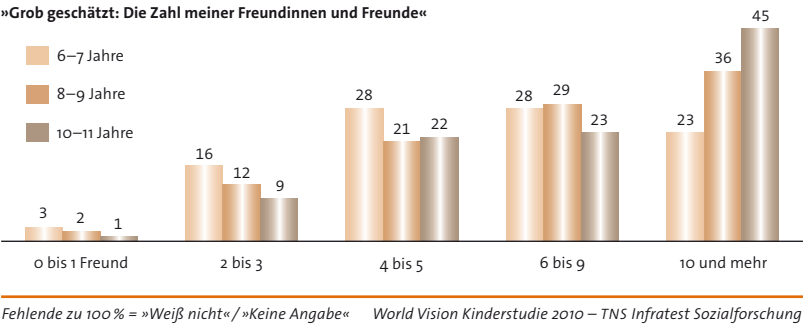
Ältere haben mehr Freunde

Auch nach den Ergebnissen der aktuellen Studie schließen Kinder mit zunehmendem Alter vermehrt Freundschaften und erweitern ihren Freundeskreis; dies kann als gestiegene Wichtigkeit von Freundinnen und Freunden im Leben der Kinder verstanden werden. Bei den 6- bis 7-Jäh-

rigen haben 19 % der Kinder angegeben, nicht mehr als drei Freunde zu haben. Bei den 8- bis 9-Jährigen sind es 14 % und 10 % bei den 10- bis 11-Jährigen (Abb. 4.2). Gar keine oder nur einen Freund haben 3 % der 6- bis 7-Jährigen, 2 % der 8- bis 9-Jährigen und 1 % der 10- bis 11-Jährigen. Für Jungen und Mädchen ist dies nicht immer gleich: bei den 6- bis 7-jährigen Jungen haben 5 % keinen oder einen Freund, bei den Mädchen sind es hingegen 2 %. Einen großen Freundeskreis weisen die 10- bis 11-Jährigen auf: 45 % haben 10 und mehr Freunde. Bei den 6- bis 7-Jährigen sind es etwa halb so viele (23 %).

Neben der gestiegenen Bedeutung der Freundschaft für Kinder und damit dem Wert, den Kinder ihren Freundschaften selbst beimessen, wirkt mit gestiegenem Alter auch eine veränderte Gelegenheitsstruktur. Denn es braucht Gelegenheiten, um Kinder kennenzulernen und Freundschaften aufzubauen. Mit dem Übertritt in eine weiterführende Schule vergrößert sich der Freundeskreis, da teilweise die Kontakte zu alten Freundinnen und Freunden aus der Grundschule bestehen bleiben und gleichzeitig in neu zusammengesetzten Klassen aus neuen Kontakten neue Freundschaften entstehen. Fast die Hälfte der Schüler auf weiterführen-

Abb. 4.2 **Zahl der Freunde nach Altersgruppen**
 Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



den Schulen hat 10 und mehr Freunde (49 %, ohne Abbildung), während dies für ein Drittel der Grundschüler zutrifft (32 %).¹⁶

4.1.2 Freundeskreis und Freizeittyp

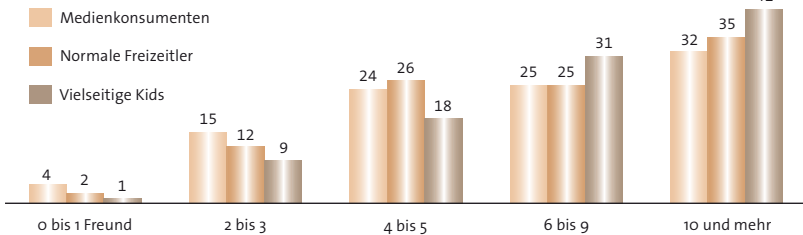
Neben der Schule als Kontaktbörse (Traub 2006) bietet die Freizeit je nach Beschäftigung und genutztem Angebot unterschiedliche Möglichkeiten, um Freunde zu finden. Wir wollen uns nun anschauen, wie sich die Zahl der Freunde für unterschiedliche Freizeittypen darstellt. In Kapitel 3 wurde bereits ausgeführt, dass sich etwa ein Viertel der Kinder bezüglich ihres Freizeitverhaltens als vielseitige Kids charakterisieren lässt. Dies sind Kinder, mehr Mädchen als Jungen, die sich vor allem durch ihre musischen und kreativen Interessen und Aktivitäten von der breiten Masse der normalen Freizeitler unterscheiden. Etwa die Hälfte der Kinder sind normale Freizeitler. Sie treiben Sport, treffen sich mit

Freunden und suchen sich aus dem vielfältigen Angebot an Freizeitaktivitäten eine bunte Mischung heraus. Der dritte Freizeittyp, die Medienkonsumenten, dem sich etwa ein weiteres Viertel der Kinder zuordnen lässt, ist gekennzeichnet durch die Aktivitäten »Computer/ Playstation spielen« und »Fernsehen«. Betrachtet man die Größe des Freundeskreises, fällt auf den ersten Blick auf, dass vielseitige Kids mehr Freunde haben: 41 % geben an, 10 und mehr Freunde zu haben (35 % bei den normalen Freizeitlern, 32 % bei den Medienkonsumenten; Abb. 4.3). Vielseitige Kids sind in Vereinen aktiv und haben vielfältige Interessen und damit über die Institution Schule hinaus viele Gelegenheiten, Kinder kennenzulernen, woraus sich potenziell Freundschaften ergeben können, sei es in der Musikstunde oder im Sportverein. Die Aussage, dass vielseitige Kids mehr Freunde und Medienkonsumenten weniger Freunde haben, lässt sich nicht nur an dem Anteil derjenigen mit vielen Freunden zeigen, sondern in umgekehrter Richtung auch am Anteil derjenigen mit weniger als 4 Freunden. 19 % der Medienkonsumenten, 14 % der normalen Freizeitler, aber nur 10 % der vielseitigen

¹⁶ Kinder auf der Förderschule sind bei diesen Berechnungen nicht berücksichtigt worden.

Abb. 4.3 **Zahl der Freunde nach Freizeittypen**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

»Grob geschätzt: Die Zahl meiner Freundinnen und Freunde«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Kids haben keinen oder einen kleinen Freundeskreis mit weniger als 4 Freunden.

Bezieht man das Geschlecht in die Betrachtung mit ein, so können wir feststellen, dass der gleiche Freizeittyp je nach Geschlecht eine unterschiedliche Auswirkung auf die Zahl der Freunde hat. Der Zusammenhang zwischen der Größe des Freundeskreises und dem Freizeittyp ist sowohl für die Geschlechter innerhalb eines Freizeittyps wie auch für die Freizeittypen bei Mädchen oder Jungen signifikant. Die vielseitigen Mädchen haben mit 44 % die größten Freundeskreise, die vielseitigen Jungen hingegen haben nur zu 31 % mehr als 9 Freunde. Allerdings ist der Anteil der Jungen mit 6 bis 9 Freunden so groß, dass gleich viele Jungen und Mädchen des vielseitigen Freizeittyps 6 und mehr Freunde haben (Tab. 4.2). Bei den normalen Freizeitlern bestehen zwischen Jungen und Mädchen nur leichte Unterschiede in der Größe des Freundeskreises.

Interessante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ergeben sich bei den Medienkonsumenten. Medien-Mädchen haben kleinere Freundeskreise, jedenfalls geben sie deutlich weniger Freundschaften an. 39 % der Mädchen

haben 6 und mehr Freunde im Vergleich zu 61 % der Jungen. In Bezug auf die Größe des Freundeskreises bedeutet die Freizeitgestaltung des Freizeittyps Medienkonsument für Mädchen und Jungen etwas anderes.

Soziale Verarmung der Medienkonsumentinnen?

Was machen die Medienkonsumentinnen anders als die Jungen dieses Freizeittyps? Schaut man sich die charakteristischen Freizeitaktivitäten der Medienkonsumenten an, so zeigt sich folgendes Bild: 94 % der Medien-Mädchen sagen, dass sie sehr oft fernsehen, bei Jungen geben dies 82 % an. Insgesamt sitzen dabei 70 % der Medienkonsumenten täglich eine Stunde und teilweise noch viel länger vor dem Fernseher. Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt es bei der Dauer erstaunlicherweise nicht. So scheint der Fernseher in der Wahrnehmung der Mädchen eine weit größere Rolle zu spielen als bei Jungen. Sowohl Mädchen als auch Jungen spielen sehr oft Playstation oder Computer: 58 % der Mädchen und 59 % der Jungen. Bei der Häufigkeit, in

Tab.4.2 **Zahl der Freunde nach Freizeittyp und Geschlecht**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in % ¹	Medien-Mädchen	Normale Freizeitler Mädchen	Vielseitige Mädchen	Medien-Jungen	Normale Freizeitler Jungen	Vielseitige Jungen
Zahl der Freunde						
Gar keine	1	–	–	–	–	–
1 Freund	1	1	–	4	1	3
2 bis 3	22	15	9	13	10	6
4 bis 5	35	25	18	21	26	18
6 bis 9	19	22	28	26	28	42
10 und mehr	20	36	44	35	34	31

¹ Die Differenz zu 100 % in den Spalten entfällt auf die Kategorien »Weiß nicht« / »Keine Angabe«.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

der elektronische Spiele zum Einsatz kommen, unterscheiden sich die Geschlechter jedoch. So sagen 58 % der Medienkonsumentinnen und 75 % der männlichen Medienkonsumenten, dass sie mehr als eine Stunde in der Woche spielen. »Freunde treffen« kommt bei Medienkonsumentinnen im Vergleich zu anderen Gruppen seltener vor, so trifft sich knapp über die Hälfte der Mädchen (56 %) und 62 % der Jungen des Medientyps oft mit Freundinnen und Freunden. Zusätzlich sind Medien-Mädchen seltener in Vereinen: 38 % sind in keinem Verein oder keiner festen Gruppe, bei den Medien-Jungen sind hingegen mit 29 % etwas weniger nicht organisiert.

Die Vermutung liegt nahe, dass Mädchen und Jungen Medien in unterschiedlicher Weise nutzen. Bei Jungen kann man sich vorstellen, dass sie gemeinsam mit ihren Freunden vor dem Computer oder der Playstation eine gute Zeit verbringen. Peers und elektronische Medien schließen sich nicht aus. Die Medienkonsumentinnen sind insgesamt weniger aktiv, sei es im sozialen Bereich (Freunde

treffen, Vereinsmitgliedschaften) oder bei der Mediennutzung (zwar gleicher Fernsehkonsum, jedoch weniger häufig Computer spielen, im Vergleich zu den männlichen Medienkonsumenten). In ihrer Freizeit nehmen sie vor allem Fernsehen als Aktivität wahr, eine Beschäftigung, die häufig auch alleine ausgeübt wird. Es scheint, dass Medienkonsumentinnen nicht so gut in ein soziales Netz eingebunden sind, oft zu Hause bleiben und viel Zeit vor dem Fernseher verbringen. Dies zeigt sich auch an der Zahl der Freunde.

4.2 Peers: Getrennt oder zusammen? Wer ist dabei?

4.2.1 Mädchen und Jungen

Die Freundeskreise von Mädchen und Jungen in der mittleren Kindheit sind nicht streng nach Geschlechtern getrennt. Zwar zeigt das LBS-Kinderbarometer,

dass Kinder in diesem Alter hauptsächlich mit Kindern gleichen Geschlechts befreundet sind, etwa drei Viertel aller 9- bis 14-Jährigen geben an, mehr Freunde des eigenen Geschlechts zu haben (LBS-Kinderbarometer 2009). Aber dennoch sind Jungen mit Mädchen und Mädchen mit Jungen befreundet. So zeigt die 1. World Vision Kinderstudie¹⁷, dass nur 36 % der Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren keine gegengeschlechtlichen Freunde haben (Schneekloth/Leven 2007c). Andersherum heißt das, dass fast zwei Drittel der Kinder mindestens einen Freund des anderen Geschlechts zu ihren Freunden zählen. Gefragt, ob auch Jungen (bei Mädchen) oder Mädchen (bei Jungen) zu ihrer letzten Geburtstagsfeier eingeladen waren, bejahen diese Frage 51 % der Kinder, dass mindestens ein Kind des anderen Geschlechts eine Einladung erhielt. Auch wenn die Hälfte der Kinder keine gegengeschlechtlichen Freunde zu ihrer Geburtstagsparty einlädt, so ist dieser Befund keineswegs bedenklich. Bei Mädchen und Jungen in dieser Altersgruppe ist die Ausbildung der Geschlechtsidentität noch nicht vollständig abgeschlossen. Sie erlangen ihre Identifikation mit dem eigenen Geschlecht durch Abgrenzung zum anderen Geschlecht und lernen in geschlechtshomogenen Gruppen, sich als Mädchen oder Jungen zu verhalten (Blank-Mathieu 2004). Hierzu passt das Ergebnis der 1. World Vision Kinderstudie 2007, dass sich vor allem die 10- bis 11-jährigen Kinder in geschlechtshomogenen Freundeskreisen bewegen.

¹⁷ Die Frage nach gegengeschlechtlichen Freunden im Freundeskreis wurde in der 2. World Vision Kinderstudie 2010 nicht gestellt, somit wird auf Zahlen von 2007 zurückgegriffen.

4.2.2 Einheimische deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund

Auch in der aktuellen World Vision Kinderstudie haben wir das Thema Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in der Peergroup aufgegriffen. Wie verhält es sich nun bei Kindern mit deutschen Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund? Sind deren Freundeskreise getrennt, oder verbringen einheimische deutsche Kinder (Kinder mit deutscher Nationalität und ebenfalls in Deutschland geborenen Eltern) ihre Zeit gemeinsam mit Kindern, die nichtdeutsche Eltern haben? Die 1. World Vision Kinderstudie 2007 zeigt, dass sich die Freundeskreise von einheimischen deutschen Kindern und von Kindern mit Migrationshintergrund dort überschneiden, wo sich im Alltag Kontakte ergeben. Wenn deutsche und nichtdeutsche Kinder aufeinandertreffen, einander kennenlernen können, entstehen auch Freundschaften zwischen ihnen.

Einheimische deutsche Kinder

Zunächst einmal gehen wir der Frage nach: Wer gehört zu den Freundeskreisen der einheimischen deutschen Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren? Zusammengekommen haben 56 % aller einheimischen deutschen Kinder mindestens eine Freundin oder einen Freund, dessen Vater oder Mutter nicht aus Deutschland stammt (Tab. 4.3). Ein Viertel aller Kinder weiß sogar mehrere Freunde mit Migrationshintergrund unter seinen Freunden. Jedoch wissen insgesamt 5 % aller Kinder nicht einzuordnen, ob die Eltern ihrer Freunde aus einem anderen Land stammen. Dies trifft insbesondere auf die jüngeren Kinder zu. Mit zunehmendem Alter benennen die Kinder mehr Freunde mit Migrationshintergrund. So sinkt die

Tab.4.3 **Einheimische deutsche Kinder und deren Freundschaften zu Kindern mit Migrationshintergrund**

Basis: Deutsche Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in % ¹	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Kinder mit Migrationshintergrund im Freundeskreis						
Ja, mehrere	24	25	22	19	22	29
Ja, eines	32	31	33	28	31	36
Nein	38	39	38	44	41	31
Habe keine Freunde	1	1	2	2	2	1

¹ Die Differenz zu 100 % in den Spalten entfällt auf die Kategorien »Weiß nicht« / »Keine Angabe«.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Zahl der Kinder ohne Migranten im Freundeskreis von 44 % bei den 6- bis 7-Jährigen über 41 % bei den 8- bis 9-Jährigen auf 31 % bei den 10- bis 11-Jährigen. Der Alterseffekt ist auch bei den 8- bis 11-Jährigen der 1. World Vision Kinderstudie 2007 auszumachen (Tab. 4.4). Als Erklärung dafür wird angeführt, dass Kinder, wenn sie älter werden, sich neue Räume jenseits des Wohnumfeldes erschließen, so dass die Chance, Kinder mit Migrationshintergrund zu treffen und kennenzulernen, steigt.

Bei der statistischen Prüfung des Zusammenhangs, ob Kinder Migranten im Freundeskreis haben oder nicht, erweisen sich vor allem jene erklärenden Faktoren als signifikant, die die Gelegenheitsstruktur abbilden (Tab. 4.5). Die von uns durchgeführte multivariate Zusammenhangsanalyse kann die Merkmale aufdecken, die eine eigene Erklärungskraft haben. Effekte, die hingegen auf andere Merkmale zurückzuführen sind, werden dabei trotz möglicherweise hoher prozentualer Einzelausprägungen als nicht signifikant identifiziert.

So haben in Gebieten mit einem deutlich niedrigeren Anteil von Migrantinnen und Migranten an der Wohnbevölkerung,

wie in Ostdeutschland und außerhalb der Städte und Ballungsräume, einheimische deutsche Kinder seltener Gelegenheit, Kinder mit Migrationshintergrund kennenzulernen und mit ihnen Freundschaft zu schließen. Keine Kinder mit Migrationshintergrund im Freundeskreis haben 63 % der Kinder in den neuen Bundesländern, aber nur 36 % der Kinder in den alten Bundesländern. Im ländlichen Raum haben Kinder im Vergleich zu Kindern aus Großstädten und Ballungsräumen, wo der Anteil an Migrantenfamilien höher ist, häufiger keine Kinder mit Migrationshintergrund in ihrem Freundeskreis (46 % vs. 33 %). Aus dem multivariaten Modell lässt sich ebenfalls ablesen, dass Kinder in Mehr-Kind-Familien (drei und mehr Kinder) mehr Migranten im Freundeskreis haben (67 %) als Kinder aus Zwei-Kind-Familien (57 %).

Der bivariate Zusammenhang von Migrantenfreunden und Nachmittagsbetreuung erweist sich im multivariaten Modell nicht als signifikant. 2007 war dieser Zusammenhang auch multivariat signifikant. Ebenso ist der in der 1. World Vision Studie aufgezeigte Unterschied zwischen den Geschlechtern in der aktuellen Kinderstudie nicht festzustellen.

Tab.4.4 **Einheimische deutsche Kinder und deren Freundschaften zu Kindern mit Migrationshintergrund: Vergleich 2007 zu 2009**
 Basis: Deutsche Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in % ¹	2007			2009		
	Gesamt	8–9 Jahre	10–11 Jahre	Gesamt	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Kinder mit Migrationshintergrund im Freundeskreis						
Ja, mehrere	26	24	27	26	22	29
Ja, eines	33	32	34	33	31	36
Nein	40	42	38	36	41	31
Habe keine Freunde	1	2	1	1	2	1

¹ Die Differenz zu 100 % in den Spalten entfällt auf die Kategorien »Weiß nicht« / »Keine Angabe«.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Die Zusammenhangsanalyse zeigt vor allem eine hohe Stabilität bei den räumlichen Gelegenheitsstrukturen. 2007 gaben im Durchschnitt 59 % der einheimischen deutschen 8- bis 11-Jährigen an, Migranten im Freundeskreis zu haben. 41% der deutschen Kinder berichteten, Kinder mit nichtdeutschen Eltern zu ihrer Geburtstagsfeier eingeladen zu haben.¹⁸

Kinder mit Migrationshintergrund

Wie setzen sich nun die Freundeskreise von Kindern mit Migrationshintergrund zusammen? Bei ihnen ist die Gelegenheit, einheimische deutsche Kinder kennenzulernen, meist gegeben. Die Kinderstudie 2007 zeigt: 9 von 10 Kindern mit Migrationshintergrund haben vorrangig, teils/teils oder ausschließlich einheimische deutsche Freunde in ihrem Freundeskreis. 80 % laden auch mehrere deutsche Kinder zur Geburtstagsfeier ein und weitere 6 % mindestens ein

deutsches Kind (Schneekloth/Leven 2007c).

Auch die Ergebnisse der 2. World Vision Kinderstudie sprechen dafür, dass Kinder mit nichtdeutschen Eltern gut in Peers mit einheimischen deutschen Kindern integriert sind. Vorrangig deutsche Freunde haben 40 % der 6- bis 11- Jährigen mit Migrationshintergrund (Tab. 4.6). Weitere 10 % haben nur deutsche Freunde, und 38 % der Kinder mit Migrationshintergrund geben an, in ihrer Peer teils deutsche teils nichtdeutsche Freunde zu haben. Insgesamt sind es nur 8 % der Kinder, die vorrangig nichtdeutsche Freundschaften pflegen und gar nur 1 %, das angibt, nur mit Nichtdeutschen befreundet zu sein. Es sind eher die jüngeren Migrantenkinder, die kaum Kontakt zu einheimischen Deutschen haben (11 % der 6- bis 7-Jährigen, 9 % der 8-bis 9-Jährigen und 6 % der 10- bis 11-Jährigen). Anders als 2007 sind es 2009 eher die Jungen mit 11 %, die vorrangig oder ausschließlich mit nichtdeutschen Kindern befreundet sind, bei Mädchen sind es 6 % (signifikanter Effekt). Es gilt für alle Kinder dieser Altersgruppe: Dort wo man sich begegnet, bezieht man sich aufeinander.

¹⁸ In der aktuellen World Vision Kinderstudie wurde die Geburtstagsfrage nicht gestellt.

Tab.4.5 **Zusammenhangsanalyse¹: Deutsche Kinder mit Migranten im Freundeskreis**
Basis: Deutsche Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland mit Freundeskreis²

%-Angaben (pro Zeile)	Keine Migranten als Freunde	Migranten im Freundeskreis
Kinder insgesamt	41	59
Region		
West	36	64
Ost	63*	37
Siedlungsstrukturtyp		
Ballungsgebiete und Städte	33	67*
Randlage von Ballungsgebieten und Städten	45*	55
Verdichtungszone	46*	54
Ländlicher Raum	46*	54
Alter		
6–7 Jahre	48*	52
8–9 Jahre	44*	56
10–11 Jahre	33	67*
Familienform		
Ein-Kind-Familie	48	52
Zwei-Kind-Familie	43	57
Drei(u. m.)-Kind-Familie	33	67*
Alleinerziehend	37	63

- ¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Migranten im Freundeskreis: ja oder nein« untersucht.
Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, alte/neue Bundesländer, Familienform, Erwerbsbeteiligung, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Institutionelle (Nachmittags-)Betreuung/ Ganztagschule. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf die jeweilige Ausprägung schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich ihres Freundeskreises unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).
- ² Ohne die Kategorien »Keine Angabe« und »Weiß nicht«.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Bei der Zusammensetzung der Freundeskreise von Migrantenkindern und einheimischen deutschen Kindern zeigen sich keine Berührungspunkte zwischen

den beiden Gruppen. Die Peers setzen sich hier nach keinen systematischen Ausschlusskriterien zusammen. Die Freundeskreise sind durchmischt.

Tab.4.6 **Kinder mit Migrationshintergrund und deren Freundschaften zu einheimischen deutschen Kindern**

Basis: Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in % ¹	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Freundeskreis						
Vorrangig Deutsche	40	40	40	43	29	48
Nur Deutsche	10	12	7	10	13	6
Vorrangig Nichtdeutsche	8	5	10	8	9	6
Nur Nichtdeutsche	1	1	1	3	0	0
Teils, teils	38	41	36	28	45	38
Habe keine Freunde	2	1	4	6	2	0

¹ Die Differenz zu 100 % in den Spalten entfällt auf die Kategorien »Weiß nicht« / »Keine Angabe«.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

4.2.3 Lebenswelten von einheimischen deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund

Einheimische deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund sind in den Peers in Kontakt und machen etwas miteinander. Leben die Kinder also in einer Welt, oder sind die Welten von einheimischen deutschen Kindern und Migrantenkindern trotz allem getrennt? Was passiert im Alltag? Hierbei gehen wir vor allem auf die Freizeit ein, also auf jene Zeit des Alltags, in der Kinder das Zeitfenster haben, ihre Interessen zu verwirklichen. In ihren Aktivitäten manifestieren sich ihre Welten. Hierzu werden die Freizeitaktivitäten aus Kapitel 3 noch einmal aufgegriffen und gegenübergestellt. Dabei werden wir von der These geleitet: Gemeinsames Erleben führt zu gemeinsamen Welten, während aus unterschiedlichen Aktivitäten getrennte Welten folgen.

Auf den ersten Blick sind die Verteilungsmuster der Freizeitaktivitäten in Abbildung 4.4 sehr ähnlich. Auch bei genauerem Hinschauen ergeben sich nur

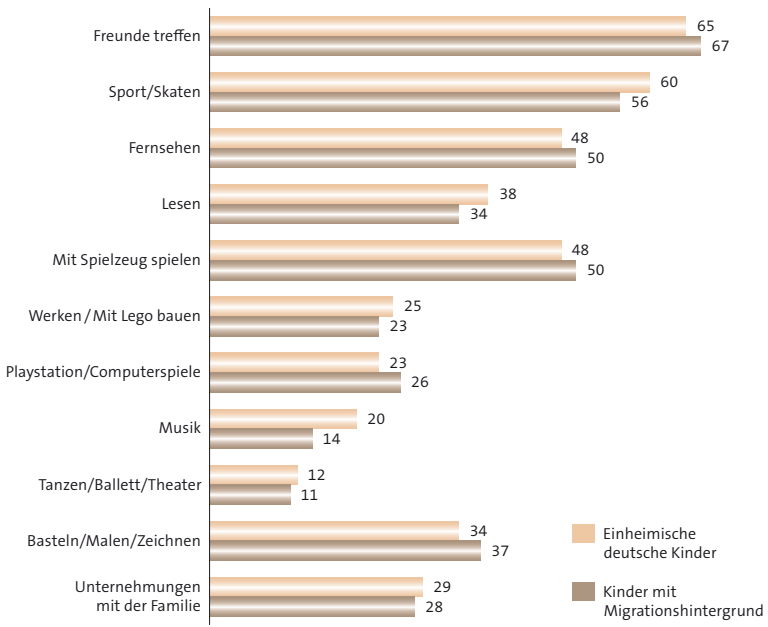
bei zwei Tätigkeiten signifikante Unterschiede, die jedoch nicht sehr groß sind. Unterschiedlich häufig benennen Kinder mit deutschen Eltern und Migrantenkinder: Computer spielen und Musik machen.

Migrantenkinder sind in ihrer Freizeit etwas mehr am Computer spielen (26 % vs. 23 %). Kinder mit deutschen Eltern hingegen machen mehr Musik (20 % vs. 14 %). Die Freizeittypen spiegeln das wider. Da die typischen Freizeitaktivitäten kaum differieren, sind die Verteilungen der Freizeittypen bei deutschen und Migrantenkindern auch sehr ähnlich. Jeweils etwa ein Viertel der einheimischen deutschen Kinder und der Migrantenkinder gehören den Medienkonsumenten an (24 % einheimische Deutsche, 26 % Migrantenkinder). Zu den Vielseitigen zu rechnen sind 26 % der Kinder mit deutschen Eltern und 19 % der Kinder mit Eltern aus dem Ausland.

Beziehen wir zur differenzierten Betrachtung des Alltags neben den Freizeitaktivitäten die für bestimmte Tätigkeiten aufgewendeten Zeiten der Kinder mit ein, so zeigen sich erstaunlicherweise keine

Abb. 4.4 **Gemeinsame Welten – Einheimische deutsche Kinder und Migrantenkinder**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

Typische Freizeitaktivitäten: »Oft mache ich in meiner Freizeit ...«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

signifikanten Unterschiede bei der für »Lesen« und »Playstation und Computerspielen« verwendeten Zeit (Tab. 4.7). Ebenso gibt es keine signifikanten Unterschiede bei der Dauer der Hausaufgaben und der Häufigkeit der Erledigung der häuslichen Pflichten. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die Nachhilfe erhalten, ist etwas höher (10 %) als bei einheimischen Deutschen (7 %). Ein statistisch signifikanter Effekt ergibt sich für Kinder mit kleineren Geschwistern bei der Häufigkeit, nach ihren Geschwistern zu schauen. 78 % der Migrantenkinder beaufsichtigen manchmal oder sehr oft ihre kleineren Geschwister,

während dies nur 67 % der einheimischen deutschen Kinder mit jüngeren Geschwistern tun. Statistisch signifikant ist der Unterschied bei der Dauer des Fernsehkonsums. Kinder mit Migrationshintergrund geben an, länger fernzusehen. 15 % sagen, dass sie 2 bis 3 Stunden täglich vor dem Fernseher sitzen (einheimische deutsche Kinder 9 %). 4 % der Kinder verbringen mehr als 3 Stunden vor dem Gerät (einheimische deutsche Kinder 2 %). In beiden Gruppen liegt der Anteil der Kinder, die so gut wie nie fernsehen, bei 6 %.

An dieser Stelle wurden viele nicht-signifikante Ergebnisse berichtet, da dieses »nicht anders sein« ein interessantes

Tab. 4.7 **Tätigkeiten im Alltag – Einheimische deutsche Kinder und Migrantenkinder**
Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Anteil in %	Einheimische deutsche Kinder	Kinder mit Migrations- hintergrund
Das machen Kinder (manchmal oder sehr oft):		
Zu Hause helfen	85	87
Auf Geschwister aufpassen ¹	67	78
Mehr als 1 Std. Hausaufgaben	31	38
Mindestens einmal pro Woche Nachhilfe	7	10
Mehr als 2 Std. täglich fernsehen	11	19
Täglich oder mehrmals wöchentlich lesen	53	50
Täglich oder mehrmals wöchentlich Computer oder Playstation spielen	44	47

Statistisch signifikante Effekte sind fett gedruckt.

¹ Grundgesamtheit: Kinder mit jüngeren Geschwistern.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Ergebnis ist. Einheimische deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund gleichen einander in ihren Freizeitaktivitäten, ebenso bei der Erfüllung ihrer Pflichten. Sie tun die gleichen Dinge, und wie wir vorher gesehen haben, dort wo sich die Möglichkeit zum Kontakt ergibt, auch zusammen.

Migranten unter sich

Wie vorher ausgeführt haben nicht alle Migrantenkinder deutsche Freunde. Es gibt unter den Kindern mit Migrationshintergrund welche, die keinen oder kaum Kontakt zu Deutschen haben. Richtet man das Augenmerk auf jene Teilgruppe der Migrantenkinder, fällt zunächst auf, dass diese Gruppe sehr klein ist. Auch in unserer großen Stichprobe lässt sie sich schwer festmachen (die folgende Charakterisierung basiert auf 37 Interviews). Wer sind nun diese Migrantenkinder, die kaum überlappende

Freundeskreise haben? Bei folgenden Merkmalen sind sie häufiger vertreten als Migranten mit überlappenden Freundeskreisen:

- Etwa 36 % der Eltern haben türkische Wurzeln (Migrantenkinder mit deutschen Freunden: 15 %), weitere 13 % einen italienischen Hintergrund (Migrantenkinder mit deutschen Freunden: 4 %) (Geburtsland der Mutter).
- Zu Hause wird vorwiegend die Muttersprache der Eltern gesprochen (74 %) (Migrantenkinder mit deutschen Freunden: 29 %).
- Über die Hälfte (54 %) gehört der islamischen Religionsgemeinschaft an (Religionsgemeinschaft der Mutter) (Migrantenkinder mit deutschen Freunden: 22 %).
- Insgesamt zeichnet sich diese Gruppe auch durch die Religiosität der Kinder aus. Ein klares »nein, wir beten nicht« kommt hier nur von 20 % der Kinder im Vergleich zu 41 % bei Migrantenkindern mit deutschen Freunden.

Tab.4.8 **Was Migrantenkinder oft in ihrer Freizeit machen**

Basis: Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Angaben in %	Migrantenkinder mit dt. Freunden	Migrantenkinder mit kaum Kontakten zu dt. Freunden
Das mache ich oft ...		
Freunde treffen	67	62
Sport/Skaten	57	51
Fernsehen	48	69
Lesen	37	9
Mit Spielzeug spielen	50	51
Werken / Mit Lego bauen	27	23
Playstation / Computerspiele	25	38
Musik	16	3
Tanzen / Ballett / Theater	12	2

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

- Die Familie stammt mehr als doppelt so häufig aus der Unterschicht (37 %) (Migrantenkinder mit deutschen Freunden: 15 %).
- Dieser Gruppe gehören mit 74 % mehr Jungen an (Migrantenkinder mit deutschen Freunden: 54 %).

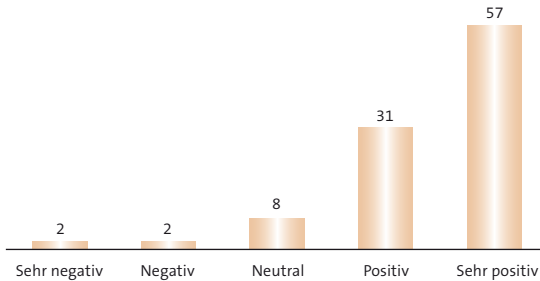
Schaut man sich wieder den Alltag der Kinder an, gemessen an den Tätigkeiten in der Freizeit, fällt auf den ersten Blick auf, dass die Freizeitaktivitäten der isolierten Migrantenkinder sehr medienlastig sind. Im Vordergrund stehen der Fernsehkonsum sowie die Beschäftigung mit elektronischen Spielen und damit einengende Freizeitmuster (Tab.4.8). Bleiben Migrantenkinder unter sich, werden sie wesentlich öfter zu Konsumenten der Medien. Sie sehen häufiger fern und spielen mehr an Computer und Playstation. Andererseits zählt Lesen nicht zu den Tätigkeiten, die diese Kinder sehr oft nennen. Es ist geradezu erschreckend, dass nur 9 % dieser Kinder

in einem wesentlichen Umfang in ihrer Freizeit lesen. Der gesamte kulturell-musische Bereich ist im Freizeitverhalten der Migrantenkinder ohne überlappende Freundeskreise nicht vertreten. Dies wird auch durch die Verteilung der Freizeit-typen bei dieser Gruppe bestätigt. Fast die Hälfte der Kinder lässt sich zu den Medienkonsumenten rechnen. Das bedeutet, diese Kinder haben ein Freizeitverhalten, welches wir typischerweise von Kindern der Unterschicht kennen. Wie auch bei den bildungsfernen Schichten können wir annehmen, dass sich diese Gruppe selbst reproduziert. Kinder mit nicht deutschen Eltern, die die deutsche Gesellschaft auch nicht in Form von deutschen Freunden in ihr Leben lassen, haben dies unter Umständen von ihren Eltern »gelernt« und geben es an ihre Kinder weiter. An dieser Stelle sollte die Gesellschaft ein Interesse haben, der Weitergabe dieser einseitigen Muster gegenzusteuern. Und dies kann nur bei den Kindern im Jetzt ansetzen.

Abb. 4.5 **Zufriedenheit mit dem Freundeskreis**

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland, die einen Freundeskreis haben
(Angaben in %)

»So zufrieden bin ich mit meinem Freundeskreis«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

4.3 Zufriedenheit mit dem Freundeskreis – Was die Kinder sagen

Bisher haben wir uns mit der Zahl der Freunde als einem zähl- und beobachtbaren Indikator zum Wohlbefinden und zur Integration der Kinder in ihrem Freundeskreis beschäftigt. Entscheidend für die Kinder selbst ist in erster Linie jedoch nicht, wie viele Freunde sie haben, sondern wie wohl sie sich mit ihnen fühlen. Wir haben die Kinder direkt gefragt: »Wie zufrieden bist du mit deinem Freundeskreis?«¹⁹ Auf einer fünfstufigen

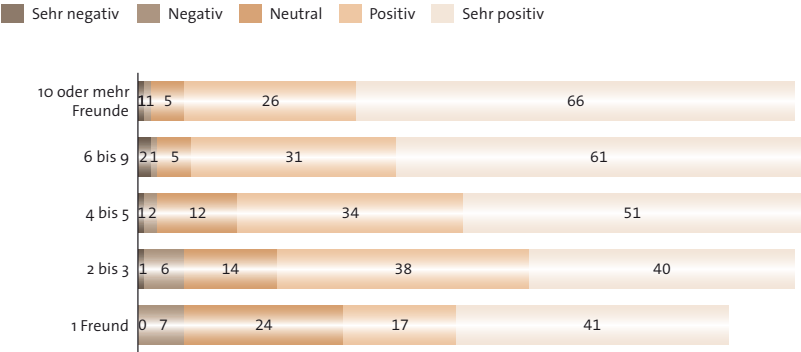
Smiley-Skala konnten die Kinder ihre persönliche Zufriedenheit einordnen.²⁰ Über die Hälfte der Kinder (57%) äußert sich sehr positiv, ist also sehr zufrieden mit ihrem Freundeskreis. Weitere 31% geben an, zufrieden zu sein. Insgesamt ordnen sich also 88% der Kinder bei den lächelnden Smileys ein. Neutrale Einstu-

Hauptfreund sein könnte, also nach einer anderen Freundschaftsqualität, da gerade türkische Kinder eher in größeren Gruppen aufeinander treffen und seltener im Zweierkontakt spielen (Traub 2006). Dem wurde in der World Vision Kinderstudie 2007 Rechnung getragen und die Frage umformuliert. Es wurde folgendermaßen gefragt, »Hättest du gerne mehrere Freundinnen oder Freunde, nur einen wirklich guten Hauptfreund, oder ist es gerade recht so, wie es jetzt ist?« 2007 wurde zur Abschätzung der Integration von Kindern in ihren Peergroups ein Indikator aus Größe des Freundeskreises und Zufriedenheit mit der Größe gebildet.

²⁰ Befragt wurden nur Kinder, die in der Frage vorher mindestens einen Freund nannten. Etwa 1% der Kinder wurde bei der Frage nach der Zufriedenheit mit dem Freundeskreis also nicht berücksichtigt, da sie keine Freunde angaben oder zur Größe des Freundeskreises keine Angabe machten.

¹⁹ Die direkte Abfrage misst dem Urteil der Kinder große Bedeutung zu. In der 1. World Vision Kinderstudie, so wie in anderen Studien auch, wurde das Wohlbefinden im Freundeskreis indirekt operationalisiert. Im DJI-Kinderpanel wurde der Wunsch nach mehr Freunden als Unzufriedenheit mit dem jetzigen Freundeskreis interpretiert. Aus dem Befund, dass türkische Kinder sich trotz größerer bestehender Freundeskreise mehr Freunde wünschten, wurde geschlussfolgert, dass dies eventuell auch der Wunsch nach einer Hauptfreundin oder einem

Abb. 4.6 Zufriedenheit mit dem Freundeskreis nach Zahl der Freunde
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland, die einen Freundeskreis haben
(Angaben in %)



Fehlende zu 100 % = »Weiß nicht« / »Keine Angabe« World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

fungen werden von 8 % der Kinder vorgenommen. 4 % der Kinder finden in der Befragung nur negative Worte für ihren Freundeskreis (Abb. 4.5).²¹

Obwohl es für die von den Kindern geäußerte Zufriedenheit mit dem Freundeskreis egal ist, ob diese auf vielen oder wenigen guten Freunden begründet ist, zeigt sich dennoch ein Zusammenhang zwischen der Größe des Freundeskreises und der Zufriedenheit mit dem Freundeskreis. Je größer der Freundeskreis, desto zufriedener sind die Kinder mit ihm. Kinder mit nur einem Freund geben zu einem Viertel eine neutrale Bewertung ihres Freundeskreises ab, 7 % äußern

sich sogar negativ. Bei Kindern mit 10 und mehr Freunden machen dies nur zwei von Hundert (Abb. 4.6).

In einem multivariaten Modell werden die Ursachen für die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis genauer beleuchtet, dabei gehen Variablen in das Modell ein, die die Lebensumstände der Kinder abbilden. (Tab. 4.9).

Herkunftsschicht spielt auch bei den Freunden mit

Die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis ist nicht unabhängig von der sozialen Herkunftsschicht der Eltern. Während Kinder der Mittelschicht bis zur obersten Bildungsschicht bei der Kategorie »sehr positiv« nahe beim Mittelwert aller Kinder von 58 % liegen, fällt die unterste Bildungsschicht (47 %) weit ab. Der geringere Anteil von Kindern mit dem höchsten Wert auf der Smiley-Skala wird auch nicht durch die nächste positive Katego-

²¹ Kinder können bei der Bewertung ihrer Zufriedenheit mit Hilfe der Smiley-Skala sehr fein differenzieren. Dabei entschied sich die Mehrheit für ein positives, lachendes Smiley, also je nach Einschätzung und Stimmungslage für sehr positiv oder nur positiv. Es gibt Hinweise darauf, dass auch nur ein neutrales Smiley zu wählen durchaus nicht auf Neutralität verweist, sondern eher Unzufriedenheit anzeigt.

rie kompensiert. Insbesondere bei der untersten Bildungsschicht sind die Anteile der negativen und neutralen Positionen mit zusammengekommen 23 % unvergleichlich hoch.

Für das Wohlfühlen im Freundeskreis ist eine Trennlinie zwischen Kindern der Unterschicht und der Mittelschicht bzw. der Oberschicht zu erkennen. Kinder der unteren Mittelschicht schweben ein wenig zwischen diesen Polen, allerdings mit Tendenz nach unten. Ein bildungsfreundliches Umfeld wirkt sich positiv auf das Wohlfühl der Kinder in ihrer Peer aus.

Armuterleben grenzt aus

Einen weiteren signifikanten Effekt hat das Armutserleben. Kinder, die in ihrem Leben mit materiellen Einschränkungen konfrontiert sind, äußern sich zurückhaltender über das Wohlbefinden im Freundeskreis. Dabei hat die Stärke der Armutserfahrung einen Einfluss auf die Zufriedenheit.

Ein negatives bis neutrales Statement zu ihren Peers geben 10 % der Kinder ohne Armutserfahrung. Bei Kindern, die sich einiger Beschränkungen bewusst sind, ist der Anteil an »negativ bis neutral« um die Hälfte größer (15 %). Hingegen wählen mehr als doppelt so viele Kinder mit eigener Armutserfahrung (22 %) im Vergleich zu Kindern ohne Armutserfahrung negative bis neutrale Smileys zur Beschreibung ihres Freundeskreises. Es sind vor allem jene Kinder, die bereits an anderen Stellen Benachteiligung und Ausgrenzung erfahren, die sich auch bei ihrem Freundeskreis nicht so wohlfühlen und somit auch hier keinen ausgleichen den Rückhalt erfahren.

Vereine schaffen Kontakträume

Die Vereinszugehörigkeit wirkt sich positiv auf die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis aus. Aus der Elternbefragung wissen wir, ob ein Kind einer regelmäßigen Gruppe oder einem Verein angehört. Knapp die Hälfte der Kinder (49 %), die nicht regelmäßig an einer festen Gruppe teilnehmen, gibt an, mit ihrem Freundeskreis sehr zufrieden zu sein. Bei Kindern, die eine feste Gruppe besuchen oder Vereinsmitglieder sind, sind es 60 %. Auch ist der Anteil der Kinder, die ihren Freundeskreis neutral oder negativ bewerten, bei Nicht-Gebundenen größer als bei Vereinsmitgliedern (17 % vs. 10 %).

Feste Gruppen in Form von regelmäßigen Stunden (Musikstunden, Kirchengruppen) oder Vereinen (Sportvereine, Pfadfinder) sind nicht nur ein weiterer Termin, sondern stellen eine Gelegenheitsstruktur dar und schaffen Möglichkeiten, Kinder zu treffen. Im Fußballverein, der Tanzstunde oder einer Jugendgruppe sind Kinder kontinuierlich mit Gleichaltrigen beisammen, und damit wird eine Basis geschaffen, auf der sich Freundschaften entwickeln können. Im Gegensatz zur Schule finden sich in einer freiwilligen Gruppe meist Gleichgesinnte, die die gleichen Interessen haben, und so ergeben sich über gemeinsame Unternehmungen Anknüpfungspunkte für einen weiterführenden Kontakt.

Dabei wirken Vereine unabhängig von der Schicht integrierend. Fatalerweise sind gerade Kinder der unteren Schicht nicht so häufig in Vereinen. In Kapitel 3 wurde ausgeführt, dass bei der Unterschicht nicht einmal die Hälfte der Kinder (42 %) institutionell eingebunden ist.

Tab.4.9 **Zusammenhangsanalyse¹: Zufriedenheit mit dem Freundeskreis**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland, die einen Freundeskreis haben²

%Angaben (pro Zeile)	Zufriedenheit mit dem Freundeskreis (gruppiert)		
	Negativ bis neutral	Positiv	Sehr positiv
Kinder insgesamt	12	31	57
Soziale Herkunftsschicht			
Unterschicht	23*	30	47
Untere Mittelschicht	12	33	55
Mittelschicht	10	30	60
Obere Mittelschicht	12	29	59
Oberschicht	11	31	58
Armuterleben			
Keine Armutserfahrung	10	29	61
Beschränkungen	15*	34	51
Konkretes Armutserleben	22	37	41
Mitgliedschaft in Gruppe oder Verein			
Keine Mitgliedschaft	17*	33	49
Mitgliedschaft	10	30	60
Geschwister			
Keine Geschwister	15*	31	54
Geschwister im Haushalt	11	30	59

¹ Der Zusammenhang wurde anhand einer multiplen Varianzanalyse untersucht.

Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Religiosität, Freizeittyp, Familienform, Erwerbsbeteiligung, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Geschwister, Armutserleben, Mitgliedschaft im Verein, Institutionelle (Nachmittags-)Betreuung / Ganztagschule.

Getestet wurde, bei welchen Merkmalen signifikante unterschiedliche Ausprägungen bei der Zufriedenheit mit dem Freundeskreis vorhanden sind. Das Besondere ist, dass hierbei die Merkmale im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.

In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Die Zufriedenheit wurde hierfür in drei Ausprägungen gruppiert (negativ bis neutral, positiv, sehr positiv). Pro Zeile lässt sich damit ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich ihrer Zufriedenheit unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

² Ohne die Kategorien »Keine Angabe« und »Weiß nicht«.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Geschwister als Türöffner?

Einen weiteren signifikanten, wenn auch geringen Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis, hat die Anwesenheit von Geschwistern im Haushalt. Kinder mit Geschwistern urteilen positiver über ihre Freunde. Einzelkinder wählen etwas seltener die Kategorie »sehr positiv« (54 % vs. 59 %), dafür etwas häufiger die negative bis neutrale Position (15 % vs. 11 %). Hierfür sind verschiedene Erklärungsansätze denkbar (Teubner 2005): Geschwister können einerseits als Türöffner für einen größeren Freundeskreis fungieren und somit die Gelegenheitsstruktur für Freundschaften verbreitern. Wie wir bereits gesehen haben, hängt die Zufriedenheit des Freundeskreises durchaus auch mit der Zahl der Freunde zusammen. Andererseits stellt die Geschwisterbeziehung eine besondere Art von Beziehung unter Gleichaltrigen dar. Geschwister kann man sich nicht aussuchen. Auch bei Missfallen kann diese Beziehung nicht beendet werden. Mit dieser Sicherheit des Fortbestandes der Beziehung können Kinder in Geschwisterbeziehungen lernen, Auseinandersetzungen auszutragen, zu streiten und

Kompromisse auszuhandeln. Ihre sozialen Kompetenzen werden schon einmal mit den Geschwistern erlernt und erprobt, davon können nun Freundschaften profitieren. Kinder mit Geschwistern haben gewissermaßen einen kleinen Vorsprung bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz mit Gleichaltrigen.

Einige der Einflussfaktoren sind nicht unabhängig voneinander. Wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, sind Kinder der unteren Bildungsschicht häufiger mit eigenen Armutserfahrungen konfrontiert. Ebenso bestehen Zusammenhänge zwischen der Herkunftsschicht und der institutionellen Einbettung über Vereine und andere Gruppen. Dennoch behalten alle Faktoren ihre Erklärungskraft für das Freundes-Wohlgefühl der Kinder, auch bei gemeinsamer Betrachtung. Darin liegen Gefahr und Chance gleichermaßen: einerseits trifft es die, die ohnehin schon außen vor sind, doppelt und dreifach. Andererseits werden auch Ansatzpunkte deutlich, wie das Wohlbefinden in einem für die Kinder wichtigen Bereich zu erhöhen ist. Die integrierende Wirkung von Vereinen wurde bereits in Kapitel 3 ausführlich dargestellt.

5 Die Schule: Frühe Vergabe von Lebenschancen

Schule besitzt im Leben von Kindern zahlreiche Funktionen. In erster Linie geht es um den Erwerb von Kompetenzen. Lesen und Rechnen sind Grundfähigkeiten, die den Kindern die Welt der Erwachsenen erschließen helfen. Mit dem Lernen solcher Fertigkeiten ist für die Kinder die Chance verbunden, Anerkennung zu erfahren. Diese Aspekte des Schulbesuchs sind daher auch bei Kindern positiv belegt (BMFSFJ 1998).

Neben dem Erwerb von grundlegenden Kompetenzen greift die Schule mit ihren Pflichten tief in den Alltag der Kinder ein. Nicht nur zeitlich, auch räumlich stellt die Schule Anforderungen an die Kinder, die sie zu bewältigen haben. Daher strukturiert die Schule den Tagesablauf von Kindern und stellt durch die allgemeine Schulpflicht einen Rahmen dar, dem sich keine Kinder entziehen können.

Ob Kinder diese Anforderungen bewältigen oder nicht, lässt sich zu Beginn der Schulkarriere nicht vorhersagen. Bei Eltern löst diese Ungewissheit nicht selten eine grundsätzliche Unsicherheit aus (Paetzold 1988). Und schon früh werden im Leben der Kinder grundlegende Weichen hinsichtlich der weiteren Schulkarriere gestellt, die in Schulleistungsstudien wie IGLU in den Blick genommen werden (Bos et al. 2004; 2005).

Dieses Kapitel wird daher in einem ersten Schritt die Grundlagen zum Schulbesuch von Kindern im Alter von 6 bis

11 Jahren in Deutschland analysieren und zeigen, welche Ungleichheiten bezüglich sozialer Herkunft bereits in diesem Alter sichtbar sind. In einem zweiten Abschnitt geht es um die Reichweite von Schule und institutioneller Betreuung. Ganztagsangebote sind in unserer Gesellschaft auf dem Vormarsch. Dies zu zeigen und die Kinder zu Wort kommen zu lassen, wie sie dies bewerten, wird hier dargestellt. In einem dritten Abschnitt wird es um die Sicht der Kinder auf Schule gehen, und dabei wird deutlich, welche unterschiedlichen Umgangsweisen mit den Bildungseinrichtungen bereits bei Kindern gegeben sind. Abschließen wird dieser Abschnitt mit der Frage, wie den Kindern die Institution Schule gefällt und damit, wie die anderen Kapitel die Frage nach der Zufriedenheit mit dem jeweiligen Lebensbereich beantworten.

5.1 Die Schule: Die soziale Herkunft bestimmt über die Bildungschancen

Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts ist dem Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern besondere Aufmerksamkeit zuteilgeworden. Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse der ersten Runde (Baumert et al. 2001; 2002) wurde die Diskussion um die Ausgestaltung der Schule durch interna-

Tab. 5.1 **Kinder nach Klassenstufe und sozialer Herkunftsschicht**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Unter- schicht	Untere Mittel- schicht	Mittel- schicht	Obere Mittel- schicht	Ober- schicht
1. Klasse	14	16	15	13	14	12
2. Klasse	17	24	18	18	17	15
3. Klasse	20	19	17	21	21	18
4. Klasse	21	18	24	20	21	21
5. Klasse	17	16	16	17	16	22
6. Klasse ¹	11	7	10	11	11	12

¹ inklusive 7. Klasse (Anteil unter 1 %)

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

tionale Vergleichsdaten untermauert. Deutschland weist dabei im Vergleich zu anderen Nationen einen hohen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und den Basiskompetenzen der Jugendlichen im Alter von 15 Jahren auf (Baumert/Schümer 2002). Die Wirkung, die die soziale Herkunft über den unterschiedlichen Alltag von Familien entfaltet, konnte dabei ebenso sichtbar gemacht werden (Baumert/Watermann/Schümer 2003) wie in weitergehenden Analysen auch die Bedeutung von Peergroup und anderen Einflüssen (Baumert/Watermann/Schümer 2006).

PISA war der Ausgangspunkt, um den Blick auf Prozesse rund um den Kompetenzerwerb in der Schule zu richten. Da PISA die 15-Jährigen der jeweils teilnehmenden Länder betrachtet, stellte sich in Deutschland die Frage, wie die Situation in Grundschulen ist. Antworten hierzu liefert die »Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung« (IGLU-Studie) (Bos et al. 2004; 2005). Besondere Aufmerksamkeit erregte dabei der große Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler und den

Schullaufbahnnempfehlungen der Lehrkräfte. Bei gleicher Kompetenz haben Kinder aus den oberen Schichten in Deutschland deutlich häufiger eine Gymnasialempfehlung als Kinder aus den unteren Schichten. Aufgabe der World Vision Kinderstudie ist es, diese Tendenzen nachzuzeichnen und die Auswirkungen in der Lebenswelt der Kinder aufzudecken.

5.1.1 Bildungsunterschiede nach sozialer Herkunft in voller Bandbreite

Ausgangspunkt unserer Betrachtungen zur Lage der Kinder in der Schule ist die Klassenstufe, die die von uns befragten Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren zum Zeitpunkt der Befragung in der zweiten Jahreshälfte 2009 besuchten. Dabei wird sichtbar, dass sich die Kinder hauptsächlich in den Klassenstufen 2 bis 5 aufhalten (zwischen 17 % und 21 % pro Klassenstufe). Etwas weniger besuchen entweder die 1. Klasse (14 %) oder bereits die 6. Klassenstufe (Tab. 5.1).

Während zwischen den hier nicht dargestellten Mädchen und Jungen oder

Tab. 5.2 **Besuchte Schulform der Kinder (Angabe der Eltern) nach sozialer Herkunftsschicht**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Unter-schicht	Untere Mittel-schicht	Mittel-schicht	Obere Mittel-schicht	Ober-schicht
Grundschule	67	75	70	71	68
Hauptschule	9	9	4	1	2
Realschule	3	7	9	6	4
Gymnasium	1	2	8	15	22
Schule mit mehreren Bildungsgängen (Orientierungsstufe, Gesamtschule)	7	3	3	5	4
Förderschule (Sonderschule)	13	4	6	2	–

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

auch zwischen den alten und neuen Bundesländern keine nennenswerten Unterschiede bestehen, ergeben sich hinsichtlich der sozialen Herkunft der Kinder bereits bei diesem Ausgangspunkt bemerkenswerte Unterschiede. Es wird eine deutliche Bildungsverspätung bei Kindern aus der Unterschicht erkennbar. Während insgesamt weniger als ein Drittel der Kinder (31%) entweder die 1. oder 2. Klasse besucht – der Anteil bei Kindern aus der Oberschicht sinkt auf knapp mehr als ein Viertel (27%) –, so sind es bei Kindern aus der Unterschicht zwei Fünftel (40%). Das gleiche Bild ergibt sich bei Betrachtung der 5. und 6. Klassenstufe. Insgesamt etwas mehr als ein Viertel der Kinder (28%) ist hier angekommen. Bei Kindern aus der Oberschicht ist es mehr als ein Drittel (34%), während es bei Kindern aus der Unterschicht nicht einmal ein Viertel ist (23%). Da sich das Alter der Kinder zwischen den sozialen Herkunftsschichten nicht voneinander unterscheidet, muss nach anderen Erklärungen gesucht werden. Auch wenn Sitzenbleiben in der Grundschule kein weit verbreitetes Phänomen ist – nur etwa 1,1% der Kinder bleiben in der Grund-

schule sitzen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008) –, trifft es vornehmlich Kinder aus unteren sozialen Schichten. Zusammen mit einer späteren Einschulung erklärt sich so die Bildungsverspätung zwischen den sozialen Schichten, wie sie hier in der 2. World Vision Kinderstudie offenbar wird.

Betrachten wir als Nächstes die Schulform, die die Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren besuchen: Wir haben die Eltern gefragt und stellen fest, dass die Grundschule erwartungsgemäß die dominierende Schulform ist (71%). Ein gutes Viertel (25%) ist bereits auf einer weiterführenden Schule, und 4% besuchen eine Form von Förderschule. Zwischen den Geschlechtern gibt es kaum nennenswerte Unterschiede mit der Ausnahme, dass Jungen (6%) doch deutlich häufiger auf einer Förderschule anzutreffen sind als Mädchen (2%).

Zwischen den Regionen in Deutschland gibt es Unterschiede, die auf den Föderalismus in Deutschland zurückzuführen sind. So ist in den neuen Bundesländern das »klassische« dreigliedrige Schulsystem deutlich seltener, so dass Kinder hier (2%) seltener an der Haupt-

Tab. 5.3 **Angestrebter Schulabschluss**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	West	Ost
Hauptschulabschluss	4	4	4	4	6
Realschulabschluss	25	25	25	25	27
Abitur	50	51	50	51	43
Weiß nicht	21	20	21	20	24

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

schule anzutreffen sind als in den alten Bundesländern (5 %).

Erneut erweist sich allerdings die soziale Herkunft als relevantes soziales und persönliches Merkmal, die besuchte Schulform vorherzusagen (Tab. 5.2). Geht nicht ganz jedes neunte Kind im Alter von 6 bis 11 Jahren (11 %) auf das Gymnasium, so unterscheidet sich dieser Anteil nach sozialer Herkunft merklich. Mehr als jedes fünfte Kind aus der Oberschicht (22 %) ist hier bereits anzutreffen, während Kinder aus der Unterschicht am Gymnasium in diesem Alter eine absolute Ausnahme (1 %) darstellen. Beim Besuch von Förderschulen kehren sich die Verhältnisse um. Während der Anteil von Kindern in Förderschulen in der Oberschicht unter 1 % liegt, besucht immerhin jedes achte Kind aus der Unterschicht (13 %) eine Förderschule.

An diesen einfachen Strukturdaten verdeutlicht sich, dass Kinder aus der Unterschicht nicht nur langsamer in der Schule vorankommen und sich dementsprechend in unteren Klassenstufen wiederfinden – sie finden sich auch selten in höheren Schulformen wieder. Die soziale Herkunft hat hier also einen erheblichen Anteil. Die Reichweite der sozialen Herkunft wird im folgenden Abschnitt noch weiter vertieft werden.

5.1.2 Die soziale Herkunft schlägt bereits im Kindesalter durch

Ausgangspunkt für die folgenden Betrachtungen ist die Frage an die Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren, welchen Schulabschluss sie einmal erreichen möchten (Tab. 5.3). Es verwundert nicht, dass ein gutes Fünftel der Kinder (21 %) noch nicht so richtig einschätzen kann, welchen Schulabschluss sie einmal in der Hand halten werden. Doch umso mehr überrascht der Optimismus der Hälfte der Kinder (50 %), einmal das Abitur zu schaffen. Gerade einmal 4 % der Kinder sind der Meinung, dass es wohl der Hauptschulabschluss werden wird.

Im Gegensatz zu Jugendlichen, bei denen junge Frauen höhere Bildungsaspirationen als ihre männlichen Altersgenossen haben (Langness/Leven/Hurrelmann 2006), lassen sich bei 6- bis 11-Jährigen noch keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen. Da am Ende der Schullaufbahn junge Frauen die Nase vorne haben und öfter bessere Bildungsabschlüsse im Geschlechtervergleich vorweisen, muss also festgehalten werden, dass bei Jungen im Alter von 6 bis 11 Jahren noch ein Optimismus vorhanden ist, der sich am Ende nicht immer bewahrheiten wird.

In einer weitergehenden Analyse stellen wir uns der Frage, welche persön-

lichen und sozialen Merkmale eine Erklärungskraft dafür besitzen, ob Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren der Meinung sind, am Ende ihrer Schulkarriere das Abitur zu erlangen (Tab. 5.4). Dabei erweisen sich etliche Merkmale als relevant. Die von uns durchgeführte multivariate Zusammenhangsanalyse kann die Merkmale aufdecken, die eine eigene Erklärungskraft haben. Effekte, die hingegen auf andere Merkmale zurückzuführen sind, werden dabei trotz möglicherweise hoher prozentualer Einzelausprägungen als nicht signifikant identifiziert.

An erster Stelle ist die soziale Herkunft der Kinder zu nennen. Noch nicht einmal jedes fünfte Kind aus der Unterschicht (19 %) sieht das Abitur am Ende der Schullaufbahn. Bei Kindern aus der Oberschicht sind es dagegen mehr als drei Viertel (76 %). Weitere Erklärungskraft besitzt das Alter der Kinder. Vor allem bei den jüngeren Kindern gilt, dass viele noch nicht richtig einschätzen können, mit welchem Erfolg sich die weitere Schulzeit gestalten lassen wird. Mit zunehmendem Alter nimmt daher der Anteil der Kinder zu, die meinen, am Ende das Abitur zu schaffen.

Nach sozialer Herkunft und Alter besitzt der Freizeittyp zusätzliche Erklärungskraft. Medienkonsumenten (34 %) sind noch einmal deutlich seltener der Meinung, dass es zum Abitur reichen wird, als vielseitige Kids (62 %). Eine Querschnittsstudie ist nicht in der Lage, hier die Frage nach kausalen Zusammenhängen abschließend zu beurteilen. Es muss Längsschnittstudien vorbehalten sein, über jährliche Befragungen im Laufe der Schullaufbahn die Frage zu beantworten, ob schlechte Schulleistungen Auswirkungen auf das weitere Freizeitverhalten haben oder aber das in die Schule mitgebrachte Freizeitverhalten eine Prognose über Schulleistungen in der Zukunft erlaubt.

Bei der Zuwendung der Eltern ist bemerkenswert, dass Kinder, die sich von ihren Eltern allein gelassen fühlen, deutlich seltener das Abitur vor Augen haben (34 %), als dies bei Kindern der Fall ist, die mit der Zuwendung ihrer Eltern zufrieden sind (53 %). Mit diesem Befund wird deutlich, dass jenseits der sozialen Herkunft der Kinder die elterliche Fürsorge eine eigene Erklärungskraft für die Bildungsaspirationen der Kinder entfaltet. Damit wird die elterliche Verantwortung für die Bildungskarriere sichtbar.

Abschließend sei der signifikante Unterschied zwischen den Geschlechtern erläutert. Auf den ersten Blick ist diese Wechselwirkung nicht erkennbar. Jungen streben deutlich häufiger das Abitur an, als dies vor dem Hintergrund der hier vorgestellten anderen Erklärungsfaktoren zu erwarten gewesen wäre. Das liegt vor allem an den Freizeittypen. Da Jungen deutlich häufiger bei den Medienkonsumenten anzutreffen sind, wäre zu erwarten gewesen, dass sie – wie Medienkonsumenten auch – deutlich seltener das Abitur anstreben. Doch es gilt, dass unter den Medienkonsumenten Jungen (37 %) optimistischer als Mädchen (27 %) sind, das Abitur zu erreichen. Diese Tendenz setzt sich sowohl bei den normalen Freizeitlern (54 % zu 49 %) und den vielseitigen Kids (68 % zu 59 %) fort, bei denen Jungen jeweils eher davon ausgehen, das Abitur zu schaffen. Darin kommt der am Ende sich nicht verwirklichende Optimismus der Jungen, das Abitur zu schaffen, auch innerhalb der Freizeittypen zum Ausdruck.

Tab. 5.4 **Zusammenhangsanalyse¹:**

Angestrebter Schulabschluss nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Abitur	Nicht Abitur
Kinder insgesamt	50	50
Soziale Herkunftsschicht		
Unterschicht	19	81
Untere Mittelschicht	30	70
Mittelschicht	45	55
Obere Mittelschicht	64	36
Oberschicht	76*	24
Alter		
6–7 Jahre	41	59
8–9 Jahre	52	48
10–11 Jahre	55*	45
Freizeittypen		
Vielseitige Kids	62	38
Normale Freizeitler	52	48
Medienkonsumenten	34*	66
Zuwendungsdefizit		
Kein Defizit	53	47
Defizit bei einem Elternteil	43	57
Zuwendungsdefizit	34*	66

Fortsetzung rechte Seite

5.2 Der lange Arm der Schule – hohe Akzeptanz bei Kindern für Ganztagsangebote

Schule greift zentral in das Leben von Kindern ein. Durch den Eintritt in die Schule wird den Kindern ein strukturierter Alltag abverlangt, bei dem räumliche, zeitliche und institutionelle Anforderungen zu bewältigen sind. Der Stundenplan bringt diese drei Dimensionen auf den Punkt (Pekrun/Helmke 1993). Der Rhythmus in der Schule gestaltet dabei

den Alltag rund um die Schule mit. Kinder und deren Familie müssen lernen damit umzugehen, und es stellt sich die Frage, welchen Rahmen Schule im Alltag von Kindern hat und wie Kinder dies bewerten.

5.2.1 Halbtagschule – in Deutschland die Regelschule auf Abruf

In Deutschland ist die Halbtagschule die Regelschule. Im Vergleich zur World Vision Kinderstudie 2007 kann jedoch

Tab. 5.4
(Fortsetzung)

%-Angaben (pro Zeile)	Abitur	Nicht Abitur
Kinder insgesamt	50	50
Familienform		
Ein-Kind-Familie	46	54
Zwei-Kind-Familie	54*	46
Drei(u. m.)-Kind-Familie	49	51
Alleinerziehend	46	54
Geschlecht²		
Mädchen	51	49
Jungen	50*	50

- 1 Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die neu gebildete Kriteriumsvariable »Angestrebter Schulabschluss Abitur: ja oder nein« untersucht.
Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf eine entsprechende Bildungsaspiration schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich ihrer Bildungsaspiration unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).
- 2 Merkmalsausprägung ist signifikant und bedeutet, dass Jungen, die in der Gruppe der Medienkonsumenten überrepräsentiert sind, angesichts ihrer Freizeitaktivitäten signifikant häufiger das Abitur anstreben, als dies zu erwarten wäre.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

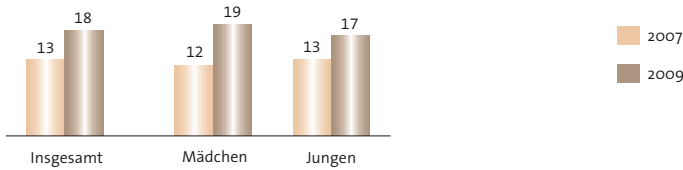
festgestellt werden, dass der Anteil der Kinder, die im Alter von 8 bis 11 Jahren eine Ganztagschule besuchen, merklich von 13 % auf 18 % angestiegen ist (Abb. 5.1). Auch wenn damit weiterhin eine deutliche Mehrheit der Kinder nur vormittags in einer Schule ist, wird die Ausweitung von schulischen Ganztagsangeboten²² in

²² Die Kultusministerkonferenz definiert Ganztagschulen als allgemeinbildende Schulen, an denen Schülerinnen und Schülern an mindestens drei Tagen in der Woche eine Ganztagsbetreuung bereitgestellt wird, die täglich mindestens

Deutschland deutlich. Diese über die World Vision Kinderstudie sichtbar wer-

sieben Zeitstunden umfasst, an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird, die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen (KMK 2007). In der Kinderstudie haben wir hingegen pauschal gefragt, ob die Kinder eine Halbtags- oder eine Ganztagschule besuchen.

Abb. 5.1 **Besuchte Schulform: Ganztagschule nach Geschlecht**
Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

dende Ausweitung von Ganztagsschulangeboten wird auch durch die offizielle Statistik der Kultusministerkonferenz untermauert (KMK 2009). So ist der Anteil der Kinder, die als Grundschüler ein Ganztagsangebot an ihrer Schule wahrnehmen, von 2003 mit 5,1 % auf 16,2 % 2007 gestiegen.

Auf der Suche nach persönlichen und sozialen Merkmalen, die den Besuch einer Ganztagschule erklären, wird als Erstes der Bildungsföderalismus in Deutschland offenbar. Für Kinder in den neuen Bundesländern gibt es deutlich mehr Angebote an Ganztagsschulen. Mehr als jedes dritte Kind (37 %) besucht eine solche Schule, während es in den alten Bundesländern nur jedes siebte Kind ist (Tab. 5.5). Hier werden die unterschiedlichen Traditionen in der Verbreitung von Ganztagsangeboten deutlich.

Neben diesen regionalen Unterschieden fällt positiv auf, dass – im Gegensatz zu 2007 – Kinder aus der Unterschicht (30 %) inzwischen deutlich häufiger Ganztagsschulangebote wahrnehmen. Bei Kindern aus der Oberschicht (11 %) ist das erheblich seltener der Fall. Ob die Ganztagschule aber auch in der Lage sein – eine entsprechend geeignete Ausstattung ist sicherlich Voraussetzung –, Unterschiede im Bildungserfolg zwischen den sozialen Herkunftsschich-

ten einzuebnen, wird sich in Zukunft erweisen müssen. Bislang ist dies, wie Kapitel 5.1 zeigen konnte, nicht der Fall.

Wie 2007 auch, zeigen sich Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen. In den Großstädten ist die Ganztagschule (22 %) deutlich verbreiteter als im ländlichen Raum (13 %). Die zwischen den Altersgruppen beobachtbaren Unterschiede lassen sich darauf zurückführen, dass in den weiterführenden Schulen (23 %) nach der Grundschule Ganztagsangebote verbreiteter sind als am Anfang der Schullaufbahn der Kinder (15 %).

5.2.2 Ganztagschule – zunehmende Akzeptanz bei Kindern

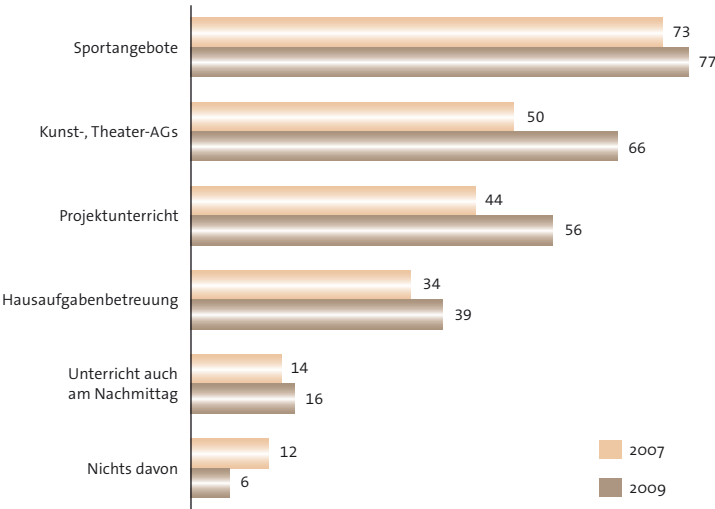
In der Diskussion um die Ausgestaltung der Ganztagschule hat die World Vision Kinderstudie 2007 bewusst einen Kontrapunkt gesetzt (Leven/Schneekloth 2007b). So lassen sich in der bisherigen Diskussion vor allem Fragen nach der Art der Ganztagschule vorfinden. Es gibt hier offene, teilweise gebundene und voll gebundene Formen der Ganztagschule (Fees 2005). Vor dem Hintergrund des Wandels im Familienleben, der häufigeren Erwerbstätigkeit beider Elternteile und dem Trend hin zu Ein-Kind-Familien

Tab. 5.5 **Zusammenhangsanalyse¹:**
Besuchte Schulform nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Ganztagsschule	Halbtagsschule
Kinder insgesamt	17	83
Region		
West	14	86
Ost	37*	63
Soziale Herkunftsschicht		
Unterschicht	30*	70
Untere Mittelschicht	20	80
Mittelschicht	15	85
Obere Mittelschicht	17	83
Oberschicht	11	89
Siedlungsstrukturtyp		
(Groß-)Stadt	22*	78
Randlage von (Groß-)Städten	16	84
Verdichtungszone	12	88
Ländlicher Raum	13	87
Alter		
6–7 Jahre	17	83
8–9 Jahre	14	86
10–11 Jahre	21*	79

¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Besuchte Schulform: Halbtagsschule oder Ganztagsschule« untersucht.
 Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf den Besuch der jeweiligen Schulform schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
 In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich der besuchten Schulform unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

Abb. 5.2 Welche Nachmittagsangebote Kinder in einer Ganztagschule begrüßen würden
Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren in Deutschland, die eine Halbtagschule besuchen
(Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

sollen Ganztagschulen eine Art kompensatorische Wirkung bei der Sozialisation der Kinder entfalten und geringe Kontaktmöglichkeiten mit anderen gleichaltrigen Kindern und nicht kindgerechte Wohnumfelder ausgleichen. Mit der World Vision Kinderstudie ist es 2007 gelungen, die Perspektive der Kinder auf das Projekt Ganztagschule in den Mittelpunkt zu rücken. Denn letzten Endes sind es die Kinder, die sich in der Institution Ganztagschule zurechtfinden müssen und diese Form der institutionellen Betreuung und damit auch Überwachung akzeptieren müssen.

Daher wurde in der World Vision Kinderstudie 2010 erneut die Frage gestellt, ob Kinder, die eine Ganztagschule besuchen, lieber eine Halbtagschule besuchen wollen. Ebenso wurden Kinder, die

eine Halbtagschule besuchen, gefragt, welche Inhalte sie sich bei einer Ganztagschule wünschen. Dies umfasst fünf Dinge, die an Ganztagschulen vorgesehen sind: Hausaufgabenbetreuung, Sportangebote, Kunst-/Theater-AG, Projektunterricht und normalen Unterricht.

Die Akzeptanz von Ganztagsschulangeboten hat sich seit der 1. World Vision Kinderstudie verändert (Abb. 5.2). 2007 gab noch jedes achte Kind (12 %), das im Alter von 8 bis 11 Jahren selber eine Halbtagschule besuchte, an, sich keines der Angebote einer Ganztagschule vorstellen zu können. Dieser Anteil hat sich bis 2009 halbiert (6 %). Im Gegenzug verzeichnet jedes Angebot eine positive Entwicklung. Mehr als drei Viertel der Kinder können sich Sport-

Tab.5.6 **Akzeptanz von Ganztagsschulangeboten bei Kindern**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland, die eine Halbtagschule besuchen

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	West	Ost
Gut fänden die Kinder					
Sportangebote	76	75	78	76	77
Kunst-, Theater-AGs	65	80	50	66	55
Projektunterricht	56	61	50	57	50
Hausaufgabenbetreuung	38	40	37	37	50
Normalen Unterricht	17	18	15	17	14
Nichts davon	8	6	9	8	6
Anzahl der Bereiche, die die Kinder gut fänden					
Keinen Bereich	8	6	9	8	6
1 Bereich	17	11	24	17	19
2 Bereiche	26	24	27	25	29
Mehr als 2 Bereiche	49	59	40	50	46

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

angebote vorstellen (77 % 2009 zu 73 % 2007). Besonders aber Kunst- und Theater-AGs (66 % 2009 zu 50 % 2007) und Projektunterricht (56 % 2009 zu 44 % 2007) sind in der Gunst der Kinder sehr deutlich gestiegen. Hausaufgabenbetreuung (39 % zu 34 %) und normaler Unterricht am Nachmittag (16 % zu 14 %) haben ähnlich wie Sportangebote, nur von einem deutlich niedrigeren Ausgangsniveau, leicht zulegen können.

Daher verwundert es nicht, dass die Anzahl der Bereiche, die sich Kinder auch am Nachmittag an einer Ganztagschule vorstellen können, zugenommen haben. Bei Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren gibt es zwischen den Geschlechtern die bereits 2007 beschriebene Auffälligkeit (Tab. 5.6). Jenseits von Sportangeboten (78 %) sind Jungen nicht so sehr für Nachmittagsangebote zu gewinnen wie Mädchen. Während sich Mädchen in erster Linie für Kunst- und Theater-AGs (80 %) und dann für Sportangebote (75 %) aus-

sprechen, lassen sich Jungen für Kunst- und Theater-AGs (50 %) deutlich seltener begeistern. Auch beim Projektunterricht sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern deutlich sichtbar (61 % Mädchen zu 50 % Jungen). Bei Hausaufgabenbetreuung (40 % zu 37 %) und normalem Unterricht (18 % zu 15 %) haben die Mädchen nur etwas mehr Lust darauf als Jungen. Zwischen den neuen und alten Bundesländern werden Unterschiede nur bei Kunst- und Theater-AGs und bei der Hausaufgabenbetreuung sichtbar. Während Kunst- und Theater-AGs in den alten Bundesländern mehr Anklang finden (66 % zu 55 %), zeigt das höhere Interesse an Hausaufgabenbetreuung in den neuen Bundesländern (50 % zu 37 %), dass es in den neuen Bundesländern akzeptierter ist, die Zeit, die am Nachmittag in der Schule verbracht werden könnte, gleich für Dinge wie Hausaufgaben zu nutzen, die sonst noch jenseits der Zeit in der Schule zu erledigen wären.

Tab. 5.7 **Zusammenhangsanalyse¹:**

Ganztagschüler und Wunsch nach einer anderen Schulform

Basis: Ganztagschülerinnen und -schüler im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Wunsch nach Besuch einer Halbtagssschule	Präferenz für Ganztagssschule
Kinder insgesamt	27	73
Freizeittypen		
Vielseitige Kids	24	76
Normale Freizeitler	23	77
Medienkonsumenten	39*	61
Armutserleben		
Keine Armutserfahrung	23	77
Beschränkungen	40*	60
Konkretes Armutserleben	28	72

- ¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Wunsch nach Besuch einer Halbtags- oder einer Ganztagssschule« untersucht.
 Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf einen entsprechenden Wunsch schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
 In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich ihres Schulformwunsches unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Bei der Betrachtung der Anzahl der Bereiche, die sich die Kinder auch am Nachmittag an einer Ganztagssschule vorstellen können, wird offenbar, dass Jungen seltener jenseits von Sport für etwas zu begeistern sind. So sind ein Drittel der Jungen (33 %) der Auffassung, sich entweder nichts (9 %) oder nur einen Bereich (24 %) am Nachmittag in der Schule vorstellen zu können. Bei den Mädchen liegt dieser Gesamtanteil bei nur 17 %. Zwischen den neuen und alten Bundesländern gibt es keine Unterschiede mehr im Umfang an Dingen, die sich Kinder am Nachmittag in einer Ganztagssschule vorstellen

können. Konnte 2007 noch festgestellt werden, dass Kinder an Halbtagssschulen aus den alten Bundesländern dem Ganzen etwas skeptischer gegenüberstanden, so ist das 2009 nicht mehr der Fall.

Neben diesen Fragen, die sich an Halbtagschüler gerichtet haben, wollten wir von den Kindern, die eine Ganztagssschule besuchen, wissen, inwieweit sie sich den Besuch einer Halbtagssschule wünschen würden. Im Vergleich zu 2007, als noch 30 % dieser Kinder lieber eine Halbtagssschule besuchen wollten, ist der Anteil der Unzufriedenen leicht rückläufig. Etwas mehr als ein Viertel der

Kinder (27 %) äußert sich so ablehnend über die Ganztagsschule (Tab. 5.7).

Im Zusammenhang betrachtet fällt auf, dass es vor allem Medienkonsumenten (39 %) sind, die deutlich seltener mit der Ganztagsschule zufrieden sind. Der 2007 beobachtbare Geschlechtereffekt lässt sich also darauf zurückführen, dass es vor allem die zum größten Teil männlichen Medienkonsumenten sind, die eine Halbtagschule bevorzugen. Nun lässt sich zum einen daran das Autonomiestreben der Kinder festmachen, die unabhängig von institutioneller Betreuung ihrer (Medien-)Freizeit nachgehen wollen. Zum anderen lässt sich daraus ebenfalls die Forderung ableiten, bei der Ausgestaltung von Ganztagsschulangeboten darauf zu achten, auch diesen Kindern und später Jugendlichen Raum zur Entfaltung zu geben. AGs zum altersgerechten Umgang mit Medien, also auch Computer-AGs mit Inhalten wie »meine erste Website«, könnten den notwendigen Raum für diese Kinder schaffen, sich auch in der Schule einbringen zu wollen.

Neben den Freizeittypen ist zusätzlich das Armutserleben der Kinder unmittelbar bedeutsam. Hier deutet sich an, dass bei der Ausgestaltung von Ganztagsschulen darauf geachtet werden muss, dass Kindern aus finanziell schlechter gestellten Familien nicht bestimmte, sie interessierende Aktivitäten innerhalb der Schule aus finanziellen Gründen verschlossen bleiben. Ein leider sehr eindringliches Beispiel ist das Schuleszen. Hier ist es Kindern aus prekären finanziellen Verhältnissen nicht immer möglich, uneingeschränkt daran teilzunehmen.²³

Auch mit unserer neuen Kinderstudie möchten wir die öffentliche Diskussion um die Ausgestaltung der Ganztagsschule in Ergänzung zu den bislang im Mittelpunkt stehenden familienbezogenen Belangen, wie Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung sowie

Förderung benachteiligter Kinder (BMFSFJ 1995), um die Sicht der Kinder auf die Ganztagsschule ergänzen.

5.2.3 Institutionelle Nachmittagsbetreuung – Unterschiede zwischen neuen und alten Bundesländern

Eingangs lässt sich festhalten, dass die Halbtagschule weiterhin die Regelschule für Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren ist, wobei Ganztagsschulen auf dem Vormarsch sind. Neben einer schulischen Betreuung am Nachmittag, die für 15 % der Kinder Realität in Deutschland ist, gibt es weitere Angebote der institutionellen Nachmittagsbetreuung. Mehr als ein Fünftel (22 %) der Kinder kommt in den Genuss einer solchen Betreuung. Dies umfasst den Hort (10 %), eine (Mittags-)Betreuung an der Schule (8 %) und sonstige Gruppen und Einrichtungen außerhalb der Schule (4 %).

Deutliche Unterschiede bei der institutionellen Nachmittagsbetreuung gibt es zwischen den neuen und alten Bundesländern (Tab. 5.8). Ungefähr zwei Drittel aller Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (66 %) werden in den neuen Bundesländern institutionell betreut. Zu gleichen Anteilen sind dabei der Hort (30 %) und die Ganztagschule (30 %) bedeutsam. Im Vergleich dazu ist die nachmittägliche Betreuung in den alten Bundesländern nicht vergleichbar verbreitet. Nicht einmal ein Drittel der Kinder (32 %) erfahren hier eine solche institutionelle Eingebundenheit. Weder die Ganztagschule (13 %) und

²³ In Deutschland gibt es in einigen Bundesländern Programme, das Schuleszen für Kinder aus Familien, die Hartz IV beziehen, zu subventionieren (u. a. Saarland, Niedersachsen). In den neuen Bundesländern gibt es vielerorts für alle Schülerinnen und Schüler derart preiswertes Essen, dass es auch für Familien, die Hartz IV beziehen, erschwinglich bleibt.

Tab.5.8 **Nachmittagsbetreuung (Mehrfachantworten möglich)**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	West			Ost		
	Gesamt	Bis 4. Klasse	Ab 5. Klasse	Gesamt	Bis 4. Klasse	Ab 5. Klasse
An der Schule angebotene Mittagsbetreuung	8	11	3	7	6	7
Hort	7	9	1	30	39	1
Sonstige Einrichtung oder Gruppe zur Nachmittagsbetreuung	5	5	5	3	2	6
Ganztagsschule	13	9	22	30	30	31
Nichts davon	68	67	70	34	27	55

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

noch der Hort (7 %) erlangen hier die Reichweite wie in den neuen Bundesländern.

Ein differenzierter Blick auf die neuen Bundesländer offenbart dabei auch, dass ab der weiterführenden Schule die fast flächendeckende institutionelle Nachmittagsbetreuung der Grundschulzeit vorbei ist. So sind zwar fast drei Viertel der Grundschul Kinder (73 %) aus den neuen Bundesländern institutionell eingebunden, ab der weiterführenden Schule sind es aber weniger als die Hälfte (45 %). Der Wegfall des Horts, der nur Kinder im Grundschulalter aufnimmt, wird nicht durch ein Mehr an Ganztagsangeboten aufgefangen. In den alten Bundesländern wird der Wegfall der Horte durch eine Ausweitung der Ganztagsangeboten ab der fünften Klasse so sehr aufgefangen, dass sich auf niedrigerem Niveau die Betreuungsichte am Nachmittag zwischen Grundschulern und Schülern weiterführender Schulen nicht unterscheidet.

In der Zusammenhangsanalyse (Tab. 5.9) lässt sich nachgehen, welche Faktoren neben den Ost-West-Unterschieden hier zutage treten. So zeigen sich Stadt-

Land-Unterschiede. In den (Groß-)Städten (44 %) ist eine solche institutionelle Betreuung nicht nur örtlich näher, sondern auch deutlich häufiger als im ländlichen Raum (29 %). Weiterhin überrascht nicht, dass bei Alleinerziehenden (53 %) eine solche Betreuung deutlich häufiger ist. Die häufige Betreuung bei Ein-Kind-Familien (41 %) macht deutlich, dass mit einem Kind eine solche Betreuung besonders attraktiv ist, da sie beiden Eltern eine zumindest teilweise Erwerbstätigkeit ermöglicht. Mit einer Betreuung am Nachmittag ist bei Ein-Kind-Familien eine Vollzeiterwerbstätigkeit beider Eltern deutlich häufiger Realität (29 %) als ohne eine solche Betreuung (14 %). Damit wird der positive Effekt von institutioneller Betreuung auf die Beschäftigungsmöglichkeiten von Eltern unmittelbar deutlich.

Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen lassen sich durch den Wegfall des Horts als Betreuungseinrichtung für die Kinder, die auf eine weiterführende Schule gehen, erklären. Bei Kindern mit Migrationshintergrund (40 %) ist inzwischen eine institutionelle Eingebundenheit häufiger anzutreffen als bei Kindern

Tab. 5.9 **Zusammenhangsanalyse¹:**
Inanspruchnahme von Nachmittagsbetreuung (Ganztagsschule oder außerschulische Institution) nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Nachmittagsbetreuung	Keine Betreuung
Kinder insgesamt	37	63
Region		
West	32	68
Ost	66*	34
Siedlungsstrukturtyp		
(Groß-)Stadt	44	56
Randlage von (Groß-)Städten	35	65
Verdichtungszone	31	69
Ländlicher Raum	29	71
Familienform		
Ein-Kind-Familie	41*	59
Zwei-Kind-Familie	32	68
Drei(u. m.)-Kind-Familie	31	69
Alleinerziehend	53*	47
Alter		
6–7 Jahre	47*	53
8–9 Jahre	33	67
10–11 Jahre	33	67
Migrationshintergrund		
Einheimische deutsche Kinder	35	65
Kinder mit Migrationshintergrund	40*	60
Zuwendungsdefizit		
Kein Defizit	36	64
Defizit bei einem Elternteil	32	68
Zuwendungsdefizit	44*	56

1 Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Inanspruchnahme von Nachmittagsbetreuung: ja oder nein« untersucht.
 Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armutserleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf eine entsprechende Inanspruchnahme schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
 In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich der Inanspruchnahme einer institutionellen Nachmittagsbetreuung unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben (p < 0.05).

ohne Migrationshintergrund (35 %). 2007 konnte hier noch kein Unterschied nachgewiesen werden.

Abschließend ist die Frage, ob die Kinder ihren Eltern ein Zuwendungsdefizit bescheinigen oder nicht, von Bedeutung. Kinder, die ihren Eltern dieses Zuwendungsdefizit bescheinigen (4,4 %), sind deutlich häufiger institutionell nachmittags betreut. Eltern, deren Kinder nachmittags betreut werden, muss also deutlich sein, dass die durch die institutionelle Betreuung reduzierte Zeit in der Familie für die Kinder eine besondere Bedeutung hat und die Ansprüche an diese Zeit hoch sind. In Familien, in denen diese Ansprüche nicht erfüllt werden, macht sich augenscheinlich schnell der Eindruck breit, dass die Eltern froh sind, durch eine nachmittägliche Betreuung ihre Kinder los zu sein.

5.3 »Doing Schule«: Die soziale Herkunft bestimmt über die Bildungsprozesse

5.3.1 Aufarbeitung von Schule als gemeinsame Familienaufgabe

Mit dem Klingeln nach der letzten Schulstunde enden für die Kinder nicht die Pflichten, die mit der Schule verbunden sind. Vielmehr erfordert die Institution Schule, dass sie den Schulstoff auch außerhalb der Schule aufbereiten. Dies erfordert eine hohe Einsicht der Kinder. Jenseits der fest durch den Stundenplan vorstrukturierten Zeit in der Schule gilt es für die Kinder einer nicht von außen vorstrukturierten Zeit, noch Dinge für die Schule zu erledigen. Das Üben und die Erledigung der Hausaufgaben sind dabei die zwei wesentlichen Formen. Dies passiert vor dem Hintergrund, dass

deutlich weniger als die Hälfte der Kinder in Deutschland am Nachmittag institutionell betreut werden. Damit wird deutlich, dass Familie, also Eltern oder – wo vorhanden – ältere Geschwister in Deutschland immer noch in der Pflicht sind, zusätzlich zur Bildungsinstitution Schule erzieherische Funktionen im schulischen Bereich zu erfüllen.

Dabei nimmt die Zeit, die Kinder für das Üben und das Erledigen der Hausaufgaben aufwenden, keinen unwesentlichen Anteil der so scheinbar freien Zeit der Kinder ein. Weniger als ein Drittel der Kinder (29 %) gibt an, diesen Pflichtteil des Tages in der Regel bereits in einer halben Stunde erledigen zu können. Jedes neunte Kind (11 %) dagegen braucht gewöhnlich zwei Stunden und mehr am Tag, um die Hausaufgaben und das Üben für die Schule zu bewältigen. Und immerhin fast jedes weitere vierte Kind (23 %) muss sich dafür eineinhalb Stunden Zeit am Tag nehmen (Tab. 5.10).

Die auch im Rahmen einer multivariaten Analyse sichtbaren Unterschiede zwischen den neuen und alten Bundesländern lassen sich durch die Unterschiede in der Reichweite der Nachmittagsbetreuung erklären. Dadurch ist die Zeit, die Kinder in den neuen Bundesländern mit dem Erledigen von Hausaufgaben und dem Üben für die Schule verbringen, deutlich geringer. Vor allem Kinder, die eine Ganztagschule besuchen, geben an, nicht noch zusätzlich viel Zeit jenseits der ausgeweiteten Schulzeit mit Schuldingen befasst zu sein. Aber auch immerhin noch ein Fünftel der Kinder (21 %) muss sich eineinhalb Stunden und mehr mit Hausaufgaben und Üben befassen. Damit übersteigen die Umfänge, die Schule in so jungen Jahren einnimmt, bereits die Zeit, die im Berufsleben Vollzeitstellen beanspruchen.

Ein weiterer Blick in die Zusammenhänge zeigt auch, dass die zeitliche Belas-

Tab. 5.10 **Täglicher Zeitbedarf für das Üben für die Schule und das Erledigen der Hausaufgaben**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre	West	Ost
Ungefähr eine halbe Stunde	29	46	29	23	28	39
Ungefähr eine Stunde	37	36	39	35	37	36
Ungefähr eineinhalb Stunden	23	13	22	27	23	17
Zwei Stunden und mehr	11	5	10	15	12	8

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

tung in der Freizeit mit dem Alter der Kinder stark zunimmt. Im Alter von 6 bis 7 Jahren ist ein Aufwand von mehr als einer Stunde deutlich seltener (18 %) als im Alter von 10 bis 11 Jahren (42 %).

Wichtig ist an dieser Stelle, dass bezogen auf die soziale Herkunftsschicht und das Freizeitverhalten der Kinder keine Unterschiede festzumachen sind. Kinder aus der Unterschicht (35 %) erledigen nicht seltener als Kinder aus anderen Schichten, z. B. der Oberschicht (33 %), mehr als eine Stunde pro Tag in ihrer Freizeit Dinge für die Schule. Auch bei Medienkonsumenten (35 %) stellt sich die Situation nicht anders dar als bei den vielseitigen Kids (34 %). Ebenso sind Unterschiede bezogen auf das Geschlecht marginal. Nur der Anteil der Jungen (33 %), die das Üben und die Hausaufgaben in einer halben Stunde erledigen, ist höher als bei den Mädchen (26 %).

Jenseits der Frage des zeitlichen Umfangs, den Dinge für die Schule in der Freizeit von Kindern einnehmen, stellt sich die Frage, ob die Kinder dabei in irgendeiner Form beaufsichtigt werden. Fast zwei Drittel (64 %) der Kinder können darüber berichten, dass sie bei den Hausaufgaben regelmäßig von ihren Eltern kontrolliert werden.

In der Zusammenhangsanalyse (Tab. 5.11) treten dabei sehr umfangreiche

Unterschiede zutage. Die von den Kindern festgestellte fehlende Zuwendung macht sich augenscheinlich nicht unwesentlich an der fehlenden Hausaufgabenkontrolle fest. Etwas weniger als die Hälfte der Kinder (49 %), die ihren Eltern ein Zuwendungsdefizit bescheinigen, erfährt eine regelmäßige Kontrolle der Hausaufgaben durch ihre Eltern. Ohne Zuwendungsdefizit steigt der Anteil auf zwei Drittel (66 %). Ebenfalls strukturell von Bedeutung ist der Unterschied, je nachdem ob die Kinder nachmittäglich betreut werden oder nicht. Eltern, deren Kinder außerschulisch betreut werden, kontrollieren die Hausaufgaben ihrer Sprösslinge genauso häufig (67 %) wie Eltern, bei denen die Kinder eine Halbtagschule ohne weitere Betreuung besuchen (66 %). Kinder, die dagegen eine Ganztagschule besuchen (54 %), werden deutlich seltener durch die Eltern betreut. Damit kann festgehalten werden, dass Ganztagsbetreuung der Kinder in der Schule den Effekt hat, dass sich die Eltern eher aus der schulischen Betreuung ihrer Kinder zurückziehen.

Relevant ist ferner, dass die beim Zeitbedarf für Üben und Hausaufgaben nicht relevanten Merkmale soziale Herkunft und Freizeitverhalten beim Thema Hausaufgabenkontrolle durchschlagen. Nicht nur Medienkonsumenten (57 %) wird die

Tab. 5.11 **Zusammenhangsanalyse¹: Kontrolle der Hausaufgaben durch die Eltern nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Kontrolle	Keine Kontrolle
Kinder insgesamt	64	36
Alter		
6–7 Jahre	80*	20
8–9 Jahre	71	29
10–11 Jahre	52	48
Familienform		
Ein-Kind-Familie	71	29
Zwei-Kind-Familie	70	30
Drei(u. m.)-Kind-Familie	56*	44
Alleinerziehend	56*	44
Soziale Herkunftsschicht		
Unterschicht	46*	54
Untere Mittelschicht	63	37
Mittelschicht	66	34
Obere Mittelschicht	69	31
Oberschicht	64	36
Zuwendungsdefizit		
Kein Defizit	66	34
Defizit bei einem Elternteil	68	32
Zuwendungsdefizit	49*	51
Nachmittagsbetreuung		
Keine Betreuung	66	34
Ganztagschule	54	46
Außerschulische Betreuung	67*	33

Fortsetzung rechte Seite

elterliche Fürsorge bei den Hausaufgaben deutlich seltener zuteil. In der Unterschicht (46%) ist die elterliche Kontrolle mit deutlichem Abstand zu allen anderen sozialen Schichten seltener gegeben. Letzteres lässt sich unter Umständen auch dadurch erklären, dass ab einem gewissen schulischen Anspruchsniveau die Eltern selber nicht mehr in der Lage sind,

ihren Sprösslingen auf die Sprünge zu helfen.

Für Mädchen und Jungen zeigt sich ferner ein interessanter Umstand. Mädchen (62%) werden bei den Hausaufgaben deutlich seltener von ihren Eltern an die enge Leine genommen als Jungen (67%). Vor dem Hintergrund des größeren Bildungserfolgs der Mädchen muss somit

Tab. 5.11
(Fortsetzung)

%-Angaben (pro Zeile)	Kontrolle	Keine Kontrolle
Kinder insgesamt	64	36
Freizeittypen		
Vielseitige Kids	70	30
Normale Freizeitler	65	35
Medienkonsumenten	57*	43
Geschlecht		
Mädchen	62	38
Jungen	67*	33
Region		
West	64	36
Ost	69*	31

1 Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Kontrolle der Hausaufgaben: ja oder nein« untersucht.
Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern, Armutserleben und Nachmittagsbetreuung.
Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf eine entsprechende Kontrolle schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich der Hausaufgabenkontrolle unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

festgestellt werden, dass die bloße Kontrolle von Hausaufgaben nicht an und für sich positiv zu sehen ist. In einem ersten Schritt muss es darum gehen, dass die Kinder durch elterliche Begleitung das Erledigen der Hausaufgaben einüben. Eine Kontrolle durch die Eltern ist dabei gegeben. Sobald dieser Schritt für die Kinder zur Gewohnheit geworden ist, kann es den Eltern in einem zweiten Schritt möglich sein, die Kinder mit dieser Aufgabe allein zu lassen, wohl wissend, dass sie diese von sich aus erledigen.

Auf dieser zweiten Stufe setzen sich das Autonomiestreben der Kinder und die Fürsorge der Eltern gleichermaßen durch. Nehmen wir die geringere Hausaufgabenkontrolle bei Mädchen im Alter von 6 bis 11 Jahren der World Vision Kinderstudie 2010 und den größeren schulischen Bildungserfolg von jungen Frauen, der sich aus den amtlichen Schulabschlussstatistiken ergibt, zusammen, zeigt sich, dass Mädchen in jungen Jahren öfter und früher diese zweite Stufe im Umgang mit Hausaufgaben in ihren Familien erreichen.

Tab.5.12 **Zusammenhangsanalyse¹: Nutzung von Nachhilfe nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Ja	Nein
Kinder insgesamt	7	93
Alter		
6–7 Jahre	1	99
8–9 Jahre	9	91
10–11 Jahre	9*	91
Migrationshintergrund		
Einheimische deutsche Kinder	6	94
Kinder mit Migrationshintergrund	9*	91

- ¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die Kriteriumsvariable »Nutzung von Nachhilfe: ja oder nein« untersucht.
Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern, Armutserleben und Nachmittagsbetreuung.
Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf die Nutzung von Nachhilfe schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich der Nutzung von Nachhilfe unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

In diesem Sinne können die Unterschiede zwischen den Altersstufen erklärt werden. Sozial bemerkenswert ist der Umstand, dass Kinder im Alter von 8 bis 9 Jahren immer noch sehr intensiv von ihren Eltern bei den Hausaufgaben beaufsichtigt werden (71 %). Werden jüngere Kinder (80 %) nur etwas häufiger bei den Hausaufgaben kontrolliert, so nimmt bei den älteren Kindern (52 %) die Hausaufgabenbetreuung deutlich ab. Hieran verdeutlicht sich, dass die Schule mit dem richtungsweisenden Übergang auf die weiterführende Schule in den Fokus der Familien kommt. Hier gilt es, durch gemeinsame Anstrengungen in der Familie

dem Kind den bestmöglichen Bildungsweg zu ermöglichen. Wie die Zusammenhangsanalyse aber auch zeigen kann, geschieht dies nicht in allen Familien in gleichem Maße. Es ist und bleibt eine Frage der sozialen Herkunft, welche Unterstützung Kinder hierbei erfahren.

Eine Form der Unterstützung ist dabei die Nachhilfe, die sich Eltern von außen für ihre Kinder organisieren. Auch bei Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren ist dies bereits der Fall. Wie die Zusammenhangsanalyse (Tab.5.12) zeigt, ist dies in den jungen Jahren nur selten der Fall. Gerade einmal nur 7 % der Kinder erhalten diese zusätzliche Förderung.

Tab. 5.13 **Guter Schüler sein**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	Grund- schule	Ab Klasse 5
Sehr gut/gut	61	64	59	61	61
Mittel	35	33	36	34	36
Nicht so gut/überhaupt nicht gut	4	3	5	5	3

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Es ist dabei vor allem eine Frage des Alters, ob die Kinder in dieser Form unterstützt werden. In den ersten Klassenstufen stellt Nachhilfe die absolute Ausnahme (1 %) dar. Vor allem aber in Richtung Übergang auf die weiterführende Schule investieren die Eltern öfter zusätzliches Geld in die Förderung ihrer Kinder, so dass Nachhilfe hier schon fast bei jedem zehnten Kind (9 %) Realität ist.

