

Kinderbarometer Hessen

Stimmungen, Meinungen, Trends
von Kindern in Hessen

Ergebnisse der Erhebung im Schuljahr 2003/2004
(Institutsbericht zum ersten Erhebungsjahr)

Ein Projekt der
„hessenstiftung – familie hat zukunft“

in Zusammenarbeit mit dem
Hessischen Sozialministerium und dem
Hessischen Kultusministerium

Durchführung:
ProKids-Institut Herten

September 2004

hessenstiftung – familie hat zukunft
 Dr. Ulrich Kuther
 Darmstädter Str. 100
 64625 Bensheim

Telefon: 06251 / 7005-31
 Telefax: 06251 / 7005-77
 E-Mail: u.kuther@hessenstiftung.de
 Homepage: www.hessenstiftung.de

ProKids-Institut

Kurt-Schumacher-Straße 2
 45697 Herten

Telefon: 02366 / 188-521
 Telefax: 02366 / 188-444
 E-mail: info@kinderbarometer-hessen.de
 Homepage: www.kinderbarometer-hessen.de

© hessenstiftung – familie hat zukunft, Bensheim, 2004.

Inhaltsverzeichnis

1	HINTERGRUND DES KINDERBAROMETERS	5
2	ZUSAMMENFASSUNG	6
3	STICHPROBE	10
3.1	REGIONALE VERTEILUNG	11
3.2	SCHULFORMEN	13
3.3	MIGRATIONSHINTERGRUND	13
4	WOHLBEFINDEN	15
4.1	DAS WIRKMODELL	18
5	LEBENSVERHÄLTNISSE	20
5.1	GESCHWISTERZAHL	20
5.2	TRENNUNG DER ELTERN	20
5.3	TOD VON ELTERN	22
5.4	FAMILIENFORM	22
5.5	ERWERBSTÄTIGKEIT DER ELTERN	23
6	BEURTEILUNG DER SCHULE	28
6.1	POSITIVES AN DER SCHULE	28
6.2	NEGATIVES AN DER SCHULE	29
7	NACHMITTAGSBETREUUNG AN DER SCHULE	32
7.1	FORMEN DES NACHMITTAGSUNTERRICHTES	32
7.2	WÜNSCHE AN DAS NACHMITTAGSANGEBOT	35
7.3	BEZUGSPERSONEN AM NACHMITTAG	38
7.4	GEWÜNSCHTE ZEITLICHE STRUKTUR DER ANGEBOTE	40
7.5	NUTZUNG BESTIMMTER SCHULRÄUME	43
8	MITBESTIMMUNG IN DER SCHULE	46
8.1	MITBESTIMMUNG IM UNTERRICHT	46
8.2	WÜNSCHE FÜR DEN UNTERRICHT	48
8.3	TATSÄCHLICHE MITBESTIMMUNGSMÖGLICHKEITEN IN DER SCHULE	50
8.4	BEREICHE, IN DENEN KINDER SICH MEHR MITBESTIMMUNG WÜNSCHEN	51
8.5	INSTANZEN UND INSTITUTIONEN ZUR MITBESTIMMUNG IN DER SCHULE	53
8.6	DIE AUFGABEN DER KLASSENSPRECHERIN / DES KLASSENSPRECHERS	57
8.7	MITBESTIMMUNGSMÖGLICHKEITEN AUßERHALB DES UNTERRICHTS	59
8.8	IDENTIFIKATION MIT DER EIGENEN SCHULE	60
8.9	ZUSAMMENHÄNGE MIT DEM WOHLBEFINDEN	62
9	DER LEBENSBEREICH FAMILIE	63
9.1	FAMILIENAKTIVITÄTEN	63
9.2	FAMILIÄRES KLIMA UND LEBEN IN DER FAMILIE	65
9.3	VERANTWORTLICHKEITEN DER ELTERN IN DER FAMILIE	71
9.4	ZUSAMMENHÄNGE MIT DEM WOHLBEFINDEN	75
10	SICHT DER KINDER AUF DIE ARBEIT DER ELTERN	76
10.1	NEGATIVE AUSWIRKUNGEN DER ARBEIT DER ELTERN	76
10.2	KOMMUNIKATION ÜBER DIE ARBEIT DER ELTERN	79
10.3	POSITIVE AUSWIRKUNGEN DER ARBEIT	80
10.4	EINSCHÄTZUNG DER ARBEITSZEIT	81
10.5	ZUSAMMENHÄNGE MIT DEM WOHLBEFINDEN	82
11	FREUNDE UND FREIZEIT	84
11.1	FREUNDESKREIS	84

11.2	FREIZEITAKTIVITÄTEN	86
11.3	FREIZEIT AN DER SCHULE	88
11.4	NACHMITTAGSTERMINE.....	90
12	MOBILITÄT.....	92
12.1	ANBINDUNG AN DEN ÖFFENTLICHEN VERKEHR	92
12.2	ELTERN ALS CHAUFFEURE.....	93
12.3	ERREICHBARKEIT VON NACHMITTAGSANGEBOTEN	96
13	KINDER ALS POLITIKERINNEN UND POLITIKER	100
14	BEURTEILUNG DER BEFRAGUNG	103
15	AUSBLICK.....	105

1 Hintergrund des Kinderbarometers

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen Bestandteil politischen Handelns geworden. Kinder und Jugendliche an Entscheidungen zu beteiligen, die ihre Belange betreffen – und das sind bei näherer Betrachtung sehr viel umfassendere Bereiche als auf den ersten Blick anzunehmen ist – gehört nicht nur zum guten Stil einer bürgernahen Politik, sondern festigt auch das Hineinwachsen der nächsten Generation in eine demokratische Grundhaltung, indem ganz praktische Erfahrungen mit demokratischen Handlungsmöglichkeiten gemacht werden.

Das Kinderbarometer Hessen ist ein Baustein der Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern in Hessen. Ziel des Kinderbarometers ist es, Kinder als Expertinnen und Experten in eigener Sache zu beteiligen, Erwachsenen (Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Politikerinnen und Politikern, Entscheidungsträgern) die Sicht von Kindern zu verdeutlichen und die kindliche Sichtweise direkt in die aktuelle politische und gesellschaftliche Diskussion einzubringen. Dazu wurden in diesem Jahr erstmals in Hessen mit dem Kinderbarometer ca. 2.200 Kinder der 4.-7. Schulklassen repräsentativ zu den Themen „*außerunterrichtliche Nachmittagsbetreuung*“, „*Rolle der Väter und Mütter mit besonderem Blick auf die Erwerbstätigkeit*“ und „*Partizipationsmöglichkeiten in der Schule*“ befragt.

Von der „hessenstiftung - familie hat zukunft“ ist das ProKids-Institut Herten beauftragt worden, das „Kinderbarometer Hessen“ zu entwickeln und einzusetzen. Die Hessenstiftung, die auf eine Anregung der hessischen Sozialministerin zurückgeht, will Politik und Gesellschaft mit dem Ziel beraten, die Rahmenbedingungen für Familien zu verbessern und die Kinderfreundlichkeit in Hessen zu fördern. Ein wichtiger Bestandteil dieser Aufgabe ist das Kinderbarometer Hessen, das durch die hessische Kultusministerin und durch die hessische Sozialministerin unterstützt wird. Das durchführende ProKids-Institut ist ein Beratungs- und Planungsbüro, das Aktionen und Maßnahmen zum Thema „Kinderinteressen“ initiiert und durchführt.

Die Idee des „Kinderbarometers“ geht zurück auf ein gleichnamiges Projekt der LBS-Initiative „Junge Familie“ der Landesbausparkasse NRW. Wir danken für die freundliche Genehmigung.

2 Zusammenfassung

Im Fokus des diesjährigen Kinderbarometers Hessen standen drei zentrale Themen, zu denen die befragten Kinder aus ihrer subjektiven Sicht heraus Angaben gemacht haben: „Nachmittagsangebote an der Schule“, „Mitbestimmung in der Schule“ und „Arbeitende Eltern“. Daneben wurden noch einzelne Aspekte aus dem Bereich „Familienklima / Familienaktivitäten“ abgefragt.

Insgesamt haben sich mehr als 2.200 Schülerinnen und Schüler zwischen 9 und 14 Jahren aus 99 Schulklassen aller Schulformen und aus allen Regionen Hessens an der Befragung beteiligt. Die Stichprobe ist repräsentativ für Hessen hinsichtlich der Schulformen und Altersverteilung der befragten Schülerinnen und Schüler.