Bemerkenswert ist ferner, dass Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund eher in Nachhilfe für ihre Kinder investieren. Im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund (6 %) erreicht Nachhilfe bei Kindern mit Migrationshintergrund ebenfalls fast jedes zehnte Kind (9 %). Diese Form der Unterstützung setzt also bereits in jungen Jahren an und soll den Kindern ermöglichen, jenseits der Schule noch zusätzliche Förderung zu erfahren, damit sie eine möglichst optimale Schullaufbahn hinbekommen.

5.3.2 Guter Schüler sein – eine Frage von Herkunft und Lebenswelten

Schule mündet am Ende in Noten und bewertet so die Leistungsfähigkeit von Kindern im Vergleich eines Klassenverbunds. Dies ist ein prägender Alltag von Schule, der für Kinder schon von Anfang

an erfahrbar wird. Die stark positiven Auswirkungen von positiven Noten auf das Selbstkonzept von Kindern ist in der Kinderbetreuungsstudie des Deutschen Jugendinstituts (Bien/Rauschenbach/Riedel 2005) herausgestellt worden. Dabei sind jedoch nicht nur Noten allein ausschlaggebend. Ein positives Klassenklima und eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Schülern und Lehrern haben, wie der Kinderreport des deutschen Kinderhilfswerks (Wild 2001) belegen konnte, ebenfalls eine hohe Bedeutung bei der Herausbildung von Kinderpersönlichkeiten.

Fast zwei Drittel der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (61 %) schätzt sich selbst als guter oder sehr guter Schüler ein. Als ein mittelmittler Schüler bezeichnet sich ein gutes Drittel (35 %). Als nicht so guter oder überhaupt nicht guter Schüler sehen sich dagegen nur 4 % der Kinder (Tab. 5.13). Unterschiede je nach Alter der Kinder werden nicht sichtbar. Betrachtet man das Geschlecht, wird offenbar, dass sich Jungen (59 %) seltener als Mädchen (64 %) als gute oder sehr gute Schüler sehen.

Für das Thema »Guter Schüler sein« verdeutlicht einmal mehr die weitergehende Zusammenhangsanalyse (Tab. 5.14) die zentrale Bedeutung der sozialen Herkunft und der Freizeitgestaltung für den schulischen Bereich.

So ist weniger als die Hälfte der Me-

Tab. 5.14 **Zusammenhangsanalyse¹:****Guter Schüler sein nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Guter Schüler	Kein guter Schüler
Kinder insgesamt	61	39
Freizeittypen		
Vielseitige Kids	76	34
Normale Freizeitler	62	38
Medienkonsumenten	45*	55
Soziale Herkunftsschicht		
Unterschicht	40*	60
Untere Mittelschicht	52	48
Mittelschicht	61	39
Obere Mittelschicht	66	34
Oberschicht	75	25
Armutserleben		
Keine Armutserfahrung	64	36
Beschränkungen	60	40
Konkretes Armutserleben	38*	62
Familienform		
Ein-Kind-Familie	67	33
Zwei-Kind-Familie	65	35
Drei(u. m.)-Kind-Familie	54	46
Alleinerziehend	55*	45

Fortsetzung rechte Seite

dienkonsumenten (45 %) der Meinung, dass sie gute oder sehr gute Schüler sind. Ihr bildungsfernes Freizeitverhalten lässt dabei die Prognose zu, dass sie auch in Zukunft eher noch mehr den Anschluss verlieren werden. Im Gegenzug sind die vielseitigen Kids zu mehr als drei Viertel (76 %) der Meinung, gute oder sehr gute Schüler zu sein. Hinsichtlich der sozialen Herkunft gilt, dass Kinder aus der Oberschicht (75 %) deutlich häufiger als Kinder aus der Unterschicht (40 %) sich als gute oder sehr gute Schüler einschätzen.

In der Mittelschicht gibt es dabei eine graduelle Abstufung von unterer Mittelschicht (52 %) bis oberer Mittelschicht (66 %). Als weiteres soziales Hintergrundmerkmal erweist sich in der Zusammenhangsanalyse die Armutserfahrung als relevant. Kinder mit Armutserfahrung (38 %) müssen also nicht nur materielle Entsagungen erleben, sondern erfahren seltener eine positive Bestätigung in der Schule durch gute Leistungen als Kinder, die keinerlei Armutserfahrungen haben (64 %). In die gleiche Richtung

Tab. 5.14
(Fortsetzung)

%-Angaben (pro Zeile)	Guter Schüler	Kein guter Schüler
Kinder insgesamt	61	39
Zuwendungsdefizit		
Kein Defizit	64	36
Defizit bei einem Elternteil	55	45
Zuwendungsdefizit	44*	56
Migrationshintergrund		
Einheimische deutsche Kinder	64	36
Kinder mit Migrationshintergrund	54*	46

1 Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer logistischen Regression auf die neu gebildete Kriteriumsvariable »Guter Schüler: ja oder nein« untersucht.
Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern, Armutserleben und Nachmittagsbetreuung.
Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf die Einschätzung »Guter Schüler« schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich der Einschätzung ihrer Schulleistung unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

geht es bezüglich der Zuwendung der Eltern. Kinder, die ihren Eltern ein Zuwendungsdefizit bescheinigen, erleben sich in der Schule deutlich seltener als gute oder sehr gute Schüler (44 %) als Kinder, deren Eltern kein Zuwendungsdefizit aufweisen (64 %).

Ein weiteres bemerkenswert relevantes soziales Merkmal ist die Familienform, in der die Kinder leben. Kinder von Alleinerziehenden (55 %) und in Großfamilien (54 %) sehen sich deutlich seltener als gute oder sehr gute Schüler als Kinder aus Ein-Kind- (67 %) oder Zwei-Kind-Familien (65 %). Die Probleme, die Kinder mit Migrationshintergrund an deutschen

Schulen haben, in ihren Klassen mitzuhalten, werden hier ebenfalls sichtbar. Sie (54 %) erleben sich signifikant seltener als gute oder sehr gute Schüler als Kinder ohne Migrationshintergrund (64 %).

5.4 Zufriedenheit mit Schule: Jungen verlieren Anschluss

Abschließend geht es in diesem Kapitel rund um die Schule um die Zufriedenheit der Kinder in diesem Bereich. Wir haben die Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren gefragt, wie sehr es ihnen in der Schule

Tab. 5.15 **Gefallen an Schule**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Sehr positiv	37	41	32	49	32	31
Positiv	33	35	32	28	32	38
Neutral	22	19	26	18	26	24
Negativ	5	3	7	3	6	5
Sehr negativ	3	2	3	2	4	2

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

gefällt. Mehr als zwei Drittel der Kinder (70 %) geben an, dass es ihnen gefällt oder sehr gefällt (Tab. 5.15). Neben fast einem Viertel der Kinder, die sich neutral zur Schule verhalten (22 %), verbleiben nur wenige Kinder, die sich negativ (5 %) oder sehr negativ (3 %) über die Schule äußern. Auf der globalen Ebene werden bereits Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Altersgruppen sichtbar. Während sich mehr als drei Viertel der Mädchen positiv (35 %) oder sehr positiv (41 %) über die Schule äußern, sind es bei den Jungen nicht einmal ganz zwei Drittel (64 %).

Auch hinsichtlich der Altersgruppen ist auffällig, dass die mittlere Altersgruppe, die besonders häufig vor dem Übergang auf eine weiterführende Schule und damit unter besonderem Leistungsdruck in der Schule steht, sich am negativsten über die Schule äußert. Sowohl die vielen negativen Äußerungen (10 %) als auch die wenigen positiven Äußerungen (64 %) werden von den anderen Altersgruppen nicht erreicht. Dies beinhaltet, dass bei den älteren Kindern nach der Entscheidung über den weiteren Schulverlauf sich die Sicht auf die Schule wieder positiv verändert.

In der weitergehenden Zusammenhangsanalyse (Tab. 5.16) zeigen sich neben dem Alter und dem Geschlecht weitere

persönliche und soziale Merkmale als relevant. Die soziale Herkunft macht sich auch hier deutlich bemerkbar. Kinder aus der Unterschicht äußern sich erheblich weniger zufrieden mit der Schule (47 % negativ bis neutral) als Kinder aus allen anderen sozialen Herkunftsschichten. In die gleiche Richtung geht der Einfluss auf die Sicht auf Schule je nachdem, ob die Kinder Armutserfahrungen haben oder nicht. Kinder mit Armutserfahrungen (44 %) bewerten die Schule ebenfalls deutlich negativ. Bedeutsam für die Schulzufriedenheit erweist sich schließlich das Freizeitverhalten der Kinder. Medienkonsumenten äußern sich ebenfalls eher negativ über Schule (42 %).

Das Kapitel unterstreicht, dass sich die Chancen zur positiven Bewältigung von Schule je nach sozialer Herkunft unterscheiden. Die weitergehenden Analysen zeigen jedoch auf, dass es nicht nur unveränderliche materielle Voraussetzungen sind, die hier ausschlaggebend sind. Die Art und Weise, wie mit Schule umgegangen wird, spielt eine ebenfalls relevante Rolle. Es bleibt in der Verantwortung von Familien, sich mit Schule zu arrangieren und in der Familie funktionierende Formen der Bewältigung zu etablieren. Das Lernen in der Familie ist dabei eine weiterhin relevante Größe auch bei zunehmender Ganztagsbetreu-

Tab. 5.16 **Zusammenhangsanalyse¹:**

Gefallen an Schule nach signifikanten persönlichen und sozialen Merkmalen

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Negativ bis neutral	Positiv	Sehr positiv
Kinder insgesamt	30	33	37
Soziale Herkunftsschicht			
Unterschicht	47*	27	26
Untere Mittelschicht	31	35	34
Mittelschicht	28	37	35
Obere Mittelschicht	29	37	34
Oberschicht	27	38	35
Armuterleben			
Keine Armutserfahrung	28	34	38
Beschränkungen	34	30	36
Konkretes Armuterleben	44*	30	26
Freizeittypen			
Medienkonsumenten	42*	31	27
Normale Freizeitler	29	33	38
Vielseitige Kids	22	35	43
Geschlecht			
Mädchen	24	38	38
Jungen	37*	34	29
Alter			
6–7 Jahre	23	28	49*
8–9 Jahre	32	35	33
10–11 Jahre	32	40*	28

¹ Der Zusammenhang wurde anhand einer multiplen Varianzanalyse untersucht.

Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, Freizeittypen, alte/neue Bundesländer, Migrationshintergrund, Siedlungsstrukturtyp, soziale Herkunftsschicht, Familienform, Zuwendung der Eltern und Armuterleben. Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante unterschiedliche Ausprägungen bei der Schulzufriedenheit der Kinder vorhanden sind. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.

In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Die Schulzufriedenheit wurde hierfür in drei Ausprägungen gruppiert (negativ bis neutral, positiv, sehr positiv). Pro Zeile lässt sich damit ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich ihrer Schulzufriedenheit unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

ung in institutionellen Betreuungszusammenhängen.

Angesichts der positiven Funktion von Schule, sich über das Lernen neuer Sachen Kompetenzen der Erwachsenenwelt, wie die Grundlagenfähigkeiten Rechnen und Lesen, zu erschließen, ist es auffällig, dass sich schon in einem jungen

Alter zahlreiche Kinder in Deutschland nicht uneingeschränkt positiv über die Schule äußern. Vor allem Jungen sehen dies kritischer. Damit steht auch für die Institution Schule die Anforderung im Raum, bei der Ausgestaltung ihrer Rahmenbedingungen und Anforderungen die Belange der Kinder zu beachten.

6 Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen

Wohlbefinden hat eine objektive und eine subjektive Seite. Notwendige Voraussetzungen sind zum einen förderliche Rahmenbedingungen und hierbei insbesondere die Möglichkeit des Zugriffs auf geeignete Ressourcen in Haushalt und Familie, Freizeit, Freundeskreis und Schule. Zum anderen setzt Wohlbefinden aber auch persönliche Lebenszufriedenheit voraus.

Wir haben in Kapitel 1 unserer World Vision Kinderstudie den sogenannten Capability Approach als Zugang vorgestellt, der darauf abzielt zu untersuchen, was Kinder für ein »gutes Leben« brauchen. Unter Capabilities verstehen wir Verwirklichungschancen, die Kinder in die Lage versetzen sollen, selber Entscheidungen zu treffen, welches Leben sie führen wollen. Der Fokus liegt in diesem Fall auf Selbstbestimmung und darauf, zu prüfen, welche Fähigkeiten, Bedingungen und Freiheiten Kinder benötigen, um hierfür die erforderlichen Chancen zu bekommen (zu den Konzepten des kindlichen Wohlbefindens vgl. im Einzelnen die Ausführungen in Kapitel 1). Steht dieser Zugang im Widerspruch zur objektiven Seite gesellschaftlicher Entwicklung, also dazu, was eine Gesellschaft an »Kapital« braucht, um die für ein allgemeines Wohlbefinden erforderliche Wohlstandsposition produzieren und nachhaltig absichern zu können? Was ist in diesem Zusammenhang der Zweck der Kindheit? Gibt es überhaupt einen Zweck?

Geht man diese Frage (sozialisations-) theoretisch an, so liefert der Ansatz, dass Kindheit durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben geprägt ist (Havighurst 1972) eine passende Antwort. Der Zweck der Kindheit besteht dann darin, dass Kinder sich entwickeln. Hierfür hat die Gesellschaft die erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen. In Bezug auf die Entwicklungsanforderungen sollte hierbei zwischen verschiedenen Phasen unterschieden werden. In unserer Kinderstudie beschäftigen wir uns mit Kindern im Alter zwischen 6 und 11 Jahren, also mit der mittleren Kindheit.²⁴ Zentrale Entwicklungsaufgaben, die inzwischen diese Phase der Adoleszenz maßgeblich prägen, sind (vgl. dazu Dekovic/Noom/Meeus 1997; Hurrelmann/Bründel 2003; Hurrelmann 2007):

- **Individuelle Kompetenzentwicklung:** Selbständigkeit und Selbstbewusstsein; mit Alltags Herausforderungen selbst klarkommen, Zutrauen in sich als Individuum
- **Intellektuelle Bildung:** Erwerb von Elementarkompetenzen (»Kulturtechniken«), Befähigung zu komplexer Bildung

²⁴ Anders als noch zu Zeiten Piagets spricht man heute bei Grundschulkindern, also für die Altersgruppe der 6- bis 9-jährigen, von der mittleren Kindheit, wobei der pubertätsbedingte Übergang in die Jugendphase inzwischen direkt daran anschließt und die sog. späte Kindheit (etwa 10 bis 12 Jahre) unmittelbar mit der Jugendphase verbindet (vgl. Joswig 2010).

- *Soziale Kompetenzentwicklung*: beginnende Ablösung vom Elternhaus als primärer Sozialisationsinstanz, Peer-Kompetenz, stabile Beziehungen.

Kinder sollen demnach in dieser Phase ihrer Entwicklung Kompetenzen entwickeln und dadurch diese Herausforderungen Schritt für Schritt erfolgreich meistern. Im Sinne des Capability Approach würde man formulieren, dass Kinder dadurch in die Lage versetzt werden, die Möglichkeiten, die ihnen entsprechend geboten werden müssen, für sich selber als Chancen zu nutzen.

Wir möchten im folgenden Kapitel die Lebenszufriedenheit der Kinder und das eigene Wohlbefinden im Zusammenhang mit der individuellen Kompetenzentwicklung darstellen. Maßgeblich ist auch in diesem Fall als Markenzeichen unserer Studie die persönliche Sicht der Kinder. Sind Capabilities im Sinne von Verwirklichungschancen auch im tatsächlichen Alltags(er)leben Voraussetzungen für Wohlbefinden? Sehen sich Kinder dieser Altersgruppe überhaupt in der Lage, in Bezug auf ihr eigenes Wohlbefinden wirksam zu werden und Entscheidungen zu treffen? Welche Kinder können dies, und wer bleibt hiervon ausgeschlossen?

Im ersten Abschnitt möchten wir hierfür die sogenannte Selbstwirksamkeitserwartung, also das, was Kinder sich zutrauen und wie sie sich diesbezüglich selber einschätzen, darstellen. Im zweiten Abschnitt geht es dann um die wahrgenommene Wertschätzung der eigenen Meinung, also darum, was die eigene Meinung aus der Sicht der Kinder im Alltag zählt. Im dritten Abschnitt möchten wir die Befunde zusammenbringen und Selbstwirksamkeit, Wohlbefinden und persönliche Zufriedenheit im Lichte der Erhebungsergebnisse zusammenfassend darstellen.

6.1 Selbstwirksamkeit und Ängste

6.1.1 Was Kinder sich zutrauen

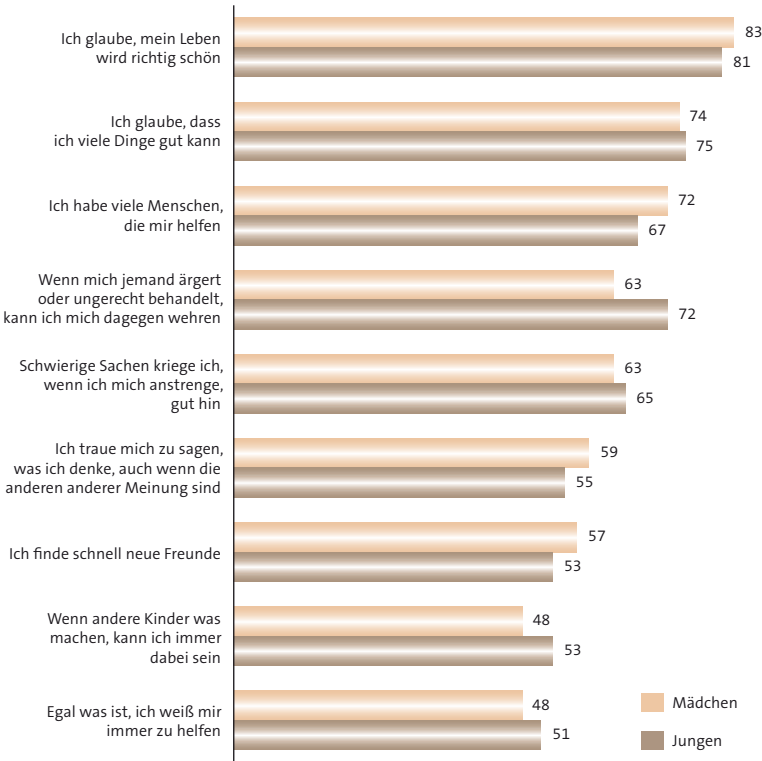
Die Überzeugung, dass ich selber etwas kann und deshalb fähig bin, meine Umwelt zu verändern, ist (nicht nur) für Kinder eine elementare Voraussetzung dafür, Antrieb und Motivation zu entwickeln, das Leben aktiv und nachhaltig zu gestalten. Kinder müssen diese Einsicht in die Bedeutung des eigenen individuellen Potenzials allerdings erst entwickeln und in der Auseinandersetzung mit Erfolgen und Misserfolgen festigen. Wir haben in Kapitel 1 darauf verwiesen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen zentralen Einfluss auf die Auswahl von Handlungen, auf die investierte Anstrengung und auf die Ausdauer bei auftretenden Schwierigkeiten und Barrieren haben (Bandura 1998; Schwarzer 2002). Der Grad des Vertrauens in die eigene Selbstwirksamkeit stellt von daher eine grundlegende individuelle Ressource dar, die es dem Kind erst ermöglicht, vorhandene förderliche Angebote und Umweltbedingungen in persönliche Verwirklichungschancen umzusetzen. Im Lichte der dargestellten Entwicklungsaufgaben sind aus unserer Sicht die allgemeine Selbstwirksamkeit sowie die spezifisch soziale Selbstwirksamkeit zentral. Mit der allgemeinen Selbstwirksamkeit wird die Erwartungshaltung beschrieben, dass man Widerstände bewältigen und sich selber dagegen durchsetzen kann. Die soziale Selbstwirksamkeit hebt dabei im Besonderen darauf ab, dass man dies gemeinsam mit anderen kann, dass man Rückhalt hat und dass man trotzdem mit seiner eigenen Haltung in der Gruppe bestehen oder sich durchsetzen kann.

In der 2. World Vision Kinderstudie haben wir hierzu eine sogenannte Selbst-

Abb. 6.1 Was Kinder sich zutrauen

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

»Eher ja« oder »Stimmt total«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

wirksamkeitserwartungs-Skala aufgenommen. Orientiert haben wir uns an den Abfragen zur »Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung« (Jerusalem/Schwarzer 1981/1999) sowie zur »Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen« (Satow/Mittag 1999). Wir haben aus diesen Instrumenten einige aus unserer Sicht besonders geeignete Statements ausgewählt und zusätzlich sprachlich etwas weiter verein-

facht, um die Verständlichkeit für unsere Zielgruppe, Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren, noch weiter zu verbessern.²⁵

²⁵ »Sprachliche Vereinfachungen« sind immer eine Gratwanderung. Nach Schwarzer und Jerusalem sind Fragen nach der Selbstwirksamkeitserwartung nur sinnvoll in Bereichen, in denen Anstrengung oder Ausdauer nötig sind. In einem Selbstwirksamkeits-Item sollte der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe deutlich werden. Deshalb müssen Handlungsbarrieren oder Ressourcen »

Die Kinder sollten ihre Zustimmung zu den Statements auf einer 5-stufigen Skala ausdrücken. Zur optischen Unterstützung der Antwortvorgaben haben wir unsere fünfstufige Smiley-Liste genutzt, die sich im Interview auch an dieser Stelle wieder ausgesprochen gut bewährt hat. Alle Statements beziehen sich einheitlich auf die Selbstwirksamkeit. Sie messen den Grad der vorhandenen eigenen Selbstwirksamkeitserwartung.²⁶

Fasst man die mit der Smiley-Liste vorgegebenen Antwortvorgaben »Eher ja« und »Stimmt total« zusammen, so ergibt sich insgesamt ein ausgesprochen positives Bild (Abb. 6.1). Mehr als 80 % der Kinder sind in Bezug auf ihr eigenes Leben eher unbeschwert und optimistisch gestimmt (»Ich glaube, mein Leben wird richtig schön«, »eher ja« oder »stimmt total«: 83 % der Mädchen und 81 % der Jungen). Drei Viertel der Mädchen und Jungen sind überzeugt, viele Dinge gut zu können. Bei den weiteren Statements, die wir abgefragt haben, finden sich aber auch Unterschiede. Mädchen stimmen noch etwas häufiger als Jungen den Statements zu, die sich im engeren Sinne auf die eigene soziale Selbstwirksamkeits-

erwartung beziehen. Dies gilt etwa für die Aussagen »Ich habe viele Menschen, die mir helfen« (»Eher ja« oder »Stimmt total«: 72 % der Mädchen und 67 % der Jungen) oder auch »Ich finde schnell neue Freunde« (57 % der Mädchen und 53 % der Jungen). Jungen sind hingegen bei den Statements zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung etwas mehr von sich überzeugt. »Schwierige Sachen kriege ich, wenn ich mich anstrengende, gut hin« (63 % der Mädchen und 65 % der Jungen) oder »Egal was ist, ich weiß mir immer zu helfen« (48 % der Mädchen und 51 % der Jungen). »Wenn mich jemand ärgert oder ungerecht behandelt, kann ich mich dagegen wehren« meinen hingegen weniger Mädchen (63 %) als Jungen (72 %), wohingegen mehr Mädchen (59 %) als Jungen (55 %) der Aussage zustimmen »Ich traue mich zu sagen, was ich denke, auch wenn die anderen anderer Meinung sind«.

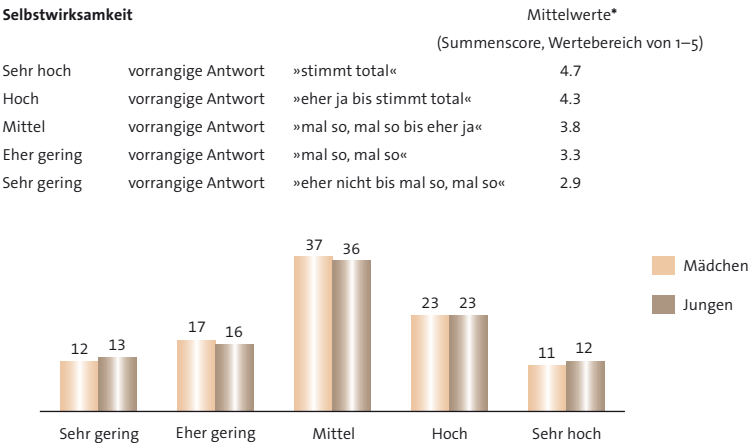
Eher positives Denken bei Mädchen und Jungen

Die eigene Selbstwirksamkeitserwartung kann, wie bereits angesprochen, anhand der abgefragten Statements zusammengefasst werden. Wir halten eine aggregierte Betrachtungsweise im Sinne einer Gruppierung für erforderlich, da es zum einen wenig sinnvoll ist, die einzelnen Statements isoliert zu betrachten. Selbstwirksamkeit ist dann gegeben, wenn überall hinreichend hohe Ausprägungen vorhanden sind. Zum anderen bietet eine Gruppierung die Möglichkeit, die Kinder nach ihren jeweiligen Kompetenzen zu stufen.²⁷ Wir haben deshalb die Antworten zu den neun Aussagen zur Selbstwirksamkeit aufsummiert. Hieraus ergibt sich ein Index für das eigene Zutrauen oder auch »Selbstwirksamkeits-Index«, den wir anschließend in fünf Stufen unterteilt haben. Die fünf Stufen spiegeln

(Fortsetzung der Fußnote 25) in die Abfrage aufgenommen werden. Auf der anderen Seite ergibt es bei 6- bis 11-jährigen keinen Sinn, Fragen zu komplex zu gestalten, indem z. B. eher abstrakte Überlegungen oder mehrere Gedanken zusammengebracht werden. Wir haben versucht, hier einen Mittelweg zu finden. Neben den klassischen Statements haben wir dabei zusätzlich eine Abfrage zur subjektiven Erwartung, was das eigene Leben so bringen wird, mit aufgenommen.

²⁶ Wir haben dies anhand einer Faktorenanalyse sowie anhand einer Item-Reliabilitätsanalyse sowohl im vorgeschalteten Pretest als auch in den Ergebnissen der Hauptbefragung nachweisen können. Auch unsere Abfrage hat die Eigenschaft einer einheitlichen Skala. Die Statements können von daher zusammengefasst und zur Erfassung des Grades der vorhandenen Selbstwirksamkeitserwartung ausgewertet werden.

Abb. 6.2 **Das eigene Zutrauen: Zusammengefasste und gruppierte Ergebnisse**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



*Index mit den Ergebnissen von neun Selbstwirksamkeits-Statements: Indexwertebereich normiert von 1 bis 5

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

die Selbsteinschätzung der Kinder hinsichtlich der mit den Statements abgefragten Kompetenzen wider. Eine überdurchschnittliche Selbstwirksamkeitserwartung trifft für die Kinder zu, die sich in den Statements als deutlich kompetenter als der Durchschnitt aller Kinder einstufen. Eine mittlere Selbstwirksamkeit entspricht dem durchschnittlichen Grad an Kompetenzen, während eine unterdurchschnittliche Selbstwirk-

samkeit unter den berichteten Kompetenzen liegt.²⁸

Auch diese Ergebnisse bestätigen das positive Gesamtbild, das schon die Einzelantworten ergeben hatten (Abb. 6.2, Tab. 6.1 und Tab. 6.2).

11 % der Mädchen und 12 % der Jungen sind durch eine sehr hohe Selbstwirksamkeitserwartung charakterisiert. Diese Kinder betrachten sich als selbständig und vertrauen auf ihre Fähigkeiten. Sehr

²⁷ Die allgemeine Selbstwirksamkeit nach Schwarzer und Jerusalem (1999) wird nicht gruppiert ausgewiesen. Da die Antworten zu den Statements auf einer vierstufigen Antwortskala erhoben werden, und da auch hierzu keine Ergebnisse für 6- bis 11-jährige Kinder publiziert sind, haben wir bei der von uns vorgenommenen Einstufung auf keine externen Referenzwerte zurückgreifen können. Gestützt haben wir uns von daher ausschließlich auf die von uns im Rahmen der Befragung ermittelten Ergebnisse.

²⁸ Allgemein gesprochen geht es darum, bei der Stufung die tatsächliche Verteilung der Ergebnisse (die sog. zentrale Tendenz) angemessen zu berücksichtigen. Zur besseren Veranschaulichung haben wir den gebildeten Summenschore (Zutrauensindex: neun Statements mit Antwortvorgaben von 1 bis 5) durch die Anzahl der Statements geteilt, so dass sich auch für den Index ein Wertebereich zwischen 1 und 5 ergibt. Die formale Wertebereichs-Mitte (»neutraler Smiley«) wäre in diesem Fall der Wert 3. Da der »

hohe Selbstwirksamkeit bedeutet, dass diese Kinder kaum an sich zweifeln. Die Aussage »Egal was ist, ich weiß mir immer zu helfen« bringt die Selbstwahrnehmung in dieser Gruppe vergleichsweise prägnant auf den Punkt. 94 % dieser Kinder beziehen dies auf sich. So gut wie alle glauben ebenfalls, dass sie schwierige Sachen, wenn sie sich anstrengen, gut hinkriegen.

Auch Kinder mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung, 23 % der Mädchen und ebenfalls 23 % der Jungen, sind von ihren Kompetenzen überzeugt und entsprechend selbstbewusst. »Ich glaube, dass ich viele Dinge gut kann« ist für sie eine zutreffende Beschreibung: 97 % sagen hier »eher ja« oder »stimmt total«. 89 % gehen davon aus, dass sie schwierige Sachen, wenn sie sich anstrengen, gut hinkriegen, und ebenfalls 75 % sind überzeugt, dass sie sich egal, was ist, immer zu helfen wissen.

Selbstwirksamkeit geht ebenfalls mit Unbeschwertheit und hohem persönlichen Optimismus einher: »Ich glaube

(Fortsetzung der Fußnote 28) tatsächliche Antwort-Mittelwert jedoch deutlich über dieser Mitte liegt, haben wir die Stufung an die tatsächlichen Antwortverteilungen angepasst. Eine mittlere Selbstwirksamkeit liegt dann vor, wenn die Indexwerte im Bereich der sog. statistischen Standardabweichung um den Mittelwert liegen (Mittelwert: 3,8, Standardabweichung: 0,55). Eine eher geringe Selbstwirksamkeit liegt vor, wenn der Indexwert mehr als eine halbe bis zu einer Standardabweichung vom Mittelwert nach unten abweicht. Bei mehr als einer Standardabweichung nach unten ergibt sich eine sehr geringe Selbstwirksamkeit. Für eine hohe Selbstwirksamkeit stehen die Werte, die mehr als eine halbe bis zu einer Standardabweichung über dem Mittelwert liegen, während mehr als eine Standardabweichung über dem Mittelwert von uns als sehr hohe Selbstwirksamkeit interpretiert wird. Tabelle 6.1 und Tabelle 6.2 zeigen, wie sich die Einzel-Statements in Bezug auf die gruppierte Selbstwirksamkeit verteilen.

mein Leben wird richtig schön« betonen so gut wie alle Kinder mit hoher oder sehr hoher Selbstwirksamkeit.

Kinder mit hoher oder sehr hoher Selbstwirksamkeitserwartung sehen sich ebenfalls sozial gut eingebunden und entsprechend unterstützt. Sie sind überzeugt, dass sie viele Menschen haben, die ihnen helfen und dass sie schnell neue Freunde finden. Kinder mit sehr hoher Selbstwirksamkeit sind ebenfalls davon überzeugt, in Gruppen gut klarzukommen. Sie betonen geradezu unbedingt, dass sie sich trauen zu sagen, was sie denken, auch wenn andere anderer Meinung sind (93 %) und meinen gleichzeitig, dass sie sich wehren können, wenn sie ungerecht behandelt werden (97 %). Gleichzeitig sind sie davon überzeugt, dass sie überall dazugehören. 91 % geben an, dass sie überall dabei sein können, wo Kinder »was machen«. Kinder mit hoher Selbstwirksamkeit sind hier etwas zurückhaltender: auch sie können sich wehren (89 %) und trauen sich, zu ihrer Meinung zu stehen (79 %), geben dann allerdings etwas weniger häufig an, auch immer überall dabei sein zu können (68 %).

Bei 37 % der Mädchen und bei 36 % der Jungen ist die Selbstwirksamkeitserwartung mittel und damit im Vergleich durchschnittlich ausgeprägt. Auch bei ihnen ist meistens »eher ja« die Antwort darauf, was sie sich zutrauen. Auch ihre Haltung ist optimistisch, allerdings sind diese Kinder schon weitaus weniger häufig von den eigenen Fähigkeiten überzeugt. »Egal was ist, ich weiß mir immer zu helfen« reklamieren hier jetzt nur noch 47 % für sich. 80 % glauben aber ebenfalls, dass sie viele Dinge gut können. 76 % sagen auch hier, dass sie viele Menschen haben, die ihnen helfen, 71 % gehen davon aus, dass sie sich wehren können, 60 % betonen die eigene Meinung und 52 % glauben, überall dabei sein zu können, wenn andere Kinder was machen.

Tab. 6.1 **Selbstwirksamkeit¹: Teil 1**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in % ²	Gesamt	Gruppierte Selbstwirksamkeit				
		Sehr gering	Eher gering	Mittel	Hoch	Sehr hoch
Ich glaube, mein Leben wird richtig schön						
Stimmt gar nicht bis mal so, mal so	13	41	22	9	2	–
Eher ja	34	37	45	42	28	4
Stimmt total	47	7	23	44	69	96
Ich glaube, dass ich viele Dinge gut kann						
Stimmt gar nicht bis mal so, mal so	23	69	40	19	3	–
Eher ja	46	22	47	62	44	23
Stimmt total	29	4	7	18	53	77
Schwierige Sachen kriege ich, wenn ich mich anstrengte, gut hin						
Stimmt gar nicht bis mal so, mal so	34	76	56	34	11	5
Eher ja	39	19	33	51	48	13
Stimmt total	25	1	6	13	41	82
Egal was ist, ich weiß mir immer zu helfen						
Stimmt gar nicht bis mal so, mal so	48	87	71	53	25	6
Eher ja	36	8	23	43	51	35
Stimmt total	14	1	1	4	24	59

- 1 Den befragten Kindern wurde eine 5-stufige Smiley-Skala vorgelegt, wobei die Smileys begrifflich mit den Worten »Stimmt gar nicht«, »eher nicht«, »mal so, mal so«, »eher ja«, »stimmt total« umschrieben waren. In der Tabelle sind die Kategorien zusammengefasst.
- 2 Die Differenz zu 100 % in den Spalten entfällt auf die Kategorien »Weiß nicht« / »Keine Angabe«.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

17 % der Mädchen und 16 % der Jungen weisen eine eher geringe Selbstwirksamkeitserwartung auf. Diese Gruppe fällt im Selbstvertrauen spürbar hinter die anderen Kinder zurück. Positive Selbstwirksamkeitserwartungen finden sich deutlich weniger häufig: 54 % glauben, viele Dinge gut zu können, jedoch nur noch 39 % gehen davon aus, dass sie schwierige Sachen, wenn sie sich an-

strengen, auch gut hinbekommen. Auch die Aussagen zur sozialen Selbstwirksamkeit sind deutlich niedriger: 47 % meinen, viele Menschen zu haben, die ihnen helfen. 49 % trauen sich zu, sich zu wehren, wenn sie ungerecht behandelt werden, jedoch nur 28 % betonen, zu ihrer Meinung stehen zu können, und sogar nur 26 % glauben, überall mit dabei sein zu können.

Tab. 6.2 **Selbstwirksamkeit¹: Teil 2**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in % ²	Gesamt	Gruppierte Selbstwirksamkeit				
	Sehr gering	Eher gering	Mittel	Hoch	Sehr hoch	
Ich habe viele Menschen, die mir helfen						
Stimmt gar nicht bis mal so, mal so	28	79	49	21	11	1
Eher ja	40	14	42	56	42	16
Stimmt total	29	3	5	20	47	84
Wenn mich jemand ärgert oder ungerecht behandelt, kann ich mich dagegen wehren						
Stimmt gar nicht bis mal so, mal so	30	72	47	29	11	3
Eher ja	38	20	40	50	38	22
Stimmt total	30	5	9	21	51	75
Ich finde schnell neue Freunde						
Stimmt gar nicht bis mal so, mal so	44	87	70	44	21	8
Eher ja	33	10	27	42	42	20
Stimmt total	22	4	3	14	36	73
Ich traue mich zu sagen, was ich denke, auch wenn die anderen anderer Meinung sind						
Stimmt gar nicht bis mal so, mal so	41	80	66	39	20	7
Eher ja	33	10	20	46	40	19
Stimmt total	25	5	8	14	39	74
Wenn andere Kinder was machen, kann ich immer dabei sein						
Stimmt gar nicht bis mal so, mal so	48	86	71	47	31	9
Eher ja	34	11	23	44	42	29
Stimmt total	17	2	3	8	26	62

¹ Den befragten Kindern wurde eine 5-stufige Smiley-Skala vorgelegt, wobei die Smileys begrifflich mit den Worten »Stimmt gar nicht«, »eher nicht«, »mal so, mal so«, »eher ja«, »stimmt total« umschrieben waren. In der Tabelle sind die Kategorien zusammengefasst.

² Die Differenz zu 100 % in den Spalten entfällt auf die Kategorien »Weiß nicht« / »Keine Angabe«.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

12 % der Mädchen und 13 % der Jungen haben eine sehr geringe Selbstwirksamkeitserwartung. Ihre häufigste Antwort ist »eher nein« bis »mal so, mal so«. Dies

gilt für alle Statements, egal ob es sich um die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung oder um die Selbstwirksamkeit bezüglich sozialer Anforderungen

handelt. Besonders bedrückend ist, dass hier mit 44 % nur die Minderheit davon ausgeht, dass ihr Leben richtig schön wird. Eine derartig negative Grundhaltung in Bezug auf das eigene Leben gibt es ansonsten in keiner der anderen Gruppen. 41 % äußern sich hierzu negativ bis mal so, mal so. Kinder, die eine eher geringe Selbstwirksamkeit aufweisen, geben zu 22 % diese entsprechend unterdurchschnittlichen Bewertungen ab. Bei Kindern mit mittlerer Selbstwirksamkeit trifft dies auf 9 % zu, während dieses bei Kindern mit hoher oder sehr hoher Selbstwirksamkeit so gut wie gar nicht vorkommt. Bezogen auf alle Kinder sind es insgesamt 13 %, die keine positive Grundhaltung in Bezug auf ihr eigenes Leben haben. 6 % geben hierzu keine Antwort, während 81 % positiv gestimmt sind.

6.1.2 Problemwahrnehmungen

Selbstwirksamkeit und Alltagsängste schließen sich nicht aus. Ängste sind bereits seit der frühesten Kindheit ein normaler Begleiter im Entwicklungsprozess (»Laute Geräusche«, »Angst vor Dunkelheit«, »Trennungsangst«, »Magische Ängste« in der magischen Phase etc.), die die kognitive Entwicklung begleiten und im Übrigen auch Schutzreflexe auslösen (Hinwendung zu den Eltern) und damit für Sicherheit sorgen. Bei den Kindern unserer Altersgruppe dominieren inzwischen allerdings die sogenannten Realängste. Realängste setzen voraus, dass Kinder Wissen über Lebensrisiken und Bedrohungen haben und dass sie sich damit auch auseinandersetzen können.

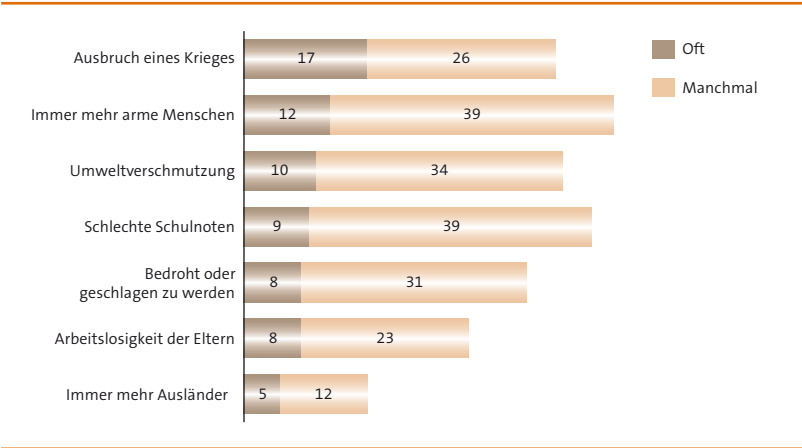
Ängste vor unkontrollierbaren Ereignissen (Armut und Krieg), aber auch Angst vor schlechten Noten in der Schule dominieren

Wir wollten wissen, welche gesellschaftlichen oder persönlich erfahrbaren Ereignisse Kindern Angst machen. Wir haben in unserer Kinderstudie bewusst nach Ängsten gefragt, da diese Begrifflichkeit insbesondere für noch etwas jüngere Kinder besser zu fassen ist als die Frage danach, ob einem das eine oder andere Sorgen bereitet. Sorgen sind für Kinder eher abstrakt, während Ängste für Kinder sehr konkrete Empfindungen darstellen.

Fragt man gezielt anhand einer Listenfrage nach möglichen Realängsten von Kindern, so berichten 17 %, dass sie »oft« und weitere 26 %, dass sie »manchmal« Angst vor dem Ausbruch eines Krieges haben. Auf immer mehr arme Menschen verweisen 12 % der Kinder »oft« und weitere 39 % »manchmal«. 10 % der Kinder geben an, dass sie »oft« und weitere 34 %, dass sie »manchmal« Angst vor der zunehmenden Umweltverschmutzung haben. Vor schlechten Noten in der Schule fürchten sich 9 % »oft« und 39 % »manchmal«. 8 % haben öfter Angst davor, bedroht oder geschlagen zu werden und weitere 31 % »manchmal«. Davor, dass die Eltern arbeitslos werden könnten oder keine Arbeit finden, fürchten sich 8 % »oft« und weitere 23 % »manchmal«. Über Ängste davor, dass immer mehr Ausländer nach Deutschland kommen, berichten hingegen nicht mehr als 5 % der Kinder »oft« und weitere 12 % »manchmal« (Abb. 6.3).

Alles in allem sind die benannten Ängste bei den von uns befragten Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren geringer ausgeprägt als etwa bei Jugendlichen, wie von uns zuletzt in der 15. Shell Jugendstudie erhoben. Hier hatten insgesamt 72 % der Jugendlichen im Alter von 12 bis

Abb. 6.3 **Wovor Kinder Angst haben**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

25 Jahren Ängste vor steigender Armut benannt, (»das macht mir Angst«), gefolgt von 66 %, die angaben, Angst davor zu haben, keinen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu finden. Angst vor Terroranschlägen äußerten 67 %, Angst vor der wachsenden Umweltverschmutzung 61 %, Angst davor, bedroht oder geschlagen zu werden 39 % und Ängste vor der weiteren Zuwanderung von Ausländern 34 % (Schneekloth 2006).

Kinder wissen Bescheid

Wie nicht anders zu erwarten war, steigt der Anteil der Kinder, die manchmal oder oft auf Realängste verweisen, mit zunehmendem Alter an (Tab. 6.3). Bei den 6- bis 7-Jährigen findet sich hingegen eine Gruppe im Umfang zwischen 20 und 29 %, die die Fragen nach Ängsten vor Krieg, Armut, Umweltzerstörung oder auch Arbeitslosigkeit der Eltern für sich selber nicht beantworten kann.²⁹ Bei den 8- bis

9-Jährigen trifft dies hingegen auf nicht mehr als 12 % zu, und bei den 10- bis 11-Jährigen sind es nicht mehr als 8 %, die »weiß nicht« als Antwort geben. Signifikante Altersunterschiede zwischen den 8- bis 9-Jährigen und den 10- bis 11-Jährigen gibt es bei den Fragen nach der Armut und der Umweltzerstörung. Vor immer mehr armen Menschen fürchten sich 62 % der 10- bis 11-Jährigen im Vergleich zu 51 % der 8- bis 9-Jährigen. Bei

²⁹ Da bei unserer aktuellen Kinderstudie auch 6- bis 7-Jährige befragt wurden, haben wir bei der Abfrage der Ängste diesmal die Vorgabe »weiß nicht« als Antwortmöglichkeit unmittelbar mit benannt. Dadurch lässt es sich besser beurteilen, inwieweit Realängste von Kindern in diesem Alter bereits wahrgenommen und verarbeitet werden. Dies hat allerdings zur Konsequenz, dass die Ergebnisse zu den Ängsten nicht mehr unmittelbar mit denen der 1. Kinderstudie verglichen werden können. Dort hatten wir für Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren die Antwortmöglichkeit »Weiß nicht« nicht direkt vorgesehen.

Tab. 6.3 **Ängste**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Ausbruch eines Krieges						
Oft	17	18	16	14	19	17
Manchmal	26	27	25	21	27	28
Nie	47	44	49	45	46	49
Weiß nicht /Keine Angabe	10	11	10	20	8	6
Immer mehr arme Menschen						
Oft	12	13	11	8	11	16
Manchmal	39	41	37	28	40	46
Nie	36	33	39	42	38	30
Weiß nicht /Keine Angabe	13	13	13	22	11	8
Umweltverschmutzung						
Oft	10	9	11	5	10	14
Manchmal	34	36	31	18	35	44
Nie	41	40	43	48	43	34
Weiß nicht /Keine Angabe	15	15	15	29	12	8
Schlechte Schulnoten						
Oft	9	11	7	7	10	10
Manchmal	39	39	39	27	43	45
Nie	49	47	51	58	46	44
Weiß nicht /Keine Angabe	3	3	3	8	1	1
Bedroht oder geschlagen zu werden						
Oft	8	8	8	7	10	7
Manchmal	31	32	29	30	33	29
Nie	59	58	60	57	56	63
Weiß nicht /Keine Angabe	2	3	3	6	1	1
Arbeitslosigkeit der Eltern						
Oft	9	8	8	7	10	8
Manchmal	23	24	22	22	23	24
Nie	58	57	59	51	59	62
Weiß nicht /Keine Angabe	10	11	11	20	8	6
Immer mehr Ausländer						
Oft	5	5	5	3	7	5
Manchmal	12	12	11	7	14	13
Nie	69	68	70	65	68	74
Weiß nicht /Keine Angabe	14	15	14	25	11	8

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

den 6- bis 7-Jährigen geben dies 36 % an, wobei weitere 22 % im Unterschied zu 11 % bei den 8- bis 9-Jährigen und 8 % bei den 10- bis 11-Jährigen dies allerdings mit »weiß nicht« beantworten. Ähnliche Ergebnisse finden sich bei der Frage nach der Umweltverschmutzung. Deutlich geringer ausgeprägt ist interessanterweise die Angst vor einer Arbeitslosigkeit bei den Eltern. Dies trifft auf 32 % der 10- bis 11-Jährigen sowie 33 % der 8- bis 9-Jährigen zu. Bei den 6- bis 7-Jährigen sind es 29 %, wobei hier wiederum weitere 20 % (im Vergleich zu 8 % und 6 % bei den älteren Kindern) mit »weiß nicht« antworten.

Angst vor schlechten Schulnoten haben 55 % der 10- bis 11-Jährigen (»oft« oder »manchmal«) sowie 53 % der 8- bis 9-Jährigen. Bei den 6- bis 7-Jährigen sind es hingegen nur 34 %, wobei der Anteil, der mit »weiß nicht« antwortet, bei dieser Frage nicht mehr als 8 % beträgt. Angst davor, bedroht oder geschlagen zu werden, haben 36 % der 10- bis 11-Jährigen. Bei den 6- bis 7-Jährigen beträgt der Anteil 37 % (6 % »weiß nicht«). Hier sind es die 8- bis 9-Jährigen, die mit 43 % etwas häufiger Ängste benennen. Ängste vor Überfremdung (»immer mehr Ausländer«) berichten 18 % der 10- bis 11-Jährigen, sowie 21 % der 8- bis 9-Jährigen. Bei den 6- bis 7-Jährigen sind es 10 % (»weiß nicht«: 25 %). Die Wahrnehmung von gesellschaftlichen Bedrohungen und Risiken ist bei Kindern in dieser Altersspanne bereits ausgeprägt und vorhanden. Selbst bei den 6- bis 7-Jährigen hat die Mehrheit hierzu Wissen und kann sich damit auseinandersetzen. Zwischen Mädchen und Jungen ergeben sich dabei nur eher geringfügige Unterschiede.

Kinder aus der Unterschicht haben mehr Ängste vor schlechten Noten und vor Arbeitslosigkeit

Differenziert nach der Herkunftsschicht fällt auf, dass Kinder aus der Unterschicht mit 59 % am häufigsten Ängste vor schlechten Noten benennen (»oft« oder »manchmal«), gefolgt von 53 % mit Angst vor immer mehr armen Menschen und 51 % mit Ängsten davor, bedroht oder geschlagen zu werden. Auch in der unteren Mittelschicht sind diese Ängste bei 55 % (schlechte Schulnoten), 52 % (Armut) sowie immerhin noch 43 % (bedroht oder geschlagen werden) vergleichsweise hoch ausgeprägt. Kinder aus der oberen Mittelschicht (46 %) oder der Oberschicht (52 %) benennen hingegen am häufigsten die Angst vor einer wachsenden Umweltverschmutzung sowie die Angst vor immer mehr armen Menschen (jeweils 49 %). Angst vor einem Krieg findet sich hingegen häufiger bei Kindern aus den unteren Schichten, wobei der Unterschied in der Häufigkeit der Nennungen hier nicht besonders groß ist (Unterschicht: 46 %, Untere Mittelschicht: 49 %, Mittelschicht: 41 %, Obere Mittelschicht: 40 %, Oberschicht: 42 %).

Am deutlichsten unterscheidet die Herkunftsschichten die Angst vor einer Arbeitslosigkeit der Eltern. In der Unterschicht wird diese Angst von 49 % der Kinder »oft« oder »manchmal« benannt. In der unteren Mittelschicht äußerten dies 39 % der Kinder, in der Mittelschicht 30 %, in der oberen Mittelschicht 28 % und in der Oberschicht 19 %. Ebenfalls vergleichsweise unterschiedlich ausgeprägt ist die Angst davor, bedroht oder geschlagen zu werden: Unterschicht: 51 %, Untere Mittelschicht: 43 %, Mittelschicht: 39 %, Obere Mittelschicht: 35 %, Oberschicht: 32 %. Angst vor schlechten Schulnoten haben ebenfalls häufiger Kinder aus den unteren Schichten (Tab. 6.4).

Tab. 6.4 **Ängste nach sozialer Herkunftsschicht**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Unter- schicht	Untere Mittel- schicht	Mittel- schicht	Obere Mittel- schicht	Ober- schicht
Ängste habe ich oft oder manchmal davor / vor ...						
Ausbruch eines Krieges	43	46	49	41	40	42
Immer mehr arme Menschen	51	53	52	52	49	49
Umweltverschmutzung	44	34	43	41	46	52
Schlechte Schulnoten	48	59	55	50	46	35
Bedroht oder geschlagen zu werden	39	51	43	39	35	32
Arbeitslosigkeit der Eltern	31	49	39	30	28	19
Immer mehr Ausländer	17	21	21	16	17	15

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Hingegen geben Kinder aus der Oberschicht vermehrt Angst vor Umweltverschmutzung an (52 %). Angst vor Umweltverschmutzung ist damit der einzige Bereich, den Kinder aus der Oberschicht deutlich häufiger nennen als alle anderen Kinder.

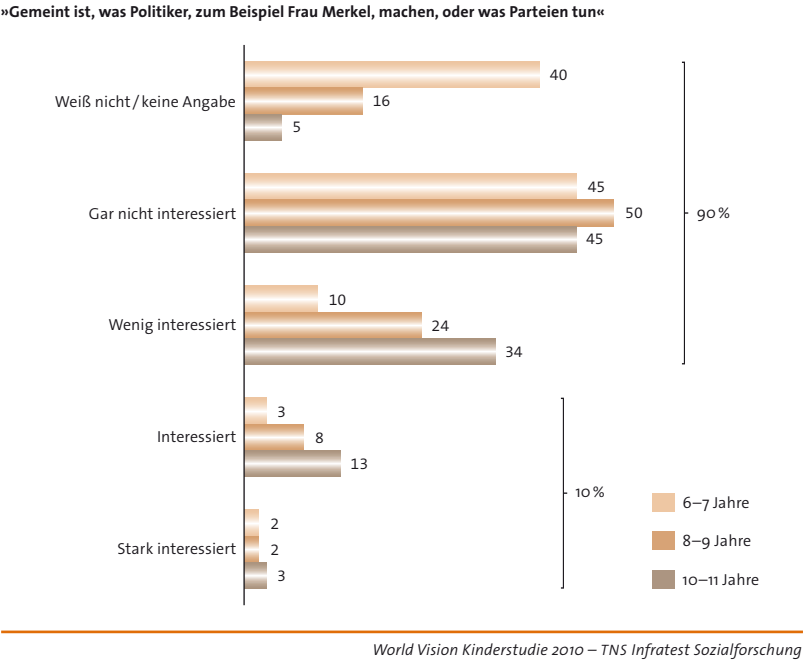
Soziale Existenzängste oder auch die Angst davor, bedroht oder geschlagen zu werden, prägen deutlich stärker das Alltagsbild der Kinder aus den unteren Schichten. Krieg wird hier als Problem ebenfalls häufiger wahrgenommen. Für Kinder aus den oberen Schichten sind diese Probleme weniger praktisch, allerdings ebenfalls präsent. Die Angst vor einer weiteren Zuwanderung ist in den unteren Schichten ebenfalls etwas höher ausgeprägt, ohne sich allerdings wirklich wesentlich von den Anteilen bei den gehobenen Schichten zu unterscheiden. Die Unterschiede zwischen den Schichten sprechen aus unserer Sicht ebenfalls dafür, dass es sich bei diesen Problemlagen nicht vorrangig um eher diffuse Kinderängste handelt, sondern um eine bewusste Wahrnehmung von realen

gesellschaftlichen Problemen. Dies gilt ebenfalls für jüngere Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren. Van Deth kommt in der DLL-Studie (Demokratie Leben Lernen) für Erstklässler zu dem Ergebnis, dass auch diese bereits allgemeine politische Themen und Probleme kennen und, wenn auch je nach sozialer Herkunft unterschiedlich stark ausgeprägt, über eine entsprechende Kompetenz verfügen (van Deth et al. 2007). Kinder werden von gesellschaftlichen Problemen im Grundsatz ähnlich bewegt wie Jugendliche oder Erwachsene, wobei die konkrete Wahrnehmung und die Art, sich damit auseinanderzusetzen, natürlich durch das Alter jeweils mitbestimmt ist.

»Politisch interessiert sein« ist auch bei Kindern nicht angesagt

Fragt man die Kinder unmittelbar, ob sie an Politik interessiert sind, so geben 45 % der 6- bis 7-Jährigen, 50 % der 8- bis 9-Jährigen sowie 45 % der 10- bis 11-Jährigen an, gar nicht interessiert zu sein.

Abb. 6.4 **Interesse an Politik**
 Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



Weitere 10 % der 6- bis 7-Jährigen, 24 % der 8- bis 9-Jährigen sowie 34 % der 10- bis 11-Jährigen interessieren sich wenig für Politik. Aus unserer Sicht spricht alles dafür, zur Gruppe der Nicht-Interessierten ebenfalls diejenigen dazu zu rechnen, die die Frage nach dem Politikinteresse nicht beantworten können. Nach eigener Auskunft können sie mit dem Begriff »Politik« nichts Richtiges anfangen.³⁰ Bei

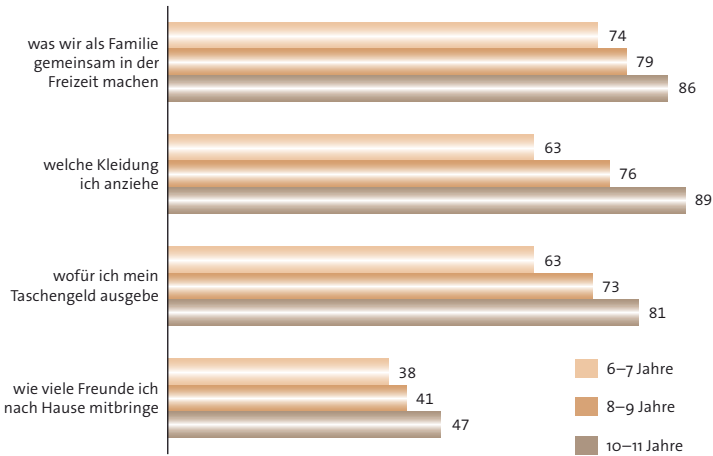
³⁰ Auch in diesem Fall haben wir die Frage im Vergleich zur Kinderstudie 2007 verändert. Erklärt haben wir den Begriff »Politik« durch den Hinweis: »Gemeint ist, was Politiker, z. B. Frau Merkel, machen, oder was Parteien tun.« Sollte das Kind nach wie vor mit dem Begriff »Politik« nichts anzufangen wissen, wurde vom Interviewer »weiß nicht« als Antwort eingegeben.

den 6- bis 7-Jährigen sind dies weiter 40 %, bei den 8- bis 9-Jährigen 16 % und bei den 10- bis 11-Jährigen 5 %. Somit bleibt ein geringer Anteil an Politikinteressierten. Interessiert oder stark interessiert sind 5 % der 6- bis 7-Jährigen, 10 % der 8- bis 9-Jährigen sowie 16 % der 10- bis 11-Jährigen (Abb. 6.4).

Dieses Ergebnis entspricht dem gesellschaftlichen Trend. Interesse an Politik ist zurzeit nicht »in«. Exemplarisch wurde diese Problematik bei den letzten beiden Shell Jugendstudien beleuchtet (Schneekloth 2002; 2006). Aus unserer Sicht reproduzieren die von uns befragten Kinder an dieser Stelle die vorhandene gesellschaftliche Mehrheitsmeinung. Man sollte das Nicht-Interesse der Kin-

Abb. 6.5 **Wo Kinder im Alltag mitbestimmen dürfen**
 Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

»Ich darf selber entscheiden/mitbestimmen ...«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

der allerdings, wie bereits schon vorab bei der Analyse der Ängste angesprochen, nicht damit gleichsetzen, dass Kinder entsprechende Fragen grundsätzlich noch nicht verstehen würden oder dass ihnen die gesellschaftliche Umwelt egal wäre. Bei den 6- bis 7-Jährigen ist der Begriff »Politik« insgesamt noch eher diffus. Dies ändert sich dann allerdings mit zunehmendem Alter, ohne dass die Politik hierbei in wirklich nennenswertem Umfang an Attraktivität gewinnen würde.

6.2 Mitbestimmung, Freiheiten und die eigene Meinung

6.2.1 Wo Kinder im Alltag mitbestimmen

In welchen Bereichen wird die Meinung der Kinder gehört? Wo dürfen sie selbst Einfluss auf ihre Umgebung nehmen und mitbestimmen? Fragt man nach den Mitbestimmungs-Erfahrungen zu Hause, so zeigt sich zum einen, dass Selbstständigkeit und Partizipationserfahrung zuallererst einmal altersabhängig sind. Es ist bemerkenswert, wie sich anhand von einigen wenigen Beispielen zeigen lässt, wie sich die partizipativen »Freiheiten zu Hause« mit zunehmendem Alter Schritt für Schritt ausweiten (Abb. 6.5).

Von den 6- bis 7-Jährigen berichten jeweils 63 %, dass sie nach ihrem eigenen

Tab. 6.5 **Mitbestimmung im Alltag nach sozialer Herkunftsschicht**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Unter- schicht	Untere Mittel- schicht	Mittel- schicht	Obere Mittel- schicht	Ober- schicht
Ich darf selber entscheiden / mitbestimmen ...						
welche Kleidung ich anziehe	77	73	77	78	74	84
wofür ich mein Taschengeld ausbebe	73	73	69	74	74	77
wie viele Freunde ich nach Hause mitbringe	42	49	40	41	42	42
was wir als Familie in der Freizeit machen	80	58	75	86	82	83

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

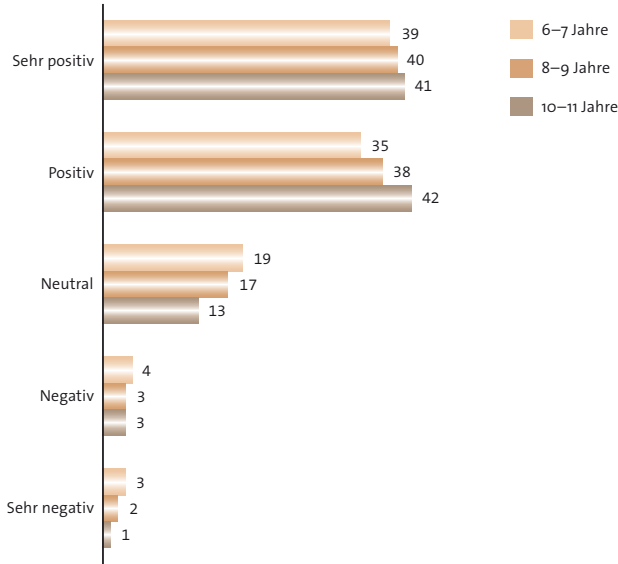
Empfinden selbst entscheiden dürfen, welche Kleidung sie wählen und auch, wofür sie ihr Taschengeld ausgeben. 74 % dürfen mitbestimmen, was die Familie in der Freizeit, zum Beispiel am Wochenende, gemeinsam unternimmt. Bei den 8- bis 9-Jährigen steigen die Anteile beim Taschengeld bereits auf 73 %, bei der Wahl der Kleidung auf 76 % und bei der Freizeitgestaltung auf 79 % an, während es bei den 10- bis 11-Jährigen dann zwischen 80 und 89 % sind, die hier selbst entscheiden oder mitwirken.

Deutlich geringer, und das bei allen Altersgruppen, ist der Anteil derjenigen, die selbst entscheiden dürfen, wie viel Freunde sie mit nach Hause bringen. Bei den 6- bis 7-Jährigen sind es 38 %, bei den 8- bis 9-Jährigen 41 % und bei den 10- bis 11-Jährigen ebenfalls nicht mehr als 47 %. Bemerkenswerterweise geben mit 49 % am häufigsten Kinder aus der Unterschicht an, dass sie dies selbst entscheiden (Tab. 6.5). In den anderen Herkunftsschichten liegt der Anteil zwischen 40 und 42 %. Es hängt demnach nicht von der Größe der Räumlichkeiten zu Hause ab, wie viel Einfluss Kindern an dieser Stelle gewährt wird.

Schichtspezifisch klarer strukturiert ist die Frage nach der Mitbestimmung bei der familiären Freizeitgestaltung. Kinder aus der Unterschicht gestalten die Freizeitaktivitäten hier nur zu 58 % mit. Auch bei Kindern aus der unteren Mittelschicht ist der Anteil mit 75 % vergleichsweise niedrig. Bei den Mittelschichtkindern liegt der Anteil hingegen bei 86 %, in der oberen Mittelschicht bei 82 % und in der Oberschicht bei 83 %. Bei der Verwendung des Taschengelds, das Kinder aus den unteren Schichten nach den Ergebnissen unserer Kinderstudie 2007 allerdings weniger häufig bekommen (Schneekloth/Leven 2007b), sind die Unterschiede zwischen den Schichten etwas uneinheitlicher, aber in der Tendenz ebenfalls erkennbar: Kinder aus den höheren Schichten dürfen hier etwas selbständiger agieren (Unterschicht 73 %, Untere Mittelschicht 69 %, Mittelschicht 74 %, Obere Mittelschicht 74 %, Oberschicht 77 %). Vergleichbares gilt für die Wahl der Kleidung (Unterschicht 73 %, Untere Mittelschicht 77 %, Mittelschicht 78 %, Obere Mittelschicht 74 %, Oberschicht 84 %). Differenziert nach dem Geschlecht findet sich nur an einer Stelle

Abb. 6.6 **Bewertung der durch Eltern gewährten Freiheiten**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

»Wie ich die Freiheiten bewerte, die mir meine Eltern im Alltag gewähren«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

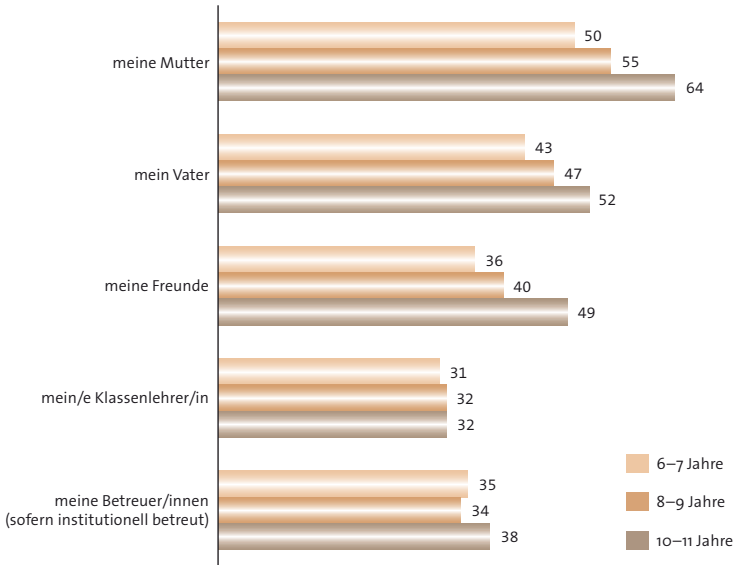
ein signifikanter Unterschied: Mädchen geben mit 81 % deutlich häufiger als Jungen mit 74 % an, über die Wahl ihrer Kleidung selber bestimmen zu dürfen. Ansonsten sind die häuslichen Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Mädchen und Jungen in etwa vergleichbar.

Die Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule haben wir in der neuen Kinderstudie nicht nochmals erhoben, da davon auszugehen ist, dass sich hier im Vergleich zur 1. World Vision Kinderstudie 2007 wenig geändert hat. Festgestellt hatten wir, dass Grundschulkinder über vergleichsweise wenig Mitwirkungsmöglichkeiten verfügen. Über Projektthemen oder auch Schulausflugsziele darf die Mehrheit hier nie mitbestimmen, und

auch bei der Gestaltung von Schulfesten trifft dies auf fast jedes zweite Grundschulkind zu. Ein Drittel bleibt sogar bei der Gestaltung des Klassenzimmers außen vor. Kinder ab der 5. Klasse berichten über etwas mehr Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule. »Oft« wird allerdings auch hier nur einer Minderheit der Kinder die Möglichkeit zur Mitbestimmung eingeräumt (Leven/Schneekloth 2007b).

Abb. 6.7 **Bedeutung der eigenen Meinung**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

»Eher viel Wert auf meine Meinung legen«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Insgesamt sehr positive Sicht der Kinder auf die familiären Freiheiten

Um eine Gesamteinschätzung der Kinder in Bezug auf ihre Freiheiten in der Familie zu erhalten, fragten wir: »Wie zufrieden bist du insgesamt mit den Freiheiten, die dir deine Eltern im Alltag gewähren, also was sie dir erlauben oder verbieten?« Das Urteil zu den gewährten elterlichen Freiheiten fällt ebenfalls positiv (38 %) oder sogar sehr positiv (40 %) aus. Unterdurchschnittlich, also negativ bis neutral, äußern sich immerhin 26 % der 6- bis 7-Jährigen, 22 % der 8- bis 9-Jährigen sowie 17 % der 10- bis 11-Jährigen. Insbesondere nach dem Geschmack der etwas jüngeren Kinder könnte es also durchaus

etwas mehr an im Alltag gewährten Freiheiten sein (Abb. 6.6).

Interessant an dieser Stelle ist, dass Jungen über alle Altersgruppen hinweg etwas häufiger als Mädchen eine eher unterdurchschnittliche Bewertung vornehmen. Bei den 6- bis 7-jährigen Kindern äußern sich 27 % der Jungen im Vergleich zu 25 % der Mädchen negativ bis neutral. Bei den 8- bis 9-jährigen trifft dies auf 25 % der Jungen im Vergleich zu 19 % der Mädchen und bei den 10- bis 11-Jährigen auf 19 % der Jungen im Vergleich zu 15 % der Mädchen zu. Mädchen sind also in diesem Alter bezüglich der gewährten Freiheiten zufriedener (ohne Tabelle).

6.2.2 Die eigene Meinung

Wie bewerten die Kinder die Bedeutung ihrer eigenen Meinung, wie fühlen sie sich wertgeschätzt? Gefragt haben wir, welche Personen(-gruppen) eher viel und welche eher wenig Wert auf die eigene Meinung der Kinder legen. Der Schwerpunkt liegt in diesem Fall nicht auf der allgemeinen Zufriedenheit der Kinder, sondern darauf, konkret zu beurteilen, wie es denn um die Bedeutung der eigenen Meinung im Alltag bestellt ist.

Auch in diesem Fall zeigen sich die bereits angesprochenen Altersunterschiede. Je älter die Kinder, desto mehr wird nach ihrer Wahrnehmung die eigene Meinung wertgeschätzt. 50 % der 6- bis 7-Jährigen, 55 % der 8- bis 9-Jährigen sowie 64 % der 10- bis 11-Jährigen geben an, dass ihre Mutter eher viel Wert auf die eigene Meinung legt. Bei den Vätern wird dies hingegen nur von 43 % der 6- bis 7-Jährigen, 47 % der 8- bis 9-Jährigen sowie 52 % der 10- bis 11-Jährigen so gesehen (Abb. 6.7).

Als etwas weniger gewichtig stufen die Kinder ihre Meinung im Freundeskreis ein: nur 36 % der 6- bis 7-Jährigen, 40 % der 8- bis 9-Jährigen sowie 49 % der 10- bis 11-Jährigen glauben, dass die Freunde eher viel Wert auf ihre Meinung legen.

Deutlich kritischer äußern sich aber alle Kinder gleichermaßen dazu, welche Rolle die eigene Meinung in der Schule spielt: noch nicht einmal ein Drittel der Kinder gibt in diesem Fall auch unabhängig vom Alter an, dass ihre Klassenlehrerin oder ihr Klassenlehrer eher viel Wert auf ihre Meinung legen würde. Ähnlich ausgeprägt, wenn auch etwas stärker altersdifferenziert, ist die Einschätzung derjenigen, die in einer Nachmittagsbetreuung sind (Hort etc.), gegenüber ihren Betreuerinnen und Betreuern. Hier schwanken die positiven Angaben der Kinder altersabhängig zwischen 34 und 38 %.

Eindeutig negativ in dem Sinne, dass eher wenig Wert auf die eigene Meinung gelegt wird, äußern sich gegenüber der Mutter nur 7 % und gegenüber dem Vater 10 %. Hinzu kommt ein kleinerer Anteil mit »keine Angabe«, beim Vater vor allem dann, wenn die Kinder bei Alleinerziehenden aufwachsen. 10 % glauben, dass die Freunde eher wenig Wert auf ihre eigene Meinung legen. Bei der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer ist es hingegen mit 19 % bereits jedes fünfte Kind und bezüglich der Betreuerinnen und Betreuer in einem Hort o. Ä. geben 17 % der Kinder an, dass diese eher wenig Wert auf ihre Meinung legen. Hinzu kommt auch an dieser Stelle insbesondere bei jüngeren Kindern ein Anteil, der diese Fragen mit »weiß nicht« beantwortet. Die höchste Ausprägung findet sich hier mit 18 % bei den 6- bis 7-jährigen Kindern, die die Frage nach der Werteschätzung der eigenen Meinung gegenüber ihrer Klassenlehrerin oder ihrem Klassenlehrer nicht eindeutig beantworteten (Tab. 6.6).

Ältere Mädchen fühlen sich von der Mutter etwas häufiger in der Meinung wertgeschätzt als Jungen. Dieser Befund korreliert mit der allgemeinen Bewertung der gewährten elterlichen Freiheiten, die Jungen, wie vorhin dargestellt, etwas kritischer beurteilen. Insgesamt betrachtet gibt es zwischen Mädchen und Jungen bezüglich Vater und Mutter aber keine wirklich relevant ausgeprägten Unterschiede. Ähnliches gilt für den Freundeskreis: auch hier fühlen sich Mädchen tendenziell in ihrer Meinung etwas mehr wertgeschätzt, ohne dass die Unterschiede aber wirklich gravierend wären. 43 % der Mädchen im Vergleich zu 41 % der Jungen glauben, dass ihre Freunde viel Wert auf ihre Meinung legen.

Etwas anders stellt sich dies hingegen bei der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer dar. Hier geben 34 % der Mäd-

Tab. 6.6 **Bedeutung der eigenen Meinung**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Gesamt	Mädchen	Jungen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Wertschätzung durch:						
Mutter						
Eher viel	57	57	58	50	55	64
Mal so, mal so	31	31	31	31	35	27
Eher wenig	7	8	5	10	5	6
Weiß nicht / Keine Angabe	5	4	6	9	5	3
Vater						
Eher viel	48	48	48	43	47	52
Mal so, mal so	30	31	30	30	34	27
Eher wenig	10	10	9	9	8	11
Weiß nicht / Keine Angabe	12	11	13	18	11	10
Freunde						
Eher viel	42	43	41	36	40	49
Mal so, mal so	44	44	44	42	46	42
Eher wenig	10	9	11	14	11	6
Weiß nicht / Keine Angabe	4	4	4	8	3	3
Klassenlehrer/in						
Eher viel	32	34	29	31	32	32
Mal so, mal so	37	36	37	29	39	40
Eher wenig	19	16	22	22	19	17
Weiß nicht / Keine Angabe	12	14	12	18	10	11
Betreuer/innen (falls in Einrichtung)						
Eher viel	36	34	36	35	34	38
Mal so, mal so	36	36	36	32	37	43
Eher wenig	17	16	19	19	22	7
Weiß nicht / Keine Angabe	11	14	9	14	7	12

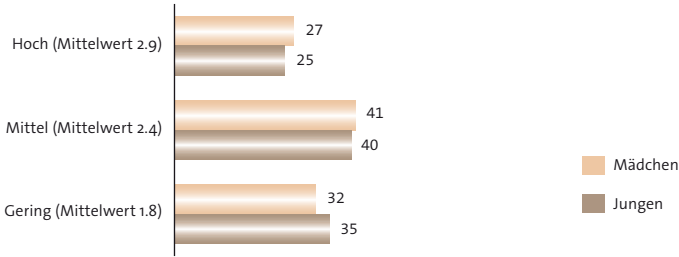
World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

chen im Vergleich zu 29 % der Jungen an, dass diese Personen eher mehr Wert auf ihre Meinung legen würden. Wir hatten diese Trends bereits bei der 1. Kinderstudie festgestellt. Auch 2007 fielen die Bewertungen, wie es um die Wertschät-

zung der eigenen Meinung bestellt ist, gegenüber den Klassenlehrern und auch gegenüber dem Personal der Betreuungseinrichtungen vergleichsweise schlechter aus. Sicherlich hängt dies auch damit zusammen, dass das Regularium in Insti-

Abb. 6.8 **Wertschätzung der eigenen Meinung**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

Bedeutung der eigenen Meinung: zusammengefasste Ergebnisse (Skala von 1 bis 3)



* Eher wenig / mal so, mal so / eher viel Wert auf meine Meinung legen: Mutter, Vater, Freunde, Klassenlehrer/in

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

tutionen für Kinder weitaus einschränkender ist als zum Beispiel zu Hause. Auf der anderen Seite müssen notwendige Regeln aber nicht automatisch dazu führen, dass sich Kinder in ihrer Meinung nicht hinreichend wertgeschätzt fühlen. Die Ergebnisse zu den konkreten Mitwirkungsmöglichkeiten, die wir im vorigen Abschnitt vorgestellt haben, zeigen vielmehr, dass es speziell in Schulen, aber auch in der Familie eine ganze Reihe von unausgeschöpften Möglichkeiten gibt, um Kinder – gerade auch den jüngeren – mehr Partizipationschancen einzuräumen.³¹

³¹ Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommt auch die ZDF-Studie »Kinder ohne Einfluss«, die sich schwerpunktmäßig mit den Möglichkeiten von 8- bis 12-jährigen Kindern zur Beteiligung in Familie, Schule und Wohnort befasst hat (Schneider/Stange/Roth 2009).

Die feinen Unterschiede: Nicht alle Kinder genießen die gleiche Wertschätzung

Um die Ergebnisse zur Bedeutung der eigenen Meinung (Mutter, Vater, Freunde und Klassenlehrer/in) zusammengefasst betrachten und gruppiert analysieren zu können, haben wir einen weiteren Index gebildet.³²

34 % der Kinder erleben eine vergleichsweise geringe Wertschätzung ih-

³² Der Index vereint die Ergebnisse der vier abgefragten Bereiche: Wertschätzung der eigenen Meinung durch die Mutter, den Vater, im Freundeskreis und bei der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer. Die Antworten, »eher nein«, »mal so, mal so«, »eher ja« wurden summarisch zusammengefasst. Die Indexwerte wurden durch 4 geteilt, so dass sich wieder ein Wertebereich von 1 bis 3 ergab. Die Einstufung haben wir wiederum anhand des Mittelwertes (2.3) und der Standardabweichung (0.41) vorgenommen. Geringe Wertschätzung: mehr als eine Standardabweichung vom Mittelwert betrachtet nach unten; Mittlere Wertschätzung: Wertebereich der Standardabweichung um den Mittelwert; Hohe Wertschätzung: Mehr als eine Standardabweichung vom Mittelwert betrachtet nach oben.

Tab. 6.7 **Zusammenhangsanalyse¹:****Wertschätzung der eigenen Meinung nach signifikanten sozialen Merkmalen**

Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%Angaben (pro Zeile)	Wertschätzung der eigenen Meinung		
	Eher wenig	Mittel	Eher viel
Kinder insgesamt	34	40	26
Zuwendung der Eltern			
Kein Defizit	32	39	29
Defizit bei einem Elternteil	32	51*	17
Zuwendungsdefizit	53*	38	9
Soziale Herkunftsschicht			
Unterschicht	52*	34	14
Untere Mittelschicht	38*	40	22
Mittelschicht	32	38	30
Obere Mittelschicht	29	42	29
Oberschicht	27	48*	25
Armutserleben			
Kein Armutserleben	30	40	30
Finanzielle Beschränkungen	47*	39	14
Armutserleben im Alltag	48*	33	19
Alter			
6–7 Jahre	42*	36	22
8–9 Jahre	33	43	24
10–11 Jahre	27	42	31
Region			
West	33	41	26
Ost	39*	39	22
Migrationshintergrund			
Einheimische deutsche Kinder	33	40	27
Kinder mit Migrationshintergrund	36*	42	22

¹ Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer multinomialen logistischen Regression auf die gruppierte Kriteriumsvariable »Wertschätzung der eigenen Meinung: eher wenig, mittel, eher viel« untersucht.

Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, alte/neue Bundesländer, soziale Herkunftsschicht, Armutserleben, Familienform, Zuwendung der Eltern, Migrationshintergrund.

Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf die jeweilige Ausprägung in der Wertschätzung der eigenen Meinung schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang untereinander beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.

In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich der gruppierten Wertschätzung der eigenen Meinung unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

rer eigenen Meinung. Ihre Erfahrung in Familie und Freundeskreis ist eher »mal so, mal so« und in der Schule häufig »eher nein«. 40 % bilden den Durchschnitt mit einer mittleren Wertschätzung: zu Hause »eher viel«, ansonsten »mal so, mal so«. 26 % der Kinder erleben eine hohe Wertschätzung der eigenen Meinung: zu Hause, häufig auch im Freundeskreis und meistens auch in der Schule (Abb. 6.8).

Wie hängt die Lebenslage bei den Kindern mit der Wertschätzung der eigenen Meinung zusammen? Aufschluss hierüber gibt eine statistische Zusammenhangsanalyse (Tab. 6.7). Hierbei wird untersucht, welche Merkmale unabhängig von anderen Merkmalen, die mitbetrachtet werden, Einfluss darauf haben, wie die Meinung der Kinder im Alltag wertgeschätzt wird. Die Zusammenhangsanalyse kann damit die Merkmale aufdecken, die eine eigene Erklärungskraft haben. Effekte, die hingegen auf andere Merkmale zurückzuführen sind, werden trotz möglicherweise hoher prozentualer Einzelausprägungen dabei als nicht signifikant identifiziert.

Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass es vor allen Dingen Kinder aus prekären Lebensverhältnissen insbesondere mit Armutserfahrung sind sowie Kinder, die sich nicht hinreichend betreut fühlen, die im Alltag eine geringe Wertschätzung der eigenen Meinung erleben. Drückt man die Zusammenhänge in Prozentwerten aus, so zeigt sich, dass 53 % der Kinder mit einem Zuwendungsdefizit und auch 48 % der Kinder mit Armutserfahrung sowie 47 % derjenigen, die über finanziell bedingte Beschränkungen berichten, im Alltag ebenfalls nur eine geringe Wertschätzung erleben: in der Familie, in der Schule und im Freundeskreis.

Insgesamt trifft es auch an dieser Stelle die Kinder aus den unteren Bildungsschichten. Für sie ist Partizipation keine

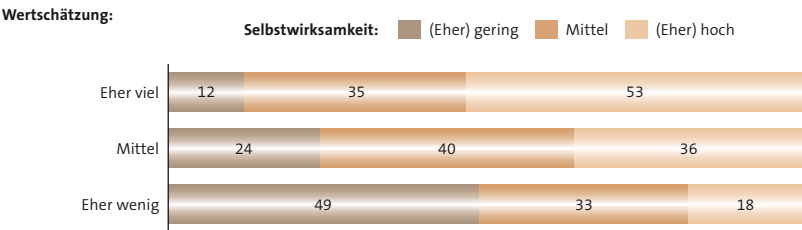
gelebte Wirklichkeit. Interessanterweise sind es die Kinder aus der mittleren und der oberen Mittelschicht, die relativ am häufigsten (30 % sowie 29 %) eher viel an Wertschätzung der eigenen Meinung erleben. Bei Kindern aus der Oberschicht ist im Vergleich dazu der Anteil geringer ausgeprägt (mit eher viel Wertschätzung: 25 %).

Unabhängig von diesen Faktoren bleibt im Rahmen der von uns durchgeführten statistischen Zusammenhangsanalyse ebenfalls das Alter bedeutsam. Eher wertgeschätzt in der eigenen Meinung fühlen sich ältere Kinder. Insbesondere bei den 6- bis 7-Jährigen nimmt mit 47 % fast jedes zweite Kind eine geringe Wertschätzung wahr.

Interessant ist schließlich, dass Kinder aus den neuen Bundesländern mit 39 % etwas häufiger als Kinder aus den alten Bundesländern mit 33 % über eine geringe Wertschätzung der eigenen Meinung berichten. Dieser Effekt bleibt, wie die Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse zeigen, auch dann signifikant, wenn man die anderen bedeutsamen Faktoren (Herkunftsschicht, prekäre Lebenslage, Alter) kontrolliert. Dabei unterscheiden sich die Kinder aus den alten und den neuen Ländern vor allem in der Einschätzung, welchen Wert der Vater auf die eigene Meinung legt. Die etwas negative Bewertung der Wertschätzung der eigenen Meinung durch die Väter führt zu dem genannten Unterschied. Freundeskreis und auch Klassenlehrer werden hingegen von den Kindern vergleichbar beurteilt.

Auch Kinder mit Migrationshintergrund verweisen mit 36 % auf eine geringere Wertschätzung der eigenen Meinung im Vergleich zu 33 % bei einheimischen deutschen Kindern. Die geringere Wertschätzung bezieht sich in diesem Fall allerdings auf den Index, also alle von uns abgefragten Personen und Bereiche.

Abb. 6.9 **Wertschätzung der eigenen Meinung und Selbstwirksamkeit**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



Korrelation (nach Spearman) $r = 0.38$

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Selbstwirksam sind Kinder, deren Meinung im Alltag wertgeschätzt wird

Welche Rolle spielt hierbei nun die Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder? Wir hatten am Anfang des Abschnitts darauf verwiesen, dass Selbstwirksamkeit darauf beruht, im Alltag Selbstständigkeit zu erfahren und dabei zu erleben, dass man Dinge beeinflussen und auch nach den eigenen Wünschen umgestalten kann. Der Zusammenhang ist hierbei eindeutig: Kinder mit im Alltag wenig wertgeschätzter Meinung weisen zu 49 % eine geringe oder eher geringe Selbstwirksamkeit auf. Kinder mit hoher Wertschätzung der eigenen Meinung haben hingegen zu 53 % ebenfalls eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (Abb. 6.9). Selbstwirksamkeit und Wertschätzung der eigenen Meinung korrelieren. Selbstwirksam sind die Kinder, auf deren Meinung im Alltag Wert gelegt wird.

Sicherlich ist es nicht eindeutig, was hierbei Ursache und was Wirkung ist. Selbstwirksamkeit und die Wertschätzung der eigenen Meinung bedingen sich. Selbstbewusste Kinder wollen mitbestimmen. Auf der anderen Seite ist es aber durchaus plausibel, dass die Herausbildung einer eigenen Selbstwirksamkeits-

erwartung dann besser gelingt, wenn Kinder frühzeitig lernen, selber Entscheidungen zu treffen, wenn sie Auswahlmöglichkeiten angeboten bekommen. Genauso wichtig für die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit ist es, einfach Erfolge zu haben, wenn Kinder ihre Vorstellungen in Familie, Freundeskreis und Schule einbringen und sich auch mal gegen andere und dabei insbesondere gegen Erwachsene durchsetzen können. Wir werden diesen Aspekt im nächsten Abschnitt im Zusammenhang mit dem eigenen Wohlbefinden nochmals aufgreifen.

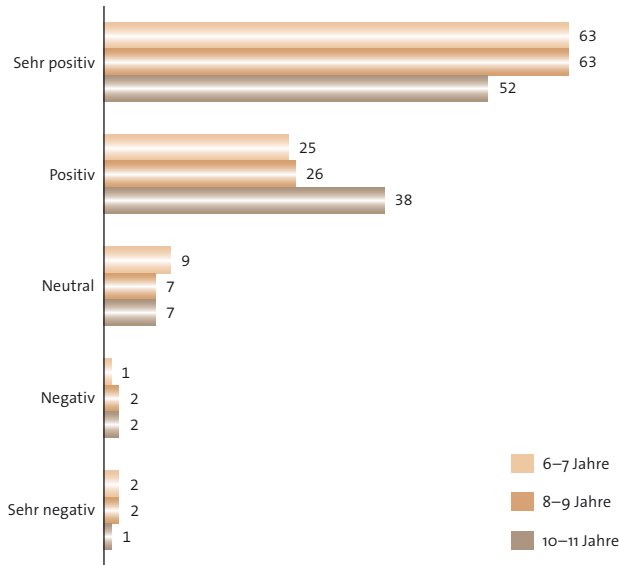
6.3 Wohlbefinden und Verwirklichungschancen

6.3.1 Zufriedenheit mit dem eigenen Leben

Zum Abschluss unseres Interviews haben wir die Kinder diesmal auch direkt gefragt, wie zufrieden sie mit ihrem Leben insgesamt sind. Ein Blick auf die Ergebnisse bestätigt, dass sich Kinder in Deutschland alles in allem sehr wohl fühlen (Abb. 6.10).

Abb. 6.10 **Das eigene Wohlbefinden**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

»Wie zufrieden ich insgesamt mit meinem Leben bin«



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Sehr positiv anhand der von uns auch hierbei eingesetzten Smiley-Skala äußern sich 59 % und positiv weitere 30 % der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren. Unterdurchschnittlich zufrieden sind zusammengenommen 11 %, davon 8 % neutral, 1 % negativ und 2 % sehr negativ. Differenzierungen zeigen sich beim Alter. Die älteste Gruppe (10 bis 11 Jahre) stuft die Positiv-Wertung etwas stärker ab: hier äußern sich 52 % im Vergleich zu 63 % bei den jüngeren Altersgruppen sehr positiv und dafür 38 % positiv im Vergleich zu 25 % sowie 26 % bei den Jüngeren. Zwischen Mädchen und Jungen ergeben sich an dieser Stelle keine signifikanten Unterschiede. Wohlfühlen ist natürlich kein Privileg von Kindheit, aber

anders herum formuliert wäre es natürlich geradezu bestürzend, wenn es bei Kindern dieser Altersgruppe in einem modernen und im internationalen Vergleich hoch entwickelten Sozialstaat wie Deutschland anders wäre.

Man kann auch andere Indikatoren heranziehen, um etwas über das Wohlbefinden bzw. das Unwohlsein der Kinder herauszufinden. Gefragt haben wir die Kinder, wie häufig sie Kopf- oder Bauchweh haben. Hierzu antworten 27 % der Kinder »so gut wie nie« und weitere 56 % »nur selten«. »Öfters« sagen 14 % und »sehr oft« 3 %. Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil der Kinder, die »öfter« oder »sehr oft« berichten, leicht an: von 13 % bei den 6- bis 7-Jährigen auf 18 % und

Tab. 6.8 **Zusammenhangsanalyse¹:**
Lebenszufriedenheit nach signifikanten sozialen Merkmalen
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben (pro Zeile)	Negativ bis neutral	Positiv	Sehr positiv
Kinder insgesamt	11	30	59
Soziale Herkunftsschicht			
Unterschicht	27*	39	34
Untere Mittelschicht	10	33	57
Mittelschicht	8	30	62
Obere Mittelschicht	10	29	61
Oberschicht	8	25	67*
Armutserleben			
Kein Armutserleben	9	28	63
Finanzielle Beschränkungen	13	32	55
Armutserleben im Alltag	24*	44	32
Zuwendung der Eltern			
Kein Defizit	8	29	63
Defizit bei einem Elternteil	15*	32	53
Zuwendungsdefizit	26*	34	40
Familientyp			
Ein-Kind-Familie	6	29	65
Zwei-Kind-Familie	8	28	64
Drei(u. m.)-Kind-Familie	13	27	60
Nichteheliche Lebensgemeinschaft	3	42	55
Alleinerziehend	19*	38	43
Stieffamilie	18*	22	60
Drei-Generationen-Familie	5	35	60

Fortsetzung rechte Seite

19 % bei den 8- bis 9- und 10- bis 11-Jährigen. Differenziert nach dem Geschlecht sind Jungen mit 15 % etwas weniger häufig als Mädchen mit 20 % betroffen.

Zum Thema Zufriedenheit mit dem eigenen Körper antworten 10 %, dass sie sich als »viel« oder »ein wenig zu dünn« betrachten, 17 %, dass sie sich als »viel« oder »ein wenig zu dick« sehen, während

70 % mit ihrem Körpergewicht zufrieden sind. 3 % machen hierzu keine Angaben. Die Zufriedenheit sinkt tendenziell mit zunehmendem Alter: von 77 % bei den 6- bis 7-Jährigen auf 72 % bei den 8- bis 9-Jährigen bis auf 62 % bei den 10- bis 11-Jährigen. Hierbei finden sich Jungen tendenziell eher etwas zu dünn als zu dick, während es bei Mädchen genau

Tab. 6.8
(Fortsetzung)

%-Angaben (pro Zeile)	Negativ bis neutral	Positiv	Sehr positiv
Kinder insgesamt	11	30	59
Selbstwirksamkeitserwartung			
Sehr gering	31*	38	31
Eher gering	14*	44	42
Mittel	8	32	60
Hoch	6	23	71*
Sehr hoch	4	10	86*

1 Der Zusammenhang wurde multivariat anhand einer multinomialen logistischen Regression auf die gruppierte Kriteriumsvariable »Allgemeine Lebenszufriedenheit: unterdurchschnittlich zufrieden oder positiv zufrieden« untersucht.
Einbezogene Merkmale: Alter, Geschlecht, alte/neue Bundesländer, soziale Herkunftsschicht, Armutserleben, Familienform, Zahl der Geschwister, Zuwendung der Eltern, Migrationshintergrund, Selbstwirksamkeit.
Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante Effekte vorhanden sind, die auf eine unterdurchschnittliche allgemeine Lebenszufriedenheit schließen lassen. Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang untereinander beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Pro Zeile lässt sich ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich ihrer allgemeinen Lebenszufriedenheit unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

umgekehrt ist. Bei beiden Geschlechtern ist die Zufriedenheit mit dem Körpergewicht mit 69 % sowie 70 % allerdings so gut wie gleich ausgeprägt.

Auch diese Ergebnisse bestätigen einerseits das hohe Wohlbefinden der Kinder. Andererseits fällt aber auf, dass die allgemeine Lebenszufriedenheit mit dem ebenfalls für das Wohlbefinden relevanten Indikator Kopf- oder Bauchweh nur schwach korreliert.³³ Tendenziell haben

die Kinder mit geringer Lebenszufriedenheit etwas häufiger Kopf- oder Bauchweh: Kinder mit negativer bis neutraler Lebenszufriedenheit berichten zu 23 % »öfters« oder »sehr oft« über Kopf- oder Bauchweh. Bei Kindern mit positiver Lebenszufriedenheit trifft dies für 19 % zu, während Kinder mit sehr positiver Lebenszufriedenheit zu 13 % »öfters« oder »sehr oft« über Kopf- oder Bauchweh klagen. Nur wenig stärker ausgeprägt ist der Zusammenhang zum Körpergewicht. Kinder mit negativer bis neutraler Lebenszufriedenheit sind zu 48 %, Kinder mit positiver Lebenszufriedenheit zu 63 % und Kinder mit sehr positiver Lebenszufriedenheit zu 77 % mit ihrem Körpergewicht zufrieden. Dieser Zusammen-

33 Statistisch betrachtet beträgt die Korrelation nach Spearman zwischen allgemeiner Lebenszufriedenheit und der berichteten Häufigkeit von Kopf- oder Bauchweh nur 0.081 (Signifikanz: $p < 0.01$) sowie zur Zufriedenheit mit dem Körper(gewicht) 0.094.

hang dürfte allerdings über die Herkunftsschicht vermittelt sein. Kinder aus den unteren Schichten sind weniger zufrieden mit ihrem Leben, und gleichzeitig sind die Ernährungsgewohnheiten dort auch deutlich schlechter als in den gehobenen Schichten.

Getrennte Welten auch in der allgemeinen Lebenszufriedenheit: Nicht zufriedene Kinder, die in Armut leben oder über Defizite bei der elterlichen Zuwendung klagen

Welche Kinder sind mit ihrem Leben weniger und welche mehr zufrieden? Aufschluss hierüber gibt wiederum eine statistische Zusammenhangsanalyse (Tab. 6.8). Ein hochwirksamer Einflussfaktor ist auch an dieser Stelle die soziale Herkunft und die Lebenslage. Drückt man die Befunde wieder in Prozentwerten aus, so finden sich bei Kindern aus der Unterschicht 27 % mit nicht positiver Lebenszufriedenheit. Bezogen auf die eigene Armutserfahrung sind es 24 %, die keine positive Lebenszufriedenheit berichten. Hoch zufrieden sind demgegenüber Kinder aus der Oberschicht. Mit 67 %, die eine sehr positive Bewertung der allgemeinen Lebenszufriedenheit abgeben, heben sich auch diese Kinder im Zusammenhang betrachtet von den unteren und mittleren Schichten ab.

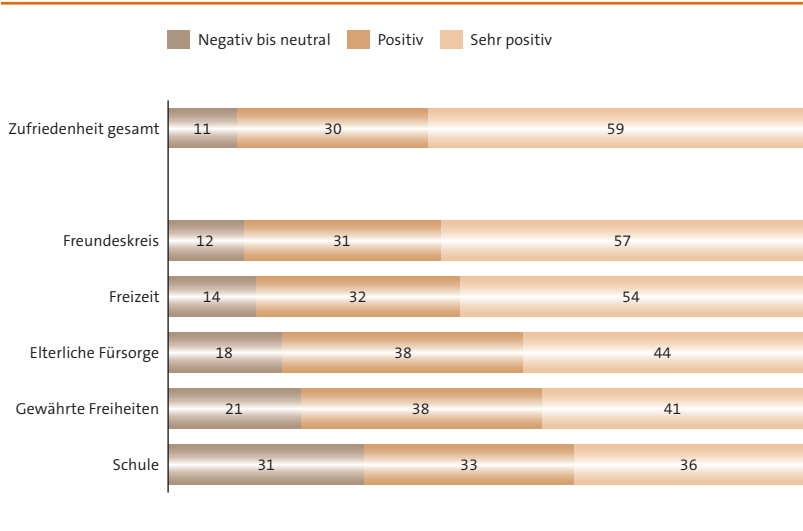
Einen zweiten unabhängigen Einflussfaktor der statistischen Zusammenhangsanalyse stellt die elterliche Zuwendung dar. Kinder, die angeben, dass eines von beiden Elternteilen nicht hinreichend Zeit für sie aufbringt, sind zu 15 % unterdurchschnittlich mit ihrem Leben zufrieden. Bei Kindern mit einem Zuwendungsdefizit bei beiden Elternteilen (inklusive Alleinerziehenden) sind es sogar 26 %, die nicht zufrieden sind. Hierzu passt ebenfalls der Befund, dass Kinder von Alleinerziehenden mit 19 % eine unterdurch-

schnittliche Zufriedenheit aufweisen. Mit 18 % trifft dies ebenfalls auf Kinder in Stieffamilien zu. Auch diese Kinder sind, unabhängig von den anderen Faktoren, im Vergleich zu nicht rekombinierten Familien weniger zufrieden. Die Zahl der Kinder in der Familie ist hingegen im Zusammenhang betrachtet statistisch nicht bedeutsam, auch wenn die Prozentangaben in Tabelle 6.8 auf den ersten Blick diesen Eindruck erwecken könnten. In der Zusammenhangsanalyse ist das Merkmal Zahl der Kinder im Haushalt nicht signifikant.

Die sozial getrennten Kinderwelten und deren Einfluss auf das Wohlbefinden lassen sich also, trotz des insgesamt ausgesprochen hohen Wohlbefindens, auch in der allgemeinen Lebenszufriedenheit wieder auffinden. Armut und prekäre häusliche Verhältnisse auf der einen Seite sowie auch unabhängig davon elterliche Zuwendungsdefizite auf der anderen Seite sind Risikolagen, die den Kindern Chancen rauben und die ihr Wohlbefinden negativ beeinflussen.

Neben diesen Faktoren, die sich auf die äußeren Lebensbedingungen der Kinder, also auf Herkunft und Lebenslage beziehen, haben wir auch ein anderes Merkmal mit in die Zusammenhangsanalyse einbezogen: die Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder. Eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung liefert, unabhängig vom Einfluss der Herkunft und Lebenslage und der elterlichen Fürsorge, die größte Erklärungskraft dafür, dass Kinder mit ihrem Leben unzufrieden sind. Selbstwirksamkeit und allgemeine Lebenszufriedenheit bedingen sich. In dem von uns an dieser Stelle formulierten Erklärungsmodell ist es dabei die Selbstwirksamkeitserwartung, die die allgemeine Lebenszufriedenheit im Kontext der Lebenslage und der elterlichen Fürsorge maßgeblich beeinflusst.

Abb. 6.11 **Wohlbefinden nach Bereichen**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

6.3.2 Was Kinder für ein gutes Leben brauchen

Neben der allgemeinen Lebenszufriedenheit haben wir in unserer Kinderstudie, wie in den letzten Kapiteln im Einzelnen dargelegt, auch die Zufriedenheit der Kinder in ihren wichtigsten Lebensbereichen erhoben. Stellt man nun der allgemeinen Lebenszufriedenheit diese getrennt abgefragten Bereichszufriedenheiten gegenüber, so ergibt sich ein ausgesprochen interessantes Bild (Abb. 6.11).

Ähnlich hohe positive Werte wie bei der Gesamtzufriedenheit berichten die Kinder für ihren Freundeskreis und für ihre Freizeit. Der Anteil der negativ bis neutral eingestellten Kinder steigt hierbei leicht bezüglich des Freundeskreises auf 12 % und bezüglich ihrer Freizeit auf 14 % an. Bereits 18 % sind unterdurch-

schnittlich mit der elterlichen Fürsorge zufrieden und 21 % mit den Freiheiten, die ihnen zu Hause gewährt werden. Unterdurchschnittlich zufrieden mit der Schule äußern sich sogar 31 % der Kinder.

Diese Ergebnisse zu den Bereichszufriedenheiten stehen nicht im Gegensatz zur allgemeinen Lebenszufriedenheit, sie relativieren allerdings ein wenig deren hohe Ausprägung. Die allgemeine Lebenszufriedenheit ist von daher eher ein Maß, das von der grundsätzlichen Haltung von Kindern in der mittleren Kindheit geprägt ist. Im Vordergrund stehen deren Neugierde und Antrieb, Dinge zu verstehen, neue Lebenswelten kennenzulernen sowie Beziehungen mit Gleichaltrigen einzugehen, um sich dadurch aus der Familie als dem ursprünglichen und damit primären Sozialisationssystem Stück für Stück zu verselbständigen. Kinder stehen diesen Entwicklungsauf-

Tab. 6.9 **Was auf die Lebenszufriedenheit Einfluss hat:
Wertigkeiten aus der Sicht der Kinder**

Ergebnisse einer multiplen linearen Regression¹
Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Bereichszufriedenheiten	Einfluss der Bereichszufriedenheit auf die allgemeine Lebenszufriedenheit (Regressionskoeffizienten) ²
Zufriedenheit mit den in der Familie gewährten Freiheiten	+++++ (0.27) ***
Zufriedenheit mit der Freizeit	++++ (0.24) ***
Zufriedenheit damit, wie die Eltern für einen da sind	++++ (0.17) ***
Zufriedenheit mit dem Freundeskreis	++++ (0.16) ***
Zufriedenheit mit der Schule	++ (0.11) ***

- 1 Multiple Regressionsanalyse. Erklärungskraft des Modells: $R^2 = 0.53$
Hierbei wird statistisch getestet, welche der einbezogenen Bereichszufriedenheiten die jeweilige Ausprägung der allgemeinen Lebenszufriedenheit statistisch signifikant beeinflussen. Das Besondere ist, dass die Bereichszufriedenheiten hierbei im Zusammenhang untereinander beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung der einbezogenen Bereichszufriedenheiten ergibt.
- 2 Teilbeitrag der jeweiligen Bereichszufriedenheit auf die Ausprägung der Gesamtzufriedenheit. Standardisierte Beta-Koeffizienten (Regressionskoeffizienten): Werteausprägungen in Klammern.
+ steht für einen positiven Beta-Betrag von 0.05
*** = Ausprägung statistisch hoch signifikant ($p < 0.01$)

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

gaben grundsätzlich positiv gegenüber und entwickeln Freude daran, Neues kennenzulernen und sich Herausforderungen zu stellen. Von daher ist die Grundhaltung gegenüber dem eigenen Leben erst einmal positiv und optimistisch.³⁴ Die Zufriedenheiten in den für Kinder relevanten Alltagsbereichen (Kinderwelten) misst demgegenüber stärker die Wahrnehmung von konkret vorhandenen Schwierigkeiten und Problemen.³⁵

- 34 Vgl. dazu das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1972) sowie das Modell des »produktiv Realität verarbeitenden Subjektes« (Hurrelmann 1983).
- 35 Dieser Ansatz erscheint uns plausibler dafür zu sein, den bei Kindern offenbar vorhandenen »Wohlfühlfaktor« in Bezug auf ihr eigenes Leben zu erklären. Betz weist demgegenüber darauf

Die im Alltag gewährten Freiheiten haben den stärksten Einfluss auf die allgemeine Lebenszufriedenheit

Wie verhält es sich nun mit den Wertigkeiten der Bereichszufriedenheiten, die Kinder abgegeben haben, in Bezug auf ihre allgemeine Lebenszufriedenheit? Welche der von uns erhobenen fünf Bereichszufriedenheiten hat den größten Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit, wie ist hier die Rangfolge? Wir haben

hin, dass Kinder deshalb in der Regel hoch zufrieden sind, weil sie soziale Ungleichheit als eher »gegeben« hinnehmen. Eine hohe subjektive Lebenszufriedenheit auch bei benachteiligten Kindern steht in diesem Sinne dafür, sich mit den Machtverhältnissen, die sie nicht ändern können, zu arrangieren (Betz 2008).

auch hierzu eine statistische Analyse durchgeführt. Mit Hilfe einer sogenannten multiplen linearen Regression besteht die Möglichkeit, statistisch zu prüfen, welche der fünf Bereichszufriedenheiten mit welchem eigenen Anteil die Ausprägung der allgemeinen Lebenszufriedenheit erklären kann.

Die Ergebnisse sind durchaus bemerkenswert. Die weitaus größte Erklärungskraft dafür, wie Kinder die Frage nach ihrer allgemeinen Lebenszufriedenheit beantworten, hat die Bewertung der Zufriedenheit mit den in der Familie gewährten Freiheiten gefolgt von der Zufriedenheit mit der Freizeit. Einen geringen Erklärungsbeitrag im Modell liefert die Zufriedenheit mit der elterlichen Fürsorge. Daran würde sich auch dann nichts ändern, wenn man die Zufriedenheit mit den gewährten Freiheiten hier unberücksichtigt lassen würde. Auch dann wäre die Erklärungskraft der familiären Fürsorge hoch, aber trotzdem etwas geringer als die der Zufriedenheit mit der Freizeit. Anschließend folgt die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis, während die Schulzufriedenheit den geringsten Beitrag zur Aufklärung der Höhe der Gesamtzufriedenheit leistet (Tab. 6.9).

Es sind die gewährten Freiheiten und die Zufriedenheit mit der Freizeit, die bei Kindern dieser Altersgruppe maßgeblich für die allgemeine Lebenszufriedenheit sind. Der Erklärungsbeitrag von Selbstbestimmung und Freizeitwert ist in dieser Phase der mittleren Kindheit bereits höher als der der elterlichen Fürsorge. Aus unserer Sicht unterstreicht dieser empirisch ermittelte Befund die Bedeutung, die der Entwicklung von Selbstständigkeit bei Kindern dieser Altersgruppe zukommt. Will man etwas zum Wohlbefinden von Kindern sagen, sollte man dieses keinesfalls auf deren familiäre Kontexte reduzieren, sondern

die eigenen Bedürfnisse, Erwartungshaltungen und Potenziale der Kinder hinreichend beachten.

Was Kinder insgesamt für eine hohe Selbstwirksamkeit brauchen

Selbstwirksamkeit, also die Herausbildung von Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein sowie personaler und auch sozialer Kompetenz, bildet in diesem Zusammenhang einen Schlüsselfaktor, um Kindern die Aneignung von Potenzialen für ein »gutes Leben« zu eröffnen.

Die in der 2. World Vision Kinderstudie erhobenen Merkmale zur sozialen Herkunft (Ressourcen), zur Mitwirkungs- und Partizipationserfahrung sowie zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit im Sinne von Verwirklichungschancen (Capabilities) ermöglichen es abschließend, einige grundlegende Faktoren zu benennen, die Kinder in Deutschland nach ihrer eigenen Wahrnehmung für eine gute Entwicklung brauchen.³⁶

Wir haben hierfür die Befunde noch einmal zusammengefasst, die auf Basis der Kinderauskünfte im Zusammenhang betrachtet einen signifikanten und bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und damit auf Verwirklichungschancen haben. Mit Hilfe eines statistischen Modells ist es möglich, die Effekte und deren Bedeutung zu bestimmen (Tab. 6.10 und Abb. 6.12).

³⁶ Bei der Erklärung, wie die Herausbildung von Selbstwirksamkeit konkret funktioniert, gilt es sicherlich noch eine ganze Reihe von weiteren Faktoren zu berücksichtigen, zum Beispiel auch solche, die mit der Persönlichkeit des Kindes zusammenhängen (vgl. dazu z. B. Neyer/Lehnhart 2008). An dieser Stelle geht es uns jedoch primär um die Rahmenbedingungen, die Kinder brauchen, um sich Verwirklichungschancen zu eröffnen.

Tab. 6.10 **Zusammenhangsanalyse¹: Selbstwirksamkeit nach signifikanten Merkmalen**
Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%Angaben (pro Zeile)	Gruppierte Selbstwirksamkeit		
	(Eher) gering	Mittel	(Eher) hoch
Kinder insgesamt	29	37	34
Wertschätzung der eigenen Meinung			
Gering	49	33	18*
Mittel	24	40	36*
Hoch	12	35	52*
Größe des Freundeskreises			
Bis 1	64	32	4*
2 bis 3	48	35	17*
4 bis 5	38	38	24*
6 bis 9	25	36	39*
10 und mehr	18	37	45*
Freizeittypen			
Medienkonsumenten	39	36	25*
Normale Freizeitler	29	37	34*
Vielseitige Kids	18	38	44*
Armuterleben			
Kein Armuterleben	25	38	37*
Finanzielle Beschränkungen	38	33	29*
Armuterleben im Alltag	53	26	21*

Fortsetzung rechte Seite

Die größte Erklärungskraft für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit bei Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren hat die von den Kindern wahrgenommene *Wertschätzung der eigenen Meinung*. Je mehr diese in Familie, Freizeit, Freundeskreis und Schule wahrgenommen wird, desto größer ist das Selbstbewusstsein, gemessen am Grad der allgemeinen und sozialen Selbstwirksamkeitserwartung. Die Wertschätzung der eigenen Meinung basiert hierbei auf den alltäglichen Mitwirkungs- und Partizipationserfahrungen: in den Alltag einbezogen werden, um mitwirken

zu können, nach der eigenen Meinung gefragt werden und dabei zu erleben, dass diese auch ernst genommen wird, darauf kommt es an. Auf diese Weise können Kinder Wertschätzung erleben und verinnerlichen.

Weitere förderliche Faktoren für die Selbstwirksamkeit bilden ein *großer Freundeskreis* sowie *vielseitige Freizeitaktivitäten*. Ein großer Freundeskreis gibt Rückhalt und ermöglicht es zu lernen, die eigene Meinung zu vertreten, »auch wenn andere Kinder anderer Meinung sind«. Peers sind nicht nur dafür da, um Spaß zu

Tab. 6.10
(Fortsetzung)

%Angaben (pro Zeile)	Gruppierte Selbstwirksamkeit		
	(Eher) gering	Mittel	(Eher) hoch
Kinder insgesamt	29	37	34
Soziale Herkunftsschicht			
Unterschicht	50*	32	18
Untere Mittelschicht	36*	30	34
Mittelschicht	27	41	32
Obere Mittelschicht	25	39	36*
Oberschicht	20	35*	45*
Zuwendung der Eltern			
Kein Defizit	26	38	36
Defizit bei einem Elternteil	29	38	33
Zuwendungsdefizit	47*	30	23

1 Der Zusammenhang wurde anhand einer multiplen Varianzanalyse untersucht.
Einbezogene Merkmale: Geschlecht, alte/neue Bundesländer, soziale Herkunftsschicht, Armutserleben, Familienform, Erwerbsbeteiligung der Eltern, Zuwendung der Eltern, Zahl der Freunde, Freizeittyp, Wertschätzung der eigenen Meinung; alterskontrollierte Analyse (Alter als sog. Kovariate).
Hierbei wird statistisch getestet, bei welchen Merkmalen signifikante unterschiedliche Ausprägungen bei der Selbstwirksamkeit der Kinder vorhanden sind. (Summenscore über die neun abgefragten Statements.) Das Besondere ist, dass die Merkmale hierbei im Zusammenhang untereinander beurteilt werden. Berücksichtigt wird der jeweilige Teilbeitrag (partieller Beitrag), so wie sich dieser in der Gesamtwirkung aller einbezogenen Merkmale ergibt.
In der Tabelle wurde zur besseren Veranschaulichung auf die Darstellung der wissenschaftlich-korrekten statistischen Prüfgrößen verzichtet. Stattdessen werden die signifikanten Merkmale für sich genommen bivariat und dabei **pro Zeile in %** ausgewiesen. Die Selbstwirksamkeit wurde hierfür in drei Ausprägungen gruppiert (eher gering, mittel, eher hoch). Pro Zeile lässt sich damit ablesen, wie sich die Kinder je nach Merkmal hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit unterscheiden. Fett gedruckt und mit * gekennzeichnet sind nur die Ausprägungen, die sich auch innerhalb der statistischen Gesamtanalyse als signifikant erwiesen haben ($p < 0.05$).

haben und neue Dinge zu erkunden, sie können auch helfen, soziales Verhalten auszuprobieren und Selbstbehauptung zu erlernen. Größere Freundeskreise sind hierfür offenbar besser geeignet. Zum einen geht mehr, zum anderen können sich dadurch auch Abhängigkeiten eher besser vermeiden lassen. Es kommt hierbei auf die Gelegenheit an. Kinder brauchen Umwelten, in denen sie Kontakte knüpfen können. Vereine, Gruppen oder auch das gezielte Fördern von Peer-Bil-

dung in der Schule, in der sich Kinder »die Hälfte des Tages« oder sogar noch länger aufhalten, schaffen Zugänge und Chancen. Besonders wertvoll und entsprechend wirksam zur Herausbildung von Selbstwirksamkeit sind auch vielseitige Freizeitaktivitäten. Vielseitigkeit regt an, schafft wiederum neue Kontakte und gibt weitaus bessere Möglichkeiten zu erfahren, was man gut kann. Medien (Computer, Spielkonsole oder Fernsehen) gehören insbesondere bei Jungen zur Le-

Abb. 6.12 **Selbstwirksame Kinder**
Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Merkmale (Multiple Varianzanalyse, $R^2 = .28$)

- Eigene Meinung wird wertgeschätzt ($r^2 = .13$)
- Größerer Freundeskreis (part. $r^2 = .09$)
- Vielseitige Freizeitaktivitäten (part. $r^2 = .02$)
- Bildungsherkunft, keine armutsbedingten Einschränkungen (part. $r^2 = .01$)
- Hinreichende elterliche Zuwendung und Betreuung (part. $r^2 = .01$)

Was keine Rolle spielt

- Geschlecht (nur in Wechselwirkung mit anderen Merkmalen)
- Erwerbsbeteiligung der Eltern wirkt nicht negativ
- Familienform und Geschwister(zahl)
- Migrationshintergrund
- Region

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

benswelt mit dazu. Medienkonsum allein als prägende Freizeitaktivität, so wie wir dies in unserer Freizeittypologie dargestellt haben (siehe Kapitel 3), engt allerdings ein und ist mit einer geringeren Selbstwirksamkeit verbunden. Die Faktoren bedingen sich natürlich. Im Zusammenhang betrachtet zeigen die Ergebnisse aber eindeutig, dass die von uns als Medienkonsumenten bezeichneten Kinder auch unabhängig von Lebenslage und Herkunftsschicht weniger Selbstwirksamkeit entwickeln und ebenfalls mit ihrer Freizeit und mit ihrem Freundeskreis weniger zufrieden sind.

Prekäre Lebenslagen in Gestalt von Armut oder auch *fehlender elterlicher Zuwendung* sind hingegen in unserer Analyse für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit die primären hinderlichen Rahmenbedingungen. Armut grenzt nicht nur aus, sondern hindert Kinder auch daran, Selbstwertgefühl und Kompetenz zu entwickeln. Nach wie vor ist es die Herkunft, die entscheidet. Kinder aus bildungsfernen Schichten haben weniger Chan-

cen, da ihnen nicht die Ressourcen zur Verfügung stehen, die Kinder aus gehobenen Schichten haben. Dies bezieht sich sowohl auf die finanziellen Möglichkeiten in der Familie als auch auf die vorhandenen Kompetenzen, den Kindern Chancen zu eröffnen. Bildungsferne ist nicht förderlich, um den eigenen Kindern höhere Bildungsabschlüsse zuzutrauen. Schwierige Lebenslagen begrenzen, wenn es darum geht, Kindern Gelegenheiten für vielseitige Freizeitaktivitäten oder auch einfach nur eine Mitgliedschaft in einem Sportverein zu ermöglichen. Hier ist »das ganze Dorf« gefordert, wie wir es in der 1. World Vision Kinderstudie formuliert hatten. Begrenzung kann sich aber auch da einstellen, wo das Finanzielle einigermaßen geregelt ist, wo allerdings die Betreuung der Kinder trotzdem nicht verlässlich gestaltet werden kann oder wo bei den Eltern Überforderung herrscht. Dies trifft vor allem auf Alleinerziehende zu, kommt aber auch dort häufiger vor, wo Elternteile offenbar unzufrieden sind mit ihrer Lebenssituation,

etwa dann, wenn keine eigene Erwerbsbeteiligung möglich ist. Aus der Sicht der Kinder fördert eine geregelte Einbindung der Elternteile in das Erwerbsleben eher die Zuwendung und Betreuung (siehe Kapitel 2).

Keine eigenständige Rolle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit spielt hingegen die Familienform (traditionell oder rekombiniert, verheiratet oder als nichteheliche Lebensgemeinschaft) sowie die Zahl der Geschwister im Haushalt. Das Alter stellt hingegen eine allgemeine Rahmenbedingung dar. Hierüber regelt sich der Grad und das Ausmaß dessen, was Kinder sich zutrauen. Wir haben das Alter in unserer Analyse deshalb als Rahmenbedingung betrachtet und die Ergebnisse alterskontrolliert geprüft. Die Befunde insbesondere zur Rolle der eigenen Meinung zeigen hierbei, dass vor allem jüngere Kinder (6- bis 7-Jährige) eher mehr Selbstständigkeit wollen und eher unzufriedener damit sind, was ihnen an Freiheiten im Alltag gewährt wird. Geschlechtereffekte haben nur in Wechselwirkung mit anderen Merkmalen Einfluss, grundsätzlich unterscheiden sich Mädchen und Jungen jedoch nicht darin, was sie für ein »gutes Leben« brauchen.

Fassen wir zusammen, was Kinder für ein gutes Leben brauchen: Zuwendung und elterliche Fürsorge ist die eine Dimension, auf die Kinder unbedingt angewiesen sind. In der mittleren Kindheit jedoch genauso wichtig – und aus der Sicht der Kinder sogar noch etwas wichtiger – ist die Möglichkeit, selber Dinge ausprobieren und entscheiden zu können. Selbstbestimmung geht mit Sicherheit und Geborgenheit Hand in Hand, wie unsere Ergebnisse zur allgemeinen und sozialen Selbstwirksamkeit zeigen. Freizeit und ein eigener Freundeskreis sind wesentliche Entwicklungsfaktoren. Freizeit bildet. Vielseitige Freizeitaktivitäten liefern (informelle) Bildungsimpulse und sind ausgesprochen förderliche Capabilities. Ein guter Freundeskreis hilft, soziale Kompetenz zu entwickeln. Familie, Freizeit, Freundeskreis und Schule müssen von daher zusammen gedacht und vor allen Dingen dann auch praktisch zusammen gebracht werden, um Kindern ein gutes Leben zu ermöglichen. Armut und prekäre Lebensverhältnisse grenzen hierbei aus und nehmen Kindern ihre Chancen. Ohne eine gezielte Förderung werden diese Kinder auf der Strecke bleiben.

7 Die qualitative Studie: 12 Porträts von Kinderpersönlichkeiten

Daniel Schroeder, Sibylle Picot
und Sabine Andresen

7.1 Methodisches Vorgehen und Eindrücke aus dem empirischen Material

In Ergänzung zum repräsentativen Teil der Studie, der es ermöglicht, Rückschlüsse auf die gesamte Gruppe der 6- bis 11-Jährigen in Deutschland zu ziehen, folgt nun eine qualitative Analyse von ausgesuchten Einzelfällen. So können die konkreten Lebensumstände, Hoffnungen, Wünsche und Sorgen einzelner Kinder illustriert sowie ihre Annahmen und Weltbilder im Detail veranschaulicht werden.

Dieses einleitende Kapitel besteht aus drei Teilen:

1. Beschreibung des inhaltlichen Konzepts und des methodischen Vorgehens sowie Beschreibung der eingesetzten Instrumente.
2. Theoretische und methodische Angaben zur Netzwerkanalyse sowie Auswertung der vorliegenden Ergebnisse.
3. Auswertung aller Porträts hinsichtlich des kindlichen Wohlergehens.

Im Anschluss folgen insgesamt zwölf Einzelvorstellungen (Porträts) der interviewten Kinder, in denen diese mit ihren inneren und äußeren Lebenswelten vorgestellt werden.

7.1.1 Inhaltliches Konzept und methodisches Vorgehen

Was wollten wir wissen?

Ganz allgemein stellt diese Studie die Frage nach den Lebensbedingungen der Kinder in Deutschland. Der Fokus liegt dabei auf dem Wohlbefinden der Kinder und den Faktoren, die dieses Wohlbefinden beeinflussen. Wir haben uns im qualitativen Teil dieser Studie auf drei Hauptaspekte konzentriert. Es handelt sich zum einen um sehr globale Aspekte wie Zeit und Raum, weil diese unsere Lebenswelt definieren. Zum anderen stellen wir die Frage nach den Möglichkeiten (Ressourcen), die Kindern gegeben sind, um ihre Welt ausfüllen und gestalten zu können.

Natürlich war es uns nicht möglich, solche Aspekte in ihrer ganzen Breite zu untersuchen. Der folgende Überblick verschafft einen Eindruck darüber, welche Bereiche Teil der Erhebung waren und mit welchen Fragen wir in die Untersuchung gestartet sind.

Zeit

Wir wollten wissen, was Kinder mit ihrer Zeit anfangen. Das mag zunächst banal klingen, ist es aber bei näherer Beschäftigung nicht. »Was ist denn die Zeit der Kinder?«, würde Momo, die Hauptfigur aus Michael Endes gleichnamigem Roman, vielleicht fragen. Wenn es eine »Kinderzeit« gibt, mit der Kinder etwas

»anfangen« können, dann gibt es auch eine Zeit, die nicht den Kindern »gehört«. Wer bestimmt das über die Zeit? Wer sind die »grauen Herren« der Kinder – falls es sie gibt?

Wir wollten herausfinden, wie Zeit von Kindern erlebt wird, welcher Lebensbereich wie viel »gefühlte« Zeit einnimmt und was Kinder den Tag über tun. Dazu gehört die Frage, über wie viel Zeit Kinder frei verfügen können, welche Möglichkeiten sie damit verknüpfen und wie sie diese nutzen.

Diesen Fragen wurde auf unterschiedlichen Abstraktionsgraden nachgegangen. Einmal anhand der detaillierten Schilderung eines Tagesablaufs, der exemplarisch die Aktivitäten der Kinder im Alltag abbilden soll. Wir haben zudem regelmäßige (Freizeit-)Aktivitäten und strukturelle Aspekte (wie Dauer des Unterrichts) untersucht und bewertet, um festzustellen, welche zeitlichen Rahmenbedingungen das Leben der Kinder bestimmen. Zusätzlich hat uns interessiert, welchen Zeitanteil das Kind den Lebensbereichen Schule, Pflichten, feste Freizeitaktivitäten, Familie, freie Zeit sowie Medien zuschreibt. Wir alle wissen schließlich, wie variabel die Dauer einer Zeiteinheit sein kann, wenn man nicht die Uhr, sondern den Menschen fragt.

Bei den Lebensbereichen »Familie«, »freie Zeit« und »Medien« haben wir die Kinder detailliert von ihren Aktivitäten berichten lassen. Über die grundlegende Frage hinaus, wie ein Kind seine Zeit verbringt, hat uns auch interessiert, wie zufrieden Kinder mit Qualität und Quantität der gemeinsam mit den Eltern verbrachten Zeit sind.

Raum

Hier ist die sozialräumliche Orientierung der Kinder gemeint. Wir wollten herausfinden, welche konkreten Orte das Kind in seinem alltäglichen Leben ansteuert

und wie selbständig es sich in diesem Lebensraum bewegen kann. Maßgeblich dabei war allein die Wahrnehmung des Kindes. Es sollte deutlich werden, welche Orte vom Kind überhaupt als relevant erachtet werden, an welchen davon es sich wohlfühlt und wo die eigenen Gestaltungsspielräume liegen. In diesem Zusammenhang fragten wir weiter, welche Menschen im aktuellen Erleben der Kinder eine nennenswerte Rolle spielen, wie beliebt diese Menschen bei den Kindern sind, wie häufig sie zu ihnen Kontakt haben und wie sehr sie über das Leben der Kinder bestimmen. All das haben wir aus der Sicht der Kinder dargestellt.

Ressourcen

Die Ressourcen eines Kindes sind vielfältig. Wir haben von diesen nur zwei herausgegriffen, die sich gut in das Thema »Wohlbefinden« der vorliegenden Studie einfügen.

Zunächst befassen wir uns mit den auch im Kontext »Raum« erwähnten sozialen Kontakten der Kinder. Als soziale Wesen sind Kinder auf Kontakte zu anderen Menschen angewiesen. Sie stellen ein zentrales Element ihrer Lebenswelt dar. Auch im Kontext »Zeit« sind diese sozialen Kontakte bereits mit eingeschlossen. Besonders die Frage danach, wie viel (qualitativ hochwertige) Zeit die Kinder mit ihnen nahestehenden Personen verbringen, verdeutlicht dies.

Dann untersuchen wir Faktoren und Aussagen, die nicht allein die persönliche Welt des Kindes abbilden, sondern auch seine Annahmen und Einstellungen zum Thema »Arm und Reich« und zu den materiellen (und persönlichen) Ressourcen, die einem Kind zur Verfügung stehen. Uns hat dabei auch interessiert, wie Kinder ihre eigene Situation erleben (wie sie sich auf einem Arm-Reich-Kontinuum verorten) und wie sie ihr Leben

in Hinblick auf materielle Aspekte am liebsten gestalten würden. Dazu gehört die Frage, wie Kinder arm und reich überhaupt definieren. Steht für sie die materielle Versorgung bzw. Ausstattung im Vordergrund, oder ziehen sie auch andere Bereiche zur Unterscheidung heran? Und welche Vorstellungen haben sie über Auswirkungen sowie Ursachen von Armut, und wie stehen sie zu dem Begriff Gerechtigkeit? Spannend erschien uns zudem die Frage, ob die aktuelle wirtschaftliche Situation auch im Erleben der Kinder eine Rolle spielt.

Und noch eines wollten wir wissen: Was erachten Kinder für ein gutes Leben als wichtig. Dabei ging es uns nicht um konkrete Lebensumstände der Kinder, sondern darum, welche Bedingungen für Wohlbefinden erforderlich sind.

Wissen wollten wir unter anderem auch, über welche Merkmale sich Kinder definieren und wie sie sich ihre Zukunft vorstellen. Da mit diesen Punkten keine gesonderten Fragestellungen verbunden sind, sei an dieser Stelle auf die einzelnen Porträts verwiesen.

Wie sind wir methodisch vorgegangen?

Die zwölf Porträts entstanden nach individuellen Fallstudien von Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren. In jeder Altersstufe wurden je ein Mädchen und ein Junge befragt. Nach Möglichkeit wurden Kinder mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen (Schichtzugehörigkeit der Eltern, Einwohnerzahl des Wohnortes, Bundesland) ausgewählt, um eine möglichst heterogene Darstellung kindlicher Lebenswelten zu erreichen. Aus diesem Grund haben wir Kinder mit ganz unterschiedlichen familiären Hintergründen, mit gemeinsam und getrennt lebenden Eltern und auch ein Heimkind in die Auswahl aufgenommen.

Wir wenden zwei Befragungsmethoden an: 1. das explorative Interview, 2. ein Erhebungsinstrument der qualitativen Netzwerkanalyse. Letztere ist detailliert in Abschnitt 2 dieses Kapitels beschrieben.

Die zentrale Erhebungsmethode stellt ein intensives, exploratives Gespräch mit den Kindern dar. Dieses zwei- bis dreistündige Gespräch war durch einen Leitfaden locker vorstrukturiert, es folgte also einem vorgegebenen Ablauf. Gerade bei den jüngeren Kindern ist es erforderlich, den Gesprächsfluss von außen zu lenken, um über alle relevanten Themen Informationen zu erhalten. Von sich aus würde ein Kind eher über aktuelle Begebenheiten oder Lieblingsspielzeuge erzählen. Das Gespräch beruht also viel stärker als bei jugendlichen oder erwachsenen Gesprächspartnern auf der Interaktion zwischen Interviewer und Befragten. Da die narrativen Anteile bei kleinen Kindern eher kurz sind und sie die Dauer eines intensiven Interviews im »Frage-Antwort-Schema« überfordern würde, haben wir viele spielerische Elemente in die Erhebung einbezogen. Zentral ist dabei die sog. Aufstellung (die nichts mit dem im therapeutischen Kontext verwendeten Verfahren der Familienaufstellung zu tun hat) der Orte und Kontakte des Kindes.

Trotz der weiter unten beschriebenen Elemente zur Auflockerung des Interviews war es immer wieder schwierig – gerade bei Themen, die nicht das unmittelbare Erleben der Kinder betreffen –, die Balance zwischen dem Erhalt der Motivation des Kindes und dem Informationsbedürfnis des Interviewers zu wahren. Jüngere Kinder fühlen sich durch Fragen zu Sachverhalten (»Wie kommt es, dass manche reich sind und andere arm?«) in gewisser Weise »geprüft«. Sie glauben, eine Antwort geben zu müssen – wie in der Schule eben.

Aus diesem Grund ist Fingerspitzengefühl gefragt.

Auch die Eltern wurden in die Befragung einbezogen. Sie wurden gebeten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen, und es wurden mit ihnen zum Teil ergänzende Gespräche geführt.

Unter Berücksichtigung aller Informationen – den Wortprotokollen der Interviews, der Auswertung der Aufstellung und der anderen zusätzlichen Elemente im Interview (s. u.) – wurden dann die Porträts erstellt. Die Interviews wurden von den jeweiligen Autoren der Porträts geführt.

Diese wurden den Eltern zur Zustimmung vorgelegt. Die Absprache mit den Eltern half dabei, einzelne Aussagen der Kinder einordnen zu können. So konnten wir ausschließen, dass aktuelle Geschehnisse die Darstellung im Porträt dominieren. Dafür ein Beispiel: Ein Kind berichtet ausschließlich von einem bestimmten Computerspiel. Es klingt, als sei dies seine Hauptfreizeitbeschäftigung. Die elterliche Information, das Kind habe gerade ein Wochenende beim Cousin verbracht und dort einen Abend gebannt vor der Spielkonsole gesessen, zu Hause aber keine Gelegenheit dazu, rückt das Bild etwas zurecht.

Ergänzende Elemente im Interview

Elemente, die den Frage-Antwort-Charakter auflockern und außerdem wertvolle Informationen liefern können, nehmen in den Gesprächen mit Kindern eine wichtige Rolle ein. Um die Porträts nicht mit sich wiederholenden Erläuterungen zu überfrachten, werden die eingesetzten Elemente im Folgenden kurz erläutert (die Angaben zur Aufstellung des Netzwerks folgen im zweiten Teil dieses Kapitels).

1. Zeitstreifen: Den Kindern wurde ein Papierstreifen mit der Bitte vorgelegt, auf diesem anhand vorgegebener Kate-

gorien einzuteilen, wie viel Zeit sie in den jeweiligen Lebensbereichen verbringen. Wir interessierten uns für die (wache) Zeit eines Tages, und trennten dort nach Schultagen und Wochenende. Die vorgegebenen Kategorien waren: Schule und damit verbundene Aufgaben, andere Pflichten wie Jobs oder Hilfe im Haushalt, feste Freizeitaktivitäten wie Teilnahme in einem Verein, Zeit mit der Familie, freie Spielzeit ohne Aufsicht sowie Nutzung von elektronischen Medien.

Ein weiterer Zeitstreifen wurde eingesetzt, um zu ermitteln, wie viel Zeit die Kinder als selbstbestimmt erleben. Die Einteilung in fremdbestimmte und selbstbestimmte Zeit erfolgte ebenfalls getrennt nach Schultagen und Wochenende.

2. Hypothetische (Fantasie-)Fragen: Solche Fragen eignen sich hervorragend, um die Fantasie eines Kindes anzuregen und so etwas über seine Träume und Wünsche zu erfahren. Häufig werden auch kindliche Annahmen und Einstellungen deutlich. Wir fragten das Kind, was es mit einem Gewinn von 1000 Euro tun würde (der von manchen Kindern schnell in einen Millionengewinn verwandelt wurde) und welche drei Wünsche es hätte, wenn ihm eine Fee begeben würde.
3. Bilder arm/reich: Bei der Frage nach Unterschieden zwischen armen und reichen Kindern sollten die Kinder mit Hilfe von Fotografien angeregt werden, Gedanken zu formulieren, auf die sie bei einer offenen Frage nicht gekommen wären. Den Kindern wurde eine Auswahl von insgesamt 30 Fotografien vorgelegt. Von diesen Fotos sollten sie jeweils fünf auswählen, die zu einem reichen oder einem armen Kind passen. Im Anschluss sollten die Kinder ihre Auswahl erläutern.

4. Kontinuum arm/reich: Den Kindern wurde eine Linie vorgegeben, deren Endpunkte durch das »ärmste« bzw. »reichste« Kind Deutschlands markiert wurden. Das Kind sollte sich auf dem so entstandenen Kontinuum einordnen. Auf diese Weise wollten wir den »gefühlten« ökonomischen Status des Kindes erfassen. An die Selbsteinschätzung wurde die Frage nach der Wunschposition des Kindes angeschlossen (»Wenn du frei wählen könntest: Wo würdest du dich hinstellen?«).
5. Zeichnung zum Wohlbefinden: Wir wollten die Frage danach, was alle Kinder brauchen, um ein gutes Leben zu führen, offen gestalten und dem Kind Raum geben, für sich selbst Ideen zu entwickeln, ohne dem erwartungsvollen Blick des Interviewers ausgesetzt zu sein. Also wurde das Kind gebeten, fünf Dinge aufzuzeichnen, die »jedes Kind braucht, um gut zu leben«, und sich zu melden, wenn es mit der Zeichnung fertig ist.

Welche Schlüsse können wir ziehen?

In den Porträts taucht an manchen Stellen der Hinweis auf, dass das Kind ermüdet war, zwischendurch die Lust zu verlieren schien oder wirklich angestrengt nachdenken musste. Die 7-jährige Josephine ermüdet z. B. die Fragen zu Armut und Reichtum, und sie ist sich auch nicht sicher, ob sie dazu etwas sagen möchte. Ein längeres Interview kann durchaus Kraft kosten, ja Arbeit sein, und auch deshalb sind Pausen oder andere Ausdrucksformen als die der Erzählung wichtig. Manche Kinder malen zwischendurch gerne, andere bewegen sich und imitieren jemanden, wieder andere basteln während des Interviews. Insgesamt kommt es auf eine für das Kind angenehme und auch anregende Gesprächssituation an.

Bei allen Kindern haben wir den Eindruck gewonnen, dass sie Freude daran haben, wenn sie interviewt werden und wir uns für sie ganz persönlich, ihre Geschichten, ihre Einschätzung und Meinung interessieren. Gespräche führen, Gehör finden, selbst zuhören, sich einbringen und als wirksam erfahren gehört zum Wohlbefinden ganz wesentlich dazu. Wenn es Kindern an solchen Gelegenheiten in ihrem Alltag fehlt, wenn das Kinderleben arm an Beziehungen und Kommunikation ist, müssen wir von einem eingeschränkten Wohlbefinden ausgehen. Wir haben durch die zwölf Interviews sehr viel in Erfahrung gebracht. Die Kinder und ihre Eltern haben uns ihre Wohnungen geöffnet, sie haben sich Zeit genommen und erzählt. Ihre Informationen und Erzählungen bieten nun eindrucksvolle und tiefe Einblicke in die Welt von Paula, Josephine, Sammy oder Sebastian. In diesem Teil der kurzen Analyse des empirischen Materials möchten wir fünf Themen behandeln, die mittels der einzelnen Instrumente und Erzählimpulse in allen Interviews auftauchen und die für das Gesamtkonzept der 2. World Vision Kinderstudie wichtig sind.

Diese Themen sind wie folgt: Wie stellen sich die sozial-räumlichen Netzwerke unserer Kinder dar, und welche Ähnlichkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen den Netzwerken der Kinder erkennen? Was lässt sich anhand unserer qualitativen Interviews in einem übergreifenden Sinne über Kinder und ihre Vorstellungen von und Erfahrungen mit Armut sagen? Welche Rückschlüsse lassen sich aus ihren subjektiven Vorstellungen von Wohlbefinden ziehen? Wie ist ihre Zeit eingeteilt, welchen Anteil haben sie selbst daran, und wie viel freie, selbstbestimmte Zeit steht ihnen zur Verfügung? Und schließlich: Welche Vorstellungen vom »guten Leben« formulieren unsere Interviewpartner?

7.1.2 Die sozialen Netzwerke der Kinder

Wie Kinder ihre Welt aufbauen

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren verfügen schon über eine differenzierte soziale Umwelt. Außer zu den Eltern, Geschwistern, Großeltern und anderen Verwandten haben sie Kontakte zu Kindern in Schule und Nachbarschaft und zu Erwachsenen außerhalb der Familie: Bekannte der Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Nachbarn und viele andere.

Eine reichhaltige, intakte soziale Umwelt gilt als wichtig für Wohlbefinden und Entwicklung eines Kindes. Der Kontakt zu »bedeutsamen anderen Personen« formt die kindliche Identität, und dies begründet aus entwicklungspsychologischer Sicht das Interesse an sozialen Netzwerken von Kindern (Fuhrer/Kaiser/Hangartner 1995). Für ihre Sozialisation spielt darüber hinaus eine wichtige Rolle, ob Kinder ihre Netzwerke selbst pflegen und erweitern können, ob sie also in gewissem Umfang auch selbständige Gestalter ihrer sozialen Kontakte sind.

Um soziale Kontakte und Netzwerke zu erfassen, bedarf es besonderer Methoden, eine rein verbale Schilderung im Interview reicht nicht aus. Solche Methoden wurden in der qualitativen Netzwerkforschung entwickelt und erprobt. In der 15. Shell Jugendstudie haben wir ein sog. egozentriertes Netzwerkschema benutzt. Dabei werden die Kontakte in ein Schema eingetragen, bei dem die befragte Person im Mittelpunkt steht: je wichtiger der Kontakt, desto näher am Mittelpunkt (Picot/Willert 2006).³⁷ Bei der Befragung von Kindern allerdings ist es nicht sinnvoll, mit einem abstrakten Schema zu arbeiten. Es empfiehlt sich außerdem, auch die räumliche Dimension mit einzubeziehen. Die Kontakte der Kinder werden dann im Zusammenhang mit den Orten erfragt, an denen die

Kinder sich aufhalten und mit anderen Menschen zu tun haben: die Familienmitglieder zu Hause, die Klassenkameraden in der Schule, die Freunde auf dem Spielplatz, dem Bolzplatz, im Hof etc. So erfährt man gleichzeitig, wie Kinder sich in ihrem näheren und weiteren Umfeld orientieren und bewegen, wie selbständig sie sind und was zu ihrem »Streifgebiet« gehört.

In der 1. World Vision Kinderstudie von 2007 haben wir dementsprechend ein Instrument entwickelt, mit dem Kinder ihr Netzwerk bildlich darstellen können und damit auch die räumlichen Bezüge (Picot/Schroeder 2007). Auf einer 1 m² großen Spielfläche werden mit Hilfe von Bauklötzen die Orte aufgebaut, an denen das Kind sich aufhält. Spielfiguren symbolisieren die Personen, die es dort trifft. Dabei sollen Platzierung und Entfernung der Orte und Kontaktpersonen wenigstens in groben Zügen den örtlichen Verhältnissen entsprechen. Die Kinder geben an, wie sie diese Orte erreichen, ob eigenständig zu Fuß oder mit dem Fahrrad, ob in Begleitung oder

³⁷ Die Distanz zum Mittelpunkt gibt die psychosoziale Nähe des jeweiligen Kontakts an. Außerdem wird das Schema nach den Bereichen unterteilt, die im Leben des Befragten eine Rolle spielen und in denen soziale Kontakte stattfinden. Die qualitative Netzwerkanalyse bedient sich auch anderer methodischer Verfahren (Straus 2002). Einschränkend muss man an dieser Stelle allerdings sagen, dass der Begriff »Netzwerk« oder »Netzwerkanalyse« dann nicht ganz zutreffend ist, wenn in diesen Verfahren nur Kontakte zwischen dem Ego, also der befragten Person, und anderen Personen, nicht aber die aller dargestellten Personen untereinander erfragt werden. Erst dann kann man genau genommen von einem Netzwerk sprechen, das sich nämlich in der Menge der Knoten und Kanten (als Verbindung zwischen den Knoten) darstellen lässt (Pfeffer 2008). Diese Einschränkung gilt auch für die von uns hier in der Kinderstudie verwandte Methode der Erfassung kindlicher Kontakte.

z.B. von der Mutter gefahren. Die psychosoziale Nähe zu den Kontaktpersonen wird dadurch symbolisiert, dass die wichtigen Figuren auf kleine Podeste gestellt werden.

Diese spielerische »Aufstellung« hat im Interview eine überaus wichtige Funktion. Das rein verbale Frage- und Antwortspiel, das für die Kinder anstrengend ist, wird durch die Spielsequenz auf angenehme Weise unterbrochen. Den Kindern macht dies Spaß, und Interviewer und Kind haben einen gemeinsamen Bezugspunkt. Der befragenden Person erschließt sich das Umfeld des Kindes eindrucksvoller und besser als in der verbalen Darstellung. Da die Bauklötze und Figuren bis zum Ende des Interviews stehen bleiben, kann man immer wieder darauf Bezug nehmen und sich bestimmte Dinge verdeutlichen.

Auch weitere Fragen lassen sich daran festmachen. So fragten wir in der diesjährigen Befragung beispielsweise, wer von den dargestellten Personen an den jeweiligen Orten der »Bestimmer« sei, also die Person, die bestimmt, »was gemacht wird«. Das ist eine zusätzliche Dimension, bisher hatten wir nur ermittelt, wer für die Kinder »wichtig« ist, und die Kinder hatten darunter die besonders beliebten Personen verstanden.

Der Aufgabe, die eigene Welt auf diese Weise darzustellen, waren auch die jüngsten unserer Befragten gewachsen, ja gerade für die Jüngeren war dieses Element der Befragung besonders geeignet. Es gibt vergleichbare Methoden, bei denen Kinder oder auch erwachsene Befragte ihren Lebensraum als Karte zeichnen und erklären sollen. Die Forscher, die diese Methode der »narrativen Landkarten« einsetzen, berichten über Kompetenzängste beim Anfertigen von Zeichnungen (Lutz/Behnken/Zinnecker 1997). Das Bauen mit Bauklötzen löst solche Vorbehalte und Ängste nicht aus.

Beim Aufbauen des Netzwerkes konstruieren die Kinder eine symbolische Welt, die den Anspruch hat, die reale darzustellen. Für den erwachsenen Beobachter ist die Mühelosigkeit erstaunlich, mit der dieser Abstraktionsprozess stattfindet. Für die Kinder ist es ein Spiel, dem symbolische Bedeutung per se innewohnt.

Die Kinder setzen dabei unterschiedliche Akzente: Bei einigen steht die Tätigkeit des Bauens im Vordergrund, sie orientieren sich an den Orten, meist in Form von Gebäuden. Sie konstruieren aufwändige, interessante Bauten und verbauen dabei teilweise das ganze »Bau-material«. Andere orientieren sich stärker an den Personen bzw. den Kontakten. Hier werden den Spielfiguren, die für Kontaktpersonen stehen, oft nur einzelne Klötze oder sehr einfache Konstrukte zugeordnet. Bei ihnen geht es eher um »Aufstellen« als um Bauen.

Wir fanden beide Versionen sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen. Nimmt man unsere Ergebnisse aus insgesamt 24 Fällen von 2007 und 2009, so kann man sagen, dass bei Jungen etwas häufiger das Bauen im Vordergrund steht. Ähnliche Beobachtungen wurden in einer Untersuchung gemacht, bei der Kinder aufgefordert wurden, mit Hilfe einer Polaroidkamera Fotos zu machen, mit denen sie einer unbekannten Person ihre Lebenswelt vorstellen sollten. Mädchen machten signifikant häufiger Fotos von Personen, während Jungen häufiger Orte abbildeten (Fuhrer/Kaiser/Hangartner 1995).

Fallanalyse:

Was zeigen die Netzwerke im Einzelnen?

Die Netzwerkschemata sind vor allem eine unschätzbare Hilfe beim Erstellen unserer Kinderporträts, denn hier legen wir besonders großen Wert darauf, die

jeweilige soziale Einbindung der Kinder zu zeigen und zu verstehen, wie sie sich in ihrem sozial-räumlichen Umfeld bewegen.

Die Kinder beginnen die Konstruktion ihres Netzwerks, indem sie ihr Zuhause und dann weitere Orte ihres sozialen Umfelds aufbauen. Dabei ist z.B. die Reihenfolge des Aufbaus ein Indikator, ebenso wie das Positionieren auf der Fläche sowie die Anzahl und Art der Orte und Gebäude.

Nehmen wir Sammys Netzwerk als Beispiel (vgl. Foto S.280). Er soll den Aufbau mit seinem Zuhause beginnen, das er in die Mitte stellen soll. Aber das ist nicht so einfach. Der Junge lebt seit einem Dreivierteljahr in der Wohngruppe eines Waisenhauses und besucht an jedem zweiten Wochenende seine Mutter. Beide Orte empfindet er als Zuhause. Was die Reihenfolge des Aufbaus angeht, so entschließt er sich, zunächst das Heim aufzubauen, denn hier verbringt er ja die meiste Zeit. Er baut das Heim neben der Mitte der Spielfläche auf. Danach ist sein Zuhause bei der Mutter an der Reihe, und dies erhält einen Platz, der sehr viel näher an der Mitte ist. Hier zeigt sich ebenso einfach wie eindrucksvoll, was sich auch im Interview und in den Gesprächen mit den Erzieherinnen und der Mutter abzeichnet: Sammy hat sich im Heim zwar eingelebt, hat aber Sehnsucht nach seiner Mutter. Ihr steht der Mittelplatz in seinem Leben zu.

In vielen Fällen ist auch die Art aufschlussreich, wie die Gebäude konstruiert sind. Sammy zum Beispiel baut nur um das Heim herum einen massiven Zaun. Als Deutung könnte sich anbieten, dass ihm das Heim mit seinen klaren Regeln und Bestimmungen Halt gibt, aber auch seine Mobilität einschränkt. Das Zuhause bei der Mutter dagegen ist ein luftiges, torartiges kleines Bauwerk, in dem nur eine Spielfigur steht.

In der 1. World Vision Kinderstudie von 2007 ebenso wie in der vorliegenden bauten manche Kinder lockere Ensembles von Gebäuden, während andere wahre Bollwerke errichteten. So baute beispielsweise Fatma, die in einem Berliner Großstadtbezirk lebt, in unserer ersten Studie lauter kleine Festungen für Familie, Verwandte und Freundinnen. Dagegen zeigt das Netzwerk des »Dorfkindes« Wiebke eine lockere Struktur von kleinen Häusern mit vielen darum herumstehenden Figuren. Kontakte bestehen nicht nur zu anderen Kindern, sondern zu deren Familien mit allen Mitgliedern. Die Kinder bewegen sich frei zu Fuß und mit dem Fahrrad im Dorf.

In unserer diesjährigen Studie ist es die 8-jährige Paula, die kleine Forts errichtet (vgl. Foto S.290). Auf den zweiten Blick sind dies aber eher »Rahmen« oder Wände, wie in einer Grundrisszeichnung. Das macht einen sehr ordentlichen Eindruck, was unterstrichen wird durch die akkurat aufgereihten Spielfiguren. Paula stellt außer für sich selbst und für ihren Bruder nur Figuren für Erwachsene auf, meist Personen, die in den jeweiligen Kontexten das Sagen haben: die Lehrerin, Direktorin, Erzieherinnen im Hort, Musikschullehrerin und -direktorin, zwei Bademeisterinnen, lauter Frauen also, auch das hat eine Aussage.

Solche Netzwerk-Aufbauten sind natürlich Momentaufnahmen. Möglicherweise hat ein Kind gerade eine Phase, in der Ordnung oder Regeltreue eine besonders große Rolle spielen. Ein anderes Kind erlebt eine Phase, die von Entdeckerfreude gekennzeichnet ist oder in der Fantasiewesen vorübergehend Einzug gehalten haben.

Kinder bauen auch Fantasieorte oder Spielorte, bei denen bis zum Ende des Interviews nicht völlig klar wird, ob und in welcher Form sie auch wirklich

existieren. Zum Beispiel das Netzwerk des 10-jährigen Sebastian (vgl. Foto S. 317): Er verbraucht zunächst fast alle Bausteine für eine möglicherweise fiktive Höhle, die sich auf dem Grundstück der Familie befinden soll und in der er mit seinem Freund die tollsten Abenteuer erlebt. Hier vermischen sich Elemente von Computerspiel, eigener Fantasie und Rollenspielen mit dem Freund. Als die Sprache auf andere, reale Orte in seinem Leben kommt, reißt er die Höhle kurzerhand ein und baut mit den Bauklötzen erst einmal die Schule auf. Sein Aufbau ist also sehr dynamisch: er baut auf und um, je nachdem wie es gerade erforderlich ist. Hier ist der Prozess des Bauens wichtiger als das »Endresultat«, falls man überhaupt von einem solchen sprechen kann. Die Art, wie Sebastian vorgeht, lässt ihn als fantasievolles, dynamisches Kind erscheinen, das gern seine Welt nach den eigenen Vorstellungen gestaltet.

Auch andere Kinder bestücken hie und da ihre Netzwerke mit Spielorten, die vielleicht nur wochen- oder tageweise ganz zentral in ihrem Leben sind, wie z.B. eine Laubhütte auf dem Schulhof. In der Regel sind Orte und Gebäude aber länger bedeutsam.

Neben den bisher gezeigten Indikatoren gibt es eine Reihe anderer, die in Zusammenhang mit der Aufstellung der Kontaktpersonen stehen, wie die Anzahl der aufgebauten Kontakte, ob es sich um Kinder oder Erwachsene, um männliche oder weibliche Personen handelt. Des Weiteren wo diese Kontakte angesiedelt sind und wie sie erreicht werden können. Schließlich welche Personen den Kindern besonders wichtig sind und welche sie als »Bestimmer« identifizieren. Einige Beobachtungen, die wir in diesem Zusammenhang machten, sind geeignet, um fallübergreifende, grundsätzlichere Fragen damit zu verbinden, und darum geht es im Folgenden.

Kinderwelt oder Erwachsenenwelt?

Zu den Maßstäben für das Wohlbefinden von Kindern zählen Kindheitsforscher die Qualität der sozialen Beziehungen innerhalb der Familie oder zu Gleichaltrigen. Fragt man die Kinder selbst, so sagen sie, dass zu einem »guten Leben« Freunde gehören. Ob Kinder sich in ihrer sozial-räumlichen Umwelt einigermaßen autonom bewegen können, ist ebenso Teil der kindlichen »Verwirklichungschancen« und gleichzeitig eine Voraussetzung für die Pflege eines eigenen sozialen Netzwerks (vgl. Kapitel 1).

Mit unserer Netzwerkanalyse können wir zunächst etwas über die Zahl der sozialen Kontakte aussagen, aber auch über bestimmte Eigenschaften dieser Kontakte.

Dabei gilt es zwischen der Anzahl der Kontakte, also der aufgestellten Spielfiguren, und der Anzahl der Kontaktpersonen zu unterscheiden. Die Kinder stellen meist auch eine Spielfigur auf, die sie selbst symbolisiert, und manchmal auch für andere Personen Figuren an mehr als einem Ort. Zieht man also die eigenen und die doppelt platzierten Spielfiguren ab, so haben unsere 12 Kinder insgesamt 249 Figuren als Kontaktpersonen aufgestellt. (Mit den Kindern selbst und den doppelt oder mehrfach aufgestellten Figuren sind es 266 Kontakte.) Das heißt, dass sie im Durchschnitt 21 Kontaktpersonen aufstellten, davon waren 11 Erwachsene und 10 Kinder. Der Mittelwert von 10 Kindern (Geschwister mit eingerechnet) passt in etwa zu den Angaben im repräsentativen Teil, wo die Kinder nach der Zahl ihrer Freunde gefragt wurden. Die Anzahl der Kontaktpersonen variiert sehr stark. Dabei spielt das Alter unserer Befragten kaum eine Rolle. Die wenigsten Kontaktpersonen gab mit 10 Personen ein 7-Jähriger an, die meisten mit 32 Personen ein 8-Jähriger.

Eine Überraschung war für uns, dass die Kinder insgesamt mehr erwachsene Kontaktpersonen aufstellten als Kinder. Dies wird noch bedeutend interessanter, wenn man sich die Angaben genauer anschaut: Bei einigen Kindern ist das Netzwerk stark von Erwachsenen dominiert, bei anderen ist es deutlich von Kontakten zu Kindern bestimmt. Um die Relationen zu verdeutlichen, hier einige Beispiele: *Mehr Erwachsene als Kinder* konnte ein Zahlenverhältnis von 19 Erwachsenen zu 1 Kind bedeuten (Paula, 8 Jahre) oder 13 Erwachsene : 4 Kindern (Sophie), 19:12 (Hannes), 13:9 (Ben) oder 11:7 (Cora). *Mehr Kinder als Erwachsene* hieß im ausgeprägtesten Fall ein Verhältnis von 25 Kindern zu 7 Erwachsenen (Sammy) und weiter 15:4 (Paula, 9 Jahre), 14:8 (Sebastian) und 13:9 (Juana).

Nun kann eine große Zahl von kindlichen Kontaktpersonen leicht dadurch zustande kommen, dass ein Kind z. B. seine Schulklasse oder viele Kinder aus seiner Klasse aufstellt. Ist das nicht der Fall, beschränken sich die Kontakte eher auf die Geschwister und engeren Freunde. Obwohl eine Bewertung also schwer vorzunehmen ist, erscheinen die Unterschiede frappierend. Schaut man sich daraufhin die Netzwerke jener Kinder noch einmal genauer an, die ihre Welt offenbar als sehr stark mit Kindern bevölkert erleben, so entdeckt man einige Gemeinsamkeiten. Die Kinder, Mädchen wie Jungen, leben in einer Umgebung, wo man rasch selbständig Kontakt zu anderen Kindern aufnehmen kann, und sind weitgehend selbständig in ihrer Umgebung unterwegs. Ihre Nachmittage sind nicht übermäßig stark verplant, bzw. ihre Nachmittagsaktivitäten bringen sie mit anderen Kindern in Kontakt.

- Die 9-jährige Paula lebt in einer Wohngegend, wo in Hochhäusern und Mehrfamilienhäusern viele Kinder leben,

die problemlos miteinander Kontakt aufnehmen können. Ihre Eltern sind beide berufstätig und geben ihr viel Freiheit.

- Sebastian ist ein sehr dynamischer und kontaktfreudiger Junge. Er lebt in einem Dorf, wo er auch viel Bewegungsfreiheit hat, und ist an Fantasieorten ebenso zu Hause wie an realen Spielorten. Hier geht es dann meist um das Fußballspiel auf dem Bolzplatz und mit der Mannschaft auf dem Trainingsplatz.
- Sammy, der die meisten Kinderkontakte angibt, lebt in einem Heim, so dass er stets mit anderen Kindern zusammen ist, und stellt darüber hinaus mindestens seine halbe Schulklasse auf. Seine Freunde aus der Nachbarschaft, mit denen er sich nachmittags trifft, hat er dabei sogar noch vergessen.
- Nun zu Juana: Auch sie lebt in einer Wohnsiedlung, wo sie viele Freundinnen hat. Als 11-Jährige findet sie es selbstverständlich, alle Wege selbständig mit dem Fahrrad, öffentlichen Verkehrsmitteln und zu Fuß zurückzulegen. Zweimal in der Woche steht Cheerleading auf dem Programm. Für Abwechslung in ihrem Leben sorgt auch die Großfamilie mit lateinamerikanischen Wurzeln und ausgeprägtem Familiensinn.

Bei den Kindern, die vor allem Erwachsene in ihrem Netzwerk aufstellen, zeichnen sich keine so deutlichen Gemeinsamkeiten ab.

Die Erwachsenen, die von den Kindern als Kontaktpersonen aufgeführt werden, sind zunächst Familienmitglieder, und deren Zahl wird erheblich größer, wenn die Eltern getrennt leben oder geschieden sind und eventuell einen neuen Partner haben. Dann kann man noch neue Großeltern bekommen wie u. a. im Fall von Ben, der es auf eine stattliche Zahl

von Omas, Opas und Uromas bringt. Auch andere erwachsene Verwandte werden von den Kindern genannt. Außerdem Lehrerinnen und Lehrer, Eltern von Freund/innen, Hort- und Heimleiter/innen, Trainer/innen, Musiklehrer/innen etc. Die Mehrzahl der genannten erwachsenen Kontaktpersonen ist weiblich. In der pädagogischen Welt der 6- bis 11-Jährigen, in der Schule und in den Betreuungseinrichtungen, treffen sie fast ausschließlich auf Frauen.

Die soziale Umwelt der von uns befragten Kinder wird also in sehr unterschiedlichem Maß von ihnen entweder als eine Kinder- oder als eine Erwachsenenwelt wahrgenommen. Auffallend ist, wie stark die Welt mancher Kinder von Erwachsenen dominiert ist bzw. so erlebt wird. Ob ein Kind in einem kindlich geprägten Umfeld aufwächst, hängt offenbar von der Wohnsituation, den zeitlichen Spielräumen und der Bewegungsfreiheit ab.

Wer ist »Bestimmer« im Kindernetzwerk?

Eine zentrale Frage bei der Abbildung sozialer Netzwerke ist, wie »wichtig« die einzelnen Kontaktpersonen im Leben der Befragten sind. Die psychosoziale Nähe zu Personen wird dadurch ausgedrückt, dass die Spielfiguren für die wichtigen Personen auf kleine Podeste gestellt, sie also »erhöht« werden. Unserer Erfahrung nach wird die Formulierung »wichtig für dich« mit »mögen«, mit Liebe oder Sympathie gleichgesetzt. Dies haben wir in der 15. Shell Jugendstudie von 2006 getestet, wo wir die Befragten zunächst nach der »Wichtigkeit« der Kontaktpersonen fragten und dann nochmals ausdrücklich nach der Sympathie. Die Angaben waren nahezu deckungsgleich und folgten dem Muster: je wichtiger, desto beliebter (Picot/Willert 2006).

Die für die Kinder »wichtigen« Personen sind meist die engsten Familienangehörigen, die Eltern und Geschwister, manchmal ergänzt durch Oma und Opa, eine Patentante, einen Onkel. Es zählen auch einige enge Freunde dazu, gelegentlich eine Lehrerin.

Wir fragten die Kinder außerdem, wer die »Bestimmer« an den unterschiedlichen Orten in ihrem Netzwerk sind. Die Kinder konnten mit dem Begriff sofort etwas anfangen, und er ist ja auch ihrer Sprache entlehnt. »Bestimmer« sind Personen, die in den jeweiligen Kontexten die Regeln festlegen und ihre Einhaltung kontrollieren, es sind die Personen, die sagen, »was gemacht wird«. Die Angaben hierzu fallen den Kindern genauso leicht wie zu den wichtigen Personen. Interessanterweise sind diese Personenkreise keineswegs deckungsgleich. Sogar die Jüngsten mit 6 Jahren zeigen hier ein großes Differenzierungsvermögen: meist völlig mühelos können sie neben den ihnen wichtigen Personen auch die angeben, die »das Sagen haben«.

Bei einer Auswertung nach den Kategorien »wichtig« und »Bestimmer«, sind natürlich alle Personen und Kontakte im Netzwerk einzubeziehen, also auch die befragten Kinder selbst. Denn wir wollten unter anderem wissen, ob die Kinder sich selbst für »wichtig« halten – was meistens der Fall war – und ob sie sich selbst als »Bestimmer« im einen oder anderen Kontext einstufen.

Von 266 Kontaktpersonen insgesamt kennzeichneten die Kinder 17 % als »wichtig« und 19 % als »Bestimmer«. Nur auf eine kleine Gruppe von Kontakten trifft beides zu: Dies sind die Personen, die zugleich wichtig sind und im Leben der Kinder bestimmen. Sie machen 9 % aller Kontakte aus. (Alle anderen Kontakte sind unspezifisch, auf sie trifft keine der beiden Kategorien zu.)

»Bestimmer«, das ist das augenfälligste Ergebnis, sind in aller Regel Erwachsene. Die meisten Kinder nennen hier überhaupt *nur* Erwachsene. Es sind meist die Eltern, die dann gleichzeitig auch »wichtig« sind, selten die Großeltern, die aber häufig »wichtig« sind, die also geliebt werden, jedoch deutlich weniger oft bestimmen. Ansonsten gehören vor allem Lehr- und Erziehungspersonen aus Schule, Hort, Musikschule und Sportstätten oder -vereinen in die Kategorie der »Bestimmer«. Auch die Eltern von Freunden und Freundinnen bestimmen, wenn die Kinder sich bei ihnen zu Hause aufhalten.

Einige Kinder geben auch andere Kinder als »Bestimmer« an. Diese bestimmen dann im gemeinsamen Spiel. Allerdings sind dies nur 7 Nennungen von insgesamt 75 »Bestimmern«. In der Regel fühlen sich die Kinder, wenn keine Erwachsenen dabei sind, mit anderen Kindern gleichberechtigt.

Nur zwei Kinder geben an, selbst auch zu bestimmen: Sebastian auf dem Bolzplatz auf dem elterlichen Grundstück, Ben gibt bei seinen Großeltern sowohl väterlicher- als auch mütterlicherseits den Ton an.

Die Tatsache, dass der Personenkreis, der den Kindern mehr am Herzen liegt – denn dies tun die »wichtigen« Personen – weitgehend nicht übereinstimmt mit dem Kreis von Menschen, die in ihrem Leben bestimmen, war in gewissem Umfang erwartbar. Allerdings erstaunt doch, dass die Überschneidungsmenge so gering ist und es, noch einmal anders gesagt, eine relativ große Gruppe von Menschen gibt, die Macht im Leben der Kinder ausüben, aber nicht als emotional nah empfunden werden. Sieht man dies im Zusammenhang mit dem Befund, dass etliche Kinder ihre Netzwerke als zahlenmäßig dominiert von Erwachsenen erleben, so kann man etwas zugespitzt fragen, ob die Kinderwelt nicht doch zu »fremdbe-

stimmt« ist und ob dies dem kindlichen Wohlbefinden dient.

Auch in der repräsentativen Studie wurde ermittelt, inwieweit Kinder in ihrem Leben »etwas zu sagen« haben. Hier wurde danach gefragt, ob Kinder bei bestimmten Entscheidungen im Alltag nach ihrer Meinung gefragt werden. Weitere Fragen richteten sich darauf, ob sie mitbestimmen dürfen, was die Familie in der Freizeit unternimmt, und welche Personen Wert auf ihre Meinung legen. Die Ergebnisse zeigen durchaus ein gewisses Maß an Mitbestimmung, weisen aber auch auf Defizite hin (vgl. Kapitel 6). Insgesamt fielen die Ergebnisse weniger eindeutig aus als auf unsere Frage, wer an den für die Kinder relevanten Orten und in den dazugehörigen Situationen »Bestimmer« ist. Das liegt sicherlich an der vergleichsweise sehr direkten und kompromisslosen Fragestellung, die auf die Nuancen der Mitbestimmung nicht eingeht. Entsprechend kann man hier nur konstatieren, dass sich die Kinder durchweg nicht oder nur in wenigen Situationen als »Bestimmer« erleben, es bestimmen vielmehr die Erwachsenen in nahezu allen Bereichen des Kinderlebens. Mitbestimmung der Kinder im Sinne des Erlebens von Einflussnahme schließt dies nicht aus, sie ändert aber möglicherweise nur bedingt etwas an dieser Wahrnehmung. Zu bestimmen oder mitzubestimmen ist jedenfalls zentral, wenn nach dem subjektiven Wohlbefinden von Kindern gefragt wird.

Selbstverständlich lassen unsere Ergebnisse aufgrund der sehr kleinen Fallzahl nur vorsichtige Schlüsse zu. Generalisierungen haben hypothetischen Charakter und müssten sich an größeren Stichproben bewähren. Doch sind die individuell ausdifferenzierten Ergebnisse zu den Netzwerken von Kindern geeignet, neue und andere Blickwinkel aufzuzeigen.

7.1.3 Wohlbefinden, Zeiterfahrungen und Ideen zum »guten Leben«

Arm und Reich

In der 1. World Vision Kinderstudie von 2007 wurde bereits deutlich, dass Kinderarmut ein wachsendes Problem in Deutschland ist. Wie Kinder eigene Armutserfahrungen wahrnehmen und verarbeiten, wie sie vor diesem Hintergrund ihre Möglichkeiten im Vergleich zu anderen, materiell und sozial besser gestellten Kindern sehen, sind Fragen, die aus unserer Sicht für die Forschung relevant sind. Das Thema Gerechtigkeit haben wir ebenfalls damit verbunden, denn etwas nach dem Maßstab »gerecht« oder »ungerecht« zu bewerten war den von uns interviewten Kindern 2007 sehr wichtig. Auch hieran haben wir bei den neuen qualitativen Interviews angeknüpft und uns darum bemüht, mit jedem Kind über das große Thema »Arm und Reich« ins Gespräch zu kommen. Zwei Aspekte ergeben sich hieraus: Die meisten Kinder ordnen sich selbst in der Mitte ein, wenn sie aufgefordert werden einzuschätzen, ob sie eher arm oder eher reich sind. Und ihre Beschreibungen von Armut und Reichtum haben auf den ersten Blick nahezu klischeehafte Züge, was vielleicht auch daran liegt, dass Klischees ein Eigenleben gegenüber der Realität führen. Wir haben unsere Interviewpartner nicht danach ausgewählt, ob sie einen schichtspezifisch besonders ausgeprägten Hintergrund haben, also besonders arm oder reich sind. Das hat dazu beigetragen, dass ihre Einschätzungen nicht immer auf Erfahrungen basieren. Keines der von uns interviewten Kinder hat – anders als die Kinder aus der Fragebogenerhebung – von eigenen einschneidenden Armutserfahrungen berichtet, und nicht jedes von ihnen kennt in seinem Umfeld arme Menschen. Unsere quantitativen Daten

dagegen bilden sehr deutlich Armutserfahrungen ab. 9 % der befragten Kinder erleben Armut, und 16 % erfahren deutliche Einschränkungen im Alltag (Kapitel 2). Im qualitativen Interview mit den Kindern über Armut zu sprechen war für uns eine Herausforderung, denn wir wollten auf jeden Fall vermeiden, einzelne Kinder in eine für sie unangenehme Situation zu bringen. Aus der Forschung mit Menschen in Armut ist bekannt, welchen Effekt Scham und Beschämung haben können und wie diese Scham den sozialen Ausschluss verstärken kann (Neckel 1991).

Wie haben die Kinder auf dieses schwierige und in der öffentlichen Diskussion wahrgenommene Thema reagiert? Nach längerem Überlegen fällt dem 9-jährigen Hannes ein ehemaliger Mitschüler ein, ein afrikanisches Kind, das schlecht angezogen war und offenbar über wenig Hefte und Stifte, also »Schulsachen«, verfügte. Hannes hat den Jungen aus den Augen verloren, weil dieser die Schule wechseln musste. Hannes erzählt uns von dem Kind im Sinne einer persönlichen Begegnung mit Armut. Denken sie etwas länger nach, geht es auch anderen Kindern in den Interviews ähnlich wie Hannes, etwa wenn sie von Kindern aus der Nachbarschaft berichten, die vielleicht arm sind, weil sie immer nur draußen spielen. Es ist nicht ganz leicht für Kinder, Armut und Reichtum in ihrem Umfeld zu erkennen, und ebenso wenig, sich selbst und die eigene Familie auf einer Skala einzuordnen.

An anderen Stellen der Interviews finden sich dann doch persönliche Hinweise. Geldmangel oder die Angst, in eine unsichere Situation zu kommen und weniger Geld zu haben, spielen in der Wahrnehmung der Kinder eine Rolle, etwa wenn sie die Sorge äußern, die Mutter könne den Job verlieren oder sie selbst keinen guten Schulabschluss erreichen.

Der 10-jährige Sebastian hat diese Befürchtung und möchte gerne die Realschule schaffen, wenngleich er nicht wirklich daran glaubt. Dafür ist er sich sicher, dass seine Mutter darauf aufpassen würde, dass er nie obdachlos wird: »Da passt schon die Mama drauf auf, gell, dass ich nicht auf der Straße wohne. Weil ich dann mein Haus verliere und meine Frau und alles, dann darf ich bestimmt hier einziehen.« (Porträt Sebastian).

Insgesamt wissen alle Kinder von der Existenz von »Armut«. Sie haben schon gesehen, dass Menschen auf der Straße betteln, oder berichten, dass Armut bereits ein Thema in Gesprächen mit den Eltern, unter Freunden oder in der Schule war oder sie es aus den Medien kennen. Was heißt das? Insbesondere für unsere jüngeren Kinder war das Thema trotz der Fotos mit Menschen in eher »armen« und eher »reichen« Lebenssituationen, die wir ihnen gezeigt haben, zunächst relativ abstrakt. Arme Menschen haben nichts, sie leiden Hunger und Durst und leben auf der Straße, während reiche Menschen sich alles kaufen können. Reiche Menschen sind schön, besitzen teure Dinge, können sich jeden Wunsch erfüllen, die Kinder spielen an einem Flügel und reiten. So sieht demnach auf den ersten Blick die Ordnung der Kinder aus.

Aber gerade diese Fragen zu Armut und Reichtum hat die Kinder, trotz der damit manchmal verbundenen Anstrengung, angeregt, auch über Verantwortung und Gerechtigkeit, über Verteilung von Gütern, über die Bedeutung von Bildung und über eigene Gefühle nachzudenken. Arm zu sein übersetzten die Kinder in ihren Überlegungen schließlich nicht mehr nur mit materiellem Mangel. Josephine, 7 Jahre alt, für die das Thema anstrengend war, äußerte einen Gedanken, der in der Sozialwissenschaft mit »sozialer Vererbung« bezeichnet wird.

Sie fürchtet nämlich, dass Kinder von armen Eltern selbst später arm sein könnten. Die 8-jährige Paula verbindet mit Armut auch, dass ein Kind kein Zuhause hat, kein »Dach über dem Kopf«, eine Metapher, die gerade Kinder in Armut häufig verwenden (Andresen/Fegter 2009). Hannes hingegen verlangt, dass reichere Menschen Verantwortung übernehmen, und begründet dies erstens mit Robin Hood und zweitens mit einem grundlegenden Recht: »Jeder Mensch hat ein Recht auf keine Qualen.« Wenn man dies so annimmt wie Hannes, dann haben Menschen die Pflicht, armen Menschen etwas abzugeben. Armut und Reichtum stellt sich aus Sicht der Kinder demnach aus dem Verhältnis von Rechten und Pflichten dar. In den Gesprächen über Armut ließen die Kinder auch Gefühle zu, Hannes macht Armut beispielsweise »traurig«. In einer neuen, daran anschließenden Untersuchung wäre es sicherlich aufschlussreich, den Gefühlen der Ungerechtigkeit bei Kindern intensiver nachzugehen. Oder auch zu fragen, welche negativen oder aber beflügelnden Gefühle die Vorstellung von reichen Menschen auslösen mögen.

Selbstwirksamkeit und subjektives Wohlbefinden

Hannes ist ein gutes Beispiel für ein Kind mit relativ hoher Selbstwirksamkeit. Er kommt zu einer pointierten Einschätzung sozialer Situationen. In der quantitativen Befragung wird deutlich, dass die Kinder zwischen 6 und 11 Jahren ihre Selbstwirksamkeit hoch einschätzen (Kapitel 6). Dies trifft besonders dann zu, wenn das Kind die Erfahrung macht, dass seine Meinung wertgeschätzt wird, es hinreichende elterliche Zuwendung erfährt und in den familiären Alltag aktiv eingebunden ist. Eine wichtige Rolle spielen in

diesem Zusammenhang ganz besonders Freunde und vielseitige Freizeitaktivitäten. Das »Maß« Selbstwirksamkeit, ein Konzept aus der Psychologie, gibt auch Hinweise auf das subjektive Wohlbefinden von Kindern. Dies machen auch Untersuchungen von Toby Fattore (2007) oder von Jonathan Bradshaws Gruppe (Richardson/Hoelscher/Bradshaw 2008) deutlich. Das subjektive Wohlbefinden von Kindern hängt wesentlich davon ab, ob sie selbstbestimmt im Alltag handeln und dabei positive, sie bestärkende (Lern-) Erfahrungen machen können. Dazu gehört auch das Gefühl, umsorgt und gegebenenfalls geschützt zu werden, und zwar von verantwortungsvollen Erwachsenen. Meist erwarten Kinder dies von ihren Eltern, aber je mehr Stunden des Tages sie außerhalb der Familie verbringen, desto deutlicher wird dieses Anliegen auch an andere Erwachsene, eben an Lehrerinnen und Lehrer oder auch Erzieherinnen, delegiert. Dort, wo zumindest vorübergehend Eltern die Fürsorge und Verantwortung für ihre Kinder nicht leisten können, wie das bei unserem Interviewpartner Sammy der Fall ist, kann das subjektive Wohlbefinden unsicher sein. Der 8-jährige Sammy meistert seine zerteilte Welt, nämlich die im Heim und die bei der Mutter, zwar ganz gut und bewegt sich kompetent in diesen Welten. Er erfährt Unterstützung von verschiedenen Erwachsenen, gleichwohl wünscht er sich, bald wieder bei der Mutter leben zu können. Das Maß der Selbstwirksamkeit, das wird gerade in den Einzelinterviews deutlich, ist ausgesprochen bedeutsam, wenn Kinder Krisen zu überwinden haben.

Darüber hinaus zeigt sich noch eine weitere Facette: In der englischsprachigen Forschung zum subjektiven Wohlbefinden bei Kindern geht es um Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein. Die Wissenschaftler sprechen häufig sehr

umfassend von »Self«. Dabei kann es sich um ganz unterschiedliche Konzepte handeln, das heißt, es existiert in der Forschung kein einheitliches Verständnis vom »Self«. In unseren Interviews gibt es verschiedene Hinweise auf die Selbstwahrnehmung der Kinder oder besser auf die Wertschätzung der eigenen Person. Zu Beginn des Interviews sollten die Kinder sich einem fiktiven fremden Kind vorstellen. Dies war eine Aufgabe, die manchen zunächst nicht ganz leichtfiel. Denn wer ich bin und was es Besonderes und Unverwechselbares an mir gibt, muss sorgfältig bedacht werden. Spontan beschränkten sich einige Kinder zunächst auf ihre »Daten«: wie sie heißen, wie alt sie sind, wo sie wohnen, in welche Klasse sie gehen. Ließ man ihnen etwas Zeit, so versuchten sie sich als Persönlichkeiten zu beschreiben. Wir bekamen so erste Hinweise auf ihr Selbstbild. Später im Interview bot das Netzwerk den Kindern die Möglichkeit, sich selbst zu positionieren und der eigenen Figur ein Podest zu geben. Die 6-jährige Cora zum Beispiel stellte an verschiedenen Orten ihre zwei besten Freundinnen und sich selbst auf und gab zu Protokoll: »Ich bin mir auch sehr wichtig.«

Unser Interviewaufbau mit seinen verschiedenen Elementen lässt es insgesamt zu, das jeweilige subjektive Wohlbefinden der einzelnen Kinder, eingebettet in ihren sozial und strukturell bestimmten Kontext, tiefer zu analysieren. Die Porträts eröffnen insbesondere durch das Netzwerk zunächst Einblick in die Beziehungs- und Kontaktdimensionen. Damit wurde eine wichtige Kategorie des Wohlbefindens – Beziehungen und Beziehungsqualität – erfasst. Für Kinder und ihr Wohlbefinden sind Beziehungen zu Eltern und innerhalb der gesamten Familie zentral, aber auch zu gleichaltrigen Freundinnen und Freunden. So hält die 11-jährige Juana ein Leben ohne Freunde

für »ganz schön hart«. Ebenso haben auch die schulischen und außerschulischen Aktivitäten der Kinder eine Beziehungsdimension: Sammy etwa kann mehrere Erzieherinnen aus dem Heim nennen, die er besonders mag.

Zeit und Selbstbestimmung

Neben Beziehungen sind die Verfügbarkeit von Zeit und die damit verbundene Gestaltung des Alltags sowie die eigene Verfügbarkeit über Zeit wichtig. Unsere Studie von 2007 hat uns für die Kategorie Zeit sensibilisiert, weil wir anhand der Fragebogendaten erkannten, dass es den Kindern weniger auf die Anzahl der gemeinsam verbrachten Stunden in der Familie ankommt als auf die Qualität der Zeit. Kinder, die 2007 über zu wenig gemeinsame Zeit mit ihren Eltern klagten, lebten entweder mit zwei vollzeitberufstätigen Eltern zusammen, mit einer allein-erziehenden und berufstätigen Mutter oder aber mit arbeitslosen Eltern. Insgesamt ist Zeit in der Kindheitsforschung wenig untersucht (King/Gerisch 2009), so dass wir davon ausgehend den Kindern im Interview verschiedene Erzählansätze beispielsweise durch den Einsatz von Fotografien geboten haben. Der bereits erwähnte »Zeitstreifen« war ein wichtiges Hilfsmittel, an dem alle Kinder zeigen konnten, wie ihre unterschiedlichen Zeitanteile aussehen. Hier war es eine gute Entscheidung, zwischen normalen Wochentagen, die bei den Kindern unserer Gesellschaft durch die Schule, bei jüngeren meist durch Kindertageseinrichtungen dominiert werden, und dem Wochenende zu differenzieren. Am Wochenende gibt es Zeit, das war unsere Vermutung, für freies Spielen oder für Aktivitäten mit der Familie.

Eingeleitet haben wir das Thema Zeit stets mit der Aufforderung an das Kind,

zu erzählen, was es am Vortag gemacht habe. Die Porträts vermitteln also einen Eindruck, wie Kinder einen »normalen« Tag verbringen. Die wörtlichen Interviewauszüge zeigen zudem, wie die Nachfragen der erwachsenen Interviewer eine Struktur der Zeiterzählung mit vorgeben. Dabei ist gar nicht gesagt, ja es ist eher zu bezweifeln, dass die Zeitlogik der Kinder mit der von Erwachsenen identisch ist. Nach welchen Kriterien Kinder Zeit rückblickend beschreiben, ist in der Forschung noch eine weitgehend offene Frage. Dort, wo wir längere Zitate in den Porträts abdrucken, bekommt man einen ersten Eindruck: Die 8-jährige Paula wird gefragt, wann sie aufsteht und wer sie weckt, von sich aus aber erzählt sie, wer sie von ihren Freunden an welchen Tagen abholt und dass sie auf dem Weg zur Schule »immer durch die Häuser laufen« (Porträt Paula). Für Sebastian gehört zum zeitlichen Tagesablauf auch, dass er auf dem Weg zur Schule mit dem Bus fährt und dort wieder »im Knick«, also im Busgelenk, steht, was ihm »richtig Spaß« macht. Auch wie nach der Haltestelle der Weg zur Schule zurückgelegt wird, gehört zur Zeitlogik: »Danach war ich in der Schule, bin ich noch hingelaufen. Wieder 'ne Abkürzung. Leo wollte mal wieder schneller sein als ich, der Depp.« (Porträt Sebastian). Die Gesprächssituation im Interview also gibt Hinweise, wie die Beteiligten Zeit verstehen und was sie damit verbinden. In den Interviews tritt, und dies haben wir hier eher exemplarisch angeführt, die Verknüpfung des zeitlichen Ablaufs mit der Art und Weise, wie der Weg zurückgelegt wird, hervor. Man kann aus solchen Hinweisen auch den vorsichtigen Schluss ziehen, dass es den Kindern dabei um die Möglichkeiten geht, selbst zu bestimmen.

Selbstbestimmte Zeit war für unsere Interviewkonzeption ein weiterer wichti-

ger inhaltlicher Ankerpunkt, an dem sich auch Aussagen zum Wohlbefinden machen lassen und womit wir an Befunde aus der Fragebogenerhebung anschließen können. Unter anderem haben wir den bereits erwähnten Zeitstreifen verwendet. Legt man die Zeitstreifen nebeneinander, erhält man einen Überblick, wie Kinder zwischen 6 und 11 Jahren ihre Zeitphasen wahrnehmen und entsprechend einteilen. Die Schule beansprucht die meiste Zeit. Demgegenüber kosten etwa Pflichten im Haushalt wenig Zeit. Zeit mit der Familie, feste Freizeitaktivitäten, frei verfügbare Zeit ebenso wie Medienzeit halten sich bei der Mehrheit unserer Kinder etwa die Waage. Allerdings ist es für einzelne Kinder wichtig, dass die Medienzeit frei verfügbare Zeit ist. Dies ist beispielsweise bei Sebastian der Fall. Ihm ist der möglichst selbstbestimmte Zugang zu den neuen Medien sehr wichtig, und sie haben einen hohen Zeitanteil. Doch er verbringt auch oft Zeit draußen mit Freunden, spielt Tenorhorn und Fußball. Sebastian ist ein schönes Beispiel, wie aufschlussreich die Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Daten ist. Nur seinen Medienkonsum betrachtend, könnte man ihn zu den »Medienkonsumenten« zählen. Das ausführliche Interview aber zeigt, wie er mit den Medien umgeht und auch, dass er seine Freundschaften pflegt und seine Freizeit auch anders nutzt. Er gehört also eher zu den »vielseitigen Kids«.

Ein »gutes Leben« für Kinder

In Kapitel 1 haben wir als einen Maßstab für Wohlbefinden den Capability Approach vorgestellt und auf die Liste des guten Lebens von Martha Nussbaum verwiesen. Diese Liste mit insgesamt zehn *Capabilities* ist in einigen Untersuchungen auf ihre Tauglichkeit für Kinder und de-

ren Vorstellungen geprüft worden (Biggeri 2004; Andresen/Fegter 2009). In unseren Interviews haben wir diese Gedanken aufgegriffen und jeweils am Ende unsere Interviewkinder gebeten, fünf Dinge aufzumalen, die jedes Kind braucht, um ein gutes Leben zu führen.

Nun hat nicht jedes Kind begeistert die Malstifte zur Hand genommen und losgelegt, aber alle Kinder konnten relativ schnell klären, was für sie ein gutes Leben ist. Wir bateten sie, von allen Kindern auszugehen, also von der eigenen Erfahrungswelt und der der Freundinnen und Freunde zu abstrahieren. Eine Antwort ist ihnen meist nicht schwergefallen. Gerade für die jüngeren Kinder ist eine solche Abwechslung angenehm und anregend. In Ausnahmen erscheint ihnen der Arbeitsauftrag zu komplex. Sammy macht beispielsweise deutlich, dass er nicht malen mag, aber sehr wohl etwas dazu sagen kann. Die 6-jährige Cora ergreift hingegen gern die Gelegenheit: Sie zeichnet eine Banane, eine S-Bahn, ein Bett, ein Haus mit vielen Fenstern und eine Lampe. In ihrer Beschreibung des gesamten Bildes wird deutlich, was diese Bilder symbolisieren und wie die einzelnen Bestandteile sich für das Mädchen insgesamt zu einem guten Leben formen.

Bei unseren etwas älteren Interviewpartnern hielt sich die Begeisterung über das Zeichnen manchmal in Grenzen. Wir haben ihnen das Gefühl vermittelt, der Begeisterungsmangel sei in Ordnung, so dass jedes Interview gut abgeschlossen werden konnte. Der 11-jährige Michael hat wenig motiviert zum Zeichenstift gegriffen, aber dennoch macht er zeichnend deutlich, was er für unverzichtbar hält: eine Banane, ein Glas Wasser, ein »Dach über dem Kopf«, ein Spielzeug und einen Freund.

Wie also definieren Kinder das »gute Leben«? Wovon gehen sie dabei aus? Welche fünf Favoriten für ein gutes Le-

ben haben sie? Und machen sie ein Ranking? Wir möchten abschließend unsere allgemeinen Eindrücke aus allen Interviews vorstellen und haben versucht, die Fünferlisten ein wenig zu sortieren. Die Kinder haben bei der Erstellung ihrer Listen ihren unmittelbaren Erfahrungshorizont einbezogen. Bei der 8-jährigen Paula wird das besonders deutlich, denn sie scheint von dem Gedanken getragen, was ihr guttut, wird für alle schön sein. Ihre fünf Favoriten sind dementsprechend: ein Zuhause, eine Schule, ein Hort, eine Musikschule und eine Schwimmhalle. All diese Gebäude hatte sie bereits in ihrem Netzwerkschema aufgebaut. In der Aufzählung von Sammy taucht der Begriff »Privatsphäre« auf, und es fällt nicht schwer, diese Nennung in Beziehung zu seinem Heimaufenthalt zu setzen. Hier ist Sammy konkret, doch der letzte Punkt seiner Liste ist eher philosophisch: Er nennt Glück als Bestandteil des guten Lebens.

Fast alle Kinder haben ihre konkrete eigene Welt mit der Überlegung verknüpft, welche Grundbedürfnisse befriedigt sein müssen. Sie haben Essen und Trinken genannt, Kleidung und ein Dach über dem Kopf. Letzteres muss im ganz konkreten Sinne verstanden werden, aber es steht auch für ein Zuhause, das Kinder schützen soll und in dem es mit anderen Menschen, vor allem mit Vater und Mutter, lebt. Josephine macht daraus eine eigene »Hitliste«. Für sie rangiert die Mama ganz oben, gefolgt vom Papa und der ganzen Familie. Diese machen einen Teil des Zuhauses aus, aber es ist auch der Ort, an dem sie Schutz findet und ihre Bedürfnisse befriedigt werden.

Das Dach überm Kopf, das Zuhause, eine Decke gegen die Kälte, aber auch über genügend Geld zu verfügen, all das zeigt uns, dass für Kinder Schutz und Sicherheit wichtig sind. Dies deckt sich auch mit internationalen Befunden, die

wir in Kapitel 1 vorgestellt haben, und diese Ergebnisse stimmen eindrucksvoll mit denen unserer quantitativen Befragung überein. Wenn Kinder in Deutschland Ängste haben, so entstehen diese durch Unsicherheit, etwa durch Arbeitslosigkeit und Armut sowie durch Gewalterfahrungen. Insofern haben Schutz und Sicherheit bei der Ordnung der Dinge für ein gutes Leben eine besondere Position.

Bei unserer Definition von Wohlbefinden spielt auch die Gewährung von Freiheiten eine große Rolle. Dies lässt sich anhand der Überlegungen unserer Interviewkinder zum guten Leben nur indirekt aufzeigen. Vielleicht deshalb, weil die Kinder aufgrund des Arbeitsauftrags, nämlich zu zeichnen, eher konkrete Vorstellungen nennen. Freiheit lässt sich schwer malen. Wenn Kinder aber die »Möglichkeit zur Mobilität« zeichnen, die S-Bahn von Cora, das Auto von Hannes, oder Mittel der Kommunikation, das Handy von Juana, dann sind das indirekte Hinweise. Mobilität und eigenständige Kommunikation sind Mittel einer autonomen Alltagsgestaltung. Insofern geben auch unsere qualitativen Porträts deutliche Hinweise darauf, wie Kinder sich Freiheit vorstellen. Die qualitativen Interviews schließen somit systematisch an die quantitative Fragebogenerhebung an, was unser Ziel war.

Alle Kinder, die an den qualitativen Interviews teilgenommen haben, sind in aller Ausführlichkeit im nächsten Abschnitt porträtiert. Hier können Sie mehr erfahren über Cora, Wenzel und die zehn anderen Kinder, die uns die Tür zu ihrer Welt ein Stück weit geöffnet und von ihren Ängsten, Vorstellungen und Hoffnungen berichtet haben. An dieser Stelle möchten wir daher allen Kindern und ihren Familien nochmals danken, die an unserer Studie teilgenommen und uns einen wertvollen Einblick in ihr Leben gegeben haben.

7.2 Die Porträts



Ben

6 Jahre, 1. Klasse Grundschule

»Wenn ich groß bin, werde ich Archäologe.«

243



Cora

6 Jahre, 1. Klasse Grundschule

»Dass es nie Krieg geben würde.«

251



Wenzel

7 Jahre, 1. Klasse Grundschule

»Ich will auch Forscher werden.«

260

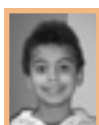


Josephine

7 Jahre, 2. Klasse Grundschule

»Vielleicht können wir uns ja mal treffen
irgendwo ...«

267

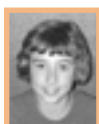


Sammy

8 Jahre, 3. Klasse Grundschule

»Ich bin ein Doppelgänger.«

275



Paula

8 Jahre, 2. Klasse Grundschule

»Worüber sich die Menschen sorgen?
Dass die Rewe-Kaufhalle geschlossen wird!«

285



Hannes

9 Jahre, 4. Klasse Grundschule

»Jeder Mensch hat Recht auf keine Qualen.«

294



Paula

9 Jahre, 3. Klasse Grundschule

»Und dann geh ich spielen.«

305

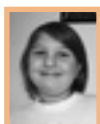


Sebastian

10 Jahre, 5. Klasse Gesamtschule

»Und dann hatte ich eine Vision.«

313



Sophia

10 Jahre, 4. Klasse Grundschule

»Mir ist es wichtig, dass ich Freunde hab,
mit denen ich mich treffen kann.«

321



Michael

11 Jahre, 5. Klasse Grundschule

»Ich mag auch nicht so gern im Mittelpunkt
stehen irgendwie.«

330



Juana

11 Jahre, 5. Klasse Grundschule

»Ohne Freunde wäre es ganz schön hart
im Leben.«

341

»Wenn ich groß bin, werde ich Archäologe.«

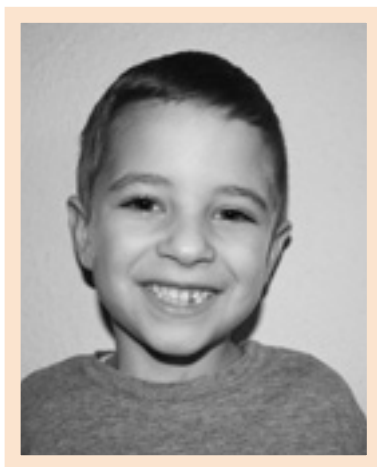
Millaray Abujatum

Oktober 2009

Ben ist das jüngste Kind im Interview-teil unserer Studie. Der fröhliche 6-Jährige wirkt in seinem gesamten Wesen erfrischend unbelastet und verspielt. Während Ben mit vielen unserer (vor allem abstrakteren) Gesprächsthemen noch nicht allzu viel anzufangen weiß und diese mit einem »weiß nicht« oder »fällt mir nichts dazu ein« umgeht, vertieft er mit großer Begeisterung die in seiner kindlichen Welt eigentlich wichtigen Themen: z. B. die lustigen Monster und Außerirdischen seiner bunten Bilder, seine gleichaltrigen Spielgefährten und die Fantasiefiguren aus dem Fernsehen.

Das idyllische 4200-Einwohner-Bergstädtchen, in dem Ben lebt, liegt im Herzen des Thüringer Waldes. Die vielen Wanderschilder, Gasthäuser und Informationstafeln deuten darauf hin, dass der Tourismus in diesem »Luftkurort« eine wichtige Rolle spielt und der Ort Anlaufpunkt für Naturfreunde, Wanderer und Erholungssuchende darstellt.

Ben wohnt mit seiner Mutter (einer 26-jährigen Altenpflegerin) in einer Wohnung in einem Haus, das auf einer Anhöhe in einer kleinen Seitenstraße steht. Von hier aus hat man einen wunderschönen Blick auf das Tal und die dahinter liegenden waldbedeckten Berge. Von außen sieht das Haus aus wie eine große Stadtvilla im charakteristischen Thüringer Fachwerkstil. Hinter dem Haus erstreckt sich ein weiter Garten. Die schlicht und gemütlich eingerichtete Wohnung befindet sich in der obersten



Etage des Hauses, direkt unter dem Dach. Freiliegende Dachbalken, eine große Wohnküche und die vielen Fenster mit Blick auf das Tal lassen die Wohnung hell und weiträumig erscheinen. Das Interview findet in Bens Kinderzimmer, einem ca. 20 m² großen Raum mit Doppelbett, Schränken, Regalen und Kisten mit Spielzeug, Gesellschaftsspielen und Büchern und einem Schreibtisch statt.

Bens Eltern leben getrennt. Zu seinem Vater (28 Jahre, Mechatroniker), der ein paar Straßen weiter im gleichen Ort wohnt, hat Ben regelmäßigen Kontakt. Zum neuen Lebenspartner seiner Mutter hat Ben ebenfalls eine gute Beziehung. Dieser wohnt in einer Wohnung im selben Haus, verbringt jedoch viel Zeit in der »Wohnung unter dem Dach«. Ben

besucht seit etwas über einem Monat die 1. Klasse der örtlichen Grundschule. Dort lernt er mit großer Freude das Lesen, Schreiben und Rechnen (Bens Lieblingsfach ist Mathematik). Seine Begeisterung für die neu erlernten Fähigkeiten blitzt im Laufe des Gesprächs immer wieder auf, vor allem wenn es darum geht, der Interviewerin seine frischen Buchstabenkenntnisse vorzuführen (»M wie Maus, W wie Wolke, T wie Tafel, R wie Raupe, L wie Lampe ...«). Ein Fach, welches Ben bereits gar nicht mag, ist Musik: »Weil ich da immerzu kein Stempel krieg. Aber dieses Mal hab ich wenigstens einen Stempel gekriegt, einen Geist!«

Buntalien

Ben soll sich zunächst einem (imaginären) Kind aus einem fremden Land vorstellen. Die Spontanvorstellung ist für Ben offensichtlich zu abstrakt, zumal das Kind ja auch nur ausgedacht und gar nicht anwesend ist. Nach langem Überlegen und einigen Hilfen und Nachfragen der Interviewerin erzählt Ben, dass er 6 Jahre alt ist und wo genau er wohnt (seine Wohnadresse). Weiterhin berichtet er, dass er gerne in die Schule geht und mit Mama in einer Wohnung lebt. Dass eine seiner Lieblingsbeschäftigungen das Spielen mit Legosteinen ist, bezeugt Ben, indem er der Interviewerin spontan seine Legosteinsammlung in den unterschiedlichen bunten Kisten vorführt. Außerdem malt Ben gerne, zurzeit am liebsten Monster und Außerirdische. Auch an dieser Stelle springt Ben auf und holt mehrere Bilder mit bunten Fantasiegestalten zum Vorzeigen vom Schreibtisch. Auf einem der Bilder steht die Überschrift »Buntalien«, eine äußerst passende Beschreibung für das bunt gemischte Durcheinander von extravaganten Aliens.

In Bens Kinderzimmer finden sich meh-

rere Artikel von »SpongeBob Schwammkopf« (Figuren, Wecker, Weihnachtskalender, Ball etc.), Hauptfigur einer Kindersendung, die Ben jeden Abend guckt. Das Unwissen der Interviewerin über diese Figur kann Ben offenbar nicht nachvollziehen. Nach einem verständnislosen Schnaufen erläutert er ihr die SpongeBob-Welt und zeigt dabei seine Spielfiguren:

»Na der Schwamm da, aber Patrick [ein Freund von SpongeBob] ist noch lustiger, und SpongeBobs Freundin ist Sandy. Und Tadeus ist von SpongeBob der Nachbar. Und SpongeBob geht in die »Krosse Krabbe« arbeiten, und das ist sein Chef Mr Krabs.«

Donnerstag ist Opa-Tag und Freitag ist Nintendo-Tag

Ein gewöhnlicher Schultag beginnt für Ben »irgendwann mit sechs oder fünf« (eine genaue Uhrzeit kann er nicht nennen), wenn der Wecker klingelt. Nach dem morgendlichen Fertigmachen und Frühstück (»dann esse ich hier Cornflakes«) wird er von seiner Mutter in die Schule oder in den Frühhort gefahren (je nachdem ob sie Frühschicht hat). Der Schultag sieht für Ben folgendermaßen aus:

»Dann gehe ich manchmal noch in den Frühhort. Weiß noch nicht, wann die Schule anfängt. Dann haben wir noch zwei Stunden in der Schule, und dann haben wir schon Frühstück. Und manchmal haben wir auch nur eine [Unterrichtsstunde]. Dann haben wir Pause. Es gibt noch ganz viele Stunden. Ich hab die in meinem Schulranzen, im Hausaufgabenheft. Manchmal vier und manchmal fünf. Dann gehe ich in den Späthort, da müssen wir dann Hausaufgaben machen, nur nicht am Mittwoch, dann ist hausaufgabenfrei.

Wo es zum Hort geht, dort steht immer so eine kleine Tafel, da steht immer was drauf, und dann können wir auswählen, was wir machen ... Puppenspiele, Max und Moritz, Baumeister und noch was. Dann haben wir ja auch manchmal noch Pause. Zum Schluss gehen wir raus auf den Pausenhof, wenn alle mit den Hausaufgaben fertig sind ... wenn wir länger da bleiben, dann sind wir halt, sind wir noch drinne im Hort, und dann werden wir irgendwann abgeholt.«

Das Mittagessen findet in der Hortzeit im »Bürgerhaus« statt, einer Kantine in unmittelbarer Umgebung der Schule. Nachmittags, nach dem Späthort, wird Ben von seiner Mutter oder deren Lebenspartner abgeholt. Donnerstags übernehmen die Großeltern väterlicherseits die Nachmittagsbetreuung. Opa Werner holt Ben somit donnerstags vom Späthort ab.

»Dann spiele ich, gucke ich ein bisschen Fernsehen, SpongeBob, dann gibt es bald schon wieder Abendbrot, und dann gehe ich bald schon wieder ins Bett ... Zähneputzen muss ich aber noch!«

Im Bett darf Ben noch eine Weile »Die drei Fragezeichen« hören – bis er einschläft.

Bens Aufteilung eines Zeitstreifens (gesamte wache Zeit an einem gewöhnlichen Schultag) in unterschiedliche, inhaltlich vorgegebene »Zeitstücke« fällt folgendermaßen aus (s. u.):

Den größten Zeitanteil ordnet der Erstklässler dem Bereich Schule (inkl. Früh- und Späthort und Hausaufgabenzeit) zu. Zu Bens Pflichten zählen das

Aufräumen des Kinderzimmers und Mithilfe beim Aufdecken und Abräumen des Esstisches zu den Mahlzeiten. Nach Bens Angaben gibt es keine festen Freizeitaktivitäten, zu denen er unter der Woche regelmäßig hingehet (»so was mach ich nicht«). Von Bens Mutter erfahre ich jedoch später, dass Ben zweimal in der Woche schwimmen geht und einmal in der Woche einen Englischkurs für Kinder besucht. Warum Ben diese festen Freizeitaktivitäten trotz Nachfrage ausßen vor lässt, bleibt unklar.

Zur gemeinsamen Zeit mit den Eltern und der Familie zählen für Ben die Mahlzeiten zu Hause oder bei den Großeltern, das Einkaufen mit Mama, das gemeinsame Fernsehen und Spielen (z. B. mit Lego). Bens Mediennutzung wird von seiner Mutter überwacht. Vor allem zur Nutzung der tragbaren Spielkonsole gibt es für Ben klare Regeln:

»Das darf ich nicht immer, wenn ich will. Nur freitags. Ich habe jede Woche einen Nintendo-Tag. Nur einmal freitags eine Stunde. Aber gestern konnte ich nicht spielen, weil der Nintendo noch bei Oma Hannah ist.«

Auch der Fernseher oder der Lerncomputer (eine Art Laptop für Kinder mit diversen Lernspielen) dürfen von Ben nur auf Nachfrage und im kontrollierten Zeitrahmen genutzt werden.