Lebensverhältnisse

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist Hessen deutlich ländlich geprägt. Großstädte sind die Ausnahme, fast jedes zweite befragte Kind empfindet seinen Wohnort als Dorf. Ein Viertel der befragten Kinder hat einen Migrationshintergrund in der Generation seiner Eltern. Zwei Drittel dieser Kinder mit Migrationshintergrund sind allerdings bereits Einwanderer zweiter Generation, d.h. die Kinder wurden bereits in Deutschland geboren.

Nur wenige Kinder in Hessen sind Einzelkinder, d.h. wenn man die Kinder als Betrachtungsgröße heranzieht, ist die familiäre Vereinzelung der Kinder ein statistisches Artefakt. Im Alter zwischen 9 und 14 Jahren sind nur 15% der Kinder ohne Geschwister.

Eine Trennung der Eltern ist in Hessen längst Alltag für viele Kinder. Jedes fünfte Kind zwischen 9 und 14 Jahren hat bereits die Trennung der Eltern erlebt. Dabei sind besonders gemischtnationale Elternpaare betroffen, die sich zu fast einem Drittel bereits wieder getrennt haben. Eine Trennung der Eltern ist allerdings nicht generell ein langfristig emotional stark belastendes Erlebnis für die Kinder. So lassen sich nur mäßige Zusammenhänge zwischen der Trennung der Eltern und einem verminderten Wohlbefinden nachweisen. Belastender ist da eher eine neue Partnerschaft der Eltern, wobei die neuen Partner häufig mit der Zeit die Rolle des leiblichen Elternteils ersetzen können.

Nach der Trennung leben die Kinder in der Regel hauptsächlich bei ihrer allein erziehenden Mutter. Mütter in neuen Partnerschaften bilden die zweite größere Gruppe. Allein erziehende oder in neuer Partnerschaft lebende Väter, bei denen die Kinder leben, bilden nach wie vor eine Ausnahme.

Wohlbefinden

Die befragten Kinder in Hessen fühlen sich ihrer eigenen Aussage nach zu einem weit überwiegenden Anteil sehr wohl. Das beste Wohlbefinden findet sich erwartungsgemäß im Freundeskreis. Familie und vor allem die Schule sind Bereiche, die von einem leicht niedrigeren aber immer noch deutlich positiven Wohlbefinden gekennzeichnet sind. Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt das Wohlbefinden in allen Lebensbereichen außer dem Freundeskreis ab, was aber ein in vielen Befragungen auftretender Effekt ist, der sich vor allem auf häufiger auftretende Konflikte mit in die Pubertät hineinwachsenden und sich somit neu orientierenden Kindern zurückführen lässt.

Nachmittagsbetreuung an der Schule

Die Nachmittagsangebote an der Schule sind im Rahmen der Offenen Ganztagschule ein wichtiges Thema der aktuellen schulpolitischen Diskussion. Viele Schulen in Hessen bieten bereits jetzt ein mehr oder weniger umfangreiches Angebot an Nachmittagsaktivitäten bzw. eine über-Mittags-Betreuung. Nur ein knappes Drittel der hessischen Schulen bietet keinerlei Nachmittagsangebote an. Die häufigste Form des Angebotes ist bisher eine offene Betreuung bis 14:30 Uhr. Auch Angebote von Vereinen oder der Volkshochschulen finden sich an etwa einem Drittel der befragten Schulen. Besondere Angebotsdefizite bestehen aus Sicht der Kinder in Grund- und Realschulen.

Die Nutzung dieser Angebote beschränkt sich allerdings auf einen Teil der Schülerinnen und Schüler. Jede/r fünfte Schüler/in in Hessen nutzt mindestens ein Nachmittagsangebot der Schule. Die Nutzung ist in Großstädten weit verbreiteter als in Landgemeinden. Besonders häufig nutzen Kinder mit Migrationshintergrund die Betreuungsangebote.

Nicht die Vertiefung der morgendlichen Schulfächer, sondern Sport, Spiel und Entspannung wünschen sich die Kinder für die inhaltliche Gestaltung des Nachmittags. Projektunterricht sowie Zeit zur Diskussion von Problemen sind weiterhin gewünschte Aktivitäten. Kinder mit Migrationshintergrund wünschen sich allerdings zusätzlich unterstützende Angebote wie Nachhilfe, Vertiefung der Schulfächer und Hausaufgabenhilfe.

Für den Nachmittag wünschen sich die Kinder eine Auflösung des Klassenverbandes zugunsten von Kleingruppen. Eine altersgemischte Zusammenstellung wird eindeutig abgelehnt. Teilweise können sich die Kinder eine klassen- aber nicht jahrgangsstufenübergreifende Zusammenstellung der Kleingruppen vorstellen.

Die Nachmittagsangebote an der Schule sollten zwar regelmäßig, aber flexibel und nur mittelmäßig verpflichtend angeboten werden (mehrere frei wählbare Tage). Kinder mit Migrationshintergrund wünschen sich allerdings eine deutlich strukturiertere und verbindlichere Form.

Eine Einbeziehung der Sporthalle, des Computerraumes oder des Schulhofes bei der Gestaltung des Nachmittagsangebotes wird eindeutig favorisiert, wobei Mädchen auch noch weitere Räume nutzen würden.

Von den Lieblingsfreizeitaktivitäten können die Kinder bereits einige (z.B. Fußball, Basketball und Lesen) an der Schule ausüben. Andere wünschen sie sich stärker (Kino, Schwimmen, Rad fahren, Inline/Skateboard).

14% der Kinder geben an, schulische Nachmittagsangebote nicht zu Fuß, mit dem Rad oder mit Bus und Bahn erreichen zu können.

Das aus Sicht der Schülerinnen und Schüler **ideale Nachmittagsangebot** sähe also wie folgt aus: An mehreren Tagen in der Woche bietet die Schule eine in altershomogenen Kleingruppen flexibel nutzbare Palette von Sport-, Spiel- und Entspannungsaktivitäten, die durch Projektunterricht sowie Raum für Problemdiskussionen erweitert werden. Dabei werden verschiedenste Schulräume nutzbar gemacht und vor allem Kinder mit Migrationshintergrund erhalten zusätzlich eine regelmäßig und verbindlich strukturierte Unterstützung bei der Bewältigung ihrer Schulprobleme.

Mitbestimmung in der Schule

Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung ihrer Schule ist ein weiteres wichtiges Thema in der aktuellen Schulentwicklung. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule sind in der subjektiven Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zum Teil allerdings noch unterentwickelt.

Besonders über die Inhalte des Unterrichts und über die Unterrichtsgeschwindigkeit fehlt den Schülerinnen und Schülern nach eigenen Angaben die Mitbestimmungsmöglichkeit. Dieser Mangel wird mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler sogar noch stärker wahrgenommen. Zudem gibt es bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler Hemmungen, bei Verständnisschwierigkeiten nachzufragen, was die Gefahr birgt, dass diese Schülerinnen und Schüler den Anschluss an den Unterrichtsverlauf verpassen. Mädchen leiden etwas häufiger unter diesem Problem.

Vier von fünf Schülerinnen und Schülern wünschen sich interessantere Unterrichtsthemen. Vor allem die älteren Schülerinnen und Schüler bemängeln zudem, dass die Themen im Unterricht nicht aktuell genug sind und dass sie gerne stärker selbst bestimmen möchten, in welchem Tempo sie arbeiten.

Auch bei konkreten Entscheidungen werden die hessischen Schulkinder aus eigener Sicht zu wenig einbezogen. Zwei von fünf Schülerinnen und Schülern fühlen sich nicht eingebunden bei wichtigen Entscheidungen an der Schule. Über die Gestaltung des Klassenraumes und der Schulfeste kann immerhin noch etwa die Hälfte der Kinder mitentscheiden. Weitaus schlechter sieht es aus der Perspektive der Kinder bei der Gestaltung der Projektwochen, der Auswahl der Ziele von Klassenfahrten, der Verwendung der Klassenkasse oder gar der Gestaltung des Schulhofes und der Auswahl der Deutschlektüre aus. Hier ist noch sehr viel Potenzial für eine Partizipation der Schülerinnen und Schüler sogar ohne dass zentrale Bereiche des Unterrichtsgeschehens berührt werden müssten.