Am Wochenende »mache ich fast gar keine Schule«

Am Wochenende darf Ben ausschlafen. Nach dem gemeinsamen Frühstück folgt meistens Bens freie Spielzeit bzw. das gemeinsame Spielen mit Mama:

1 = Schule 2 = Pflichten 3 = feste Freizeitaktivitäten 4 = Eltern und Familie 5 = freie Zeit/Spiel 6 = Mediennutzung



»Kann ich dir mal zeigen, unsere ganzen Spiele. Sind alle im Schrank drinne, ich hab zweimal UNO: SpongeBob-UNO und normales, und Zauberkreisel hab ich und Rechenkönig, da muss man dabei rechnen und würfeln, und wer den König hat, der kann sich aus-suchen, wo er hingeht. Aber man muss dann gucken, und dann muss man sich die Zahlen durchstreichen.«

Weitere Aktivitäten an freien Tagen sind das gemeinsame Einkaufen oder der Besuch bei den Großeltern im Ort (»Manch-mal kann ich auch zu Opa Lazlo gehen.«). Häufig spielt Ben auch mit seinen Freun-den im Garten. Hierzu werden die Kin-der zum jeweiligen Treffpunkt (eines der Häuser) von den Eltern gefahren. Für die Schule hat Ben am Wochenende eigent-lich »nicht sehr viel« zu tun:

»Da mache ich fast gar keine Schule. Heute wollte ich Schule machen, weißt du, selber bestimmt. Oben hat mir meine Mama was draufgemalt [zeigt auf ein Blatt Papier mit Rechenauf-gaben], das wollte ich machen, das hat mir Spaß gemacht.«

Auch feste Freizeitaktivitäten fallen an den freien Tagen gänzlich weg. Dass Bens Mama manchmal auch am Wochenende arbeiten muss, gefällt Ben »nicht so gut«. Einen Wunsch bezüglich seiner Zeitstruk-tur formuliert Ben in diesem Zusammen-hang erwartungsgemäß: »Dass Mama nicht so lange am Wochenende arbeitet.«

Zeit mit Papa

Ben hat eine sehr enge Beziehung zu seinem Vater, den er jedoch leider nicht so oft sehen kann, wie es ihm lieb wäre.

»Er muss ja meistens immer arbeiten, also nicht immerzu. Er stellt Autoteile her, der arbeitet noch ein bisschen

mehr [als Mama]. Und manchmal fährt er dort [Ben steht auf und zeigt aus dem Fenster] immer vorbei und da sehe ich ihn manchmal, aber er sieht mich nicht, er sieht mich aber nicht, nur manchmal.«

Auch die vielen Arbeitsstunden des Vaters missfallen Ben deutlich (»finde ich nicht gut«). Zeit mit Papa verbringt Ben manchmal am Wochenende, manchmal auch unter der Woche und in den Ferien (»immer unterschiedlich«).

»Und was unternimmt ihr, wenn du bei Papa bist?

Wir waren schon an der Burg Feuer-stein und haben Ammoniten ausge-graben. Das sind welche von Dinos, solche ... die sehen aus wie Schnecken, die sind genau hinter dir, da in so einer Kiste sind die irgendwo drinne [zeigt auf eine Kiste]!

So was Tolles macht dein Papa mit dir?

Ja.

Und was macht ihr noch so zusammen?

Äh ... wir spielen manchmal mit Lego, wir gucken immerzu Fernsehen.

Mit meinem Papa gehe ich manchmal auf den Falkenstein ... wir hören zu, wie die Hirsche brüllen, das ist schön, man hört den Hirschen zu.«

Der Vater, die gemeinsamen Erlebnisse mit diesem, haben bei Ben wahrschein-lich seine Begeisterung für die Natur erweckt und ihn zu seinem augenblick-lichen Wunschberuf – Archäologe – inspiriert.

»Wenn ich groß bin, werde ich Archäo-loge ... Knochen ausgraben, von Dinos.

Da muss man ja auch mal woanders hinfahren, ins Grubenacker.

Schläfst Du manchmal auch bei Papa?

Ja, ich schlaf manchmal bei Papa, ich schlaf bei ihm im Bett. Mein Papa geht manchmal in die Küche, und da spiele ich Gitarre, und dann kommt er ganz

Onkel, die Tante und die Cousins Philli, Skip und Naemi. Dieser Teil der Familie wohnt in der Nähe Berlins, so dass die Kontakte weitaus seltener ausfallen (sehr zum Bedauern Bens, da er sehr gern mit Philli spielt). Nachdem die wichtigste Verwandtschaft aufgebaut ist, widmet sich Ben dem Aufbau seiner besten Freunde und deren Wohnhäuser. Die Freunde Adrian, Lennard und Tim sieht Ben täglich in der Schule. Mit seinem Freund Jonas trifft sich Ben lediglich in der Freizeit, da dieser noch in den Kindergarten geht.

Der Vollständigkeit halber baut Ben auch noch das »Bürgerhaus« auf, das Gebäude, in dem er mit den anderen Hortkindern täglich zu Mittag isst, sowie den örtlichen Park.

Nicht fehlen darf natürlich in Bens Aufstellung der in dieser Gegend allgegenwärtige Wald. Auch wenn Ben hier noch nicht alleine unterwegs ist, verbringt er doch des Öfteren Zeit mit den Hortkindern oder mit seinem Vater im Waldgebiet.

Zum Schluss baut Ben einen Ort auf, an dem er zwar bisher nur einmal war, der jedoch eine prägende, schöne Erinnerung hinterlassen hat und in seinem Verständnis deshalb auch »sehr wichtig« ist: der Urlaubsort in Norwegen. Hier hat Ben gemeinsam mit seinem Vater und beiden Opas einen für ihn wunderschönen Urlaub verbracht. Mit viel Liebe zum Detail baut Ben die Ferienhäuser und das Wasser auf:

»Hier war noch ein Haus. Zum Schluss war ein Wanderweg, da mussten wir von hier nach dort [zeigt]. Da war ein Haus, und dann mussten wir manchmal, und, und da ist das Meer, das ganze Wasser! Wir haben Krebse mit dem Kescher gefangen, die Stange mit so einem Netz dran vorne.«

Mit kleinen Podesten soll Ben als Nächstes die für ihn allerwichtigsten Personen im Netzwerk hervorheben. Neben seiner Mutter erhalten Bens Freunde sowie sein Cousin Philli ein »Wichtigkeitspodest«.

Anführer und Bestimmer

In Bens Welt bestimmen hauptsächlich die Erwachsenen, vor allem Bens Mutter, was zu tun ist. Als selbstbestimmt erlebt Ben ca. 17 % seiner Zeit (vor allem die freie Spielzeit). Am Wochenende steigt der Anteil an erlebter Selbstbestimmung auf ca. 30 % der Gesamtzeit. Mehr zu sagen bzw. zu bestimmen hat Ben nach eigenen Angaben bei den Großeltern. Mit dieser Aufteilung an Selbst- und Fremdbestimmung ist Ben grundsätzlich zufrieden, bis auf eine Ausnahme: Die Bestimmungsverhältnisse bei den Freunden erscheinen Ben nicht ganz gerecht:

»Und bei deinen Freunden? Wer bestimmt da, wenn du dich mit denen triffst?

Tim ... meistens.

Tim ist der, der das Sagen unter euch Kindern hat?

Nee, Adrian ist der Anführer.

Wie kommt das?

Weiß nicht, der wollt's nur sein.

Wo würdest du denn gern mehr bestimmen als jetzt?

Bei meinen Freunden.

Ach so, bei deinen Freunden. Was würdest du dann gern bestimmen?

Was wir spielen.

Mhm, da sagen dann meistens die anderen, was gespielt wird, der Adrian und so, ja?

Ja, oder Tim oder Lennard.

Und du machst dann einfach mit ...

Ja.

Gibt es noch einen Ort, an dem du gerne mehr bestimmen würdest?

Nein.«

Reiche sparen ihr Geld oder haben im Lotto gewonnen

Zum Thema soziale Realitäten und Unterschiede kann Ben noch nicht allzu viel beitragen. Auch wenn er sehr wohl weiß, was »arm« und was »reich« bedeutet (»Wenn man arm ist, da hat man fast gar kein Geld, kann man sich nix kaufen. Und wenn man reich ist, hat man ganz viel Geld.«), fällt es ihm in seinem Alter noch schwer, genaue Erläuterungen zu den Unterschieden zu machen.

Leichter gelingt es ihm, mithilfe verschiedener Bilder Unterschiede zwischen armen und reichen Kindern herauszustellen. Ben soll die fünf repräsentativsten Fotos aus einem großen Stapel aussuchen. Seine Auswahl fällt folgendermaßen aus:

Armes Kind

Zwei Kinder sitzen auf dem Boden und basteln

»Der guckt so komisch. So traurig.
Weil die nicht sehr viele Zimmer
haben.«

Mutter und Tochter – Mädchen umarmt die Mutter

»Die gucken auch ganz komisch,
die sind auch bestimmt traurig.«

Familie mit Discounter-Einkaufstüten

»Weiß ich nicht.«

Karges Zimmer mit kaputten Möbeln

»Die haben kein Kopfkissen da. Da
ist keine bunte Decke und dass die
Glühbirne nicht mehr geht.«

Leerer Kühlschrank

»Der Kühlschrank ist ganz leer.«

Reiches Kind

Luxus-Konditoreiauslagen eines Einkaufszentrums

»Weil die nämlich einkaufen.«

*Kind am Bücherregal mit Kinderbüchern –
im Hintergrund sitzt ein weiteres Kind*

»Die haben ein Laptop und hier ein
Bücherregal und ein paar Autos.«

Vollgestopfter Kühlschrank

»Hier ist ganz viel im Kühlschrank
drinne.«

Tragbare Spielkonsole

»Und das hier ist teuer, das ist Mario,
ein Mariospiel für ein Nintendo DS.«

Ein neues, geräumiges Auto

»Ein Ford, ein Auto, das ist auch teuer.«

Das Zustandekommen dieser Differenzen erklärt sich Ben durch die Art und Weise, wie Menschen mit ihren Gütern haushalten:

»Wie kommt das denn, dass Leute arm
sind?

Weiß ich nicht ... weil man zu viel
Geld für eine Sache ausgibt, dann ist
man arm.

Was machen denn die Reichen anders, damit
sie nicht arm werden?

Sie sparen ihr Geld ... oder beim Lotto
gewinnen!«

Stolz fügt Ben hinzu, dass er schon viel Geld gespart hat, und zählt auf, wofür seine Ersparnisse bereits reichen würden. Sowohl sich selbst als auch alle seine Bekannten und Bezugspersonen schätzt Ben auf einem Arm-Reich-Kontinuum als »ganz normal«, das heißt genau mittig ein. Diese Position findet Ben gut und möchte daran auch nichts ändern (»weil's mir so gefällt«).

Mit 1000 Euro würde sich Ben neue Spiele für seine tragbare Spielkonsole kaufen. Andere Wünsche hat der 6-Jährige vorerst nicht. Wenn er noch drei Wünsche frei hätte, würde er am liebsten einen Wunsch für ein Nintendo-Spiel eintauschen und die anderen beiden »aufsparen«, bis er bessere Ideen oder Wünsche hat (»mir fällt grad nix ein«).

Jedes Kind braucht einen Namen

Ben soll ein Bild mit fünf beliebigen Dingen malen, die jedes Kind braucht, um glücklich leben zu können. Zunächst malt Ben eine Münze, da seiner Meinung nach Geld notwendig ist, um glücklich zu werden (»Bisschen Geld braucht man, sonst kann man sich nix kaufen.«). Weiterhin malt Ben ein Haus (»Damit man irgendeine Wohnung hat, und es nicht irgendwo reinregnet.«), einen Teller mit

Milchreis, Zimt und Zucker (»Was zu essen braucht man, sonst stirbt man.«) und ein Auto (»Damit man nicht die ganze Strecke irgendwohin laufen muss.«). Schließlich schreibt Ben noch seinen Namen auf das Blatt und erklärt, dass jedes Kind einen Namen braucht, mit dem es gerufen wird und sich identifizieren kann: »Damit wir nicht alle heißen ›Namensloser‹. Wenn man ›Namensloser‹ sagt, dann denkt der andere er ist's, und dabei ist es ein anderer.«

»Dass es nie Krieg geben würde.«

Millaray Abujatum

Mai 2009

Cora lebt mit ihren Eltern und ihrem 3-jährigen Bruder in einer Großstadt in Brandenburg. Die junge Familie bewohnt eine liebevoll eingerichtete Vierraumwohnung über zwei Etagen. Die Wohnanlage mit bunten Zweifamilien-Reihenhäusern aus den 1920er Jahren liegt unweit des historischen Stadtkerns. In den Nachbarshäusern wohnen ebenfalls viele junge Familien mit Kindern, so dass es Cora nicht an Spielfreunden und -freundinnen mangelt. Hinter den Häusern, geschützt vom Straßenlärm und Trubel der Großstadt, finden sich kleine Gärten und eine gemeinsame Grünanlage mit Rasen und großen alten Bäumen. Diese findet Cora besonders toll, da man darauf prima herumklettern kann. Im kleinen Garten der Familie steht ein Hasenstall. Hier leben die beiden tierischen Mitglieder der Familie, um die sich Cora liebevoll kümmert.

Cora teilt sich ein großes Kinderzimmer mit ihrem Bruder. Die Wände sind mit freundlichen bunten Bildern bemalt, es gibt jede Menge (vor allem Holz-) Spielzeug, Bastelsachen und Kinderbücher in den Regalen und Kisten, eine Kuschecke mit Kissen, eine Verkleidungstruhe und sogar eine Sprossenwand zum Klettern und Toben. Coras ganz persönliches Reich findet sich auf ihrem Hochbett. Außerdem besitzt sie eine eigene »Arbeitsecke« im Arbeitszimmer der Eltern, wo sie in Ruhe ihre Hausaufgaben erledigen oder basteln kann.



Coras Mutter (36 Jahre) arbeitet als Sozialpädagogin und Heilpädagogin in einer Frühförderstelle im Umland und ist beruflich sehr eingespannt. Coras Vater (28 Jahre) hat das Lehramtsstudium seit kurzem abgeschlossen und arbeitet als Referendar in einer Sonderschule der brandenburgischen Stadt. Über die Berufe ihrer Eltern weiß Cora ziemlich genau zu berichten:

»Mama macht Förderkinder, also sie kümmert sich um Kinder, die noch nicht in den Kindergarten gehen und die so irgendwelche Probleme haben. Papa arbeitet als Lehrer in 'ner Behindertenschule. Da sind Behinderte, die also auch irgendwelche ... die Probleme haben, also genauso wie Mama.«

Coras Bruder Joshua besucht den Kindergarten. Coras Großeltern leben nicht in der Stadt, so dass sie diese nur selten (am Wochenende, zu besonderen Anlässen oder in den Ferien) sieht.

Cora ist ein aufgewecktes, sehr offenes und freundliches Mädchen. Am Tag des Interviews (einem Samstag) ist Coras Mutter nicht anwesend, da sie zu einer Weiterbildung gefahren ist. Die Interviewerin wird von Coras Vater empfangen und zunächst in die Küche gebeten. Hier, am großen Esstisch, scheint sich ein Großteil des Familienlebens abzuspielen. Coras Vater bereitet das Mittagessen vor, während Cora am Tisch malt und Coras Bruder mit Tante Claudi spielt. Das Interview findet im ruhigeren Wohnzimmer statt. Das Gespräch scheint Cora Spaß zu machen. Gegen Ende wird sie jedoch immer unruhiger, zappelt und turnt auf dem Tisch herum. Das lange Stillsitzen gefällt dem lebhaften Mädchen offensichtlich nicht so gut, viel lieber möchte sie der Interviewerin ihre Kunststücke an der Sprossenwand vorführen.

»Dass ich nett bin und mit ihm spielen würde«

Zu Beginn des Interviews soll Cora sich einem fremden Kind vorstellen. Coras spontane Beschreibung spiegelt ihre offene, freundliche Art wider. Es scheint ihr vor allem wichtig, dem Kind näherzukommen, indem sie sich als nettes, kontaktfreudiges Mädchen mit einer ebenso netten Familie beschreibt, vor der man keine Angst zu haben braucht.

»Also ich würde dem Kind erzählen, dass ich Cora bin und dass ich ganz nett bin und dass ich, also dass ich auch mit ihm spielen würde und dass ich, also dass ich gern viel mit dem Kind gemeinsam unternehmen würde und dass meine Eltern gut sind, also dass

die nett sind und jetzt nicht böse sind und mein Bruder auch, dass der eigentlich nicht so beißt und so.«

Wohnort, äußerliches Erscheinungsbild, Alter oder Abneigungen und Vorlieben kommen in der kindlichen Spontanvorstellung nicht vor.

Ein ganz normaler Schultag

Als Cora darum gebeten wird, einen »normalen Schultag« anhand des gestrigen Tages Schritt für Schritt zu beschreiben, schnauft sie erst einmal angestrengt (»Boah, ach herrje, das konnt ich mir gar nicht alles merken.«). Die vielen Ereignisse des gestrigen Tages wiederzugeben scheint ihr zunächst unvorstellbar; es passiert doch eine Menge an einem »normalen« Schultag in Coras Leben! Dennoch führt sie dann den Tagesablauf ziemlich genau und chronologisch geordnet auf:

»Gestern hat mich Mama geweckt, und dann bin ich aufgestanden, bin aus dem Bett gesprungen, hab mich angezogen und dann, dann hab ich mich ganz schnell beeilt, und Mama hat mir in der Zwischenzeit schon Frühstück gemacht, und ich hab in der Zwischenzeit ein bisschen gespielt, solange Mama das Frühstück vorbereitet hat. Und dann hab ich Frühstück gegessen und bin zu Lea gegangen, weil ich mit ihr mitfahre ... und dann sind wir in die Schule gefahren und haben gelernt, Schreibschrift und in Mathe viele Rechenaufgaben.«

Coras Grundschule liegt nicht weit entfernt von der Wohnsiedlung. In der Regel fährt sie den Schulweg deshalb zusammen mit ihrer Freundin und Nachbarin Lea und einem Erwachsenen (hierbei wechseln sich die Eltern der Kinder ab)

mit dem Fahrrad. Ab nächstem Schuljahr soll sie den Weg dann schon ganz alleine fahren. Das Mittagessen findet unter der Woche in der Schulkantine statt. Danach besucht Cora den Hort.

»Da spielen wir, und gestern haben wir mit Seilen Schaukeln gebaut und so. Und dann hatte ich keinen mehr zum Spielen, und Papa hat mich genau richtig abgeholt. Und dann sind wir zusammen mit Fahrrad nach Hause gefahren, und da habe ich dann mit Claudi und Josh 'n paar Spiele gespielt.«

Coras Mutter kommt in der Regel später von der Arbeit, so dass die Kinder meistens vom Vater von Hort und Kindergarten abgeholt werden. Nachmittags und abends müssen Coras Eltern oft Unterricht bzw. Förderstunden vor- oder nachbereiten, so dass sie sich mit der Kinderbetreuung und den gemeinsamen Aktivitäten abwechseln. Cora kann sich aber auch schon sehr gut selbständig beschäftigen. Oft trifft sie sich zum Spielen mit Kindern aus der Nachbarschaft, bei gutem Wetter am liebsten draußen im Grünen. Über das Abendprogramm des gestrigen Abends fährt Cora fort:

»Wir haben Abendbrot gegessen. Nudeln mit Tomatensauce, und dann haben wir, Papa, Claudi und ich, noch ein bisschen Fernsehen geguckt ... Kinoabend mit selbst gemachter Limonade.«

Abends wird Cora von einem Elternteil ins Bett gebracht. Zum Abendritual gehören eine Gute-Nacht-Geschichte und das obligatorische Kuscheln. Manchmal darf Cora auch im Bett der Eltern (ein-)schlafen.

»Ich bastele fast jeden Tag«

Trotz ihres jungen Alters weiß Cora ziemlich genau über ihre Zeitstruktur zu berichten. Gezielt und wohlüberlegt teilt sie den »Zeitstreifen für einen Wochentag« mit Stäben nach vorgegebenen Themen/Inhalten ein (s. u.):

Den größten Anteil ihrer »wachen Zeit« teilt Cora der Schule (inkl. Hort und Hausaufgaben) zu. Cora geht gerne in die Schule. Vor Beginn des eigentlichen Interviews schreibt sie der Interviewerin einen kleinen Brief in Druckschrift und überreicht diesen stolz (»hab ich dir ganz alleine geschrieben«). Viele Hausaufgaben hat Cora in der 1. Klasse noch nicht, so dass nachmittags und abends mehr Zeit zum Spielen bleibt.

Pflichten hat Cora laut eigenen Angaben kaum zu erledigen (»so was hab ich nicht«), zumindest nimmt sie die Aufgaben nicht als Pflichten wahr (»Manchmal Treppe mit putzen, aber das macht ja Spaß.«). Wie Coras Eltern später berichten, gehören das Füttern der Hasen, das Putzen des Stalls, das selbständige Packen der Mappe, das Helfen beim Decken und Abräumen des Tisches sowie das wöchentliche Aufräumen des Kinderzimmers zu Coras Pflichten.

Zum festen Wochenplan in Coras Freizeit zählen das Reiten und Voltigieren (»Da mach ich meistens Kunststücke auf dem Pferd oder Indianergalopp.«). Seit etwa einem Jahr fährt sie hierzu einmal in der Woche mit einem Elternteil auf einen Reiterhof im Umland. Obwohl Cora keine weiteren »festen Freizeitaktivitäten« hat, fällt der Zeitanteil in Coras subjektiver Einteilung doch recht groß aus, was sich damit erklären lässt, dass Cora das Reiten sehr wichtig ist.

1 = Schule 2 = Pflichten 3 = feste Freizeitaktivitäten 4 = Eltern und Familie 5 = freie Zeit/Spiel 6 = Mediennutzung



Gemeinsame Aktivitäten mit der Familie kann Cora viele benennen. Immer wieder erzählt sie vor allem vom gemeinsamen Abendbrot und gemeinsamen Spielen (»Wir spielen ›Mensch ärgere Dich nicht‹ oder auch ›Mikado‹ oder so was.«). Außerdem verrät Cora, dass sie leidenschaftlich gern und viel bastelt.

»Meistens bastle ich mit Mama. Also Geschenke für Papa, wenn Papa Geburtstag hat, oder zu Weihnachten, oder zu Ostern, oder zum Nikolaus ... ich bastle fast jeden Tag!

Und woher kannst du das?

Mama hat ganz viele Bastelbücher, und dann mache ich es jetzt immer auswendig, hab ich daraus gelernt aus den Bastelbüchern.«

Das freie/selbständige Spielen und die Beschäftigung mit Medien nehmen unter der Woche in Coras Wahrnehmung etwa gleich große Anteile ein. Coras Fernsehkonsum wird von den Eltern überwacht und geregelt.

»Also Computer mach ich nicht so oft, aber Fernsehen manchmal. Nicht jeden Tag, meistens abends oder morgens. Da guck ich so Filme oder K.I.K.A. Also am liebsten gucke ich ›Lauras Stern‹ oder ›Hände weg von Mississippi‹ und all so 'ne anderen Sachen, also meistens Filme.

Das heißt, ihr habt hier jede Menge Kinderfilme und die guckst du dir dann an. Darfst du da einfach ran?

Nee, also ich sag dann, was ich will, und meine Eltern holen mir das raus. Alleine darf ich da aber nicht ran.«

Der einzige Fernseher befindet sich außerhalb der Reichweite der Kinder, im Wohnzimmer unter der Decke an der Wand angebracht.

Die meiste Zeit, in der Cora zu Hause ist, sind auch die Eltern bzw. ein Elternteil anwesend. Es gibt aber auch Ausnah-

men (»Manchmal holt Papa Joshi alleine vom Kindergarten ab, und ich bleib alleine hier zum Beispiel oder wenn Papa einkaufen ist oder Mama ... dann guck ich lieber Fernsehen meistens.«).

»Und manchmal ist am Wochenende jemand krank«

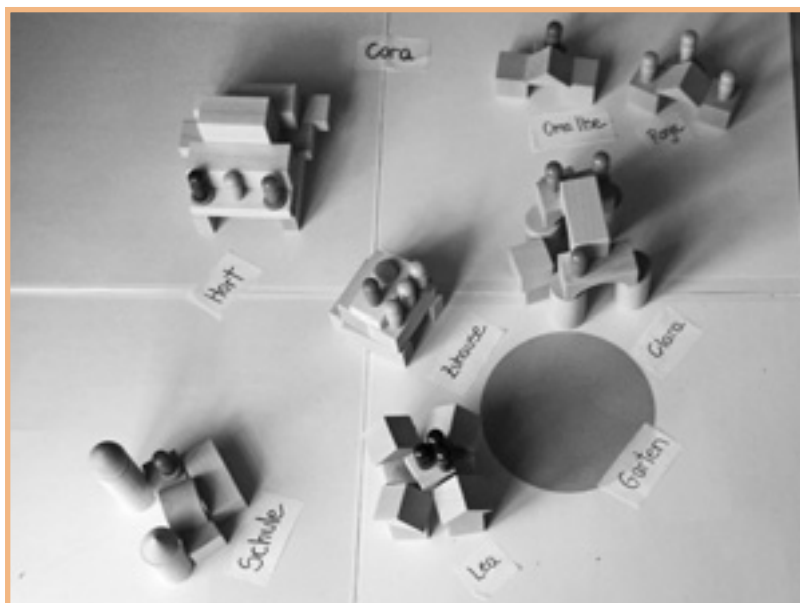
Das Wochenende verläuft für Cora und ihre Familie offenbar weniger »nach Plan« als unter der Woche.

»Also ich schlafe immer meistens aus, und sonst steh ich auf und gehe ein bisschen spielen und warte, bis meine Eltern aufwachen, und dann putzen meine Eltern schon Zähne. Dann essen wir zusammen Frühstück, dann putzen wir Kinder Zähne. Und dann gehen wir spielen, manchmal mit unseren Hasen an der Hasenleine. Und nachmittags essen wir erst Mittag und dann Kaffee, und dann geh ich meistens zu meinen Freundinnen spielen, manchmal gehen wir mit meinen Freundinnen raus, die Hasen an der Hasenleine, und dann spielen wir halt, und abends gehe ich dann ins Bett.«

Neben den gemeinsamen Mahl- und Spielzeiten berichtet Cora von Ausflügen (jemanden besuchen fahren, z.B. Oma und Opa) bzw. gemeinsamen Unternehmungen (Schwimmhalle). Am Sonntag besucht sie den Gottesdienst bzw. die Kindermesse. Andere »feste Aktivitäten« gibt es am Wochenende nicht. Dafür bleibt Cora mehr Zeit zur freien Verfügung. Deutlich wird, dass das Miteinander am Wochenende eine große Bedeutung für die Familie hat.

»Manchmal machen wir aber auch ein ruhiges Wochenende, und manchmal ist jemand krank, da kümmern wir uns alle um den.

Ihr pflegt dann alle diejenigen, der sich



gerade nicht wohlfühlt. Wie sieht das aus?
Was macht ihr da?
Mhm, geben dem Medizin und so. Und horchen den auch ab mit 'nem echten Stethoskop!«

Wünsche oder Veränderungsideen an ihrem bisherigen Zeit- bzw. Tagesablauf und an den Zeitanteilen hat Cora nicht. Wenn es nach Cora geht, »soll alles so bleiben wie jetze«. Auch die gemeinsame Zeit mit ihren Eltern scheint Cora völlig ausreichend:

»Mama arbeitet immer länger als Papa, und Papa arbeitet meistens so sechs Stunden.

Und wie findest du das?

Gut, weil dann kann ich immer länger im Hort bleiben.

Du fändest es also gar nicht so gut, wenn dich deine Eltern schon mittags abholen würden?

Ja, denn dass man da mit Seilen und

Klettern, ähm, Klettergerüst und so herumtoben kann ... das haben wir bei uns zu Hause nun wieder nicht.«

»Ich bin mir auch sehr wichtig«

Das Aufbauen der »eigenen Welt« anhand von Bauklötzen und Spielfiguren nimmt Cora als willkommene Abwechslung an. Mit großem Elan geht sie Ort für Ort durch, baut Häuser, die sie dann wieder auseinandernimmt (»weil es nicht passt«), kommentiert und spielt mit den Spielfiguren kleine Alltagsszenen nach. Personen, die zusammengehören (z. B. Familie), erhalten die gleiche Farbe bei der Zusammenstellung der Figuren.

Als Erstes baut Cora das Haus, in dem sie selbst wohnt, mit den dazugehörigen Bewohnern Mama, Papa, Bruder Joshua, dem Nachbarn der Wohnung im Erdgeschoss und dessen Hund. Es folgen Coras

beste Freundinnen aus der Wohnsiedlung: Lea und Clara mit ihren jeweiligen Familien. Die beiden Mädchen spielen eine wichtige Rolle in Coras Leben. Die drei besuchen dieselbe Schulklass und denselben Hort und verbringen viel Spielzeit gemeinsam. Dass die Freundinnen eine zentrale Rolle einnehmen, macht Cora deutlich, indem sie sich selbst und die Freundinnen immer wieder gemeinsam an unterschiedlichen Orten hinstellt. In der Mitte der drei Häuser platziert Cora eine grüne Fläche, das ist der Garten, in dem die Kinder sich oft zum Spielen treffen. Hier können sich die Kinder frei bewegen und befinden sich doch im unmittelbaren Blickfeld der Eltern, da die hinteren Wohnungsfenster in Gartenrichtung liegen.

Weiter baut Cora an der unteren Ecke der großen Unterlage (»Das ist die Mama meiner Mama. Und jetze gibt's bald wieder tschuka, tschuka, tschuka [spielt mit den Steinen Oma besuchen fahren].«). Oma Ilse wohnt ca. drei Stunden Autofahrt entfernt. Zu wichtigen Anlässen und in den Ferien kommt sie zu Besuch, oder die Familie fährt mit dem Auto hin. Schon früh hat Cora auch längere Zeitabschnitte alleine bei Oma verbracht. Neben Omas Haus baut Cora das Haus einer weiteren Freundin: »Das ist auch meine beste Freundin, aber bei Oma ... die hab ich kennengelernt, weil Mama schon als Kind ihre Mama kennengelernt hat.«

Schließlich baut Cora noch ihre Schule mit der Klassenlehrerin und gleich daneben den Hort auf. An beiden Orten werden wieder die besten Freundinnen Lea und Clara und natürlich auch Cora selbst aufgestellt (»Sonst gibt's niemanden, der mir in der Schule wichtig ist. Sind mir eigentlich nur vier wichtig. Vor allem ich [lacht].«).

Weitere Orte, die bereits im Tagesablauf Coras aufgetaucht sind (z. B. Rei-

terhof, Kirche), baut Cora nicht auf. Podeste für die allerwichtigsten Personen in Coras Leben erhalten zunächst die besten drei Freundinnen, Coras Bruder, die Klassenlehrerin und Oma. Selbstbewusst fügt sie am Ende noch hinzu: »Ich bin mir auch sehr wichtig«, verzichtet dann aber doch darauf, sich selbst einen Podest unterzustellen.

In der Wohnsiedlung darf sich Cora selbstständig bzw. alleine bewegen, z. B. ihre Freundinnen besuchen gehen. Alle anderen Orte erreicht Cora zu Fuß, mit dem Fahrrad oder mit dem Auto in Begleitung von Erwachsenen.

Mitspracherecht

Coras Alltag spielt sich altersbedingt im geschützten und von Erwachsenen vorgegebenen Rahmen ab. Auf die Frage, wer an den unterschiedlichen Orten in Coras Leben der Bestimmer sei und vorgeibt, was zu tun ist, antwortet Cora ohne zu zögern: die Erwachsenen. Sind die Kinder unter sich, gibt es auch keinen Anführer, der das Sagen hat (»Dann bestimmen wir alle! Da gibt's keinen Chef.«).

Für Coras Eltern steht die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit an erster Stelle der Erziehungsziele. Cora wird bei Entscheidungen oft miteinbezogen, darf über bestimmte Regeln verhandeln und ihre Meinung äußern. So erklärt sich auch, warum Cora kurz darauf (obwohl ihr klar ist, dass die Erwachsenen das Sagen haben) angibt, dass sie die meiste Zeit des Tages mitbestimmt. Der Anteil an wahrgenommener Selbstbestimmung an einem Wochentag fällt mit ca. 60 % und am Wochenende mit sogar 70 % der Gesamtzeit sehr hoch aus.

Dennoch gibt es Bereiche, in denen Cora gerne mehr bestimmen würde:

»Zu Hause, bei Clara, bei Lea und bei Ronja.

Und wieso? Was wäre denn dann anders für dich?

Dann wäre es anders, zum Beispiel dass ich mir alleine was nehmen könnte oder so.

... ohne danach zu fragen, meinst du?

Mhm, ohne zu fragen ...»

»Manche haben zu viel Geld und können sich eine Arbeit leisten«

Als Cora beim Thema »soziale Unterschiede« den Unterschied zwischen Arm und Reich erklären soll, antwortet sie spontan:

»Reich bedeutet, dass man viel Geld hat, und arm bedeutet, dass man ganz wenig Geld hat. Ein Kind, das arm ist, bettelt meistens um Geld.«

Äußerlich erkennt man arm oder reich laut Cora daran, dass »die Armen richtig traurig« und »die Reichen richtig fröhlich« aussehen. Weiterhin führt sie an, »die Armen haben ganz wenig zu essen und so, und die Reichen haben ganz viel zu essen«. Coras Vorstellung von Arm und Reich scheint geprägt von extremen Bildern. Denkbar sind hierbei Einflüsse aus den Medien oder Märchenfiguren. Reiche sind für Cora ganz klar im Vorteil.

»Wenn man reich ist, da hat man immer schön viel von den Sachen. Dass man zum Beispiel hier, wenn man reich ist, wenn man so 'ne Figuren zum Spielen hat oder Bausteine oder 'nen Glitzer oder so ... das glitzert alles ganz doll!

Und dürfen denn arme oder reiche Kinder mehr?

Ähm ... [überlegt] ... Reiche dürfen mehr.

Was dürfen die mehr?
Essen.

Aha ... und noch was?

Und die dürfen, also die dürfen jetzt

keine Spielsachen kaputt machen oder so, aber trotzdem dürfen die sich was von ihren Eltern von dem Geld kaufen.«

Als Cora aus einem Stapel unterschiedlicher Fotos fünf passende Bilder für »arm« auswählt und diese erläutert, wirkt sie plötzlich sehr ernst.

Armes Kind

Teller mit wenig Essen und ein Glas Wasser

»Weil da so wenig drauf ist auf dem Teller.«

Karges Kinderzimmer mit kaputten Möbeln

»Weil hier das Kabel so runterhängt und weil da keine Nägel und so richtig haben ... und 'nen bisschen traurig sieht's auch aus.«

Unsanitierte, mehrstöckige Altbauten

»Und das sieht ganz arm aus, weil da die Häuser so, weil die so alt sind.«

Mutter und Tochter – Mädchen umarmt die Mutter

»Weil die so arm gucken, so 'n bisschen traurig gucken die.«

Fiße mit kaputten Socken und kaputter Hose

»Weil das da ganz schmutzig ist, und weil die da so kaputte Socken haben.«

Reiches Kind

Villa mit Garten und Swimmingpool

»Ein schickes großes Pool, weil das teuer ist.«

Kind am Bücherregal mit Kinderbüchern

»Weil die das so schön haben, da sieht man viele Bücher, und so was könnte sich kein Armer leisten.«

Tragbare Spielkonsole

»'nen Nintendo DS können die Armen sich auch nicht leisten.«

Konditorei in einer Luxus-Lebensmittel-Abteilung

»Weil die große Torte und so, 'ne Hochzeitstorte, beim Bäcker.«

Mann auf einem Tandem-Fahrrad mit Anhänger und vielen Kindern im Schlepptau

»Das ist eine Rikscha, das ist so 'n Wagen, wo 'nen Erwachsenen vorne zieht und wo man mitfahren kann. So was Großes kann sich auch kein Armer leisten.«

Den armen Kindern fehlt es somit in Coras Vorstellung an grundlegenden Dingen wie Essen, eine ordentliche Wohnung mit einem schönen Kinderzimmer und Anziehsachen. Dies führt dazu, dass arme Menschen in Coras Vorstellung trauriger sind als reiche Menschen. Reichtum dagegen definiert Cora hauptsächlich über das »sich etwas leisten können«.

Anschließend fragen wir, inwiefern Cora die sozialen Unterschiede als gerecht bzw. ungerecht empfindet. Eine Meinung zu diesem Thema zu äußern fällt Cora offensichtlich nicht leicht:

»In Deutschland gibt es also arme und reiche Menschen, haben wir ja gerade besprochen, nicht? Manche können sich viele Sachen kaufen und viel essen und brauchen auch nicht zu betteln, und anderen geht es nicht so gut, hattest du gesagt. Wie findest du das? Ist das gerecht?

Ja.

Warum ist das gerecht, so wie es ist?

Weil man auch manchmal, man braucht auch, man hat auch, die Reichen können den Armen ja auch was abgeben. Und dann können die Armen ja auch noch mehr betteln und die Reichen dann auch, wenn die genau gleich viel haben, und ein bisschen zu wenig, dann können beide, und dann betteln beide, dann ist das gerecht.«

Das Zustandekommen von sozialen Unterschieden bringt Cora bereits in Verbindung mit Arbeit bzw. Arbeitslosigkeit, kann jedoch in ihrer kindlichen Vorstellung die genauen Zusammenhänge noch nicht so recht erschließen:

»Manche verdienen zu wenig Geld,

und die können sich auch keine Arbeit leisten, und manche kriegen, also haben zu viel Geld und können sich 'ne Arbeit leisten.

Aber wovon hängt es denn ab, ob man nun reich oder arm wird? Wie kommt das zustande?

Also, dass es arm oder reich ist, das kommt ... eigentlich da, hier, das ... das ist so halt.

Was könnte man denn tun, um ein bisschen reicher zu werden?

Betteln.

Betteln?

Mhm [bejahend], oder mit seinen Eltern mal versuchen auszumachen, jede Woche 'nen Euro [Taschengeld] zu kriegen.«

»Da würde ich mir davon so einen richtigen Kletterbaum kaufen«

Sich selbst ordnet Cora auf einem Kontinuum (arm/reich) knapp oberhalb der Mitte ein. Damit gibt sich Cora zufrieden. Auch ihre Eltern finden diese Position auf dem Arm-Reich-Kontinuum Coras Ansicht nach gut. Könnte Cora ihre Position auf dem Kontinuum aussuchen bzw. diese verändern – »Dann wär ich am liebsten am allerreichsten!« Ich hake nach, was dann anders wäre in Coras Leben.

»Dann könnt ich mir mehr kaufen.

Ja, was denn?

So 'ne richtig teuren Sachen so richtig teuer, ähm, wenn ich mir zum Beispiel Schminke oder so kaufen will. Und ich hab dafür zu wenig Geld.

Da reicht das Geld, was du jetzt hast nicht für ... bekommst du Taschengeld?

Mhm, jede Woche 50 Cent ... aber ich hebe schon auf, ich hab schon richtig viel!

Hast du schon richtig viel vom Taschengeld angespart, ja? Wofür sparst du denn?

Weiß ich noch nicht für was. Also für irgendwelche tollen Pflanzen oder so, die ich mal gerne haben möchte. Und was würdest du tun, wenn du 1000 Euro gewinnen würdest? Boah ... also da würde ich mir davon so einen richtigen Kletterbaum kaufen.«

»Ich mach mir Sorgen, dass es manchmal auch Krieg geben könnte«

Mit den Themen »Weltwirtschaftskrise« oder »finanzielle Sorgen in Deutschland« weiß Cora nicht viel anzufangen. Sie zumindest macht sich keine Sorgen darüber. Viel bedrohlicher erscheinen ihr ganz andere Weltprobleme:

»Ich mach mir Sorgen, dass es manchmal auch Krieg geben könnte irgendwann mal wieder. Früher gab's ja richtig viel Krieg um wer regieren darf und so.

Hast du schon mal was davon gehört, dass irgendwo Krieg ist?

Also manchmal ist noch in Afrika oder so Krieg. Manchmal gibt es ja auch 'ne Bodenerschütterung, das hab ich im Film gesehen.«

Über diese Probleme weiß Cora aus dem Fernsehen Bescheid. Auch hat sie sich schon mit ihren Eltern darüber unterhalten.

Was würde Cora verändern, wenn sie drei Wünsche frei hätte? Hier vermischen sich wieder kindliche Fantasie und schwere Themen aus der »Erwachsenenwelt«. Als ersten Wunsch würde Cora die ganze Stadt in Zucker und Eis verwandeln (»Dass man immer, wenn man was Süßes essen wollte, könnte man was essen.«). Weiterhin würde Cora den Krieg aus der Welt verbannen (»Also dann wäre besser, dann wird man immer, immer reicher und man kriegt, und nie wird das Geld verlorengelassen, und man stirbt nicht mehr.«).

Letztendlich würde Cora sich den Traum erfüllen, ihr Haus glitzern zu lassen (»dann würden das alle gleich sehen«).

In ihrer Zukunft sieht sich Cora als Tierärztin in einer eigenen Praxis. Sie wäre auf jeden Fall reicher. In ihrer Freizeit würde sie »dann mal ins Kino« gehen. Leben will sie mit ihrer Familie, ihrem Mann und ihrem Kind, am liebsten im selben Haus in derselben Wohnsiedlung. Und mit den Personen, die jetzt im Haus wohnen. Doch sie sieht auch: »Die, die wohnen dann woanders, oder sind schon tot, vielleicht.« An diesem Punkt des Gesprächs wird Cora traurig, die plötzliche Vorstellung, dass Mama und Papa in Zukunft vielleicht tot sein könnten, findet sie gar nicht gut.

Fünf Dinge, die jedes Kind braucht, um glücklich zu leben

Das Auswählen und Malen von fünf Dingen, die ein Kind benötigt, um gut und glücklich leben zu können, fällt Cora nicht schwer. Kinder brauchen Essen, um gut leben zu können. Deshalb malt Cora eine Banane. Fortbewegungsmöglichkeiten braucht auch jedes Kind (»damit die zu bestimmten Orten kommen«). Deshalb malt sie eine bunte S-Bahn. Diese ist Cora zufolge besonders wichtig für Kinder, die im Heim wohnen und ihre Eltern besuchen wollen. Ein Kind braucht weiterhin ein Bett zum Schlafen und ein Haus mit großen Fenstern (»damit es vom Regen geschützt ist«). Schließlich braucht jedes Kind Licht. Cora malt deshalb eine Lampe:

»Weil, weil, wenn die mal in der Nacht zum Beispiel aufstehen und was holen müssen, dann brauchen die auch Licht, zum Beispiel ein Kuscheltier oder so ... wenn ich nicht mehr einschlafen kann und dann aufwache oder Angst hab, oder wenn ich auf die Toilette muss.«

»Ich will auch Forscher werden.«

Daniel Schroeder

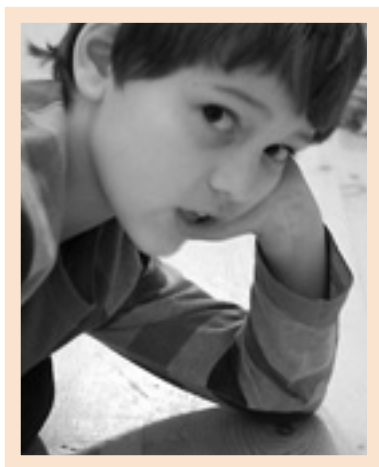
August 2009

Lange werden sie nicht mehr hier wohnen – doch das weiß Wenzel zum Glück noch nicht. Ein in der Gegend sehr beliebter und grüner Spielplatz direkt vor der Haustür – wer hat das schon? Zumal in solch einer zentralen Lage Berlins. Für die Lage interessiert sich Wenzel noch wenig. Sein Wohlfühl entsteht durch das geräumige Kinderzimmer in der freundlichen Altbauwohnung, viel Platz für Spielzeug ist darin. Das Zimmer teilt Wenzel sich mit seinem noch nicht schulpflichtigen Bruder Antonin.

Wenzel und Antonin – zwei Namen, in denen sich die tschechischen Wurzeln der Mutter (ihr Vater emigrierte aus Tschechien nach Österreich) zeigen. Das Kinderzimmer ist groß genug, Antonin gerade nicht da, also legen wir schon bald los. Wenzel ist zunächst etwas einsilbig, der Interviewer zu Beginn etwas übereifrig mit großen Handpuppen hantierend – doch schon bald passt es besser zusammen. Vor allem die Fragen zu seinen Erlebnissen und die Aufgaben, bei denen Wenzel kreativ werden darf, bereiten ihm Freude.

Puppe über Wenzel

Zu Beginn gelingt es nur im Zwiesgespräch zweier Handpuppen, davon eine von Wenzel selbst gesteuert, dem Jungen einzelne Äußerungen zu entlocken. Den Versuch brechen wir schon nach kurzer Zeit wieder ab, auch deswegen, weil eine



der beiden Puppen – ein Geschenk des Opas – ausschließlich tschechisch sprechen kann, was Wenzel leider nicht versteht.

Auf ein paar deutsche Aussagen lässt sie sich dann doch ein. So erfahre ich, dass Wenzel 7 Jahre alt ist und in einer Stadt lebt »mit ganz vielen Häusern«. Rechnen macht ihm Spaß, und er kann auch gut schreiben. Später erzählt Wenzel – nunmehr ohne die für ihn offenbar eher lästige Puppe auf dem Schoß: »Und ich kann schon schwimmen. Das hab ich jetzt [im Urlaub] im eiskalten Wasser gelernt [lacht]. Und ich wohne in einer Stadt ... hab ich das schon gesagt?«

Forschen heißt spielen

Etwas flüssiger geht es voran, als Wenzel erzählen soll, wie er seine Tage verbringt. Da gerade Ferien sind, beginnen wir mit den freien Tagen. Gestern war ein ganz besonderer Tag: »Also wir sind zu ... wir sind ganz früh aufgestanden. Simon und ich sind – Papa hat kurz das Mietauto geholt und dann sind wir gegangen, äh, sind wir gefahren und haben noch paar abgeholt, und dann sind wir an die Ostsee gefahren für einen Tag, und Simon hat da gedreht, und dann sind wir wieder zurückgefahren.« Simon ist Wenzels Papa. Er arbeitet als Künstler und ist 1964 in Deutschland geboren. Wenzel hat seinen Vater also auf einer Fahrt zu einer Filmaufnahme begleitet. Sie sind früh gestartet (»Um fünf sind wir aufgestanden.«), und Wenzel, der an den Dreharbeiten nicht beteiligt war, fand für sich eine lohnende Beschäftigung (»Dann habe ich ganz viele Muscheln da gesammelt.«). Begeistert sagt er: »Wir waren richtig am Meer!« Und das mit Simon – oder eben Papa, den er manchmal gar nicht so sehr für sich hat.

An den »normalen« Wochenenden unternimmt Wenzel zwar keine ganz so weiten Reisen, »was los« ist aber eigentlich immer: »Wir fahren manchmal in den Grunewald oder machen Ausflüge [z. B. ins Schwimmbad] und so.« Gerne spielt Wenzel auch: »Dann bin ich immer, dann geh ich zu einem Freund, oder ich spiel hier irgendetwas alleine.« Was er und sein Freund spielen, erklärt Wenzel begeistert so:

»Hier drin und dann, mein Freund heißt Johann, und mit dem spiele ich das immer. Und wenn er bei mir übernachtet, dann spielen wir in der Nacht immer, dass wir so, dass wir in der Nacht forschen. Es ist ja auch echt Nacht und dann, und dann findet Johann immer Tiere, und ich bin noch

ein Kind und bin zehn oder so, und er ist mein Vater, und er ist Naturwissenschaftler. Und ich auch und er, er, na ich, dann spielen wir immer ich hab Geburtstag, und dann schenkt er mir was. So Tiere aus der wilden Natur.«

Wenn er allein ist, dann spielt Wenzel ebenfalls gerne mit Tieren – »nicht mit Kuscheltieren«, sondern solchen aus Hartgummi, die sich gut aufstellen lassen. Doch hier soll nicht der Eindruck entstehen, Wenzels Spiele kreisten allesamt um Tiere. Nein, er selbst nennt die Pistole, das Diabolo und Legosteine als beliebtes Spielzeug. Außerdem gefällt ihm: »Fußball spielen. Und dann geh ich manchmal mit meinem Freund, also Nikolai, der ist mein Nachbar, und mit dem geh ich, mach 'nen Laden. Verkaufen wir irgendwas.«

Weniger Vielfalt, aber dafür mehr Struktur bieten die Schultage von Wenzel – zum Glück, denn so kann er mir auch heute am ersten Schultag ohne Schwierigkeiten berichten:

»Also als Erstes – Papa schläft manchmal noch, aber dann wacht er auch auf. Papa oder Mama bringen mich zur Schule, heute hat Mama mich gebracht, und dann, und dann steht die Lehrerin und sagt uns Hallo. Und als Erstes ist dann Hauptunterricht [Rechnen, Schreiben, Lesen und »jetzt lernen wir auch viel über die Tiere und alles«], und dann kommt, ja dann kommt glaub ich Pause [»Ich renn einfach rum irgendwie.«], genau. Und dann haben wir Englisch oder Russisch [immer abwechselnd, natürlich nicht: »ein Wort Englisch, ein Wort Russisch, ein Wort Englisch (lacht)«, sondern tageweise]. Und, und dann, ja dann ... genau, dann haben wir Flöten oder Handarbeit, und dann ist die Schule aus, und dann gehen wir in den Hort. Dort haben wir, klettern wir Bäume und alles. Ja ich

kletter sehr gerne im Hort auf die Bäume. Dann holt mich Mama, wir essen im Hort, und dann holt mich Mama am Nachmittag ab oder so. Dann fahren wir nach Hause. Dann spiel ich was, irgendwas, und unter uns wohnt auch ein Nachbar, mit dem spiel ich auch. Wenn ich so zu ... und dann essen wir Abend.

Und dann ab ins Bett?

[lacht] Ja.«

Schule und Hort dominieren

Im Anschluss soll Wenzel einen Papierstreifen, der die ihm zur Verfügung stehende Zeit symbolisiert, anhand vorgegebener Kategorien einteilen. Diese repräsentieren verschiedene Lebensbereiche. Wenzel soll angeben, welchen Anteil seiner wachen Zeit er in den jeweiligen Lebensbereichen verbringt. Das Ergebnis für einen Wochentag sieht folgendermaßen aus (s. u.):

Als feste Freizeitaktivität sieht Wenzel die Zeit im Hort an. Sonstige Pflichten sind für ihn die Hausaufgaben. Zwei Drittel seiner Zeit am Wochentag sieht Wenzel sich demnach in institutioneller Betreuung. Mal mit weniger (Schule), mal mit mehr Freiheiten (Hort). Die freie Zeit am Nachmittag teilt er in gleiche Teile zwischen Familie und der Zeit mit Freunden (bzw. Selbstbeschäftigung) auf. Nur wenig Zeit verbringt Wenzel vor dem Fernseher.

Das Wochenende hingegen sieht anders aus (s. S. 263 unten):

Die ersten drei Bereiche (Schule, Hausaufgaben, Hort) fallen weg, dafür verbringt Wenzel subjektiv empfunden mehr Zeit vor dem Fernseher. Er darf

– nach eigener Auskunft – am Wochenende so viele Tierfilme sehen, wie er will. Da Tierfilme seine Leidenschaft sind, ist er wahrscheinlich so fasziniert von diesen Sendungen, dass er ihnen in Relation zur tatsächlich verflossenen Zeit einen überproportional großen Anteil einräumt. Die verbleibende Freizeit verbringt Wenzel – wie schon wochentags – zu etwa gleich großen Teilen entweder mit seinen Eltern und der Familie oder als »freie Zeit« mit Freunden oder allein.

Wie fremdbestimmt erlebt Wenzel seine Lebenszeit? Alles, was mit Schule zu tun hat, ist für Wenzel fremdbestimmt, auch im Hort empfindet er das teilweise so. Die restlichen Bereiche erlebt er größtenteils als selbstbestimmt.

Allein zu Hause ist Wenzel nie. Meist ist seine Mutter anwesend, ansonsten der Papa. Wenzel gibt an, die Hälfte der Zeit, die seine Mutter daheim ist, beschäftigt sie sich mit ihm. Den Rest der Zeit spielt er allein im Zimmer oder mit Freunden.

»Ein Jahr sehen wir ihn nicht«

Die Zeit, die er mit seinem Vater verbringt, ist für Wenzel etwas Besonderes, wie die eingangs geschilderte Reise an die Ostsee verdeutlicht. Ohne Nachfrage thematisiert Wenzel die berufliche Einbindung des Vaters. Dieser ist manchmal drei Wochen auf Dienstreise, doch in Wenzels subjektivem Empfinden ist er viel länger abwesend:

»Weil Papa ist ja jetzt ein Jahr weg. Ein Jahr sieht der uns fast nicht. Nur heute noch, glaub die Woche, und fährt der wieder weg. Ein Jahr sehen wir ihn nicht.

Und was macht er denn?

1 = Schule 2 = Pflichten 3 = feste Freizeitaktivitäten 4 = Eltern und Familie 5 = freie Zeit/Spiel 6 = Mediennutzung



Der arbeitet. Aber ich weiß auch nicht wo. Irgendwo ganz woanders. Nicht in Deutschland, ganz woanders. Er war jetzt grad in der, in der Türkei. Und hat da, und ist dann, ich weiß nicht wohin gefahren, und da hat man 'ne achtstöckige tiefe Höhlenstadt gefunden.

Da ist er hingefahren und hat auch gefilmt oder das angeguckt einfach?

Film.«

Zum Schluss betont Wenzel noch einmal: »Ich find das schade, weil ich war die ganze Zeit mit Franzi [der Mutter] auch. Die ganze Zeit. Und jetzt bin ich immer noch mit Franzi. Ich würde gern mit Papa sein auch [traurig].« Offenbar steht er hier noch unter dem Eindruck der letzten Dienstreise seines Vaters, die wohl verhindert hat, dass er mit zur gerade abgeschlossenen Urlaubsreise kommen konnte. Konsequenterweise ist in Wenzels Schilderungen seine Mutter immer Hauptbezugsperson im Alltag, was auch daran liegt, dass sie zurzeit als selbständige Kunsthistorikerin von zu Hause aus arbeitet. Auf die Frage, ob seine Mutter auch mal solche Reisen unternehme, antwortet Wenzel: »Nein, die macht so was nicht. Aber sie will einen Job finden, wo wir mehr Geld verdienen.«

Obwohl Wenzel äußert, gerne mehr Zeit mit seinem Vater verbringen zu wollen, antwortet er auf die Frage »Gibt es etwas, was du dir von deinen Eltern wünschen würdest?« mit: »So ein Auto, womit ich so fahren kann, so elektrisch, wenn man so drauftritt, und dann fährt das.«

Die Frage, ob er etwas an seinem Leben ändern würde, verneint Wenzel. Es ist also schwer einzuschätzen, ob Wenzels

Unzufriedenheit mit seiner »Elternzeit« nun situationsspezifischer oder allgemeiner Natur ist.

Großer Bau in kleiner Welt

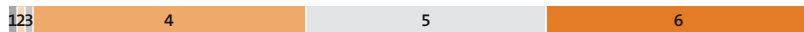
Imposanterer Bau in Wenzels Aufstellung ist die Wohnung zweier Freunde. Wenzel erzählt, sie würden in einer umgebauten Kirche wohnen. Diese versucht er in ihrer Eindrücklichkeit samt Kirchturm mit Hilfe der Bausteine nachzuempfinden und bietet an, dass wir seine eigenen Steine (er hat welche in der Truhe »da hinten«) verwenden können. Diese Kirche ist nur fünf Minuten von zu Hause entfernt und der einzige Ort (abgesehen vom Spielplatz vor der Haustür), den Wenzel ohne Begleitung seiner Eltern erreichen kann.

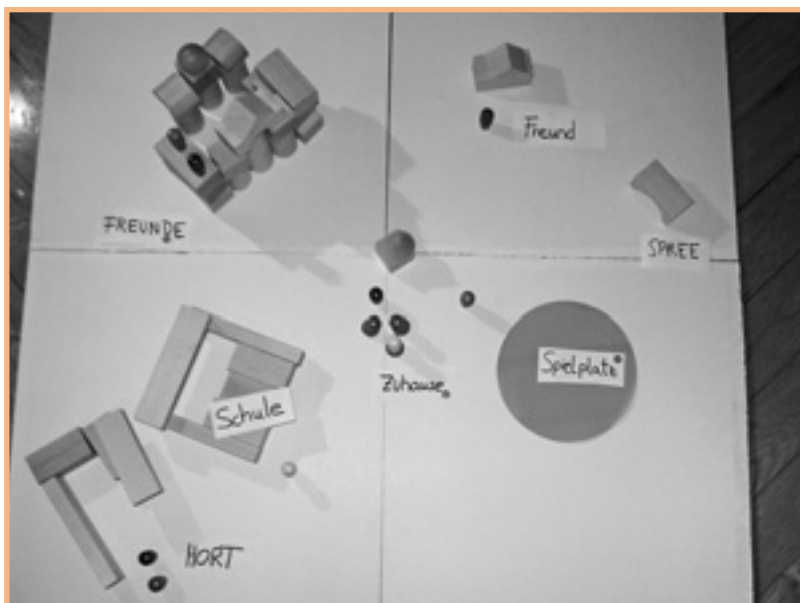
Zu Schule und Hort, die zwar getrennt aufgebaut werden, sich aber am selben Ort befinden, fährt Wenzel gemeinsam mit seinen Eltern meist per Fahrrad. Gleiches gilt für die Wohnung eines weiteren Freundes, die er ebenfalls aufbaut. Wenzel geht auf eine Waldorf-Schule mit fünfzehn Kindern pro Klasse. Von seinen Klassenkameraden stellt Wenzel kein Kind auf. Seine Begründung: Es wären zu viele Kinder, die dann auf der Plattform stünden.

Kein Ort – im Sinne des Netzwerkes –, für Wenzel aber ein wichtiger Orientierungspunkt, ist die Spree. Diese legt er auf der Unterlage mit einigen Bausteinen.

Seine wichtigsten Kontakte zu Gleichaltrigen hat Wenzel offenbar außerhalb der Schule. Dazu zählt neben den bereits erwähnten Freunden auch sein Nachbar, mit dem er sehr häufig am Nachmittag

1 = Schule 2 = Pflichten 3 = feste Freizeitaktivitäten 4 = Eltern und Familie 5 = freie Zeit/Spiel 6 = Mediennutzung





spielt. Außer diesen vier Freunden und seinem kleinen Bruder stellt er noch fünf Erwachsene auf: Seine Eltern sowie die jeweiligen »Bestimmer« in Schule und Hort – also Lehrerin und Erzieherin plus Praktikant. Als wichtigste Personen kennzeichnet Wenzel seine Familie.

Insgesamt zeigt sich eine übersichtliche Kinderwelt mit einigen kleinen Bewegungsfreiräumen. Ganz spontan kann Wenzel diese vor allem in der unmittelbaren Nachbarschaft nutzen. Jedenfalls legen seine Schilderungen nahe, dass sein Nachbar Nikolai der Freund ist, mit dem er am ehesten kurzfristige und von Erwachsenen unabhängige Verabredungen treffen kann, solange sie sich im Haus oder auf dem Spielplatz vor der Tür bewegen.

Eine Frage des Geldes

»Arm ist, wenn man gar kein Geld hat, und reich ist, wenn man ganz viel Geld hat« – so einfach ist das. Da man die Menge an Geld, die jemandem zur Verfügung steht, schließlich von außen nicht erkennen kann, sollte man Wenzels Empfehlung nach auf Besitztümer schauen: »[Reiche Kinder] haben ein eigenes Zimmer und haben ganz viele Spielsachen und haben ganz viele Betten und können sich noch mit der Bahn und dem Flugzeug leisten, fast um die Welt zu fahren, fliegen oder fahren. Und haben meistens Tiere oder so.«

Doch dann ist ihm das Thema eigentlich schon genug. Es folgt eine merkwürdige Phase der Ablenkung, in der Wenzel kaum hörbar auch einen vielleicht durch das Thema inspirierten Wunsch in die Stille flüstert: »Ich wünsch mir 'nen Hasen.«

Ein Stapel Fotos soll helfen, Wenzel einen neuen Zugang zum Thema zu ermöglichen. Er soll jeweils fünf Fotos auswählen, die zu einem reichen bzw. einem armen Kind passen. Anders als erhofft lassen sich ihm damit keine weiteren Aussagen zu Arm und Reich entlocken.

Wenzel ordnet die Fotos so, dass »reich« sich in Verfügbarkeit teurer Waren und »arm« im Mangel äußert. Diese Auswahl haben wir bei den meisten Kindern vorgefunden, sie zeigt ein ausschließlich materielles Verständnis von Arm und Reich.

Insgesamt hat Wenzel wenig Anmerkungen zu dem Thema. Auch auf die Frage nach Vor- und Nachteilen von Arm und Reich hat er keine rechte Antwort. Der Vorteil von Reichtum (»viel Geld«) wird nur dann zum Nachteil, wenn man die Übersicht über das Geld verliert oder »nicht weiß, was man damit machen soll«. Wenzel kennt weder Reiche noch Arme (»da gibt's gar keine Armen in der Schule«) und ist auch entsprechend unmotiviert, zu dem Thema Auskunft zu geben. Im Verlauf unterbricht er dann, da ihm nun doch endlich etwas aus der eigenen Erfahrungswelt eingefallen ist:

»Tamino ist eher, glaub ich, so reich, weil der hat sich zwei Ratten gekauft und 'nen riesen Käfig.«

Sich selbst sieht Wenzel auf einem Kontinuum zwischen »sehr arm« und »sehr reich« etwas oberhalb des Durchschnitts. Er wäre gerne noch etwas reicher, um sich seine Träume erfüllen zu können:

»Was wäre dann anders in deinem Leben? Dass ich mehr machen könnte. (...)

In den Zoo gehen ... mir 'nen Hasen leisten ...

Wär auch was an der Wohnung anders?

Wie du wohnst, wär das auch anders?

Ja, ich hätte gern ein eigenes Haus mit Boot. Direkt am See.«

Das Haus für seine ganze Familie soll »50, nein, 90 mein ich« Zimmer haben. Bescheidene vier davon hätte Wenzel gerne für sich. Seine Art zu leben würde er nicht ändern. Er hätte dieselben Freunde und die gleichen Spiele wie zuvor.

Wenzels immer wieder auftauchender Wunschtraum ist ein Boot auf dem Wasser mit Wenzel darin. Als ich frage, was er mit einem 1000-Euro-Gewinn anstellen würde, äußert er diesen ebenfalls.

Gleichheit als Ziel

Bei der Überlegung, was Gerechtigkeit bedeutet, steht Wenzel auf einer altersgerechten Entwicklungsstufe der Moral: Alle sollten gleich viel haben, damit »alle glücklich sind«. Warum es aber anders ist, kann sich Wenzel nicht erklären.

»Können die Reichen was machen, damit die anderen auch mehr Geld haben?

Ja. Abgeben.

Warum machen manche das nicht?

Weil die nicht wollen.

Und weshalb wollen die das nicht?

Weil die reich sein wollen.«

Dann müssen also doch die Armen ran. Was können die nur tun? Sparen natürlich, »wenn man eins [ein Geldstück] findet« oder – und das ist dann die rettende Idee: »Mmh, und dann kann man Geld umtauschen. Tauscht man bei so 'nem Automaten, und dann ist man reich. Aber noch nicht so reich. Also bei so 'nem Automaten kann man doch – oder bei der Bank – tut man so zwei Euro oder ein Euro, äh drei Euro rein, und dann kommen 50 Euro raus.« Ob das so funktioniert? Wenzel ist sich da auch nicht ganz sicher, aber andere Ideen hat er nicht.

Von der Wirtschaftskrise hat Wenzel übrigens noch nichts gehört und ist dabei

ganz gelassen: »Irgendwann wird es schon in der Zeitung stehen.« Sorgen macht er sich jedenfalls nicht.

Zukunft

Eigentlich war es kaum anders zu erwarten. Schon bevor das Thema explizit zur Sprache kommt, erzählt Wenzel, was er später mal werden möchte. Richtig, Tierforscher. »Aber nicht über giftige Tiere. So über Fleischfresser, so über Löwen und Pflanzenfresser.« Und fängt wieder an, von Wenzel, dem Boot und dem Wasser zu träumen: »Und dann fahre ich mit so einem Motorboot, miet ich mir eins, so richtig 'ne Yacht, wo man auch schlafen kann. Dann ankere ich irgendwo im Meer, und dann schlafe ich eine Nacht. Und dann fahre ich weiter. Ich muss ja den Ozean überqueren. (...) [Ich forsche] über Tiere, die an Land leben. Aber ich muss den Ozean überqueren.« Also doch lieber Seemann? Auf jeden Fall möchte er mehr Geld verdienen als seine Eltern, und »als Forscher verdient man mehr«.

»Man muss Freunde haben«

Sollte Wenzel eine Fee erscheinen und ihm versprechen, drei Wünsche zu erfüllen, so wird er sich als Erstes wohl für einen Hasen (oder doch ein Kaninchen?)

entscheiden. Im Interview ist er noch geprägt von den vorangegangenen Inhalten und sagt zunächst: »Dass ich reicher werde und dass Mama reicher wird.« Erst dann folgt der Hase und die weiteren kindlichen Wünsche: Eine Wohnung mit eigenem Zimmer. Ach was, dann doch lieber gleich ein Schloss in Berlin, das dort steht, wo Wenzel jetzt wohnt. Gleich nebenan dann noch einen Bauernhof: »Da hätte ich dann auch Pferde und alles. Ich hätte den einfach gerne.«

Im letzten Teil des Interviews geht es um die Frage, was in Wenzels Augen jedes Kind braucht, um gut zu leben. Fünf ihm wichtige Dinge soll Wenzel zeichnen. Er malt ein Brot (»Man braucht was zu essen.«), einen Baum (»wegen Sauerstoff«), ein Glas mit Wasser (»weil zu trinken ist auch gut«), ein Haus (»damit das Kind gut leben kann«) und Anziehsachen (»damit das Kind nicht friert«). Hier zeigt sich, dass Wenzel vor allem an die Befriedigung der Grundbedürfnisse gedacht hat. Der Baum ist besonders. Die Umwelt wird nur bei wenigen Kindern als wichtiger Aspekt genannt.

Moment mal, da ist doch noch ein weiteres Bild. Weil es Wenzel wirklich wichtig ist, sei es ihm als Zusatzbild gestattet. Unser fiktives Kind soll schließlich ein wirklich gutes Leben haben. Und da dürfen Freunde auf keinen Fall fehlen:

»Damit es Spaß hat.«

»Vielleicht können wir uns ja mal treffen irgendwo ...«

Katharina Knispel

Juli 2009

Am Rande der bayerischen Universitätsstadt Erlangen liegt dieser einst eigenständige Stadtbezirk. Er hat noch einen dörflichen Charakter, doch man hört die nahe liegende Bundesautobahn. In einem von Hochhausbauten dominierten Teil der Stadt liegt der Wohnkomplex von Josephine. Sie bewohnt gemeinsam mit ihrer Mutter und ihren beiden Geschwistern eine Parterrewohnung mit vier Zimmern.

Mit strahlendem Gesicht öffnet Josephine die Tür. Die Familie zieht gerade um, so dass wir uns um ein paar Kisten schlängelnd sofort in Josephines Zimmer begeben. Dieses bewohnt sie mit ihrer ein Jahr jüngeren Schwester. Es ist ein kleines, aber sehr liebevoll und platzsparend eingerichtetes Zimmer, das sie extra für das Interview aufgeräumt hat, wie sie betont. Die den Raum dominierenden Farben Rosa und Hellgrün zeigen, dass dieses Zimmer von zwei jungen Mädchen bewohnt wird. Der 9-jährige Bruder wohnt in einem eigenen Zimmer nebenan.

Der Vater (43 Jahre) lebt, gemeinsam mit seiner neuen Partnerin und dem 1-jährigen Halbgeschwister, in etwa 90 km Entfernung. Die Eltern haben sich schon vor längerer Zeit getrennt. Josephine und ihre Geschwister sehen ihren Vater alle 14 Tage an den Wochenenden. Er arbeitet als selbständiger Finanzdienstleister.

Josephines Mutter (30 Jahre) hat ebenfalls einen neuen Partner. Sie arbeitet oft mehr als 80 Stunden im Monat in einem



Schuhgeschäft als Verkäuferin. Ihre Arbeitszeiten sind eher unregelmäßig, ändern sich zudem häufig kurzfristig und sind daher mit Hort- und Kitaschließzeiten meist nicht vereinbar. So wird die Familie häufig vor organisatorische Herausforderungen gestellt. In solchen Situationen springt dann der Freund der Mutter ein, der die Kinder aus dem Hort abholt und betreut.

Nachdem Josephine ihre Geschwister, die neugierig im Türrahmen stehen, aus dem Zimmer geschickt hat, kann es losgehen. Josephine ist von Anfang an sehr offen und voller Begeisterung bei der Sache. Sehr souverän antwortet sie auf alle Fragen. So entsteht rasch eine Atmosphäre, als kenne man sich schon ewig.

»Vielleicht können wir uns ja mal treffen irgendwo ...«

Wie würde sich Josephine vorstellen, wenn sie einem fremden Kind begegnet?

»Mmh, ich würde sagen ich heiße Josephine und, äh, und dann würde ich auch fragen, wie das andere Kind heißt ... Und ich würde noch sagen, wo mein Garten ist, damit es mich mal besuchen kann.«

Der Garten der Familie, bei dem es sich eigentlich nur um ein paar wenige Quadratmeter Terrasse und Wiese handelt, befindet sich direkt hinter dem Haus und kann vom Wohnzimmer aus begangen werden. Am liebsten schaukelt Josephine dort in der Hollywoodschaukel. Hier verabredet sie sich mit Kindern aus der Nachbarschaft. Auch während des Interviews schauen ein paar Freunde aus der Umgebung vorbei, weil sie gerne mit ihr spielen wollen. Sich mit anderen verabreden und spielen, das ist wohl auch das, was Josephine am liebsten macht.

Über sich berichtet sie noch, dass sie gerne bastelt. Aktuell baut sie an einer Ente, die auf dem Wasser schwimmen kann. In der Schule mag sie am liebsten das Fach Religion. »Weil mir Religion irgendwie Spaß macht und weil ich 'ne nette Lehrerin hab.«

Schon wieder verschlafen!

Zu dem gestrigen Tag berichtet Josephine: »Mama hat mich schon um sechs angefangen zu wecken, aber ich bin erst um sieben aufgewacht.« Dennoch habe sie es noch rechtzeitig zur Schule geschafft. »Ich durfte halt nix mehr essen.« So hat sie ihr Frühstück auf dem Weg zur Schule einnehmen müssen. Aber daran hat sie sich schon gewöhnt, denn, so erzählt sie, »ich verschlafe meistens«. Obwohl sich

Josephines Schule nicht weit von ihrem Zuhause entfernt befindet, geht sie diesen Weg nur ungern zu Fuß. Am liebsten fährt sie mit ihrem Roller dorthin, »das geht schneller und macht auch noch mehr Spaß«. Manchmal fährt sie auch mit ihrem Bruder um die Wette zur Schule. »Wer zuerst an der Schule ist«, lautet dann das morgendliche Ritual.

Auf dem Stundenplan des Vortags standen die Fächer Deutsch, Mathe, Kunst und zwei Stunden Religion. Nach der Schule geht Josephine immer in den Hort, der sich gleich gegenüber dem Schulgebäude befindet. Hier bekommt sie auch ihr Mittagessen. »Und danach machen wir Hausi [Hausaufgaben] bis dreie. Und wer bis drei dann nicht fertig geworden ist, der hat halt Pech gehabt!«

Ausnahmsweise wurde Josephine gestern bereits um zwei Uhr von ihrer Mutter abgeholt, da sie noch zur Probe musste. Seit einigen Jahren besucht Josephine eine Tanzschule. Nachdem sie einige Jahre Ballett tanzte, ist sie nun zu Hip-Hop gewechselt. »Da wollt ich was anderes machen, weil Ballett wurde mir dann ein bisschen langweilig.« Am folgenden Wochenende hat sie mit ihrer Tanzgruppe einen Auftritt in der Stadthalle. Dafür sollte am Vortag noch einmal geprobt werden.

Nach der Probe wurde sie vom Freund der Mutter abgeholt und ist dann nach einem gemeinsamen Abendessen mit der Familie ins Bett gegangen. Da es schon so spät war, blieb keine Zeit mehr, um noch etwas zu spielen oder eine CD zu hören, wie sie es üblicherweise tut.

Das Wochenende bei den Großeltern

Und am Wochenende? »Mmh, da schlaf ich eigentlich, da will ich eigentlich ganz lange schlafen, aber da kommt immer meine kleine Schwester und weckt mich

auf, ich solle mit ihr spielen. Früher war es noch schlimmer, da ist sie noch früher aufgewacht.«

Doch an diesem Wochenende war Josephine ausnahmsweise einmal als Erste wach. Sie hat nämlich bei den Großeltern übernachtet. Diese trifft sie regelmäßig an ihren »Papawochenenden«. Über den weiteren Tagesablauf erzählt Josephine, dass sie sich gemeinsam mit ihren Geschwistern, den Großeltern und dem Vater das Kindertheaterstück »Michel aus Lönneberga« angeschaut hat. Am Nachmittag wurden die Geschwister von der Mutter wieder abgeholt.

Zeitstreifen

Als Josephine gebeten wird, auf Zeitstreifen anzugeben, wie viel Zeit sie für Schule und Hort, Haushaltspflichten oder feste wie auch freie Freizeitaktivitäten an einem »normalen« Wochentag investieren muss, antwortet sie spontan: »Wir brauchen sehr, sehr viel Zeit für die Schule!« Dementsprechend groß fällt auch das Zeitstück »Schule« bei ihr aus. Fast die Hälfte des Tages wird dieser verpflichtenden Aktivität gewidmet (s.u.).

Eine festgelegte Pflicht hat sie bei ihrer Mutter nicht, nur heute hat sie ihr Zimmer aufräumen müssen. Bei ihrem Vater muss sie manchmal den Müll entsorgen. So werden die häuslichen Pflichten mit einem eher kleinen Abschnitt auf dem Zeitstreifen versehen.

Zu Josephines festen Freizeitaktivitäten gehört neben dem Hip-Hop-Tanzen auch der Geigenunterricht. Beide Termine nehmen wöchentlich jeweils eine Stunde und zusätzlich Zeit zum Üben ein. Die verbleibende Zeit ist Josephines

Freizeit und bedeutet vor allem Familienzeit. Doch wie verbringt Josephine ihre Zeit zu Hause? So richtig allein ist sie ihrer Auffassung nach nie (»Mama ist eigentlich immer da.«). Nur manchmal, wenn die Mutter arbeitet, »da passt dann meistens der Freund von Mama auf.«

Im Gegensatz zu Josephine berichtet die Mutter hingegen, dass diese Situation aufgrund unregelmäßiger Arbeitszeiten recht häufig eintritt. Offenbar ist die Mutter für Josephine, auch wenn diese nicht zu Hause anwesend ist, zumindest emotional »eigentlich immer da«.

Josephine weiß, dass ihre Mutter in einem Schuhgeschäft beschäftigt ist und findet es gut, dass ihre Mutter arbeiten geht. (»Weil wir sonst kein Geld hätten, dann könnten wir ja kein Essen kaufen.«)

Die wichtigsten Spielpartner zu Hause sind eindeutig die Geschwister, mit denen Josephine dementsprechend die meiste Zeit verbringt. An gemeinsame Aktivitäten mit der ganzen Familie oder der Mutter allein erinnert sich Josephine (neben den Mahlzeiten) kaum.

»Was macht ihr denn so, wenn ihr zu Hause seid?

Wir kämpfen zum Spaß!

Und was macht ihr noch so? Vielleicht am Wochenende?

Kissenschlachten!

Geht ihr auch mal raus?

Ja, am Wochenende, da geh ich manchmal raus mit meiner Schwester, und dann treffen wir zufällig unsere Freunde, und dann spielen wir mit denen.

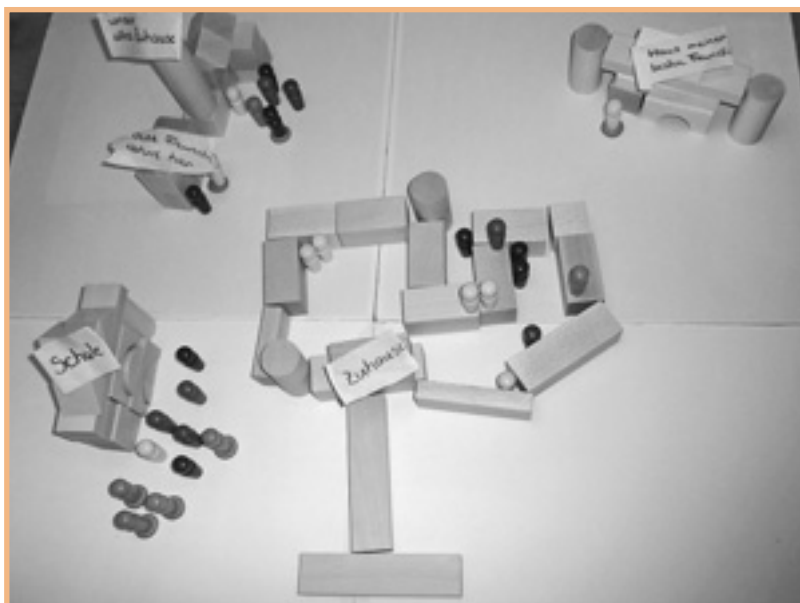
Und fahrt ihr auch mal irgendwo hin?

Nicht so oft. Meistens sind wir hier. Gibt es irgendetwas, was du dir wünschen würdest?

Ähm ... dass wir mal in den Freizeitclub gehen oder ins Freibad.«

1 = Schule 2 = Pflichten 3 = feste Freizeitaktivitäten 4 = Eltern und Familie 5 = freie Zeit/Spiel 6 = Mediennutzung





Während am Wochenende der zeitliche Anteil, den Josephine für die Schule aufbringen muss, auf die Hälfte im Vergleich zur Woche schrumpft, erhöht sich der Anteil der Familienzeit um mehr als das Doppelte. Am Wochenende ist sie dann oft bei ihrem Vater und den Großeltern.

Bevor sie sich zu der Frage nach Fernsehzeiten äußert, erkundigt sie sich zunächst vorsichtig: »Zeigst du das dann auch meiner Mutter?« Der Zeitabschnitt für Fernsehen oder die Nutzung anderer Medien ist folglich nicht viel größer als der Anteil für die Haushaltspflichten. Auch am Wochenende erhöht sich die Zeit nach Josephines Erleben nicht wesentlich.

Insgesamt fühlt sich Josephine überwiegend fremdbestimmt. So gibt sie an, nur bei einem Viertel der Tageszeit (in der Woche, wie auch am Wochenende) mitbestimmen zu können.

Hauptsache in der Nähe der Freunde

Nun folgt der lebendigere Teil des Interviews, zu dem Josephine mit Bauklötzen und kleinen Spielfiguren ausgestattet vor einer entsprechend großen Unterlage Platz nimmt. »Ich möchte, dass du die Orte aufbaust, die in deinem Leben wichtig sind. Und ich möchte, dass du die Menschen dazu stellst, die dort eine wichtige Rolle für dich spielen«, fordere ich sie auf.

Sehr gewissenhaft und detailliert (mit Zufahrtsstraße und Wiese vor dem Haus) beginnt Josephine mit ihrem Zuhause, welches eindeutig den Mittelpunkt ihres Netzwerkes bildet. Dies zeigt sich nicht nur in der räumlichen Größe dieses Ortes, sondern auch in der Anzahl der sozialen Kontakte. So sortiert sie elf Kontaktpersonen – überwiegend befreundete Nachbarkinder und benachbarte Erwachsene – dazu. An ihre eigene Familie denkt

sie in diesem Moment nicht. Mit dem Ort »Zuhause« verbindet Josephine nicht nur ihre Wohnung und ihre Familie, sondern auch die unmittelbare Nachbarschaft, mit der sie hier lebt. Bei ihrer Aufstellung trifft sie jedoch eine für sie ganz wichtige Unterscheidung: »Die gelben Männchen stehen dafür, dass ich die halt gern mag ... und die Grünen sind so, dass ich sie nicht ganz so mag, aber ich mag sie ... und das rote Männchen ist dafür, dass ich sie nicht mehr so ganz mag ... und die Blauen, die stehen dafür, dass ich sie fast gar nicht mehr mag.« Dennoch, so betont sie, seien alle Personen wichtig für sie. Als nächsten Ort baut Josephine das Haus ihrer besten Freundin auf. »Da bin ich auch sehr gern, weil da unser altes Haus ist.« Mit »unserem altem Haus« meint Josephine ihr altes Zuhause, in dem sie vor der Trennung ihrer Eltern lebte. »Mmh, ich bin da eigentlich gar nicht mehr, aber es ist mir trotzdem wichtig!« Also stellt sie dieses alte Zuhause gleich neben das Haus der Freundin. Wieder baut sie mit viel Liebe zum Detail. Wichtig sind ihr an diesen Orten vor allem ihr Vater, die Uroma und einige Nachbarn und natürlich ihre beste Freundin und deren Familie. Am liebsten hätte Josephine noch mehr Orte »von früher« aufgebaut, etwa ihren alten Kindergarten, entscheidet sich dann aber doch eher für die Schule, die sie nun besucht.

Als eine der dort wichtigsten Personen benennt Josephine ihre Religionslehrerin. Die sei immer besonders nett zu ihr. Ansonsten fallen ihr noch viele Freunde aus ihrer Klasse ein und auch die Person, die für sie in der Schule das Sagen hat: der Schuldirektor.

Damit scheint Josephines Netzwerk fast komplett. Auf Nachfrage, ob auch die Ballettschule dazu gehört, meint sie nur: »Och nö, die ist mir nicht wichtig!« Abschließend fällt ihr dann doch noch ein wichtiger Ort ein: Das Haus ihrer

momentan besten Freundin aus dem Stadtgebiet.

Außer der Schule, in die Josephine selbständig mit ihrem Roller fährt, erreicht sie die anderen Orte ihres Netzwerkes ausschließlich mit dem Auto. Deshalb gehört zu ihren Veränderungswünschen zuallererst eine Straße, die direkt von ihrem jetzigen Zuhause zum »alten« Zuhause führt. »Dann müssen wir nicht so'n Umweg machen!« Auch die Häuser der beiden besten Freundinnen werden näher an das eigene Zuhause geschoben bzw. sogar in den Innenhof gesetzt. Die Gründe dafür sind einleuchtend: »Weil ich dann meine Freundin näher hätte« und »damit ich meine beste Freundinnen mehr besuchen könnte.«

Diese Aussage unterstreicht den ganz besonderen Charakter von Josephines Aufstellung. Die wichtigsten Orte sind jene, an denen Menschen leben, zu denen Josephine eine emotionale Beziehung hat. Freunde und Familie möglichst nahe bei sich zu haben ist ihr sehr wichtig. Josephine hat viele Kontakte zu Gleichaltrigen. Es sind überwiegend Freunde, die Josephine mit einem Podest für die »besonders beliebten Personen« versieht. Aber auch die Uroma und die Religionslehrerin werden auf eine solche Erhöhung gestellt. Befragt man Josephine dazu, wer an diesen Orten das meiste Sagen hat, fallen ihre Antworten eindeutig zugunsten der Erwachsenen aus. Insgesamt zeigt sich ein Lebensraum, der (zumindest emotional) durch zwei Zuhause und viele soziale Kontakte geprägt ist. Die Kontakte lassen bestimmte Orte zu ganz besonderen Orten werden.

Der Mann mit den goldenen Ohrringen

Im Folgenden geht es darum, wie sich Josephine materielle Unterschiede innerhalb der Gesellschaft erklärt. »Arm ist,

wenn man nicht so viel Geld hat und so, und man kann sich fast nix mehr leisten. Und reich ist, wenn man sich eigentlich alles leisten kann und so.« Josephines Definition von Arm und Reich orientiert sich einerseits am Geld, andererseits an der materiellen Sorglosigkeit, die ausreichend Geld mit sich bringt.

Ihr Verständnis von armen und reichen Kindern untermauert Josephine durch weitere typische Beispiele: So erkenne man Arme daran, dass sie alte, kaputte bzw. unpassende und billige Kleidung tragen. »Bei reichen Kindern ist anders, dass sie Ohringe tragen können und so. Und dass sie viel Schmuck haben.« Außerdem bekämen reiche Kinder fast jeden Geburtstagswunsch erfüllt. »Wenn man mal bei denen zu Hause guckt, dann ist da ganz viel Schönes!« Weiterhin unterscheidet Josephine zwischen armen und reichen Kindern auch darin, wie viel und ob sie Taschengeld erhalten und natürlich ob ihre Eltern ein Auto besitzen oder nicht. Auch bei der Aufgabe, aus verschiedenen Bildern eine für Arm und Reich besonders charakteristische Auswahl zu treffen, finden sich diese Merkmale wieder.

Armut steht dabei in unmittelbarem Zusammenhang mit den Eigenschaften »alt«, »kaputt« und »dreckig« (Auto, Teddy, Socken) sowie »leer« bzw. »wenig gefüllt« (Teller, Kühlschrank).

Reichtum dagegen ist verbunden mit den Eigenschaften »neu«, »schick« und »teuer« (Auto, Kleidung) oder eben mit bekannten Luxusgütern (Villa, Pferd, PC). Diese im Wesentlichen an materiellen Gütern orientierten Unterscheidungsmerkmale ergänzt Josephine jedoch noch um einen interessanten Entwicklungsaspekt: »Wenn die armen Kinder dann mal groß sind, dann passiert es auch meistens, dass die dann auch ganz arm sind, so wie die Eltern.« Nach ihrem Verständnis birgt die Tatsache, als Kind

arm zu sein, die Gefahr, in Zukunft auch arm zu bleiben. Ein Teufelskreis, der ihr erstaunlicherweise bereits mit 7 Jahren schon bewusst ist. Armut beinhaltet für Josephine zudem nicht nur materielle Begrenzung, sondern bringt auch andere Einschränkungen mit sich: »Dann können die sich keine Kinder leisten und so.« Auf die Frage, ob dies bedeutet, dass sich nur Reiche Kinder leisten können, meint sie: »Na, man kann sich auch so Kinder leisten, aber der geht dann nur bei 99-Sachen [vermutlich 99-Cent-Geschäft] kaufen.« Für Josephine steht also fest, Kinder zu haben bedeutet immer auch einen finanziellen Mehraufwand für die Eltern.

Und wie leben arme Kinder so? »Arme leben nicht so glücklich wie Reiche!«, ist Josephines spontane Antwort. Grund dafür sei, dass diese Menschen kein richtiges Dach über dem Kopf hätten. »Ja wie z. B. in Afrika, die können sich nicht mal 'nen richtiges Haus leisten, und die haben da so Heu und so.« Und sie weiß, dass es Kinder gibt, die anstatt zur Schule zu gehen, hart arbeiten müssen. Anders als die Kinder in Deutschland. »Die leben ganz gut, die haben es auch ganz gut, die haben Häuser, alles.«

Zunehmend wirkt Josephine erschöpft durch die vielen Fragen. Als sie dann noch nach Vor- und Nachteilen zu Arm und Reich befragt wird, ist sie etwas verunsichert. »Ich glaub ich kann das nicht beantworten!« Und zudem sagt sie nicht ganz zu Unrecht: »Ich hab das doch schon ganz viel erklärt!« Als ich dennoch weiter frage, hat sie noch eine Idee, was am Reichtum nachteilig sein könnte: »Manche Reiche werden dann irgendwann geldgierig, und die gehen, obwohl sie so reich sind, noch betteln!« Dies habe sie schon einmal auf der Straße in der Innenstadt gesehen. Dort habe ein Mann, der »ganz goldene Ohringe« hatte und »'ne echte Goldkette« trug,

gebettelt. Sicher sei dieser Mann reich gewesen, »weil 'nen Armer kann sich doch so was nicht leisten«. Glimmer und Geschmeide assoziiert Josephine also mit Reichtum.

»Ich würde mich freuen, wenn ich den anderen etwas abgeben kann!«

Auf die Frage, ob sie sonst schon einmal armen oder reichen Menschen begegnet ist, fällt ihr sofort ein Bekannter ihres Vaters ein, den sie als reich bezeichnen würde, weil er »in einem richtigen Sissi-Schloss« wohnt. Auch einer ihrer Nachbarn sei eher reich, da dieser jeden Tag sein Mittagessen einschließlich des Bestecks [aus dem Krankenhaus] geliefert bekomme. »Das sieht immer voll lecker aus.« Auf die Frage, ob sie auch jemanden kennt, der nicht viel Geld besitzt, antwortet sie nur: »Äh, nö!« Als Josephine sich selbst auf einem Kontinuum zwischen Arm und Reich einordnen soll, wählt sie genau die Mitte. »Man muss ja nicht unbedingt reich sein!«, ergänzt sie dabei, als wolle sie sich rechtfertigen. Doch als sie gefragt wird, wo sie denn lieber stehen würde, äußert sie dann doch, gerne zu den Reichsten gehören zu wollen. Nicht aber aus Eigennutz. Nur wenn sie reich sei, könne sie den Armen geben. »Ich würde mich freuen, wenn ich den anderen etwas abgeben kann!«

Selbstlosigkeit zeigt Josephine auch auf die Frage, was sie mit 1000 Euro tun würde. »Mmh, ich würde die Hälfte meinen Eltern geben. Die andere Hälfte, da würde ich meinen Geschwistern noch ein ganz, ganz kleines bisschen abgeben und dann noch den Armen, und dann würde ich mit dem restlichen Geld noch was Schönes kaufen.« Das wäre dann was von Diddl, »so 'nen kleines Mäuschen, mit 'nem Edelstein«.

Josephine ist es wichtig, dass alles gerecht verteilt wird und die Menschen, die sie mag, auch von einem möglichen Gewinn profitieren. Dies zeigt Josephines ausgeprägtes soziales Denken. Demzufolge findet sie es auch ungerecht, dass Geld so ungleich verteilt ist. Dies ließe sich ihrer Meinung nach ändern, wenn »die Hälfte der Welt« anderen etwas vom Geld abgeben würde. »Weil die Reichen den Armen auch was abgeben können. Dann würden die halt auch nicht mehr so viel Geld haben, aber die Armen hätten dann auch was davon und so!« Doch wie erklärt sich Josephine, dass manche Menschen mehr und andere weniger Geld besitzen? »Weil die Welt so ist!«, antwortet sie zunächst spontan. Doch ergänzt dann: »Weil manche nicht so viel Geld verdienen und andere schon!« Oder: »Wenn man ganz viele Kinder hat oder so, dann muss man das meiste für sie ausgeben.«

Auf die Frage, wie man denn seine finanzielle Situation verbessern könne, meint sie ganz selbstverständlich: »In einen Laden gehen, wo man mehr Geld verdient.« Oder: »Diebe, die klauen Geld, und dann werden sie reicher.«

Von Krise noch nie was gehört

Als Josephine gefragt wird, worüber sich die Menschen in Deutschland zurzeit Sorgen machen, zuckt sie die Achseln und sagt wiederholt: »Weiß nicht.« Man merkt, dass Josephine noch nicht mit dem Thema »Krise«, gar »Weltwirtschaftskrise« in Berührung gekommen ist. Als ich ihr aber erkläre, dass sich die Menschen in Deutschland Sorgen über zunehmende Armut machen, meint sie ganz besorgt: »Wenn ich einen Wunsch frei hätte, dann würde ich mir wünschen, dass Deutschland nicht so arm werden soll.«

Später will ich im Eisladen oder im Zirkus arbeiten!

Zum Abschluss des Interviews wird Josephine zu ihren Zukunftswünschen befragt. Dazu hat sie bereits ganz konkrete Vorstellungen. Zunächst äußert sie sich zu ihren Wünschen bezüglich der Familienplanung, die sie sehr fantasievoll ausschmückt.

»Ähm, ich stell mir das so vor, dass da so 'n Haus, so 'ne kleine Hütte ist. Und da wohnt ein Kind von mir drin. Und dann ist daneben so ein großes Haus. Und da wohn ich dann mit meinen anderen Kindern drin, und das andere wollte so gerne in so 'ner kleinen Hütte wohnen.

Das wollte extra wohnen, das andere Kind? Warum wollte das denn extra wohnen?

Und dann mussten wir den immer, ähm, Essen rausbringen und so. Und dann müsste die sich das Essen an einem Seil hochziehen und so.

Wie Rapunzelchen sozusagen? Ah okay.

Und wie viele Kinder möchtest du haben?

Mmh, drei.

Und würdest du dir auch einen Mann wünschen?

Vielleicht.«

Auch was ihre berufliche Zukunft angeht, hat sie bereits Ideen:

»Ich möchte arbeiten. Ich möchte gern in einem Eisladen arbeiten.

In einem Eisladen? Warum?

Weil dann im Sommer ganz viele kommen, da kann man ganz viel Geld verdienen. Ich würde aber auch gerne im Zirkus arbeiten.

Ah, warum?

Weil mir das Spaß machen würde.«

Für Josephine ist also sonnenklar: Arbeit muss Geld bringen, und man muss dabei Spaß haben. In der Freizeit würde sie gerne mit ihrer Familie in den Urlaub fahren: »An den See würde ich gerne fahren – an den Gardasee. Da finde ich es sehr schön.«

So viel zu Josephines ganz persönlichen Vorstellungen von Zukunft. Fragt man sie allgemein, was die fünf wichtigsten Dinge sind, die ein Kind braucht, um gut zu leben, belegt sie mit Platz zwei bis fünf: ein Zuhause, genügend Geld (»Muss man ja auch haben«) und, »ganz, ganz, ganz wichtig«, ausreichend Essen und Trinken (»Sonst kann man schließlich nicht überleben!«).

Aber an erster Stelle stehen für Josephine – und das ist für sie völlig selbstverständlich –:

»Die Mama – das ist das Allerwichtigste. Der Papa auch. Also erstens Eltern und Familie.«

»Ich bin ein Doppelgänger.«

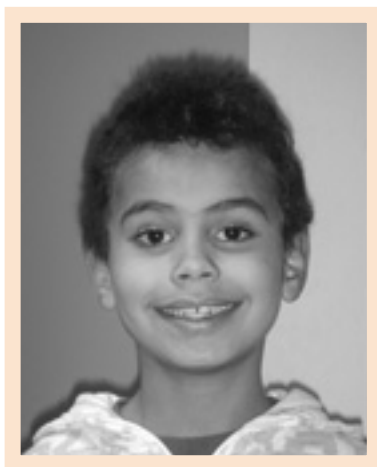
Sibylle Picot

November 2009

Das Haus in einem ruhigen Münchner Stadtteil, 6km vom Zentrum, hat nichts, was ich mit einem »Heim« oder »Waisenhaus« verbunden hätte. Umgeben von einem kleinen Garten mit Spielgeräten, einstöckig und mit ausgebautem Dachgeschoss, wirkt es wie eines der vielen Einfamilienhäuser in dieser Wohngegend. Es ist mit hellem Holz verkleidet und hat eine große Fensterfront zum Garten.

Der Neubau wurde möglich, weil eine alte Dame ihr Grundstück sowie einen Teil ihres Vermögens der Münchner Waisenhausstiftung hinterließ, mit der Auflage, hier ein »kleines Wohnhaus für Kinder« zu bauen. Im Inneren dient nahezu das ganze Erdgeschoss als Gemeinschaftsraum mit angegliederter Küche. Hier werden nicht nur die Mahlzeiten eingenommen, an den großen Tischen machen einzelne Kinder Hausaufgaben, andere malen oder spielen ein Brettspiel. »Hier ist immer jemand«, sagt die Erzieherin. Im ersten Stock zeigt sie mir die Zimmer der acht Kinder. Fast jedes Kind hat ein eigenes Zimmer, nur zwei Zimmer sind zurzeit doppelt belegt. Die Zimmer sind individuell gestaltet und gut aufgeräumt, darauf wird Wert gelegt. Im Keller gibt es einen großen Raum mit einer Sprossenwand und Matten, wo die Kinder sich austoben können.

In diesem Wohnhaus also ist eine »Außenwohngruppe« des Münchner Waisenhauses untergebracht. Die Kinder, die hier leben, sind meist Sozialwaisen:



sie haben Eltern, die aus verschiedenen Gründen zumindest zeitweilig nicht für sie sorgen können. Einige haben schon Gewalt und Missbrauch erlebt, die meisten sind aufgrund von äußerst schwierigen Familienverhältnissen hier. Sie werden von vier Erzieherinnen und einer Praktikantin betreut, die teilweise auch mit im Haus wohnen.

Im Gemeinschaftsraum treffe ich Sammy, und wir gehen für unser Interview in ein kleines Büro. Sammy macht einen sehr aufgeweckten Eindruck und mustert mich aus wachen, braunen Augen. Er stellt während des Interviews selbst immer wieder Fragen, auch zu Dingen, die nicht so ganz zum Interview gehören. Manchmal schnappt er sich das Mikrofon, führt es direkt an seinen

Mund und flüstert hinein. Ich habe ihm erzählt, dass das, was wir reden, abgeschrieben wird. Er nimmt auf diese Weise Kontakt zu der Dame auf, die die Transkription machen wird und deren Namen ich ihm genannt habe. Gelegentlich sind wir also zu dritt bei diesem Interview.

Sammy und seine zweigeteilte Welt

Ich bitte Sammy, ein bisschen von sich zu erzählen, was zunächst etwas stockend geht. Er sei 8 Jahre alt und gehe in die 3. Klasse. Und dann sind wir schon bei dem Thema, seit wann er hier »im Heim« ist.

»Und seit wann bist du hier ...?

Das weiß ich nicht mehr genau. Ich glaub, seit den Osterferien oder so. Seit den Osterferien, okay. Und bist du gerne hier?

[gedämpft] Joa, schon ...

Ja, schon, aber ...?

Bei meiner Mama mag ich es auch ganz gerne.

Bei deiner Mama ist es auch schön. Und wie ist das? Kommst du irgendwann wieder zurück zu deiner Mama?

Ich glaub schon, aber ich weiß nicht wann.

Du weißt nicht wann. Wovon hängt denn das ab, wann du zu deiner Mama kommst?

Weiß ich nicht. Ich wurde einfach einmal nach der Schule hierher gebracht, also nicht genau hierher, noch in ein anderes ... [unverständlich] eingewiesen. Und von da bin ich von dem anderen Heim hierhergekommen. Also, erst war ich in einer Gruppe. Dann bin ich in eine andere Gruppe gekommen. Jetzt bin ich von der anderen Gruppe hierhergekommen.«

Sammy wurde eingewiesen, weil seine Mutter unvermittelt in eine Situation kam, in der sie nicht mehr für ihn sorgen

konnte. Ganz am Beginn des Interviews wird also schon angesprochen, was sich wie ein roter Faden durch das Interview zieht: Er ist nicht ungern im Heim, aber möchte zurück zu seiner Mutter.

Es ist zu spüren, dass Sammy über den Einschnitt, den die Einweisung für ihn bedeutete, nicht mehr sagen möchte. Also sprechen wir über seine Herkunft und die seiner Mutter. Sie kommt aus der Dominikanischen Republik und ist seit zehn Jahren in Deutschland. Sammy ist hier geboren, spricht Deutsch mit ganz leichtem bayerischen Zungenschlag und kann sich ausgezeichnet ausdrücken. Er versteht und spricht auch Spanisch, die Sprache seiner Mutter.

Im Heim hat er sich gut eingelebt. Das hat auch die für Sammys Betreuung speziell zuständige »Bezugserzieherin« bestätigt, mit der ich schon vor diesem Interviewtermin gesprochen hatte. Allerdings hatte er am Anfang »Zeitlang« nach seiner Mutter (ein bayerischer Ausdruck für Heimweh oder Sehnsucht). Als seinen besten Freund hier bezeichnet er »den Bobby«, der schon 12 Jahre alt ist. Sein Zimmer teilt er mit Peter, mit dem es leider manchmal Streit gibt, inzwischen offenbar meist abgemildert als »Diskussion«.

»Am meisten haben wir Streit. Das ist das Blöde.

Ja. Hm, das ist allerdings blöd. Was kann man da machen?

Zurzeit haben wir keinen Streit, weil jetzt lass ich ihn eigentlich die ganze Zeit in Ruhe. Uah, manchmal kommt jetzt halt 'ne Diskussion. Aber das ist für mich gar nicht so schlimm.

Zwischen Peter und dir oder auch mit den Erzieherinnen?

Nee, nur zwischen mir und Peter.

So kommen am meisten die Diskussionen.«

Auf den Altersunterschied zu seinem besten Freund Bobby angesprochen, reagiert Sammy etwas unwirsch (»das ist mir echt egal«), und dann kommt das Gespräch auf seine Familiensituation.

»Aber mein allerallerallerbester Freund ist mein großer Bruder.

Dein großer Bruder? Aha. Wo lebt denn dein großer Bruder?

In Deutschland.

Und wo da? Ist der auch in München?

Ja. (...)

Lebt der denn bei deiner Mama?

Nee, bei seinem Papa. Ich hab nämlich einen eigenen Vater, und ich hab halt zwei Brüder, und jeder hat einen eigenen Vater.

Und dein Vater, kennst du den auch?

Ja. Aber so viel weiß ich gar nicht über ihn.

Okay. Den siehst du nicht so oft?

Gar nicht oft.

Weißt du, wo der lebt?

Ja, in Baden-Württemberg, in Stuttgart.

Das ist ja gar nicht so furchtbar weit weg.

Kann man mit dem Zug hinfahren.

[Sammy geht nicht darauf ein.] Aber dein allerallergrößter Freund ist dein großer Bruder?

Ja, aber hier als ganz bester Freund ist der Bobby das eigentlich.

Und du hast noch einen Bruder?

Ja, einen kleinen Bruder. Ich bin also eigentlich der Mittlere und als zweites geboren.

Und wo ist dein kleiner Bruder?

Der ist auch bei seinem eigenen Vater.

Außer ich, ich bin bei der Mama.«

Im weiteren Verlauf des Interviews stellt sich heraus, dass die Brüder sich an gemeinsamen Wochenenden bei der Mutter treffen, und diese Zusammenkünfte empfindet Sammy als sehr schön. Das gilt auch für die Wochenenden, wo er allein bei seiner Mama ist. Grundsätzlich ver-

bringt er jedes zweite Wochenende bei ihr. Zum Vater besteht sehr wenig Kontakt, mehr beiläufig erfahre ich, dass der Vater Sammy aber gelegentlich, wenn auch selten, hier besucht hat.

Auf die Frage, ob es unter den Erzieherinnen jemanden gibt, den er besonders gern mag, nennt er mehrere Namen, teils von Erzieherinnen, die nicht mehr in der Gruppe sind.

Geregelter Gruppenalltag und die Wochenenden bei der Mama

Sammys Wochentage sind klar strukturiert, wie aus seinem detaillierten Bericht deutlich hervorgeht. Das folgende Zitat schildert die Zeit zwischen Schule und Freizeit am Nachmittag. Sammy gibt dabei zu, auf dem Heimweg manchmal »zu trödeln«, aber er kann offenbar auf die Minute angeben, wie lange diese Trödelei dauert, nämlich »bis fünf vor halb zwei«.

»Dann komme ich nach Hause. Wenn ich etwas nicht aufgegessen hab, dann bringe ich das in die Küche, leg das in den Kühlschrank. Dann pack ich noch meine Flasche raus. Die Flasche, die trink ich meistens eh nicht so aus, und dann stell ich sie auf meinen Platz ... Wenn es dann in fünf Minuten zum Beispiel Essen gibt – weil manchmal trödele ich auf dem Weg und ähm ... dann brauch ich eben länger, und dann bin ich erst um fünf vor halb zwei da und warte dann fünf Minuten. Dann wasch ich meine Hände, stell mich an und warte, bis alle leise sind. Und wenn alle leise sind, dann wünscht der Erzieher »Guten Appetit«, und dann danken wir alle »Danke gleichfalls«. Dann setz ich mich hin, esse auf. Danach putz ich nicht Zähne, weil wir da Hausaufgaben machen müssen. Und dann mach ich meine Hausaufgaben. Also, wenn ich um zwei anfang, ist dann drei Uhr.

Und wenn ich um halb drei anfangen bis um halb vier dann. Und dann, wenn ich fertig bin, mach ich meistens mein Amt, was ich so machen muss jetzt dann.«

Alle Kinder in der kleinen Wohngemeinschaft haben Pflichten, wöchentlich wechselnde »Ämter«, die sie erledigen müssen. Auf die Frage, was das zum Beispiel sei, erklärt Sammy:

»Ja, zum Beispiel den Müll rausbringen, Glasmüll rausbringen, zur Straße hinbringen und dann solche Sachen halt. Manchmal auch Dachboden aufräumen und Keller.«

Wenn Sammy sein Amt erledigt hat, bleibt noch freie Zeit zum Spielen. Einen festen Programmpunkt an den Nachmittagen gibt es nicht. Der Junge würde sehr gern zum Kung-Fu-Training gehen, das ließ sich bisher aber noch nicht verwirklichen. Zum einen sind individuelle Freizeitaktivitäten der Kinder am Nachmittag schwer zu organisieren, zum anderen kosten sie Geld.

Für Medienkonsum gibt es in der Wohngruppe ebenfalls klare Regeln. Fernsehen ist auf die Zeit zwischen Abendessen und Zubettgehen beschränkt. Und für Gameboy bzw. Playstation gibt es zu Sammys Leidwesen Kontingente. Allerdings wurden die Vorgaben gerade etwas gelockert.

»Früher hatte man jeden Tag eine halbe Stunde. Jetzt darf man sich das selber so einteilen und darf am Tag eineinhalb Stunden spielen.«

Der Versuch, Sammys Zeiteinteilung auf dem Zeitstreifen zu bestimmen (s. u.), wird dadurch erschwert, dass die Kate-

gorien für ihn öfter nicht stimmen. Zeit für »Familie« ist z. B. etwas, was an Wochentagen nicht anfällt. Außerdem gibt es bei Sammy zwei recht verschiedene Arten von Wochenenden, je nachdem ob er in der Gruppe bleibt oder bei seiner Mutter ist. Ansonsten sind seine Wochentage mit denen anderer Kinder, die in Familien leben, gut vergleichbar. Schule und Hausaufgaben bestimmen knapp 40 % des Tages, die Pflichten gut 10 %, das ist etwas mehr als bei anderen Kindern. Medien werden sehr moderat genutzt, und es bleibt relativ viel freie Zeit, was auch daran liegt, dass feste Freizeitaktivitäten fehlen.

An den Wochenenden im Heim ebenso wie an denen bei der Mutter hat Sammy sehr viel »freie Zeit«. Im Heim müssen noch ein paar Hausaufgaben und Pflichten erledigt werden. Die Medien spielen keine nennenswert größere Rolle als an den Wochentagen. Die Angaben zum Fernsehen bleiben aber ein wenig unklar:

»Wie viel Zeit du am Tag fernsiehst. Das wollte ich auch noch wissen.

Oh, das kommt ganz als Letztes. Das kommt immer darauf an. Und wenn Wochenende ist, dann müssen wir das ganz hinter tun, weil wir gucken dann eh nur am Wochenende am Abend welche ... also, am Freitag ...

Also, das spielt ganz, ganz wenig eine Rolle hier?

Ja, gaaanz, ganz wenig, ganz hinten eigentlich. Ich schaue ja hier nur, wenn, vom Abend an und Freitag oder Samstag.«

Sammy ist während der Tage im Heim immer in Gesellschaft anderer Kinder, und stets ist ein Erwachsener in der Nähe. Die Zeit, die gemeinsam mit den

1 = Schule 2 = Pflichten 3 = feste Freizeitaktivitäten 4 = Eltern und Familie 5 = freie Zeit/Spiel 6 = Mediennutzung



Erziehern verbracht, also bewusst gestaltet wird, gibt Sammy auf dem Zeitstreifen ähnlich an wie andere Kinder die mit den Eltern verbrachte Zeit. Sie ist eher etwas höher als bei vielen »Familienkindern«.

Bei der Mama empfindet Sammy nahezu die gesamte Zeit als »freie Zeit«, und diese Zeit wird gemeinsam verbracht, mal nur mit der Mutter, mal auch mit den Brüdern. In der Wohnung der Mutter wird gespielt und gemeinsam gekocht, man unternimmt Ausflüge in den Park oder in die Stadt. Der Rest der Zeit gilt den Medien. Der Medienkonsum wird auch von der Mutter begrenzt, es ist also nicht so, dass hier, abseits der relativ strengen Regeln im Heim, Fernsehen und Playstation-Spielen freien Lauf bekämen.

Es liegt nahe, dass Sammy das Zusammensein mit der Mama, die er oft vermisst, ein wenig idealisiert. In einem Gespräch, das ich später mit der Mutter führe, schildert sie die Wochenenden allerdings ganz ähnlich wie ihr Sohn. Es passt ins Bild, dass Sammy auch nicht festlegen möchte, wer denn an den Wochenenden »bestimmt«. Das macht er mit seiner Mama gemeinsam. Nur im Hinblick auf Fernsehen und Playstation räumt er im Interview ein, dass hier die Mutter bestimmt.

Wer bestimmt sonst in Sammys Leben? Nun, ganz wesentlich die Erzieherinnen. Seine Lehrerin hat deutlich weniger zu sagen.

»Die Lehrerin bestimmt fast gar nichts über mich. Die sieht mich ja nicht ganz so oft.«

Trotz des geregelten und gut strukturierten Alltags ist die Macht der Erzieherinnen aber nicht unbegrenzt. Sammy betont, dass er auch etwas zu sagen hat. Auf die Frage, über wie viel von seiner Zeit

er selbst bestimmt, gibt er einen Wert an, der nur leicht unter dem Durchschnitt aller Kinder liegt. Und wie gut, dass es die freie Zeit gibt:

»Und bei Freizeit und Spiel, wer bestimmt da?

[ganz schnell] Ich!

Du bestimmst.

Da darf ich spielen, was ich will.«

Sammys Netzwerk: Zweimal Zuhause

Vom Interview inzwischen ziemlich ermüdet, ist Sammy froh über diese neue Aufgabe: Er soll mit Hilfe von Bauklötzen und kleinen Figuren seine Umgebung nachbauen. Es geht um Orte, an denen er sich aufhält, und die Menschen, mit denen er dort zu tun hat. Rasch entstehen interessante Bauwerke, turmartige Konstruktionen, auf denen man nur mit viel Geschick die Spielfiguren platzieren kann.

Sammy soll mit seinem Zuhause beginnen und es in die Mitte stellen. Nur wo ist sein Zuhause? Von vornherein ist klar, dass es zweimal »Zuhause« gibt. Er entscheidet sich, zuerst das Heim bzw. das Haus der Wohngruppe aufzubauen, weil er dort die meiste Zeit verbringt und vor allem, »weil ich meistens da schlafe«. Und »wo man schläft« ist durchaus eine Definition von Zuhause. Umgeben wird das Gebäude, das nun entsteht, von einem Zaun. Sammy möchte Mädchen, Jungen und Erwachsenen unterschiedliche Farben geben, aber das lässt sich nicht ganz durchhalten. Er stellt acht Figuren für Kinder auf, darunter seine Freunde Bobby und Marvin, außerdem Jessica und Peter. Die Freunde Bobby und Marvin stehen auf einer Art Plattform ganz oben, er selbst ist mit der Interviewerin, die auch eine Spielfigur zugeordnet bekommt, im Inneren des Bauwerks. Draußen im Garten werden die anderen Kin-



der und zwei Erzieherinnen aufgestellt. Podeste für die wichtigsten Personen bekommen Bobby und Sammy selbst.

Als Nächstes ist das Zuhause bei der Mutter an der Reihe. Sammy platziert es in der Nähe des Heims, deutlich näher zur Mitte des Spielplans. Das kleine Bauwerk sieht wie ein Tor aus und bietet Platz für die Mutter, davor stehen Sammy und seine beiden Brüder. Alle erhalten ein kleines Podest, hier sind also alle Kontakte wichtig.

Schließlich baut Sammy noch die Schule auf, ein bisschen weiter weg, auch dies ein interessanter Bau, mit einem auf drei Säulen ruhenden Dach. Überall wo Platz ist, auf dem Gebäude und darum herum, werden die Klassenkameraden aufgestellt. Er bedauert, dass es nicht genug Spielfiguren für die ganze Klasse gibt. Auch drei Lehrerinnen befinden sich auf dem Pausenhof. Eine kleine Gruppe von Kindern schart sich um die Laub-

hütte, die Sammy am Rand des Spielfeldes aufbaut. Das ist ein aktueller, herbstlicher Ort, denn Sammy hat mit anderen auf dem Schulhof eine solche Laubhütte gebaut und ist gerade ganz fasziniert davon. Deshalb steht er selbst auch in der Nähe dieser Hütte, wieder auf einem kleinen Podest, denn schließlich ist er wichtig.

Bei der Beschreibung seines Tagesablaufs hat Sammy noch zwei Freunde erwähnt, die in der Umgebung des Heimes wohnen und mit denen er am Nachmittag manchmal spielt. Diese beiden Freunde baut er aber nicht auf.

Sammy geht zu Fuß zur Schule. Wenn er am Wochenende zu seiner Mutter fährt, dann wird er von ihr abgeholt und sie fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu ihrer Wohnung.

Das Netzwerk, das Sammy aufbaut, sagt eine ganze Menge über ihn. Seine Welt ist relativ überschaubar. Es gibt nur

drei Bezugsorte, und anders als bei Kindern, die von ihren Eltern stark gefördert werden, gibt es keine Orte wie den Turnverein, die Kirche, die Klavierlehrerin, das Eisstadion. Es gibt auch keine Großeltern oder Verwandten. Auch der eigene Vater erhält keinen Platz in Sammys Netzwerk.

Alle erwachsenen Personen in Sammys Netzwerk sind weiblich: die Mutter, die Erzieherinnen und die Lehrerinnen. Männer kommen nicht vor.

Weiter ist ganz deutlich, dass seine Welt zweigeteilt ist. Zu Hause ist er im Heim und bei seiner Mama. Die emotionale Bedeutung des familiären Zuhauses und der Wunsch nach einer intakten Familie werden ersichtlich durch die Aufstellung dieses Zuhauses in der Mitte des Spielplans und durch die betonte Wichtigkeit aller Personen. Auch die Brüder, die ja eigentlich bei den Vätern leben, sind hier aufgestellt.

Neben der Platzierung sagt auch die Konstruktion der Orte in Sammys Leben etwas über ihn aus. So fällt auf, dass das Heim von einem geschlossenen Zaun umgeben ist. Hier bieten sich mehrere Deutungen an: Könnte dies für Struktur, Halt und Sicherheit in Sammys Leben stehen oder auch für Begrenzung? Oder sogar für beides? Das Zuhause bei der Mutter erscheint vergleichsweise ungeschützt: ein luftiges Konstrukt mit interessanter Dachform.

Die Anzahl der Kontaktpersonen und wie selbstverständlich sich Sammy in ihrer Mitte jeweils platziert, zeigen seine Kontaktfreudigkeit und dass er doch unter den gegebenen Bedingungen sozial gut eingebunden ist.

Zurück zur Interviewsituation. Nachdem Sammy alles aufgebaut hat, schauen wir uns seine Aufstellung noch einmal an. Ich frage ihn, ob es etwas gibt, was er gern ändern würde, und er meint schließlich:

»Nur meine Mami kommt woanders hin. [Stellt sie nur ein wenig anders hin.]

Deine Mami. Und du selber?

Ich bin da. [Zeigt auf das Zuhause bei der Mama.]

Du bist da. Okay, du stehst da eh schon.

Ich bin da und da und da ...

Du stehst jetzt beim Heim und bei der Schule und bei deiner Mami.

Ich bin ein Doppelgänger.«

Und damit hat er sicherlich etwas sehr Zutreffendes über seine Situation gesagt.

»Also ich bin eigentlich nicht so arm.«

Im Interview sollte ermittelt werden, welche Vorstellungen Kinder mit Arm und Reich verbinden und was das Thema für sie selbst bedeutet. Unter anderem sollten sie Fotos danach beurteilen, ob die darauf abgebildeten Personen wohl arm oder reich sind. Bei der Auswahl von fünf Fotos, die besonders für »arm« oder »reich« stehen, ist das Resultat ähnlich wie bei den meisten anderen Kindern.

Auch Sammys Beurteilung basiert in erster Linie auf der Quantität dessen, was man hat. Viel ist reich, und wenig ist arm: der volle Kühlschrank, der leere Kühlschrank, der leere Teller, die vollen Tüten etc. Darüber hinaus bilden die Fotos Klischees von Armut und Reichtum im Sinne von traurig und elend versus glanzvoll und üppig ab. Bei Sammy spielt diese Ebene eine große Rolle. Die Fotos, die er für »reich« auswählt, zeigen alle etwas für ihn sehr Erstrebenswertes. Das ist zuallererst ein Gameboy, »ein DS light«, wie er mir sachkundig erklärt. So einen Gameboy wünscht er sich, und das Foto möchte er am liebsten behalten. Klar für ihn, dass der Gameboy zu »reich« gehört: »Das kann sich so ein armes Kind gar nicht leisten.«

Er wählt auch noch eine Villa mit Pool, ein mit viel Spielzeug ausgestattetes Kinderzimmer und »den tollen Ford« aus. Schließlich erscheinen ihm auch die üppigen Auslagen einer Konditorei als typisch »reich«. Die von ihm zur Illustration von »arm« ausgewählten Fotos bewertet er als »bisschen blöd«, »komisch«, »ganz dreckig«, »ganz schön traurig«.

Ich bitte Sammy außerdem, alle Fotos in Stapel von Reich und Arm zu sortieren. Dabei wird rasch klar, dass es auch einen Stapel in der Mitte geben muss, nämlich von Fotos, die er nicht zuordnen kann, weil sie entweder für beides stehen können oder unklar in ihrer Botschaft sind. Dieser Stapel erscheint mir besonders interessant.

Da ist zunächst ein roter Teddybär, »ganz zerschlaft ist er schon«, aber Sammy meint:

»Wenn ich es mir recht überlege, passt er eigentlich zu beiden ganz gut.«

Zu einem Spielplatz mit Hängebrücke meint Sammy: »Der gehört eigentlich zu den Reichen und den Armen. Der Reiche kann da hin und muss nichts bezahlen und der Arme auch.«

So ist es auch mit der Schule, die für alle Kinder da ist. Das Foto zeigt einen Jungen auf der Schulbank.

In die Mitte gehört auch ein Foto, das eine Familie zeigt, »weil jeder kann eine Familie haben«.

Es gibt Möglichkeiten, die stehen allen offen, ob reich oder arm. So würde Sammy wahrscheinlich auch die Bücherei in der Mitte einordnen. Aber das Foto, das Kinder in einer Bücherei zeigt, ist missverständlich. Er hält dies für ein privates Zimmer und folgert: »Die gehören zu den Reichen, glaub ich. Weil die haben so viele Bücher, und dann haben die da was und vielleicht auch Autos.« In jedem Fall zeigt sich, dass er bereits über ein großes Urteilsvermögen verfügt.

Ein weiteres Foto zeigt eine Person mit zwei prallvollen Tüten, auf denen Lidl und Aldi steht. »Der hat auch so Sachen gekauft mit seinem Geld«, sagt Sammy nach dem Muster viel = reich. Hier frage ich einmal nach:

»Und kaufen Arme nicht so Sachen?

Doch schon, aber sie können sich nicht gleich zwei Tüten kaufen, zwei ganz volle.«

Gelegentlich wird dieses Muster dann doch aufgeweicht: Ein anderes Foto einer Familie mit vollen Einkaufstüten legt er in die Mitte: »Die haben sich zwar viele Sachen gekauft, aber die Gegend sieht auch ganz schön traurig aus. Vielleicht haben sie das nur zufällig bekommen.«

Kopfzerbrechen macht ihm ein Foto, das einen Vater mit Kindern auf einer Art Familientandem zeigt. Er ist mit Mütze und gelbem Regenanorak bekleidet. Das Foto weckt bei mir Assoziationen an die grün-alternative Szene. Sammy legt es zögernd in die Mitte. Er begründet seine Entscheidung: »Ja, weil das Fahrrad kostet ja schon ganz schön viel bestimmt, aber er selber sieht gar nicht so aus wie ...«

Nachdem alle Fotos sortiert sind, frage ich Sammy, ob er selbst richtig arme oder richtig reiche Leute kenne, und er verneint das. Aber wie sieht es mit ihm selbst aus.

»Bist du eigentlich ein reiches oder ein armes Kind?

Ein mittleres Kind.«

Dann soll er auf einem Streifen zwischen den Polen »reich« und »arm« seine eigene Position angeben. Wir suchen zunächst die Mitte, weil er ja »ein mittleres Kind« ist. Dann justiert er:

»Ein bisschen mehr zur reichen Seite verschoben, weil ich hab ja schon sehr viele Sachen, zum Beispiel von Elektro-

nik. Das ist zwar eigentlich gar nichts. Besonderes, das ist zum Beispiel die PSP oder ein DS oder ein Gameboy. Ganz viele habe ich davon. Also, ich bin eigentlich nicht so arm.«

Als er nun noch seine Wunschposition auf dem Streifen bestimmen soll, zögert er keine Sekunde. »Na auf jeden Fall da«, sagt er und zeigt auf den äußersten rechten Rand, wo »reich« steht.

Allen Kindern sollte auch die Frage gestellt werden, ob sie schon von der »Krise« oder »Wirtschaftskrise« gehört hätten. Sammy kann mit dem Wort nichts anfangen. Dass es Leute gibt, die Angst vor Arbeitslosigkeit haben, sagt ihm ebenfalls nichts. Seine Mutter war bis vor kurzem arbeitslos, hat aber nun eine Stelle gefunden. Mit Angst bringt er das Thema nicht in Verbindung.

Wovor er denn Angst hätte, frage ich ihn, und er rollt mit den Augen und sagt: »Vor Monstern.« Und dann:

»Ich hab eigentlich vor fast gar nichts Angst. Ich hab nur Angst, wenn ich jetzt morgen vom Zehnerbrett zum Beispiel springen soll, da traue ich mich gar nicht.«

Was ein Kind so braucht

Gegen Ende des Interviews – Sammy ist schon ziemlich geschafft – frage ich ihn noch, welches die fünf Dinge sind, die jedes Kind braucht. Meine Bitte, diese Dinge aufzumalen, stößt nicht auf Gegenliebe. Wie sich herausstellt, wäre dies auch sehr schwierig geworden.

»Aufmalen nicht, aber ich kann es sagen.

Gut, dann sag es einfach! Dann schreib ich mir das auf.

Essen ... Trinken ... Was ein Kind so zum Leben braucht?

Damit es einem gutgeht.

Freizeit. Privatsphäre, wenn's ihm schlechtgeht. Wie viel sind das schon?

Sollen wir Essen und Trinken als eins machen? Essen und Trinken ist glaub ich eine Sache. Freizeit und Privatsphäre haben wir noch.

Also vier, drei. Drei.

Drei haben wir jetzt.

Eine Schule. Auch wenn ich die selber eigentlich gar nicht mag, egal, aber zum Lernen brauch ich sie ja. Und ... und viel Glück im Leben.«

Überraschend für einen 8-Jährigen ist auf den ersten Blick, dass er von »Privatsphäre« spricht. Darüber wird wahrscheinlich in der Gruppe mit den Erzieherinnen gesprochen. Es leuchtet ein, dass dies ein wichtiges Thema in einem Heim ist, und Sammy scheint Privatsphäre auch für andere Kinder wünschenswert.

Wünsche für jetzt und später

Und was sind Sammys Wünsche für sich selbst? Da gibt es einen aktuellen, ganz brennenden Wunsch:

»Ich wünschte, ich hätte einfach mehr Zeit zum Playstationspielen, weil ich mag das soo gern, weil da bin ich gerade so weit.«

Seinen größten Wunsch haben wir schon kennengelernt: Obwohl es ihm im Heim gutgeht, möchte er zu seiner Mutter zurück.

»Ich finde es hier zwar ganz cool, aber ich will halt trotzdem mehr zu meiner Mama. Ich finde das im Moment nicht so das Schlechteste, was es auf der Welt überhaupt gibt.

Das Heim ist nicht das Schlechteste, was es gibt. Okay.

Nur das Zehnmeterbrett, wenn man einen zwingt, da runterzuspringen. Und wenn das ich wär.«

Sammys Mutter, mit der ich später noch rede, hat alle Auflagen des Jugendamtes erfüllt: Sie hat eine geeignete Wohnung, und sie hat Arbeit als Krankenpflegerin gefunden. Nun, so meint sie, müsse man ihr Sammy doch »zurückgeben«.

Und was wünscht sich Sammy für sein späteres Leben?

»Später? Wie später?

Wenn du groß bist.

Bin ich jetzt schon. Also, einfach eine ganz normale gute Arbeit halt. Erst mal nur 'ne Arbeit, eine tolle.

Eine tolle Arbeit? Was ist denn eine tolle Arbeit?

Da, wo man ganz viel lesen kann, weil ich les so gerne.«

Man denkt an eine Zeile, mit der Märchen manchmal beginnen: »Als das Wünschen noch geholfen hat ...« und wünscht für Sammy, dass es diese Zeit vielleicht doch noch gibt.

Paula 8 Jahre, 2. Klasse Grundschule

»Worüber sich die Menschen sorgen? Dass die Rewe-Kaufhalle geschlossen wird!«

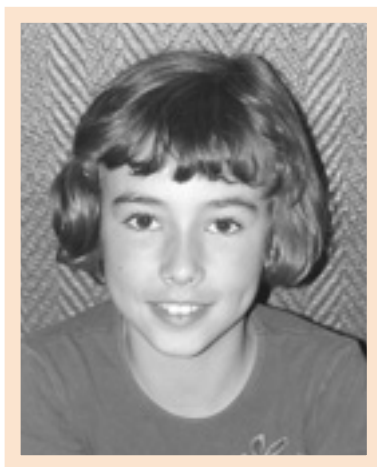
Katharina Knispel

Juli 2009

Paula, ihr 6-jähriger Bruder Tilman und ihre Eltern leben in einer reizvollen Stadt nahe der mecklenburgischen Seenplatte. Die Familie bewohnt eine ruhig gelegene Mietwohnung in einem Altneubau-Gebiet am Rande des Stadtzentrums. Kinder zum Spielen gibt es wenige, vielmehr wohnen hier überwiegend Senioren. Die Spielplätze in der Umgebung wirken eher vernachlässigt. Ein Vorteil dieser Wohnlage ist, dass die Grundschule in nur etwa fünf Minuten zu Fuß zu erreichen ist. Auch der Hort ist nur wenige Gehminuten von der Schule entfernt. Hier geht auch Paulas Bruder Tilman in den Kindergarten, so dass die Kinder am Nachmittag gemeinsam abgeholt werden können. An manchen Tagen darf Paula ihren Bruder auch schon mal alleine abholen und mit ihm nach Hause gehen. Zu Hause teilen sich Tilman und Paula ein Kinderzimmer. Meistens, so berichtet Paulas Mutter schmunzelnd, haben sich die beiden Geschwister ziemlich gern.

Paulas Mutter ist 40 Jahre alt und arbeitet drei Tage in der Woche als Gärtnerin an einem Wissenschaftsinstitut 200 km von ihrem gemeinsamen Wohnort entfernt. Meistens ist sie daher von Montag früh bis Mittwochnachmittag nicht zu Hause.

Paulas Vater, 39 Jahre alt und gelernter Landschaftsplaner, arbeitet momentan als Projektleiter für die Stadt. Da auch er beruflich sehr eingespannt ist, holt am Montag und Dienstag so gegen drei Uhr



die Oma die Kinder vom Hort ab. Sie nimmt die beiden dann meistens mit zu sich nach Hause. Dort können sich Paula und Tilman so richtig austoben, denn die Oma wohnt in einem eigenen Haus mit Garten am Rande der Stadt. Gleich hinter dem Grundstück beginnt der Wald, es gibt also viele Möglichkeiten zum Toben, Spielen und Entdecken. Die Kinder spielen vor allem gerne mit Dackel Pelle, aber auch fernsehen ist bei der Oma möglich. Das können die Geschwister zu Hause nicht, da die Familie keinen Fernseher besitzt. Meist bleiben sie hier bis zum Abendessen und werden dann vom Vater gegen 18 Uhr abgeholt.

Ab Mittwoch ist dann Paulas Mutter wieder zu Hause, so dass sie die Kinder

selbst abholen kann. Dass ihre Mutter nicht die gesamte Woche zu Hause ist, ist für die Kinder inzwischen Normalität. Sie kommen mit der Situation gut zu-recht, berichtet Paulas Mutter. Auch Paula erzählt darüber völlig unberührt und bemerkt: »Mama will nicht aufhören dort zu arbeiten, weil ihr die Arbeit da so gut gefällt!«

Paula kommt zum Interview nach Potsdam gereist. In der Nähe besitzt die Familie ein Gartenhäuschen im Grünen, in dem sie dieses schöne Sommerwochen-ende verbringen möchte. Auch wohnen die Oma und Uroma hier. Paula ist an-fangs zurückhaltend. Sie wirkt sehr ange-passt und gibt sich unglaublich viel Mühe. Auf die Fragen antwortet sie meist nur knapp. Oft überlegt sie lange, bevor sie etwas sagt, so dass man fast das Gefühl hat, sie wolle nichts Falsches sagen. Im Verlauf wird Paula etwas gesprächiger und offener, fast geraten wir ins Plaudern und schweifen gelegentlich vom eigent-lichen Thema ab.

»Am liebsten mag ich Pferdegeschichten«

Zu Beginn des Interviews wird Paula gebeten, sich kurz vorzustellen. Nur sehr zaghaft sagt sie, wie sie heißt und wo sie wohnt. Dann fällt ihr vorerst nicht mehr viel ein. Erst nach intensiveren und sehr konkreten Fragen beginnt Paula zu erzählen. Doch berichtet sie weiterhin sehr zurückhaltend, ja fast einsilbig. So erfährt man, dass sie in die 2. Klasse geht, den Hort besucht und in der Schule das Fach Deutsch sehr gerne mag, deshalb, weil man da lesen lernt. Paula mag vor allem Pferdegeschichten. Im Hort bastelt Paula sehr gerne, und in ihrer Freizeit besucht sie die städtische Musikschule. Dort singt sie in einem Kinderchor.

Der Tag mit dem Schulfest

Nach dieser eher vorsichtigen Vorstel-lung wird Paula nach dem Ablauf des Vortags gefragt. Dieser war ein Freitag kurz vor den Sommerferien. Für Paula ein besonderer Tag, da zum einen das lang ersehnte Schulabschlussfest statt-finden und zum anderen, weil es an die-sem Wochenende zur Oma gehen sollte. Normalerweise steht Paula um sechs Uhr morgens auf.

»Eigentlich weckt mich immer Papa, weil der immer so früh aufstehen muss. (...) Dann frühstücke ich, dann holt mich Lucas ab, Anja und Jette und am Mittwoch auch Ciara, und dann gehen wir zusammen zur Schule.«

Der Unterricht verlief an diesem Tag etwas anders als sonst, nach zwei Stun-den Mathematik gab es anstatt des Sport-unterrichts einen Film, und dann wurde noch für das kleine Programm zum Abschlussfest geprobt. Es ist eben kurz vor den Ferien. Wie immer besuchte Paula auch an diesem Tag den Hort. Nach einem Mittagessen ging sie in die Kita, um dort ihren kleinen Bruder abzuholen. »Und dann, weil es ja so doll geschüttet hat bei uns, geregnet, und dann kam Mama uns entgegen, da wir ganz nass waren schon.« Völlig durchgefroren stiegen sie zu Hause zunächst erst ein-mal in die heiße Badewanne.

Nach einem Besuch beim Friseur und dem Kinderarzt (»Tilman musste noch eine Spritze kriegen, eine Auffrischung für die Schule.«) ging es auch gleich zum Schulabschlussfest. Dies fand in einer Kegelhalle statt, in der natürlich auch ge-kegelt wurde. »Tilman und Mama waren zusammen mit anderen Kindern in einer Mannschaft, die haben den ersten und ich hab mit Papa und den anderen Kin-dern den zweiten Platz belegt.« Die Auf-führung des Puppenspiels habe auch gut

geklappt, berichtet Paula erleichtert. Schade fand sie, dass zwei Kinder aus der Klasse fehlten:

»Matthes und Lena. Lena hat nämlich eine Zecke gebissen, und Matthes ist in den Stunden krank geworden. Aber für unser Puppenspiel hatten wir eine doppelte Besetzung dann. Und Anna-Lena konnte den Text überhaupt nicht. Gofan musste für sie fast den ganzen Text sagen, weil sie den Text nicht auswendig lernt.«

Nach der Aufführung gab es noch leckere Bratwurst vom Grill, bevor die Familie dann aufbrechen musste. Schließlich wollten sie ja noch zur Oma und ins Wochenendhäuschen fahren, und das dauert ja noch mal reichliche zwei Stunden.

»Irgendwann nach neun oder so waren wir dann da. Eigentlich sollen wir an einem normalen Wochentag immer nur bis halb acht aufbleiben und dann ins Bett gehen, aber manchmal schaffen wir das auch gar nicht, weil wir dann immer noch Hausaufgaben kontrollieren müssen und Hefter aus- und einpacken müssen. Und dann geht das manchmal auch nicht bis um halb acht (...). Um acht schaffen wir manchmal.«

»Am Wochenende hatte ich wieder Auftritte!«

Fragt man Paula nach dem vergangenen Wochenende, berichtet sie: »Also da mussten wir wieder so früh aufstehen, weil ich ja wieder einen Auftritt hatte.« Auch sonst kann sie am Wochenende nicht so lange schlafen, ergänzt sie.

Es scheint ein relativ gewöhnlicher Samstag für die Familie zu sein. Paula

singt zur Zeit in einem Musicalprojekt mit. Das bedeutet auch regelmäßige Proben und Auftritte an den Wochenenden. So auch an dem von ihr beschriebenen Samstag. Nach einem gemeinsamen Frühstück ging es los.

Paula wird von ihrer Familie begleitet. »Dann musste ich noch Sachen in meinen Rucksack packen ... noch Hefter oder Blätter, weil ich Angst hatte, dass Pia ihre Texte ... dass sie das nicht auswendig kann, dann sollten alle nämlich den Text dann singen.«

Am Nachmittag gab es dann noch ein Volkslieder-Konzert. Auch hier hat Paula kräftig mitgesungen. »Ja und danach sind wir ... noch zu Oma gefahren und haben gegrillt.«

Dieser für die Familie arbeitsfreie Wochenendtag wurde somit vor allem durch Paulas Freizeitaktivitäten dominiert. Es scheint dabei für Paula selbstverständlich, dass auch die gesamte Familie mit in diese Aktivitäten eingebunden war.

Paula erzählt über »ihre« Zeit

Nachdem Paula über einen Wochentag sowie einen Tag am Wochenende berichtet hat, soll es im Folgenden um die eigene Wahrnehmung ihrer persönlichen Zeit gehen.

Fragt man Paula, welche Aktivitäten am Tage wie viel Zeit in Anspruch nehmen, ist klar erkennbar, dass in Paulas Wahrnehmung die Zeit für Schule, Lernen und Hausaufgaben den größten zeitlichen Anteil ausmachen (s.u.). Paula besucht die Schule und den daran anschließenden Hort von ca. 8 Uhr morgens bis ca. 15 Uhr nachmittags. Das entspricht

1 = Schule 2 = Pflichten 3 = feste Freizeitaktivitäten 4 = Eltern und Familie 5 = freie Zeit/Spiel 6 = Mediennutzung



etwas mehr als der Hälfte der verfügbaren Tageszeit.

Feste Haushaltspflichten oder Aufgaben zu Hause fallen ihr zunächst nicht ein. Erst im Verlauf ergänzt sie: »Manchmal helfe ich Mama beim Abendbrot-tischdecken.«

An zwei Tagen in der Woche geht Paula jeweils für eine Stunde einer festen Freizeitaktivität nach. Sie besucht zum einen das Kinderturnen und geht zum Kinderchor der Musikschule. Sowohl diese festen Termine als auch der Rest der Freizeit werden entweder durch die Oma oder Mutter organisiert und begleitet.

»Und mittwochs oder freitags gehen wir noch eine oder zwei Stunden in die Schwimmhalle ... mit Mama und Tilman.« Paula betont dies mit aller Nachdrücklichkeit. Für sie ist es ein fester Termin in der Woche, auch wenn er nicht immer stattfinden kann. Eher selten verabredet sich Paula in ihrer Freizeit mit ihren Klassenkameraden, meist verbringt sie die Nachmittage mit ihrem kleineren Bruder oder eben den Erwachsenen. Sie spielen dann gerne »Mühle« oder »Mensch ärgere Dich nicht«, aber das ist wohl mit Tilman etwas schwierig, weil: »... wenn man den rausschmeißt, dann haut er einem das Brett um die Ohren!«

Und wie viel Zeit pro Tag verbringt Paula mit ihren Eltern? »Nachmittags sehen wir Papa meistens noch nicht, aber meistens ist er zum Abendbrot dann da.« Die – bedingt durch die Arbeitszeit der Eltern – offenbar knappe Familienzeit in der Woche wird vor allem für die gemeinsame Mahlzeit am Abend genutzt. Hier ist Zeit für Gespräche und Späße oder auch, sich die Sorgen der Kinder anzuhören. Soweit es möglich ist, versucht die Familie an dieser gemeinsamen Zeit festzuhalten. Auf dem Zeitstreifen ordnet Paula der gemeinsamen Zeit mit der Familie an einem Wochentag ca. zwei

Stunden zu, was bei einem 14-Stunden-Tag zunächst recht wenig erscheint. Paula versteht unter Familienzeit jedoch nicht nur die gemeinsame Zeit mit ihrer Mutter, die ja überwiegend die Freizeit ihrer Kinder begleitet, sondern eben die gemeinsame Zeit mit beiden Elternteilen sowie ihrem Bruder.

Als Paula gefragt wird, ob sie auch fernsieht, antwortet sie: »Manchmal, aber nur ganz selten.« Auch der Computer scheint nur einen geringen Stellenwert in der Freizeit der Kinder einzunehmen. Auf die Frage, wie viel Zeit sie damit verbringe, entgegnet sie vehement: »Nee, nicht jeden Tag, da ist gar nicht so viel Zeit dafür immer.«

Auf die Frage, über wie viel Zeit sie selber bestimmen darf, antwortet sie ohne Umschweife, dass der größte Teil ihres Tages von anderen bestimmt wird. Auf dem Zeitstreifen visualisiert sie ihre Bestimmerzeit mit nur etwa einem Viertel ihrer täglich verfügbaren Zeit.

Im Gegensatz dazu gibt Paula für das Wochenende doppelt so viel Zeit an, in der sie selbst bestimmen kann. Hier nimmt auch die freie Zeit viel mehr Raum ein als in der Woche. Erstaunlich groß ist der Anteil an Zeit, der nach Paulas Ansicht am Wochenende für Schule, Lernen und Hausaufgaben aufgebracht wird, er nimmt immerhin ein Drittel der Zeit an einem Wochenendtag ein. So antwortet sie auch spontan und wie aus der Pistole geschossen auf die Frage, was sie denn am Wochenende so macht: »Üben!« Angeblich an beiden Tagen des Wochenendes. Es wird nicht genau deutlich, ob Paula hier eher sozial erwünscht antwortet oder ob die Schule in ihrer Wahrnehmung doch eine so dominante Rolle einnimmt.

Sowohl in der Woche als auch an den Wochenenden sind die Kinder nicht alleine. Nachdem die Geschwister aus dem Hort oder der Kita kommen, übernimmt

entweder die Mutter oder eben an zwei Tagen in der Woche die Oma die Betreuung der Kinder. So gibt Paula an, dass die Eltern eigentlich immer wissen, was sie gerade tut. Lediglich am Wochenende, so Paula, wissen sie nicht immer, welcher Beschäftigung sie gerade nachgeht. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Paula und Tilman alleine in ihrem Zimmer spielen und die Eltern mit Haushalt oder Ähnlichem beschäftigt sind. Ansonsten verbringt die Familie ihre Zeit gemeinsam.

Auf die Frage, was sie denn in ihrer gemeinsamen Zeit mit ihren Eltern macht, äußert Paula: »Wir spielen ›Mensch ärgere Dich nicht‹.« Andere Aktivitäten fallen Paula auch auf Nachfrage nicht ein. Gibt man ihr einige Beispiele vor, dann erinnert sie sich doch noch an das gemeinsame Essen oder die Fahrt zur Musikschule.

Paula über die Arbeit ihrer Eltern

Paula hat eine eigene Vorstellung davon, was ihre Eltern tun, wenn sie nicht zu Hause sind.

»Mama muss die Blumen gießen und pikieren. Papa muss darauf aufpassen, dass keine Blumen geklaut werden und keine Kloschüsseln zerfahren werden. Kloschüsseln wurden nämlich schon mal zerfahren. Da ist einer mit so einem Elektrorollator ins Behindertenklo gefahren und hat die Kloschüssel zerrammelt.«

Weiterhin ergänzt sie, dass ihr Vater auch aufpassen muss, dass kein Klopapier geklaut wird. Das ist nämlich auch schon passiert, obwohl es, so erläutert sie, »das billigste Klopapier ist, was man überhaupt kaufen kann«.

Sie berichtet zudem, dass ihre Mutter »die Hälfte vom Tag ungefähr bis mittags

arbeiten muss«, der Vater »arbeitet bis abends«. Auf die Frage, wie sie das findet, dass ihre Eltern arbeiten gehen, meint sie ganz schlicht: »gut«. Befragt nach ihren Wünschen an ihre Eltern, antwortet Paula: »Eigentlich nichts. Nee nichts!«

Chorleiterin, Bademeisterin und Co. – Paula und die Erwachsenen

Paula wirkt ein wenig erschöpft von den vielen, teilweise doch recht ungewöhnlichen Fragen. Dennoch will sie unbedingt weitermachen. Wir wechseln vom Schreibtisch auf den Fußboden, was das ganze Interview etwas auflockert. Im Folgenden soll sie dort mit Hilfe von Bauklötzen und Spielfiguren die Orte und Menschen abbilden, die in ihrem alltäglichen Leben eine wichtige Rolle spielen.

Paula beginnt wie aufgefordert mit ihrem Zuhause. Die ihr dort wichtigsten Menschen sind sie selbst, ihr Bruder, ihre Eltern und zwei Nachbarn. Ohne lange zu überlegen, stellt sie als Nächstes ihre Schule auf und ordnet sechs Personen dazu, die allesamt Lehrerinnen darstellen. Mitschüler oder Freunde werden nicht dazugefügt.

Der Aufstellung folgt als Nächstes der Hort. Als die ihr an diesem Ort wichtigsten Menschen wählt Paula auch hier wieder drei erwachsene Personen aus (zwei Erzieherinnen und die Hortleiterin). Nachdem Paula diese drei Orte aufgebaut hat, meint sie, dass es keine weiteren wichtigen Orte gibt. Erst nach weiterem Nachfragen, an welchem Ort sie noch häufig und gerne ist, ergänzt sie noch die Musikschule und die Schwimmhalle.

Wie auch an allen anderen Orten, die Paula aufgebaut hat, spielen andere Kinder eher eine untergeordnete Rolle. Viel wichtiger scheinen für Paula die erwachsenen Personen, die dort lehren oder



erziehen (Chorleiterin, Musikschuldirektorin oder Bademeisterin).

Dies verdeutlicht zum einen, welche bedeutende und wichtige Rolle neben den eigenen Eltern auch Lehrer und Erzieher für Paula einnehmen – viel wichtiger sogar als andere Kinder. Andererseits ist Paulas Welt möglicherweise auch sehr durch Erwachsene dominiert. So berichtet Paulas Mutter, dass es außerhalb der Schule und dem Hort eigentlich wenige Kontakte zu Gleichaltrigen gibt. Lediglich einmal pro Woche gehe Paula mit anderen Kindern zum Kinderchor oder zum Kinderturnen für jeweils eine Stunde. Auch am Wochenende verabredet sich Paula eher selten zum Spielen mit Gleichaltrigen. Die meiste Zeit verbringt sie mit ihrem Bruder, ihren Eltern oder anderen familiären Bezugspersonen.

Als Paula Podeste für die wichtigsten Menschen in ihrem Leben verteilen soll, zeigt sich ein ähnliches Bild. Wichtig sind

die, die sie besonders mag, und das sind vor allem Erwachsene, unabhängig davon, ob Paula regelmäßigen oder engen Kontakt zu diesen Personen hat. So bekommen die Klassenlehrerin, die Direktorin (bei der sie aktuell gar keinen Unterricht hat), die Horterzieherin, Musikschullehrerin und die beiden Bademeisterinnen ein Podest. Ihre Familie wird nicht mit einem Podest bedacht. Erstaunlicherweise, denn im Laufe des Gesprächs wurde mehrfach deutlich, wie wichtig die Familie ist und wie viel Zeit Paula gemeinsam mit ihr verbringt.

Dass Paulas engeres Lebensumfeld vor allem durch Erwachsene bestimmt ist, scheint für sie ganz selbstverständlich zu sein. Nur wenn sie es sich aussuchen müsste, würde sie eher zu Hause etwas mehr mitbestimmen wollen.

Einige der Wege kann Paula aufgrund der günstigen Wohnlage alleine zu Fuß zurücklegen, so auch den in die Schule

und in den Hort. Zur Musikschule und zur Schwimmhalle wird sie von ihrer Mutter mit dem Auto gefahren. Diese Orte liegen etwas außerhalb und sind nur umständlich zu Fuß zu erreichen.

»Reich sind Kinder, die lauter schöne Sachen haben.«

Als Paula nach ihren Vorstellungen zu Arm und Reich befragt wird, hat sie eigentlich ganz eindeutige Erklärungen:

»Na, ich würde denken, das sind die Leute, die ganz viel Geld haben. Und arme Leute sind Leute, die ganz wenig Geld haben.«

Und woran erkennst du, ob ein Kind arm oder reich ist?

Lauter schöne Sachen hat ein reiches Kind an, und lauter hässliche Sachen hat ein armes Kind an.«

Nicht nur Kleidung und äußeres Erscheinungsbild stellen für Paula ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal dar.

»Reiche Leute haben oft ein Zuhause und arme Leute oft nicht. Reiche Kinder leben in einer Wohnung oder in einem Haus. (...) Die armen Leute, die müssen auf der Straße wohnen.«

Um weitere Differenzierungsmerkmale zu erfahren, wird Paula nach den Vor- und Nachteilen von Reichtum und Armut befragt.

»Arm zu sein ist gut, weil man dann nicht, weil einem da nicht, nichts Wertvolles geklaut werden kann! Und reich zu sein ist gut, dass man sich dann ganz viele Dinge kaufen kann! (...) Ein ganz großes Haus!«

Als nachteilig ergänzt sie:

»Dass es den armen Menschen oft nicht so gutgeht. Dass die oft kein Essen haben. Und schlecht daran reich zu

sein ist, dass da einem viel öfter was geklaut werden kann. (...) Ganz viel Geld oder ganz kostbarer Schmuck. *Was glaubst du, haben eher arme oder eher reiche Kinder mehr Freiheiten?* Reiche Kinder dürfen mehr! Mehr zu essen haben! Weil ihre Eltern ganz viel Geld haben, um richtig viel zu essen zu kaufen.«

Arm und Reich unterscheidet Paula also nach grundlegenden, existenziellen Parametern. Wichtig sind Kleidung, eine Wohnung und Essen. Geld hat für sie nur den Zweck, sich diese Dinge auch leisten zu können. Armut bedeutet, sich diese Grundbedürfnisse nicht oder nur bedingt erfüllen zu können.

Im Verlust der materiellen Güter sieht Paula eine Gefahr, und also hat Armut den Vorteil, nicht um den Verlust bangen zu müssen, entsprechend Reichtum einen Nachteil.

Diese Vorstellungen werden auch noch einmal unterstrichen, als Paula gebeten wird, aus einer Vielzahl unterschiedlicher Bilder eine Zuordnung zu »arm« bzw. »reich« zu treffen.

Armes Kind

Notdürftig eingerichtetes Kinderzimmer

»Weil die Schränke sehr alt sind und das Bett.«

Zerrissener Teddy

»Weil der ganz zerrupft aussieht. Weil die Armen auch ganz oft zerrissene Sachen haben.«

Fiße mit zerrissenen Socken und Hosen

»Weil die Socken ein Loch haben und die Hose ganz aufgerissen ist. Und weil die Armen keine Schuhe haben.«

Altes Auto

»Weil andere Autos viel schöner aussehen als das alte Auto.«

Leerer Kühlschrank

»Da ist alles ganz leer, weil die kein Geld haben, um sich Essen zu kaufen.«

Reiches Kind

Voller Kühlschranks

»Weil reiche Leute ganz viel Geld haben, um sich Essen zu kaufen.«

Bild aus einem Katalog mit schick gekleideten Jugendlichen

»Weil reiche Leute sich öfter ganz viele Sachen anschaffen können zum Anziehen.«

Nintendo und Mädchen am PC

»Das, weil sich reiche Leute öfter sich 'nen Nintendo kaufen können und weil arme Leute sich keinen Computer leisten können.«

Villa mit Garten und Swimmingpool

»Und das, weil sich arme Leute können sich nicht so 'nen großen Swimmingpool leisten, weil sie viel zu wenig Geld haben.«

Paula wird nach ihren ganz persönlichen Erfahrungen zu diesem Thema befragt. Dabei ist es für sie – wie für viele Kinder ihres Alters – eher ungewöhnlich, sich mit möglichen sozialen Unterschieden in ihrem Umfeld auseinanderzusetzen. So fällt ihr trotz beharrlicher Nachfragen keine Person ein, die sie als eher reich oder arm einordnen würde. Für Paula sind die meisten Menschen in ihrer unmittelbaren Umgebung »zwischen arm und reich«. Erst später erinnert sie sich an eine ältere Nachbarin, die sie erst als eher arm, dann doch als reich beschreibt, weil diese »sich einen ganz neuen modernen Rollator gekauft hat«. Schon allein der Wechsel in der Zuschreibung von einer armen zu einer reichen Person weist auf Paulas Unsicherheit bezüglich einer eindeutigen Kategorisierung hin.

Auf einem Kontinuum zwischen Arm und Reich ordnet sie sich eher mittig ein, mit einer leichten Tendenz zur ärmeren Seite. Paula ist damit völlig zufrieden und glaubt, dass auch ihre Eltern damit zufrieden sind. Wenn sie die Möglichkeit

bekäme, etwas zu verändern, würde sie gerne ein wenig reicher sein, aber eben nur ein wenig.

Was wäre anders, wenn sie etwas reicher wäre? »Dass man bessere Sachen hat ... Dass man mehr Spielsachen hätte und ... Dass ich dann ein bisschen mehr Geld hätte.« Nur zögerlich antwortet Paula auf die Frage, was sie sich denn dann kaufen würde. Hier überlegt sie sehr lange, bis sie schließlich ganz bescheiden meint: »Ein Haustier. Einen Hasen.« Mehr möchte sie nicht. Und wenn noch Geld übrig bleibt? Dann möchte sie dies sparen »für Futtermittel«.

Reich ist der, der ganz viel arbeitet

Doch wie erklärt sich Paula, dass es in Deutschland Menschen gibt, die über mehr Geld verfügen als andere? Nach Paulas Meinung ist dies vor allem abhängig davon, »bei welcher Arbeit man arbeitet!«. Um reicher zu werden, muss man ihrer Ansicht nach »ganz viel arbeiten«, auch am Wochenende. Welche Art von Arbeit das ist, mit welcher Arbeit man viel Geld verdienen kann, weiß sie nicht. Nur eines kommentiert sie noch dazu: »Bei Mamas Arbeit verdienen sie nicht so viel. (...) Nee, weil das ja auch ganz, ganz, ganz viele Leute sind. Über zweihundert, glaube ich.«

Für Paula ist es klar, dass man sein Geld über seine Arbeit verdienen muss. Ob man dabei viel oder wenig Geld erhält, ist ihrer Auffassung nach abhängig davon, wie viel man arbeitet und unter wie viel weiteren Mitarbeitern man das zur Verfügung stehende Geld aufteilen muss.

Sie hat auch schon gehört, dass es Menschen gibt, die keine Arbeit haben. Sie selbst aber kennt niemanden, der davon betroffen ist. Sie findet das »ganz

traurig (...), weil die dann immer ärmer werden«, weiß jedoch nicht, weshalb das so ist oder wer das möglicherweise so festlegt.

Der Rewe-Markt und die Krise

Ich möchte von Paula wissen, inwiefern die in den Medien und der Öffentlichkeit derzeit stark thematisierte »Weltwirtschaftskrise« von ihr wahrgenommen wird. Im Rahmen des Interviews wird sie daher auch gefragt, ob sie wisse, worüber sich die Menschen in Deutschland aktuell Sorgen machen. »Mmh«, sagt sie. »Dass die Rewe-Kaufhalle geschlossen wird!« Als sie gefragt wird, warum sich die Menschen darüber Sorgen machen, ergänzt sie: »Dass dann ganz viele Menschen ihre Arbeit verlieren (...) und ganz arm werden.« Sorgen muss man sich auch deshalb machen, so Paula, weil dann ganz viele ältere Menschen einen längeren Weg zum nächsten Supermarkt haben, »die schaffen es doch gerade mal bis rüber«.

Paula scheint mit dem Thema »Wirtschaftskrise« noch nicht sehr viel anfangen zu können. Dennoch bringt sie mit der Frage »Sorgen von Menschen in Deutschland« ein wirtschaftliches Thema aus ihrem unmittelbaren Erfahrungs- und Erlebensbereich in Verbindung. Sie weiß, das von ihr angesprochene Pro-

blem bedeutet für viele Menschen den Verlust von Arbeit und demzufolge zunehmende Armut.

»Dass man auch später mal eine Arbeit findet«

»Ich möchte gern wissen, wie du dir deine Zukunft vorstellst«, frage ich Paula abschließend. Erneut antwortet sie sehr zurückhaltend. »Weiß nicht!«, entgegnet sie zaghaft, gibt lediglich an, gerne eine eigene Familie haben zu wollen. Auch an der Aufstellung ihres unmittelbaren sozialen Umfelds (siehe oben) möchte Paula nichts verändern. Sie findet alles gut, so wie es ist, und so soll es auch bleiben.

Als ich frage, welche fünf Dinge jedes Kind braucht, um gut leben zu können, wird Paulas sehr bescheidene, vernünftige und sachliche Art erneut deutlich: Ein Zuhause (»Damit man gut leben kann, (...) dass man bei Regen nicht draußen sein muss und dass man es immer schön warm hat«), eine Schule (»Dass man auch später mal eine Arbeit findet«), einen Hort, eine Musikschule und eine Schwimmhalle. Sie entscheidet sich für jene Dinge, mit denen sie selbst gute Erfahrungen gemacht hat. Und was für sie gut ist, kann für jedes andere Kind ebenfalls nur gut sein.

»Jeder Mensch hat Recht auf keine Qualen.«

Millaray Abujatum

Oktober 2009

Eine Großstadt in Sachsen-Anhalt: Nachdem man sich eine Weile durch die Straßen des Wohnviertels mit den fünfstöckigen Mietshäusern aus der Vorkriegszeit durchgeschlängelt hat, stößt man auf ein modernes, helles Mehrfamilienhäuschen. In der unteren Etage dieses Hauses wohnt Hannes mit seinen Eltern und der 8-jährigen Schwester Anna. Das Haus steht etwas versetzt zur Straße und ist somit vorm Autolärm geschützt.

Hannes' Mutter (37 Jahre alt, gelernte Bankkauffrau) hat ihre Sport-Leidenschaft zum Beruf gemacht und ist seit einigen Jahren selbständige Trainerin für Tai-Chi, Jiu-Jitsu und Kampfsportkurse für Kinder. Hannes' Vater (44 Jahre alt) hat seinen Beruf als Lehrer für Deutsch und Sport vor einiger Zeit aufgegeben und arbeitet ebenfalls als Kampfsporttrainer. Zusätzlich ist Hannes' Vater als Animateur beruflich unterwegs und bietet am Wochenende Unterhaltung auf Kinderpartys, Feiern und Events.

Die modern eingerichtete Eigentumswohnung fällt zunächst durch die großen Fensterzeilen auf, die zum Teil von der Decke bis zum Boden reichen, die kleine Wohnung mit Licht durchfluten und den freien Blick in den Garten ermöglichen. Mittelpunkt der Wohnung ist das Ess- und Wohnzimmer mit offener Küchenzeile. Hier wird sich die Familie nach dem Interview versammeln und bei selbstgemachter Torte und Kaffee mit der Interviewerin offene Fragen zum Projekt besprechen.



Als Erstes möchte die kleine Anna ihr eigenes (Prinzessinnen-)Reich präsentieren. Im kleinen, rosaroten Mädchenzimmer steht das E-Piano. Ohne Scheu und schon sehr gekonnt spielen Hannes und Anna einige Stücke. Danach wird Hannes' Kinderzimmer vorgeführt. Auch dieser Raum ist klein, doch durch das Hochbett optimal genutzt. Am Fenster steht der Schreibtisch, an dem Hannes seine Hausaufgaben erledigt und an dem auch das Interview stattfinden wird. Zudem gibt es dort mehrere Regale mit Kinderbüchern und Spielzeug.

»Mein Hobby ist Lesen«

Was würde Hannes einem fremden Kind aus einem fremden Land über sich erzählen? Hannes' Spontanvorstellung fällt knapp und klar aus:

»Ich bin Hannes, und ich bin neun Jahre alt ... ähm, mein Hobby ist Lesen, und in der Schule mag ich Deutsch, und in der Freizeit spiele ich gerne Nintendo.«

Hannes ergänzt noch, dass er vor allem abends vor dem Schlafen liest. Er geht sein Bücherregal durch und zählt auf, welche Bücher er schon alle gelesen hat.

»Ich hab schon alle vierzehn Teile davon durch [zeigt eine Bücherreihe mit Fantasy-Geschichten]. Ich hab auch Harry Potter gelesen, alle sieben. Das da hab ich schon durchgelesen, [zeigt weiter] das, das, das, das, das und da bin ich grade beim vierten Teil, aber die anderen zehn habe ich alle durch.«

Später führt Hannes eine stattliche Sammlung an Legosteinen vor, mit denen er ebenfalls sehr gerne spielt.

»Mama und Papa sind ja auch meine Lehrer«

Ein ganz normaler Wochentag beginnt für Hannes früh morgens mit dem Morgenritual: bei Mama im Bett kuscheln, aufstehen, waschen, fertig machen, etwas essen. Zur nahe gelegenen Schule fährt er mit Papa (manchmal auch mit Mama). Highlight der sechs Unterrichtsstunden ist für ihn der Deutschunterricht (»In der dritten Stunde haben wir gelesen, das war ein tolles Buch, Steinadler hieß das.«). Das Mittagessen findet unter der Woche in der Schulkantine statt, was Hannes gar nicht gut findet (»das ist aber auch zum Kotzen«). Viel lieber isst er das selbst-

gekochte Essen von Mama am Wochenende. Nachmittags geht Hannes den Schulweg nach Hause. Dienstags und donnerstags geht er am Nachmittag zum Jiu-Jitsu- und Wushu-Training in die Kindergruppen, die von seinen Eltern angeleitet werden. Am Freitagnachmittag fährt er mit seiner Mutter und seiner Schwester in die Musikschule zum Klavierunterricht. Danach ist in der Regel das »Parktraining« dran (»da trainieren wir so mit Stöckern oder machen Form«). Nach den festen Freizeitaktivitäten lernt Hannes für die Schule und erledigt seine Hausaufgaben. Das macht er fast selbstständig, allerdings durch seinen Vater überwacht, der ihm bei Fragen zur Verfügung steht. Die Eltern bestehen zudem täglich auf einer (wenn auch kurzen) Übungszeit am Klavier. Nach den Pflichten und dem gemeinsamen Abendbrot folgen in den Abendstunden entspanntere Aktivitäten ganz nach Hannes' Geschmack. So berichtet er vom Vortag weiter:

»Dann durfte ich ein bisschen Nintendo spielen, und dann haben wir Fernsehen geguckt. Aber vorm Fernsehen hab ich noch Nintendo gespielt. Und dann haben wir einen Film geguckt, der läuft bei KI.KA: »Mona der Vampir«. Das kommt nicht immer, sondern, also jetzt, es sind ein paar Folgen, und zum Beispiel nach einem Monat kommt was anderes, bei 19 Uhr.«

Gegen 19:45 Uhr geht Hannes unter der Woche ins Bett, damit ihm noch etwas Zeit zum Lesen bleibt.

Die größten Zeiteile unter der Woche fallen (s. S. 296 unten) in die Kategorien Schule und feste Freizeitaktivitäten (Training und Klavier). Die Struktur des Wochentags richtet sich hauptsächlich nach diesen Schwerpunkten. Die Pflichten nehmen den geringsten Anteil an Zeit ein. Hierunter fallen das Leeren

des Mülleimers (»Das ist ja nicht jeden Tag, nur wenn der Eimer voll ist.«) und das Ausräumen der Spülmaschine. Diese Pflichten hat Hannes, so berichtet er zumindest, als »Wiedergutmachung« freiwillig übernommen:

»Weil ich Annas Schreibtisch kaputt gemacht hab, wollt ich das auch machen, also, weil ich war mal wütend, Anna hat auch mal meinen zerritzt, deshalb.

Da warst du also so wütend, dass du ihren Schreibtisch kaputt gemacht hast? Zerritzt, so [zeigt], was rein geritzt. Und als Wiedergutmachung bringst du jetzt immer den Müll raus, ja?

Ja, und den Geschirrspüler ausräumen.«

Am Wochenende bleibt Hannes deutlich mehr Zeit für das freie Spiel, für gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern und für Mediennutzung, da er keine Zeit für Schule, Trainingsstunden und die Musikschule aufwenden muss.

»Ich spiele draußen mit Tommy, mein Nachbar, oder dann spiele ich mit Anna immer Fangen mit dem Schwert [holt ein Holzschwert aus einer Ecke unter dem Hochbett heraus]. Das, aber das [zeigt auf ein Imitationsschwert] darf ich nicht nehmen, denn das ist echt, aber, also das Holzschwert darf ich nehmen.

Ist das ein echtes Schwert? Wo hast du denn das her?

Hab ich aus China. Mama hat gesagt, wenn sie was zum Trainieren wollen, was nicht so geschliffen ist, dann können sie meins nehmen.

Aha. Und dann spielst du am Wochenende mit dem Nachbarskind, hast du gesagt ...

Ja, das ist mein Freund, da tauschen wir

so Karten. Da oben [zeigt auf sein Regal] sind ganz viele. Pokémon und Yu-Gi-Oh. Aber zu Tommy darf ich grad nicht rüber, weil da ist neuer Rasen.

Kommt Tommy dann hierher?
Ja. Wir spielen da hinten immer gegen die Mauer Fußball. Oder ich geh einfach in die Straße und schieß 'nen bisschen mit meiner Spielzeugpistole rum immer gegen die Mauer.«

Eine Besonderheit am Wochenende ist, dass Schwester Anna und Hannes oft zusammen in einem Zimmer schlafen dürfen bzw. müssen (»weil Mama in Annas Zimmer Klavier spielt«). Mit Anna versteht sich Hannes »manchmal gut, manchmal schlecht«. Außerdem bleibt am Wochenende viel mehr Zeit zum gemeinsamen Kuscheln morgens im Elternbett oder zum gemeinsamen Spielen und Basteln. Auch Fernsehen und Nintendospielen darf Hannes am Wochenende länger:

»Also am Freitagabend, das ist ja auch schon wie Wochenende für mich, da, da kann ich auch ganz lange Fernsehen gucken. Entweder guck ich da ›Lollywood‹, oder ich geh zu meinem Freund Janic, und wir gucken zum Beispiel ›In einem Land vor unserer Zeit‹, ein Spielfilm.«

Ansonsten übt Hannes zurzeit fleißig mit seinen Eltern für die anstehende Fahrradprüfung. Das heißt, dass öfter kleinere Fahrradtouren unternommen und auch die Straßenverkehrsregeln abgefragt werden. Am Nachmittag des Interviewtages, ein Samstag, möchte die Familie zu Hannes' Tante fahren und deren Geburtstag feiern.

1 = Schule 2 = Pflichten 3 = feste Freizeitaktivitäten 4 = Eltern und Familie 5 = freie Zeit/Spiel 6 = Mediennutzung



»Aber daran ist nichts zu machen«

Im Gesprächsverlauf wird deutlich, dass Hannes' Eltern durch ihre Selbständigkeit beruflich stark eingebunden sind. Vor allem unter der Woche bleibt somit wenig gemeinsame Zeit mit den Eltern für Spiele oder Gespräche. Nach der Schule sind Anna und Hannes meistens alleine zu Hause. Dem steht Hannes zwiespältig gegenüber. Einerseits findet er es gar nicht so schlecht (»Dann hab ich mehr Freizeit für mich, und wenn ich 'nen schlechten Tag oder so hatte, dann lassen mich meine Eltern auch ein bisschen in Ruhe.«), andererseits findet er es zu Hause ohne die Eltern manchmal »ein bisschen langweilig, aber daran ist nichts zu machen«.

Am Wochenende ist Hannes' Mutter ganz für die Kinder da. Hannes' Vater geht an den Wochenenden hin und wieder seiner Zweitbeschäftigung als Animator nach:

»Weil Papa ist auch nie da, der macht ja noch 'nen Zwischenjob.

Was macht er denn noch?

Na, der spielt ja immer Clown. Ja, der kann, der schminkt sich immer und dann geht er ... dann übernachtet Papa immer am Wochenende bei Torsten, und da ist er ein Tag nicht da.

Wie oft kommt das vor?

Oh, ganz schön oft, aber also jetzt nicht jedes Mal, dass man schon sagen kann, also jetzt, dass man meinen kann, Mama und Papa sind schon beide ... ähm ... also mögen sich nicht mehr, so ist das gar nicht!«

Freundinnen mit und ohne Liebe

Wie sich im weiteren Gespräch zeigt, beschäftigt sich Hannes bereits eindrucksvoll viel und ernsthaft mit den Themen der »Erwachsenenwelt«. So liegt ihm

beim Aufzählen seiner Kontakte und Aktivitäten sehr viel daran, die Unterscheidung zwischen Freundschaft und Liebe zum anderen Geschlecht klarzustellen. Mit beiden »Beziehungsqualitäten« hat er, wie er berichtet, schon seine eigenen Erfahrungen gemacht:

»Und manchmal treff ich mich auch mit einer Freundin. Also jetzt nicht meine richtige Freundin, sondern die im Haus lebt, dann spielen wir Nintendo.

Was ist denn der Unterschied zwischen einer richtigen Freundin und dieser Freundin?

Ich mein mit lieben und so ...

Ach so, dann ist das keine mit Liebe und so, sondern eine Kumpelfreundin.

'ne ganz normale, ja. Ich hab aber schon eine.

Du hast schon eine? So mit lieben?

Mhm.

Und wann triffst du diese Freundin?

Manchmal wenn ich bei meinen Freunden Marvin und Ramon bin, dann gehen wir manchmal zu Annabell.

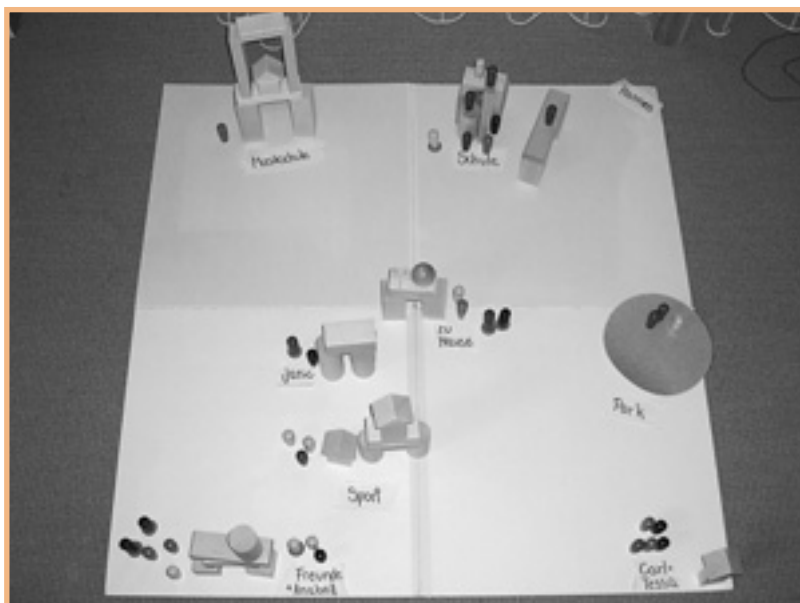
Annabell ist deine Freundin mit Liebe?

Mhm, seit der 1. Klasse.«

Wie er zu einem späteren Zeitpunkt berichtet, stellt Hannes sich seine Zukunft mit einer Familie vor. Seine »Liebesfreundin« Annabell, mit der er dann »hoffentlich« noch zusammen sein wird, soll dann natürlich auch seine Frau und die Mutter seiner Kinder sein.

Nur die allerwichtigsten Orte und Menschen

Seine Welt, die Hannes mit Bauklötzen und kleinen Holzfiguren auf einer Unterlage darstellt, erschließt er sich hauptsächlich zu Fuß bzw. mit dem Fahrrad. Sorgfältig wägt er ab, welche Orte für ihn wirklich wichtig sind und welche er auslassen wird. Auch bei der Auswahl der Bezugspersonen geht er wohlüberlegt und sparsam um. So wirkt seine Darstel-



lung auf den ersten Blick eher übersichtlich. Im Gesprächsverlauf wird deutlich, dass im eigentlichen Leben für Hannes viele weitere Freunde, Bezugspersonen und Orte eine Rolle spielen, die jedoch offenbar nicht so wichtig sind, dass er sie aufbauen möchte.

Hannes beginnt wie vorgegeben mit seinem Zuhause in der Mitte der Aufstellung. Hierzu gehören Schwester Anna und die Eltern. Als Nächstes folgt die Schule, ein großes, mehrgeschossiges Gebäude. Den Schulweg geht Hannes morgens mit den Eltern und nachmittags selbständig zu Fuß. Aufgestellt werden hier sechs (Lieblings-)Lehrer/innen und die Hausmeisterin (»Das hier ist unsere Hausmeisterin, die macht also jetzt gar nichts, die ödet da irgendwo auf dem Dach rum und macht sauber.«). Eine weitere Figur steht für Hannes' gesamte Schulfreunde, da das, wie er sagt, »sehr viele« seien und der Platz ansonsten nicht

ausreiche. Gleich neben seinem Zuhause wird Nachbarsfreund Janic mit seinem Bruder positioniert (»Also nach dem Training da darf ich da auch oft spielen.«). Es folgen die Freunde und Geschwister aus der Nachbarschaft: Marvin und Ramon mit Familie und natürlich die Liebes-Freundin Annabell mit ihren Eltern. Die Freunde und Annabell wohnen in einem Hochhaus und werden, wenn die Eltern das erlauben, von Hannes selbständig mit dem Fahrrad oder zu Fuß aufgesucht. Ein weiterer wichtiger Freund ist Carl, der aber »leider« mit seiner Familie in einer anderen Stadt wohnt und deshalb nur selten (mit den Eltern per Auto) erreichbar ist. Carl und Tessa sind Zwillinge und die Kinder des Animatorkollegen von Hannes' Vater (»Manchmal nimmt uns Papa zum Auftritt mit, und dann können wir mit Tessa und Carl spielen.«). Als Hannes die »allerwichtigsten« Freunde fertig aufgestellt hat, baut

er die Bezugsorte für die »festen Freizeitaktivitäten«. Die Musikschule ist ein Gebäude in der Innenstadt, dorthin fährt er in Begleitung der Mutter mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Dazu gehört als wichtige Bezugsperson die Klavierlehrerin. Die Turnhalle, in der Hannes trainiert und seine Eltern unterrichten, steht in der unmittelbaren Nachbarschaft und kann von Hannes ebenfalls selbständig zu Fuß oder mit dem Fahrrad erreicht werden. Auch hier werden drei Figuren aufgestellt, die die Trainer darstellen sollen. Dann fügt er noch eine grüne Pappscheibe hinzu, die den Park darstellt, in dem das Training im Freien stattfindet. Auch diesen erreicht Hannes zu Fuß oder mit dem Fahrrad selbständig. Die hier aufgestellten Figuren sollen »ein paar Menschen« symbolisieren, die das Training anleiten oder die als Schüler trainieren.

Kleine rote Podeste zur Auszeichnung der »allerwichtigsten Personen« im Netzwerk teilt Hannes seinen Eltern, seiner Klassenlehrerin, seinen Freunden Janic, Marvin und Ramon sowie seiner Annabell zu.

Könnte sich Hannes drei »Zauberwünsche« erfüllen und etwas am Netzwerk verändern oder verzaubern, dann würde er seine Freunde näher an sein Zuhause heranholen und ein größeres Haus für seine Familie zaubern. Den dritten Wunsch würde er dazu verwenden, das Wunschrepertoire auf zwei Zusatzwünsche zu erweitern: Den Trainingspark wegzaubern (da er das Außentraining nicht mag) und die Schule so hoch setzen, dass keiner mehr rankommt.

»Wir wollen ja auch Freunde bleiben«

Auf die Frage, wer an welchem Ort das Sagen hat, zählt Hannes zunächst die jeweils anwesenden Erwachsenen auf.

Komplizierter sind die Bestimmer-Hierarchien unter den Spielkameraden und scheinen zum Teil vom Alter abhängig:

»Bei Janic, na, wenn wir, also wenn wir spielen ... Janic.

Janic ist dann so eher der Bestimmer?

Na ja, weil Jordi [Bruder von Janic] fünf ist und nervt ganz schön.

Und bei Carl und Tessa?

Wenn sie spielen ... Luisa [ältere Schwester].«

Andererseits werden »Bestimmerallüren« unter den Gleichaltrigen eher ungern gesehen, und »demokratisches Entscheiden« hat Vorrang:

»Und wenn ihr Gleichaltrigen zusammen spielt? Wer bestimmt dann?

Ach so, keiner.

Alle gleich?

Also eigentlich meistens der, der angefangen hat, aber der gibt jetzt nicht an »ich bin der Boss hier, sag das«.

Das macht ihr nicht.

Gar nicht, wir wollen ja auch Freunde bleiben.

Ach so, und wenn einer alleine bestimmt, dann ist das nicht mehr so gerecht?

Ja, das wäre auch dumm, es wäre auch dumm dann.«

»Jeder Mensch hat Recht auf keine Qualen«

Mit dem Thema sozialer Unterschiede und deren Konsequenzen hat sich Hannes bereits intensiv auseinandergesetzt. Außerordentlich ernst berichtet er von seinen Erfahrungen und seiner Meinung zu Arm und Reich und beleuchtet dabei unterschiedliche Facetten sozialer Unterschiede:

»Richtig arm bedeutet, dass man manchmal auf die Straße geht und betteln muss. Und dass man sich nichts kaufen kann. Also jetzt können schon, aber dann wäre das Geld wieder weg.

Und dann kann man sich morgen nichts mehr kaufen und so. Und da, ich finde den Leuten muss man auch helfen. Ein bisschen Geld muss man da schon hingeben. Weil, jeder Mensch hat Recht auf keine Qualen.

Keine Qualen zu haben, warum, was bedeutet das?

Weil, wegen Hunger.

Ach so. Die erleiden auch Hunger, wenn die ganz arm sind?

Ja und ja, die essen ja alles, auch ihre Jacken und so. Ja und die ... oder knabbern so an. Und die Reichen finde ich, also reich bedeutet für mich, dass man den Armen ruhig was geben kann, wie Robin Hood das immer gemacht hat ... der Film. Ähm, oder wie man, oder, dass man, also auf jeden Fall kann man sich was kaufen, ohne Sorgen sich zu machen um sein Geld. Also da hat man auch richtig viel.

Woran erkennt man denn, ob ein Kind arm oder reich ist, wenn man es so sieht?

Aussehen, an den Sachen. Na ja, die [Sachen] sehen halt nicht so schön aus, die sind schon abgetragen und so. Und auch vom Gesicht her, die [Armen] ziehen immer 'ne Schnute, oder, aber halt normale Leute, die machen ja jetzt so und die können ja nicht anders machen. Irgendwie so [demonstriert, indem er ein trauriges Gesicht macht]. *Warum? Warum können die nicht anders?* Na ja, vielleicht, ich glaub, die, manche Kinder die schämen sich auch 'nen bisschen, wenn die hier so abgenutzte Sachen haben. Und Löcher und so. Dann werden die ja auch manchmal gehänselt. Das finde ich auch nicht in Ordnung.

Wie leben denn arme und reiche Kinder?

Na, die Armen haben meistens kein Auto. Und gehen immer, und die Eltern haben auch keine Zeit, weil sie sich vielleicht Arbeit suchen müssen, und wir haben hier auch inner Straße, da

denken wir auch, dass die nicht viel Geld haben. Die spielen immer alleine auf der Straße mit sich. Das sind auch sieben Kinder und dann, ja, die gehen auch immer allein zur Schule und gehen zurück, egal wie weit es ist. Ich glaub, die haben sogar ein Auto. Na und der Vater, der trinkt. Dann sind die auch nicht sehr gut in der Schule, und ich glaub auch nich', wenn sie Vieren nach Hause bringen, dass die Eltern dann so glücklich sind und mit denen lieb umgehen. Aber das muss man schon ändern, finde ich.«

Zur privilegierten Seite unserer Gesellschaft führt Hannes kritisch fort:

»Die Reichen, die fahren jedes Mal mit dem Auto und, und wenn sie mal das Fenster aufmachen, dann sitzen die auch so, dass sie so'n geiles Auto haben, oder so mit dem Arm da an der Lehne und macht so oder so irgendwie [führt »protziges Verhalten« vor]. Oder machen ganz laut Musik an, dass, ähm, jeder auf die gucken und sagt ›Was ist das denn?‹, ich mein jetzt, dann werden die ja aufmerksam auf das Auto. Oder wenn so Motorräder auf so einem Rad fahren.«

Auch Unterschiede in der Freizeitgestaltung lässt Hannes nicht aus:

»Die reichen Kinder, die haben Geld, können ins Maximax [eine Spielhalle] gehen. Oder können zum Fußball gehen und können das bezahlen. Oder zur Musikschule, da kostet ja ein Monat auch 40 Euro.«

Die Sache mit den Steuern

Hannes kann seine Meinung durch eigene Erfahrungen und Begegnungen untermauern. Im aufgebauten Netzwerk würde Hannes vor allem seine eigene Schule

(»Ja die Schule ist eher arm, wegen der Bausanierung jetzt.«) und die Sporthalle als arm bezeichnen. Die Musikschule ist in Hannes' Augen gerade noch reich, jedoch nicht mehr lange, denn »bald ist sie wieder, also fast pleite, weil die wollen sich ein neues, 'nen neuen Flügel kaufen, die sparen jetzt ganz doll«. Ansonsten kennt Hannes keine wirklich »reichen« Menschen. Seine Kontakte sind für ihn alle »mittel« oder »ganz normal«. Zu extrem »arm« fällt Hannes ein ehemaliger Mitschüler ein, der es offensichtlich nicht so leicht hatte wie andere Kinder seines Alters:

»Der, das war ein Afrikaner, der ist jetzt in Braunschweig. Und jedenfalls haben wir gedacht, dass der arm ist, weil der, der hatte auch nicht sehr viele, der hatte auch immer zerlumppte Sachen, äh ... ja Schulsachen, weil der kommt eben aus 'nem anderen Land und hat's eben schwer. Und die Eltern, jedenfalls die Mutti hat's, hat auch bestimmt keine Arbeit gehabt.«

Welche Vorteile und Nachteile ordnet Hannes der armen und der reichen Seite zu?

»Schlecht daran ist, wenn man reich ist, da muss man mehr Steuern bezahlen. Also wie gewöhnlich. Und reich ist man ja nicht wirklich, also jetzt manche sind ja nicht richtig reich, also jetzt die tun nur so, als ob sie richtig viel Geld besitzen, aber das ist auch nur Mittel. Aber ich finde, wenn sie zum Beispiel 'ne Million haben, werden sie das Geld schneller wieder los, als sie irgendwas anderes sagen können. Weil Steuern, Essen und so. *Die geben es dann auch schneller aus, das Geld, meinst du?* Ja, weil sie denken ›Ich habe ja viel Geld, kann ich jetzt alles wieder ausgeben‹, dann kauft man sich alles, und die Armen gucken dann immer so.

Dann werden die ja noch trauriger, wenn zum Beispiel jetzt irgendwer in richtig tollen Sachen rumrennen.

Also man zieht auch viel Neid auf sich?

[Hannes nickt zustimmend.]

Was ist denn gut daran, reich zu sein?

Ach, da kann man sich alles Mögliche kaufen. Na, wie ich schon gesagt hab, ohne Sorge zu haben, dass das Geld alle geht.

Mmh, und was ist gut daran, arm zu sein?

Gibt's da auch was Gutes dran?

Na vielleicht, na vielleicht nur 'nen bisschen. Na, dass andere vielleicht ein bisschen Mitleid haben also jetzt, das ist gut für, eigentlich auch für den Staat, weil wenn 'nen paar wenigstens Geld hingeben, also 'nen paar Euro verdienen, die wegen Betteln, weil sonst gehen die ganzen zum Staat, wollen Geld ... dann hat der Staat auch nichts mehr, viel mehr Geld, und das ist dann schlecht für uns, aber gut für die Armen, weil sie dann Geld haben. *Ah, und schlecht für die, die Geld haben ... wieso? Du sagst, dann ist das schlecht für uns, aber gut für die Armen.*

Ja, wir müssen mehr Steuern bezahlen.

Und zum Beispiel im Krankenhaus nicht Versicherte, zum Beispiel wenn einer sich betrunken gemacht hat, der liegt dann im Krankenhaus, das müssen wir alles bezahlen für so 'ne Menschen.

Du hast jetzt gesagt, was gut daran ist, dass man viel Hilfe und viel Unterstützung vom Staat bekommt, nicht? Was ist denn schlecht daran, arm zu sein?

Na, Hunger, muss betteln, das ist ja auch eigentlich peinlich 'nen bisschen. Aber was soll man machen? Wenn ich arm wär, würd ich auch das machen. Lieber peinlich betteln und gehänselt werden, als zu verhungern.«

Sich selbst ordnet Hannes auf einem Arm-Reich-Kontinuum etwas über der

Mitte auf der reicheren Seite ein und erklärt:

»Also, ähm, Mama und Papa geben mir Taschengeld. Ich krieg fürs Zeugnis richtig, also so 60 Euro [von sämtlichen Verwandten]. Und, also das zeigt mir schon, dass also wir uns keine Sorgen um unser Geld machen müssen, und also können wir uns ruhig für die Mitte, also jetzt ein bisschen mehr. Ich hab schon wieder drei neue Pullis gekriegt.

Wie findest du das denn, dass du da, dass ihr da steht?

Eigentlich schön.

Und wie finden das deine Eltern?

Na auch schön, die müssen sich keine Sorgen machen. Die haben 'ne schöne Arbeit und so.«

Wenn Hannes etwas an seiner Position auf dem Kontinuum verändern könnte, würde er sich etwas weiter in Richtung »reich« positionieren, um mehr Taschengeld zu bekommen und sich beispielsweise jetzt schon ein neues Auto zu kaufen. Zu weit in Richtung »reich« möchte er nicht stehen, der reichste Mensch auf der Welt möchte er schließlich auch nicht sein (»das fände ich auch nicht so schön«). Soll Hannes jedoch ganz konkret ausführen, was er mit 1000 Euro machen würde, bleibt er bodenständig und wünscht sich ein paar Socken, Spieläxte für Halloween (»zum Verkleiden«), neue Pokémon-Karten oder »ein bisschen was zum Lernen oder zum Lesen«.

»Weil keiner den Kackhaufen will«

Auch zu den Ursachen oder Hintergründen sozialer Unterschiede äußert sich Hannes differenziert und mit eigener Meinung:

»Wie ist das denn für jemanden, wenn er keine Arbeit hat?

Na, der ist den ganzen Tag zu Hause, hat nichts Festes vor, außer sich mal, zum Beispiel jetzt welche die trinken, aber ähm, das Geld, was sie nicht haben, für Trinken ausgeben, dass sie sich mal in 'ner Gaststätte treffen und sich betrinken. Da war, gab's auch mal so 'nen tollen Spruch, den fand ich und Mama ganz toll. Manche Leute, also jetzt die süchtig sind nach Bier, geben das Geld, was sie nicht haben, für irgendwas mit Alkohol, für Alkohol aus. Aber dafür müssten sie für das Geld, was sie nicht haben, sich Zahnbürsten kaufen oder so. Dann haben wir eben so 'nen Mann mit Karies gesehen. Also lieber gute Zähne haben ...
Wie findest du das denn, dass es solche Unterschiede zwischen Arm und Reich gibt? Findest du das gerecht?

Nein, traurig.

Traurig? Warum?

Na, keiner möchte, also eigentlich möchte ja jeder 'nen Auto haben und so. Und 'nen bisschen schön aussehen, und wenn die Reichen so rum, also jetzt so rumstolzieren, und die Armen haben nichts zum Angeben.

Dann ist das ungerecht, meinst du? Was glaubst du denn, warum es trotzdem so ist?
Na, manche verschwenden ihr Geld beim Lotto oder so, und dann gucken sie in die Tasche, aufs Konto, noch 50 000 Euro, geben sie 20 000 aus, auch noch 30 000, dann geben sie wieder 20 000, dann hat man nur noch 10 000. Und dann wird's immer enger. Dann trinkt man und raucht man, kostet auch noch mal so 1000. Dann muss man auch noch Steuern bezahlen. Und dann noch die Stromkosten. Meine Tante hat schon 4000 Euro mal wieder gekostet, allein die ähm, oder waren das 40 000 Euro, weiß ich nicht, allein die Heizungskosten!

Ehrlich? Das ist ja ganz schön viel. Wovon hängt es ab, ob jemand arm oder reich

ist? Wer bestimmt denn das, oder gibt es da überhaupt jemanden, der das bestimmt? Eigentlich man selber.

Was kann man deiner Meinung nach tun, um reicher zu werden?

Mehr arbeiten, also jetzt 'ne bessere Arbeit finden vielleicht auch. Ähm, sich, zum Beispiel, beim Staat oder so, kann man sich Arbeit suchen. Zum Beispiel da, wo keiner hin möchte, da gibt's immer viel Geld zum Beispiel fürs Klärwerk. Gibt's sehr viel Geld, weil keiner den Kackhaufen will.«

Irgend so 'ne Bankkrise

Auch die Weltwirtschaftskrise ist nicht an Hannes vorbeigegangen, auch wenn für ihn andere Probleme im Vordergrund stehen:

»Viele Menschen machen sich gerade Sorgen in Deutschland. Weißt du, was die Menschen zurzeit beschäftigt und warum die sich Sorgen machen?

Essensuche.

Kannst du das noch mal erklären? Was meinst du damit?

Na, zum Beispiel die in Afrika, da sterben ja jede zweite, oder auf der Welt sterben ja jede zweite Sekunde ein Mensch.

Stimmt, das ist auch eine große Sorge. Und speziell in Deutschland, hast du da schon mal was gehört, dass die Menschen sich Sorgen machen darüber, dass Deutschland immer ärmer wird?

Ja, die Bankkrise, irgend so 'ne Krise.

Wo hast du davon gehört?

Nachrichten, war auch in den Kinder-
nachrichten sogar.

Und machst du dir darüber auch Sorgen? Über diese Wirtschaftskrise?

'nen bisschen, aber eigentlich hab ich noch nicht richtig nachgedacht darüber.

Meinst du denn, dass deine Eltern sich vielleicht darüber Sorgen machen?

Ja, bestimmt. Mama hat auch gesagt, sie ist froh, dass das jetzt wieder aufgehört hat.

Mhm, was erzählen deine Eltern denn?

Na, dass Deutschland immer ärmer wird, und dann muss man, dann wird vielleicht jeder arm, weil jeder muss dann richtig viel Steuern bezahlen. Und Steuern bezahlen, das mag bestimmt keiner, aber macht das trotzdem.«

»Wichtig für mich ist die Erziehung«

Einen Blick in die eigene Zukunft wagt Hannes gern und bleibt bei seinen Zukunftsvisionen sehr bodenständig: Seine Freunde sind dann auch alle erwachsen, er selbst arbeitet, z. B. als Sportlehrer, und hat eine eigene Familie gegründet, natürlich mit Annabell. Über seine Rolle, die Vorteile und Verantwortung als Familienvater, hat Hannes ebenfalls genaue Vorstellungen:

»Dann kann ich mal was Schönes mit meinen Kindern machen, dann bin ich dann mal der Bestimmer ... na auf jeden Fall, wenn ich, also jetzt arm wäre, würde ich versuchen, meinen Kinder trotzdem Freude zu bereiten, wenn ich reich wäre, also mit viel Zeit mit den Kindern verbringen, also jetzt im Sinne von inne Spielhalle gehen oder z. B. mal ins Kino, das was jetzt normale Menschen das machen. Auf jeden Fall ist wichtig für mich die Erziehung ... wenn zum Beispiel meine Eltern mich mit Haue und so großziehen und so, dann werde ich das mit meinen Kindern auch machen, weil ich es nicht anders gewöhnt bin, es ist sehr schwer, weil man nichts anderes kennt. Also müsste man das jetzt theoretisch jetzt auch machen.«

Fünf Dinge, die jedes Kind braucht, um gut leben zu können

Für Hannes braucht ein Kind zunächst eine Familie (»Na, weil die Familie zieht einen ja auch auf.«). Weiterhin sollte jedes Kind Geld haben (»Kann man sich immer was kaufen und kann man anderen noch 'ne Freude machen.«) und Anzihsachen (»Weil wir bestimmt nicht nackig zur Schule gehen. Ist kalt. Und

in manche Schwimmbäder kann man bestimmt nicht nackig reingehen.«). Schließlich benötigt jedes Kind ein Zuhause (»weil man will ja auch wo leben«) und ein Auto (»Na wenn zum Beispiel ein Familienteil in München lebt, eins in Rügen, da kann man, man kann ja nicht laufen, jedenfalls sind die Ferien schneller vorbei. Kann man gleich wieder zurücklaufen.«).

»Und dann geh ich spielen.«

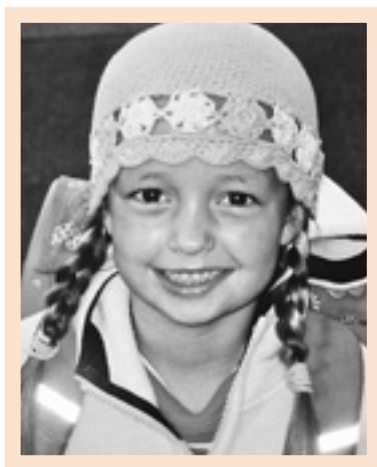
Daniel Schroeder

August 2009

Eine Gruppe von vielgeschossigen Mietshäusern, vermutlich aus den 1960er oder 70er Jahren, hat es sich in einer angenehm grünen Umgebung gemütlich gemacht. In der Nachbarschaft prägen deutlich kleinere Bauten das Bild dieser noch relativ zentral gelegenen Gegend. Die zur Wohnsiedlung führende Sackgasse mündet in einen weitläufigen Parkplatz, um den sich die Häuser gruppieren. In einem dieser Häuser wohnt Paula mit ihrer Familie.

In der hübsch eingerichteten Wohnung hat Paula, genauso wie ihr 15-jähriger Bruder, ein eigenes Zimmer. Außerdem leben hier noch die Eltern der beiden. Mutter (*1963) und Vater (*1948) arbeiten gemeinsam als Händler in der Textilbranche. Sie sind auf Wochenmärkten unterwegs und zusätzlich im Großhandel tätig.

Zentraler Lebensraum dieser Wohnung ist das zur Küche bzw. Essnische hin offene Wohnzimmer. Hier findet auch das Interview mit Paula statt. Die Atmosphäre ist freundlich und entspannt. Nach einigen Erläuterungen und Absprachen lässt uns die Mutter allein, und das Erzählen kann beginnen. Paula legt, obwohl tags zuvor noch krank, gleich richtig los und weiß immer etwas zu berichten, solange die Fragen ihr unmittelbares Erleben betreffen. Als sich das Interview im Verlauf abstrakteren Themen wendet, fällt Paula nicht mehr so viel dazu ein, was sie dann jeweils mit einem wunderschönen »Wie bitte?« deutlich



macht. Umso besser, dass das Interview mit etwas beginnt, was sie mit Sicherheit kennt: sich selbst.

»Also, ich bin nicht grad ruhig«

Die erste Aufgabe des Interviews, sich einem fremden Kind vorzustellen, geht Paula ganz pragmatisch an. Während ihre erste Äußerung mit Angabe von Name und Anschrift inklusive Postleitzahl etwas formell ist, folgt im Anschluss:

»Und ich denke, ich frage das Kind dann auch, wie sie heißt. (...) Und dann rede ich erst einmal mit ihr, und dann spielen wir vielleicht was, und dann frage ich sie, ob wir uns noch mal treffen können.«

Als Paula sich dann selbst beschreiben soll, springt sie nach einer kurzen Charakterisierung (»Also ich bin nicht grad ruhig, ich bin immer wild, und ich turne sehr gerne«) zum »Umlauf« eines Tages:

»Ich mache eigentlich, also morgens stehe ich auf und geh zur Schule, das ist ja – also mach erst die Sachen, also erst geh ich ins Bad, mach mich fertig, dann gehe in die Küche, ess was, dann geh ich noch mal ins Bad, putz die Zähne, dann geh ich zur Schule. Und nach der Schule geh ich nach Hause und mach meine Hausaufgaben. Dann frage ich meine Freundin, ob sie mit mir spielt. Und eigentlich mach ich das fast jeden Tag.«

Damit geht Paula von selbst auf einen Kernpunkt des Interviews ein, nämlich die Frage, wie sie ihre Zeit verbringt.

»Ja, Hausaufgaben mach ich schon«

Die Grobeinteilung eines typischen Wochentages von Paula wird bereits in ihrer Selbstbeschreibung deutlich: Nach dem Morgenritual – ihre Mutter ist zu dieser Zeit noch anwesend – geht sie gemeinsam mit einigen Freunden zur Schule. Der Unterricht, von dem Paula kaum etwas erzählt, dauert mal sechs, mal fünf Stunden. Wichtiger ist ihr die Zeit zu Hause:

»Ich geh dann nach Hause. Und dann ess ich was, und dann geh ich spielen. Mhm. Hausaufgaben gibt's nicht ...

[spricht schnell dazwischen] Ja, Hausaufgaben mach ich schon.

Und wenn du nach Hause kommst, wer ist dann da?

Manchmal ist mein Bruder da, aber manchmal auch nicht. (...)

Dann mach ich mir ein Toast oder irgendwas oder ess ein Joghurt. Also dann mach ich Hausaufgaben. Dann,

wenn dann ruft mich meine Freundin dann an, oder ich ruf sie an. Dann gehen wir raus spielen oder zu ihr nach oben, ja zu ihr nach Hause.«

Irgendwann zwischendurch kommt ihre Mutter nach Hause. Das bekommt Paula manchmal gar nicht mit, da sie unterwegs ist. Etwas anders sehen die Nachmittage aus, an denen Paula von ihrer Mutter zum Turnen gebracht wird. Hier ist die Spielzeit natürlich entsprechend verkürzt. Zum Abendbrot kommt die Familie dann zusammen (»Dann sind alle hier, und dann essen wir.«). Vorher oder nachher – so ganz deutlich geht das aus den Schilderungen nicht hervor – kann Paula noch etwas zur Ruhe kommen; sei es am Fernseher (»Dann darf ich eine Sendung gucken ... »Hotel Zack & Cody«. Das guckt meine Freundin da oben auch.«) oder über einem schönen Buch (»Das magische Baumhaus«). Nach Abendbrot bzw. Entspannungsphase geht es dann ins Bett: »Ich schlafe meistens früh ein. Ist meistens unterschiedlich. Ich weiß es ja gar nicht. Meine Mutter sagt dann: Paula, geh ins Bett. Und ich weiß ja dann gar nicht, wie viel Uhr es ist.«

Am Wochenende fällt aus dem Raster »Morgenritual, Schule, Spielnachmittag, Abendbrot, Entspannungsphase, Schlafen« die Schule weg. Die Spielzeit am Vormittag dehnt sich nach den Schilderungen von Paula einfach bis in den Nachmittag aus. Sie berichtet zwar vom Tag vor dem Interview, an dem sie krank war, betont jedoch, dass die anderen Tage sich eigentlich kaum davon unterscheiden würden (»Die sind so ähnlich, weil ich spiel jeden Tag mit meiner Freundin.«). Der Ablauf ist wie folgt:

»Also ich bin um sieben aufgestanden und hab mich auf die Couch gelegt, weil's mir nicht so gutging, weil ich war ja krank. Dann hab ich ganz kurz Fernsehen geguckt, dann hat mich meine

Freundin angerufen, und dann haben wir gespielt.«

Es wird deutlich, dass Paula – wohl auch aufgrund der Berufstätigkeit ihrer Eltern – eine große Selbständigkeit an den Tag legt und sich recht frei in ihrer Lebenswelt bewegen kann. Das hat offenbar dazu geführt, dass sie einen guten und selbst gesteuerten Kontakt zu ihren Freundinnen und den jeweiligen Familien hat, wo sie auch mal über Mittag oder zum Abendbrot bleiben darf. (»Die Mutter hat gefragt, ob ich bei ihr Mittag essen will, aber ich hatte keinen Hunger.«)

Paula erzählt viel vom Spielen. Ich als Erwachsener habe davon natürlich keine Ahnung.

»Und was habt ihr da gespielt?

Wir haben Bratz gespielt. [in schelmischem Ton] Also das kennst du bestimmt nicht, ne? Also, das sind Puppen, die haben einen etwas größeren Kopf, und das macht Spaß, mit denen zu spielen, einfach.«

Viel Zeit verwendet Paula darauf, ein Spiel zu beschreiben, bei dem ich zunächst den Eindruck habe, dieses gefalle ihr.

»Äh ... ich mag gerne ... pff ... das haben wir viermal gespielt, aber jetzt spielen wir das nicht mehr. Also, dann haben wir in einer Tür gesteht und gezählt, und die anderen haben sich hinter Autos versteckt. Aber jetzt spielen wir das nicht mehr.

Ah ja, also Verstecken habt ihr gespielt?

Ja. Und dann, wenn da jetzt zum Beispiel auf hier ist, dann können wir schnell losrennen und dann »Frei« sagen. Aber der Letzte kann »Frei für alle« sagen. Aber manchmal haben

wir früher mal ohne »Frei für alle« gemacht, wir spielen das ja jetzt nicht mehr.

Macht ihr nicht mehr, wieso nicht?

Ähm, weil, einmal ein Kind der Spiegel abge-..., keine Ahnung, irgendwas passiert ist, und jetzt spielen wir das nicht mehr.

Ach so, beim Auto ist was kaputtgegangen.

Ja, eigentlich passen wir immer gut auf. Wir wollen das noch spielen, aber wir spielen es nicht mehr.«

Auf ihre Weise schildert Paula nicht nur ein Spiel, sondern auch einen Konflikt zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt. Das sich wiederholende »Das spielen wir nicht mehr« wirkt wie ein Appell, diesen Missstand doch zu beheben. Oder ist es die wiederholte Versicherung, so etwas auch wirklich nie mehr zu tun?

Paula gehört, so sieht es bislang aus, offenbar zu den Kindern, die in einer Welt aufwachsen, die nur ihnen gehört, in der sie sich frei bewegen können, bis sie an die Grenzen der Erwachsenenwelt stoßen und dort klare Regeln vorfinden.

Teilzeiten

Paula soll nun anhand eines Papierstreifens angeben, welchen Anteil ihrer wachen Zeit sie in den jeweiligen Lebensbereichen verbringt. Das Ergebnis für einen Wochentag ist unten angegeben.

Die Freizeit nimmt den größten Teil des Streifens ein, dagegen macht die Schule in der Wahrnehmung Paulas nur gut ein Viertel des Tages aus. Hier mag sie vor allem Sport und Kunst, Mathe hingegen nicht.

1 = Schule 2 = Pflichten 3 = feste Freizeitaktivitäten 4 = Eltern und Familie 5 = freie Zeit/Spiel 6 = Mediennutzung



Den Schwerpunkt ihrer festen Freizeitaktivitäten bildet das Turnen. Dreimal die Woche wird sie von der Mutter zum Training gefahren. Dass sie (wie ich von der Mutter später erfahre) noch Piccoloflöte spielt und einen Computerkurs an der Schule besucht, erwähnt Paula nicht.