Formale Instanzen der Schülerbeteiligung wie Klassensprecherinnen und Klassensprecher oder Schülervertretung (SV) gibt es in fast allen Schulen in Hessen. Viele Kinder haben auch bereits Erfahrungen als Klassensprecherin oder Klassensprecher gesammelt. Allerdings scheint die Wahl einer Klassensprecherin oder eines Klassensprechers nicht unbedingt mit einer Aufklärung des betreffenden Schülers oder der Schülerin über die Aufgaben einherzugehen. So erwarten die befragten Schülerinnen und Schüler in erster Linie disziplinierende oder streitschlichtende Tätigkeiten von ihrer/m Klassensprecher/in – eine Aufgabe, die er oder sie kaum sinnvoll ausfüllen kann. Die eigentliche Aufgabe, nämlich die Bündelung der Klasseninteressen und die Vertretung derselben gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern und die Verbindung zur SV, sehen nur wenige Schülerinnen und Schüler.

Die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der Schule ist hoch. Ein positives Partizipationsklima an der Schule fördert eindeutig die Identifikation mit der Schule.

Die Mitbestimmung der Kinder sowohl an der Gestaltung der Lerninhalte als auch an den Lernformen ist aus der subjektiven Sicht der Schülerinnen und Schüler in Hessen noch deutlich verbesserungsbedürftig. Selbst an unterrichtsfernen Entscheidungen, die in keiner Weise den Lehrplan beeinflussen, fühlen sich viele Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend beteiligt. Vor dem Hintergrund, dass Partizipation die Identifikation mit der Schule fördert, sollte hier deutlich mehr an Beteiligung zugelassen werden. Zudem müssen die formalen Beteiligungsämter in den Schulen nicht nur besetzt werden, sondern die Schülerinnen und Schüler benötigen offenbar eine Begleitung, um diese Ämter adäquat ausfüllen zu können.

Arbeitende Eltern

Für die meisten hessischen Kinder ist es ihren Angaben zufolge Alltag, dass sowohl ihr Vater als auch ihre Mutter arbeiten. Dabei ist die häufigste Konstellation ein Elternteil in Vollzeit Erwerbstätigkeit (zumeist der Vater) und eines in Teilzeit Erwerbstätigkeit (zumeist die Mutter). Auch dass beide Eltern Vollzeit berufstätig sind, findet sich recht häufig. „Klassische“ Erwerbsstrukturen mit nur einer Ernährerin bzw. einem Ernährer finden sich etwa in einem Viertel der Familien. Bei 8% der Kinder sind entweder ein Elternteil oder beide arbeitslos. Ausländische Eltern arbeiten zu aus Familiensicht ungünstigeren Arbeitszeiten, d.h. häufiger nachts und häufiger Nachmittags, auch wenn sie Teilzeit erwerbstätig sind.

Die Erwerbstätigkeit der Eltern hat nach Aussage der Kinder nur wenig negative Auswirkungen auf sie. Nur selten leidet die Kommunikation der Kinder mit den Eltern oder die gemeinsame Aktivität unter der Arbeitsbelastung der Eltern. Im Gegenteil kommunizieren viele Eltern sogar die positiven Erlebnisse an ihrem Arbeitsplatz mit ihren Kindern und ziehen positive Energie aus ihrer Berufstätigkeit. Folglich wünschen sich auch nur relativ wenige Kinder, dass ihre Eltern weniger arbeiten.

Ungünstig wirken sich allerdings familienunfreundliche Arbeitszeiten wie Nachtarbeit oder Arbeit am Nachmittag, Abend oder Wochenende aus.

Nicht dass Eltern arbeiten, sondern was sie dabei erleben, wie sie dies kommunizieren, welche Arbeitszeiten sie haben und wie gut sie es hinbekommen, Familie und Beruf zu vereinen, entscheidet aus der Sicht der Kinder darüber, ob ihre Kinder unter der Erwerbstätigkeit leiden.

Familienklima / Familienaktivitäten

Die Kinder teilen in den meisten Fällen viele alltägliche Aktivitäten mit ihren Eltern. Besonders Mahlzeiten, oft aber auch fernsehen oder (Gesellschafts-) Spiele werden mehrfach in der Woche gemeinsam ausgeführt.

Die Kommunikation in der Familie ist nach den Angaben der Kinder mit der Mutter deutlich besser als mit dem Vater. Besonders bei einer Trennung der Eltern leidet die Kommunikation mit dem Vater. Auch die emotionale Unterstützung wird häufiger durch die Mutter als durch den Vater geleistet. Diese Zweiteilung der elterlichen Aufgaben drückt sich auch in der wahrgenommenen Zuständigkeit der Eltern für verschiedene Bereiche des Familienlebens aus. Selbst wenn beide Eltern Vollzeit erwerbstätig sind, wird dem Vater stärker die Rolle zugeschrieben, Ernährer der Familie zu sein, während die Mutter – aus Sicht der Kinder – Versorgungstätigkeiten zu übernehmen hat.

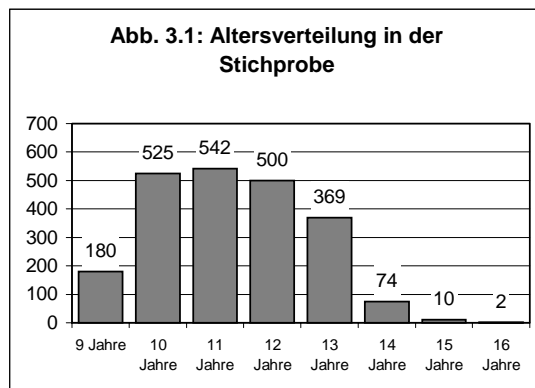
Auch wenn die Arbeitszeiten der Eltern eine Annäherung der Geschlechtsrollen vermuten lassen, ist die kindliche Sicht der Familienrollen weiterhin traditionell geprägt.

3 Stichprobe

Die Befragung wurde ab November 2003 an 99 Schulen in Hessen mit mehr als 2.200 Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

Die befragten Kinder waren 9 bis 14 Jahre alt.

Im November 2003 wurden die Fragebögen an repräsentativ ausgewählte Schulen¹ in ganz Hessen versendet. An der Befragung, die zwischen November 2003 und Februar 2004 stattfand, haben sich insgesamt 99 vierte bis siebte Schulklassen aller Schulformen² mit 2.219 Schülerinnen und Schülern beteiligt. Die Verteilung der Jahrgangsstufen in der Stichprobe ist ausgewogen (jeweils 25%³ für die Klassen vier bis sieben). 49% der befragten Kinder waren männlich, 51% weiblich. Die Abbildung 3.1 zeigt die Altersverteilung in der Stichprobe. Wie erkennbar ist, liegt 99% der Stichprobe im Alter zwischen 9 und 14 Jahren. Weniger als 1% der Kinder ist älter als 14 Jahre.



¹ Die Stichprobe wurde als geschichtete Zufallsstichprobe gezogen, um eine optimale Passung der befragten Schülerinnen und Schüler auf die Verhältnisse in Hessen zu gewährleisten. Dazu wurden entsprechend der Verteilung der Schülerzahlen auf die Schulformen in den jeweiligen Jahrgangsstufen 4-7 Schulen zufällig ausgewählt. In den Schulen wurde zufällig eine Klasse bestimmt, die an der Befragung teilnehmen sollte. Die Größe der Schulen wurde bei der Auswahl berücksichtigt, um nicht SchülerInnen kleiner Schulen zu bevorzugen. Abweichungen vom Stichprobenplan, die beispielsweise durch unterschiedlich große Klassen hervorgerufen wurden, wurden ausgewichtet. Eine ausgewogene regionale Verteilung der Schulen wurde über die Erfassung der ersten zwei Ziffern der Postleitzahlen kontrolliert.

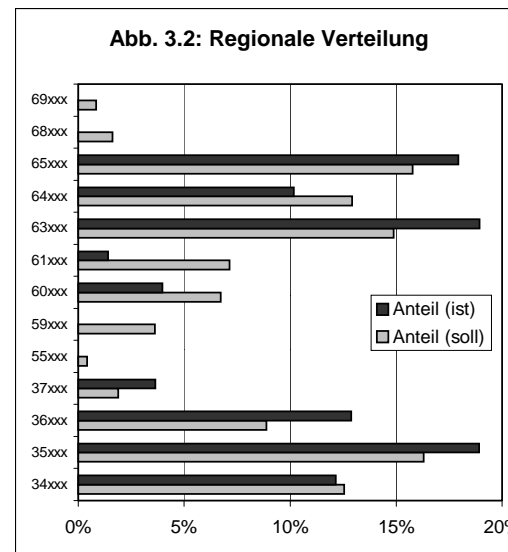
² Mit Ausnahme der Sonderschulen.