Paula erzählt von der starken beruflichen Einbindung der Eltern. Dennoch vergibt sie einen großen Teil des Tages an den Lebensbereich »Eltern und Familie«. Zumindest ist dieser Teil nicht kleiner als der für die freie Spielzeit und ein ganzes Stück größer als der für Medien (bei Paula vor allem Fernsehen).

Am Wochenende schrumpft die Zeit, die Paula für Schule aufwenden muss, auf ein Drittel der für die Wochentage angegebenen Größe. Das Turnen als Nachmittagsprogramm fällt weg. Die so frei gewordene Zeit verteilt sich gleichmäßig auf die Bereiche Familie, Spiel und Medien.

Ganz besonders hat uns die Zeit interessiert, in der die Kinder zu Hause sind. Hier sollte Paula angeben, wie viel dieser Zeit ihre Eltern ebenfalls anwesend sind. Das ist in etwa der Hälfte der Zeit der Fall. Den Löwenanteil davon sind Paula und ihre Eltern dann auch gemeinsam aktiv – sei es beim gemeinsamen Spiel, beim Essen oder Reden.

Auf den ersten Blick scheinen diese Angaben im Widerspruch zu den Schilderungen von Paula zu stehen, dass ihre Eltern kaum zu Hause seien. Ausgangspunkt für die Bewertung bildet allerdings die Zeit, in der sich auch Paula zu Hause aufhält. Und das ist nicht viel, da Paula häufig mit ihren Freundinnen unterwegs ist. Wenn sie zu Hause ist, dann sind offenbar auch die Eltern häufig anwesend und beschäftigen sich dann auch mit ihr. Paula erinnert sich lebhaft an »Mensch ärgere Dich nicht« spielen.

»Also einmal beim Spiel hat mein Bru-

der mich immer irgendwann rausgeschmissen und meine Mutter manchmal. Und irgendwann hab ich dann doch gewonnen. Das war aber total komisch, also lustig. (...) Was machen wir denn noch? Also wir reden, das ist ja klar. Lesen zusammen. Mit meiner Mutter. Ja, sie liest mir dann was in einem Buch vor, und ich lese dann auch noch was meiner Mutter vor.«

Nicht nur an dieser Stelle wird deutlich, dass ihre Mutter innerhalb der Familie die Hauptbezugsperson für Paula ist, auch wenn sie manchmal etwas mit ihrem Vater alleine macht.

Die andere Zeit, in der ihre Eltern nicht da sind, kann Paula ebenfalls beschreiben. Zu den Tätigkeiten ihrer Eltern sagt sie kurz und knapp: »Arbeiten, beim Sport, ... äh ... das ist es und einkaufen.« Über das Arbeiten weiß sie:

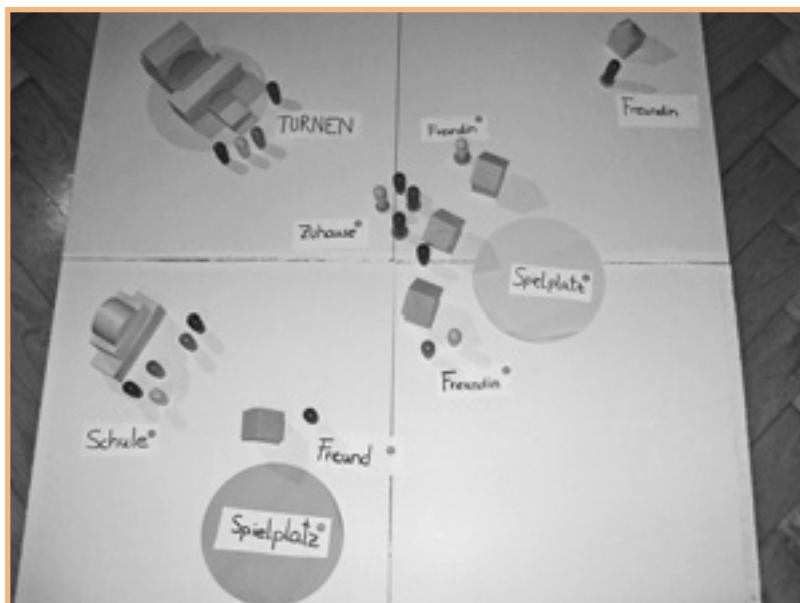
»Die sind Markthändler; also die verkaufen Sachen. (...) Die verkaufen so Socken, Klamotten, T-Shirts. (...) Im Winter verkaufen sie Handschuhe, Schale, Hosen, manchmal Cappies.«

Dass so eine Arbeit viel Zeit in Anspruch nimmt, ist für Paula »eigentlich ganz gut« und nichts, was sie beanstanden würde.

Ein Streifgebiet mit zwei Satelliten

Was nun folgt, ist der interaktive Aufbau der für Paula relevanten Orte und Kontakte. Mit Hilfe von Bauklötzen und kleinen Holzfiguren soll sie auf einer Unterlage ihre räumlich-soziale Welt abbilden. Sie beginnt mit ihrem Zuhause und der unmittelbaren Umgebung. Es folgen die Schule, ihr Turnverein und noch einige Häuser, in denen ihre Freundinnen wohnen.

Paulas »Kerngebiet« bildet die Wohnsiedlung, in der sie wohnt. Hier gibt es



mehrere Spielplätze und Grünflächen, um die sich auch die jeweiligen Wohnhäuser der Nachbarskinder gruppieren. In dieser Gegend kann sie nach Belieben mit dem Roller oder zu Fuß selbständig umherstreifen, spielen und ihre Freundinnen besuchen. Als Kontakte stellt sie zu Hause natürlich ihre Familie (Mutter, Vater und ihr Bruder Simon) und in der Nachbarschaft mehrere Freundinnen auf, mit denen sie häufig spielt und teilweise auch zur Schule geht. Diese erreicht sie meist gemeinsam mit einer ihrer besten Freundinnen und ihrem einzigen Freund zu Fuß. Außer diesen beiden stellt sie noch zwei Klassenkameradinnen sowie die Lehrerin neben die Schule, die sie im Anschluss an ihre unmittelbare Nachbarschaft aufgebaut hat. Das Haus ihres Freundes liegt auf dem Schulweg und findet daher ebenfalls Platz in der Aufstellung.

Zwei Orte kann Paula nicht selbständig

erreichen. Das ist einmal die Sporthalle, in der ihre Turnstunden stattfinden. Hier stellt sie außer der Trainerin noch die drei nettesten Mädchen aus ihrer Gruppe (es sind insgesamt fünf Mädchen) auf.

Ihre zweite beste Freundin kann Paula nur besuchen, wenn sie von ihrer Mutter im Auto gebracht wird. Sie wohnt in einem »kleinen Haus«, was vermutlich im Gegensatz zu Paulas Wohnblock zu verstehen ist. Die beiden kennen sich bereits aus dem Kindergarten.

Paula soll am Ende der Aufstellung noch die Personen markieren, die sie besonders gerne mag. Alle drei Familienmitglieder bekommen ein Podest, genauso ihre beiden besten Freundinnen. Auch die Frage nach Bestimmen stellt sich an jedem Ort. Wer hat hier das Sagen? Wer legt die Regeln fest? Dafür gibt es in Paulas Welt eine einfache Faustregel: Sind Erwachsene anwesend, dann

bestimmen sie (zu Hause ist es die Mutter); bleiben die Kinder unter sich, geht es gleichberechtigt zu.

Insgesamt bestätigt sich hier der zuvor gewonnene Eindruck: Paula verfügt sowohl zeitlich als auch räumlich über Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten, ohne dabei unter steter Kontrolle ihrer Eltern oder anderer Erwachsener zu sein. Gleichzeitig werden die Rahmenbedingungen von Erwachsenen gesetzt und geben ihrer Welt Halt.

»Ich hab hier noch nie einen Reichen in der Schule gesehen«

Wie viele Kinder orientiert sich Paula bei der Frage, was Arm und Reich bedeute, am Geld:

»Also arm, da haben Leute nicht, also kein Geld oder nur ein klein bisschen. Die Reichen die haben sehr viel Geld, also ganz viel und haben alles, und die Armen haben nichts, also nicht alles. Die haben nur ganz, ganz wenig.«

Die Orientierung an materiellen Gütern zeigt sich auch, als sie noch andere Merkmale von Arm und Reich benennen soll. Konkret betrifft dies die Kleidung (sehr teuer vs. kaputt oder hässlich sowie wärmend vs. nicht warm genug) und Spielsachen (viele/wenige). Hinzu kommen grundlegende Aspekte der Ernährung (»[Arme] ... die haben nich gesund – die haben nich gesundes Trinken, die haben nich viel Essen.«).

Einigen Reichen wird zudem ein gewisser Geiz zugeschrieben: »Manche Reiche sind eher geizig. Die leihen nicht Sachen aus oder schenken einem was.«

Diese Schilderungen werden auch durch Paulas Auswahl von Fotos für ein armes und ein reiches Kind untermauert. Dabei zeigt sich auch, dass Paula mit arm und reich auch die Lebenszufrieden-

heit (glücklich oder unglücklich sein) verbindet:

Armes Kind (Auswahl)

Mutter und Tochter – Mädchen umarmt die Mutter

»Also die gucken auch sehr traurig und haben nicht jetzt so schöne Klamotten an.«

Teller mit einer Kartoffel

»Hier ist wenig auf dem Teller, aber ich weiß nicht, ob das Kind jetzt wenig Hunger hat oder nur so wenig hat.«

Zimmer mit schäbigem Bett und Schrank, keine Dekoration

»Also hier ist nicht so viel drin. Da liegt Müll rum, ja.«

Reiches Kind (Auswahl)

Kindermode mit Klamotten

»Die haben sehr viel an und sehen sehr glücklich aus. Was die anhaben, sieht so reich aus.«

Villa mit Garten und Swimmingpool

»Hier muss man sehr viel bezahlen, weil ein Pool kostet sehr viel. Da wohnen die ja alleine drin, das kostet ja schon sehr viel.«

Kind auf Pferd mit Lehrer

»Was ja schon toll wäre, wenn man ein Pferd hat. Ähm, das kostet ja schon sehr viel.«

Auf die Frage, welche Vor- und Nachteile es hat, arm bzw. reich zu sein, reproduziert Paula diese Aussagen im Wesentlichen. Die Reichen können sich ohne Probleme »schnell Sachen kaufen« und haben dann höchstens mit mangelnder Übersicht zu kämpfen: »Dann steht zum Beispiel ein Zimmer, ein Kinderzimmer ganz voller viele Sachen. Dann weißt du nich mehr, also wo jetzt was ist.« Die Übersichtlichkeit der Wohnung ist dann auch der einzige Vorteil, den Paula bei den Armen ausmachen kann. Ansonsten steht für Paula der materielle Mangel im

Vordergrund. Zudem ist sie der Meinung, dass reiche Kinder sich auch mehr erlauben können als arme (»Ich denke, dass die Reichen nicht so schnell angemackert werden.«). Eigene Erfahrung damit hat sie nicht. In ihrem Netzwerk benennt sie niemanden, den sie als arm bezeichnen würde. »Aber die sind auch nicht reich, einfach normal.« Genauso schätzt sie ihre Lage auf einer Arm-Reich-Skala ein. Sie verortet sich auf dem Kontinuum genau in der Mitte und möchte dort auch bleiben. Die Gründe dafür ergeben sich aus den vorigen Schilderungen: (arm: »Hm, pff ... man hat dann auch nicht so tolle Sachen. Zum Anziehen und zum Spielen«, reich: »Und wenn ich dann zu viele Sachen habe, dann weiß ich auch nicht wohin damit.«)

Diese Aussage bestätigt sich kurz darauf, als sie erzählen soll, wofür sie 1000 Euro verwenden würde. Bereits mit diesem hypothetischen Gewinn kann sie eher wenig anfangen: »Ich würde ... äh ... das wüsste ich jetzt noch gar nicht.« Sparen oder später etwas kaufen? Das Spielzeug, das ihr schließlich einfällt, hat sie dann auch schon: »Ein Nintendo, aber den hab ich zum Geburtstag bekommen. (...) Ich spiel nicht oft wirklich mit dem.«

Paula fühlt sich offenbar so gut mit Spielsachen, Kleidung etc. versorgt, dass eigentlich kein Raum mehr für (materielle) Wünsche bleibt.

Wie bitte?

Als sich die Themen noch weiter von Paulas Erfahrungswelt entfernen, kommt der Gesprächsfluss ins Stocken. Während sie sich zur Frage der Gerechtigkeit noch äußert (»Eigentlich wäre es am besten, wenn jeder mittel hat.«), mag ihr zur Behebung der Unterschiede nichts mehr einfallen. Die Verfügbarkeit von Geld erscheint ihr eine aus ungeklärten Gründen

gegebene Tatsache zu sein. Da hilft bei dem hartnäckigen Interviewer nur noch die eigene Fantasie:

»Woher haben die denn das Geld, woher kommt das denn?

*[längere Pause, dann enthusiastisch]
Von den Fans! Vielleicht haben die Fans und kriegen da irgendwie Geld dafür oder so.«*

Die hilflosen Versuche, auf die Wirtschaftskrise zu sprechen zu kommen – ein Thema, das Paula offenbar nicht beschäftigt –, machen deutlich, dass Paula mit den abstrakten, aus der »Erwachsenenwelt« stammenden Inhalten so gut wie gar nichts anfangen kann:

»Viele Menschen in Deutschland machen sich gerade Sorgen. Weißt du, was sie zur Zeit so beschäftigt? Worum sie sich sorgen? Nein.

Weißt du nicht, hast du nichts gehört? Was gerade vielleicht auch in den Nachrichten war?

Nein.

Nein. Manche Menschen machen sich Sorgen, dass Deutschland jetzt immer ärmer wird und dass es den Menschen hier schlechter gehen wird. Hast Du davon schon mal gehört?

Wie bitte?«

Paulas Motivation ist an dieser Stelle am Tiefpunkt. Doch zum Glück kommen wir dann wieder an ein Thema, zu dem sie mehr sagen kann, weil es sie selbst betrifft: ihre Zukunft. Hier lassen sich dann gewissermaßen im Nachgang doch noch Paulas Vorstellungen erkennen, woher Geld kommt.

»Aber ich glaub, das wird sich ändern«

Gleich zu Beginn stellt Paula klar, dass sich Zukunftspläne ändern können und sie daher gar nicht wisse, ob sie später

wirklich tun werde, was sie sich jetzt gerade vorstelle. Im Moment möchte sie Friseurin werden, früher war ihr Berufswunsch Tierärztin. Auch über Verdienstmöglichkeiten denkt sie bereits nach:

»Also, ich find es schön, wenn Leute im Friseur arbeiten, das macht bestimmt Spaß. Aber man kriegt dann nicht so viel Geld. Also, wenn man dann da arbeitet und dann kriegt man nur ganz wenig. (...) Wenn man zum Beispiel jetzt ... ähm ... äh ... im Technikladen arbeitet. Dann kriegt man glaub ich mehr.«

Außerdem wünscht sie sich für die Zukunft eine Katze und ein »orangenes« Haus. Familienpläne hat sie erst einmal nicht, aber: »Ja ich überleg mir das dann noch.« Daher könne sie jetzt gar nicht so viel zu ihrer Zukunft sagen.

Zum Abschluss soll Paula noch fünf Dinge aufzeichnen, die jedes Kind braucht, um gut zu leben. Sie malt:

Anziehsachen

»Sonst ist es im Winter kalt. Sonst läuft man nackt durch – also nackt herum.«

Decke und Kissen

»Dass einem in der Nacht nicht kalt wird, sonst kann man krank werden.«

Spielsachen

»Dass man auch was zum Spielen hat. Also man braucht was zum Spielen, sonst kann man ja nichts wirklich machen.«

Klopapier

»Man braucht ja auch was, wenn man jetzt auf Klo geht und was zum Abwischen. Sonst kratzt ja eim' ja am Po, ja.«

Essen und Trinken

»Ja, das braucht man zum Überleben.«

Paula spricht damit vor allem Grundbedürfnisse an (Schutz vor Kälte und Krankheit, Hygiene, Essen und Trinken), und dazu gehört für Kinder auch das Spielen.

Für sich selbst hat Paula einen allgemeinen Wunsch, der diese fünf Aspekte wohl mit einschließt: »Und dann hätte ich mir gewünscht, dass meine Freunde und ich nicht arm werden. Und dass meine Freunde und ich nicht krank werden, also gesund bleiben.« Ergänzt wird dieser umfassende Wunsch durch zwei ganz konkrete Anliegen, nämlich weniger Hausaufgaben zu haben und als besonderer Herzenswunsch:

»Dass meine Freundin näher an mir dran wohnt.«

Irgendwo im Nirgendwo: »Und dann hatte ich eine Vision.«

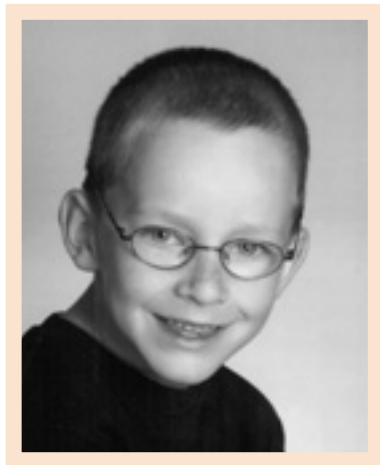
Daniel Schroeder

September 2009

Zwischen Marburg und Gießen fährt eine Regionalbahn die Orte ab. Anfahren, eine kurze Phase stetiger Geschwindigkeit, Abbremsen, nächster Halt. Dieses Muster begleitet mich eine ganze Weile, bevor ich aussteige. Und dann bedarf es noch eines hilfsbereiten Einheimischen, um mich an mein Ziel zu bringen.

Sebastian wohnt mit seiner Mutter und ihrem Lebensgefährten am Rande eines ruhigen Dorfes. Das Grundstück ist groß, und auch seine Stiefgroßeltern wohnen hier in einem eigenen Gebäude. Man hat mich offenbar kommen sehen. Jedenfalls öffnet mir die gutgelaunte Mutter das Tor und heißt mich willkommen. Auf halbem Weg zur Eingangstür kommt auch Sebastian angeschossen und hat gleich viele Fragen zum Interview. Dieses findet am Esstisch statt. Die Mutter ist in Hörweite und wirft ab und an etwas ein, was Sebastian aber nicht weiter stört und was er höchstens mal mit einem »Pscht, das ist verboten!« quittiert. Der Vorteil, direkt an der Quelle für Trinken und Knabbereien zu sitzen, überwiegt.

Sebastian ist von Beginn an lebendig und redet frisch drauflos. Häufig schießt ihm von selbst eine Idee in den Kopf, was er mir erzählen könnte. So bleibt das Interview bis zum Ende hin spannend, auch wenn (oder gerade weil?) Sebastian immer hibbeliger wird, da er es kaum erwarten kann, mir etwas am Computer zu zeigen. Zum Abschied lädt er mich



ein, doch noch einmal wiederzukommen, um etwas mehr Zeit zum Spielen zu haben.

»Ich bin eigentlich eher ein Spielelemensch«

Als Sebastian sich selber vorstellen soll, erfahre ich zunächst seinen Namen und Adresse. Außerdem sei er jetzt neu an der Schule. Auf die Bitte, doch zu erzählen, wie er so lebe, antwortet Sebastian zunächst: »Och ähm, also sehr gut. Ich spiel gerne. Fußball, World of Warcraft, PSP, Computer, Playstation, ... ähh ... ich bin nicht vorbereitet.« Er sei also »eigentlich eher ein Spielelemensch. Draußen so mit Stöcken. Und PSP-Spieler.« Was ihn noch ausmache? »Ich trage Sommersprossen.

[Lacht.] Und eine Brille. Und ich bin Bayernfan.«

Sebastian beschreibt sich also vorrangig über seine Aktivitäten. Eigenschaften oder strukturelle Merkmale (wo wohne ich, wo gehe ich zur Schule) erwähnt er zwar auch, sie stehen aber nicht im Vordergrund.

An dem, was er tut, orientiert sich auch der zweite Abschnitt des Interviews. Sebastian soll schildern, wie ein typischer Tag verläuft. Das hört sich so an:

»Ja. Gestern bin ich um kurz vor sechs aufgestanden. Da hat mich meine Mama aufgeweckt. Dann muss die immer sagen: Basti jetzt steh auf und so [kichert]. Und dann bin ich aufgestanden und hab mich angezogen. Hab noch hier so ein Törtchen gegessen oder ein Schokobrötchen. Dann bin ich mit dem Bus in die Schule gefahren, habe wieder meine Freunde getroffen, und im Bus stand ich wieder im Knick, dass er sich so schön dreht. Das macht richtig Spaß. Danach war ich in der Schule, bin ich noch hingelaufen. Wieder 'ne Abkürzung. Leo wollte mal wieder schneller sein als ich, der Depp. Und, ähm, in der Schule hatten wir dann, als allererstens hatten wir dann Deutsch und in der zweiten Stunde auch Deutsch, aber in der ersten Stunde Deutsch war aber nicht' die Frau B., die ganze Zeit nicht, weil die Frau B. musste auf 'ne andere Schule. Und in der ersten Stunde hatten wir unsere Kunstlehrerin, und da haben wir halt in Deutsch ... Lücken mussten wir ausfüllen und denn Verben unterstreichen. Und, ähm, danach hatten wir noch mal anderes Deutsch, da war ein anderer Mann drinne, und der hat uns auch unterrichtet, und da haben wir das noch verbessert und alles und noch mal was anderes gemacht. Und davon war auch die Hausaufgabe in Deutsch. Die haben wir da aufgekriegt. In der zwei-

ten und dritten Stunde hatten wir ›Leben plus Beruf‹ und bin ich beim Holz. Da haben wir wieder gezeichnet und so. In der fünften Stunde hatten wir Kunst. In der sechsten Stunde hatten wir Mathe. In Kunst hatte ich 'ne Mission [Sebastian meint ›Vision‹]. Da lag ich so [macht es vor]. Und dann ist irgendwie was vorgegangen. Ähm, dass ich was, dass was passieren würde, und das ist dann nach kurzer Zeit in der Schule noch passiert.«

Doch dazu später. Die Schule ist meist gegen drei Uhr aus, und Sebastian macht sich mit dem Zug auf den Weg nach Hause. Dort hat er meistens frei. Er spielt dann draußen häufig »World of Warcraft«, welches zwar eigentlich ein Computerspiel ist, mit etwas Fantasie offenbar auch wunderbar im Freien gespielt werden kann.

Zudem beschäftigt ihn der Fußball. Und zwar nicht nur als Vereinsspieler oder Bayernfan, sondern auch als Sammler der »Match«-Sammelkarten, die er mit den anderen Kindern aus dem Dorf tauscht. Der Vortag klang nach Tauschaktionen und Spiel im Freien dann folgendermaßen aus: »Dann hab ich abends noch ›Asterix bei den Olympischen Spielen‹ fertig geguckt, und dann bin ich um halb neun ins Bett gegangen. Fertig.« Sebastians Schilderungen sind gestenreich, doch häufig reichen ihm Gesten nicht aus, um das Erzählte zu untermalen. Als er von den Pausen berichtet, werde ich zu einer Art Sparringspartner. Dazu verlassen wir den Esstisch und gehen in sein Kinderzimmer, wo er Matten auf den Boden legt, damit wir im Zweifel weich fallen:

»Also, wir greifen uns immer am Hals, aber natürlich locker. Und, ähm, wenn es jemand zu doll ist, also zu doll am Hals gepackt hat, dann soll er ›Stopp‹ sagen. Hab dann immer so mein Bein

davor gemacht, so dass er hinfällt. Dann ist er auf den Boden gefallen, dann ich immer so gemacht. Dann hab ich ihn immer so, also so am Kopf genommen. So in meine Arme gezogen. Aber nur locker natürlich, die Beine noch so ein bisschen gezogen, dann immer so über den Rücken. Dann hab ich ihn hoch genommen und – batz.«

Das alles tut natürlich nicht weh und passiert im Spiel. Wrestling auf dem Schulhof – da scheint Sebastian schon recht kampfprobt zu sein. Zumindest wenn man meine diesbezüglichen Erfahrungen als Maßstab heranzieht. Neben dieser robusten Seite hat Sebastian noch vieles mehr zu bieten. Zum Beispiel seine Fantasie – so würden es zumindest die Erwachsenen sehen, wenn er von seinen »Visionen« berichtet:

»Und, ähm, dann haben wir da, also wir haben immer soziales Lernen da inner siebten und achten Stunde, und da hatte ich dann 'ne Vision: Da wollten wir 'ne Stunde früher Ende machen, damit wir noch draußen auf dem Schulhof spielen können. Da hab ich dann die Vision gehabt, dass also 'ne Stunde früher Schluss ist ... Und das ist auch so wahr geworden. Ich hab gewusst, dass irgendetwas in der Schule noch passiert, also, ähm, ich habe gesagt, ich hab gedacht, dass sich noch einer draußen den Arm beim Spielen verletzt. Und das ist auch noch wahr geworden.«

Vor lauter Kämpfen und Visionen vergisst man schnell, dass Sebastian eigentlich nur exemplarisch den Ablauf eines Wochentages schildert. Die Schilderun-

gen zu den Wochenenden sind ähnlich. Sebastian besucht alle 14 Tage seinen Vater, der mit seiner neuen Lebensgefährtin zusammenlebt. Die anderen Wochenenden bleibt Sebastian zu Hause und bekommt dort Besuch vom Sohn seines Stiefvaters, der im selben Wochenendrhythmus lebt. Zum Glück sind die beiden etwa gleich alt und verstehen sich richtig gut. So sind auch die Wochenenden von Spiel geprägt. Es sei denn, so der Einwurf der Mutter, es steht ein Fußballspiel auf dem Programm. Dann ist Sebastian mit seiner Mannschaft unterwegs. Doch ist er im Moment nicht ganz zufrieden damit: Er spielt »leider Abwehr«, obwohl er doch ein viel besserer Torwart wäre: »Im Tor bin ich besser. Das kann dir jeder domestizieren. Würde jetzt der Danny kommen, der könnte draufschießen, ich halt alle Bälle. Nur einen macht er rein. Nach 40, 50 Schüssen macht er nur einen rein, und das Tor ist von dieser Wand bis da zur Küchentür fast.« Zu dumm für die Mannschaft, dass Sebastian nicht Torwart ist, denn:

»Wir sind schlecht, grottenschlecht. (...) Das macht keinen Spaß. Wäre ich noch im Tor, dann wären wir richtig gut.«

Im Anschluss an Sebastians lebendige Schilderungen soll es etwas strukturierter zugehen. Anhand eines Papierstreifens, der die ihm tagsüber zur Verfügung stehende Zeit darstellt, soll Sebastian angeben, wie viel Zeit er in den jeweiligen Lebensbereichen verbringt. Das Ergebnis ist unten grafisch dargestellt. Der Freizeitbereich (ohne Familie und feste Termine) nimmt dabei fast die Hälfte der Zeit ein. Zumindest nach Sebastians Eindruck nimmt die Mediennutzung mit

1 = Schule 2 = Pflichten 3 = feste Freizeitaktivitäten 4 = Eltern und Familie 5 = freie Zeit/Spiel 6 = Mediennutzung



PSP, Fernsehen, Computer etwa genauso viel Zeit ein wie der Unterricht.

Am Wochenende nehmen Medien und »freies Spielen« mehr als zwei Drittel der Zeit ein und dominieren dann offenbar den Tag. Die Zeitstücke »Eltern und Familie« sowie »feste Freizeitaktivitäten« (in Sebastians Fall sind dies Fußball und Tenorhorn) behalten in etwa dieselbe Größe wie unter der Woche. Schule und sonstige Pflichten fallen so gut wie ganz weg.

Als selbstbestimmt erlebt Sebastian die Zeit, in der er frei spielen kann, die der Mediennutzung und die Zeit beim Fußball. Seine Elternzeit ist geteilt, mal fremd- und mal selbstbestimmt. In Sebastians Wahrnehmung ist diese Zeit offenbar eine Art Stützgerüst für den Tagesverlauf. Fixpunkte sind die gemeinsamen Mahlzeiten. Dazwischen hat er sehr viele Freiräume, zumal er außer der Schule kaum Pflichten zu erledigen hat. Die neuen Medien haben einen hohen Anteil an seiner Freizeitgestaltung, was nicht dazu führt, dass sein Freizeitprogramm einseitig ausfällt. Sebastian ist viel draußen, spielt Tenorhorn und Fußball, sammelt Fußballkarten und nutzt die Medieninhalte auch für seine Fantasiespiele mit Freunden. Bei einigen seiner Schilderungen wird jedenfalls nicht deutlich, ob er nun im Wald unterwegs war oder vor dem Computer gesessen hat. So erzählt Sebastian viel von World of Warcraft – es hört sich so an, als ob er dieses Spiel täglich spielt und sich intensiv damit beschäftigt. Doch als er mir am Ende des Gesprächs das Spiel am Computer zeigen möchte, stellt sich heraus, dass er erst ein- oder zweimal mit einem Probezugang experimentiert hat. Alle Erzählungen basierten somit auf Erlebnissen, die womöglich mit Stock in der Hand in Wald und Wiesen stattgefunden haben.

Dass die »Elternzeit« für Sebastian vor allem als Rahmen fungiert, bestätigt sich,

als wir die gemeinsamen Aktivitäten mit seiner Mutter und ihrem Lebensgefährten beleuchten. Ihm fallen nur einige Aspekte ein: Fahrrad fahren oder ins Schwimmbad gehen. Auch anhand des Zeitstreifen-Instruments zeigt sich, dass Sebastian auch dann vor allem allein oder mit Freunden beschäftigt ist, wenn seine Mutter zu Hause ist. Sebastian ist damit zufrieden und findet, dass das auch so bleiben soll. Er fühlt sich wohl in dem familiären Rahmen, der ihm viel Freiheit lässt, was die Gestaltung seiner Freizeit angeht.

Fantasiewelten und sonstige Orte

Im Vergleich zu den anderen Kindern ist Sebastians Aufstellung sehr dynamisch: Gebäude werden stetig um-, aus- oder zurückgebaut, um den jeweils aktuellen Erzählungen genügen zu können. Zunächst errichtet Sebastian eine geheime Höhle, die er und ein Freund auf dem Grundstück der Familie gefunden haben wollen. Um diese ranken sich immer fantastischere Geschichten mit Schätzen und Monstern. Sebastians Erzählfluss, der vom Ausbau der Höhle begleitet wird, kommt erst zum Halt, als nahezu alle Klötze verbraucht sind. Da baut er die Höhle schnell zur Schule um, denn die soll schließlich auch mit aufs Brett. Das Zuhause samt kleinem Bolzplatz auf dem Grundstück stand ja zum Glück schon, so dass die verbleibenden Steine mit Anleihen aus der »Höhlen-Schule« noch für das Haus des Vaters, den Fußballclub und den Ort des Konzentrationstrainings in Marburg reichen.

Das Netzwerk wird von einer Vielzahl von Kontakten bevölkert. Dabei dominieren Gleichaltrige, mit denen Sebastian in Schule oder Freizeit zu tun hat. Besonders wichtig sind ihm seine Eltern, die Lehrerin und der Schulleiter. Außerdem



noch drei Freundinnen und zwei Freunde aus seiner Schule.

Insgesamt konzentriert sich Sebastians Welt auf wenige Orte. Zentral sind dabei die Schule und das eigene Zuhause. Um dieses herum kann Sebastian sich seine Welt selbst erschließen. Diese geht über das Grundstück der Familie hinaus und umfasst große Teile seines Heimatortes. Auch zur Schule gelangt Sebastian selbstständig mit Bus oder Zug. Um die anderen Orte zu erreichen, muss Sebastian von seiner Mutter mit dem Auto gebracht werden.

Alles in allem scheint Sebastian sich sowohl in zeitlicher als auch in räumlicher Hinsicht recht frei bewegen zu können. Gleichzeitig gibt es einen Rahmen, und so wird verhindert, dass diese Freiheit grenzenlos und damit beliebig wird. Für einen aktiven Jungen wie Sebastian ist das eine wichtige Voraussetzung für sein Wohlbefinden.

Trilliarden von Tausenderscheinen

»Arm. Also wenn jemand kein Geld hat, nix, vielleicht nur einen Cent [lacht] und nix kaufen kann, wohnt auf der Straße, is ein Penner. Und der macht immer so Musik und muss Geld verdienen. Und reich is, wenn se ganz viel Arbeit gemacht haben und Gymnasium geschafft haben, dann haben sie Tausenderscheine, Hunderte von Tausenderscheinen, mehr, 300, 400, 500, 1000, Millionen, Trilliarden von Tausenderscheinen.«

Sebastian illustriert in Extremen, was Arm und Reich bedeutet. Dazu fallen ihm noch weitere Merkmale ein. Reich:

»Wenn das Kind 'ne Brille hat, ein richtig gutes Handy, ein MP3-Player, richtig gut mit richtig viel Gigaspeicher, gute Sachen an, richtig gut laufen kann, ja. Und alles gut einkaufen kann und alles.« Gut lau-

fen? Was ist damit denn gemeint? Schon springt Sebastian von seinem Stuhl auf und beginnt erhobenen Hauptes und freudig lächelnd, Bauch rein Brust raus, durch den Raum zu laufen. Der federnde Gang wird unsicher schlurfend, als ich ihn bitte, wie ein Armer zu laufen. Gesenkten Blickes kommt er in gebückter Haltung auf mich zu und beginnt zu betteln.

Wenn die reichen Kinder so herumlaufen, wie Sebastian es vormacht, ist es dann, um anzugeben? Das bejaht Sebastian nur eingeschränkt. »Also reiche Kinder geben meistens auch an, aber das ist nur bei den unordentlichen Kindern, die nicht so gut in der Schule sind, aber trotzdem reich. Die geben dann an.«

Unterschiede zwischen Arm und Reich macht Sebastian noch an der Kleidung (löchrig und zu kalt bei den Armen), den Häusern (bei den Reichen wärmer und größer mit Garten) und am Essen fest:

»Also Reiche essen sehr viel meistens, außer wenn die dünn sind, dann essen sie nicht viel. Aber das erkennt man am Essen, wenn es richtig gutes Fleisch ist. Wildschwein zum Beispiel, habe ich gehört, ist richtig teuer jetzt im Moment. Das soll richtig gut sein. Und dann noch Salat dabei, das kostet dann schon vielleicht so 45, 35 Euro. Die Armen haben nicht so viel Geld und müssen das Geld für die Kosten und alles sparen.«

Als Sebastian die Fotos zur Einordnung in typisch reich und typisch arm vorgelegt bekommt, orientiert er sich an den bereits genannten Kriterien, und es ergeben sich keine neuen Aspekte.

Insgesamt hat er ein klares Bild und macht einen großen Unterschied zwischen Arm und Reich. Reiche haben in Sebastians Vorstellung höchstens einen Nachteil:

»Äh, also schlecht ... Manchmal ist man zu reich, und dann weiß man nicht, wie man das ausgeben soll. Entweder holt man sich dann 'ne Frau, wenn man keine hat, und gibt der das ganze Geld, wenn se arm ist. Weil man es selber nicht braucht.«

Nachteile für die armen Kinder liegen hingegen auf der Hand: Sie können nicht so viel Computer spielen, haben keine PSP und können auch keinen Urlaub auf Sylt oder in Bayern machen, denn das kostet »600 Euro, dann noch ins Stadion, Besichtigung, da kommen schon mal so 700, 800 Euro, 1000 Euro da zusammen«. Ganz empört reagiert er auf die Frage, ob sich das arme Familien nicht leisten können: »100 Euro! Hallo?!« Vorteile mögen ihm nicht einfallen, obwohl er versucht, einen solchen zu finden. Es gelingt nicht.

Eigentlich kein Wunder, denn er selbst kennt nur Kinder, die er als normal oder eben reich einstufen würde. Kumpels von ihm, mit Ärzten als Eltern und Einnahmen von »10, 11, 12, 13, 14 tausend Euro im Monat«, leben in einem großen Haus mit Garten – eigentlich genauso wie er, wie Sebastian daraufhin feststellt. Aber: Sie haben Haustiere (einen Hund und sehr viele Meerschweinchen). Wie finden die beiden das? »Gut, gut, gut, gut, gut, guut.« Sebastian ist an dieser Stelle des Interviews schon ein wenig geschafft, spricht direkt ins Mikrofon und liegt mit Kopf und Oberkörper auf dem Tisch. Die Minipause tut ihm gut, doch dann geht es direkt weiter.

Sich selbst schätzt Sebastian als »ein klein wenig reicher als die Mitte« ein. Wenn er diese Position verschieben könnte, wäre er – man kann es schon vermuten – das reichste Kind Deutschlands. Das malt er sich umgehend wie folgt aus:

»Mein Zimmer soll richtig groß sein,

will ein Hochbett, wo man nix sehen kann drinnen aus Glas so ungefähr. Dann würde ich ein Fußballplatz hin bauen, Swimmingpool, ähm, 'ne Bar, ganz viele Bars hier. Ja Fußball gucken kann man, kostet nicht so viel. Fußball spielen. Ich würd eine Höhle bauen. Wo man dann in den Wald reingehen kann und irgendwo zur Brücke geht es dann raus, wo man spielen kann. Und joa.«

Etwas bodenständiger fällt dann die Planung für einen 1000-Euro-Gewinn aus. Wohl deshalb, weil dieser Betrag für Sebastian noch zu fassen ist. Er würde das Geld sparen – für das eigene Auto in ferner Zukunft. Doch auch hier schweift Sebastian schnell zu größeren Dingen ab und berichtet lieber, was er mit einer Million Euro anstellen würde. Die Wünsche decken sich im Wesentlichen mit den Ideen, die er zuvor hatte. Nachdem er sich das Leben mit Privatjet, Urlauben und Luxusvilla bunt ausgemalt hat, fügt Sebastian hinzu: »Und ich würde noch 1000 Euro übrig lassen oder 2000, 3000 Euro für mein Sparbuch.«

Wie Sebastian Arm und Reich sieht, wie er sich selbst einschätzt und was er mit Geld anstellen würde – das haben wir alles geklärt. Offen bleibt noch die Frage nach den Ursachen von Arm und Reich und damit verbunden die nach der Gerechtigkeit.

Sebastian findet es grundlegend erst einmal in Ordnung, so wie es ist. Als er dann von einem Bekannten berichtet, der wenig Geld hat, ändert er seine Meinung und sagt: »Nee, das finde ich nicht gerecht. Ich find besser, wenn man alles kaufen kann, und es kostet nix Geld.« Die Gründe für die Ungleichheit sind für Sebastian hingegen eindeutig:

»[Die sind arm,] weil se nicht so einen guten Abschluss gemacht haben, nicht so gut arbeiten können. (...) Wegen

der Arbeit kriegt man auch dann weniger Geld. Also der Abschluss zählt ja, wie gut die Arbeit ist.«

Demnach sind die Reichen reich, »weil sie Abi geschafft haben, also Abitur. Abi, Abkürzung, falls Ihr's nicht wisst.« Und wie kommt es, dass manche einen guten Abschluss schaffen und manche nicht? Da hätte Sebastian – mal abgesehen von der Formulierung – auch aus einschlägigen Studien zitieren können: »Weil die nicht gut in der Schule waren, die Eltern. Früher waren die nicht so gut.« Erkennt er tatsächlich den Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem ihrer Kinder?

Was bleibt einem dann als Mensch übrig? Ganz klar:

»Arbeiten. Man muss 'ne Arbeit finden, wo man richtig gut drin ist. Zum Beispiel Fußball. Da gibt es manche, die sind richtig gut. Die verdienen dann so 5 Millionen, 30, 300 noch was, 999 Millionen, und die sind richtig reich.«

Von der Wirtschaftskrise (»Geldkrise, Arbeitskrise«, wie er sagt) hat Sebastian zwar schon aus dem Internet etwas erfahren, doch so richtig weiß er nicht, was das eigentlich ist. Er vermutet, dass sich seine Mutter deswegen Sorgen machen könnte, weil »sie dann die Blumen wieder weggeben muss oder so«, und auch ein Bekannter von ihm hat Schwierigkeiten, eine Lehrstelle zu finden. Wir kommen dann eher auf Sebastians Sorgen zu sprechen, die nicht direkt mit der aktuellen Krise zusammenhängen.

Sebastians größte Sorge ist (zumindest in dem Kontext des Interviews), dass seine Mutter und er arm werden könnten. Sie müssten dann auf der Straße leben, wovor es Sebastian graust. Für seine Zukunft fürchtet er, keinen Schulabschluss zu schaffen und deshalb arm zu werden.

Seine Hoffnung ist es, zumindest den Hauptschulabschluss zu schaffen. Oder eigentlich viel lieber den »Real«. Doch leider glaubt er kaum an einen Erfolg:

»Glaub ich eher nicht so [dass ich Realschule schaffe]. Früher, wie das bei Frau K. so war. Weil die immer früher gemeckert hat, ich wär so schlecht und würde sowieso nichts schaffen.«

Da wir bereits etwas in die Zukunft gereist sind, soll Sebastian berichten, was sein Leben glücklich machen würde. »Viele Freunde, wenn ich groß bin, 'ne Frau. Kinder.«, ist die im Vergleich zu den vorherigen Schilderungen seiner Wunschträume bescheidene Antwort. Als Beruf wäre er gern »Rasenmäher«, »Automann« (»also Auto holen so und pflegen«), »Holzwerkmann«, »Kommis-sar« (»ich bin schon richtig gut im Schießen«) oder »Fußballer«. Unersetzlich ist zudem die Mutter: Er wünscht sich, »dass meine Mama nicht so früh stirbt. Erst mit 180 ... 200, 300, 500 Jahren [lacht] soll sie erst sterben.« Da weiß er selbst, dass er übertreibt, doch für so ein langes Leben gebe es vielleicht Pflanzen aus dem Ozean, die sie essen müsse, oder sie werde ein Vampir. Doch das lehnt die Mutter aus dem Hintergrund vehement ab. Dennoch wird hier deutlich, wie wichtig seine Mutter für Sebastian ist. Für ihn scheint sie der sichere Hafen zu sein. Sie würde auch einspringen, wenn seine Befürchtung, ohne Schulabschluss dazustehen, wahr werden würde:

»Da passt schon die Mama drauf auf, gell, dass ich nicht auf der Straße

wohn. Weil, wenn ich dann mein Haus verliere und meine Frau und alles, dann darf ich bestimmt hier einziehen.«

Auf die Frage, welche Wünsche er sich erfüllen würde, wenn sie ihm gewährt würden, antwortet Sebastian:

»Autos würde ich [gern] ganz viele kriegen, ich will 'ne richtig gute Arbeit kriegen, ich will Gymnasium schaffen, ich will Fußballer werden. Die [Fee] soll, ähm, meinem Trainer Geld geben, 1000 Euro, dass ich endlich wieder ins Tor komme. Und für die Mama will ich gesund machen sie. Und sie soll auch hunderttausend Millionen Euro von der kriegen.«

Zu den allgemeinen Grundbedürfnissen aller Kinder fallen ihm folgende Aspekte ein:

»Also, eine Badewanne braucht jeder zum Baden, damit sie gut riechen, ein Telefon braucht jeder zum Telefonieren, 'ne Brille [die malt er nach einem gedankenverlorenen Blick auf mich, einen Brillenträger] braucht jeder, also wo die Augen nicht so gut sind. Ein Hemd, also ein Pulli, damit dem nicht kalt ist. Teller brauch ich zum Essen, und Essen braucht er, damit er gesund bleibt.«

Und dann – für Sebastian wohl nach einer gefühlten Ewigkeit – darf er mir endlich seine Computerspiele zeigen. Doch vorher beendet er das Interview mit einem tiefen Seufzer:

»Ferdich.«

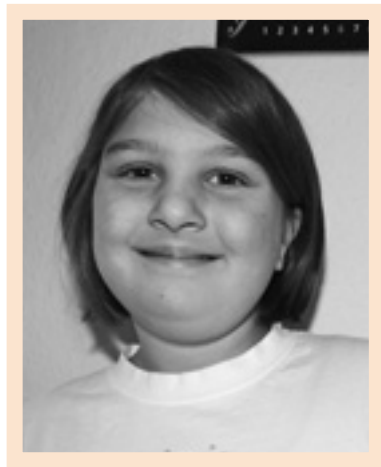
**»Mir ist es wichtig, dass ich Freunde hab,
mit denen ich mich treffen kann.«**

Millaray Abujatum

Oktober 2009

Mein Interviewziel liegt mitten im Osterzgebirge. Die Straße schlängelt sich durch kleine Ortschaften, malerische Täler, über Berge und entlang dichter Gebirgswälder. Zu meiner Überraschung hat es hier bereits geschneit. Die 10-jährige Sophia lebt mit ihren Eltern und der 13-jährigen Schwester direkt an einem kleinen Bach in einem der Häuser, die sich entlang der Hauptstraße des Städtchens aufreihen. Auf beiden Seiten erstrecken sich Berge und Wälder sowie weitere Häuschen, aus deren Schornsteinen es gemütlich raucht. Fährt man einige Meter weiter in Richtung Stadtmitte, sieht man kleine Läden, eine schöne Altbauerschule, das Rathaus, die Kirche und das Museum. Viele Menschen trifft man an diesem Sonntagmittag nicht auf den Straßen an, vielmehr scheinen es sich die Stadtbewohner in ihren Häusern gemütlich gemacht zu haben.

Sophias Mutter (42 Jahre) arbeitet als Hausdame in einer größeren Firma der Umgebung, Sophias Vater (45 Jahre) ist als Elektroinstallateur tätig. Die älteren Geschwister (23 und 24 Jahre) leben mit ihren Partnern in Städten der Umgebung. Die Familie bewohnt die oberen Etagen des dreistöckigen Hauses, die untere Etage muss noch saniert bzw. ausgebaut werden. Das Interview findet am Esstisch der Wohnküche statt. Direkt nebenan, im Wohnzimmer der Familie, machen es sich Vater, Mutter und Schwester währenddessen gemütlich und lauschen dem Gespräch. Sophia wirkt zunächst etwas



angespannt und unsicher in der ihr fremden Interviewsituation. Sie scheint sehr bemüht, die Fragen möglichst gut und ernsthaft zu beantworten. Im weiteren Gesprächsverlauf wird sie lockerer, scherzt, lacht mit der Interviewerin und findet Spaß an den verschiedenen Aufgaben.

**Theaterfechten, Flinketasten und
Schulsanitätsdienst**

Die erste Aufgabe, sich einem fremden Kind aus einem fremden Land vorzustellen, erfüllt Sophia, indem sie die wichtigsten Eckpunkte zu ihrer Person aufzählt: Name, Wohnort und Vorlieben (»Meine Hobbys sind Fahrradfahren, Fechten und Inlinerfahren.«).

Zu ihrem Hobby Fechten erklärt sie weiter, dass sie seit einiger Zeit im örtlichen »Blau-Weiß-Verein« das Theaterfechten erlernt und trainiert. Da die Interviewerin keine Ahnung vom Degen-sport hat, erläutert Sophia den Unterschied zum »normalen« Fechten:

»Beim [normalen] Fechten, da hat man so Schutzkleidung an und kann man sich auch richtig stechen mit so 'nem Degen. Und beim Theaterfechten da pariert man dann halt auch, da sticht man eben nicht, sondern wehrt nur ab.«

Als Nächstes soll Sophia ihren üblichen Tagesablauf an einem Schultag erläutern. Hierbei wird deutlich, dass das Fechten keineswegs die einzige feste Freizeitaktivität an Sophias Nachmittagen ist. Neben dem Theaterfechten am Mittwoch besucht Sophia an den Montagen die Flinketasten-AG (»Da lernt man, mit den [zehn] Fingern zu schreiben.«), geht vierzehntägig zum DRK-Schulsanitätsdienst (»Da lernt man, wie man Leuten hilft, zum Beispiel stabile Seitenlage oder Atemprüfung oder Mund-zu-Mund-Beatmung oder so.«) und besucht an den Freitagen einen Beratungskurs zur gesunden Ernährung. Bis vor kurzem, so berichtet sie weiter, sei sie zudem regelmäßig in die Christenlehre gegangen.

Sophias Tag beginnt sehr früh, da sie bereits um 6:30 Uhr in den Frühhort geht. Je nachdem, wie der Dienstplan der Mutter aussieht, wird sie den Weg dorthin gefahren oder geht ihn alleine. Das Mittagessen findet in der Schule statt. Nach den festen Nachmittagsaktivitäten läuft Sophia nach Hause, erledigt ihre Schulaufgaben, trifft sich mit Gleichaltrigen zum Spielen oder beschäftigt sich in ihrem Kinderzimmer. Ein Montag sieht für Sophia folgendermaßen aus:

»Also ich steh morgens auf, dann geh

ich runter frühstücken, dann ziehe ich mich an, gehe mich waschen, kämmen und Zähne putzen. Dann ziehen wir uns für die Schule an. Halb sieben gehe ich meistens in den Frühhort, und um sieben habe ich dann halt Unterricht. Und danach, also nach dem Unterricht, gehe ich dann essen. Dann gehe ich in Flinketasten, und danach habe ich DRK. Also montags geh ich dann relativ früh nach Hause. Dann mache ich meine Hausaufgaben ... ähm, und dann spiele ich mit meinen Freunden. Entweder kommen die her oder ich gehe hin oder, oder ich entspann halt einfach mal. Also ich male in meinem Zimmer und hör Kassette oder leg mich einfach aufs Bett, oder ich guck mir halt was an, Zeitungen, Bücher. Wir essen immer zusammen Abendbrot hier, und danach dürfen wir unsere Sendung noch gucken, aber dann geht's ins Bett, eigentlich meistens immer um acht.«

Einen gewöhnlichen schulfreien Tag erläutert Sophia am Beispiel des Vortages (ein Samstag):

»Gestern bin ich auch früh aufgestanden halt, dann sind wir dann so nachmittags rausgegangen. Bea [Schwester] hat mit Papa den Autoreifen gewechselt, und ich hab der Mutti halt geholfen beim Zusammenrechnen und Laub und Blätter in den Eimer und dann hinten auf den Kompost. Dann beim Sandkastenaufräumen und beim Baumhausaufräumen. Also beim Haus helfen, da bin ich meistens immer bissl faul, da hab ich dann immer keine Lust dazu, aber die Spülmaschine ausräumen oder so, das macht die Bea und ich schon zusammen.

Das heißt, an einem Samstag ist anders, dass ihr hier alle zusammen seid und etwas im Haus helft. Was ist denn noch anders an einem freien Tag?

Dass wir dann mehr Zeit haben, spielen miteinander oder zusammen rausgehen oder so. Wir essen Frühstück, Mittag, Kaffee ein bisschen und Abendbrot eigentlich immer zusammen.«

Zeiten, in denen Sophia alleine zu Hause ist, gibt es nicht (»Ich bin eigentlich nie allein zu Hause.«). Wenn Sophia von der Schule kommt, sind ihre Mutter oder zumindest die ältere Schwester da. Sophias Vater dagegen arbeitet oft bis spät, was Sophia nicht besonders gut findet (»Mein Papa kommt immer so spät nach Hause, das ist doof.«).

Sophias ganz eigene Sicht der Zeit

Bei Sophias Zeitstreifen fällt auf, dass die meisten Bereiche nahezu gleich gewichtet sind. Einen etwas geringeren Anteil an ihrer sonst sehr gleichmäßig aufgeteilten Zeit hat nur die Mediennutzung (s. u.). Obwohl Sophia über die Hälfte ihrer wachen Zeit in der Schule verbringt, den Hort besucht und zu Hause oft Schulaufgaben erledigt, nimmt dieser Bereich in ihrer subjektiven Zuordnung keinen dementsprechenden Schwerpunkt ein. Überhaupt erzählt Sophia eher wenig von ihrem Schulalltag. Viel wichtiger als die konkreten schulischen Inhalte und der Unterricht an sich scheinen für Sophia hier die zwischenmenschlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen zu sein. Zu den regelmäßigen Pflichten im häuslichen Rahmen zählen für Sophia das Ein- und Ausräumen der Spülmaschine, das Aufräumen ihres Zimmers und regelmäßiges Helfen bei anfallenden Auf-

gaben im Haushalt (Bad säubern oder Wäsche legen). Auch hier ist nicht davon auszugehen, dass der Anteil in der Realität genauso groß ausfällt wie in Sophias subjektiver Einteilung der Zeit. Zur Mediennutzung erklärt Sophia, dass sie eigentlich beim Spielen immer Musik hört und das Radio bzw. die Anlage das meist genutzte Medium ist. Die Nutzung von Fernseher und Computer wird durch die Eltern reglementiert. Computerspielen scheint Sophia ungewöhnlich uninteressant zu finden (»Ich mach aber meistens auch schon eher aus, denn wenn man alles durch hat, dann ist ja auch langweilig.«). Mit viel Begeisterung berichtet sie dagegen von ihren Spieltreffen mit den Freundinnen:

»Da spielen wir Detektive oder ärgern die Jungs. Meine Freundin, die hat mal von einem Jungen, den wir gar nicht leiden können, das Ventil vom Fahrrad abgemacht und danebengelegt und der hat es vergessen, dann haben wir es uns eingesteckt!

Das heißt, ihr seid nicht nur Detektive, ihr seid ja auch die Täter.

Genau [lacht verschmitzt].«

An freien Tagen beschäftigen Sophia die Schulaufgaben oder das Lernen eher weniger (»immer wenn wir eine Arbeit schreiben, aber sonst nicht so«). Auch feste Freizeitaktivitäten fallen, bis auf das freiwillige Fechten in den Ferien, an freien Tagen weg. Dafür bleibt mehr Zeit zum Spielen oder »einfach so zusammen sein, zusammen spazieren gehen, kuscheln oder Spiele spielen«. Als besonders schön erklärt Sophia, dass sie zurzeit von ihrem Vater das Skat-Spielen lernt.

1 = Schule 2 = Pflichten 3 = feste Freizeitaktivitäten 4 = Eltern und Familie 5 = freie Zeit/Spiel 6 = Mediennutzung



»Ich würde gerne mehr sagen dürfen«

Ihrem Alter entsprechend hadert Sophia bereits mit den Regeln und Grenzen, die ihr auferlegt werden. So möchte sie gern mehr bestimmen dürfen und sich weniger sagen lassen von den »Älteren«. Als jüngstes von vier Geschwistern wird sie jedoch noch stark von Erwachsenen (meistens den Eltern) überwacht und genießt noch nicht die Freiheiten ihrer älteren Geschwister.

»Ich bestimme nicht die meiste Zeit. Eigentlich bestimmen meistens meine Eltern, was ich so machen soll halt. Bloß wenn wir Freizeit haben, bestimmen wir halt.

Wer ist ›wir‹?

Also die Bea und ich. Na ja, die Bea ist älter, und deswegen ärgert die mich oft.

Sie bestimmt dann mehr?

Über mich!«

Als selbstbestimmt erlebt Sophia ungefähr ein Viertel ihrer Gesamtzeit. Vor allem beim Spielen mit ihren Freundinnen oder in ihrem eigenen Zimmer fühlt sich Sophia frei von Vorgaben und Regeln der Erwachsenenwelt. Auch bei Oma und Opa vergrößert sich Sophias Selbstbestimmungserleben (z. B. bei der Wahl der Mahlzeiten oder der Beschäftigungen). Dennoch haben in ihrer Welt hauptsächlich die »Älteren« das Sagen. Dass andere über sie bestimmen, findet Sophia »ziemlich nervig«. Doch offenbar lässt sich die 10-Jährige nicht so schnell kleinkriegen und äußert trotzdem eine eigene Meinung:

»Zu Hause hab ich aber meistens auch was zu sagen, da mecker' ich öfter rum, wenn mir was nicht passt, aber dann geht das schon. Aber ich würde gerne mehr sagen dürfen. Ich sag zwar immer meine Meinung, aber dann krieg ich Ärger, und das will ich halt nicht.«

»Die Schule ist jetzt nicht so wichtig«

Beim Aufbau ihrer Welt auf einer Unterlage mit Bauklötzen und Holzfiguren beschränkt sich Sophia auf die wichtigsten Bezugspersonen und verzichtet auch auf Nachfrage der Interviewerin bewusst auf die Darstellung weiterer Orte, die man als Außenstehender relevant findet (z. B. Schule, Hort, Turnhalle).

Sie beginnt wie vorgegeben in der Mitte der Unterlage mit ihrem eigenen Zuhause und baut dazu sich selbst, ihre Schwester und ihre Eltern auf. Es folgen die Wohnungen der 23-jährigen Schwester mit ihrem Freund sowie des 24-jährigen Bruders mit seiner Freundin und dem gemeinsamen Kind. Da die älteren Geschwister in anderen Orten der Umgebung wohnen, besucht Sophia sie in Begleitung ihrer Eltern mit dem Auto. Besonders schön findet Sophia, dass sie manchmal mit ihrer 13-jährigen Schwester Bea bei den älteren Geschwistern übernachten darf.

Als Nächstes baut sie das Haus der Großeltern väterlicherseits auf, welches ein paar Meter Luftlinie in direkter Sichtnähe des eigenen Zuhauses steht. Das Haus ist gut selbständig zu Fuß erreichbar, so dass Sophia mindestens einmal in der Woche (meistens direkt nach der Schule) bei den Großeltern zu Besuch ist. Die Großeltern mütterlicherseits leben dagegen in einer anderen Stadt und sind für Sophia nur mit dem Auto in Begleitung eines Elternteils zu erreichen. Deshalb sieht sie Oma und Opa »leider nicht so oft«. Mit im Haus der Großeltern mütterlicherseits leben noch eine Tante und Sophias 9-jährige Cousine. Mit dieser spielt Sophia sehr gerne.

Etwas abseits vom Aufbau der wichtigsten Orte baut Sophia den Wohnort ihrer Patentante in Frankfurt am Main auf. Diese sehr wichtige Bezugsperson in Sophias Leben sieht sie leider nur, wenn



diese zu Besuch kommt. Ansonsten beschränkt sich der Kontakt auf häufige Telefonate. Zum Schluss baut Sophia das Wohnhaus ihrer besten Freundin Jennifer auf, die ebenfalls zu Fuß gut erreichbar in der Stadt wohnt.

Sophia zögert nicht, als sie innerhalb ihres Aufbaus die allerwichtigsten Bezugspersonen mit einem kleinen Podest versehen soll. Ohne viel Überlegung verleiht sie ihren Eltern und Geschwistern sowie der Patentante und der 9-jährigen Cousine ein »Wichtigkeitspodest«.

Innerhalb des Wohnortes erreicht Sophia die wichtigsten Orte selbständig, oft in Begleitung ihrer Freundinnen, zu Fuß. Außerhalb des Stadtgebietes ist sie auf das Auto und somit auf die Begleitung ihrer Eltern oder eines Erwachsenen angewiesen.

»Ärmere sind meistens auch freundlicher«

Ganz in ihrem Element scheint Sophia, als es um das sensible Thema sozialer Unterschiede und Realitäten geht. An dieser Stelle werden ihr starkes Gerechtigkeitsstreben und ihre soziale Ader deutlich. Sehr konkrete Bilder aus eigenen Erfahrungen und aus den Medien prägen ihre Vorstellungen und Meinungen zum Thema:

»Also arm ist, wenn man sich nichts leisten kann, wie ein ordentliches Zuhause oder was Ordentliches zu essen, wie mal was richtiges Warmes zu essen. Und reich ist, wenn man sich wie meinetwegen Dieter Bohlen oder so, der ist ja dann richtig reich, mit 'ner Villa und so. Aber reich bedeutet auch etwas anderes, zum Beispiel wir: wir sind ja nicht arm, sind aber auch nicht reich. Wir können uns schon was leisten, aber auch nicht so viel.«

Mhm, das heißt also, dass es unterschiedliche Formen von reich gibt? Du sagst zum Beispiel, Dieter Bohlen ist schon jemand, der in einer Villa wohnen kann ...

Genau, der richtig reich ist, wie Prominente und so. Aber es gibt auch Leute, die können sich gar nichts leisten. Die leben auf der Straße.

Woran würde man denn erkennen, ob ein Kind arm oder reich ist?

Wie es sich verhält. Wenn's reich ist, dann hat es schicke Klamotten an und ist halt richtig schick. Halt gekämmt oben, ordentlicher, also richtig ordentliche Haare und sieht halt hübsch aus. Und an einem nicht so reicheren Kind, an einem vielleicht armen Kind, da, da hat er auch nicht so schöne Klamotten an oder kann sich halt nicht so leisten, so zum Friseur zu gehen oder so.«

Doch nicht nur Vorteile schreibt Sophia den reicheren Kindern zu. Vor allem Spott, Neid und mehr Einschränkungen bringt ihrer Meinung nach der Besitz von »Reichtümern« mit sich:

»Also arm ist nicht das Gute dran, dass man sich nicht so viel leisten kann, wie ordentliche Sachen. Aber eigentlich gut ist auch dran, dass man nicht verspottet wird, dass man übelst viel hat, dass man zickig ist und so. Weil ärmere Kinder sind meistens auch freundlicher. Und bei Reichen, da könnte man auch schon neidisch sein, weil die so schicke Klamotten anhaben und weil die Glitzersachen anhaben, Glitzerohrringe dran haben und sich alles leisten können. Das ist der Vorteil. Und der Nachteil ist, dass man wenig Freunde hat, weil die dann immer denken: ›Och Mann, die ist so blöd, die kann sich alles leisten.‹ Deswegen ist sie zickiger oder so.

Mhm, und wer darf denn mehr? Dürfen arme oder reiche Kinder mehr?

Reiche Kinder dürfen, ich denk mal, nicht mehr. Weil es gibt dann bestimmt auch Privatlehrer, und die sagen dann auch schon irgendwie ›Lern das oder mach das‹ oder so. Und arme Kinder, wenn die wirklich so arm sind, dass sie nicht in die Schule gehen können, sind sie die meiste Zeit draußen, und da dürfen die vielleicht auch mehr. Ähm. Mehr Freizeit haben die da, und die dürfen halt auch ganz viel rausgehen, und die sind halt freier. Vielleicht bei einem ganz Reichen, bei einem Prominentenkind, wie bei Barack Obama die Kinder, mit Bodyguards werden die überallhin begleitet, und deswegen ist das dann auch schon ... ganze Sachen, die man dann ... Da ist man jedenfalls nie alleine, immer vorm Zimmer stehen Bodyguards, dass mit denen ja nix passiert, und du wirst mit dem Panzer zur Schule gefahren ... wäre dann für mich auch unangenehm.«

Bei der Auswahl von je fünf Bildern für ein armes und ein reiches Kind fällt Sophias Zuordnung folgendermaßen aus:

Armes Kind

Teller mit wenig Essen und ein Glas Wasser

»Weil die ganz wenig zum Essen haben.«

Leerer Kühlschrank

Füße mit verschiedenen, kaputten Socken und kaputter Hose

»Hier verschiedene Socken, eine davon ist kaputt und keine Schuhe an.«

Unsanierter, graue Neubausiedlung

»Ärmere Häuser, die auch nicht so schön aussehen wie das [zeigt auf ein anderes Bild mit einer Villa].«

Zwei Kinder sitzen auf dem Boden und basteln

»Wo die halt immer was zusammen machen, weil sie irgendwie nichts Dolles haben, was sie machen könnten.«

Zur Auswahl des letzten Bildes fügt Sophia spontan eine längere Erklärung hinzu:

»Das die jetzt halt so arm sind, oder dass sie ... ich weiß nicht, wie man das erklären soll. Das passt halt so zusammen, weil die haben auch nicht so tolle Klamotten an. Die sind halt ... die sehen halt nicht so glücklich aus ... [Pause. Sophia denkt nach.] Aber ich denke schon, dass ärmere Kinder glücklicher sind als andere ... als reiche Kinder.«

Reiches Kind

Voller Kühlschrank

»Weil die können sich ja auch viel Essen leisten.«

Villa mit Garten und Swimmingpool

»Hier ein ganz schönes Haus mit Swimmingpool und Garten vorn halt.«

Mädchen am Klavier

»Und hier, dass das vielleicht in die Musikschule geht, vielleicht berühmt wird mit dem Klavierspielen.«

Volle Tüten vom Discounter-Supermarkt

»Weil die Armen haben kein Geld, um das zu bezahlen.«

Mutter und drei Kinder mit Einkaufstüten und einem Einkaufskorb

»Hier auch volle Einkaufstüten.«

»Die bekommt nicht so viel Mutterliebe«

In Sophias Bezugswelt haben sich ihr bereits die Unterschiede zwischen schlechter und besser betuchten Kindern erschlossen. Tagtäglich wird sie mit diesen Unterschieden in der eigenen Schule konfrontiert, wie sie weiter berichtet:

»Meine Banknachbarin, die ist halt nicht so, weil, die ist halt nicht so reich, oder die ist halt mehr arm. Und meine andere Freundin, die war damals, weil ihr Vater arbeitet bei einer Bank, von meiner Freundin ... eine andere. Und da fliegen die halt immer nach Bulgarien. Jetzt zum Beispiel in den

Ferien würden die vielleicht nach Ungarn fliegen, oder, weiß ich nicht wohin.

Das heißt, deine Banknachbarin ist eher arm, und deine andere Mitschülerin und Freundin, die ist eher reich?

Genau.

Und hast du schon mal erlebt, dass jemand deswegen verspottet wurde oder geärgert wurde?

Ja, ganz viel sogar. Bei meiner Banknachbarin. Weil die jetzt nicht so besonders schick aussieht. Oder, einfach, weiß ich jetzt nicht. Die kann sich grad noch so eine Frisur leisten, dass sie kurze Haare hat, dass sie immer gepflegt ist. Aber waschen kann die sich nicht so, das macht die auch nicht. Und deswegen wird sie immer verspottet, so: »liii, geh weg, du stinkst« oder »du bist böse«, weil die haut ja immer ganz viel. Und deswegen bin ich halt so ihre Patentante, und deswegen kümmere ich mich auch um die, dass sie nicht mehr schlägt. Und das hat sie jetzt auch in den Griff gekriegt. Ich setzte mich halt auch für sie ein. Dass sie nicht immer an Ärger alles abkriegt. Aber meistens stimmt's, dass sie es immer war.

Und was glaubst du, weshalb die eine arm und weshalb die andere reich ist? Wie kommt das?

Weil die eine, ihre Mutter, die hat, also die hat kein Vater, doch, hat sie zwar schon, aber die Mutter hat laufend einen Neuen. Ähm, und die Mutter, die arbeitet, die geht noch in die Schule, die lernt noch. Die ist noch ziemlich jung, und deswegen kriegen die auch Geld, wenig, Hartz vier, nee Hartz vier nicht. Das ist nicht so schön für die. Die kriegt auch sehr wenig Mutterliebe, die Mutter sitzt nur am Computer, und sie muss sich dann alleine betun. Na ja, und das ist nicht so schön, die Familie. Also ich meine, wie sie das

immer so erzählt. Die kommt immer mit ganz schlechter Laune in die Schule oder so. Ist dann schön für mich, wenn sie unter Kindern ist. *Und wie ist es für das andere, für das reichere Mädchen?*

Ich weiß nicht, ob die sich jetzt, weil die hat noch 'ne Schwester gekriegt und da wird ja auch alles teurer, weil die ist über einen Jahr, und, deswegen denke ich mal, dass die auch Vorteile hat. Also die hat Eltern, die geben ihr Liebe. Bloß der Vater, der ist bissl streng halt, aber ansonsten, Eltern sind nett.«

Wie erklärt sich Sophia die erlebten sozialen Unterschiede? Wie kommt es, dass das eine Mädchen schlechter und das andere Mädchen viel besser betucht ist? Wer bestimmt diese Unterschiede, und was kann man demnach tun, damit es den Ärmern besser geht?

»Na ja, kommt drauf an, welchen Job man hat. Wenn man ein ganz guten Job hat, wie, weiß ich jetzt nicht, irgendwie in der Zeitung arbeiten oder wo man halt viel Geld verdient. Wenn man jetzt halt nicht so einen guten Job hat, wenn man arm ist, kann man sich nicht so viel Geld verdienen, wenn man aber, wenn man jetzt aber eine gute Familie hat und viel Geld hat, dann kann man sich dann halt auch was Gutes kaufen.«

Sophia sieht einen deutlichen Zusammenhang zwischen sozialem Status und der Familie, in der man aufwächst. Hier, und nicht so sehr in der Menge der verfügbaren Güter, scheint in ihren Augen das zukünftige Leben begründet zu sein.

»Das Haus abbezahlen, das wäre dann auch für mich toll«

Sich selbst positioniert Sophia auf einem Strahl mit den Extremen »arm« und »reich« knapp unterhalb der Hälfte (Tendenz zu arm). Auf die Frage hin, wie zufrieden sie mit ihrer Position auf dem Strahl ist, antwortet sie entschlossen, dass sie diese Position vor allem aus sozialen Gründen gut findet:

»Weil, ich will ja auch nicht so verspottet werden. Deswegen habe ich auch viele Freunde, weil, es gibt halt in der Klasse weniger, die viel Geld haben, und deswegen habe ich auch sehr viele Freunde, weil, ich weiß nicht, mir ist es halt nicht wichtig, dass ich reich bin und viel Geld habe, mir alles leisten kann. Sondern mir ist es wichtiger, dass ich Freunde hab, mit denen ich mich treffen kann. Ich hätte auch kein Problem damit, wenn ich jetzt zum Beispiel hier [zeigt eine Position weiter in Richtung arm] stände. Hätte ich auch kein Problem mit!

Aber da hast du dich nicht einsortiert.

Warum stehst du nicht hier [weiter unten], sondern da? Warum hast du dich da einsortiert?

Weil, ich bin nicht so arm, dass ich mir nichts leisten kann. Ich bin aber auch nicht so reich, dass ich mir alles leisten kann.

Wenn du was verändern könntest auf der Skala, wo wärest du denn gerne?

Ich würde gerne höher sein.

Was wäre denn da anders für dich?

Also, da könnte ich mir doch wirklich schon bisschen mehr leisten, also, wie gesagt, es wäre auch nicht schlimm, wenn nicht. Ich würde mein Zimmer verschönern können, ja. Ähm. Vielleicht, wenn wir jetzt auch, also nicht nur ich reich wäre, sondern auch meine Familie, könnten wir halt die Küche erneuern und das Haus fertigmachen

und überhaupt das ganze Haus hier abbezahlen. Das gehört ja eigentlich bald uns. Abbezahlen, das wäre dann auch für mich toll!«

Wenn Sophia 1000 Euro geschenkt bekäme, würde sie »was zum Haus dazugeben, aber auch was für Spielsachen ausgeben«. So würde sie sich zum Beispiel einen in ihrer Altersgruppe so beliebten Nintendo DS oder ein neues Gameboy-Spiel kaufen.

»Den Rest würde ich für das Haus oder meiner Familie mitgeben. Dadurch, dass mein Papa ja auch Tischler werden wollte, deswegen hat er mir auch mein Schminktisch oben alleine selber gebaut und im Bad diesen Schrank, hat er alles auch selber gebaut und die Hundehütte draußen und das Baumhaus auch. Deswegen brauchen wir nicht so viel Geld. Und dann sind wir ja noch nicht fertig mit dem Haus unten, das muss ja auch noch alles gemacht werden.«

Mit dem Begriff Wirtschaftskrise kann das 10-jährige Mädchen nichts anfangen, auch wenn sie das Wort bereits in den Medien gehört hat. Auch hat sie bisher keine Gespräche oder Sorgen der Erwachsenen um sich herum durch die derzeitige Finanzkrise mitbekommen.

»Ich würde das Rauchen verbieten«

Wenn Sophia drei Zauberwünsche hätte, die sie nach Belieben nutzen könnte, um etwas an »ihrer Welt« zu verändern, würde sie zuerst globale Probleme lösen

und den letzten Wunsch für einen großen persönlichen Traum aufheben. Als Erstes würde Sophia die Welt sauberer machen (»Autogase, dass die Welt freundlicher wäre, dass man nicht so viel Müll auf die Straße und so wirft.«). Mit dem zweiten Wunsch würde Sophia das Rauchen verbieten (»Da gäbe es nicht so viele, die sterben.«). Und als Letztes wünscht sich Sophia, nach Frankfurt zu fahren und ihre Patentante zu besuchen (»dass ich die mal wiedersehe!«).

»Damit man nicht so zottelig durch die Stadt läuft«

Fünf Dinge malt Sophia, die jedes Kind braucht, um glücklich leben zu können. Zunächst brauche jedes Kind Essen und Trinken. Sie malt einen vollen Teller und ein Glas (»Das hier ist Essen, das ist Fleisch, und das sind Kartoffeln und was zu trinken. Damit es überleben kann.«). Sie ergänzt, dass jedes Kind ein »Dach übern Kopf« benötige, und malt ein Haus (»damit es nicht kalt ist«). Weiterhin brauche jedes Kind ein ordentliches Bett (»Damit man auch ruhige Nächte haben und damit man nicht auf der Straße schlafen muss, auf was Hartem.«). Wahrscheinlich beeinflusst durch die unschönen Erfahrungen ihrer Banknachbarin, malt sie zuletzt einen Wasserhahn und einen Kamm (»Und auf jeden Fall Wasser zum Waschen, Händewaschen. Und hier ist 'ne ordentliche, also Frisur, damit man nicht so zottelig durch die Stadt läuft, und ein Kamm.«).

»Ich mag auch nicht so gern im Mittelpunkt stehen irgendwie.«

Daniel Schroeder

Juli 2009

Zu Fuß nähert man sich der Wohnung, in der Michael wohnt, durch eine ruhige Wohngegend. Die Vorgärten der Mehrfamilienhäuser sind begrünt. Das Mietshaus liegt hinter Bäumen versteckt. Erst kurz vor der Eingangstür ist die stark befahrene Hauptstraße zu hören, die hinter dem Haus liegt. Der Verkehr wird auch während des Interviews als gleichmäßiges Rauschen im Hintergrund zu hören sein.

Michael und seine Mutter empfangen mich herzlich in der ordentlichen und gemütlich eingerichteten Wohnung. Michael hat ein eigenes Zimmer, in dem auf den ersten Blick »Games Workshop«-Figuren dominieren, die er auf einer Unterlage aufgestellt hat, um sie zu bemalen. Im Zimmer gegenüber wohnt seine 18-jährige Schwester. Diesen Sommer wird sie, wenn alles gut läuft, ihren Führerschein machen und dann im nächsten Schuljahr ihr Abitur abschließen. Die beiden leben allein mit ihrer Mutter zusammen. Der Vater wohnt seit der schon länger zurückliegenden Trennung der Eltern in einer eigenen Wohnung.

Das Interview findet im Wohnzimmer statt, wo genug Platz für die benötigten Materialien und Aufbauten ist. Wir werden für das Interview mit reichlich Obst und Getränken versorgt, so dass es gleich frisch losgehen kann. Oder besser »könnte«, denn zu Beginn ist Michael noch etwas wortkarg und muss sich erst in die Rolle des Interviewten einfinden. Rasch entsteht jedoch ein sehr an-



genehmes und kurzweiliges Gespräch, in dem Michael sich trocken-humorvoll zeigt. Gegen Ende geht ihm dann doch die Puste aus, und er erklärt, ein wesentlich kürzeres Gespräch erwartet zu haben.

»Ich ärgere mich über meine große Schwester«

Michaels Mutter (42 Jahre) stammt aus Lettland, wohnt allerdings schon eine geraume Zeit in Deutschland und erzieht ihre Kinder auch deutschsprachig. Sie arbeitet als Fitnesstrainerin und ist meist den ganzen Tag unterwegs. Der Vater (49 Jahre) ist selbständiger Speditionskaufmann und ebenfalls ganztätig beschäftigt. Michael sieht ihn regelmäßig

an den Wochenenden und zusätzlich noch an einem Tag der Woche.

Zu Beginn soll Michael kurz beschreiben, wer er ist. Diese Selbstbeschreibung fällt mit »Mmh, also ich bin Michael ... 11 Jahre alt ... komme aus Bremen« denkbar knapp aus. Erst später ergänzt er auf die Frage:

»Was soll ich erzählen was du für ein

Mensch bist?

Ich ärgere mich gern meine große Schwester ...

Mhm ...

Am besten ist, wenn ihr Freund gerade da ist [lacht] und ... mit meinen Kaninchen kann ich gut spielen.«

An dieser Stelle kann sich der ruhige und sensibel wirkende Junge ein Schmunzeln nicht verkneifen. Was er da für eine Situation vor Augen hat, will er mir dann aber doch nicht verraten. Einzig ein »Da ist sie immer leicht reizbar« lässt er sich entlocken.

Zeit am Fluss

Als das Gespräch dann auf konkrete Tagesabläufe kommt, werden Michaels Schilderungen ausführlicher. Die Sommerferien haben gerade begonnen. Die Erinnerung an die letzten Schulwochen ist noch frisch, doch im Mittelpunkt steht erst einmal der gestrige Tag. Diesen hat er gemeinsam mit seiner Schwester, ihrem Freund und seiner Mutter verbracht. Ein »richtiger« Familientag also, für den Michael selbst den Startschuss gegeben hat: »Also morgens um acht Uhr hab ich erst mal meine Mutter geweckt.« Die Macht der Gewohnheit hat Michael nämlich nicht ausschlagen lassen:

»Wann bist du aufgewacht?

Das war so gegen sieben.

Und was hast du dann gemacht (...)?

Noch so 'ne Dreiviertelstunde gelesen.

(...) Rico, Oskar und ... also so ein ... Rico, Oskar und die Tieferschatten heißt das Buch.«

Tieferschatten?

Da geht's um so 'nen Jungen, der dann – das Haus nebenan ist verlassen, und da huschen trotzdem ab und zu große Schatten rum.

Mhm.

Dem will er auf die Spur gehen, sozusagen.«

Dass Michael überhaupt liest, ist eher eine Ausnahme. Er kommt dabei nämlich nur schlecht voran und zieht Mangas vor, bei denen nicht zu viel Text am Stück zu bewältigen ist.

Nach dem gemeinsamen Frühstück mit seiner Mutter hat Michael zunächst noch etwas Leerlauf, den er nutzt, um »mit meiner selbst gebauten Stadt (...) und mit Playmobil-Römern« zu spielen. Erst nach einem kurzen kalten Mittagessen geht es los:

»Und dann sind wir um ein Uhr losgegangen für vier Stunden, sind spazieren gegangen. (...)

Wo wart ihr da?

Mmh, wir waren bei ... weiß nicht mehr, wie das da vorne heißt ... wir sind unten an der Weser langgegangen, dann noch mal Eis essen ...

Quatscht ihr dann? Oder was macht ihr dann?

Ja, ja, wir haben vorne bei Weserstadion Boccia gespielt.

Mhm ... und wer hat gewonnen?

Wir haben vier Runden gemacht in zwei Gruppen. Die Jungs gegen die Mädchen [lacht], Mädchen haben gewonnen [lacht].«

Solch ein Wettkampf an der frischen Luft macht hungrig. Also ist dann gegen vier oder fünf – mittlerweile wieder zu Hause angekommen – Zeit für ein spätes Mittagessen. Was es gab? Weiß Michael

nicht mehr – nur dass es lecker war. Der Tag klingt dann langsam aus, und Michael ist wie zu Beginn wieder allein mit sich selbst beschäftigt:

»Danach habe ich halt wieder gespielt.

Und womit oder was?

Mmh, ich habe meine »Games Workshop«-Figuren angemalt ... Und dann wars eigentlich auch schon wieder Zeit zum ... Zeit zum Ins-Bett-Gehen.

Und wann gehst du da ins Bett meistens?

Also in der Woche eigentlich, wenn Schule is, Viertel nach acht, aber gestern auch.«

Ohne Essen ins Bett? Nein, natürlich nicht: »Das war eigentlich: Abendbrot und dann ins Bett.«

Der Tag vor dem Interview war also ein gemächlicher. Einer, an dem nicht alles nach Zeitplan laufen musste, an dem die kleine Familie zur Ruhe kam und einfach nur die Zeit genossen hat. Und ein Tag, der zeigt, dass Michael sich viel allein beschäftigt. Die Schilderung macht aber auch deutlich, dass Michael seine Familie als Mittelpunkt seiner zwischenmenschlichen Kontakte sieht.

Kevin allein zu Haus?

Ganz anders verlaufen Michaels Schultage. Gut, dass die Ferien gerade erst angefangen haben, da fällt das Berichten leichter:

»Also, da werde ich immer um sieben Uhr morgens von meiner Mutter geweckt. Dann muss ich mich gleich anziehen ... essen – Brot meistens. Dann ... dann muss ich auch schon [unterbricht sich] – dann Schulsachen packen, mach ich auch manchmal abends. Dann muss ich auch schon los mit dem Fahrrad in die Schule. Zehn Minuten [dauert das].«

Gewissermaßen zum An- bzw. Abgewöhnen endet die Schule montags und freitags um halb zwei. Den Rest der Woche gegen drei Uhr nachmittags. Am meisten berichtet Michael von den Pausen. Er kann hier zwischen mehreren Alternativen der Gestaltung wählen:

»Also in der kurzen Pause nach der ersten Stunde sitze ich meistens drin, esse ein bisschen, und dann in der großen Pause gehe ich manchmal mit meinem Freund Jacob Trampolin springen und ... ja ... und sonst gehe ich in den Lustraum und spiele Tischtennis. (...) Da sind meistens ganz viele mit dabei, also da gibt es nur eine Tischtennisplatte. Und dann rennen wir da immer rum.«

Zum Unterricht sagt Michael eher wenig. Er hat einen festen Sitznachbar – Jacob – und ist insgesamt zufrieden mit den Fächern. Nur Mathe mag er nicht, was aber keineswegs an den Zahlen liegt: »Mathe. Das Fach mag ich eigentlich gerne, aber so wie unsere Lehrerin das macht, nee, das geht nicht [schüttelt den Kopf vehement].«

Wenn Unterricht und Pausen erfolgreich bewältigt sind, hat Michael an den meisten Tagen einfach frei.

»Was machst du dann [nach der Schule]?

Dann verabrede ich mich manchmal mit Jacob oder Felix. (...) Und ... oder ich spiel dann halt noch wieder.

Was macht ihr so, wenn ihr verabredet seid?

Rausgehen oder auch, wenn ich dann mit dem Fahrrad komme, eine kleine Radtour vielleicht und ... ja ...

Wenn du allein zu Hause bist, was machst du dann da?

Ja, wieder dasselbe wie meistens: mit meiner Stadt, den Römern oder Games Workshop – die Figuren anmalen meistens.

Wie geht das dann weiter, wenn du dann so ein bisschen gespielt hast?

Also dann meistens gucke ich noch ein bisschen Fernsehen. Vielleicht spiele ich dann noch Computer.«

Eine selbstbestimmte Zeit also, in der sich Michael meist alleine zu Hause beschäftigt – sei es mit seinen Figuren oder vor dem Fernseher bzw. Computer. Ab und an besucht er Freunde. Nur der Montag sieht etwas enger aus:

»Montags habe ich noch Fördern. Und ... montags hab ich danach dann noch mal kurz Tischtennis. Dann muss ich mich meistens vom Fördern beeilen, weil dann niemand mehr da ist, der mich reinlassen kann. In die Wohnung. Ja, weil, ich hab da um Viertel vor drei Schluss, und um drei muss meine Mutter schon arbeiten. Dann fahr ich – dann beeile ich mich mit dem Fahrrad, dann brauch ich nur fünf Minuten.«

Ansonsten keine weiteren Aufgaben für den Nachmittag? Auch nichts mehr für die Schule? Hausaufgaben? Die sind gar nicht vorgesehen:

»Hausaufgaben gibt's nicht so oft, dann gibt es meistens Arbeitsplan. Aber das ist – das sollen wir dann eigentlich gar nicht zu Hause machen, sondern da gibt es dann extra – jedes Fach haben wir zweimal in der Woche und dann einmal wird uns dann eine Stunde oder 'ne halbe freigegeben, um da den Arbeitsplan zu bearbeiten. [Und wenn wir fertig sind,] können wir dann auch manchmal spielen oder lesen.«

Der Abend beginnt bei Michael so gegen sechs und ist zumindest in der Erzählung auch schnell wieder rum:

»Dann gibt's um sechs Uhr auch Essen.

Manchmal um sechs, manchmal um sieben.

Wer ist dann dabei?

Da sind dann manchmal nur meine Mutter und ich. Aber dann vielleicht auch mal meine Schwester, wenn die grad nicht bei meinem Vater oder bei ihrem Freund ist.

Nach dem Abendessen gibt es dann noch ein Programm? Hast du da noch Zeit, oder geht es dann direkt ins Bett, oder wie ist das?

Ich hab dann noch ein bisschen Zeit, um zu spielen, aber dann muss ich auch bald schon wieder ins Bett.«

Der Donnerstag ist übrigens ein »Papa-tag«. Wichtiger Unterschied zu den 14-tägigen Papa-Wochenenden ist, dass Michael seinen Vater allein besucht. Ganz ohne Schwester.

Schwerpunkt Freizeit

Danach soll Michael angeben, wie viel Zeit er in den verschiedenen Lebensbereichen verbringt. Aufgabe ist es, einen Papierstreifen anhand vorgegebener Kategorien einzuteilen. Dabei soll der Papierstreifen die an einem typischen Tag zur Verfügung stehende Zeit darstellen (ohne Schlaf).

Michael macht diese Aufgabe Spaß, auch wenn es ihm nicht ganz leichtfällt abzuschätzen, wie groß das »Zeitstück« für die jeweilige Kategorie nun wirklich ist. Am Ende kommt er für einen Wochentag zu folgendem Schluss (s. u.):

Überraschenderweise fällt dabei der Zeitanteil für schulische Aktivitäten relativ klein aus. Das liegt womöglich daran, dass er Pausen und einen Teil des Unterrichts (z. B. das Lesen bei Fertig-

1 = Schule 2 = Pflichten 3 = feste Freizeitaktivitäten 4 = Eltern und Familie 5 = freie Zeit/Spiel 6 = Mediennutzung



stellung des Arbeitsplans) zur Kategorie »freie Zeit« zählt. Die (häuslichen) Pflichten erhalten in dieser Darstellung ebenfalls wenig Raum. Während des Interviews mag Michael auch gar keine feste Verpflichtung einfallen. Erst bei der Besichtigung der Kaninchen erzählt er, dass er für die Fütterung zuständig ist und auch häufig die Käfigreinigung, eigentlich Aufgabe seiner Schwester, übernimmt. Seine Mutter erwähnt noch, dass Michael ab und an die Blumen gießt und sein Zimmer aufräumen muss. Überschaubar sind die festen Freizeitaktivitäten, die bei Michael aus dem wöchentlichen Tischtennisstraining bestehen – sonntags und montags.

Den größten Anteil erhält die Zeit, die Michael mit »Eltern und Familie« verbringt. Diese Einschätzung ist zunächst unerwartet. Mutter und Vater sind beruflich stark eingebunden, und auch seine Schwester ist viel unterwegs. Vielleicht ist es einfach der alltägliche Rahmen Familie, der in Michaels Leben einen großen Stellenwert einnimmt und daher eine entsprechende Gewichtung erfährt.

Die restliche frei verfügbare Zeit, die Michael zumeist allein verbringt, teilt er zu fast gleichen Teilen in Spiel und Mediennutzung (bei Michael vor allem Fernsehen) ein. Insgesamt nimmt die Freizeit den Löwenanteil des Tages ein. Dies spiegelt sich auch in Michaels Einschätzung wider, welchen Anteil seiner am Tag verfügbaren Zeit er selbst gestalten kann. Dieser ist in etwa doppelt so groß wie die »fremdbestimmte« Zeit, in der andere vorgeben, was er tun und lassen soll. Als fremdbestimmt erlebt Michael die Unterrichtszeit, die häuslichen Pflichten und teilweise das Fernsehen, da hier seine Mutter über Dauer und Inhalte mitbestimmt.

Die Einteilungen fürs Wochenende sind ähnlich. Allein der Unterricht fällt weg, so dass die Freizeit entsprechend

Anteile gewinnt. Die Gewichtung bleibt in etwa bestehen. Nur das Tischtennisstraining nimmt vergleichsweise mehr Raum ein, da es regelmäßig am Sonntag stattfindet.

Elternzeiten

Die Zeit, die Michael gemeinsam mit seinen Eltern verbringt, die also einen Teil des Abschnitts »Eltern und Familie« darstellt, wird nun näher betrachtet. Zunächst wollte ich wissen, wie viel Zeit Michael mit seiner Mutter verbringt, wenn er zu Hause ist. Dazu wurde ebenfalls die oben beschriebene Methode verwendet. Etwa die Hälfte der »freien« Zeit (also ohne Schulzeit und feste Freizeitaktivitäten) ist Michael gemeinsam mit seiner Mutter zu Hause – so jedenfalls seine Einschätzung. Die Hälfte dieser Zeit meint Michael, sich allein zu beschäftigen. In der anderen Hälfte mache er etwas gemeinsam mit seiner Mutter.

Ist seine Mutter nicht zu Hause, hat Michael freie Gestaltungsmöglichkeiten – mit einer vielleicht wesentlichen Einschränkung: Er kann nicht ohne vorherige Absprache aus der Wohnung und ist somit abhängig von den Arbeitszeiten der Mutter.

Die gemeinsame Zeit mit seinen Eltern verbringt Michael am liebsten spielend:

»Also, mit meinem Vater da spiele ich gerne Yatzy oder auch andere Brettspiele, Schach zum Beispiel, und mit meiner Mutter mach ich auch gerne Brettspiele, Schach aber nicht [lacht]. Sondern was zum Beispiel?

Mmh, sondern ... Brettspiele ... Pharaon, Siedler von Catan und ... noch Kartenspiele wie UNO, Elfer raus. Spielst du das (...) zu zweit oder spielen da noch andere mit?

Also, mit meinem Vater spiel ich meistens zu zweit. Und hier dann auch, also

mit meiner Mutter, dann auch mal mit meiner Schwester.

Und wer gewinnt meistens?

Mmh, meistens mit meinem Vater, da gewinnt beim Schach meistens er, beim Yatzy ich.«

Und was tun seine Eltern, wenn sie nicht zu Hause sind? Womit sind sie da beschäftigt? Und wie denkt Michael darüber?

»Also meine Mutter, die muss ja meistens im Sportstudio arbeiten. Da, sie meint, dass viele denken: Das ist nur ein bezahltes Hobby oder so. Und sie lebt davon, und wenn dann jemand krank ist, dann springt sie ein. Und dann ist sie meistens nicht da. Und bei meinem Vater, der hat eine Liefer-, also Lieferfirma – Lieferantenservice sozusagen. Der muss dann oft irgendwie, irgendwo was hinliefern und ja, dann ist der auch nicht da. Und er hat 'nen Laden in Leverkusen, da muss er dann auch öfters mal hin. Aber das ist meistens, wenn ich gar nicht bei ihm bin. Also bei meinem Vater, das ist ja eigentlich in Ordnung, weil ich bin die meiste Zeit eh nicht da. Und bei meiner Mutter, das ist schon bisschen doof, weil ich dann oft hier alleine rumsitze (...). Dann habe ich öfters mal nichts zu tun, dann ist mir langweilig. Dann will ich mich zum Beispiel verabreden, geht nicht, weil sie davon dann wissen wollen. Und dann muss ich entweder versuchen anzurufen, was meistens nicht funktioniert, oder ... mich weiter langweilen. (...) Weil, dann bin ich ja, wenn sie hier dann ankommt, dann bin ich nicht da, dann kriegt sie erst mal einen großen Schreck.«

Aus diesem Grund würde sich Michael wünschen, dass seine Mutter ihr freiwilliges Engagement bei Werder (»Die macht da auch Sport so mit 6-Jährigen

oder so.«) aufgibt. Es klingt, als hätte Michael zeitlich zwar viel Freiraum am Nachmittag, kann diesen aber nicht immer so ausnutzen, wie er es sich wünscht. Bleibt da der Kontakt zu Gleichaltrigen auf der Strecke? Ein Treffen pro Woche hat Michael allerdings sicher: Jeden Mittwoch geht er nach der Schule zu Paul, einem Klassenkameraden (»damit ich nicht in Betreuung muss«).

Obwohl Michael seine Mutter gerne mehr zu Hause hätte, weiß er um die finanziellen Vorteile, die ihr berufliches Engagement mit sich bringt. Er schneidet damit von sich aus ein Thema an, zu dem er im weiteren Verlauf des Interviews noch ausführlich befragt werden wird.

Michaels Welt: Kontakte und Orte

An dieser Stelle des Interviews ist Michael froh über die Abwechslung, die nun folgt: Michael soll seine wichtigsten Kontakte und die für ihn relevanten Orte auf einer Unterlage mit Hilfe von Bauklötzen und Spielfiguren aufstellen. Er beginnt mit seinem Zuhause (Kontakte: Schwester und Mutter), wo Michaels Empfinden nach vor allem seine Mutter das Sagen hat. Als Nächstes stellt Michael die Schule mitsamt vier Schulfreunden (davon sind zwei aus seiner Klasse) und drei Lehrern, die er als »Bestimmer« sieht, auf. Zur Schule gelangt Michael meist allein mit dem Fahrrad. Dieses nutzt er auch häufig, um zur Wohnung seines Vaters zu gelangen, die in der Aufstellung als Nächstes folgt. An diesem Ort bestimmen Vater und Sohn in der Regel gemeinsam. Gleich in der Nähe wird dann der Ort des Tischtennisstrainings platziert, den er entweder zu Fuß oder per Rad erreichen kann. Als wichtigste Kontakte stellt Michael die beiden Trainer und ein weiteres Kind auf. Es folgt die Wohnung



der Oma, die in derselben Stadt wohnt wie Michael. Wenn er sie besuchen möchte, ist er auf seinen Vater angewiesen, der ihn dann mit dem Auto fährt. Bestimmen darf hier – wie es sich bei Enkeln schließlich gehört – Michael. Schließlich ergänzt Michael noch die Weser und den Dom als reine Orientierungspunkte für seine Aufstellung. Kontakte hat er hier keine. Dennoch gehören diese beiden Orte für Michael »irgendwie« dazu. Auf Nachfrage stellt Michael ganz zum Schluss noch Pauls Wohnung auf. Da Paul aber schon als Freund an der Schule steht, kommt er hier nicht noch ein weiteres Mal hinzu.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Michael fast alle Orte (mit Ausnahme der Wohnung seiner Großmutter) selbstständig (meist per Rad) erreichen kann. Auf dem Weg zur Schule tut er sich dabei häufig mit Freunden zusammen.

Michael stellt insgesamt 14 Kontakte

auf. Davon sind fünf etwa genauso alt wie Michael. Von den restlichen neun Kontakten gehören vier zu seiner Familie (Schwester, Mutter, Vater, Oma). Die anderen fünf sind Betreuungspersonen (Lehrerinnen oder Trainer). Als Michael fünf Plättchen an Personen verteilen kann, die er »besonders gern« hat, wählt er dazu seine gesamte Familie und einen der beiden Tischtennistainer aus. Michael schildert Paul als engsten Peer-Kontakt, auch deswegen, weil er diesen regelmäßig zu Hause besucht.

In der Gesamtschau ergibt sich ein übersichtlicher Lebensraum, den Michael im Wesentlichen selbst beherrscht. Er hat zwar wenige Kontakte, die aber genügen ihm offenbar. Einschränkungen ergeben sich durch seine Gebundenheit an die Wohnung, wenn seine Mutter unterwegs ist. Dadurch ist es ihm vermutlich nicht möglich, seine Kontakte und Orte voll auszuschöpfen.

»200 Euro würde ich jetzt arm nennen«

Als Michael Arm und Reich definieren soll, stellt er im Vorfeld klar, dass »reich sein« nichts damit zu tun hat, ob man »groß damit rausprotzt«. Auch wenn man »normal« ist, also nicht »in so einer Mega-Villa wohnt« kann man zu den Reichen zählen. Ob arm oder reich – das macht Michael dann am Einkommen fest und nennt konkret den monatlichen Betrag, den man für den täglichen Bedarf (vor allem Essen) übrig haben sollte: »Also reich ist dann eher, wenn man schon so ... pro Monat mehrere, so 1000 Euro hat. Arm, das wäre dann schon eher so wie bei uns, so 500 (...). Okay, arm kann man es nicht nennen, es reicht ja eigentlich zum Leben. Also arm ist dann wirklich, wenn man davon fast gar nicht richtig, wenn das grad noch reicht, um davon zu leben. (...) Also 200 bis 300 Euro das ist schon, also 300 Euro ist noch einigermaßen auszuhalten, aber 200 Euro würde ich jetzt arm nennen.«

Im Verlauf benennt Michael dann noch einige Merkmale, in denen sich Arme von Reichen unterscheiden. Da ist zunächst einmal die feine Kleidung (Schlips, Anzug) und das Benehmen. Bei den Reichen, »da gibt es nichts, was die mal mit der Hand essen, sondern alles Messer, Gabel, weiß nicht was«. Auch zu McDonald's würden die nie gehen. Das machen nur die ärmeren Familien. Im Vordergrund steht jedoch die gute materielle Versorgung der Kinder (»Die leben sozusagen in Saus und Braus – da wird jeder Wunsch von den Augen abgelesen.«). Hier sieht Michael auch den einzigen Vorteil des Reichseins. Er nimmt zwar wahr, dass reiche Kinder beliebter sind (»manche Leute, die finden das einfach toll, wenn man reich ist«), sieht dies aber nicht unbedingt als Vorteil. Bevorzugt behandelt (z. B. von den Lehrern an der Schule) werden sie deswe-

gen jedenfalls nicht, ist Michael sich sicher.

Vorteile der Armut sieht Michael allein auf der materiellen Seite: »Wenn man reich ist, würde es [das eigene Zimmer] irgendwann überquellen, und wenn man arm ist, hat man genügend Spielsachen, um sich zu beschäftigen. Aber es quellt nicht gleich alles raus.«

Als Michael aus einer Vielzahl von Bildern jeweils fünf einem armen und fünf einem reichen Kind zuzuordnen soll, werden seine Ausführungen noch einmal deutlich. Er wählt vor allem Bilder, die die materiellen Unterschiede zwischen armen und reichen Kindern betonen. Die Spanne reicht von Grundbedürfnissen (Bild mit fast leerem Külschrank für das arme Kind, einen prall gefüllten für das reiche) über schicke Klamotten bis hin zu einer Luxusvilla, Dinge, die selbstverständlich jeweils dem reichen Kind vorbehalten sind.

»Dann könnte sie zwei statt drei nehmen«

Inwieweit begegnet Michael diesen Aspekten in seiner alltäglichen Umgebung? Und welche Erfahrungen haben zu den bislang beschriebenen Einstellungen und Annahmen geführt?

Michael berichtet, dass er eigentlich alle Kontakte in seinem Netzwerk als »mittel« einordnen würde – also weder als besonders reich noch arm. Nur ein »reicher« Junge aus seiner Klasse, der zwar bei vielen, aber offenbar nicht bei Michael beliebt ist, wird besonders erwähnt:

»Also der ... gibt zum Teil auch ziemlich an damit. Der hat auch so ein Segelboot, ein großes. Der wohnt zwar in so einem kleinen Haus, aber sonst hat der auch einigermaßen schicke Kleider, also Klamotten. Ja, der gibt halt ständig damit an, dass er reich ist, was er Tol-

les gemacht hat, was sich einige von uns nicht leisten können.«

Sich selbst ordnet Michael auf einem Kontinuum zwischen »ganz arm« und »ganz reich« leicht unterhalb der Mitte ein. Damit ist er auch zufrieden. Viel reicher will er jedenfalls nicht sein:

»Was findest du gut (an eurer Position)?

Also dass wir uns da ... halt Geld haben zum Essen und Trinken und alles, was man zu Überleben braucht und halt auch noch Geld haben, dass wir dann auch noch ab und zu mal ein kleines Spielzeug oder so Klamotten für meine Schwester [lacht] und dass wir uns das auch noch kaufen können. Und das ist eigentlich gut so. Und dass wir nicht reich sind, finde ich deswegen gut, weil dann hätten wir wirklich ... da hätte meine Schwester – bräuchte mindestens drei Schränke für Klamotten. Und ich bräuchte, ich schätze noch ein Schrank für Spielzeug.

Gibt es noch andere Nachteile?

Also, ich mag auch nicht so gerne ... wie ich schon gesagt habe, der Junge aus meiner Klasse, ich mag auch nicht so gerne im Mittelpunkt stehen irgendwie ... Wenn mich da irgendwie ... wenn ich irgendwie mit fünf Leuten oder so rede, in Ordnung, wenn die mich alle angucken. Aber wenn da irgendwie bei 'ner kleinen Vorführung oder wenn ich reich wär halt, dann würden mich ... Wäre ich beliebter, dann würden da schon 20, 30 Leute um mich rumstehen manchmal. Das halt ich nicht aus.«

Ein wenig mehr Geld wäre trotzdem schön, denn dann »könnte Mama ihre ganzen Großeinkäufe machen. Dann könnte sie drei statt zwei nehmen, aber ein großer Unterschied wäre da eigentlich auch nicht.« Ganz ähnlich hört es sich an, als Michael gefragt wird, was er

mit einem 1000-Euro-Gewinn machen würde: Etwas Spielzeug kaufen und ansonsten der Mutter jeden Monat 100 Euro geben, damit für eine Zeit etwas mehr Geld in der Haushaltskasse ist.

Geiz, Gehalt, Gerechtigkeit

Worin sind denn die Unterschiede zwischen den Menschen hinsichtlich ihres materiellen Wohlstands begründet? Abgesehen vom Sonderfall eines großen Erbes sind es Art und Umfang der Erwerbsarbeit, die Michael als bestimmende Faktoren sieht. Ein Tellerwäscher verdient eben weniger als ein Anwalt, und – das kennt Michael von seiner Mutter – wer mehr arbeitet, verdient auch mehr. Diesen Aspekt hatte er bereits genannt, als das Thema »Arm und Reich« noch gar nicht angesprochen war:

»Dann wenn sie dann irgendwo arbeitet, wenn sie irgendwo aushilft, wenn jemand krank ist oder ne. Dann kriegt sie das auch extra bezahlt. Dann haben wir, weil wir haben jetzt nur 500 Euro im Monat. Dann haben wir vielleicht 600.«

Mehr arbeiten ist also eine Möglichkeit, sich ein besseres Einkommen zu verschaffen. Eine andere sieht Michael darin, sich kontinuierlich hochzuarbeiten. Einen mühelosen Aufstieg vom Tellerwäscher zum Millionär sieht er aber nicht; eher vom Tellerwäscher zum Server, wie er sagt.

Dass man in verschiedenen Berufen unterschiedlich verdient, findet Michael an sich schon in Ordnung, denn beim Tellerwäscher (der offenbar Sinnbild für die unterste berufliche Stufe bei Michael ist) »da kann man ja sogar wie mich, ein 10-jähriges Kind fragen; das könnte jeder machen.« Im Gegensatz zum Anwalt, »da hat nicht jeder das Zeug dazu«.

Trotzdem sei die Situation für die Armen »einigermaßen fies«, da sie im Zweifel hungern müssten, während die Reichen pro Mahlzeit so viel Brote essen können, wie die Armen an einem ganzen Tag. Daraus leitet Michael ab, dass die Reichen mehr abgeben müssten als bisher: »Ich weiß auch nicht, wie man das [dass einige zu wenig Geld haben] verhindern könnte, außer dass die Reichen den Armen irgendwie was abgeben.« Dazu seien aber viele wohl zu geizig bislang: »Ja, weil ab und zu geht da ein Reicher da an so einem armen Bettler vorbei, wirft dem ein Cent in so 'n Hut und geht weiter. Und manche Arme, die sich grad mal was zu essen kaufen können, die werfen da einen Euro rein oder zwei.«

Die Krise oder das verschwundene Geld

Von der Wirtschaftskrise hat Michael schon gehört, und er weiß auch gleich, dass sie es ist, auf die ich hinauswill, als die Frage nach den Sorgen vieler Menschen in Deutschland kommt. Seine Informationen hat er aus den Nachrichten im Radio. Er beschreibt die Krise in eigenen Worten:

»Also in den Banken ... ich hab irgendwas gehört von ... bei manchen besteht die Gefahr, dass sie ihr Geld nicht mehr wiederkriegen. Dann sind sogar die Reichen arm, wenn das passiert und vielleicht auch, wegen weil Karstadt Insolvenz ... da. Weil einige Arbeiter halt bei Karstadt arbeiten, die sind dann arbeitslos, und das ist ja auch nicht gerade das Beste ... Ich habe gehört, dass das daran liegt, die Banken nehmen ja nicht nur Geld auf, sondern die verleihen Geld ja auch. Und wenn die das Geld dann nicht wiederkriegen zum Beispiel. Dann ist die Bank ein bisschen ärmer, und einige Leute krie-

gen dann, wenn 'se Geld abheben wollen, kein Geld mehr. Weil die dann ihr Geld verschenkt haben, sozusagen.«

Michael meint, bei einer Eskalation würden vor allem die Mitarbeiter der Banken in großen Schwierigkeiten stecken:

»Ich kenn keine Person [persönlich], aber ich weiß, wer sich darüber Sorgen machen sollte. Zum Beispiel die, die in einer Bank arbeiten. Weil irgendwann machen die, die dann ihr Geld in der Bank sozusagen verloren haben, machen dann 'nen Aufstand, und die, die da dann arbeiten, die kriegen einigermaßen Probleme. (...) Zum Beispiel versperren die den Eingang, (...) da kommen die da nicht mehr raus. Auch wieder wegen den Wütenden ... da gibt's ja auch manche, die schlagen einfach drauf ein, wenn die ihr Geld nicht mehr wiederkriegen.«

Dass die Krise für ihn persönlich Folgen haben könnte, glaubt Michael nicht. Zumindest hält er es für sehr unwahrscheinlich, dass gerade das Geld seiner Mutter verschwindet (»Weil es gibt ja viele Menschen, von denen das Geld verschwinden kann.«). Für den unerwarteten Fall, dass sein Geld doch verschwindet, befürchtet Michael allerdings massive Konsequenzen: »Dass wir dann noch nicht mal mehr 500 Euro im Monat haben, sondern vielleicht 50 (...), dass wir pleite sind. (...) Dann, schätze ich, werden wir verhungern. Wenn wir dann ... also, es würde dann nicht mehr reichen.«

Seine Zukunft, die Michael sich nur schlecht vorstellen kann (»da habe ich noch keinen blassen Schimmer«), sieht er ohne einen großen Einfluss der aktuellen Krise. Wenn es aber einen gäbe, dann wäre dieser negativ (»Das könnte die Welt nur verschlechtern, verbessern glaub ich nicht.«). Da ist er sich sicher.

Ein gutes Leben

Am Ende des Interviews soll jedes Kind fünf Dinge aufmalen, die Kinder brauchen, um gut zu leben. Michael ist vom Zeichnen nicht begeistert, lässt sich aber dennoch auf die Aufgabe ein. Er malt:

Eine Banane

»Zum Überleben, was zu essen –
lecker.«

Ein Glas Wasser

»Zum Trinken. Also viel trinken auch.«

Ein Haus

»Dach überm Kopf, also ein Haus.«

Ein Spielzeug

»Das ist ein Spielzeug.«

Einen Freund

»Und 'nen Freund.«

Für sich selbst hat er einen oder – wie er dann schnell berichtigt – eigentlich zwei Wünsche:

»Dass mein Vater wieder bei uns wohnt. Ja, und dass meine Mutter und er sich vertragen [lacht].« Denn der erste Wunsch wäre ohne den zweiten wohl wertlos, bemerkt Michael. Ihm ist klar, dass vor allem die Erfüllung des ersten Wunsches unmöglich sein wird. Damit kann er leben, denn sonst ist er doch zufrieden so, wie es ist, und schließt mit einem Blick auf die Aufstellung seines Netzwerks in seiner nüchternen Art:
»Ich mag das hier eigentlich.«

»Ohne Freunde wäre es ganz schön hart im Leben.«

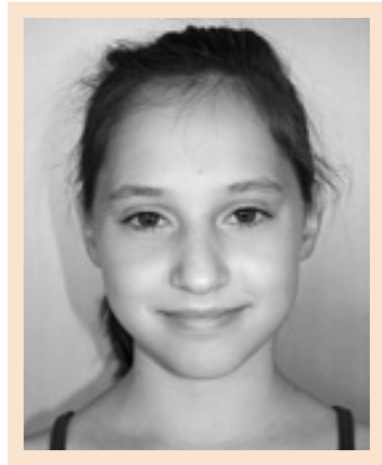
Millaray Abujatum

Juli 2009

Ich besuche die 11-jährige Juana in einem Neubaugebiet einer mittelgroßen Stadt südöstlich von Berlin. Die sanierten Plattenbauten aus DDR-Zeiten reihen sich entlang einer befahrenen Straße. Vor den Häusern gibt es Parkflächen. Die geschützte Hoffläche hinter den Häusern wurde unlängst begrünt, jetzt sind dort Spielwiese und Spielplatz. Gehweg und Eingänge wirken einfach, aber gepflegt.

Zunächst werden wir zu Juanas Opa (mütterlicherseits) zum Mittagessen eingeladen. Im Wohnzimmer der kleinen Zweizimmerwohnung tummeln sich Onkel, Tanten, Cousins, Cousinen und ein paar Vierbeiner. Opa Carlos hat »Empanadas« (Teigtaschen, eine chilenische Spezialität) gebacken. Aus dem Radio erklingt lateinamerikanische Musik. Es herrscht ein heiterer Trubel. Man unterhält sich auf Spanisch und auf Deutsch, es wird gescherzt und gelacht. Wie ich später erfahre, finden solche Familienzusammenkünfte sehr oft statt, die Wohnung von Opa Carlos ist dabei der Mittelpunkt.

Juana lebt ein paar Eingänge weiter mit ihrer Mutter (37 Jahre alt) und ihren beiden Schwestern Shary (14 Jahre alt, Gymnasiastin) und Leonor (2 Jahre alt) in einer sauberen, ordentlich gehaltenen und funktional eingerichteten Vierzimmerwohnung. Die Küche ist mit dem Ess- und Wohnzimmer verbunden, so dass die Wohnung sehr hell wirkt. Juana hat ein eigenes Kinderzimmer. Das Interview findet im Jugendzimmer der älteren



Schwester statt, die sich derzeit auf Theaterreise befindet. So kann uns die neugierige Leo nicht so leicht stören.

Juanas Mutter stammt aus Chile und ist in den 1970er Jahren, als sie selbst noch ein Kleinkind war, mit ihrer vielköpfigen Familie nach Deutschland immigriert. Obwohl Juanas Vater nicht bei der Familie lebt, ist Juanas Mutter nicht im klassischen Sinne »alleinerziehend«. Zu den Hauptbezugspersonen Juanas zählen neben der Mutter und den beiden Schwestern nämlich auch der Opa und mehrere der Onkel und Tanten, die ebenfalls in der unmittelbaren Umgebung wohnen. Obwohl sich die Erwachsenen sowohl auf Spanisch als auch auf Deutsch unterhalten, spricht Juana selbst nur Deutsch.

Zu DDR-Zeiten bestimmten Industrie und Nahrungsmittelproduktion die Wirtschaftsstruktur der Stadt. Heutzutage liegt die Arbeitslosenquote in diesem Gebiet weit über dem Bundesdurchschnitt, etwa jeder fünfte Stadtbewohner ist ohne feste Arbeit. So auch Juanas Mutter, die ursprünglich gelernte Molke-reifachfrau ist und jetzt Arbeitslosengeld bezieht.

Aufstieg von Baby-Crabs zu Young-Crabs

Zu Beginn des Interviews wirkt Juana noch etwas verschüchtert und unsicher. Es fällt ihr offensichtlich nicht leicht, sich selbst spontan vorzustellen. Nach einigem Zögern erzählt sie, sie sei 11 Jahre alt, heiße Juana und treibe gerne Sport. Außerdem erzählt sie mir, wo sie wohnt und dass sie gerne in die Schule geht.

Leichter gelingt es Juana, ihren gewöhnlichen Tagesablauf (an einem Wochentag) Schritt für Schritt zu schildern:

»Also, ich steh viertel sieben auf. Dann geh ich erst mal ins Bad, putz mir die Zähne, und dann halb sieben zieh ich mich an. Dann dreiviertel sieben füttere ich meine Hasen. Dann kämm ich meine Haare. Mach mir 'nen Zopf ... Also im Bad, das dauert eigentlich ganz schön lange. Na ja, dann ist eigentlich meist schon viertel acht. Und dann geh ich los. Also viertel acht geh ich los zur Schule ... manchmal fahr ich auch mit meinem Fahrrad.«

Juana besucht die 5. Klasse einer (Europa- und Umwelt-)Grundschule unweit ihrer Wohnung. Den morgendlichen Schulweg geht bzw. fährt Juana mit einer Mitschülerin. An den meisten Tagen hat sie sechs, am Mittwoch sieben Unterrichtsstunden. Das Frühstück findet in der Schule statt.

Von der Nachmittagsbetreuung der Ganztagschule macht Juana keinen Gebrauch. Nach dem Unterricht geht sie nach Hause und isst gemeinsam mit ihrer Familie Mittag:

»Man kann da auch Mittag essen, aber ich esse zu Hause (...), und dann am Montag, also wenn jetzt Montag wäre, hätte ich dann noch eine Stunde und eine halbe, bis ich dann zum Sport müsste.

Wer ist denn dann da?

Äh. Meine ... na ja, eigentlich alle.

Und ihr esst dann alle zusammen Mittag.

Und wer kocht?

Meine Mutti.«

Juanas Sport ist das Cheerleading. Montag und Mittwoch nachmittags geht sie zum Training im städtischen Cheerleading-Verein.

»Ich bin bei den Baby-Crabs. Also, wir sind die Kleineren. Also, es gibt da auch noch größere, also wenn man schon länger da war, und die heißen Crabettes.

Ach so, da kommt man dann hin, wenn man schon größer ist. Und habt ihr da auch richtig Auftritte und so?

Ja. Also, meistens am Samstag und Sonntag.«

Das Training und die Auftritte mit ihrem Team bedeuten Juana sehr viel. Bald soll sie in die nächste Alters- und Erfahrungsgruppe, die »Young-Crabs« aufsteigen. Donnerstags steht das Gitarrespielen in der Musikschule auf dem Aktivitätsplan.

»Dann bin ich halb sechs wieder zu Hause. Und dann mach ich Hausaufgaben. Wenn es leicht ist, dann nicht lange. Also, wenn sie ganz einfach sind, dann so 10, 20 Minuten. Dann, na ja, ist unterschiedlich, also, ich mach Hausaufgaben, dann essen wir alle zusammen, und um neun geh ich dann ins Bett.«

Sowohl unter der Woche als auch am Wochenende hat Juana neben den Hausaufgaben eigene Pflichten zu erfüllen. Hierzu zählen das Füttern und Pflegen (den Käfig säubern) ihrer Hasen, das Aufräumen des Kinderzimmers, das Helfen beim Tischdecken und -abräumen sowie Müll hinausbringen.

Juanas Mutter ist die meiste Zeit, in der Juana zu Hause ist, auch da. Zusätzlich zu den Mahlzeiten nennt Juana gemeinsame Spaziergänge, das Spiel mit der 2-jährigen Schwester, die Einkäufe und Familienbesuche (z. B. Opa) als gemeinsame Familienaktivitäten. Dennoch gibt es auch Zeiten, in denen Juana alleine zu Hause ist. Dann, wenn die Mutter einmal in der Woche mit der jüngeren Schwester in die Musikschule zur musikalischen Früherziehung geht, alleine in den Supermarkt fährt oder alleine Verwandte besucht. In der Zeit hört Juana Musik, schaut Fernsehen oder spielt am Computer.

Am Wochenende ist Juanas Tag entspannt:

»Da wach ich so halb neun oder um acht auf, und dann bleib ich erst mal liegen. Meine kleine Schwester, die kommt dann immer in mein Zimmer und holt mich aus dem Bett. Und dann spielen wir noch etwas. So 'ne Stunde oder so. Und dann essen wir zusammen Frühstück. Dann ... ach ist unterschiedlich. Na ja. Wir frühstücken dann so um zehn oder um neun. Dann spielen wir, oder manchmal gucken wir Fernsehen ein bisschen.«

Oft organisiert Juanas Mutter an den freien Tagen kleine Ausflüge oder Unternehmungen: Man fährt mit der Familie an den Badeseen oder zu Freunden, oder es kommt Besuch.

Für das Spielen, z. B. mit ihren Hasen oder mit Playmobil, bleibt Juana am Wochenende deutlich mehr Zeit. Oft verabredet sie sich auch mit ihren Freundinnen

zum Fahrrad- bzw. Rollerfahren oder »einfach zum Quatschen«.

Doch auch am Wochenende hat Juana Pflichten und feste Termine einzuplanen. Am Sonntag erledigt sie ihre Hausaufgaben, etwa jedes zweite Wochenende tritt sie zudem mit ihren Cheerleaders auf.

Virtuelle Welten

Der Umgang mit modernen Medien wie Fernseher, Computer oder Internet gehört zu Juanas Alltag genauso wie das Spielen oder der Sport. Der Medienkonsum wird jedoch von der Mutter geregelt und eingegrenzt:

»Manchmal, wenn ich von der Schule komme, darf ich noch ein paar Minuten Fernseh gucken, also, na erst nach dem Mittagessen.

Und was guckst du dann?

Hanna Montana, die Simpsons oder so. *Darfst du dann so viel gucken, wie du magst?*

Eigentlich nicht, also wenn meine Mutter dann sagt, ich muss mein Zimmer aufräumen oder die Hasen sauber machen, dann geh ich schon.«

Neben dem Fernsehen darf Juana bis zu eineinhalb Stunden täglich am Computer der Familie verbringen. Dort spielt sie am liebsten »Die SIMS«, ein Computerspiel, bei dem man ein virtuelles Leben aufbaut, Häuser baut, Freundschaften schließt, eine Familie gründet und virtuelles Geld verdient: »Da kann man sich 'ne Stadt bauen, eine eigene, oder man kann in eine fertige Stadt gehen. Da kann man in ein Haus einziehen. Das Haus einrichten und dann die Menschen spielen.«

Doch auch »echte« Kontakte pflegt Juana zeitgemäß über das Internet. Wie sie uns erzählt, ist sie im Online-Netzwerk »SchülerVZ« angemeldet und kennt sich dort bestens aus:

»Da schreibt man zum Beispiel, mmh, na ja, da chattet man zum Beispiel im Plauderkasten. Das ist so ein ... mmh ... wo man zusammen chatten kann mit Freunden. Und dann schreib ich zum Beispiel auch manchmal, aber ganz selten, bei meinen Freunden auf die Pinnwand. Also, es gibt eine Startseite, da sieht man, ob man neue Freunde bekommen hat also, da kann man schreiben, was man gerade macht, und dann gibt's noch eine Seite, das ist seine eigene Seite. Also, da ist eine Pinnwand, da kann man was draufschreiben. Also, da können andere Leute was draufschreiben, auch ich selbst. Dann gibt's da noch so Fotoalben, da schreiben ganz viele auch zu den Bildern was. Also, da hab ich 'nen Bild, wo ich grad klettere, und dann schreibt die eine zum Beispiel »sportlich, sportlich«. *Ach so, da bist du also im Kontakt mit anderen Kindern, die auch so eine Seite haben. Sind das alles Kinder, die du kennst?* Ja, meine Cousine, also ein paar Cousinsen und dann noch meine Freunde und die Freunde meiner Schwester, aber die kenn ich ja auch.«

Mit ihren Freundinnen verabredet sich Juana oft über das Chat, die Kommunikationsform in Echtzeit über das Internet.

»Eigentlich wohnen wir alle zusammen«

Als Juana die wichtigsten Orte und Menschen in ihrem Leben mithilfe der Klötze und Figuren aufstellen soll, beginnt sie mit ihrer Familie. An dieser Stelle sind Konzentration und viele Nachfragen nötig, um ihr folgen und den »Durchblick« behalten zu können. Es wird deutlich, dass die Familie eine äußerst wichtige Rolle in Juanas Alltag spielt. Nachdem sie sich selbst, ihre Mutter und beide Schwestern in der Mitte der Unterlage

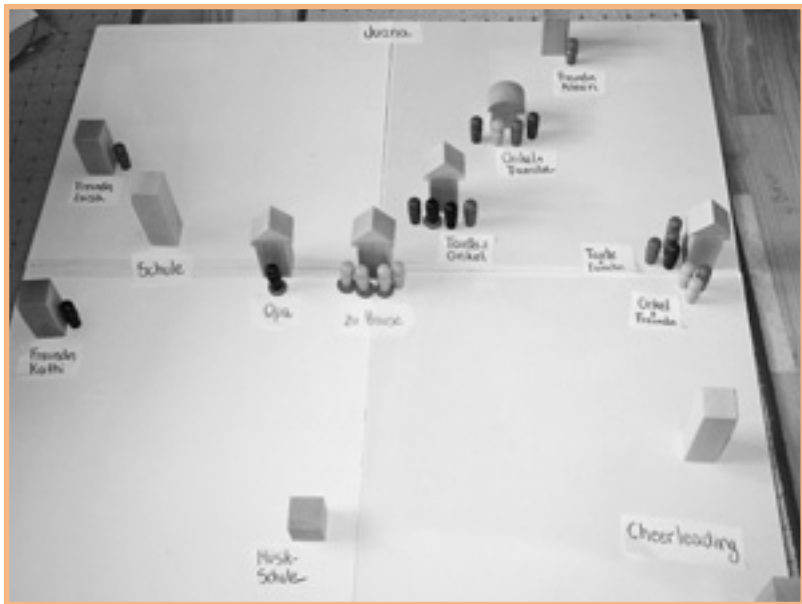
aufgestellt hat, folgt die Wohnung von Opa Carlos (»der Papa von meiner Mutti«) sowie die Wohnungen der diversen Onkel und Tanten mit den dazugehörigen Cousinsen und Cousins.

»Eigentlich wohnen wir alle zusammen, also wir wohnen alle hier in der Straße. Mein Opa wohnt in der Zwei und die anderen sind noch ein bisschen verteilt hier. Außer meine Tante, die wohnt ein bisschen weiter weg. Aber in zehn Minuten mit dem Fahrrad ist man dort.«

Auf die Darstellung der Verwandten, die weiter entfernt wohnen, verzichtet Juana (»Die kann ich ja jetzt hier nicht auch noch zeigen.«). Weiterhin baut Juana ihre Mitschülerinnen und besten Freundinnen Aileen, Kati und Louisa auf. Die drei Mädchen wohnen ebenfalls ganz in der Nähe. Die gemeinsamen Treffen außerhalb der Schule finden im Freien statt (z. B. zum Fahrrad- oder Rollerfahren und Skaten) oder in den jeweiligen Wohnungen. Auch hier bewegt sich Juana selbständig.

Dann wird die Schule aufgebaut. Hier gibt es für Juana (bis auf die Freundinnen, die bereits bei ihren Häusern aufgebaut wurden) keine nennenswerten wichtigen Bezugspersonen, so dass sie gleich mit Musikschule und dem Ort des Cheerleadings weitermacht. Das Training findet an zwei unterschiedlichen Orten statt. Zur Musikschule fährt Juana mit ihrer Mutter mit dem Fahrrad oder mit der Straßenbahn. Zum Training fährt sie alleine, ebenfalls mit Fahrrad oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln.

Juanas Leben spielt sich in einem überschaubaren und zumeist zu Fuß oder mit dem Fahrrad selbständig zu erreichenden Gebiet ab. Abgesehen von der Musikschule bewegt sie sich in diesem Rahmen alleine. Auch das selbständige Fortbewegen mit öffentlichen Verkehrsmitteln in der Stadt beherrscht Juana.



Ehrenpodeste für die wichtigsten Bezugspersonen verleiht Juana zunächst ihrer Mutter und den beiden Schwestern sowie ihrem Opa und einem Onkel. Als sie merkt, dass die Podeste vergeben sind, wird Juana unsicher ... schließlich müssten doch noch viele mehr ein »Wichtigkeits-Podest« erhalten (»Also eigentlich sind die alle wichtig, also Onkel Chico und meine Tante und die drei da und Onkel Juan.«).

Wer hat das Sagen?

Wenn Juana auf einem Zeitstreifen angeben soll, über wie viel ihrer Zeit sie selbst bestimmt, dann sind das an Wochentagen knapp 40 %, am Wochenende steigt der Anteil etwas, jedoch nicht sehr stark. Juana zufolge haben zu Hause, in der Schule, beim Training oder beim Gitarrenunterricht zum größten Teil

die Erwachsenen (Mutti, Lehrerin, Trainer, Musiklehrer) das Sagen. Wenn sie bei den Verwandten zu Besuch ist, fühlt sich Juana eher selbstbestimmt. Und wer bestimmt, wenn sich Juana mit den Freundinnen trifft?

»Na ja, bei meiner Freundin, da bestimmt meine Freundin. Das heißt, wenn ich zum Beispiel bei der Kathi bin, bestimmt Kathi, also na ja, sie fragt mich zum Beispiel, was wir spielen wollen, und dann antworte ich ihr. Und dann sagt sie, ob sie Lust dazu hat. Dann spielen wir das eben.«

Wenn sich die Freundinnen auf »neutralem Terrain« (z. B. auf der Straße zum Rollerfahren) treffen, gibt es laut Juana keinen, der bestimmt und das Sagen hat. Entscheidungen werden in diesem Fall gemeinsam und demokratisch getroffen, je nachdem, was die Mehrheit möchte.

**»Wenn man reich ist, weiß man nie,
ob die Freunde auch richtige Freunde sind«**

Woran denkt Juana zuerst, wenn sie nach dem Unterschied zwischen Arm und Reich gefragt wird? Die Kluft entsteht für Juana zunächst hauptsächlich durch den Besitz materieller Güter. Aber auch das äußere Erscheinungsbild (schöne Anziehsachen in kräftigen Farben vs. ausgewaschene Kleidung), die Wohnsituation oder in den Urlaub fahren zu können, spielen in ihrer spontanen Beschreibung von Arm und Reich eine Rolle:

»Arm das ist, na ja, arm, die haben nicht so viel Geld, oder manche, die haben gar kein Geld. Und arme Leute können sich nicht so viel kaufen wie reiche Leute. Also, wenn man jetzt von ganz arm ausgeht, die können sich gar nichts kaufen. Und Reiche, die können sich ganz viel kaufen. Können auch mehr in den Urlaub fahren oder so. Na ja, ein armes Kind hat nicht so gute Sachen an. Und ein reiches Kind hat zum Beispiel ganz tolle Sachen an. Zum Beispiel bei Armen sind die Klamotten ... wie soll ich das erklären? Na ja, das sind so ... also nur so einfarbig. Oder keine so gute Farbe. Also keine so helle, so gute Farbe. Also, Reiche, die haben meistens große Häuser, und die Armen, die haben zum Beispiel ganz kleine Häuser. Also, die wohnen auch in so einem Altbau, oder wie das heißt.«

Vorteile und Nachteile sieht Juana auf beiden Seiten, sowohl für arme als auch für reiche Kinder:

»Wenn man reich ist, hat man mehr Vorteile. Dann bekommt man zum Beispiel auch mehr Taschengeld, oder dann kann man sich mehr kaufen. Und bei Armen. Also, da ist das ... die können sich nicht ganz so viel kaufen, aber da kann man mehr mit der Familie machen ... na ja, wenn man sich nicht

ganz so viel kaufen kann, verbringt man ja mehr Zeit mit der Familie oder Freunden. Für reich, da ist es zum Beispiel schlecht, weil man weiß nie, ob seine Freunde richtige Freunde sind. Oder nur Freunde, weil die viel Geld haben. Und bei arm da, dass man, weil man arm ist, nicht so viele Freunde hat, oder so. Oder dass man die hänselt.«

Erfahrungen mit Hänseleien anderer und bei sich selbst hat Juana bisher nicht machen müssen. Bei der Zuordnung von je fünf Bildern aus einem Stapel unterschiedlicher Fotografien zu den beiden Extremen Arm und Reich wählt Juana passende Gegensätze:

Prall gefüllter Kühlschrank

»Weil Reiche, die haben ja meistens viel Geld, und da werden die auch viel kaufen, Essen und so.«

Leerer Kühlschrank

»Weil Arme, die können sich, denke ich mal, nicht so viel kaufen. Also, die haben ja nicht viel Geld, und da können die sich nicht so viel kaufen, Lebensmittel und so.«

Tragbare Spielkonsole

»Also, 'nen Nintendo DS, na ja, der ist ja schon ganz schön teuer, also ich weiß ja, wie teuer der ist, 144 Euro, oder manche sind auch teurer oder manche auch billiger. Arme würden sich das vielleicht nicht so leisten.«

Kaputter Teddybär

»Der ist so ein bisschen kaputt. Arme kaufen sich ja nicht so oft neue Dinger. Also, kaufen fast gar nicht neue Dinge. Da muss ein Teddy lange halten.«

Neu aussehendes, geräumiges Auto

»Weil das sieht so gut, also, es sieht schön aus, sieht so neu aus. Und Reiche haben ja meistens so schöne Autos.«

Kleines, älter wirkendes Auto

»Das sieht nicht so toll aus, wie bei den Reichen. Das ist mehr so alt, sieht so aus. Und das ist ein kleines Auto, und

das sieht nicht so toll aus, eigentlich.
Das können die sich noch so leisten.«

Fahrrad

»Weil Arme können sich nicht so ein Auto leisten.«

Tanzende Kinder im Ballettkostüm

»Das Ballett, das hab ich ausgesucht bei ›reich‹, weil eher Reiche machen das, weil Arme, die können sich das nicht so leisten.«

Gut bestückter Kinder- und Erlebnisspielplatz mit Holzspielen, Kletternetzen

»Also, Reiche die spielen, denke ich mal, nicht auf so einem Spielplatz. Na ja, die machen Training eh, Ballett oder Schwimmen, eher im Pool oder so.«

Villa mit Garten und Swimmingpool

»Das hab ich ausgesucht, weil Arme können sich doch nicht so ein Haus kaufen und keinen Pool. Also mit Garten und so.«

Sich selbst schätzt Juana auf einem Arm-Reich-Kontinuum mittig, mit klarer Tendenz zur reichen Seite ein. Ihre Einordnung begründet sie folgendermaßen:

»Na ja, wir sind ja nicht arm. Wir können uns schon was leisten. Wir haben, also Weihnachten, da haben wir zum Beispiel 'ne neue Wii [Spielkonsole] bekommen. Und da hab ich auch eine neue Gitarre und einen Gitarrenständer und so ein Brett dafür und ein Stimmgerät bekommen. Ja, und meine Schwester hat ein neues Keyboard bekommen.«

Mit ihrer sozialen Situation ist Juana zufrieden. Könnte sie jedoch selbst etwas ändern, würde sie sich »bei ganz reich« positionieren, da sie dann öfter shoppen gehen und sich mehr leisten könnte. Auf die »1000-Euro-Frage« antwortet Sie:

»Stell dir mal vor, du gewinnst 1000 Euro im Lotto oder so. Was würdest du damit tun?

Da würde ich mir einen Laptop von kaufen und ein neues Handy und Spiel-

geräte für meine Hasen ... so 'nen Tunnel aus Holz. Und einen großen Käfig. Und einen Laptop und ein Handy für mich, also so ein neues, eins mit Kamera zum Beispiel.«

Wer mehr macht, soll auch mehr bekommen

Soziale Unterschiede kennt Juana aus eigener Erfahrung. Auf der besser betuchten Seite fällt ihr spontan eine Freundin ein:

»Meine Freundin, die hat schon, also, die hat 'nen Haus, und also die haben schon Geld, etwas mehr Geld, aber nicht zu viel.

Was glaubst du denn, warum die reich sind oder reicher?

Na ja, der Vater, der also, ich weiß jetzt nicht, was die genau arbeiten, aber, also die Mutter ist Rechtsanwältin, und der Vater arbeitet in Moskau oder also in Russland, dort. Aber ich weiß nicht, was er da arbeitet.«

Einen guten Arbeitsplatz bringt Juana somit in Verbindung mit den erlebten sozialen Unterschieden.

»Weil es gibt ja verschiedene Arbeit. Also, da gibt es die Arbeit, da bekommt man mehr Geld und (andere) ganz wenig Geld.

Wie findest du das? Ist das gerecht, oder ist es nicht gerecht so?

Na ja. Eigentlich schon gerecht, weil zum Beispiel beim Bäcker, also, wenn man die Brote nur verkauft, da macht man ja nicht so viel. Also, das ist eigentlich, dass jemand, der mehr macht, auch mehr bekommt.

Wer bekommt denn dann mehr Geld als der Bäcker?

Na ja, zum Beispiel ein Rechtsanwalt.«

Wie wird festgelegt, wer mehr Geld für seine Arbeit verdient, will ich als Nächs-

tes wissen. Auch hier fällt Juana spontan eine Antwort ein:

»Na ja, das hängt ja von den Zensuren ab und so, und wie man eigentlich arbeitet und ob man viel macht.

Was müsste man denn tun, wenn man reicher werden möchte?

Eine gute Arbeit muss man eben haben und gute Noten und viel arbeiten.«

Aber was ist, wenn ein Mensch gar keine Arbeit hat? Juana selbst kennt die Realität der Arbeitslosigkeit aus ihrer eigenen Familie. Sie weiß, dass Arbeitslosigkeit mit Einschränkungen und dem Bezug von Arbeitslosengeld zusammenhängt. Doch sie sieht darin nicht nur Nachteile. Ein wesentlicher Vorzug liegt in ihren Augen darin, dass mehr Zeit für die Familie und gemeinsame Aktivitäten bleibt.

Es könnte auch ganz anders laufen ...

Einen Blick in die Zukunft, in ihr eigenes Erwachsenenalter, wagt Juana nur zögernd. Am liebsten möchte sie dann in ihrem Traumberuf als Tierpflegerin arbeiten. Wohnen würde sie als Erwachsene gern in der Stadt Potsdam (die Stadt kennt sie, weil zwei ihrer Onkel dort leben) zusammen mit einem Mann und einem Kind. Zuerst würde sie in einer Wohnung und dann später (»wenn genügend Geld da ist«) in einem Haus leben wollen. Doch so richtig scheint sie an diese »Wunschzukunft« nicht zu glauben und fügt hinzu: »Na ja, es könnte auch ganz anders laufen, denke ich mal.«

Drei Wünsche kann sich Juana von der Fee erfüllen lassen:

»Okay, dann würde ich erst mal mein Zuhause von einer Wohnung in ein Haus machen. Ein Einfamilienhaus, da gibt es einen Hof und so dazu. Da ist vielleicht auch ein Teich. Also, da kann man spielen auf dem Hof. Den zweiten

[Wunsch] ... ähm [überlegt] ... Geld, für meine ganze Familie, so.«

Den dritten Wunsch hebt sich Juana auf, da sie nach Erfüllung der ersten beiden Wünsche eigentlich schon rundweg zufrieden wäre.

Alleine sein ist doof

Und welche fünf Dinge braucht ein Kind, um gut leben zu können:

Jedes Kind brauche »Klamotten« (»na, man sollte schon Kleidung anhaben«) und ein Handy (»Damit die Eltern wissen können, wo die Kinder sind, damit sie auch mal anrufen können. Oder wenn die Schule zum Beispiel etwas weiter weg ist, dass das Kind mal anrufen kann, wenn es etwas vergessen hat oder so.«). Weiterhin sollte jedes Kind ein Zuhause (»ein Haus oder eine Wohnung«) haben. Außerdem brauche ein Kind ab einem bestimmten Alter eigenes Taschengeld:

»Aber noch nicht, wenn man ganz klein ist, also ich denke mal, wenn man in meinem Alter ist, also wenn man in die Schule kommt, finde ich, sollte man schon Taschengeld bekommen. Das man sich selbst was kaufen kann. Also, zum Beispiel, da kann man sparen. Also, wenn man älter ist, da muss man ja auch lernen zu sparen. Wenn man alles von seinen Eltern bekommt, ist ja nicht gut. Wenn man erwachsen ist, da, wenn die dann gleich alles ausgeben, da können die ja auch nicht immer ihre Eltern fragen.«

Und, was man besonders gut nachvollziehen kann, wenn man einen Einblick in Juanas Leben gewonnen hat: Jedes Kind brauche Freunde, denn:

»Ohne Freunde, das wäre ja ganz schön hart das Leben. Alleine ist doof, wenn man alleine ist, denke ich mal.«

8 Ungleiche Kindheiten in Deutschland – politische Herausforderungen

8.1 Deutschlands Kinder leben in einer »Vier-Fünftel-Gesellschaft«

Die Ergebnisse der 2. World Vision Kinderstudie zeigen: Der jüngsten Generation geht es nach eigener Einschätzung mehrheitlich gut. Das ist sowohl der repräsentativen Befragung von 2500 6- bis 11-Jährigen als auch den ausführlichen Porträts einzelner Kinder zu entnehmen. Das selbst eingeschätzte Wohlbefinden der Kinder in Deutschland ist insgesamt erfreulich hoch und Zeugnis einer guten bis sehr guten Lebensqualität. Das ist das positive Ergebnis unserer Studie.

Doch es gibt auch ein negatives Ergebnis: Nicht alle Kinder fühlen sich in den verschiedenen Bereichen, die für ihr Leben wichtig sind, gleichermaßen wohl. Die Situation in Freizeit und Freundeskreis wird von über einem Zehntel der Kinder bemängelt, etwa ein Fünftel von ihnen äußert sich kritisch zur elterlichen Zuwendung und zu den Freiheiten, die ihnen im Alltag gewährt werden. Fast ein Drittel der befragten Kinder sind mit ihrer Situation in der Schule unzufrieden. Dieses Empfinden, dass an wichtigen Stellen im eigenen Alltag etwas nicht stimmt, geht bei vielen Kindern mit der Erfahrung von unangenehmer Einschränkung und empfindlicher Armut einher. Viele dieser Kinder beklagen, dass die Eltern nicht in dem Maße für sie da sind, wie sie es sich wünschen.

Kindheit in Deutschland findet, wie unsere Studie zeigt, unter ungleichen Bedingungen statt. In vielen Bereichen gibt es eine erschreckend große Kluft zwischen den Lebensbedingungen der Mehrheit und denen einer Minderheit.

Eine Teilgruppe der Kinder, zusammengekommen etwa 20 %, nimmt nach den Ergebnissen unserer Studie entweder die vorhandene Armut ihres Elternhauses als persönliche Ausgrenzung wahr oder fühlt sich vernachlässigt und nicht hinreichend von den Eltern unterstützt. Häufig kommt in der Wahrnehmung der Kinder beides zusammen. Armut trifft auch Kinder, deren Eltern sich liebevoll und mit großem persönlichen Einsatz um sie kümmern, die aber trotzdem nicht in der Lage sind, allein und ohne gesellschaftliche Unterstützung ihren Kindern die Chancen zu bieten, die andere ganz selbstverständlich nutzen können. Fehlende elterliche Fürsorge kommt auch dort vor, wo das Einkommen keine oder nur wenig Sorgen bereitet, aber entweder die Zeit nicht reicht, weil ein Elternteil als Alleinerziehender die Verantwortung tragen muss oder der eigene Alltag aus sonstigen Gründen als unbefriedigend empfunden wird.

Ein Fünftel der Kinder fühlt sich ausgegrenzt

Nach den Ergebnissen unserer Studie leben die Kinder in Deutschland in einer sozial gespaltenen »Vier-Fünftel-Gesellschaft«. Für die große Mehrheit der Kinder sind die Grundbedürfnisse der Entwicklung sichergestellt, aber eine Minderheit von etwa einem Fünftel hat dafür nur eine eingeschränkte Garantie. Diese Kinder sind von jenen finanziellen wie kulturellen und sozialen Ressourcen, die sie für eine gute Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Kompetenzen benötigen, zumindest teilweise ausgeschlossen. Sie leben nicht in absoluter Armut, sie haben das Nötigste zum Leben, aber ihr Wohlbefinden ist trotzdem in wichtigen Bereichen deutlich eingeschränkt. Gerade weil sie in einer saturierten Gesellschaft aufwachsen, erfahren sie schmerzlich, was es in unserer Zeit bedeutet, am relativen Wohlstand kaum teilzuhaben und im Vergleich zu anderen benachteiligt zu sein. Wie immer bei subjektiven Befindlichkeiten ist es der Vergleich mit »den anderen«, der den entscheidenden Maßstab für das Wohlbefinden abgibt.

Die Kinder täuschen sich nicht. In allen hoch entwickelten westlichen Gesellschaften ist objektiv eine Zunahme von ökonomischer und sozialer Ungleichheit zu beobachten (Blossfeld et al. 2007; OECD 2008a). Diese Entwicklung ist in Deutschland durch die Arbeitsmarktengpässe der letzten zehn Jahre und außerdem durch die Finanz- und Wirtschaftskrise der Jahre 2008 und 2009 extremer geworden (Bude/Willisch 2008; Tag 2009). Sozioökonomische Ungleichheiten haben sich auch in den reichen Gesellschaften verschärft. Die sichtbarsten Zeichen hierfür sind die hohe (Dauer-) Arbeitslosigkeit und der große Anteil von Menschen, die zur Sicherung ihres

Lebensunterhalts auf (teilweise ebenfalls dauerhafte) staatliche Transferleistungen angewiesen sind. Diese Entwicklung hat vor den Familienhaushalten in Deutschland nicht haltgemacht. Ihnen geht es heute im Vergleich zum allgemeinen Lebensstandard, also relativ betrachtet, schlechter als vor 20 oder 30 Jahren (Klocke/Lampert 2005).

Unsere Studie spiegelt diese Tendenzen aus der Sicht der Angehörigen der jüngsten Generation. Sie geben uns auf ihre Weise zu verstehen, dass sie ungleiche Kindheiten erleben, und zwar in Gestalt einer Kluft zwischen einer (glücklicherweise sehr großen) Mehrheit und einer (anwachsenden) Minderheit, zwischen einer Vier-Fünftel- und einer Ein-Fünftel-Gesellschaft. Sie erleben damit auf ihre persönliche Weise, was die Ergebnisse der Sozialforschung dokumentieren: Ökonomische Ungleichheit geht immer mit sozialer und kultureller Ungleichheit einher und trifft in Zeiten der Krise immer diejenigen Bevölkerungsgruppen am stärksten, die ohnehin am Rande der Gesellschaft stehen. Dazu gehören Kinder, weil sich ökonomische Ungleichheiten direkt auf das Familienleben auswirken, von dem sie als unterstützungsbedürftige kleine Menschen absolut abhängig sind. Haben ihre Eltern keinen Zugang zu den notwendigen finanziellen Ressourcen, um die Familie am Laufen zu halten, etwa weil sie arbeitslos geworden sind oder nach der Trennung eines Elternpaares eine Geldquelle ausfällt, dann spüren Kinder das unmittelbar. Sie spüren es nicht nur finanziell, sondern – wie ihre Antworten zeigen – auch an der sozialen Schlechterstellung im Alltag mit spürbaren Diskriminierungen.

Ungleiche Lebensbedingungen für Kinder sind ungerecht

Ungleichheiten in der Kindheit sind per Definition ungerecht, denn sie sind einzig und allein auf Lebensbedingungen zurückzuführen, auf die Kinder keinen Einfluss haben. Eine Gesellschaft, in der die Jüngsten schlechtere Lebensperspektiven haben, weil sie in eine benachteiligte Familie hineingeboren werden, ist der Inbegriff einer ungerechten Gesellschaft. Auch die Bundesrepublik Deutschland muss sich als politisches Gemeinwesen diese Ungerechtigkeit vorwerfen lassen. Unverschuldete Ungleichheit verstößt gegen die Verfassung unseres Landes, in der das Prinzip der gleichen Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger an allen wichtigen Ressourcen und Rechten festgelegt ist (Betz 2008; Butterwegge 2006; Currie et al. 2008; Klocke/Hurrelmann 2001). Kindern werden nicht die gleichen direkten Ansprüche auf soziale Leistungen zugestanden wie älteren Bevölkerungsgruppen; sie selbst beziehen kein Mindesteinkommen und erhalten keine Rente, sondern ihr finanzielles Wohlbefinden liegt fast ausschließlich in der Hand ihrer Eltern. Damit ist jedes Kind von der beruflichen Qualifikation der Eltern und ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten abhängig, diese Qualifikation am Arbeitsmarkt anzubieten (Olk 2007).

Ungleiche Kindheiten sind eine ernste Herausforderung der Gesellschaftspolitik eines Landes. Nicht selbstverschuldete Ungleichheiten untergraben auf Dauer die demokratische Legitimation der öffentlichen Verantwortungsträger. Um die Ungleichheit der Kinderwelten zu reduzieren, sollten allen Kindern Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, mit deren Hilfe sie jene Fähigkeiten und Kompetenzen entfalten können, die Voraussetzung für die selbstgesteuerte Gestaltung ihres Lebens

sind. Eine wohlhabende Gesellschaft wie unsere sollte allen Kindern den gleichen Basisstandard an subjektivem und objektivem Wohlbefinden ermöglichen und dadurch Chancen- und Begabungsgerechtigkeit herstellen. Schafft sie das nicht, ist sie ungerecht. Zugleich schadet sie sich damit selbst, denn sie wird auf das Potenzial, das Kinder als Angehörige der jüngsten Generation in sich tragen, nicht zurückgreifen können.

Welches sind die politischen Konsequenzen, die sich aus unserer Studie ergeben? Welche Weichen müssen in Deutschland gestellt werden, um das Wohlbefinden von Kindern zu optimieren? Wie können alle Kinder, auch und gerade die aus benachteiligten Lebenslagen, befähigt werden, als selbstständige, leistungsfähige und sozial verantwortliche Persönlichkeiten aufzuwachsen?

Wir wollen in diesem Kapitel erörtern, welcher Handlungsbedarf sich aus den Einschätzungen und Bewertungen der Kinder für die Gestaltung ihrer wichtigsten Lebenswelten Familie, soziales Umfeld, Freizeit und Bildung ergibt. Der Handlungsbedarf soll unter dem Gesichtspunkt erörtert werden, welche Herausforderungen sich jeweils für Familienpolitik, Gemeinwohlpolitik, Freizeitpolitik, Bildungspolitik und Partizipationspolitik für Kinder ergeben.

8.2 Die Herausforderung »Familienpolitik für Kinder«

Die Familie ist das Zentrum der Lebenswelt der allermeisten Kinder in Deutschland, wie unsere Befragung zeigt. Die Formen des Zusammenlebens verändern sich ständig weiter, und entsprechend bunt ist die Zusammensetzung der Familien. Noch überwiegt das traditionelle

Muster »verheiratetes Paar mit Kind/Kindern«, aber der Anteil alternativer Familienformen wird ständig größer. Dazu gehören alleinerziehende Eltern, Eltern in nichtehelicher Lebensgemeinschaft und rekombinierte Stieffamilien (»Patchworkfamilien«), in denen Eltern und Kinder mit unterschiedlichen familiären Vorgeschichten zusammenleben.

Den Kindern ist es nicht gleichgültig, welche Form ihre Familie hat. Unsere Studie zeigt: Sie wünschen sich möglichst vollständige und gut strukturierte Familien, um sich wohlfühlen. Sie leiden unter Familien, in denen es zu wenig Zuwendung und Förderung und zu geringe finanzielle Ressourcen gibt. Auch wenn die Mehrheit der Kinder mit verheirateten Eltern lebt, steht nicht die »bürgerliche« Familienform im Vordergrund ihrer Wertschätzung. Vielmehr ist den Kindern wichtig, ob und wie ihre persönlichen Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Anerkennung, Anregung und Anleitung erfüllt werden. Vor welchen Herausforderungen steht unter dieser Perspektive die Familienpolitik für Kinder?

Den Wandel der Familienformen akzeptieren

Ob eine Familie die Bedürfnisse der Kinder erfüllen kann, ist in einem entscheidenden Maß davon abhängig, über welche materiellen Ressourcen sie verfügt. Schauen wir unter diesem Gesichtspunkt auf die Familienformen, dann schneidet ein großer Teil der traditionellen Familien aus verheiratetem Elternpaar und leiblichen Kindern vergleichsweise gut ab. Gemessen am Grad der Zufriedenheit der Kinder funktioniert unter den heutigen gesellschaftlichen Umständen diese Familienform am besten. Die meisten, wenn auch bei weitem nicht alle, traditionellen Familien kommen nach Einschät-

zung der Kinder am ehesten mit den materiellen und immateriellen Anforderungen zurecht, während die anderen Familienformen im Durchschnitt mehr Schwierigkeiten haben.

In dieser Beurteilung der Kinder spiegelt sich die Tradition des historisch gewachsenen deutschen Wohlfahrtsstaates. Er spricht der traditionellen Familie in der Form »Ehepaar mit leiblichen Kindern, Vater erwerbstätig, Mutter Hausfrau« die Schlüsselrolle bei der Sicherung der Wohlbefindens der Kinder zu. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland Eltern diese Rolle ausdrücklich verfassungsmäßig garantiert. 1949, als das Grundgesetz verabschiedet wurde, lebten praktisch alle Eltern in dieser Familienform. Nach den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus wurde den Eltern und bewusst nicht dem Staat die »Pflege und Erziehung der Kinder« übertragen (Artikel 6 des Grundgesetzes). Nach dem Grundgesetz handelt es sich dabei um »das natürliche Recht der Eltern«.

Diese traditionelle Familienform ist wegen dieser festen historischen und verfassungsmäßigen Verankerung bis heute das Leitbild der Familienpolitik in Deutschland geblieben. Das Selbstverständnis der meisten Paare aber und die Lebensführung vieler Frauen passen seit langem nicht mehr dazu. Die meisten Mütter haben heute eine Ausbildung, sind berufstätig und wollen Familie und Beruf vereinbaren. Daraus ergibt sich ein anderes als das in der Gründerzeit der Bundesrepublik, in der »Ära Adenauer«, vorherrschende Familienmuster. Praktisch alle rechtlichen, steuerlichen und sozialstaatlichen Regelungen sind indes nach wie vor auf das traditionelle Muster zugeschnitten.

Es verwundert deshalb nicht, dass die traditionelle bürgerliche Familienform im Vergleich zu den neuen, nicht mehr

traditionellen Familienformen auch in wirtschaftlichen Krisenzeiten vergleichsweise noch am besten funktioniert. Aber eben nur »vergleichsweise« am besten. Eine genauere Analyse zeigt, dass auch viele traditionell strukturierte Familien heute in Schwierigkeiten geraten. Ist wirklich nur der Vater berufstätig, wie es das Traditionsmuster der Brotverdiener-Hausfrau-Konstellation vorsieht, kommen viele Familien in wirtschaftliche Schwierigkeiten.

Die Kinder spüren das. Sie sind keine pauschalen Anhänger des traditionellen Familienmodells, sondern zeigen mit ihren Antworten, dass sie sich durchaus wohlfühlen, wenn beide Eltern finanzielle Mittel zur Sicherung der Grundbedürfnisse einbringen. Sie möchten nicht in einer finanziell prekären Lage groß werden. Die politische Schlussfolgerung daraus ist, den Wandel der Familienformen zu akzeptieren und die finanzielle Förderung so umzustellen, dass sie auf das Wohl des einzelnen Kindes und nicht auf eine bestimmte Familien- oder Elternkonstellation ausgerichtet ist.

Die Familienpolitik auf den Abbau der Ungleichheit ausrichten

Die Ausrichtung der Sozialpolitik auf die traditionelle Familienform war allenfalls so lange sinnvoll, wie die Kernfamilie aus verheirateten Ehepartnern und Kindern vorherrschte und die strikte Arbeitsteilung zwischen Vater als Brotverdiener und Mutter als Hausfrau die Regel war. Wir haben in Deutschland an diesem Modell auch dann noch festgehalten, als es für Paare nicht mehr selbstverständlich war zu heiraten und Kinder zu haben. Wir haben noch daran festgehalten, nachdem nur die Hälfte aller Paare eine »Familie« im eigentlichen Sinn des Wortes gründete, und auch dann noch, als

immer mehr Paare sich trennten und scheiden ließen, als Familien in enorme wirtschaftliche Schwierigkeiten gerieten, weil nur noch ein Elternteil der Familie vorstand. Wir haben auch dann noch daran festgehalten, als aus wirtschaftlichen und kulturellen Gründen die Monopolrolle der Väter als Geldverdiener und Berufstätige schwand und immer mehr Mütter berufstätig wurden.

Aus diesen Gründen geht das traditionelle Modell an der Realität des Familienlebens und der Kinderwünsche vorbei. Unsere Studie macht sogar deutlich, dass die politische Fixierung auf dieses Modell die Ungleichheit der kindlichen Lebenswelten in den letzten Jahren verstärkt hat. Es ist nicht gelungen, allen Kindern wirtschaftlich und sozial angemessene Lebensbedingungen zu sichern. Die Abhängigkeit der Kinder von der Finanzlage ihrer Familien ist noch weiter gestiegen. Kinder sind gewissermaßen »auf Gedeih und Verderb« auf ihre Eltern angewiesen. Geht es ihren Eltern wirtschaftlich und sozial gut, dann haben auch die Kinder in Deutschland eine gute bis hervorragende Ausgangsbasis für ihr weiteres Leben. Je tiefer die Eltern auf der Leiter des wirtschaftlichen und sozialen Wohlstands stehen, desto ungünstiger ist die Lage der Kinder. Der Anteil der Kinder, die in relativer Armut leben, ist nach offiziellen Statistiken heute so hoch wie noch nie in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (BMAS 2005). Die bisherige Familienpolitik hat diese verhängnisvolle Entwicklung offenbar nicht aufhalten können, sondern unbeabsichtigt mit befördert. Es ist deshalb an der Zeit, dass die Familienpolitik so umgestellt wird, dass sie nachhaltig auf die Angleichung der Lebensverhältnisse der Kinder hinwirkt.

Das Wohlbefinden der Kinder ist nach ihren eigenen Angaben zu einem hohen Grad davon abhängig, wie viel Geld die

Eltern verdienen (Meyer 2005). Die Schere zwischen den Viel- und den Wenigverdienern hat sich in den letzten Jahren weiter geöffnet (Bundesjugendkuratorium 2009). Es gibt immer mehr unsäglich reiche, aber auch immer mehr beschämend arme Familien. Nach internationalen Standards besteht eine »relative Armut« oder ein »Armutsrisiko«, wenn ein Haushalt weniger als 60 % des durchschnittlichen Pro-Kopf-Einkommens des entsprechenden Landes zur Verfügung hat (European Science Foundation 2009; OECD 2008a; UNICEF 2007). Das sind nach offiziellen Statistiken etwa 16 % aller Familien in Deutschland (BMAS 2005).

Die Erwerbstätigkeit der Eltern fördern

Die Ursache hierfür liegt in erster Linie in den gravierenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, vor allem in der großen Anzahl von Arbeitslosen und dem anwachsenden Niedriglohnbereich. Wie die Expertise des Bundesjugendkuratoriums (2009) zeigt, sind davon alle Familienformen betroffen, immer stärker auch die traditionellen Familien aus verheirateten Eltern mit einem erwerbstätigen Ehepartner.

Allein schon aus ökonomischen Gründen erweist sich heute das traditionelle Prinzip der Arbeitsteilung zwischen väterlicher Erwerbstätigkeit und mütterlicher Hausfrauenrolle als nicht mehr tragfähig (Amato 2005). Diejenigen Familien, in denen beide Elternteile ein Einkommen erzielen, haben finanziell gegenüber den Familien mit nur einem Einkommen die eindeutig bessere Ausgangssituation (Bertram/Kohl 2010, S. 56). In Krisensituationen garantieren zwei Erwerbstätige die bessere wirtschaftliche Stabilität des Familienhaushaltes als nur einer. Deutschland gehört zu den Ländern, in

denen die Doppelerwerbstätigkeit der Eltern organisatorisch dadurch erschwert ist, dass ein gut ausgebautes Betreuungs- und Erziehungssystem für kleine Kinder und für Schulkinder am Nachmittag sich erst seit wenigen Jahren entwickelt (Bertram 2008b). Die in den letzten Jahren vorgenommenen familienpolitischen Maßnahmen haben darauf endlich reagiert, gleichwohl müssen diese Anstrengungen intensiv weitergeführt werden, wenn die angesprochenen Ungleichheiten reduziert werden sollen.

Sichere wirtschaftliche Verhältnisse für alle Familienformen schaffen

Wenn die Eltern keinen Zugang zum Arbeitsmarkt haben, sind Familien unabhängig von ihrer Sozialform von wirtschaftlichen Schwierigkeiten betroffen. Dies gilt für die traditionelle Familie, die nur einen Verdiener hat, ebenso wie für die traditionelle Familie mit Migrationshintergrund (weil hier den Eltern der Zugang zum Arbeitsmarkt oft erschwert ist), außerdem für alle traditionellen Familien mit mehr als drei Kindern (weil das oder die Einkommen der Eltern bei gestiegenen Lebenshaltungskosten nicht ausreichen). Es gilt für die Familie der Alleinerziehenden (weil aus pragmatischen und zeitlichen Gründen eine Erwerbstätigkeit sehr schwierig ist) ebenso wie für die nichtehelichen Lebensgemeinschaften und die Patchworkfamilien. Letztere betrifft es, weil bei ihnen die gleichen Engpässe auftreten können wie in den traditionellen Familien (nur ein Berufstätiger, Migrationshintergrund, hohe Kinderzahl – nicht wegen ihrer nichttraditionellen sozialen Lebensform).

Entsprechend sind heute Familien aller Formen auf staatliche Transferzahlungen, insbesondere das Arbeitslosengeld II (»Hartz IV«), angewiesen und leben da-

mit nach amtlicher Definition an der Armutsgrenze. Diese objektiven Hintergründe spiegeln sich in unserer Studie in der subjektiven Sicht der Kinder wider. Die Ungleichheit der Kinderwelten hat unverkennbar eine ökonomische Ursache.

Demokratie aber erfordert eine Kinderpolitik, die solche Ungleichheiten beseitigt. Auch in Deutschland sollte die wirtschaftliche Situation aller Familienhaushalte dadurch verbessert werden, dass Eltern in allen Familienformen darin unterstützt werden, erwerbstätig zu sein. Aus den Antworten der Kinder ist zu schließen, dass sie eine solche Entwicklung begrüßen würden. In vielen heute verbreiteten Familienformen, insbesondere bei Alleinerziehenden, setzt das allerdings einen Ausbau einer zuverlässigen und leicht erreichbaren öffentlichen Kinderbetreuung voraus.

Die Rolle des Kindergeldes neu bedenken

Zur Tradition des deutschen Wohlfahrtsstaats gehört der finanzielle Familienlastenausgleich, welcher der Idee nach unabhängig von der Erwerbs- und Einkommenssituation der Eltern sein soll. Der Kern des Lastenausgleichs ist das »Kindergeld«, das pro Kind direkt an einen Erziehungsberechtigten, meist einen erwerbstätigen, gezahlt wird. Ein weiterer Bestandteil des Lastenausgleichs mit einer sozialen Komponente für »bedürftige« Familien ist der Kinderzuschlag. Der Antragsvorgang hierfür allerdings ist kompliziert und für viele Eltern abschreckend. Wohl deshalb profitiert bisher nur ein geringer Anteil der bedürftigen Eltern von diesen Zuschlägen.

Die seit 2009 amtierende Bundesregierung hat das Kindergeld zum 1.1.2010 erhöht. Es beträgt monatlich 184 Euro für das erste und zweite, 190 für das dritte und 215 für das vierte und jedes weitere

Kind. Alternativ können Eltern die steuerlichen Kinderfreibeträge in Anspruch nehmen, die auf 7008 Euro pro Jahr erhöht wurden. Ferner wurden ab 2010 die steuerlich absetzbaren Unterhaltskosten für Kinder auf 8004 Euro aufgestockt. Insgesamt lässt sich die Bundesregierung diese Verbesserungen viele Milliarden Euro an Steuergeldern kosten.

Wie sind diese politischen Schritte zu bewerten? Natürlich bringen sie grundsätzlich eine Verbesserung der wirtschaftlichen Lage der heute benachteiligten Familien(-formen) – aber können sie auch die angewachsene ökonomische Ungleichheit zwischen den Familienhaushalten ausgleichen?

Aller Wahrscheinlichkeit nach nicht. Denn die besonders bedürftigen Familien, die von staatlichen »Hartz IV«-Leistungen leben, bleiben von der Erhöhung des Kindergeldes ausgeschlossen. In diesem Fall wird für die in der Bedarfsgemeinschaft lebenden minderjährigen Kinder das Kindergeld vom sogenannten Regelsatz, an dem sich die Höhe des Bedarfs des Kindes bemisst, abgezogen. Das Bundesverfassungsgericht hat zwar in seinem Urteil vom Februar 2010 eine Neuberechnung der Zuwendungen für Kinder bis zum Jahresende 2010 auf der Basis von nachgewiesenen Realkosten angemahnt, aber auch nach der Umsetzung dieser Maßnahme dürfte sich an der Ausgangslage nichts grundlegend verändern. Die schätzungsweise zwei Millionen Kinder in diesen Familien können von der Erhöhung des Kindergeldes nicht profitieren.

Am anderen Ende des Spektrums der wirtschaftlichen Möglichkeiten, bei den relativ wohlhabenden Familien, bringen der erhöhte Kinderfreibetrag und die verbesserte Möglichkeit der steuerlichen Absetzung von Unterhaltsleistungen spürbare Vorteile. Per Saldo heißt das: Die Erhöhung des Kindergeldes, die den Staat Milliarden Steuergelder kostet,

ist eine Form des familiären Lastenausgleiches, der ungleiche Kindheiten weiter verstärkt. Liegt es der gegenwärtigen Bundesregierung wirklich am Herzen, Ungleichheit der kindlichen Lebenswelten zu mindern, dann sind die von ihr eingeleiteten Schritte kontraproduktiv.

Noch ein zweiter Aspekt ist zu beachten: Die Erhöhung des Kindergeldes hat keinen Einfluss auf die Erziehungs- und Betreuungsqualität im Elternhaus. Haben einige Familien mehr Geld in der Haushaltskasse, wird dadurch nicht zwangsläufig die Qualität des Umgangs der Eltern mit ihren Kindern verbessert. Eine Erhöhung des Kindergeldes macht Eltern nicht kompetenter in Erziehungsfragen. Das Kindergeld bindet sehr viele Steuermittel und ist bei knapper Lage der öffentlichen Kassen unvermeidbar immer auch eine Entscheidung gegen den (ebenefalls teuren) Ausbau der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen im öffentlichen Bereich, also der Kindertagesstätten, Kindergärten und Grundschulen.

Das geplante Betreuungsgeld kritisch überprüfen

Aus diesem Grund ist auch eine weitere familienpolitische Entscheidung der Bundesregierung als sehr problematisch zu bewerten, die laut Koalitionsvertrag ab 2013 in Kraft treten soll. Für Eltern, die ihre Kinder im Vorschulalter nicht in eine Kindertagesstätte oder einen Kindergarten schicken, ist ein »Betreuungsgeld« vorgesehen. Dieses Betreuungsgeld soll eine Art finanzielle Kompensation für die Leistungen sein, die Kindern in öffentlichen Betreuungseinrichtungen zugutekommen. Es soll Eltern belohnen, die ihre Kinder zu Hause erziehen.

Auch diese finanzielle Transferleistung wird die Ungleichheit der kindlichen Lebenswelten keineswegs abbauen, sondern

vermutlich weiter vergrößern. Das Betreuungsgeld ist für einkommensschwache Familien hochinteressant, weil es die knappe Haushaltskasse spürbar aufbessert. Genau in diesen Familien aber kann das Wohlbefinden der Kinder beeinträchtigt sein, weil es weniger anregende Impulse gibt. Vielfach fehlen den Eltern die Voraussetzungen, ihren Kindern Entwicklungs- und Lernanregungen zu bieten.

Viele Wohlfahrtsorganisationen haben sich aus diesen und anderen Gründen gegen die Einführung des Betreuungsgeldes ausgesprochen. Der Deutsche Kinderschutzbund zum Beispiel plädierte nach Bekanntwerden dieser Pläne, die dafür notwendigen Steuermittel besser für die zielgerichtete Bekämpfung der Kinderarmut, eine Kindergrundsicherung und/oder für ein gebührenfreies Betreuungssystem für Kinder im Vorschulalter zu verwenden. Durch die Abschaffung der Gebühren für Kindertagesstätten und einen qualitativen und quantitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung mit besser qualifizierten und bezahlten Fachkräften würden Eltern wirkungsvoll unterstützt und Kinder in ihrer sprachlichen, motorischen und sozialen Entwicklung optimal gefördert.

Transferleistungen an Eltern durch Direktleistungen an Kinder ergänzen

Wir teilen diese Einschätzung. Sowohl ein höheres Kindergeld als auch ein neu einzuführendes Betreuungsgeld tragen nicht dazu bei, die von uns festgestellte Ungleichheit der kindlichen Lebenswelten in Deutschland zu verringern. Vielmehr muss befürchtet werden, dass die schon bestehenden Disparitäten hierdurch weiter verstärkt werden. Damit aber beschleunigt sich der verhängnisvolle Trend zur Vier-Fünftel-Gesellschaft.

Aus diesen Überlegungen lässt sich ableiten, wie begrenzt die Möglichkeiten sind, allein über solche Transferleistungen wie Kindergeld, Steuerentlastungen und Betreuungsgeld die wirtschaftliche Situation der heute benachteiligten Familien zu verbessern. Wichtig ist deshalb, die Politik der Transferleistungen durch die bereits angesprochene Politik der Förderung von Erwerbseinkommen für Eltern zu unterstützen. Aber selbst diese beiden politischen Ansätze zusammen sind nach bisherigen Erkenntnissen nicht ausreichend, um das eigentliche Ziel zu erreichen: nämlich die materielle Basis für eine gute Lebensqualität der Kinder aus benachteiligten Familien zu sichern (BMFSFJ 2006; Eggen 2005). Dazu bedarf es einer Ergänzung der Familienpolitik für Kinder durch die anderen Politiken, vor allem die Gemeinwohl-, Freizeit- und Bildungspolitik. Das bedeutet: Die Transferleistungen für Eltern sollten verstärkt durch Direktleistungen an Kinder ergänzt, möglicherweise auch ersetzt werden.

Die Direktleistungen in den Bereichen Vorschulbetreuung, Bildung, Gesundheitsversorgung und Freizeitgestaltung kosten Geld und werden ebenfalls überwiegend mit Steuern finanziert. Insofern stellen diese direkten Leistungen für Kinder immer auch indirekte Transferleistungen für Familien dar. Die Akteure in diesen außerfamiliären Einrichtungen können Eltern zwar nicht finanziell unterstützen, aber doch wichtige Dienstleistungen, Anregungen und Impulse für ihre Kinder einbringen. Wenn diese benachteiligten wie nichtbenachteiligten Kindern zukommen, mindert das die heutige Ungleichheit möglicherweise nachhaltiger als noch so viele Transferleistungen an die Familien. Außerdem kommen wir so der langfristigen Idee einer finanziellen Grundsicherung für die Angehörigen der jüngsten Genera-

tion näher, die in den nächsten Jahren intensiv diskutiert werden dürfte (Olk 2007).

8.3 Die Herausforderung »Gemeinwohlpolitik für Kinder«

Kinder brauchen neben wirtschaftlich sicheren Lebensbedingungen auch soziale Stabilität. Wie unsere World Vision Kinderstudie zeigt, sind viele Familien hiermit überfordert, und zwar teilweise aus den erwähnten ökonomischen Gründen, aber nicht nur allein deswegen. Aus Sicht der Kinder zeigt sich, dass es den Eltern an einer zuverlässigen und nachhaltigen Unterstützung im sozialen Umfeld von Nachbarschaft, Kommune und gesamten Gemeinwesen bei ihrer schwierig gewordenen Aufgabe der »Pflege und Erziehung der Kinder«, die das Grundgesetz ihnen zuschreibt, fehlt. Es ist deshalb eine zentrale Herausforderung für die Kinderpolitik, eine Kultur der öffentlichen Verantwortung für Kinder zu schaffen, die nicht nur die Eltern in der Pflicht sieht. Ein solcher Ansatz kann auch als »Gemeinwohlpolitik für Kinder« bezeichnet werden.

Kinder brauchen das »ganze Dorf« für ihre Entwicklung

In der 1. World Vision Kinderstudie 2007 haben wir das afrikanische Sprichwort »Es braucht ein Dorf, ein Kind zu erziehen« auf unsere Thesen bezogen. Wir haben es erweitert in die Sentenz: »Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen und stark zu machen«. Diese Sentenz drückt die Erkenntnis aus, dass ein jun-

ger Mensch in seinen ersten Lebensjahren voll darauf angewiesen ist, Fürsorge, Zuwendung, Unterstützung, Anregung und Strukturierung für die körperliche, psychische und soziale Entwicklung zu erhalten. Die Eltern als Herkunftsfamilie spielen hierbei eine sehr entscheidende Rolle. Sie sind aber ihrerseits – auf jeden Fall in kritischen, belastenden Situationen, im Idealfall aber auch unabhängig davon – auf die Akzeptanz und Anerkennung des gesamten sozialen Umfeldes von Verwandtschaft, Nachbarschaft, Kommune, Bildungseinrichtungen, Medien, Freizeitinstitutionen, Wirtschaft und Politik angewiesen. Das Sprichwort macht damit deutlich, wie sehr die Verantwortung für das Aufwachsen und die Entwicklung eines Kindes eine öffentliche, gemeinschaftliche und nicht nur eine private, elterliche ist.

Für die Kinderpolitik eines Landes bedeutet das Bild des »ganzen Dorfes«: Die Verantwortung der gesamten Gesellschaft für die Entwicklung der neuen Gesellschaftsmitglieder muss sichergestellt werden. Dazu gehören die finanzielle Unterstützung von Eltern und die soziale Stärkung ihrer Erziehungs- und Beziehungsfähigkeit. Dazu gehört auch, dass die Ansprüche eines jeden einzelnen Kindes im Sinne einer kindgerechten Gestaltung aller Lebensräume und der Anerkennung der elementaren Menschenrechte gesichert sein müssen. In der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, der Deutschland beigetreten ist, wird der Zugang der Kinder selbst zu guten außerfamiliären Betreuungs-, Versorgungs- und Bildungseinrichtungen ausdrücklich als ein solches Menschenrecht der Angehörigen der jüngsten Generation benannt. Ob sich ein Kind die Potenziale des »ganzen Dorfes« angemessen zunutze machen kann, das hängt also durchaus auch davon ab, welche Ansprüche das Kind mit anerkanntem

Recht und einer Chance auf Erfüllung an die gesamte soziale Gemeinschaft stellen kann.

Eine öffentliche Verantwortung für Kinder herstellen

Notwendig ist aus unserer Sicht deshalb eine intensive Auseinandersetzung mit den in der Öffentlichkeit verbreiteten Verantwortungsvorstellungen. Was wir brauchen, ist eine Diskussion aller Bevölkerungsgruppen, einschließlich der Eltern und der Kinder, über das Verhältnis von Rechten und Pflichten zwischen Eltern und Kindern. In der Sozialphilosophie werden solche grundsätzlichen Fragen kritisch diskutiert (Honneth/Rössler 2008). Auch angesichts des demografischen Wandels stellt sich zum Beispiel die Frage, ob erwachsene Kinder gegenüber ihren Eltern nur dann besondere Pflichten und Verantwortungen haben, wenn ihre Beziehung liebevoll und freundschaftlich war und ist. Oder aber ob Eltern nur gegenüber ihren eigenen Kindern Verpflichtungen haben – und nicht gegenüber den Kindern von anderen. Im Sinne einer Verantwortung des Gemeinwesens, des »ganzen Dorfes«, sollten alle Erwachsenen, nicht allein Eltern, für das Wohlbefinden von Kindern Verantwortung übernehmen. Solche Diskussionen werden auch in Deutschland geführt. Als Gegenthese zur allgemeinen Verantwortung wird gerne behauptet, man entlasse Eltern aus ihrer individuellen Verantwortung oder unterstelle ihnen, sie würden ihre »Arbeit« nicht richtig erledigen.

Betrachtet man jedoch die Ergebnisse der vorliegenden Studie, stellen Kinder ihren Eltern ein sehr gutes Zeugnis aus. Starke Eltern sind gut für Kinder. Um eine Familie stabil gestalten zu können, benötigen Eltern selbst starke Partner,

die verbindlich Verantwortung übernehmen und auf ihre Rolle professionell gut vorbereitet sind. Natürlich ist es so, dass nur Eltern oder vertraute Erwachsene ein Kind nachts trösten können, also ganz emotional und nah beim Kind sein und dabei uneingeschränkt Verantwortung übernehmen. Aber es ist nicht zu rechtfertigen, Eltern allein die Verantwortung für das Wohlbefinden der Kinder und für gute Lebensbedingungen zuzuschreiben. Das wird immer dann besonders sichtbar, wenn Kinder nicht die Zuwendung, die Liebe und den Schutz von ihren Eltern erhalten, die sie benötigen.

Die philosophische Debatte bereichert die pädagogische und sozialpolitische Diskussion. Zugewandtheit, Fürsorge, Wertschätzung, Zuhören und Reden machen den Wert persönlicher Beziehungen aus. Kinder sind für ihr Wohlbefinden in hohem Maße darauf angewiesen. Unter prekären Bedingungen des Aufwachsens, also bei dem apostrophierten »Fünftel« der Kinder, kann die persönliche Beziehung erheblich beeinträchtigt sein. Es stellt sich dann die Frage nach der Qualität pädagogischer Beziehungen und der Verantwortung anderer Erwachsener, im informellen oder im formellen, professionellen Rahmen (Heitkötter et al. 2009; Hewlett/Lamb 2005). Und es bleibt die schwierige Frage, wie Defizite der Herkunftsfamilie ausgeglichen werden können, die über eine schiere Befriedigung der wichtigsten Grundbedürfnisse eines Kindes hinausgehen und seine gesamte persönliche Entwicklung einbeziehen.

Kindern einen guten »Wohlfahrtsmix« anbieten

Solche sozialen und ethischen Überlegungen zur Verantwortung von Menschen und Einrichtungen, die nicht zur Familie gehören, brauchen eine institutionelle

Rahmung. Übersetzen wir das afrikanische Sprichwort in die moderne Sozialpolitik, dann heißt es: Kinder brauchen einen »Wohlfahrtsmix«, also eine gut komponierte Mischung aus staatlicher, privater und zivilgesellschaftlicher Unterstützung, die in ihrer Lebenswelt sozial fest verankert und vor allem auch dauerhaft finanziell gesichert ist.

Wir halten es für richtig, wenn die Kinderpolitik eines Landes darauf zielt, die Verantwortung der gesamten sozialen Gemeinschaft für das Wohlergehen ihres Nachwuchses zu aktivieren. Das setzt eine entsprechende Politik der Verteilung von finanziellen Mitteln voraus. Wie Steuermittel, die Kindern zugutekommen sollen, aufgeteilt werden, sagt etwas darüber aus, wie der Staat seine Verantwortung für Kinder wahrnimmt. Solange der Löwenanteil dieser Mittel an Eltern geht, fühlen sich andere gesellschaftliche Akteure naturgemäß auch weniger stark angesprochen. Gemeinwohlpolitik für Kinder sollte Steuermittel so verteilen und staatliche Anreize so ausrichten, dass eine faire »soziale Grammatik« entsteht.

Bisher ist es in Deutschland – und übrigens auch in den meisten anderen mit uns vergleichbaren Ländern – nicht gelungen, die tief im Wirtschaftssystem verankerten Ursachen der finanziellen Benachteiligung eines immer größer werdenden Anteils von Familien auszubremsen (OECD 2008a). Nach den Angaben der Eltern und der Kinder in unserer Studie leben 15 % von ihnen in schlechten ökonomischen Verhältnissen. Weitere 10 % halten ihre Lage für prekär, weil die Haushaltsmittel zwar für die wichtigsten Alltagsgüter ausreichen, aber für Reparaturen, Reisen und kleine Alltagsspannen keinerlei Reserven vorhanden sind.

Hierdurch kommt es zu einer Verunsicherung des Umgangsstils in der Familie, zu Nervosität und Spannungen in den

Beziehungen der Eltern. Das wiederum führt zu unzureichender Betreuung und Erziehung der Kinder, zu schlechter Haushaltsführung und ungesunden Ernährungsgewohnheiten, überhaupt zu körperlichen und psychischen Belastungen der Eltern und der Kinder. Wie in einem Teufelskreis setzen sich diese Einflüsse fort und wirken sich negativ auf die Qualität der Freundschaftskontakte der Kinder und vor allem auf ihre Bildungs- und Schulleistungen aus (Walper 2008).

Gezielte Anreize für Eltern und Kinder schaffen

Eltern selbst kommen erfahrungsgemäß aus eigener Kraft aus diesem unglücklichen Zirkel nicht heraus. Auch wenn Kindergeld, Steuerentlastung und andere finanzielle Transfers angeboten werden – die Eltern sind meist nicht mehr in der Lage, diese Mittel gezielt und souverän einzusetzen, weil manche bereits demoralisiert und viele überfordert sind. Hier können im Sinne der Verantwortung der gesamten Gemeinschaft für das Wohl der Kinder die vorhandenen finanziellen Mittel viel besser für gezielte Hilfen an die Eltern oder an die Kinder eingesetzt werden. Erziehungshilfe und Beratung durch den Besuch von dafür geschulten Fachkräften (Hebammen, Pädagogen, Psychologen) gehören dazu ebenso wie Haushaltstrainings, Schuldenberatung und Einkaufsbegleitung. Auch Anreize für den Besuch von Bibliotheken, Schwimmbädern, Kinderarztpraxen (etwa für die Vorsorgeuntersuchungen), Freizeiteinrichtungen und nicht zuletzt natürlich Kinderbetreuungseinrichtungen und Ganztagsschulen können Wirkungen erzielen.

Die Anreize können sein: Gutscheine für den freien Eintritt in kommunalen

Einrichtungen oder Einladungen zu attraktiven öffentlichen Veranstaltungen oder Medienereignissen. Medien sollten solche Ansätze diskutieren, um Aufmerksamkeit für die Anliegen von Kindern zu erzeugen.

Diese Schritte sind eine erste, noch sehr familiennahe Gemeinwohlpolitik für Kinder. Weitere Schritte sollten sein: eine konsequente Freizeit- und Bildungspolitik für Kinder, die nicht mehr an die Eltern adressiert ist, sondern ausschließlich an die Kinder und ihre Bedürfnisse. Solche Maßnahmen sind besonders wirkungsvoll, wenn sie in eine »kinderfreundliche« Kommunal- und Stadtteilkommunikation einbezogen werden. Auch Vereine, Verbände, Wohlfahrtsinstitutionen, Banken und Sparkassen, Kaufleute und Gastwirte können beteiligt werden. So wird das Ziel erreicht, alle Bewohner des »Dorfes«, also alle, die etwas mit Kindern zu tun haben oder zu tun haben wollen, zu aktivieren und zu ermutigen. Die »Freizeitpolitik für Kinder«, die wir im Folgenden ansprechen, gehört mit dazu.

8.4 Die Herausforderung »Freizeitpolitik für Kinder«

Der Freizeitbereich ist für Kinder in Deutschland eine wichtige Lebenswelt mit vielen Einflüssen auf ihre gesamte persönliche Entwicklung. In den Freizeitbereich fallen die Freundschaftsbeziehungen und die Kontakte zu Gleichaltrigen ebenso wie die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Medien aller Art. Was Kinder in der Freizeit machen, hat darüber hinaus erheblichen Einfluss auf ihren schulischen Erfolg.

Die vorliegende 2. World Vision Kinderstudie macht für den Lebensbereich

»Freizeit/Freunde« einen hohen Zufriedenheitsgrad der befragten Kinder deutlich. Die überwiegende Mehrheit fühlt sich mit ihren Freundschaftsbeziehungen, mit ihren Freizeitaktivitäten und auch ihren Medienaktivitäten wohl.

Nach Einschätzung der meisten ist ihre Lebensqualität in diesem Segment ihrer Lebenswelt hoch. Dennoch ergeben sich erhebliche Herausforderungen für die Freizeitpolitik für Kinder, weil eine Minderheit von ihnen, das angesprochene Fünftel, Schwierigkeiten mit der Gestaltung dieses Lebensbereiches hat.

Die Freizeitwelt reich und anregend gestalten

Ebenso wie für die Lebenswelt Familie können wir also für die Lebenswelt Freizeit aus diesem Befund schließen, dass für die große Mehrheit der Angehörigen der jüngsten Generation die objektiven Bedingungen günstig oder zumindest zufriedenstellend sind. Unsere Studie kann drei kindliche Freizeittypen identifizieren: »normale Freizeitler«, »vielseitige Kids« und »Medienkonsumenten«. Diese Typen gibt es bereits bei den 6- und 7-Jährigen. Für alle drei Typen sind die Kontakte zu gleichaltrigen Freunden wichtig, auch wenn nicht alle diese Kontakte ihrem Wunsch entsprechend realisieren können. Auch das ist eine Ungleichheitserfahrung.

Heute gibt es im Alltag der Kinder kaum noch Sozialräume, die Kinder aus eigener Kraft und ohne Verkehrsmittel erreichen können. Vielen Kindern ist es nicht so ohne weiteres möglich, die elterliche Wohnung aus eigenem Antrieb zu verlassen und sich im Wohnumfeld frei zu bewegen. Sie können sich den sozialen Raum nicht schrittweise und in konzentrischen Kreisen selbst erschließen, wie

es für ihre psychologische und pädagogische Entwicklung sicherlich ideal wäre. Ob das Wohnumfeld der Kinder sicher ist oder sie sich vor Übergriffen fürchten müssen, prägt erheblich ihre Spielräume.

Dennoch: Wie unsere Studie zeigt, sind die meisten mit ihren räumlichen Möglichkeiten und Entfaltungsspielräumen zufrieden. Sie finden genügend Mittel und Wege, um sich jene Anregungen und Abwechslungen zu verschaffen, die nach ihrem eigenen Dafürhalten für ihre Entwicklung angenehm und sinnvoll sind. Sie vermissen den freien Raum außerhalb von Familie und Bildungseinrichtung nicht und genießen es, im Elternhaus oder in der Grundschule so zu agieren, wie es ihnen gefällt. Indirekt drücken die Kinder mit ihrer recht positiven Einschätzung auch aus, wie zufrieden sie mit den Möglichkeiten sind, die ihnen ihre Eltern einräumen und wie positiv sie die Arbeit der professionellen Fachkräfte in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und der Grundschule bewerten. Genug Räume für Freizeit und innerhalb dieser Räume Anregungen anzubieten, ist die daraus folgende Aufgabe der Politik.

Auch mit ihren Medienaktivitäten sind die Kinder zufrieden. Entgegen den Äußerungen vieler zivilisationskritischer Beobachter, die glauben, durch Fernsehen, Nutzung von Spielkonsolen, Computern und Mobiltelefonen würde die Freizeitgestaltung der Kinder ärmer und einseitiger, sieht die große Mehrheit der Kinder hierin kein Problem. Zwar haben Medien zeitlich und sozial an Bedeutung bei der Tagesgestaltung gewonnen, die Kinder finden diese Entwicklung aber positiv. Die große Mehrzahl hat den Eindruck, die Medien auf die eigenen Interessen und Bedürfnisse zuschneiden und die Nutzung entsprechend souverän gestalten zu können.

Die Spielräume für Sozialkontakte offenhalten

Die große Mehrheit der befragten Kinder bewertet ihre Sozialkontakte und Freundschaften positiv. Die Kinder erweisen sich als virtuose Gestalter der informellen sozialen Kontakte, bewegen sich sicher durch das Labyrinth der Beziehungen zu den Gleichaltrigen, bemühen sich erfolgreich um einen recht großen Kreis von Freunden und sind in der Lage, enge Freundschaften herzustellen. Sofern hieran Erwachsene beteiligt sind, dürfen sie sich in ihrer begleitenden Arbeit bestärkt fühlen.

Die Kinder geben an, Freundschaften und Kontakte selbständig aufzubauen. Ein bedeutendes Detail fällt hier besonders auf, nämlich die nach den Angaben der Kinder recht unkomplizierte Gestaltung des Miteinanders von Angehörigen unterschiedlicher Kulturkreise. Eine überwältigende Mehrheit der befragten Kinder berichtet von guten bis zumindest zufriedenstellenden Kontakten zwischen den Kindern aus einheimischen deutschen und aus eingewanderten Familien. In der jüngsten Generation ist man sich unabhängig von regionaler Herkunft, Ethnie, Hautfarbe und Religion sehr nahe und fühlt sich miteinander verbunden. Überhaupt können wir in der vorliegenden Kinderstudie nur wenige Unterschiede zwischen Kindern identifizieren, die auf den Migrationsstatus ihrer Familie zurückzuführen sind – es sind vielmehr die wirtschaftlichen und bildungsbezogenen Unterschiede, die Kinderwelten trennen, nicht die ethnischen und religiösen.

Die positive Einschätzung der Kontakte zwischen Einheimischen und Einwanderern findet man in der älteren Generation nicht. Wir schließen daraus, dass man in der jüngeren Generation einen leichteren und selbstverständliche-

ren Umgang miteinander findet als in den älteren Bevölkerungsgruppen. Als politische Herausforderung ergibt sich, die Spielräume für die freie und lebendige Gestaltung der Sozialkontakte der Kinder so offen wie möglich zu gestalten. Kinder sollten als »interkulturelle Botschafter« an der Weiterentwicklung von allen Programmen und Aktivitäten beteiligt werden, in denen Menschen unterschiedlicher Herkunft und Ethnie zusammenkommen (Knörr 2005).

Die Freizeitpolitik stärker auf das benachteiligte Fünftel ausrichten

So weit die positive Botschaft, die aus unserer Studie herausgelesen werden kann. Die negative Botschaft, vor der alle politisch und pädagogisch Verantwortlichen nicht die Augen verschließen dürfen: Auch der Bereich der Freundschafts- und Freizeitkontakte ist durch die Vier-Fünftel-Gesellschaft gekennzeichnet. Ein Fünftel der Kinder ist mit den Freizeit- und Freundschaftsbeziehungen nicht zufrieden, und das fällt bei der insgesamt überwältigend positiven Stimmungslage sehr auf. Dieses Fünftel nämlich verhält sich in seiner Freizeit, in Bezug auf Medienkonsum und innerhalb von Freundschaften so, dass man nach psychologischen, soziologischen und pädagogischen Maßstäben daran zweifeln muss, ob es sich gesund entwickeln kann.

Diese Kinder verbringen viele Stunden am Tag vor dem Fernseher und Computer, am Gameboy oder an der Spielkonsole, versäumen körperliche Bewegung sowie Sport und Spiel, haben wenig Kontakte mit anderen, beherrschen nicht Handarbeit noch handwerkliche Tätigkeiten und entbehren aller kreativen Freizeitbeschäftigungen, die zu einer lebendigen Entwicklung im Kindesalter

gehören. Zwar glauben sie, durch den Medienkonsum ein Optimum an Ablenkung und Anregung zu gewinnen, liegen mit dieser Einschätzung aber falsch. Sie werden körperlich träge und geistig passiv. Dass sie eigentlich nicht zufrieden sind, zeigt sich in ihrer pessimistischen Einschätzung ihres Bildungs- und Leistungsstands. Sie sind viel weniger mit ihrer Freizeit- und Freundschaftsgestaltung zufrieden als die vier Fünftel der kindlichen Mehrheitsgesellschaft, schneiden in ihrer gesundheitlichen Entwicklung und ihrer schulischen und Bildungsentwicklung schlecht ab und verlieren schließlich den Anschluss an den altersgemäßen Entwicklungsstand.

Welche Kinder gehören zu diesem Minderheitsfünftel der jüngsten Generation? Wie unsere Studie zeigt, stammen die allermeisten von ihnen aus Elternhäusern, in denen die wirtschaftliche und damit auch die soziale Lage prekär oder ungünstig sind. Diese Kinder brauchen dringend eine Freizeitpolitik, die auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet wird.

Den benachteiligten Kindern mehr außerfamiliäre Anregungen geben

Freizeitpolitik für Kinder sollte ähnliche Vorgaben erfüllen wie die Familienpolitik. Die Familienfixiertheit der kindlichen Lebenswelt muss überwunden werden. 20 % aller befragten Kinder leiden unter den Schattenseiten dieser Einseitigkeit, nämlich der alleinigen Verantwortung für die Entwicklung der Kinder durch das Elternhaus.

In den vergangenen Jahren sind in vielen Kommunen Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit zurückgeschraubt worden, und diese konnten keineswegs überall – wie oft zur Rechtfertigung behauptet wird – durch die Ganztagschulen ersetzt werden. Es fehlt

Kindern an vielseitigen und ihre Entwicklung und Sozialkontakte fördernden Freizeitangeboten, auf die sie auch ohne finanzielle Mittel zurückgreifen können. Wie unsere Studie zeigt, ist der Beitritt in Vereine für Kinder aus sozial prekären Verhältnissen unerreichbar geworden – und genau diese Kinder könnten von den Anregungen und Kontakten des Vereins besonders stark profitieren.

Wir schlagen vor, den Anregungen zu folgen und einen »runden Tisch« aller Träger, Vereine und Verbände ins Leben zu rufen, um an einem Konzept zur Förderung der außerschulischen Bildung zu arbeiten. Dies sollte in Zusammenarbeit mit Ganztagschulen, aber natürlich auch den Eltern und den Kindern selbst geschehen (Betz/Gaiser/Pluto 2010; Olk/Roth 2007). Es darf nicht länger so sein, dass Kinder beispielsweise nur dann Musik- oder Sportangebote wahrnehmen können, wenn die Eltern die Mittel dazu haben. Das verstärkt ungleiche Kindheit.

Künftige Freizeit- und Medienpolitik sollte für alle Kinder, die aus der Mehrheits- wie die aus der Minderheitsgesellschaft, pädagogisch wertvolle und qualitätsreiche Angebote im vorschulischen, schulischen und auch außerschulischen Bereich einrichten und allen Eltern deren Bedeutung vermitteln. Der »runde Tisch« sollte dem Anspruch Nachdruck verleihen, alle Kinder an einem pädagogisch wertvollen Freizeitangebot partizipieren zu lassen. Dieser Anspruch kann durch kostenlosen Zugang zu Freizeiteinrichtungen der Gemeinde und eine veränderte Förderpolitik für Vereine umgesetzt werden. Ein Beispiel dafür sind Zuwendungen, die an Initiatoren offener Angebote von Veranstaltungen (»street soccer«) auf den Sportplätzen gezahlt werden und nicht mehr an Vereine, in denen man Mitglied werden muss (Stange/Meinhold-Henschel/Schack 2008).

8.5 Die Herausforderung »Bildungspolitik für Kinder«

Auch das Bildungssystem gehört zum »ganzen Dorf« dazu. Bei den kleinen Kindern sind es die Krippen, Kindertagesstätten, Tagesmüttereinrichtungen und Kindergärten, die für Betreuung und Erziehung zuständig sind. Vom 6. Lebensjahr an sind es die Grundschulen oder die Förderschulen, und nach in der Regel vier Grundschuljahren die weiterführenden Schulen. Diese Einrichtungen sollten »Politik für Kinder« so gestalten, dass neben wissenschaftlichen und fachlichen Erkenntnissen auch die ganz subjektiven Wünsche und Einschätzungen der Kinder selbst als maßgebliche Kriterien einbezogen werden.

Zum letzten Punkt liefert unsere Studie viele Hinweise. Das wichtigste Ergebnis ist: Im großen Feld der Bildungs- und Schulpolitik für Kinder haben wir die gleiche Ausgangssituation wie in den Bereichen Familie und Freizeit. Vier von fünf Kindern sind zufrieden. Die große Mehrheit ist auf die erreichte Position in ihrer Bildungslaufbahn stolz und rechnet sich gute Perspektiven für ihr weiteres Leben aus. Die einzige Kritik, die Kinder äußern, bezieht sich auf die ihrer Einschätzung nach zu geringe Beteiligung an für sie wichtigen pädagogischen Entscheidungen.

Die Grundschulen als pädagogisches »Erfolgsmodell« stärken

Die Grundschulen schneiden in der Einschätzung der Kinder besonders gut ab. Pädagogische Untersuchungen, darunter international vergleichende, bestätigen, wie gut diese elementaren Bildungseinrichtungen ihrer Aufgabe als Stätte der Lern- und Leistungsförderung, aber auch

der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung, gerecht werden (Bos et al. 2007). Objektive Leistungsvergleiche belegen: Schülerinnen und Schüler in Deutschland liegen in der obersten Leistungsgruppe aller hochentwickelten Länder. Die Kinder spüren das und geben den Grundschulen insgesamt sehr gute Noten für ihre Arbeit. Im Unterschied zu weiterführenden Schulen gibt es in Grundschulen auch das Potenzial, mit der Vielfalt von Kindern und der Heterogenität ihrer Herkunft umzugehen.

Grundschulen sind in Deutschland die einzige Schulform, die (fast) die ganze Breite eines Jahrgangs aufnimmt und als heterogene Gruppe flexibel pädagogisch anleitet und betreut. Nur knapp 5 % der Kinder eines Jahrgangs besuchen diese Schulform nicht, weil sie an Förder- und Sonderschulen verwiesen werden – teilweise wegen körperlicher und psychischer Behinderungen und Beeinträchtigungen, immer mehr aber wegen angeblicher Verhaltens- und Entwicklungsschwierigkeiten. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen auf der Basis von Schulleistungstests und Lehrerbefragungen, dass die Leistungen der Förder- und Sonderschulen unzureichend sind. Auch in internationalen Vergleichen schneiden sie nicht gut ab. Immer mehr stellt sich die Frage, ob die »pädagogische Sonderbehandlung« durch diese Schulform wegen der damit verbundenen Ausgrenzung und Stigmatisierung von benachteiligten Kindern gegen elementare Menschenrechte und damit Kinderrechte verstößt.

Die Grundschulen sind – bis auf die ausgeklammerten 5 % der »Sonderschüler« – integrierte Schulen, die Kinder aus allen Familienformen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft, Religionszugehörigkeit und Ethnie unter einem Dach unterrichten. Den Lehrkräften kommt die Aufgabe zu, mit der Breite, der Heterogenität der intellektuellen und sozialen

Fähigkeiten der Kinder schöpferisch umzugehen sowie eine genaue Diagnose des Entwicklungsstandes vorzunehmen und hierauf gezielte Förderimpulse folgen zu lassen.

Wie unsere Studie zeigt, sind die Kinder insgesamt mit der Leistung der Grundschullehrerinnen und -lehrer in dieser Hinsicht zufrieden. Sie fühlen sich genügend angeregt und gefördert und haben den Eindruck, gute Voraussetzungen für ihre weitere Schullaufbahn aus der Grundschule mitzunehmen. Allerdings wünschen sie sich eine stärkere Beteiligung an wichtigen Alltagsentscheidungen des Schullebens.

Den Ausbau von Ganztagsschulen für alle Kinder vorantreiben

Unsere Studie ergab noch einen weiteren interessanten Befund, der für eine »Bildungspolitik für Kinder« Bedeutung hat. Die von uns befragten Kinder wünschen einen Ausbau der Ganztagsschulen. Allerdings nicht in Form einer Verlängerung des Vormittagsprogramms in den Nachmittag hinein, sondern mit einem abwechslungsreichen, viele verschiedene Aspekte ihrer Entwicklung ansprechenden Angebot.

Für die weitere Ausgestaltung von Ganztagsschulen ist das ein wertvoller und ermutigender Hinweis. Die Kinder wünschen sich einen zeitlich und inhaltlich pädagogisch anspruchsvollen Schultag. Die Verlängerung des Unterrichts in den Nachmittag ist dabei nicht ausgeschlossen, aber diese muss in ein Gesamtkonzept einbezogen sein, das den Lebens- und Tagesrhythmus, den Biorhythmus von Kindern (und natürlich auch von Lehrerinnen und Lehrern) berücksichtigt und aufnimmt. Dazu gehören ein langes gemeinsames Mittagessen und eine nachfolgende Ruhephase mit anregenden

Freizeit- und Sportaktivitäten. Hieran können – im Rahmen eines von der Schule bestimmten pädagogischen Programms – alle dafür geeigneten Elterninitiativen, Vereine, Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, Freizeitorganisationen bis hin zu Nachhilfeinstituten beteiligt werden. Am Nachmittag kann, so die Kinderwünsche, dann noch eine Konzentrations- und Arbeitseinheit in der Ganztagsschule folgen.

Das positive Votum der Kinder ist wichtig, weil Ganztagsschulen über zu wenige Ressourcen verfügen. Oft können sie die gewünschten Qualitätsstandards für ein Angebot am Nachmittag nicht einhalten. In längst nicht allen Bundesländern kommt es zu einer produktiven Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften mit Erzieherinnen oder Sozialarbeiterinnen und anderen pädagogischen Fachkräften.

Wir plädieren für die zügige Umsetzung von »echten« Ganztagsgrundschulen, die einen verbindlichen Besuch aller Kinder an jedem Vormittag und Nachmittag vorsehen (Holtappels et al. 2007). Die heute weit verbreiteten »offenen« Ganztagschulen, in denen Eltern und Kinder sich für das Angebot entscheiden können, aber nicht müssen, sind allenfalls eine Übergangslösung. Ein gut rhythmisierter Schultag mit Unterricht und lebendigen Bildungsangeboten am Vormittag, einer warmen Verpflegung für alle Kinder (die gerade für die benachteiligten so wichtig ist) und einem kombinierten Unterrichts- und Freizeitprogramm am Nachmittag lässt sich nur dann realisieren, wenn das Angebot für alle Kinder verbindlich gilt.

Benachteiligte Kinder in die Regelschulen integrieren

Auch für den Bildungsbereich gibt es die bereits bekannte negative Erkenntnis: Herkunft und Elternhaus wirken sich auf die Bildungsleistungen der Kinder, ihre Zukunftsperspektiven und damit verbunden auch ihre Zufriedenheits-einschätzungen massiv aus. So begegnet uns auch hier das eine Fünftel der Kinder, das wegen unzureichender Impulse durch Mütter und Väter zu Hause benachteiligt und ausgegrenzt wird. Dies zu ändern, ist die größte Herausforderung für eine »Bildungspolitik für Kinder«.

Wie kann das benachteiligte Fünftel der Kinder schulisch und pädagogisch so angesprochen und gefördert werden, dass es Anschluss an die Mehrheit gewinnt? Das erwähnte Modell der »pädagogischen Sonderbehandlung« über spezielle Förderschulen kann dieses Ziel eindeutig nicht erreichen. Ein weiterer Ausbau der Förderschulen mit gezieltem Programm für bildungsbenachteiligte Kinder ist nach unserem Dafürhalten pädagogisch nicht zu rechtfertigen, weil diese Maßnahme keine Kompensation der Defizite garantieren und den Anschluss der Leistungsfähigkeit der Kinder an die Mehrheit nicht bewältigen kann. Werden bereits benachteiligte Kinder in einer organisatorisch getrennten und damit sozial isolierten Gruppe zusammengefasst, verstärken sich die Prozesse der Entmutigung und Demoralisierung. Der Motivationsverlust steigt an, und entsprechend sinken die Leistungsbilanzen. Die ohnehin schon benachteiligten Kinder werden noch weiter in den Strudel der Benachteiligung gezogen (OECD 2008b).

Durch weitere Abspaltungen und Unterteilungen der Schülerschaft würden wir schulpolitisch in einer Sackgasse lan-

den. Aussichtsreich sind hingegen flexible Förderprogramme für Kinder jeden Entwicklungsstandes, die in integrierte Grundschulen einbezogen werden. Natürlich brauchen die Benachteiligten unter ihnen gezielte und maßgeschneiderte Lernimpulse, damit diese Programme wirken. Aber diese Impulse dürfen nicht in abgesonderten Gruppen gegeben werden, sondern gehören in den offenen Raum der Regelschule.

Mittelfristig sollten deshalb alle heute noch bestehenden Förder- und Sonderschulen aufgelöst werden. Bis auf eine kleine Gruppe von Kindern, die nicht in Regelschulen betreut werden können, sollten alle Kinder in die Grundschule als Regelschule aufgenommen und dort in gemischten Lerngruppen von multiprofessionell ausgebildeten Lehrerteams unterrichtet werden. Wir sind uns sicher, dass die Mehrheit der Kinder eine solche Entscheidung begrüßen würde.