³ Der besseren Lesbarkeit wegen werden alle Prozentangaben in diesem Bericht ohne Nachkommastellen angegeben.

3.1 Regionale Verteilung

Da aus Datenschutzgründen die regionale Verteilung der Schulklassen nicht exakt kontrolliert werden konnte⁴, konnte die regionale Passung nur näherungsweise bestimmt werden. Die Abbildung 3.2 zeigt die Verteilung der rückgesendeten Fragebögen auf die Postleitzahlenbereiche und die Verteilung der gesamten Schülerinnen und Schüler in Hessen auf die Bereiche. Die dargestellten Abweichungen sind nicht zufällig^{5,6}. Besonders Schulen in großen Städten (Frankfurt, Wiesbaden, Darmstadt) beteiligten sich seltener an der Befragung als Schulen in ländlichen Gegenden.

Schülerinnen und Schüler aus Großstädten beteiligten sich etwas unterdurchschnittlich.



⁴ Am Rücklauf der Fragebögen durfte nicht erkennbar sein, welche Schule diese Fragebögen geschickt hatte, um eine Identifikation einzelner Kinder in der Klasse zu verhindern. Daher wurde auf den Rückumschlag lediglich der Postleitzahlenbereich erfasst.

⁵ Alle in diesem Bericht dargestellten Unterschiede sind statistisch geprüft und auf dem Signifikanzkriterium von $p < .001$ signifikant. Wir haben ein sehr niedriges Niveau festgelegt, um der aufgrund der großen Stichprobe und der Vielzahl der Berechnungen steigenden Wahrscheinlichkeit von Alpha-Fehlern entgegen zu wirken.

⁶ Hier wurde die Abweichung der erhaltenen Verteilung von der erwarteten Verteilung mit einem Chi2-Test berechnet.

Da die Verteilung der Postleitzahlenbezirke aber allenfalls ein sehr grobes Kriterium für die Städtigkeit bzw. Ländlichkeit eines Wohnortes ist und weitere objektive Kriterien nicht herangezogen werden konnten, wurden die Kinder des Weiteren um eine Einschätzung gebeten, wie sie ihren Wohnort beurteilen. Neben den eben dargestellten Überlegungen spricht für eine Abfrage der subjektiven kindlichen Beurteilung der Wohnortgröße auch, dass gerade das *subjektive* Urteil das Wohlbefinden beeinflusst.

Fast die Hälfte der befragten Kinder empfindet ihren Wohnort als Dorf, nur knapp jedes zehnte hessische Kind lebt in einer Großstadt.

46% der befragten Kinder beurteilen ihren Wohnort als „Dorf“. 27% erleben ihren Wohnort als Kleinstadt, 18% als mittlere Stadt und nur 9% als Großstadt. Diese Einschätzung spiegelt – neben den leicht unterrepräsentierten Großstädten in der Stichprobe – vor allem die zu großen Teilen ländlich geprägte Struktur Hessens wider. Die Tabelle 3.1 zeigt, wie die Verteilung der vier geschätzten Siedlungsgrößen in den Postleitzahlenbereichen ist. Großstädte finden sich nach Einschätzung der Kinder in nennenswertem Umfang nur in den Postleitzahlenbereichen 60xxx (Frankfurt a.M.), 34xxx (Kassel) und 64xxx (Darmstadt). Im Bereich 65xxx (Wiesbaden) lässt sich der geringe Anteil Groß- und Mittelstadt durch die geringe Beteiligung der Schulen in Wiesbaden erklären.

Tab. 3.1: Siedlungsformen nach Postleitzahlenbereichen.

	Dorf	Klein-stadt	Mittel-stadt	Groß-stadt
34xxx	44%	26%	9%	21%
35xxx	58%	23%	19%	1%
36xxx	59%	18%	23%	0%
37xxx	49%	45%	6%	0%
55xxx (nicht in der Stichprobe)	-	-	-	-
59xxx (nicht in der Stichprobe)	-	-	-	-
60xxx	1%	2%	22%	75%
61xxx	50%	47%	3%	0%
63xxx	22%	39%	32%	7%
64xxx	44%	20%	21%	16%
65xxx	61%	30%	8%	1%
68xxx (nicht in der Stichprobe)	-	-	-	-
69xxx (nicht in der Stichprobe)	-	-	-	-

3.2 Schulformen

Die Verteilung der Schulformen entspricht der Verteilung in Hessen. In den einzelnen Jahrgangsstufen haben sich die in Tabelle 3.2 dargestellten Verteilungen der Schulformen ergeben.

Tab. 3.2: Schulformen nach Jahrgangsstufe.

	Jgst.4	Jgst.5	Jgst.6	Jgst.7
Grundschule	100%	-	-	-
Förderstufe	-	19%	19%	-
Hauptschule	-	7%	8%	15%
Realschule	-	15%	14%	22%
Gymnasium	-	22%	22%	27%
Gesamtschule (integrierte und nicht integrierte Form)	-	37%	37%	37%

3.3 Migrationshintergrund

In Hessen leben neben Kindern mit in Deutschland geborenen Eltern auch Kinder in beträchtlichem Umfang, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden. Die Tabelle 3.3 zeigt die Herkunftsländer der Eltern der befragten Kinder. Ein gutes Viertel der befragten Kinder hat also bei zumindest einem Elternteil einen Migrationshintergrund (18% mit zwei ausländischen Eltern, 10% mit einem Elternteil, das in Deutschland geboren wurde, und einem Elternteil, das in einem anderen Land geboren wurde).

Ein Viertel der Kinder in Hessen hat einen Migrationshintergrund.

Tab. 3.3: Herkunftsländer der Eltern der befragten Kinder.

	Land
Deutschland	72%
ein Elternteil Deutschland, eines mit anderer Nationalität	10%
Türkei	5%
Russland	2%
Polen	2%
Länder Osteuropas	2%
Afghanistan	1%
Kasachstan	1%
Länder Westeuropas	1%
Länder Afrikas	1%
Länder Asiens	1%
unterschiedliche nicht-deutsche Nationalitäten	1%
weitere Nationalitäten	<1%

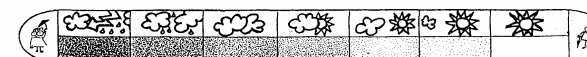
Zwei Drittel der Kinder mit ausländischen Eltern wurden bereits in Deutschland geboren.

Nimmt man nun noch die Information hinzu, ob das Kind selbst in Deutschland geboren wurde, so kann zwischen Einwanderern erster und zweiter Generation unterschieden werden. Bei den Kindern mit zwei ausländischen Eltern sind knapp zwei Drittel (61%) Einwanderer der zweiten Generation, d.h. das befragte Kind ist bereits in Deutschland geboren worden. 39% sind Einwanderer der ersten Generation, d.h. das befragte Kind wurde noch im Herkunftsland der Eltern geboren. Kindern mit Eltern gemischt deutscher und nicht-deutscher Herkunft sind zu 86% in Deutschland geboren. Nur 14% dieser Kinder wurden im Ausland geboren.

4 Wohlbefinden

Ein Anliegen des Kinderbarometers ist es, das Wohlbefinden der Kinder in Hessen zu erfassen und Einflussfaktoren auf das kindliche Wohlbefinden zu bestimmen. In diesem Jahr beschäftigt sich das Kinderbarometer Hessen mit der vertiefenden Betrachtung des Einflusses der Erwerbstätigkeit der Eltern, der Partizipationsmöglichkeiten in der Schule und der Nachmittagsbetreuung. Dabei wurde das Wohlbefinden der Kinder zum einen als allgemeines Wohlbefinden und zum anderen als Wohlbefinden in den vier für die Kinder wichtigen Lebensbereichen Familie, Schule, Freundeskreis/Freizeit und Wohnumfeld erfasst. Es wurde die eigens für das Kinderbarometer entwickelte und in mehreren Vortests bewährte Barometerskala (s. Abb. 4.1) benutzt. Auf dieser siebenstufigen Skala entspricht das erste Kästchen („Gewitter“) dem Gefühl „sehr schlecht“. Das siebte Kästchen („Sonnenschein pur“) entspricht dem Gefühl „sehr gut“. Die fünf Kästchen dazwischen entsprechen den Gefühlen „schlecht“, „eher schlecht“, „mittelmäßig“, „eher gut“ und „gut“.