Die Verteilung finanzieller Ressourcen für Bildung effizienter gestalten

Die starke »Familienfixierung« der Kinderpolitik in Deutschland wirkt sich ungünstig auf die Bildungspolitik aus. Das dokumentiert ein OECD-Bericht, den wir für richtungsweisend halten. Danach zeigt sich in der Verteilung der Beträge, die in einem Land von der Geburt bis zum 27. Lebensjahr für Kinder ausgegeben werden, ein auffälliges Muster. In Deutschland unterstützt der Staat an erster Stelle Schulen, in diese gehen die meisten Gelder. Fast ebenso hoch aber ist die Summe der Transferzahlungen (Kindergeld, Direktzuwendungen, Steuererleichterungen etc.), die nicht den Kindern, sondern ihren Eltern zugewiesen werden. Erst dann, mit einer weit geringeren Gesamtsumme, folgt die finanzielle Unterstützung öffentlicher Betreu-

ungs- und Erziehungseinrichtungen (OECD 2009, S.79).

Der OECD-Bericht kommt zu dem Schluss, soziale Ungleichheiten ließen sich abbauen, wenn finanzielle Zuwendungen direkt an Organisationen gingen, die Kinder gezielt fördern. Staatliche Zuwendungen direkt an die Familie würden dagegen Ungleichheiten verstärken. Dadurch sinke auch das Gesamtniveau der Leistungen der Schülerinnen und Schüler, weil die schwachen Gruppen den Durchschnittswert drücken. Kritisiert wird weiter, dass die pro Kopf investierten Bildungsmittel nicht für Kinder in den ersten sechs Lebensjahren ausgegeben werden, sondern für Jugendliche in der Altersgruppe von 11 bis 17 Jahren. Hierbei handelt es sich nach der Einschätzung der OECD-Experten um ein pädagogisch ineffizientes Investitionsmuster. Wirkungsvoller für die Lern- und Leistungsförderung wäre es, bei Kindern im Alter von 0 bis 10 Jahren das anteilig meiste Bildungsgeld auszugeben. In diesen prägenden und formativen Entwicklungsphasen haben Anregungen und Unterstützungen die intensivste Wirkung (Wößmann 2008).

Den Stellenwert der Frühförderung ausbauen

Inzwischen liegen viele Studien vor, die zeigen, wie stark der Fördereffekt von gut strukturierten pädagogischen Programmen im Kindergartenalter ist. In der Lebensphase »Kindheit« können sowohl die sozialen als auch die kognitiven Kompetenzen stärker als in der Lebensphase »Jugend« beeinflusst werden, weil die soziale und intellektuelle Entwicklungskapazität und das Lerntempo besonders hoch sind. Voraussetzung ist allerdings, dass die Förderprogramme auf einer genauen Diagnose der Ausgangssituation

der Kinder aufbauen und präzise Anregungsimpulse vermitteln.

Besondere Aufmerksamkeit ist bei diesen Ansätzen natürlich auf das Fünftel der benachteiligten Kinder zu richten. Auch sind körperlich oder psychisch beeinträchtigte oder behinderte Kinder besonders zu berücksichtigen. Bei diesen Gruppen zahlen sich Frühinvestitionen später aus. Die Kinder erbringen in der Schule bessere Leistungen und haben somit auch bessere berufliche Aussichten (Heckman/Masterov 2007).

8.6 Die Herausforderung »Partizipationspolitik für Kinder«

Die 2. World Vision Kinderstudie kann als ein empirischer Beleg dafür genommen werden, wie eng Kindheit mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zusammenhängt. Durch die von uns gewählte Kombination einer repräsentativen und einer qualitativen Befragung von Kindern, der zusätzlichen Befragung ihrer Eltern, des Hinzuziehens von öffentlichen Statistiken und Umfragedaten aus anderen Untersuchungen und der interpretierenden wissenschaftlichen Kommentierung der Ergebnisse können wir diese Zusammenhänge anschaulich machen. Wir können zeigen, dass Kinder als Angehörige der jüngsten Generation in modernen Gesellschaften direkt und indirekt von kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Veränderungen betroffen sind, möglicherweise sogar intensiver als ältere Bevölkerungsgruppen, weil sie in der sensibelsten Phase der menschlichen Entwicklung stehen.

Kinder an der Gestaltung aller ihrer Lebenswelten beteiligen

Unsere Untersuchung konzentrierte sich darauf, das subjektive Erleben der objektiven Lebensverhältnisse der Kinder zu analysieren. Aus den Ergebnissen können wir ablesen, wie wohl sich die große Mehrheit der Kinder nach ihrer subjektiven Einschätzung immer dann fühlt, wenn sie selbst Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung ihrer Lebenswelt hat. Am zufriedensten sind die befragten Kinder mit ihrer Lebenswelt Familie, danach folgen Freizeit und Freunde, während die Schule im Vergleich etwas abfällt. Das selbstbekundete Wohlbefinden, unabhängig von der sozialen Gruppe oder persönlichen Lebenssituation, steigt an, wenn Kinder sich sicher fühlen können, auf Achtung, Anerkennung, Anregung, Rücksichtnahme und Verständnis zu stoßen, und wenn ihre Gefühle und Meinungen ernst genommen werden.

Es gibt interessante wissenschaftliche Untersuchungen zu den Effekten von Beteiligung, und die sind ermutigend. Wenn Kinder die Erfahrung machen, Einfluss auf ihren Alltag nehmen, für sie Wichtiges mit Eltern, Erzieherinnen, Lehrern, Fußballtrainern oder Stadtplanern »aushandeln« und sich durchsetzen zu können, stärkt das ihr Selbstbewusstsein und die sozialen Kompetenzen (Stange/Meinhold-Henschel/Schack 2008). Für demokratische Gesellschaften sind das elementare Fähigkeiten, und diese sind nicht nur für die Kinder selbst von großer Bedeutung, sondern auch für das gesamte Gemeinwesen. Nur wenn Kinder, jeweils ihrem Alter angemessen, nuanciert eine eigene Stimme haben und Einfluss nehmen, ihre Lebenswelt mitgestalten können, werden sie zu jenen aktiven Bürgern, die eine lebendige demokratische Gesellschaft braucht.

Es kommt noch ein Aspekt hinzu. Elterliche Sorge und erzieherische Anleitung durch Pädagogen sind in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft notwendige, aber schon lange nicht mehr hinreichende Voraussetzungen, um sich als Individuum orientieren und organisieren zu können. Entwicklung und tägliche Lebensbewältigung können in Zeiten starker sozialer Umbrüche nur gemeistert werden, wenn schon der kleine Mensch einen hohen Grad an Selbsttätigkeit hat. Kindheit ist wie Jugendzeit heute eine Experimentierphase im Leben geworden, für die oft auch Erwachsene, und seien sie noch so gut geschult, keine Vorlage haben (Schneider/Stange/Roth 2009, S. 2). Nicht nur bei der Nutzung neuer Medien kommt es vor, dass Erwachsene neugierig auf die spontanen Zugriffe der Kinder und Jugendlichen schauen, um ihr eigenes Verhalten einzustellen. Viele Kinder sind heute so kreativ und innovativ in der Lebensgestaltung, dass ihre Partizipation an Familien- und Schulaktivitäten einfach ein Gewinn ist und auch für Erwachsene Vorteile bringt.

Die aktivierenden Effekte der Beteiligung nutzen

Ein frappierendes Beispiel hierfür ist die Beteiligung von Kindern an Geschehnissen im kommunalen Raum. Sind sie in die Gestaltung von Spielplätzen, Radwegen, Heimen, Kindertagesstätten, Ganztagschulen oder sogar Kinderkrankenhäusern einbezogen, werden diese Einrichtungen sicherer und attraktiver und sind vor Zerstörung und Verwahrlosung besser geschützt (Olk/Roth 2007; van Deth et al. 2007). Aus diesem Grund sind erste Gemeinden schon dazu übergegangen, als »kinderfreundliche Kommune« Kinder an möglichst vielen Entscheidungen

zu beteiligen. Vorbei also die Zeiten, als Kinderparlamente und ähnliche Einrichtungen noch als isolierte »Übungsstätten in Demokratie« klassifiziert wurden, in denen die Kleinen lediglich lernen sollten, wie man einen richtigen Beschlussantrag formuliert und ein Sitzungsprotokoll anfertigt. Viele Kommunen haben inzwischen solche Kinderparlamente mit wirklichen Befugnissen ausgestattet. Und sie haben Foren und Beschwerdestellen für Kinder eingerichtet, beschäftigen Kinderbeauftragte und vieles mehr.

Die sozial benachteiligten Kinder sind, wie unsere Studie zeigt, mit ihren Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten nicht wirklich zufrieden. Sie nehmen die von ihnen sensibel wahrgenommenen Ungleichheiten zwar als gegeben hin – sowohl die generationellen (also ihre mitunter untergeordnete Position in der Familie) als auch die sozialen (etwa ihre schlechte Leistungsbewertung durch die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule) und die ethnischen (z. B. ihre geringe Integration als Angehörige einer Zuwandererfamilie). Sie richten sich unter den gegebenen Verhältnissen so gut ein, wie sie können. Aber sie drücken deutlich aus, dass sie ihre Lebenslage als Belastung empfinden und auch als ungerecht wahrnehmen.

Hier liegt eine besondere Herausforderung an die künftige »Partizipationspolitik für Kinder«. Es geht darum, allen Kindern die Möglichkeit zu geben, auf altersgerechte Weise und ihrem persönlichen Entwicklungsstand angemessen, Einfluss auf die Gestaltung ihrer Lebenswelten zu nehmen. Nicht zuletzt ist die Erfahrung von Selbstbestimmung, Selbstwirksamkeit und Autonomie einer der wichtigsten Indikatoren für das subjektiv eingeschätzte Wohlbefinden.

Internationale Initiativen zur Stärkung der Partizipation aufnehmen

Mehrere internationale Organisationen wollen seit einigen Jahren die Partizipationsrechte der Kinder stärken. Dadurch ist in vielen Ländern eine intensive öffentliche Debatte hierzu entstanden (Bradshaw/Hoelscher/Richardson 2007; Dijkstra 2009). Ein Beispiel ist die von den Vereinten Nationen (UN) vor einigen Jahren gestartete Initiative, Kinder in einer moderierten und strukturierten Weise die Rechte bewerten zu lassen, die ihnen zur Mitgestaltung ihrer Lebenswelt gewährt werden.

Deutschland nimmt als Mitunterzeichner der UN-Charta für die Rechte der Kinder (United Nations 1989) im Jahre 2010 zum ersten Mal an dieser Initiative teil (BMFSFJ 2005b; 2009). Die Kinder sollen in einem »Kinder- und Jugendreport« ihre Beurteilung abgeben, wie weit die Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland aus ihrer Sicht vorangekommen ist. Sie erstellen einen eigenständigen Report über ihre Rechtssituation. Er wird zusammen mit dem offiziellen Bericht der Bundesregierung dem Ausschuss der Vereinten Nationen für die Rechte des Kindes vorgelegt. Der Ausschuss bewertet diese Informationen und formuliert daraufhin Empfehlungen an die Bundesregierung. Diese sind zwar unverbindlich, aber sie können eine internationale Aufmerksamkeit erzielen, die politisch nicht ohne Wirkung bliebe.

In den Kinder- und Jugendreport gehen drei Informationsquellen ein: Mit Hilfe eines Fragebogens der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) werden die Kinder bundesweit zu ihren persönlichen Erfahrungen befragt. Von den Lebenswelten Familie, Schule, Freizeit und Wohnort ausgehend, schildern sie ihre alltäglichen Erlebnisse und beurteilen, ob ihre Rechte gewährt oder

verletzt werden. Der Fragebogen enthält zur Lebenswelt Familie Fragen wie: »Haben Jungen und Mädchen in deiner Familie die gleichen Rechte und Pflichten, zum Beispiel im Haushalt? Darfst du mitbestimmen, was in der Familie gemacht wird? Hören deine Eltern dir zu und reden mit dir, auch wenn ihr unterschiedlicher Meinung seid?« Ähnlich differenzierte Fragen werden zur Kindgerechtigkeit des Wohnortes, der Situation und der Freizeitbedingungen gestellt.

Eine Beteiligungskultur für Kinder entwickeln

Das sind ermutigende Ansätze, die damit übereinstimmen, was sich die von uns befragten Kinder wünschen. Es liegen inzwischen aus Dutzenden von Projekten für alle Lebensbereiche abgesicherte Erfahrungen vor, wie Kinder am besten beteiligt werden können. Das reicht von den schon erwähnten kommunalen Aktivitäten über Kindertagesstätten mit Partizipation der Kinder an den Arbeitsformen und Spielabläufen, Projekten und Ausflügen, Umgangsregeln und Hausordnungen, Zeit- und Dienstaufteilungen bis hin zur Beteiligung von Kindern an Schulkonferenzen und Schülerfirmen, die Catering- und Eventangebote für ganze Stadtteile machen (Eikel/de Haan 2007).

Wir wissen also, wie man Kinder beteiligen kann, wo die Möglichkeiten und die Schwierigkeiten liegen. Wir können Formen, Strategien, Themen und Methoden der Partizipation benennen, es gibt bereits so etwas wie eine abgesicherte »Partizipationsdidaktik« (Schneider/Stange/Roth 2009, S. 31). Ansatzweise wurden in dieser Weise auch schon sozial benachteiligte, behinderte und Flüchtlingskinder beteiligt (Stange/Meinhold-

Henschel/Schack 2008). Woran es fehlt, ist eine »Partizipationskultur«, die Kindern erlaubt, sich ganz selbstverständlich zu beteiligen, sowohl bei alltäglichen als auch bei wichtigen Entscheidungen.

Partizipationspolitik für Kinder kann mit rechtlichen Vorgaben eingeleitet und abgesichert werden, muss aber anschließend zu einer gelebten Selbstverständlichkeit werden. In ihren Elternhäusern sehen Kinder solche Teilhabe an Entscheidungen schon weitgehend verwirklicht, doch die öffentlichen Einrichtungen hinken hinterher. Deshalb sollten die Erfahrungen mit Initiativen in diesem Bereich bundesweit gebündelt und koordiniert werden. Eine Möglichkeit dazu bietet der erwähnte Nationale Aktionsplan »Für ein kindergerechtes Deutschland«.

Die sensible Sozialberichterstattung über Kinder ausbauen

Initiativen dieser Art sind zu begrüßen. Unter dem wachsenden Druck internationaler Verflechtungen und den sich daraus teilweise vertraglich (wie bei der UN-Kinderrechtskonvention) ergebenden Verpflichtungen entstehen auch in Deutschland zunehmend Handlungszwänge. Neben der Kinderrechtskonvention, die auf die Kinderpolitik Einfluss ausübt, spielt inzwischen auch die »Millenniumserklärung« (United Nations 2008) aus dem Jahr 2000 eine große Rolle. Sie wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und stellt die Beseitigung aller Formen von schwerer Armut bis zum Jahr 2015 ins Zentrum von acht Entwicklungszielen. Diese wiederum haben Unterziele mit detaillierten Indikatoren, anhand derer sich feststellen lässt, inwieweit die Ziele bereits erreicht wurden. Darunter finden sich Indikatoren zur Abschaffung

von extremer Armut, Universalisierung von Grundbildung, Geschlechtergerechtigkeit, Reduktion der Kindersterblichkeit und Prävention schwerer Krankheiten.

Weitere Initiativen der Vereinten Nationen, die über kurz oder lang auch die nationale Kinderpolitik berühren werden, sind die »World Declaration on Education for All«, bei der ebenfalls konkrete Indikatoren zur Messung der Zielvereinbarung vorbereitet werden (UNESCO 2008), und der Weltkindergipfel der Vereinten Nationen, der 2002 zur UN-Resolution »A World fit for Children« geführt hat (United Nations General Assembly 2002). In dieser Resolution werden 21 Ziele in den Bereichen Gesundheit, Bildung, Schutz und Krankheit definiert, die auf eine Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern abzielen und zugleich einen Beitrag zur Erreichung der Millennium-Entwicklungsziele leisten sollen (Tag 2009, S. 475). Auch hieraus ergeben sich für alle beteiligten Staaten, also auch für Deutschland, Verpflichtungen, die eine differenzierte Sozialberichterstattung für die Angehörigen der jüngsten Generation voraussetzen.

Die World Vision Kinderstudie als internationales Modell nehmen

Stellen wir die vorliegende 2. World Vision Kinderstudie in diesen internationalen Zusammenhang, hat sie eine große Bedeutung für die Weiterentwicklung aller hier angesprochenen Politikfelder für Kinder in Deutschland. In kaum einem anderen Land der Welt gibt es – auch dank unserer Studie, nicht zu vergessen aber auch der Tradition des »Kinderbarometers« der LBS – eine Sozialberichterstattung für die jüngste Generation, die auf der sorgfältigen Befragung von Kindern aufbaut und ihnen eine Stimme in

der nationalen Diskussion gibt. Eigentlich sollte es in allen hochentwickelten Ländern der Welt selbstverständlich sein, regelmäßig solche nationalen Berichte zu erstellen und sie um darauf abgestimmte international vergleichbare Studien zu ergänzen. Mit Hilfe des Kinderhilfswerkes World Vision Deutschland ist das für Deutschland bereits gelungen.

Ein Expertengremium der European Science Foundation (2009) hat angeregt, eine Forschungsstelle Kindheit, ein »Observatory of Child Well-Being and Childhood«, für die gesamte Europäische Union einzurichten. Dort sollen alle bisherigen Untersuchungen und ihre Datensätze zusammengefasst, europaweit zugänglich gemacht und unter bestimmten Gesichtspunkten jeweils in einem Jahresbericht ausgewertet werden. Auf dieser Basis soll dann, so wird weiter angeregt, in wenigen Jahren ein »European Childhood Survey« erstellt werden, also eine empirische Befragung von Kindern in allen europäischen Ländern. Diese sollen nach den Vorstellungen der EU-Experten in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden, einen repräsentativen und einen Fallstudienteil haben, interdisziplinär ausgerichtet werden und für ein breites Fachpublikum verständlich geschrieben sein.

Diesen Vorschlag möchten wir nachdrücklich unterstützen. Würde er umgesetzt, verfügten wir in allen europäischen Ländern über eine nach vergleichbaren Maßstäben aufgebaute Sozialberichterstattung für die Angehörigen der jüngsten Generation. Wir sind uns sicher, dass die World Vision Kinderstudie ein gutes Vorbild für den geplanten European Childhood Survey und auch für weitere internationale Kinderstudien bietet.

9 Die Methodik der 2. World Vision Kinderstudie

9.1 Gesamtanlage der Studie

Die 2. World Vision Kinderstudie 2010 orientiert sich wie bereits die 1. World Vision Kinderstudie 2007 von ihrem Studiendesign an den Shell Jugendstudien. Durchgeführt wurde eine quantitative Erhebung bei einer repräsentativen Auswahl von Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren. Ergänzt wurde diese standardisierte Befragung durch eine qualitative Erhebung mit zwölf Porträts von Kindern, die nach systematischen Gesichtspunkten ausgewählt wurden. Die quantitative Erhebung hat im Rahmen des Studiendesigns die Funktion, die Lebenslagen und Lebenswelten der Kinder in ihrer Breite darzustellen. Die qualitative Erhebung porträtiert ausgewählte Kinder und gibt auf diese Weise einen vertiefenden und lebendigen Eindruck von Kindern in ihren Lebenswelten. Die methodischen Erläuterungen zum qualitativen Teil finden sich in Kapitel 7.1.

Die Studie wurde als persönlich-mündliche Befragung bei den Kindern zu Hause durchgeführt. Grundgesamtheit der quantitativen Erhebung sind Kinder in Deutschland im Alter von 6 bis 11 Jahren, somit wurden im Vergleich zu 2007 die 6- bis 7-Jährigen in die Befragung einbezogen. Schon nach der Durchführung der 1. World Vision Kinderstudie wurde deutlich, dass es mit dem von uns gewählten Zugang möglich wäre, Kinder im Alter ab 6 Jahren zu befragen. Dies haben wir für die 2. World Vision Kinder-

studie 2010 realisiert. Bei den 6-Jährigen wurde entschieden, nur Schulkinder in die Befragung miteinzubeziehen, da sich die Alltagswelten von Schulkindern und Kindergartenkindern trotz gleichen Alters erheblich unterscheiden. Dieser Tatsache wurde bei der Studienanlage wie bei der Gewichtung Rechnung getragen (Tab. 9.1). Neben Kindern mit deutscher Staatsangehörigkeit sind auch Kinder mit ausländischer Nationalität erfasst. Außer der 1. World Vision Kinderstudie liegen für Kinder ab 8 Jahren in Deutschland hinreichend viele Referenzstudien vor, wie etwa das DJI-Kinderpanel (Alt 2005; 2007), bei dem in der Ausgangswelle 8- bis 9-jährige Kinder persönlich-mündlich befragt wurden, sowie das auf Klassenzimmerbefragungen beruhende LBS-Kinderbarometer (4. bis 7. Klasse: LBS-Kinderbarometer 2005; 2009) oder die Dresdner Kinderstudie (6. bis 9. Klasse: Lenz/Fücker 2005). In die qualitative Studie haben wir ebenfalls Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren einbezogen.

Im Rahmen der 2. World Vision Kinderstudie 2010 wurde eine Stichprobe von 2529 Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren, die eine Schule besuchen, realisiert. Um in den neuen Bundesländern genügend Fälle für Auswertungen zur Verfügung zu haben, wurde die Stichprobe disproportional angelegt. Auf die alten Bundesländer entfielen 1659 und auf die neuen Bundesländer und Gesamt-Berlin 870 Interviews. Diese bewusste Überrepräsentierung der Kinder aus den

Tab. 9.1 **Quantitatives Zielpersonendesign der 2. World Vision Kinderstudie**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Spalten in %	Alter						
	Gesamt	6 Jahre	7 Jahre	8 Jahre	9 Jahre	10 Jahre	11 Jahre
Klassenstufe							
1. Klasse	14	96	21	1	–	–	–
2. Klasse	18	4	73	22	2	–	–
3. Klasse	20	–	6	73	28	4	–
4. Klasse	21	–	–	4	66	39	9
5. Klasse	16	–	–	–	4	54	36
6. Klasse ¹	11	–	–	–	–	3	55
1 inklusive 7. Klasse (Anteil unter 1%)							

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

neuen Bundesländern wurde selbstverständlich bei der Datenauswertung berücksichtigt. Zu diesem Zweck wurde anhand der amtlichen Statistik ein Hochrechnungsrahmen erstellt, mit dem die Stichprobe auf die Wohnbevölkerung im Alter von 6 bis 11 Jahren in ihrem tatsächlichen Ost-West-Verhältnis, differenziert nach Geschlecht, hochgerechnet wurde. Dabei wurde berücksichtigt, dass nicht alle 6-Jährigen zur Schule gehen. Die auf dieser Grundlage gewichtete Stichprobe entspricht in ihrer Struktur der tatsächlichen Verteilung der Schulkinder im Alter von 6 bis 11 Jahren, so wie sie im Rahmen der amtlichen Statistik ausgewiesen wird.

Erhebungsinstrumente

Die quantitative Erhebung wurde mit zwei unterschiedlichen Instrumenten realisiert. Das Interview mit den Kindern wurde als persönlich-mündliche Befragung von gut geschulten Interviewerinnen und Interviewern auf Basis eines fest vorgegebenen, standardisierten Erhe-

bungsinstruments durchgeführt. Die Befragung selbst erfolgte computergestützt (Computer-Assisted-Personal-Interviewing). Hierbei werden die Antworten der Befragten direkt in einen vom Interviewer mitgeführten Laptop eingegeben. Hinzu kam als zweites Instrument ein kurzer schriftlicher Elternfragebogen, den ein Elternteil möglichst parallel zur Befragung des Kindes ausfüllen sollte. In diesem Elternbogen wurden soziodemografische Basisinformationen zum Familienhintergrund des Kindes erhoben.

Bei der Entwicklung des Kinderfragebogens wurde einerseits auf die Vergleichbarkeit der Instrumente mit der Befragung von 2007 geachtet³⁸, andererseits wurden in die Kinderstudie 2010 Fragen zum subjektiven Wohlbefinden der Kinder aufgenommen. Auf einer

³⁸ In der 1. World Vision Kinderstudie 2007 wurden Instrumente eingesetzt, die sich bereits in anderen Umfragen mit Kindern bewährt hatten. Hierzu wurden Fragen aus dem DJI-Kinderpanel, dem LBS-Kinderbarometer und der Dresdner Kinderstudie entnommen. Darüber hinaus wurde auf eine Vergleichbarkeit zu den Ergebnissen der Shell Jugendstudien geachtet.

fünfstufigen Skala sollten die Kinder ihre subjektiven Zufriedenheiten einordnen. Hierbei kam die schon 2007 erprobte fünfstufige Smiley-Skala zum Einsatz. Den Kindern wurde eine Papierliste mit fünf Smileys, von Mundwinkel ganz nach unten bis Mundwinkel ganz nach oben, vorgelegt mit der Bitte, den zur Situation passenden Smiley herauszusuchen (Abb. 9.1).

Die visuelle Unterstützung ermöglichte es den Kindern, sich schnell in dem vorgegebenen Kontinuum zu orientieren und einzustufen. Neben Fragen zur Zufriedenheit bzw. zum Wohlbefinden wurden auch die Statements zur Selbstwirksamkeit mit Hilfe dieser fünfstufigen »Smiley-Liste« erhoben. Unser Ziel war es, die Befragten nicht mit mehreren Skalenniveaus zu belasten. Eine fünfstufige Skala schien uns dabei ausreichend zur Differenzierung.

Auch bei anderen Antwortvorgaben wurden qualitative Einstufungen der Kinder durch Visualisierungen unterstützt (vgl. dazu den Fragebogen im Anhang). In einer Vorphase der Erhebung wurden die Instrumente im Rahmen eines kognitiven Pretests mit Kindern auf ihre Eignung hin überprüft und gegebenenfalls überarbeitet. In einem sogenannten Pretest führten einige Interviewerinnen und Interviewer vorab 61 Interviews mit Kindern der Zielgruppe unter den gleichen Bedingungen wie bei der anschließenden Befragung durch. Dieser Schritt war not-

wendig, um den Fragebogen auf breiter Basis zu testen und eine erste Rückmeldung der Interviewer vor allem bezüglich der jüngeren Altersgruppe zu erhalten.

Nach Einschätzung der Interviewer kann für die 2. World Vision Kinderstudie festgehalten werden, dass diese Form der Befragung die Kinder angesprochen hat. Im Gegensatz zu einem schriftlichen Fragebogen, den die Kinder selber ohne Anleitung ausfüllen, war es so leichter, die Kinder »bei der Stange zu halten«. So schätzten die Interviewer die Bereitschaft der Kinder, die Fragen zu beantworten, in mehr als 90 % der Fälle als gut und bei 9 % als mittelmäßig ein. Nur bei acht Kindern (<1 %) wurde die Antwortbereitschaft als schlecht eingestuft und bei 11 Kindern (<1 %) als schwankend. Doch auch bei diesen Fällen bestand nach einer Einzelfallprüfung kein Anlass, diese aus dem Datensatz zu nehmen. Sowohl der Kinderfragebogen als auch der Elternbogen sind im Anhang dokumentiert.

Abb. 9.1 Smiley-Skala

Interviewer:

Bitte zeige mir den passenden Smiley oder nenne mir den entsprechenden Buchstaben. (Interviewer-Hinweis: Smiley-Skala vorlegen. Jüngere Kinder bitte darauf deuten lassen und dann zuordnen.)



9.2 Methodik der quantitativen Erhebung

Stichprobe

Die Erhebung »World Vision Kinderstudie 2010« wurde aus pragmatischen Gründen und in Anbetracht des relativ engen Zeitplanes auf Grundlage einer Quotenstichprobe (Quota-Sample) realisiert. Die aktuelle Erhebung knüpft damit an das Studiendesign der 1. World Vision Kinderstudie 2007 und der Shell Jugendstudien an. Im Rahmen einer Quotenstudie wird den eingesetzten Interviewern vorgegeben, eine exakt definierte Anzahl von Schulkindern ab 6 Jahren aus bestimmten Untergruppen zu befragen. Vorgegeben wurden die folgenden Quotierungsmerkmale:

- Altersgruppen: 6 bis 7 Jahre, 8 bis 9 Jahre, 10 bis 11 Jahre, differenziert nach dem Geschlecht
- Bundesländer und regionale Siedlungsstrukturtypen (9 BIK-Siedlungsstrukturtypen)
- Staatsangehörigkeit: deutsch, nicht-deutsch

Bei der Quotenvorgabe wurde die Sollstruktur der 6- und 7-Jährigen um den Anteil der 6-Jährigen, welche noch keine Schule besuchen, reduziert. Einbezogen wurden in den alten Bundesländern 65 % (Jungen 62 % und Mädchen 67 %) und in den neuen Bundesländern (inkl. Berlin) 56 % der 6-Jährigen (Jungen 54 % und 58 % Mädchen) (eigene Berechnungen; Statistisches Bundesamt 2009b).

Bei der Realisierung der Quotenstichprobe wurde auf das bewährte zweistufige Verfahren zurückgegriffen: In einer ersten Phase wurden die Interviewer gebeten, anhand der Quotierungsmerkmale zu melden, in welchen Quotenzeilen ihnen Zielpersonen zur Verfügung

stehen. Diese Meldungen der Interviewer wurden in der Einsatzleitung von TNS Infratest gesammelt.

Im Rahmen der 2. World Vision Kinderstudie übertraf die Zahl der Meldungen die Zahl der benötigten Interviews deutlich, so dass es möglich war, anhand der Soll-Vorgaben aus der amtlichen Statistik eine Stichprobe aus den Interviewermeldungen zu ziehen, die somit den Soll-Vorgaben weitestgehend entsprach. Da die Stichprobe, wie bereits dargestellt, disproportional zwischen alten und neuen Bundesländern angelegt war, wurden mögliche Abweichungen in der Realisierung der Interviews bezüglich der Altersgruppen und des Geschlechts im Übrigen auch anhand der durchgeführten Hochrechnung auf die Gesamtbevölkerung (Proportionalisierung) ausgeglichen. Standen im ungewichteten Datensatz noch 1700 Kinder im Westen (inkl. Berlin-West) 829 Kindern im Osten gegenüber, so ergibt sich nach Multiplikation der Stichprobe mit dem errechneten Gewichtungsfaktor für die alten Bundesländer eine gewichtete und damit jetzt auch proportionale Fallzahl von 2173 Kindern im Vergleich zu 356 Kindern in den neuen Bundesländern. Hochgerechnet repräsentiert die Stichprobe damit 4,41 Mio. Schulkinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland.

»Erwartungstreue«

Die Grundverteilung der realisierten Stichprobe zur 2. World Vision Kinderstudie ist in Tabelle 9.2 dargestellt. Die Abweichungen sind vergleichsweise geringfügig und tolerabel.

Bezüglich der realisierten Altersstruktur muss angemerkt werden, dass die Abgrenzung anhand der Altersangabe der Kinder gemacht wurde. Entgegen der

Tab. 9.2 **Grundauszählung der Stichprobe**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

Fallzahlen	IST		SOLL	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Alte Bundesländer				
6 Jahre	93	94	83	88
7 Jahre	127	136	144	150
8 Jahre	135	159	144	153
9 Jahre	149	167	149	157
10 Jahre	169	170	155	163
11 Jahre	164	137	153	161
Summe	837	863	828	872
Neue Bundesländer				
6 Jahre	52	46	46	49
7 Jahre	66	61	74	78
8 Jahre	74	85	71	75
9 Jahre	62	78	69	72
10 Jahre	67	92	67	71
11 Jahre	70	76	63	66
Summe	391	438	390	411

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

in der empirischen Sozialforschung sonst üblichen Abfrage des Geburtsjahrgangs erwies sich die Frage nach dem Alter als die für Kinder einfacher zu beantwortende.

Die Verteilung der Stichprobe nach Bundesländern entspricht, genauso wie übrigens auch die Verteilung nach den BIK-Siedlungsstrukturtypen, ebenfalls relativ gut den Soll-Vorgaben (Tab. 9.3 und 9.4).

Der Anteil ausländischer Kinder in der Stichprobe beträgt 4 %. Im Rahmen der Hochrechnung wird auch dieser Anteil auf den Soll-Wert von 10 % korrigiert. Weitere 14 % der deutschen Kinder in der Kinderstudie haben Eltern oder Eltern-teile, die nicht in Deutschland geboren

wurden. Gewichtet macht dieser Anteils-wert 16 % aus. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund beträgt dann zusammengekommen ungewichtet 18 % sowie gewichtet 26 % (zum Migrations-hintergrund insgesamt vgl. Kapitel 2).

In die Gewichtung sind noch folgende weitere Randverteilungen der amtlichen Statistik eingegangen: Schulform mit den Ausprägungen Grundschule, Gym-nasium, sonstige Schulform und Förder-schule sowie Familientyp (Alleinerzie-hend: ja/nein) (Statistisches Bundesamt 2009c; 2009d). Die Auswirkungen auf die gewichteten Verteilungen waren je-doch eher gering. Bei allen Gewichtungsfaktoren wurden unterschiedliche West-Ost-Verteilungen berücksichtigt.

Tab. 9.3 **Verteilung der Stichprobe nach den Bundesländern**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben	IST ungewichtet (disproportional)	SOLL	IST gewichtet (proportional)
Schleswig-Holstein	2	4	4
Hamburg	1	2	2
Niedersachsen	11	11	11
Bremen	0	1	1
Nordrhein-Westfalen	17	23	23
Hessen	6	8	7
Rheinland-Pfalz / Saarland	4	6	6
Baden-Württemberg	8	14	15
Bayern	16	16	16
Brandenburg	6	2	2
Mecklenburg-Vorpommern	6	2	2
Sachsen	7	4	4
Sachsen-Anhalt	6	2	2
Thüringen	7	2	2
Berlin	3	3	3

Anmerkung: Der auf den ersten Blick große Unterschied zwischen IST- und SOLL-Struktur bzw. gewichteten Daten ergibt sich aufgrund der disproportionalen Stichprobenanlage.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Feldarbeit

Die Erhebung zur 2. World Vision Kinderstudie wurde im Zeitraum von Mitte September bis Ende Oktober 2009 durchgeführt. Damit fand die Befragung zu Beginn des Schuljahres statt, nicht wie in der 1. World Vision Kinderstudie 2007 in der Mitte des zweiten Halbjahres. Zum Einsatz kamen 453 gut geschulte Infratest-Interviewerinnen und -Interviewer. Im Schnitt führte jeder Interviewer und jede Interviewerin fünf bis sechs Befragungen durch. Dabei haben 119 Interviewer entweder ein oder zwei Interviews gemacht und 16 Interviewer 15 und mehr Interviews. Bei 70 % der Befragungen war noch mindestens eine weitere Person

anwesend. In 59 % aller Fälle war dies die Mutter und in 12 % aller Fälle der Vater. Falls eine weitere Person anwesend war, wurde von diesen in 46 % der Fälle überhaupt nicht in die Befragung eingegriffen, in weiteren 36 % wurde eher nicht auf das Interview eingewirkt. In 17 % der Fälle kam es ab und zu zu einer Einmischung, und in weniger als 1 % häufig. Bezogen auf alle 2529 Interviews bedeutet dies, dass in nur 12 % der Fälle überhaupt eine wesentliche Einmischung (ab und zu bzw. häufig) in das Interview stattgefunden hat. Die konkrete Auswahl der nach den genannten Kriterien per Quotenvorgabe zu befragenden Zielpersonen wurde den Interviewerinnen und Interviewern überlassen. Sie konnten diese in ihrem

Tab. 9.4 **Verteilung der Stichprobe nach BIK-Typ**
 Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland

%-Angaben	IST ungewichtet (disproportional)	SOLL	IST gewichtet (proportional)
bis unter 5 000 Einwohner	7	5	5
5 000 bis unter 20 000 Einwohner	10	8	8
20 000 bis unter 50 000 Einwohner	19	12	12
50 000 bis unter 100 000 Einwohner	11	10	10
100 000 bis unter 500 000 Einwohner	29	33	33
500 000 Einwohner und mehr	24	32	32

Anmerkung: Der auf den ersten Blick große Unterschied zwischen IST- und SOLL-Struktur bzw. gewichteten Daten ergibt sich aufgrund der disproportionalen Stichprobenanlage.

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

persönlichen Bekanntenkreis, im Rahmen von Institutionen oder innerhalb von typischen Orten, an denen Kinder angetroffen werden, anwerben und dann zu Hause befragen. Bei dieser Altersgruppe musste hierbei vorab das Einverständnis der Eltern eingeholt werden.

Die durchschnittliche Dauer der durchgeführten Interviews betrug 29 Minuten³⁹. Die Befragungen bei den 8- bis 9-jährigen Zielpersonen mit 29 Minuten waren dabei unwesentlich länger als bei den 10- bis 11-jährigen Kindern mit 28 Minuten. Bei der Wertung der jüngsten Altersgruppe ist zu berücksichtigen, dass bei der Fragebogengestaltung darauf geachtet wurde, die Belastung der jüngeren Zielpersonen in Grenzen zu halten. Daher wurde bei den Jüngsten auf einige Fragen vor allem im schulischen Bereich verzichtet. Mit einer durchschnittlichen Interviewdauer von knapp 30 Minuten

in dieser Altersgruppe ist uns an dieser Stelle ein guter Kompromiss zwischen Informationsgewinnung und Entlastung der jungen Interviewpartner gelungen.

Im Rahmen der Infratest-Interviewerkontrolle wurden alles in allem 10 % der befragten Zielpersonen, deren Adressen vom Interviewer notiert werden mussten, stichprobenartig überprüft. Hier wurde direkt bei den Eltern der Kinder entweder telefonisch oder mit Hilfe einer Postkarte nachgefragt, ob mit den Kindern tatsächlich ein Interview in entsprechender Länge und Thematik durchgeführt wurde. Weitere Qualitätskontrollen bezogen sich auf die realisierten Fragebögen, die auf interne Konsistenz und Widerspruchsfreiheit überprüft wurden. Hierbei wurden nur geringfügige nachträgliche Korrekturen vorgenommen. Offensichtliche fehlerhafte Angaben wurden ggf. auf »Keine Angabe« gesetzt.

Nach Abschluss der Feldarbeit und der Qualitätskontrolle stand ein analysefähiger Datensatz zur Verfügung, der mit Hilfe des statistischen Software-Pakets SPSS 12.0 und 15.0 differenziert ausgewertet wurde. Die Ergebnisse sind in diesem Buch detailliert dargestellt.

³⁹ Zur Berechnung des Durchschnitts wurden die oberen und unteren 2,5 % der Verteilung der Interviewdauer (erste bis letzte Frage im Interview mit dem Kind) herausgerechnet, um den Durchschnitt nicht durch Extremwerte zu verzerren.

Anhang

zur 2. World Vision Kinderstudie

Eltern-Fragebogen 383

Dokumentation
des CAPI-Fragebogens 390

Dokumentation
des Herkunftsschicht-Index 408

Literatur 410

Eltern-Fragebogen

2. World Vision Kinderstudie

Liebe Eltern,

vielen Dank, dass Sie zugestimmt haben, dass sich Ihr Kind an der 2. World Vision Kinderstudie beteiligt und von uns befragt werden darf. Wir möchten Sie mit dem folgenden Fragebogen noch um einige wenige Hintergrundinformationen zu Ihnen und zu Ihrer Familie bitten.

Selbstverständlich werden auch diese Angaben ausschließlich anonym ausgewertet und an keine sonstigen Dritten weitergegeben.

(Achtung Interviewer: Bitte vorab eintragen)

Vorname des befragten Kindes _____

Was trifft auf Sie zu?

1. Ich bin

die Mutter des Kindes
der Vater des Kindes

2. Ich bin

verheiratet
nicht verheiratet, betreue das Kind aber zusammen mit meinem Partner/
meiner Partnerin
alleinerziehend

3a. Mein gegenwärtiges Alter

_____ Jahre

4a. Mein (höchster) Schulabschluss

Hauptschule (8./9.Klasse)
Realschule / mittlere Reife (10.Klasse)
Fachhochschulreife
Abitur
habe keinen Abschluss
gehe noch zur Schule

3b. *(Sofern verheiratet oder mit Partner(in) lebend)*

Gegenwärtiges Alter meines Partners / meiner Partnerin

_____ Jahre

4b. *(Sofern verheiratet oder mit Partner(in) lebend)*

Der (höchste) Schulabschluss meines Partners / meiner Partnerin

Hauptschule (8./9.Klasse)
Realschule / mittlere Reife (10.Klasse)
Fachhochschulreife
Abitur
hat keinen Abschluss
geht noch zur Schule

5a. Ich bin derzeit

vollzeiterwerbstätig (35 Stunden und mehr)
teilzeiterwerbstätig (15 bis unter 35 Stunden)
geringfügig beschäftigt (unter 15 Stunden)
arbeitslos
in Erziehungsurlaub oder in sonstiger Beurlaubung
in Ausbildung
Schüler oder Student
Hausfrau oder Hausmann oder aus sonstigen Gründen nicht erwerbstätig

6a. (Sofern erwerbstätig) Ich bin beschäftigt als

Arbeiter(in)
Angestellte(r)
Beamter/Beamtin
Freiberufliche(r) Akademiker(in) (z. B. Rechtsanwalt, Arzt ...)
Selbständige(r)

7a. Sind Sie in den letzten zwei Jahren für drei Monate oder länger arbeitslos gewesen?

ja
nein
trifft nicht zu, bin nicht erwerbstätig und habe keine Arbeit gesucht

5b. (Sofern verheiratet oder mit Partner(in) lebend)

Mein Partner / meine Partnerin ist derzeit

vollzeiterwerbstätig (35 Stunden und mehr)
teilzeiterwerbstätig (15 bis unter 35 Stunden)
geringfügig beschäftigt (unter 15 Stunden)
arbeitslos
in Erziehungsurlaub oder in sonstiger Beurlaubung
in Ausbildung
Schüler oder Student
Hausfrau oder Hausmann oder aus sonstigen Gründen nicht erwerbstätig

6b. (Sofern verheiratet oder mit Partner(in) lebend und sofern Partner(in) erwerbstätig)
Mein Partner/meine Partnerin ist beschäftigt als

Arbeiter(in)
Angestellte(r)
Beamter/Beamtin
Freiberufliche(r) Akademiker(in) (z.B. Rechtsanwalt, Arzt ...)
Selbständige(r)

7b. (Sofern verheiratet oder mit Partner(in) lebend)
Ist Ihr Partner / Ihre Partnerin in den letzten zwei Jahren für drei Monate oder länger arbeitslos gewesen?

ja
nein
trifft nicht zu, er/sie ist nicht erwerbstätig und hat keine Arbeit gesucht

8a. Ich bin geboren

in Deutschland
in der Türkei
in Griechenland
in Italien
im ehemaligen Jugoslawien
in der ehemaligen Sowjetunion
in sonstigem westeuropäischen Land
in sonstigem osteuropäischen Land
in einem arabischen Land
in Afrika
in einem sonstigen Land

9a. Meine gegenwärtige Staatsangehörigkeit

deutsch
türkisch
griechisch
italienisch
ehemaliges Jugoslawien
ehemalige Sowjetunion
sonstiges westeuropäisches Land
sonstiges osteuropäisches Land
arabisches Land
afrikanisches Land
sonstiges Land

10a. Meine Religionsgemeinschaft

katholisch
evangelisch
andere christliche Religion
Islam
andere nichtchristliche Religion
keine Kirche oder Religionsgemeinschaft

8b. *(Sofern verheiratet oder mit Partner(in) lebend)*

Mein Partner / meine Partnerin ist geboren

in Deutschland
in der Türkei
in Griechenland
in Italien
im ehemaligen Jugoslawien
in der ehemaligen Sowjetunion
in sonstigem westeuropäischen Land
in sonstigem osteuropäischen Land
in einem arabischen Land
in Afrika
in einem sonstigen Land

9b. *(Sofern verheiratet oder mit Partner(in) lebend)*

Gegenwärtige Staatsangehörigkeit meines Partners / meiner Partnerin

deutsch
türkisch
griechisch
italienisch
ehemaliges Jugoslawien
ehemalige Sowjetunion
sonstiges westeuropäisches Land
sonstiges osteuropäisches Land
arabisches Land
afrikanisches Land
sonstiges Land

10b. (Sofern verheiratet oder mit Partner(in) lebend)

Religionsgemeinschaft meines Partners / meiner Partnerin

katholisch
evangelisch
andere christliche Religion
Islam
andere nichtchristliche Religion
keine Kirche oder Religionsgemeinschaft

11. Welche Staatsangehörigkeit hat Ihr Kind?

deutsch
nichtdeutsch
doppelte Staatsangehörigkeit

12. Welche Schulform besucht Ihr Kind gegenwärtig?

Grundschule
Hauptschule
Realschule
Gymnasium
Schule mit mehreren Bildungsgängen (Orientierungsstufe, Gesamtschule ...)
Förderschule (Sonderschule)

13. Macht Ihr Kind außerhalb von Familie oder Schule irgendwo mit, in einem Verein, z. B. einem Sportverein, in einer Kindergruppe, in einer Musikgruppe, in der Kirche, beim Natur- oder Tierschutz oder Ähnlichem?

Sportverein (Fußball, Schwimmverein, Reitverein, Tennis ...)
Musikgruppe/Musikschule
Tanzclub/Ballett
Mal-/Zeichnengruppe
Theater- oder Kinogruppe
Kirchengruppe
Pfadfinder
Natur- oder Tierschutzverein
feste Gruppe in einem Kinder- oder Jugendtreff
Trachtenverein/Brauchtumspflege
sonstige Gruppe oder Verein (bitte eintragen) _____
nein, mein Kind ist in keiner festen Gruppe und in keinem Verein

14. Wir wohnen

- in einem Einfamilienhaus (Reihenhaus oder freistehend)
- in einem kleineren Haus mit mehreren Wohnungen (bis zu 12 Wohnungen)
- in einem größeren Haus oder einem Wohnblock (mehr als 12 Wohnungen)

15. Wohnform

- Miete
- Eigentum

16. Wie kommen Sie in Ihrem Haushalt mit dem Geld zurecht, das Ihnen und Ihrer Familie monatlich zur Verfügung steht?

- sehr gut
- gut
- mittelmäßig
- eher schlecht
- sehr schlecht

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

Dokumentation des CAPI-Fragebogens

2. World Vision Kinderstudie

Vielen Dank für deine Bereitschaft, bei unserer Umfrage mitzumachen.
Ich werde dir jetzt einige Fragen stellen. Es geht um deine Meinung,
und es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Int.: Bitte eintragen

1a. Du bist die/der

Vorname des Kindes _____

1b. Kind ist

männlich
weiblich

Soziodemografie und Familie

2. Zuerst einmal würde ich gerne wissen, wie alt du bist?

_____ Alter des Kindes (6–11 Jahre)

3. Wenn du einmal alle zusammenzählst, wie viele Personen wohnen dann bei euch zu Hause? Zähle dich bitte selbst mit.

Int.: Bitte sicherstellen, dass das Kind sich auch selbst mitzählt.

Haushaltsgröße _____ (2–15 Personen)

4. Und wer ist das? Bitte sage mir anhand dieser Liste, welche Personen bei dir zu Hause wohnen. (Fragentext für 6-/7-/8-Jährige) Und wer ist das? Ich lese dir jetzt diese Liste vor, und du sagst, welche Personen bei dir zu Hause wohnen.

Int.: Liste 4 vorlegen, vorlesen und mit dem Kind durchgehen.

ich selber
Vater
Mutter
Stiefvater/Lebenspartner meiner Mutter
Stiefmutter/Lebenspartnerin meines Vaters
Bruder oder Brüder
Schwester oder Schwestern
Opa
Oma
andere Verwandte (Onkel oder Tante, Cousin oder Cousine ...)
sonstige Bekannte meiner Eltern

5. (Bei keiner Nennung von Geschwistern) Hast du Geschwister, auch solche, die vielleicht nicht mit dir zusammen wohnen?

ja
nein, ich habe keine Geschwister

6. (Bei Nennung von Geschwistern laut Frage 4 oder 5)

Und wie viele jüngere oder ältere Brüder oder Schwestern hast du genau?

Int.: Auch Zwillinge bitte entsprechend zuordnen.

- | | |
|----------------------------------|-----------------|
| ___ jüngere(n) Bruder/Brüder | trifft nicht zu |
| ___ jüngere Schwester/Schwestern | trifft nicht zu |
| ___ ältere(n) Bruder/Brüder | trifft nicht zu |
| ___ ältere Schwester/Schwestern | trifft nicht zu |

7. Sind deine Eltern in Deutschland geboren, oder kommt einer von ihnen oder beide aus einem anderen Land?

- Eltern sind in Deutschland geboren
- ein Elternteil kommt aus einem anderen Land
- beide kommen aus einem anderen Land

8. (Falls ein Elternteil oder beide im Ausland geboren sind, sonst Frage 9)

In welcher Sprache redet ihr hauptsächlich zu Hause?

- eher auf Deutsch
- oder eher in der Muttersprache deiner Eltern (deines nichtdeutschen Elternteils)?

9. Findest du, dass deine (falls neue Lebenspartnerin laut Frage 4: leibliche) Mutter ausreichend Zeit für dich hat?

- ja
- mal so, mal so
- nein
- trifft nicht zu, Mutter nicht vorhanden

10. (Falls Stiefmutter/neue Lebenspartnerin laut Frage 4)

Und findest du, dass die neue Lebenspartnerin deines Vaters ausreichend Zeit für dich hat?

- ja
- mal so, mal so
- nein

11. Wie ist das bei deinem *(falls neuer Lebenspartner laut Frage 4: leiblichen)*
Vater, hat der ausreichend Zeit für dich?

- ja
- mal so, mal so
- nein
- trifft nicht zu, Vater nicht vorhanden

12. *(Falls Stiefvater/neuer Lebenspartner laut Frage 4)*
Und der neue Lebenspartner deiner Mutter, hat der ausreichend Zeit für dich?

- ja
- mal so, mal so
- nein

13. Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei euch zu Hause?
Du kannst deine Antwort anhand der folgenden Vorgabe abstimmen.
(Für 6-/7-/8-Jährige zusätzlich) Ich lese sie dir vor.
Nenn mir einfach die zutreffende Zahl, oder zeige mit dem Finger drauf.

Int.: Liste 13 vorlegen, die Antwortmöglichkeiten vorlesen und mit dem Finger zeigen, um welche Antwort es sich gerade handelt. Evtl. auch zweimal durchgehen.

1	2	3	4	5
nur sehr	etwa ein	etwa ein	etwa zwei	drei oder mehr
wenige	Bücherbrett	Regal	Regale	Regale
(bis 10	(11–24	(25–100	(101–200	(mehr als 200
Bücher)	Bücher)	Bücher)	Bücher)	Bücher)

14. Hast du ein eigenes Kinderzimmer?

- ja, für mich allein
- ja, mit meinem(n) Geschwister(n) zusammen
- nein, ich habe kein eigenes Zimmer *(weiter mit Frage 17)*

15. *(Falls jüngere/s und ältere/s Geschwister laut Frage 6 und Frage 14*
»Ja, mit meinem(n) Geschwister(n) zusammen«)
Zusammen mit deinem jüngeren oder mit deinem älteren Geschwister?

- mit meinem(n) jüngeren Geschwister(n)
- mit meinem(n) älteren Geschwister(n)
- sowohl als auch

16. (Falls laut Frage 14 eigenes Zimmer oder Zimmer mit Geschwister)
Hast du in deinem (bzw. laut Frage 14: Habt ihr in eurem) Kinderzimmer?

Ja / Nein

ein Radio
einen CD-Player oder Kassettenrekorder
einen eigenen Fernseher
einen eigenen Video- oder DVD-Player
einen eigenen Computer (ggf. Laptop)
eine Spielkonsole/Playstation für Videospiele
einen tragbaren Gameboy (tragbare Playstation/Nintendo)

17. Wie zufrieden bist du insgesamt damit, wie deine Eltern für dich da sind?
Bitte schau dir die Gesichter auf dieser Liste an und zeige mir, welches am besten passt.
Zeige einfach mit dem Finger darauf oder nenne mir den zugehörigen Buchstaben.

Int.: Smiley-Skala vorlegen. Jüngere Kinder bitte darauf deuten lassen und dann zuordnen.



A



B



C



D



E

18. Welche der folgenden Aussagen, die ich dir jetzt vorlese,
treffen bei euch zu Hause eher zu, und welche davon treffen eher nicht zu?

Eher ja / Eher nein / Weiß nicht
(nicht vorlesen)

Wir haben genügend Geld für alles, was wir brauchen. (eher ja oder eher nein?)
In meiner Familie ist das Geld öfter knapp. (eher ja oder eher nein?)

Weitere Fragen nur dann stellen, wenn bei Frage 18_1 »eher nein« oder Frage 18_2 »eher ja« genannt

Weil in meiner Familie das Geld nicht reicht, verdiene ich manchmal Geld dazu.
Im letzten Jahr haben meine Eltern Geld von meinem eigenen Ersparnen gebraucht.
Weil in meiner Familie das Geld nicht reicht, kann ich nicht ins Kino oder ins Freibad gehen.
Ich gehe manchmal hungrig in die Schule.
Weil in meiner Familie das Geld nicht reicht, bekomme ich Kleidung, die schon fremde Kinder getragen haben.
Ab und zu bekommen wir Lebensmittel für umsonst, zum Beispiel von der »Tafel« (einem Stand, an dem man kostenlos Lebensmittel holen kann).
Weil in meiner Familie das Geld nicht reicht, können wir nicht in Urlaub fahren.
An meinem ersten Schultag hatte ich keine Schultüte.

19. Nun zu einem anderen Thema. Betet ihr zu Hause?

nein
fast nie
manchmal
sehr oft

20. Besuchst du regelmäßig den Gottesdienst?

ja, jede Woche
ja, ab und an im Monat
seltener
nie oder so gut wie nie

Schule/Institutionen

21. Nun geht es um die Schule. In welche Klasse gehst du?

_____ Klasse (1.–7. Klasse)

22. Wie gefällt es dir in der Schule?

Bitte zeige mir wieder den passenden Smiley oder nenne mir den entsprechenden Buchstaben.

Int.: Smiley-Skala vorlegen. Jüngere Kinder bitte darauf deuten lassen und dann zuordnen.



23. (Sofern bei Frage 21 2.–7. Klasse angegeben) Was würdest du sagen, bist du

ein überhaupt nicht guter Schüler
ein nicht so guter
ein mittelguter
ein guter
oder ein sehr guter Schüler?

24. (Sofern bei Frage 21 2.–7. Klasse angegeben)

Gehst du auf eine Halbtagschule, die normalerweise mittags zu Ende ist, oder besuchst du eine Ganztagschule mit regelmäßigem Unterricht und sonstigen Angeboten am Nachmittag.

Int.: Ein Hort oder sonstige nichtschulische Betreuungseinrichtungen sind nicht gemeint.

Halbtagschule (weiter mit Frage 25)

Ganztagschule (weiter mit Frage 26)

weiß nicht / keine Angabe (weiter mit Frage 25, 26 und 27)

25. (Sofern bei Frage 21 2.–7. Klasse angegeben und Frage 24 = Halbtagschule)

Wie fändest du es, wenn in der Schule künftig auch am Nachmittag folgende Dinge stattfinden würden? Bitte antworte mit: Fände ich gut oder fände ich nicht so gut.

Fände ich gut / Fände ich nicht so gut / Unentschieden

Hausaufgabenbetreuung

Sportangebote

normaler Unterricht

Projektunterricht (nur Kinder ab Klasse 3)

Musik-, Kunst-, Theater-AG

26. (Sofern bei Frage 21 2.–7. Klasse angegeben und Frage 24 = Ganztagschule)

Wärst du lieber auf einer Schule, die mittags zu Ende ist?

ja

nein

27. (Sofern Frage 24 = Halbtagschule **oder** bei Frage 21 1. Klasse angegeben)

Besuchst du nach der Schule regelmäßig eine der folgenden Betreuungseinrichtungen?

Int.: Mindestens zweimal pro Woche. Mehrfachnennungen möglich.

eine Mittagsbetreuung an der Schule

einen Hort

eine sonstige Einrichtung oder Gruppe zur Nachmittagsbetreuung

nein, nichts davon / ich gehe in keine Einrichtung (weiter mit Frage 29)

28. (Falls laut Frage 27 in Einrichtung)

**Wie gefällt es dir dort? Zeig mir einfach den zutreffenden Smiley
oder nenn mir einfach wieder den zutreffenden Buchstaben.**

Int.: Smiley-Skala vorlegen. Jüngere Kinder bitte darauf deuten lassen und dann zuordnen.



A



B



C



D



E

29. (Sofern bei Frage 21 2.–7. Klasse angegeben)

**Wie lange machst du nach dem Unterricht täglich etwas für die Schule,
also Hausaufgaben, Üben oder Ähnliches?**

- ungefähr eine halbe Stunde
- ungefähr eine Stunde
- ungefähr eineinhalb Stunden
- ungefähr zwei Stunden
- ungefähr drei Stunden
- mehr als drei Stunden

30. (Sofern bei Frage 21 2.–7. Klasse angegeben)

Schauen sich deine Eltern regelmäßig deine Hausaufgaben an?

- ja, so gut wie immer
- ja, manchmal
- eher selten
- nie

31. (Sofern bei Frage 21 2.–7. Klasse angegeben)

Erhältst du privaten Nachhilfeunterricht?

- nein
- ja, einmal in der Woche
- ja, mehrmals in der Woche

32a. (Sofern bei Frage 21 1.–4. Klasse angegeben)

Auf welche weiterführende Schule möchtest du später gerne gehen?

Int.: Bei Unklarheiten zur Schulform (Bsp. Gesamtschule) bitte anhand des jeweiligen Abschlusses zuordnen.

- auf die Hauptschule (Hauptschulabschluss),
- auf die Realschule (Realschulabschluss),
- oder auf das Gymnasium (Abitur)?
- weiß nicht / egal

32b. (Sofern bei Frage 21 5.–7. Klasse angegeben)
Welchen Schulabschluss möchtest du später erreichen?

den Hauptschulabschluss,
den Realschulabschluss
oder das Abitur
weiß nicht / egal

Freundschaften, Peer und soziale Netzwerke

Nun zum Thema Freizeit und Freunde

33. Welche von den Dingen, die ich dir jetzt gleich vorlese, machst du in deiner Freizeit nie oder fast nie, welche manchmal und welche sehr oft?

*Int.: Liste 33 vorlegen. Bei der Abfrage die Antwortmöglichkeiten noch einmal benennen.
Bei jüngeren Kindern bitte die Antwortmöglichkeiten vorlesen und mit dem Finger zeigen,
um welche Antwort es sich gerade handelt.*



Fast nie



Manchmal



Sehr oft

Sport treiben (Schwimmen, Fußballspielen usw.)
Inlineskate oder Skateboard fahren
Radfahren
Theatergruppe, Tanzen oder Ballett
fernsehen
mich mit Freundinnen oder Freunden treffen
zu Hause mit meinem Spielzeug spielen
ein Instrument spielen, Musik machen
Playstation, Nintendo, Computerspiele
Bücher oder Zeitschriften lesen (Text 6- bis 7-Jährige: »anschauen«)
basteln, malen oder zeichnen
werken, also sägen, hämmern oder schrauben
Musik hören
mit Lego bauen (Interviewerhinweis: oder auch mit anderen Bausteinen)
etwas mit der Familie unternehmen (Ausflüge machen)
mich mit einem Tier oder mit Tieren beschäftigen

34. Wie zufrieden bist du ganz allgemein mit deiner Freizeit?

Int.: Smiley-Skala vorlegen. Jüngere Kinder bitte darauf deuten lassen und dann zuordnen.



A



B



C



D



E

35. Wenn du jetzt mal etwas genauer überlegst:

**An wie vielen Tagen pro Woche treibst du normalerweise Sport
oder strengst dich für mindestens eine Stunde körperlich an?**

_____ Tage

ich mache nur unregelmäßig oder gar keinen Sport

36. Kannst du schwimmen?

ja

nein

37a. (Text: 8- bis 11-Jährige laut Frage 2)

Wie häufig liest du zu Hause länger in einem Buch (ohne Hausaufgaben)?

37b. (Text: 6- bis 7-Jährige laut Frage 2)

Wie häufig schaust du dir zu Hause länger ein Buch an (ohne Hausaufgaben)?

Int.: Gemeint ist mindestens eine Viertelstunde.

so gut wie nie

eher selten

einmal pro Woche

mehrfach wöchentlich

täglich

38. (Wenn in Frage 33 bei fernsehen »nie« angegeben, Frage 38 überspringen)
Und wie lange schaust du normalerweise am Tag Fernsehen oder Video?

Int.: Gemeint ist regelmäßiges Fernsehen unterhalb der Woche.

höchstens eine halbe Stunde
eine halbe bis eine Stunde
ein bis zwei Stunden
zwei bis drei Stunden
drei Stunden und mehr
ich schaue so gut wie gar kein Fernsehen

39. (Wenn in Frage 33 bei Playstation usw. »nie« angegeben, Frage 39 überspringen)
Wie ist es mit Computerspielen, Gameboy, Playstation und Ähnlichem?
Wie häufig machst du das?

eher selten
höchstens eine Stunde pro Woche
mehrmals in der Woche, jedoch nicht mehr als eine Stunde am Stück
täglich, dabei aber nicht mehr als eine Stunde am Stück
mehrmals täglich oder mehr als eine Stunde pro Tag
so gut wie nie

Falls bei Frage 39 »mehrmals täglich« genannt, Nachfrage:
Und wie viele Stunden spielst du dann ungefähr pro Tag:
Stundenzahl ____, ____ (1–24 Stunden)
*Int.: Bitte Zeit genau erfragen. Eine halbe Stunde sind 0,5 Stunden,
und eine Viertelstunde sind 0,25 Stunden.*

**40. Welche der folgenden Aussagen treffen für dich zu
und welche treffen für dich nicht zu?**

Trifft (eher) zu / Trifft (eher) nicht zu

Ich darf tagsüber Computer spielen und fernsehen wann ich will.
Es gibt zu Hause klare Regeln zu Computer spielen oder Fernsehen.
Es gibt hierzu häufiger Streit, weil meine Eltern nicht wollen,
dass ich so viel Computer spiele oder fernsehe.

41a. Wie oft hilfst du zu Hause mit? Fast nie, manchmal oder sehr oft?

Int.: Liste 33 vorlegen und bis Frage 41b liegen lassen.

Bei der Abfrage die Antwortmöglichkeiten noch einmal benennen.

Bei jüngeren Kindern bitte die Antwortmöglichkeiten vorlesen und mit dem Finger zeigen, um welche Antwort es sich gerade handelt.



Fast nie



Manchmal



Sehr oft

41b. (Nur wenn bei Frage 6 jüngere Schwestern oder Brüder genannt)

Und wie oft passt du auf deinen jüngeren Bruder / deine jüngere Schwester / deine jüngeren Geschwister auf? Fast nie, manchmal oder sehr oft?

Int.: Liste 33 liegt vor.

42. Jetzt mal grob geschätzt: Wie viele Freundinnen oder Freunde hast du in etwa?

einen

2 bis 3

4 bis 5

6 bis 9

10 oder mehr

gar keine

43. Und wie zufrieden bist du mit deinem Freundeskreis?

Int.: Smiley-Skala vorlegen. Jüngere Kinder bitte darauf deuten lassen und dann zuordnen.



A



B



C



D



E

44. (Laut Frage 7 mit deutschen Eltern)

Hast du auch Freundinnen oder Freunde, deren Vater oder Mutter nicht aus Deutschland stammen?

ja, mehrere

ja, einen oder eine

nein, habe ich nicht

weiß ich nicht

45. (Laut Frage 7 mit nichtdeutschem(n) Elternteil/Eltern)
Hast du vorrangig deutsche oder vorrangig nichtdeutsche Freunde?

vorrangig deutsche
nur deutsche
vorrangig nichtdeutsche
nur nichtdeutsche
teils, teils

46. Sag mir bitte, ob die folgenden Sätze, die ich dir jetzt vorlese, für dich stimmen.
Nutze für deine Antworten bitte die folgende Liste.

Int.: Liste 46/47 vorlegen und vorlesen, bis Frage 47 liegen lassen



Stimmt gar nicht / Eher nicht / Mal so, mal so / Eher ja / Stimmt total

Ich finde schnell neue Freunde.
Ich habe viele Menschen, die mir helfen.
Wenn andere Kinder was machen, kann ich immer dabei sein.
Ich glaube, mein Leben wird richtig schön.

47. Und wie ist es bei dir mit den folgenden Dingen?

Int.: Liste 46/47 liegt vor



Stimmt gar nicht / Eher nicht / Mal so, mal so / Eher ja / Stimmt total

Schwierige Sachen kriege ich, wenn ich mich anstrengte, gut hin.
Wenn mich jemand ärgert oder ungerecht behandelt,
kann ich mich dagegen wehren.
Ich glaube, dass ich viele Dinge gut kann.
Ich traue mich zu sagen, was ich denke, auch wenn die anderen
anderer Meinung sind.
Egal was ist, ich weiß mir immer zu helfen.

48. Hast du ein eigenes Handy?

ja
nein, ich habe kein eigenes Handy

49. (Wenn Frage 48 = ja) Mit Prepaid-Karte oder mit Vertrag?

Prepaid-Karte (muss aufgeladen werden, wenn sie verbraucht ist)
Vertrag (kein Aufladen notwendig)

50. (Wenn Frage 48 = ja) Wer bezahlt die Gebühren für dein Handy?

du selber, z. B. von deinem Taschengeld,
oder deine Eltern?

51. Hast du einen Zugang zum Internet (also die Möglichkeit, über einen Computer ins Internet zu gehen)?

nein (weiter mit Frage 55)
ja (weiter mit Frage 52)
weiß nicht (weiter mit Frage 55)
keine Angabe (weiter mit Frage 55)

52. (Wenn Frage 51 = ja) Bist du selber regelmäßig pro Woche im Internet?

nein, nur unregelmäßig oder nie (weiter mit Frage 55)
ja (weiter mit Frage 53)
weiß nicht (weiter mit Frage 55)
keine Angabe (weiter mit Frage 55)

53. (Wenn Frage 52 = ja) Und wie lange bist du ungefähr pro Woche im Internet?

nicht mehr als eine halbe Stunde
bis 1 Stunde
bis 2 Stunden
bis 3 Stunden
bis 4 Stunden
bis 5 Stunden
mehr als 5 Stunden
(Nachfrage: 5 bis 10 Stunden, 10 bis 20 Stunden oder 20 Stunden und mehr)

54. (Wenn bei Frage 53 1 Stunde oder mehr angegeben)

Was machst du hauptsächlich, wenn du im Internet bist?

Int.: Liste 33 vorlegen. Bei der Abfrage die Antwortmöglichkeiten noch einmal benennen.
Bei jüngeren Kindern bitte die Antwortmöglichkeiten vorlesen und mit dem Finger zeigen,
um welche Antwort es sich gerade handelt.



Fast nie



Manchmal



Sehr oft

E-Mails verschicken
gezielt nach etwas suchen
bei Lokalisten, Facebook oder SchülerVZ chatten,
also mich im Internet mit anderen unterhalten
einfach drauflos surfen
Computerspiele
Videos anschauen oder herunterladen
Musik herunterladen

55. Nun noch einige Fragen zu dir selber:

Und wie zufrieden bist du mit deinem Körpergewicht? Findest du, dass du

viel zu dünn bist,
ein wenig zu dünn bist,
genau das richtige Gewicht hast,
ein wenig zu dick bist
oder viel zu dick bist?

56. Kommt es vor, dass du Kopfweg oder Bauchweg hast?

so gut wie nie
nur selten
öfter
sehr oft

Einstellungen und Ängste, Mitwirkung

**57a. Wenn du jetzt noch mal an deinen Alltag denkst, wo ist da deine Meinung gefragt:
Darfst du selber entscheiden**

Eher ja / Eher nein

welche Kleidung du anziehst?
wofür du dein Taschengeld ausgibst?
wie viele Freundinnen oder Freunde du nach Hause mitbringst?

**57b. Und darfst du mitbestimmen, was ihr als Familie in der Freizeit
(z. B. am Wochenende) macht?**

Eher ja / Eher nein

**58. Was glaubst du, welche von den folgenden Personen legen eher viel
und welche eher wenig Wert auf deine eigene Meinung?**

*Int.: »Mal so, mal so« bitte nicht vorlesen. Wenn Kind zögerlich ist,
als Antwortkategorie anbieten.*

Eher viel / Eher wenig / Mal so, mal so

deine Mutter (legt die eher viel oder eher wenig Wert auf deine eigene Meinung?)
dein Vater
deine Freundinnen und Freunde
deine Klassenlehrerin / dein Klassenlehrer
(sofern in einer Einrichtung laut Frage 27) die Betreuerinnen und Betreuer
der Einrichtung, in der du nach der Schule bist

**59. Wie zufrieden bist du insgesamt mit den Freiheiten, die dir deine Eltern
im Alltag gewähren, also was sie dir erlauben oder verbieten?**

Int.: Smiley-Skala vorlegen. Jüngere Kinder bitte darauf deuten lassen und dann zuordnen.



60. Machen dir folgende Dinge Angst?

Int.: Liste 33 vorlegen. Bei der Abfrage die Antwortmöglichkeiten noch einmal benennen.
Bei jüngeren Kindern die Antwortmöglichkeiten vorlesen und mit dem Finger zeigen,
um welche Antwort es sich gerade handelt.



Fast nie



Manchmal



Sehr oft

schlechte Noten und dass ich in der Schule nicht mehr mitkomme
dass meine Eltern arbeitslos werden oder keine Arbeit finden
dass ich bedroht oder geschlagen werden könnte
die wachsende Umweltverschmutzung
dass es bei uns immer mehr arme Menschen gibt
dass bei uns plötzlich ein Krieg ausbricht
dass immer mehr Ausländer nach Deutschland kommen

61. Interessierst du dich für Politik? Würdest du sagen, du bist

Int.: Wenn Kind mit Politik nichts anfangen kann, bitte erst mal erläutern:
»Gemeint ist, was Politiker (z. B. Frau Merkel) machen oder was Parteien tun.«

gar nicht interessiert

wenig interessiert

interessiert

stark interessiert

Kind weiß nichts zu antworten, kann nichts mit dem Begriff Politik anfangen

62. (Falls in Frage 61 nicht »Kind weiß nichts zu antworten, kann nichts mit dem Begriff Politik anfangen« angegeben)

Wird bei euch zu Hause über Politik geredet?

eigentlich nie oder so gut wie nie

manchmal

oft

63. Und zum Abschluss: Wie zufrieden bist du insgesamt mit deinem Leben?

Int.: Smiley-Skala vorlegen. Jüngere Kinder bitte darauf deuten lassen und dann zuordnen.



A



B



C



D



E

Vielen Dank für deine Mitarbeit

Vom Interviewer auszufüllen

64. Wie war die Bereitschaft des Kindes, die Fragen zu beantworten?

gut
mittelmäßig
schlecht
mal so, mal so

65. Wurde das Interview im Beisein weiterer Personen durchgeführt?

nein
ja

66. (Falls Frage 65 = ja) Welche Personen waren anwesend?

Int.: Mehrfachnennungen möglich!

die Mutter
der Vater
Großeltern
Geschwister
sonstige Verwandte
andere Kinder
andere Erwachsene

67. (Falls Frage 65 = ja)

Haben irgendwelche Personen in den Interviewverlauf eingegriffen

(z. B. Fragen umformuliert, Hinweise gegeben oder die Antwortrichtung beeinflusst)?

ja, sehr häufig
ja, ab und an
nein, eher nicht
nein, überhaupt nicht

Dokumentation des Herkunftsschicht-Index

2. World Vision Kinderstudie

Der Herkunftsschicht-Index der World Vision Kinderstudie ist eine Kombination aus dem Bildungshintergrund der Eltern und den materiellen Ressourcen im Haushalt. Beide Angaben stammen aus der ergänzenden Elternbefragung. Ergänzt wird dies durch die bei den

Kindern erhobene Einschätzung zur Zahl der Bücher im Haushalt sowie der Wohnform (Elternbefragung). Die einzelnen Variablen erhalten jeweils – je nach Ausprägung – einen anderen Punktwert (siehe Tabelle).

Herkunftsschicht-Index: Einbezogene Variablen mit den jeweiligen Punktwerten	
(Höchster) Schulabschluss von Mutter oder Vater	
Hauptschule (8./9. Klasse)	2
Realschule/mittlere Reife (10. Klasse)	4
Fachhochschulreife	6
Abitur	6
Habe keinen Abschluss	2
Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei euch zu Hause?	
Nur sehr wenige (bis 10 Bücher)	0
Etwa ein Bücherbrett (11–24 Bücher)	1
Etwa ein Regal (25–100 Bücher)	2
Etwa zwei Regale (101–200 Bücher)	2
Drei oder mehr Regale (mehr als 200 Bücher)	3
Wohnform	
Miete	1
Eigentum	2
Wie kommen Sie in Ihrem Haushalt mit dem Geld zurecht, dass Ihnen und Ihrer Familie monatlich zur Verfügung steht?	
Sehr gut	3
Gut	2
Mittelmäßig	2
Eher schlecht	1
Sehr schlecht	0

Die Punktwerte der Variablen werden zu einem Summenindex addiert. Bei der Variable »Bildungshintergrund« wird, wenn Angaben zu beiden Elternteilen vorliegen, der höhere Schulabschluss einbezogen. Der Summenindex kann Ausprägungen von 3 bis 14 Punkten erreichen.

Zur Bildung des Herkunftsschicht-Index wird der Summenindex in 5 Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe entspricht einer Ausprägung des Herkunftsschicht-Index. Dabei wird folgende Zuordnung vorgenommen:

Herkunftsschicht-Index: Einteilung des Summenindex	
Unterschicht	3–6 Punkte
Untere Mittelschicht	7–8 Punkte
Mittelschicht	9–10 Punkte
Obere Mittelschicht	11–12 Punkte
Oberschicht	13–14 Punkte

World Vision Kinderstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung

Literatur

- Albus, S. / Andresen, S. / Fegter, S. / Richter, M. (2009): Wohlergehen und das »gute Leben« in der Perspektive von Kindern. Das Potenzial des Capability Approach für die Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Schwerpunkttheft Capability Forschung, 04, S. 46–358.
- Albus, S. / Greschke, H. / Klingler, B. / Messmer, H. / Micheel, H.-G. / Otto, H.-U. / Polutta, A. (2008): Zwischenbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms. Wirkungsorientierte Jugendhilfe. In: ISA (Hrsg.): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Bd. 6. Münster: ISA, S. 58–140.
- Alt, C. (Hrsg.) (2005): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 1: Aufwachsen in Familien; Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Alt, C. (Hrsg.) (2006): Kinderleben – Integration durch Sprache? Bd. 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Alt, C. (Hrsg.) (2007): Kinderleben – Start in die Grundschule. Bd. 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden: VS Verlag.
- Amato, P. R. (2005): The Impact of Family Formation Change on the Cognitive, Social, and Emotional Well-Being of the Next Generation. In: *Future of Children*, 15 (2), S. 75–96.
- Anand, P. / Hunter, G. / Smith, R. (2005): Capabilities and Well-being. Evidence Based on the Sen-Nussbaum-Approach to Welfare. In: *Social Indicators Research*, 74 (1), S. 9–55.
- Andresen, S. (2008): Kinder und soziale Ungleichheit. Ergebnisse der Kindheitsforschung zu dem Zusammenhang von Klasse und Geschlecht. In: Pregel, A. / Rendtorff, B. (Hrsg.): *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Bd. 4. Opladen: Leske und Budrich, S. 35–48.
- Andresen, S. (2009): Wohlbefinden aus Sicht der Kinder. Ergebnisse der World Vision Kinderstudie. In: *Grundschule aktuell*. Zeitschrift des Grundschulverbandes. Nr. 105, S. 6–9.
- Andresen, S. / Fegter, S. (2009): Spielräume sozial benachteiligter Kinder. Bepanthen Kinderarmutstudie. Eine ethnographische Studie zu Kinderarmut in Hamburg und Berlin. Vorläufiger Abschlussbericht. Bielefeld.
- Andresen, S. / Hurrelmann, K. (2007): Was bedeutet es, heute Kind zu sein? Die World Vision Kinderstudie als Beitrag zur Kinder- und Kindheitsforschung. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2007*. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 35–64.
- Andresen, S. / Hurrelmann, K. (2010): *Kindheit*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Andresen, S. / Otto, H.-U. / Ziegler, H. (2008): Bildung as Human Development: An educational view on the Capabilities Approach. In: Otto, H.-U. / Ziegler, H. (Hrsg.): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 165–197.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann. Internetquelle: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (Stand: 23. 3. 2010).
- Baacke, D. (1999): *Die 6–12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters* (3. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Ballet, J. / Radja, K. (2005): Emotional Capability as Identity Roots. Paper presented at the Workshop on Identities and Capabilities, 21.–23. 6. 2005, St. Edmunds and Robinson College, University of Cambridge. Internetquelle: http://www.st-edmunds.cam.ac.uk/CSC/conferences/capabilities-identity/Workshop_papers/Ballet_radja.pdf (Stand: 3. 2. 2010).
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control* (10. Aufl.). New York: Freeman.
- Bandura, A. (1998): Self-efficacy. In: V. S. Ramachandran (Hrsg.): *Encyclopedia of human behavior* (Bd. 4, S. 71–81). New York: Academic Press.
- Baumert, J. / Artelt, C. / Klieme, E. / Neubrand, M. / Prenzel, M. / Schiefele, U. / Schneider, W. / Tillmann, K. J. / Weiß, M. (Hrsg.) (2002): *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J. / Klieme, E. / Neubrand, M. / Prenzel, M. / Schiefele, U. / Schneider, W. / Stanat, P. / Tillmann, K.-J. /

- Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J. / Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, J. / Artelt, C. / Klieme, E. / Neubrand, M. / Prenzel, M. / Schiefele U. / Schneider, W. / Tillmann, K.J. / Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, S.159–201.
- Baumert, J. / Stanat, P. / Watermann, R. (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumert, J. / Watermann, R. / Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, S.46–71.
- Ben-Arieh, A. (2005): Where are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring their Well-being. In: Social Indicators Research, 74 (3), S.573–596.
- Ben-Arieh, A. (2008): The child indicators movement: past, present, and future. In: Child Indicator Research, 1, S.3–16.
- Ben-Arieh, A. / Frønes, I. (2007a): Indicators of Children's Well being: What should be Measured and Why? In: Social Indicators Research, 84, S.249–250.
- Ben-Arieh, A. / Frønes, I. (2007b): Indicators of Children's Well Being – Concepts, Indices and Usage. In: Social Indicators Research, 80, S.1–4.
- Bertram, H. (Hrsg.) (1991): Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familialer Lebensformen. Opladen: Leske und Budrich.
- Bertram, H. (2008a): Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. München: C. H. Beck.
- Bertram, H. (2008b): Deutsches Mittelmaß. Der schwierige Weg in die Moderne. In: Bertram, H. (Hrsg.): Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. München: C. H. Beck, S.37–81.
- Bertram, H. / Kohl, S. (2010). Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010: Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF.
- Bertram, H. / Rösler, W. / Ehler, N. (2005): Nachhaltige Familienpolitik. Zukunftssicherung durch einen Dreiklang von Zeitpolitik, finanzieller Transferpolitik und Infrastrukturpolitik. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Betz, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim/München: Juventa.
- Betz, T. / Gaiser, W. / Pluto, L. (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Bien, W. / Marbach, J. (Hrsg.) (2003): Partnerschaft und Familiengründung. Analysen des Familiensurvey 2000. Opladen: Leske und Budrich.
- Bien, W. / Rauschenbach, T. / Riedel, B. (Hrsg.) (2005): Wer betreut Deutschlands Kinder – DJI-Kinderbetreuungsstudie. Basel: Beltz.
- Bien, W. / Schneider, F.N. (Hrsg.) (1998): Kind ja, Ehe nein? Status und Wandel der Lebensverhältnisse von nichtehelichen Kindern und von Kindern in nichtehelichen Lebensgemeinschaften. Opladen: Leske und Budrich.
- Biggeri, M. (2004): Capability Approach and Child Well-being. Invited paper at the International Conference. Promoting Human Rights and Social Policies for Children and Women: Monitoring and Achieving the Millennium Development Goals. UNICEF: 28–30 April, The New School University, New York.
- Biggeri, M. / Libanora, R. / Mariani, S. / Menchini, L. (2006): Children Conceptualizing their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour. In: Journal of Human Development, 7, 1, S. 59–83.
- Blank-Mathieu, M. (2004): Ich und die anderen. In: Fthenakis, W.E. / Textor, M.R. (Hrsg.): Knaurs Handbuch Familie. Alles, was Eltern wissen müssen. München: Knaur.
- Blossfeld, H.P. / Buchholz, S. / Hofücker, D. / Hofmeister, H. / Kurz, K. / Mills, M. (2007): Globalisierung und die Veränderung sozialer Ungleichheiten in modernen Gesellschaften. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, S.667–691.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung) (2001): Lebenslagen in Deutschland – Der 1. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin: BMAS.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung) (2005): Lebenslagen in Deutschland – Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin: BMAS.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung) (2008): Lebenslagen in Deutschland – Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin: BMAS.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (1995): Bildungsbeteiligung der Kinder. In: Fünfter Familienbericht. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, S.223–232.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (1998): Bildungsbeteiligung der Kinder. In: Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutsch-

- land. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, S. 133 ff.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005a): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005b): Nationaler Aktionsplan. Für ein kindgerechtes Deutschland 2005–2010. Bonn: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2006): Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2009): Wissenschaftliche Bestandsaufnahme der Forschung zu »Wohlbefinden von Eltern und Kindern«. In: Monitor Familienforschung, Ausgabe 19. Berlin: BMFSFJ.
- Bos, W. / Hornberg, S. / Arnold, K.-H. / Faust, G. / Fried, L. / Lankes, E.-M. (Hrsg.) (2007): Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/München: Waxmann.
- Bos, W. / Lankes, E.-M. / Prenzel, M. / Schwippert, K. / Valtin, R. / Walther, G. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster/München: Waxmann.
- Bos, W. / Lankes, E.-M. / Prenzel, M. / Schwippert, K. / Valtin, R. / Walther, G. (Hrsg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster/München: Waxmann.
- Bradshaw, J. / Hoelscher, P. / Richardson, D. (2007): Comparing Child Well-being in OECD Countries: Concepts and Methods. IWP 2006–03. Florence: UNICEF.
- Bründel, H. / Hurrelmann, K. (1996): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bucher, A. (2008): Was Kinder glücklich macht. Ein Ratgeber für Eltern. Kreuzlingen/München: Heinrich Hugendubel Verlag.
- Bucher, A. (2009): Was Kinder glücklich macht. Eine glückspsychologische Studie des ZDF. In: Markus Schächter (Hrsg.): Wunschkind glücklich? Konzepte und Rahmenbedingungen einer glücklichen Kindheit. Baden-Baden: Nomos, S. 94–195.
- Bude, H. / Willisch, A. (Hrsg.) (2008): Exklusion. Die Debatte über die »Überflüssigen«. Frankfurt a.M.: Campus.
- Bundesagentur für Arbeit (2009): Statistik der Grundversicherung nach dem SGB II – Zeitreihe zu Strukturen der Bedarfsgemeinschaften, Leistungsempfänger und Geldleistungen nach SGB II für Bundesländer. Internetquelle: http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/000200/html/sgb2/kurzinfo_quellen_sgbii.pdf (Stand: 19.2.2010).
- Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Butterwegge, C. (2006): Wege aus der Kinderarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 26, S. 32–38.
- Camfield, L. / Streuli, N. / Woodhead, M. (2008): Children's well-being in contexts of poverty: approaches to research, monitoring and participation. In: Young Lives Technical Notes, 12. Internetquelle: <http://ora.ouls.ox.ac.uk/objects/uuid:c6e48ee-95fd-4606-8a11-cf3fd80698b4> (Stand: 22.1.2010).
- Chasse, K. A. / Zander, M. / Rasch, K. (2003): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Coleman, J. (1988): Social capital and the creation of human capital. In: American Journal of Sociology 94, S. 95–120.
- Currie, C. / Gabhain, S. N. / Godeau, E. / Roberts, C. / Smith, R. / Currie, D. / Pickett, W. / Richter, M. / Morgan, A. / Barnekow, V. (2008): Inequalities in young people's health. Health behaviour in school aged children report. Copenhagen: WHO.
- Dekovic, M. / Noom, M. J. / Meeus, W. (1997): Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions. Journal of Youth and Adolescence, 26, 253–272.
- Department for Children, Schools and Families (2008): Childhood Well-Being. Qualitative Research Study. Research Report No DCSF-RW031.
- Dijkstra, T. K. (2009): Child Well-Being in Rich Countries. UNICEF's Ranking Revisited, and New Symmetric Aggregating Operators Exemplified Child Indicators Research. In: Child Indicators Research, 2, 3, S. 303–317.
- Di Tommaso, M. L. (2006): Measuring the well-being of children using a capability approach. An application to Indian data. In: Child Working Papers, 05/2006. Internetquelle: http://www.child-centre.it/papers/child05_2006.pdf (Stand: 3.2.2010).
- DJI (Deutsches Jugendinstitut) (Hrsg.) (1992): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München: DJI Verlag.
- Engen, B. (2005): Ökonomische Situation der Familien in Deutschland und seinen Ländern 2003. Expertise für den Siebten Familienbericht. Berlin.
- Eikel, A. / de Haan, G. (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- European Science Foundation (2009): Changing Childhood in a Changing Europe. Strasbourg: ESF.
- Fattore, T. / Mason, J. / Watson, E. (2007): Children's Conceptualisation(s) of their Well-being. In: Social Indicators Research, 80, S. 1–4.

- Fees, K. (2005): Die offene Ganzttagsschule in Deutschland: Daten und Konzepte. In: Ladenthin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganzttagsschule. Alltag, Reformen, Geschichte, Theorie. Weinheim/München: Juventa, S.125–161.
- Fegter, S./Machold, C./Richter, M. (2010): Children and the Good Life. Theoretical Challenges. Introduction. In: Andresen, S./Diehm, I./Sander, U./Ziegler, H.: Children and the Good Life. Dordrecht: Springer (im Erscheinen).
- Fuhrer, U./Kaiser, F.G./Hangartner, U. (1995): Wie Kinder und Jugendliche ihr Selbstkonzept kultivieren: Die Bedeutung von Dingen, Orten und Personen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 42. Jg., S.57–64.
- Fuhs, B. (1996): Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spiel zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske und Budrich, S.109–128.
- Gensicke, Th. (2006): Jugend und Religiosität. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a.M.: Fischer, S.203–239.
- Havighurst, R.-J. (1972): Developmental tasks and education. New York: McKay.
- Heckman, J.J./Masterov, D.V. (2007): The Productivity Argument for Investing in Young Children. Cambridge/MA: National Bureau of Economic Research.
- Heitkötter, M./Jurzyk, K./Lange, A./Meier-Gräfe, U. (Hrsg.) (2009): Zeit für Beziehungen? Zeit und Zeitpolitik für Familien. Opladen: Leske und Budrich.
- Hewlett, B.S./Lamb, M.E. (Hrsg.) (2005): Hunter-gatherer childhoods. New Brunswick/NJ: Aldine.
- Hill, P.B./Kopp, J. (2006): Familiensoziologie. Grundlagen und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (2007): Ganzttagsschule in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz.
- Honneth, A./Rössler, B. (Hrsg.) (2008): Von Person zu Person: zur Moralität persönlicher Beziehungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, S.91–103.
- Hurrelmann, K. (2007): Einführung in die Sozialisations-theorie (9., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K./Bründel, H. (2003): Einführung in die Kindheitsforschung (2., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1981/1999): Allgemeine Selbstwirksamkeit. In: Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Joswig, H. (2010): Phasen und Stufen in der kindlichen Entwicklung. Internetquelle: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindliche_Entwicklung/s_910.html (Stand: 23.3.2010).
- Kaufmann, F.-X. (1995): Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen. München: C.H.Beck.
- Kellett, M./Ward, B. (2008): Children as active researchers: participation and power sharing. In: Moore, S.A./Mitchell, R.C. (Hrsg.): Power, pedagogy and praxis: social justice in the globalized classroom. Critical issues in the future of learning and teaching (1). Rotterdam: Sense Publishers, S.91–104.
- King, V./Gerisch, B. (Hrsg.) (2009): Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Klemenz, B. (2003): Zur Entwicklung und Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in ressourcenorientierten Kinder- und Jugendtherapien. In: Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 35-Jg. (3).
- Klocke, A./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2001): Kinder und Jugendliche in Armut (2. Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Klocke, A./Lampert, T. (2005): Armut bei Kindern und Jugendlichen. Berlin: Robert-Koch-Institut.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2007): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2005. Bonn.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2003 bis 2007. Bonn. Internetquelle: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2007.pdf (Stand: 23.3.2010).
- Knörr, J. (Hrsg.) (2005): Childhood and migration. Bielefeld: Transcript.
- Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, J./Olk, T. (Hrsg.) (2003): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Kroll, C. (2008): Social Capital and the Happiness of Nations. The Importance of Trust and Networks for Life Satisfaction in a Cross-National Perspective. Bruxelles/Frankfurt a.M./New York/Oxford: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Langness, A./Leven, I./Hurrelmann, K. (2006): Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit.

- In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 49–102.
- Layard, R. / Dunn, J. (2009): A good childhood. Searching for Values in a Competitive Age. London: Penguin.
- LBS-Kinderbarometer NRW (2005): Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Erhebung im Schuljahr 2003/2004 (Institutsbericht zum siebten Erhebungsjahr). Münster: LBS-Initiative Junge Familie.
- LBS-Kinderbarometer Deutschland (2009): Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Internetquelle: <http://www.lbs.de/bw/die-lbs/initiative-junge-familie/veroeffentlichungen/veroeffentlichungen?re=36&uv=1263812090805&roid=3> (Stand: 3.1.2010).
- Lenz, K. / Fückler, M. (2005): Wie Kinder in Dresden leben. Zweite Dresdner Kinderstudie. Internetquelle: http://www.kinderstudie.de/zdk/abschlussbericht_kinderstudie_2005.pdf (Stand: 23.2.2010).
- Leven, I. / Schneekloth, U. (2007a): Die Freizeit: Anregen lassen oder fernsehen. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 165–200.
- Leven, I. / Schneekloth, U. (2007b): Die Schule – frühe Vergabe von Lebenschancen. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 111–142.
- Lutz, M. / Behnken, I. / Zinnecker, J. (1997): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume von Kindern. In: Frieberthshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 414–435.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2009): KIM-Studie 2008. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Meyer, S.E. (2005): What money can't buy: Family Income and Children's Life Changes. Cambridge/ MA / London: Harvard University Press.
- Morgan, D. (1996): Family Connections. An Introduction to Family Studies. Cambridge: Polity Press.
- Nave-Herz, R. (1989): Gegenstandsbereich und historische Entwicklung der Familienforschung. In: Nave-Herz, R. / Markefka, M. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd. 1. Neuwied/ Frankfurt a. M.: Luchterhand, S. 1–18.
- Nave-Herz, R. (1994): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nave-Herz, R. (Hrsg.) (2002): Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Nave-Herz, R. (2004): Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde. Weinheim/ München: Juventa.
- Neckel, S. (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt a. M.: Campus.
- Neyer, F.J. / Lehnhart J. (2008). Persönlichkeit und Sozialisation. In: Hurrelmann, K. / Grundmann, M. / Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung (7., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz, S. 82–91.
- (N)ONLINER-Atlas (2009): Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Internetquelle: <http://www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2009/06/NONLINER2009.pdf> (Stand: 23.3.2010).
- Nussbaum, M. (1999): Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2000): Women and Human Development. The Capabilities Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2008a): Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries. Paris: OECD. Internetquelle: http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en_2649_33933_41460917_1_1_1_1,00.html (Stand: 19.2.2010).
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2008b): Education at a Glance. Paris: OECD. Internetquelle: http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html (Stand: 19.2.2010).
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2009): Doing better for Children. Internetquelle: http://www.oecd.org/document/40/0,3343,de_34968570_34968855_43554408_1_1_1_1,00.html (Stand: 19.2.2010).
- Oelkers, N. / Schröder, M. (2008): Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approach. In: Otto, H.-U. / Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 143–161.
- Olk, T. (2007): Kinder im Sozialinvestitionsstaat. In: Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung, 27, S. 43–57.
- Olk, T. / Roth, R. (2007): Mehr Partizipation wagen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Otto, H.-U. / Ziegler, H. (2008): Der Capability Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U. / Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–13.

- Paetzold, B. (1988): Familie und Schulanfang. Eine Untersuchung des mütterlichen Erziehungsverhaltens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pekrun, R. / Helmke, A. (1993): Schule und Kindheit. In: Marckfeld, M. / Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Frankfurt a. M.: Luchterhand, S. 567–577.
- Peukert, R. (2004): Familienformen im sozialen Wandel (5., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Pfeffer, J. (2008): Visualisierung sozialer Netzwerke. In: Stegbauer, Ch. (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften, Wiesbaden: VS Verlag, S. 227–238.
- Picot, S. / Schroeder, D. (2007): Kinderpersönlichkeiten: Porträts von 12 Mädchen und Jungen. In: World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 227–360.
- Picot, S. / Willert, M. (2006): Jugend in einer alternierenden Gesellschaft. Die Qualitative Studie: Analyse und Porträts. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 241–442.
- Prenzel, M. / Artelt, C. / Baumert, J. / Blum, W. / Hammann, M. / Klieme, E. (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster/München: Waxmann.
- Prognos (2008). Dossier Armutsrisiken von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Internetquelle: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/kinderarmut-dossier,property=pdf,bereich=sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand: 10. 2. 2010).
- Qvortrup, J. (2005): Varieties of childhood. In: Qvortrup, J. (Hrsg.): Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture 1–20. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Rawls, J. (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Richardson, D. / Hoelscher, P. / Bradshaw, J. (2008): Child well-being in Central and Eastern European Countries (CEE) and the Commonwealth of Independent States (CIS). In: Child Ind. Res. 1, S. 211–250.
- Rittelmeyer, C. (2007): Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. Stuttgart: Kohlhammer.
- Robeyns, I. (2000): An unworkable idea or a promising alternative? Sen's capability approach re-examined. Internetquelle: <http://www.econ.kuleuven.ac.be/ces/discussionpapers/Dpsoo/DPSoo30.pdf> (Stand: 3. 2. 2010).
- Satow, L. (2000): Die Selbstwirksamkeitstheorie. In: Satow, L.: Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 01–35.
- Satow, L. / Mittag, W. (1999): Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen. In: Schwarzer, R. / Jerusalem, M. (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schneekloth, U. (2002): Demokratie, ja – Politik, nein? Einstellungen Jugendlicher zur Politik. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 91–137.
- Schneekloth, U. (2006): Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 103–144.
- Schneekloth, U. / Leven, I. (2007a): Wünsche, Ängste und erste politische Interessen. In: World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 201–226.
- Schneekloth, U. / Leven, I. (2007b): Familie als Zentrum: nicht für alle gleich verlässlich. In: World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 65–109.
- Schneekloth, U. / Leven, I. (2007c): Die Gleichaltrigen: Gemeinsame und getrennte Welten. In: World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 143–164.
- Schneewind, K. A. (2008): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K. / Grundmann, M. / Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung (7., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz, S. 256–273.
- Schneider, H. / Stange, W. / Roth, R. (2009): Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland. Mainz: ZDF.
- Schwarzer, R. (2002): Selbstwirksamkeitserwartung. In: Schwarzer, R. / Jerusalem, M. / Weber, H. (Hrsg.): Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch. Göttingen: Hogrefe, S. 521–524.
- Schwarzer, R. (1996): Das sozial-kognitive Prozeßmodell gesundheitlichen Handelns. Abschlussbericht zum Forschungsvorhaben Risikoinformation und Gesundheitskognitionen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. (2003): Skalen zur Erfassung von Selbstwirksamkeit. Internetquelle: http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Allgemeine_Selbstwirksamkeit/allgemeine_selbstwirksamkeit.htm (Stand: 5. 3. 2010).
- Schwarzer, R. / Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44, Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen.
- Sen, A. (1985): Well-Being, Agency and Freedom. The Dewey Lectures 1984. In: The Journal of Philosophy, 82, (4), S. 169–221.

- Sen, A. (1992): *Inequality Re-examined*. Oxford: Oxford University Press.
- Stange, W. / Meinhold-Henschel, S. / Schack, S. (2009): *Mitwirkung (er)leben. Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Statistisches Bundesamt (2006): *Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland 2005*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009a): *Mikrozensus 2008. Neue Daten zur Kinderlosigkeit in Deutschland*. Wiesbaden, S. 24.
- Statistisches Bundesamt (2009b): *Bildung und Kultur. Private Schulen Schuljahr 2008/09. Fachserie 11, Reihe 1.1*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009c): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2008. Fachserie 1, Reihe 2.2*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009d): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien – Ergebnisse des Mikrozensus 2008. Fachserie 1, Reihe 3*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2010): *Migration in Deutschland 2008. Fachserie 1, Reihe 2.2*. Wiesbaden.
- Straus, F. (2002): *Netzwerkanalysen. Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis*. Wiesbaden: DVU.
- Sullivan, H. (1980): *Die interpersonale Theorie der Psychiatrie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Tag, M. (2009): *Ungleiche Kindheiten aus globaler Perspektive. Internationale Indikatoren und die Konstruktion von Kindheit*. In: *Diskurs für Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 4, 2009, S. 471–486.
- Teubner, M. J. (2005): *Brüderchen komm tanz mit mir ... Geschwister als Entwicklungsressource für Kinder?* In: Alt, C. (Hrsg.): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Bd. 1: *Aufwachsen in Familien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Traub, A. (2005): *Ein Freund, ein guter Freund ... Die Gleichaltrigenbeziehungen der 8-bis 9-Jährigen*. In: Alt, C. (Hrsg.): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Bd. 2: *Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 23–62.
- Traub, A. (2006): *Wann ist ein Freund ein Freund? Freundschaftsbeziehungen von Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund*. In: Alt, C. (Hrsg.): *Kinderleben – Integration durch Sprache?* Bd. 4: *Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 291–324.
- UNESCO (2008): *Education for All. Global Monitoring Report 2009. Overcoming inequality. Why governance matters*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2007): *Child poverty in perspective. An overview of child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 7. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- United Nations (1989): *The Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.
- United Nations (2008): *The Millennium Development Goals Report 2008*. New York: United Nations.
- United Nations General Assembly (2002): *A world fit for children. Resolution adopted by the General Assembly*. Internetquelle: http://www.unicef.org/specialsession/docs_new/documents/A-RES-S27-2E.pdf (Stand: 15. 2. 2009).
- Unterhalter, E. (2003): *Education, capabilities and social justice. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4. The Leap to Equality*. Internetquelle: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146971e.pdf> (Stand: 3. 2. 2010).
- Unterhalter, E. / Brighouse, H. (2003): *Distribution of What? How will we know if we have achieved education for all by 2015? Paper presented at the 3rd International Conference on the Capability Approach*. Pavia: University of Pavia.
- van Deth, J. / Abendschön, S. / Rathke, J. / Vollmar, M. (2007): *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Walker, M. (2004): *Insights from and for education: the capability approach and South African girls' lives and learning. Paper presented at the 4th International Capability Approach conference*. Pavia: University of Pavia.
- Walper, S. (2008): *Sozialisation in Armut*. In: Hurrelmann, K. / Grundmann, M. / Walper, S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung* (7., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz, S. 203–216.
- Wild, E. (2001): *Lebensraum Schule – Analysen zum Wohlbefinden von Schülern und ihren Einstellungen zu Schule und Lernen*. In: *Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland: Daten, Fakten, Hintergründe*. München: Kopaed.
- Wößmann, L. (2008): *Die Bildungsfinanzierung in Deutschland im Licht der Lebenszyklusperspektive. Gerechtigkeit im Widerstreit mit Effizienz?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 2, S. 214–233.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2007): *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Zerle, C. (2007): *Wie verbringen Kinder ihre Freizeit*. In: Alt, C. (Hrsg.): *Kinderleben – Start in die Grundschule. Bd. 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 243–270.