Abb. 4.1: Barometerskala zur Erfassung des Wohlbefindens der Kinder allgemein und in den vier Lebensbereichen.



Insgesamt gesehen fühlen sich die Kinder in Hessen wohl. 28% bezeichnen ihr allgemeines Wohlbefinden als „sehr gut“. 32% fühlen sich „gut“ und 21% „eher gut“. „Mittelmäßig“ fühlen sich 12%. Im negativen Bereich antworten 6% (2% „sehr schlecht“, 2% „schlecht“ und 3% „eher schlecht“⁷). Im Durchschnitt beurteilen die Kinder ihr Wohlbefinden mit einem Mittelwert von M=5,6 ein wenig schlechter als „gut“.

Das Wohlbefinden der Kinder in Hessen ist gut.

Auch das Wohlbefinden in den vier Lebensbereichen liegt jeweils deutlich im positiven Bereich, d.h. im Durchschnitt fühlen sich die Kinder in allen vier Lebensbereichen wohl. Im Ausmaß der positiven Einschätzung allerdings unterscheiden sich die vier Lebensbereiche. Während der Lebensbereich „Freundeskreis/Freizeit“ mit M=6,4 (zwischen „gut“ und „sehr gut“) den höchsten Durchschnittswert erhält,

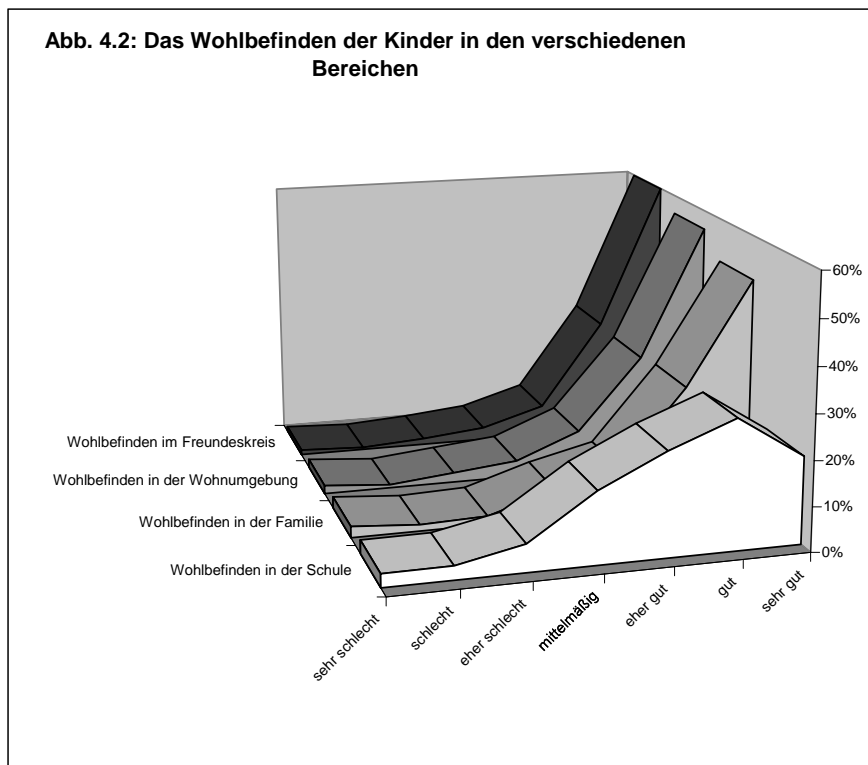
Am besten fühlen sich die Kinder in ihrem Freundeskreis, am schlechtesten in der Schule. Familie und Wohnumfeld liegen dazwischen.

⁷ Abweichungen zwischen der Prozentsumme und den Einzelwerten ergeben sich aus der Rundung der Werte.

belegt die Schule den letzten Platz (M=5,2; „eher gut“). Das Wohnumfeld (M=6,2; etwas besser als „gut“) und die Familie (M=6,0; „gut“) belegen die Plätze dazwischen. Die Abbildung 4.2 zeigt die Verteilung der Antworten in den vier Bereichen.

Auch wenn man die prozentuale Verteilung der Antworten ansieht, fallen die Unterschiede ins Auge. Während im Freundeskreis 60% der Kinder ein „sehr gutes“ und weitere 27% der Kinder ein „gutes“ Gefühl haben, sind das in der Schule nur 19% mit einem „sehr guten“ und 29% mit einem „guten“ Gefühl. Am anderen Ende der Skala fühlen sich 3% der Kinder in ihrem Freundeskreis negativ („eher schlecht“, „schlecht“ oder „sehr schlecht“), aber 12% der Kinder in der Schule.

Abb. 4.2: Das Wohlbefinden der Kinder in den verschiedenen Bereichen



Mit zunehmendem Alter verschlechtert sich das Wohlbefinden im Allgemeinen und in allen Lebensbereichen außer im Freundeskreis. Trotzdem bleibt das Wohlbefinden in allen Lebensbereichen im Durchschnitt immer noch deutlich positiv, d.h. die beschriebenen Verschlechterungen bedeuten keine dramatische Umkehrung des positiven Empfindens der Kinder, sind aber gleichwohl der Ausdruck einer für die Kinder schwierigen Lebensphase mit Einsetzen der Pubertät.

Mit dem Alter nimmt das Wohlbefinden in allen Lebensbereichen außer dem Freundeskreis ab.

Das allgemeine Wohlbefinden verschlechtert sich von der vierten zur siebten Klasse kontinuierlich von M=5,7 (nahe „gut“) auf M=5,3 (nahe „eher gut“). Dieser Verlust ist im Vergleich moderat. Deutlicher ist die Verschlechterung des Wohlbefindens in der Schule. Hier fühlen sich die Kinder der vierten Klassen noch durchschnittlich zwischen „eher gut“ und „gut“ (M=5,4). In der siebten Klasse dagegen liegt der Wert nur noch bei M=4,8 und damit bei weniger als „eher gut“. Die Tendenz ist immer noch positiv, aber ein beträchtlicher Anteil der Kinder antwortet im negativen Bereich (19%). Der Anteil der Kinder, die sich in der Schule „sehr gut“ fühlen, sinkt von 28% in der vierten Klasse auf 12% in der siebten Klasse. Die Schülerinnen und Schüler der siebten Klassen scheinen also nicht nur aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer in einem schwierigen Alter zu sein, wie oft berichtet wird, sondern leiden zum Teil auch selbst unter den Auswirkungen ihrer Lebensphase. Außerdem ist sicherlich eine zunehmend kritische Haltung zur Schule zu verzeichnen.

Nicht so deutlich ist der Wohlbefindensverlust in der Familie, wo sich möglicherweise aufkommende Streitigkeiten im Ablösungsprozess der Kinder in einem Verlust des Wohlbefindens von M=6,2 (leicht besser als „gut“) in der vierten Klasse auf M=5,9 (nahe „gut“) in der siebten Klasse äußern. Der Anteil der Kinder, die sich in ihrer Familie uneingeschränkt wohl fühlen sinkt von 60% in der vierten Klasse auf 41% in der siebten Klasse.

Das Wohlbefinden am Wohnort sinkt von M=6,3 (besser als „gut“) auf M=6,0 („gut“). Auch hier ist weniger ein Anstieg des Anteils der Kinder zu verzeichnen, die ihr Wohnumfeld negativ bewerten, als eher eine Verschiebung von uneingeschränkter Zufriedenheit (62% in Klasse vier zu 46% in Klasse sieben) hin zu Zufriedenheit mit gewissen Einschränkungen. Je älter die Befragten Kinder also werden, desto eher sehen sie – neben vielen Vorteilen – auch gewissen Nachteile ihres Wohnumfeldes.

Jungen fühlen sich in der Schule schlechter als Mädchen.

Die Mädchen fühlen sich in der Schule leicht besser als die Jungen. Dieser Unterschied ist aber sehr gering (Jungen $M=5,1$; Mädchen $M=5,3$).

Ein Migrationshintergrund korrespondiert mit niedrigerem Wohlbefinden in Wohnumfeld und Freundeskreis.

Kinder mit Migrationshintergrund berichten sowohl in ihrem Wohnumfeld als auch in ihrem Freundeskreis über ein leicht eingeschränktes Wohlbefinden. Während sich Kinder ohne Migrationshintergrund im Freundeskreis ausgesprochen wohl fühlen ($M=6,4$), liegt der Wert Kinder mit Migrationshintergrund – wenn auch nur leicht – darunter ($M=6,2$). Im Wohnumfeld geben Kinder ohne Migrationshintergrund einen Mittelwert von $M=6,3$ an, während Kinder mit Migrationshintergrund sich sehr leicht schlechter fühlen ($M=6,1$). Hier schlägt sich sicherlich die Wohnsituation vieler ausländischer Familien nieder, die eher in der Stadt und eher in Mehrfamilienhäusern leben. Ähnliches gilt auch für Kinder Alleinerziehender, die sich in der Wohngegend merklich schlechter fühlen ($M=5,9$) als Kinder, die mit zwei Erwachsenen zusammen wohnen ($M=6,3$).

Dörfliche Strukturen fördern das Wohlbefinden der Kinder.

Das Wohlbefinden im Wohngebiet ist zudem abhängig von der Siedlungsstruktur. Kinder, die nach eigenen Angaben in einem Dorf wohnen, fühlen sich dort besser ($M=6,4$) als Kinder, die in kleinen, mittleren oder großen Städten wohnen ($M=6,1$). Zumindest für Kinder dieser Altersgruppe scheint das Leben in dörflichen Strukturen also attraktiv zu sein.

Schule und Familie zeigen den stärksten Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden.

4.1 Das Wirkmodell

Weiterhin wurde untersucht, welchen Anteil das Wohlbefinden in den einzelnen abgefragten Lebensbereichen am allgemeinen Wohlbefinden hat.⁸ Die stärksten Einflussbereiche auf das allgemeine Wohlbefinden sind die Familie ($\beta=.39$) und die Schule ($\beta=.30$). Leicht niedrigere Einflüsse auf das Wohlbefinden hat das Wohlbefinden im Freundeskreis

⁸ Berechnet wurde hier eine lineare Regression des Wohlbefindens der vier Lebensbereiche auf das allgemeine Wohlbefinden. Im Text dargestellt wird die so ermittelte Einflussstärke der einzelnen Faktoren als so genanntes Beta-Gewicht. Dieses Beta-Gewicht liegt zwischen -1 und +1, wobei +1 einen völligen „je mehr desto mehr“ Zusammenhang bedeutet und -1 einen völligen „je mehr desto weniger“ Zusammenhang. Ein Beta-Gewicht von 0 zeigt an, dass die beschriebenen Faktoren keinen Zusammenhang zeigen.

($\beta=.12$)⁹. Keinen nennenswerten Einfluss hat das Wohlbefinden im Wohnumfeld ($\beta=.02$). Insgesamt kann durch alle vier Bereiche 38% der Varianz im allgemeinen Wohlbefinden aufgeklärt werden.

⁹ Zu beachten ist allerdings, dass der Lebensbereich Freundeskreis sich durch eine geringere Streuung der Antworten auszeichnet als die anderen Lebensbereiche. Daher ist damit zu rechnen, dass sich der Einfluss des Wohlbefindens im Freundeskreis auf das allgemeine Wohlbefinden schwerer nachweisen lässt.

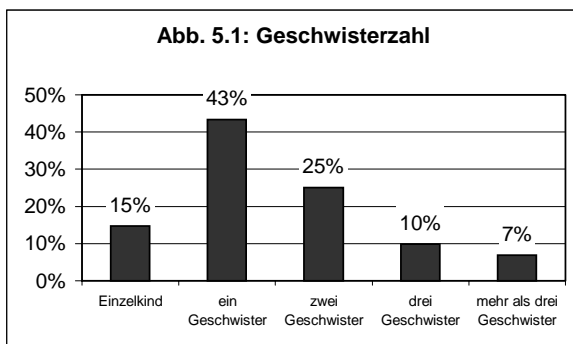
5 Lebensverhältnisse

In diesem Kapitel werden die Lebensverhältnisse der Kinder in Hessen vor allem unter dem Blickwinkel der Familienstrukturen und der Erwerbstätigkeit der Eltern beleuchtet.

Nur 15% der hessischen Kinder sind Einzelkinder.

5.1 Geschwisterzahl

Entgegen dem landläufigen Vorurteil, dass in Deutschland die Kinder zunehmend als Einzelkinder aufwachsen, sind nur 15% der hessischen Kinder zwischen 9 und 14 Jahren zum Befragungszeitpunkt ohne Geschwister. 43% haben entweder einen Bruder oder eine Schwester, 25% haben zwei Geschwister, 10% haben drei Geschwister und 7% haben sogar mehr als drei Geschwister. Die Abbildung 5.1 zeigt die Geschwisterzahl. Die Geschwisterzahl von Kindern mit Migrationshintergrund ist geringfügig höher (1,8 Geschwister) als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (1,4 Geschwister). Die Geschwisterzahl zeigt keine nennenswerten Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden der befragten Kinder.



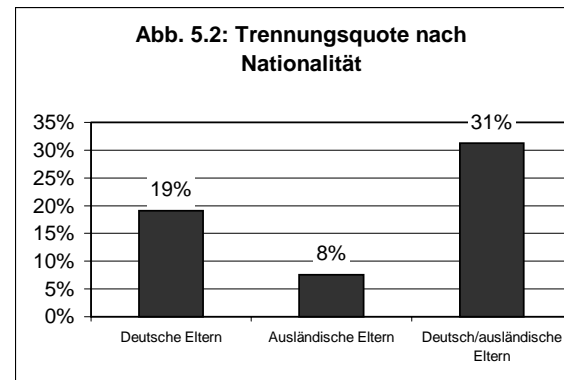
Die Eltern jedes fünften Kindes zwischen 9 und 14 Jahren leben getrennt.

Gemischt nationale Elternpaare trennen sich besonders häufig.

5.2 Trennung der Eltern

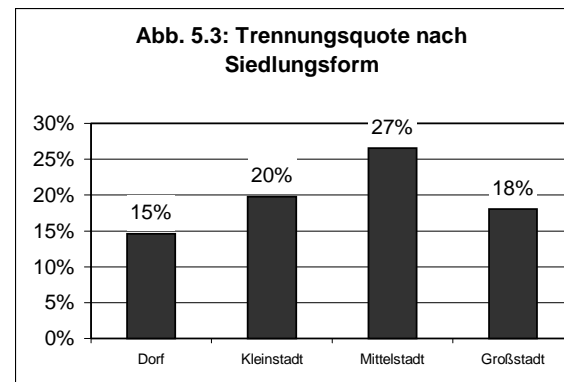
Scheidungen oder Trennungen der Eltern sind inzwischen für viele der befragten Kinder alltägliche Erfahrung, denn bei 19% der befragten Kinder leben die Eltern getrennt. Dabei zeigen sich sehr interessante Zusammenhänge mit der Nationalität der Eltern (s. Abb. 5.2). So sind insbesondere Elternpaare von Trennungen betroffen, bei denen ein Elternteil die deutsche und das andere Elternteil keine deutsche Staatsangehörigkeit hat. Paare mit zwei ausländi-

schen Staatsangehörigkeiten trennen sich deutlich seltener als deutsche oder gemischt-nationale Paare.



Außerdem scheint die Siedlungsform mit der Trennungshäufigkeit der Eltern zusammen zu hängen (s. Abb. 5.3). Je größer der Wohnort ist, desto häufiger finden sich Kinder, deren Eltern getrennt leben. Dies kann allerdings zumindest zum Teil damit erklärt werden, dass allein erziehende Eltern häufiger in größere Städte ziehen als vollständige Familien, deren Wanderung eher von der Stadt in das ländliche Umfeld geht. Die relativ geringe Quote in der Großstadt lässt sich auf den hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Großstädten und damit verbunden mit geringeren Trennungsquoten in dieser Teilgruppe (s.o.) zurückführen.

Getrennt lebende Eltern finden sich häufiger in Städten.



Eine Trennung der Eltern beeinflusst das Wohlbefinden der Kinder nur geringfügig.

Erstaunlicherweise zeigt eine Trennung der Eltern nur sehr schwach negative Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden der Kinder: nur mit dem Wohlbefinden in der Familie ($r=-.11$) und etwas stärker sogar dem Wohlbefinden im Wohnumfeld ($r=-.16$). Eine Trennung der Eltern ist also nicht in jedem Falle ein dauerhaft das Wohlbefinden der Kinder beeinträchtigendes Ereignis.

5.3 Tod von Eltern

Bei 3% der befragten Kinder ist mindestens ein Elternteil verstorben. Gruppenunterschiede gibt es in dieser Frage keine. Die Auswirkungen des Todes von einem oder beiden Elternteilen auf das Wohlbefinden der Kinder lassen sich aufgrund der geringen Gruppengröße nicht statistisch nachweisen.

5.4 Familienform

Drei Viertel (76%) der Kinder in Hessen leben mit ihren beiden leiblichen Eltern zusammen (s. Tab. 5.1). 11% leben alleine mit ihrer Mutter und 5% mit der Mutter und deren neuem Partner. Jeweils 1% der Kinder leben bei ihrem allein erziehenden Vater, bei ihrem leiblichen Vater und seiner neuen Partnerin oder in einem Kinderheim bzw. einer Pflegefamilie.

Drei Viertel der hessischen Kinder leben mit beiden leiblichen Eltern.

Allein erziehende Väter sind immer noch selten.

Tab. 5.1: Familienkonstellationen in der Stichprobe.

	Gesamt	Eltern D/D ¹⁰	Eltern A/A	Eltern D/A
Beide leibliche Eltern	76%	76%	86%	65%
Leibl. Mutter & neuer Partner	5%	6%	2%	7%
Leibl. Vater & neue Partnerin	1%	1%	0%	1%
Allein erziehende Mutter	11%	10%	6%	20%
Allein erziehender Vater	1%	1%	0%	2%
Heim/Pflegefamilie	1%	1%	4%	0%
Sonstige Konstellationen	<1%	<1%	1%	<1%

In Familien mit rein ausländischen Eltern ist der Anteil der mit beiden leiblichen Eltern zusammenlebenden Kinder deutlich höher (86%). Allein erziehende Eltern bzw. neue Partnerschaften gibt es in dieser Gruppe kaum. Unter gemischt-nationalen Eltern sind – wie oben bereits gesehen – Trennungen besonders häufig. Auffällig ist, dass diese Trennungen offenbar hauptsächlich zu allein erziehenden Müttern führen. Neue Partnerschaften oder allein erziehende Väter

¹⁰ D/D = beide Eltern in Deutschland geboren; A/A = beide Eltern im Ausland geboren; D/A = ein Elternteil in Deutschland, eines im Ausland geboren.

finden sich nicht häufiger als in der deutschen Vergleichsgruppe.

Die Form der Familie zeigt beachtenswerte Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden der Kinder. So berichten Kinder, die bei allein erziehenden Elternteilen wohnen, über ein leicht geringeres Wohlbefinden in der Familie ($M=5,9$) als Kinder, die bei beiden leiblichen Eltern wohnen ($M=6,1$). Noch negativer beurteilen aber Kinder ihr familiäres Wohlbefinden, die bei Eltern mit einem neuen Partner wohnen ($M=5,6$). Der neue Partner ist also häufig ein emotionaler Belastungsfaktor, weil er beispielsweise das Ende der Beziehung der leiblichen Eltern manifestiert oder in seiner Erziehungsrolle unklar ist.

Insbesondere neue Partnerschaften der Eltern belasten das Wohlbefinden der Kinder.

5.5 Erwerbstätigkeit der Eltern

Besonders weil die kindliche Sicht auf die Erwerbstätigkeit der Eltern in Kapitel 10 noch ausführlich behandelt wird, lohnt ein genauer Blick auf die Erwerbsstrukturen unter den Eltern der befragten Kinder. Andere Befragungen haben gezeigt, dass es Kindern schwer fällt, die genaue berufliche Tätigkeit ihrer Eltern zu beschreiben. Daher wurde im Rahmen des Kinderbarometers nur erfragt, ob die Eltern Vollzeit oder Teilzeit arbeiten, ob sie arbeitslos oder Hausfrau/-mann sind. Außerdem wurde abgefragt, wie viele Tage in der Woche das jeweilige Elternteil arbeitet und zu welcher Tageszeit.

Tab. 5.2a: Erwerbstätigkeit der Eltern bei Familien mit zwei Erwachsenen.

	Gesamt	kein Migra.H.	Migra.H.
Ein Elternteil Vollzeit, ein Elternteil Teilzeit erwerbstätig	43%	47%	33%
Ein Elternteil Vollzeit erwerbstätig, ein Elternteil Hausfrau/mann	22%	22%	24%
Beide Eltern Vollzeit erwerbstätig	16%	14%	19%
Ein Elternteil Vollzeit erwerbstätig, ein Elternteil arbeitslos	4%	3%	6%
Beide Eltern Teilzeit erwerbstätig	4%	4%	4%
Ein Elternteil Teilzeit erwerbstätig, ein Elternteil Hausfrau/mann	3%	2%	4%
Ein Elternteil Teilzeit erwerbstätig, ein Elternteil arbeitslos	1%	1%	1%
Ein Elternteil arbeitslos, ein Elternteil Hausfrau/mann	1%	1%	4%
Beide Elternteile arbeitslos	<1%	<1%	1%

Tab. 5.2b: Erwerbstätigkeit der Eltern bei allein Erziehenden.

	Gesamt	kein Migra.H.	Migra.H.
Teilzeit erwerbstätig	48% ^a	54%	33% ^a
Vollzeit erwerbstätig	29%	24%	40% ^a
Hausfrau/mann	12%	13%	9% ^a
Arbeitslos	10%	7%	18% ^a

^a Die Daten für die ausländischen Kinder sind aufgrund niedriger Fallzahlen wenig aussagekräftig.

Bei fast zwei Dritteln der Kinder sind beide Eltern erwerbstätig.

Die Tabellen 5.2a und 5.2b zeigen die Erwerbsstrukturen bei vollständigen Familien und allein Erziehenden Elternteilen. Die häufigste Form der Erwerbstätigkeit ist, dass ein Elternteil als Haupternährer Vollzeit berufstätig ist, während das zweite Elternteil in Teilzeit einer Beschäftigung nachgeht. Klassische Erwerbsstrukturen mit nur einem Verdienner sind nur bei gut einem Fünftel der Familien zu finden. Insgesamt erleben 63% der Kinder, dass beide Eltern berufstätig sind. Dies gilt fast in gleichem Ausmaß auch für Kinder mit Migrationshintergrund (56%). Bei allein Erziehenden Eltern ist die Haupterwerbsform eine Teilzeitstelle. Ein knappes Drittel der allein Erziehenden ist Vollzeit berufstätig.

8% der Kinder haben ein oder zwei arbeitslose Eltern.

8% der Kinder erleben in ihrer Familie die Arbeitslosigkeit mindestens eines Elternteiles. Dabei sind Kinder mit Migrationshintergrund sehr viel häufiger betroffen (14%) als Kinder ohne Migrationshintergrund (6%). Auch allein Erziehende sind sehr viel häufiger arbeitslos (15%) als Eltern in vollständigen Familien (7%). Die Arbeitslosigkeit der Eltern zeigt keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Kinder.

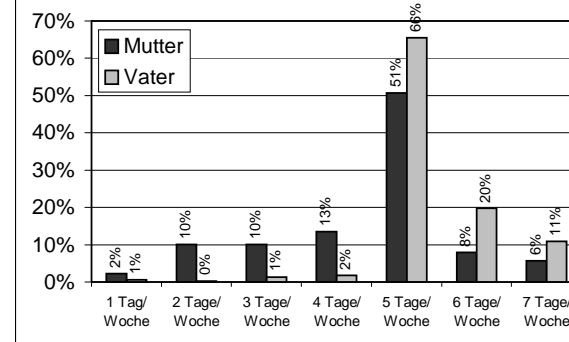
In den meisten Fällen sind die Eltern der Kinder fünf Tage in der Woche berufstätig.

Betrachtet man nun die Arbeitszeiten (Tage pro Woche und Arbeitszeit pro Tag) genauer, so fällt zunächst auf, dass sowohl die meisten arbeitenden Väter als auch die meisten arbeitenden Mütter mindestens fünf Tage in der Woche arbeiten. Allerdings arbeiten so gut wie keine Väter weniger als fünf Tage in der Woche, aber immerhin ein gutes Drittel der Mütter ist nicht jeden Tag auf der Arbeitsstelle. Weiterhin ist interessant, dass nach Angaben der Kinder immerhin ein knappes Drittel der Väter und 14% der Mütter an sechs oder sieben Tagen in der Woche arbeitet.¹¹

¹¹ Hier sind nur diejenigen Eltern ausgewertet, für die die Kinder angegeben haben, dass sie erwerbstätig sind, d.h. reine Hausarbeit ist hier nicht berücksichtigt.

Kinder mit Migrationshintergrund geben leicht höhere Zahlen (4,8 Tage) für die wöchentlichen Arbeitstage der Mütter an als Kinder ohne Migrationshintergrund (4,4 Tage). Dies passt mit dem weiter oben beschriebenen Befund zusammen, dass die Kinder mit Migrationshintergrund häufiger sagen, dass ihre beiden Eltern Vollzeit berufstätig seien.

Abb. 5.4: Arbeitstage der Eltern

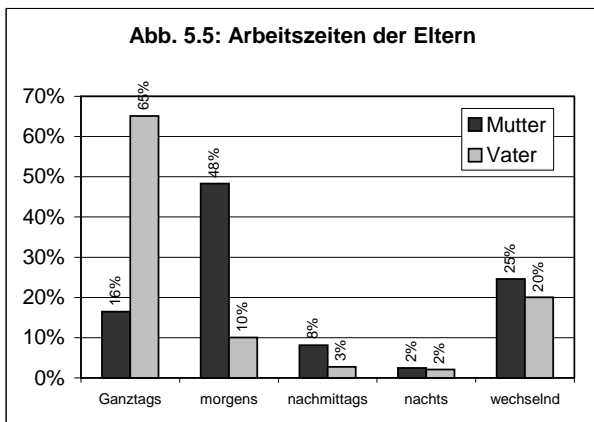


Auch bei allein Erziehenden Müttern ist die Zahl der wöchentlichen Arbeitstage höher (4,8 Tage) als bei Müttern in vollständigen Familien (4,4 Tage). Vom Alter der Kinder ist die Anzahl der wöchentlich gearbeiteten Tage der Eltern nicht abhängig. Zwischen der Anzahl der wöchentlich gearbeiteten Tage der Eltern und dem Wohlbefinden der Kinder besteht kein nennenswerter Zusammenhang.

Allein Erziehende Mütter arbeiten häufiger und länger als Mütter in Partnerschaften.

Die Abbildung 5.5 zeigt die Tageszeiten zu denen die Eltern der befragten Kinder erwerbstätig sind. Viel deutlicher als bei den Arbeitstagen in der Woche wird hier der Unterschied zwischen erwerbstätigen Vätern und erwerbstätigen Müttern. Zwei Drittel der Väter sind ganztags berufstätig, aber nur 16% der Mütter. Diese konzentrieren ihre Berufstätigkeit zumeist auf den Morgen, wenn die Kinder in der Schule sind, was nur bei jedem 10. Vater zu verzeichnen ist. Hier herrscht also nach wie vor eine sehr klare Rollenstruktur vor.

Väter sind überwiegend ganztags, Mütter fast ausschließlich halbtags berufstätig.

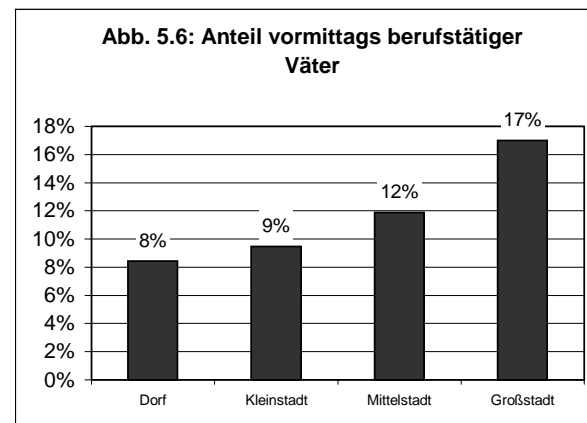


Ausländische Väter und Mütter arbeiten zu ungünstigeren Tageszeiten.

Die Arbeitszeiten der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund sind von denen der Kinder ohne Migrationshintergrund verschieden. Ausländische Mütter arbeiten häufiger als deutsche Mütter nachmittags, ohne jedoch dadurch einen höheren Anteil Ganztagsstellen zu bekommen. Bei den ausländischen Vätern ist vor allem der Anteil ganztags Berufstätiger geringer, dafür gibt es mehr halbtags, nachts oder in Wechselschicht Berufstätiger. Insgesamt sind die Arbeitszeiten ausländischer Eltern also offenbar weniger familienfreundlich als die deutscher Eltern.

Interessanterweise ist der Anteil familienfreundlich, d.h. vormittags berufstätiger Väter umso größer, je größer der Wohnort ist (s. Abb. 5.6). Dafür finden sich sowohl weniger ganztags berufstätige als auch weniger nachmittags berufstätige Väter. Ob dieser Befund ein z.T. anderes Rollenverständnis repräsentiert oder in einem anderen Arbeitsplatzangebot begründet liegt, kann hier nicht entschieden werden.

Die Tageszeiten, an denen die Eltern arbeiten, zeigen keinen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Kinder.



6 Beurteilung der Schule

Neben den ausführlich behandelten Themen Mitbestimmung und Nachmittagsbetreuung (s. die folgenden Kapitel) war zusätzlich von Interesse, welche Dinge die Kinder generell an ihrer Schule gut finden, bzw. welche Dinge sie gerne verändern würden. Beides wurde mit je einer offenen Frage abgefragt.

6.1 Positives an der Schule

Der Schulhof, bestimmte Lehrerinnen und Lehrer und infrastrukturelle Einrichtungen (Kiosk, Mensa) sind bei Schülerinnen und Schülern besonders beliebt.

Zunächst wurde erfragt, was den Schülerinnen und Schülern an der Schule besonders gut gefällt. Insgesamt wurden hier 1.867 Aussagen gemacht. Diese konnten nach inhaltlichen Kriterien 28 Kategorien zugeteilt werden. Auf Platz eins der besonders beliebten Dinge an der Schule wurde der Schulhof genannt (von 18% der Kinder). Direkt dahinter folgen mit 17% der Nennungen bestimmte Lehrerinnen oder Lehrer, die bei den Kindern besonders beliebt sind. Infrastrukturelle Einrichtungen wie der Schulkiosk oder die Mensa werden an dritter Stelle genannt (12%). Auf dem vierten Platz folgt die Pause (10%), weiterhin bestimmte Fächer (8%), Fachräume (8%), die Gestaltung des Stundenplanes (7%), der Schulsport (7%) und die Klassengemeinschaft (7%).

Fachräume gefallen fast nur den Jungen.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich zum Teil recht deutlich in den Dingen, die sie an der Schule schätzen. Mädchen nennen an erster Stelle bestimmte Lehrerinnen oder Lehrer (20%). Es folgt der Schulhof (17%), die Infrastruktur (14%) und die Gestaltung des Stundenplanes (9%). Bei den Jungen steht der Schulhof (20%) vor bestimmten Lehrerinnen und Lehrern (14%) auf Platz eins. Dann folgen Pausen (12%) und Fachräume (11%). Fachräume werden von Schülerinnen deutlich weniger als positiv vermerkt. Vielleicht ist dies ein Effekt dessen, dass diese Fachräume (häufig für naturwissenschaftliche Fächer genutzt) mit negativeren Erfahrungen verbunden sind.

Der Schulhof wird mit dem Alter unattraktiver, auch das Verhältnis zu Lehrerinnen und Lehrern wird kritischer.

Mit zunehmendem Alter ändert sich die Beurteilung einiger positiver Aspekte. Der Schulhof beispielsweise wird bis einschließlich Klasse sechs von etwa einem Viertel der Kinder als besonders positiv beurteilt. In den siebten Klassen nennen nur noch 7% den Schulhof als positiven Bereich der Schule. Bestimmte Fächer werden in der vierten Klasse noch von 15% als positiv erlebt. Dieser Anteil geht kontinuierlich zurück, so dass in der siebten Klasse nur noch 4% der Kinder sagen, dass sie bestimmte Fä-

cher besonders mögen. Ebenso verhält es sich mit der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer, die von 19% in der vierten Klasse als herausragend positives Element der Schule wahrgenommen werden, aber nur noch von 12% der Siebtklässlerinnen und Siebtklässler. Pausen als positiv bezeichnen vor allem Kinder der vierten und fünften Klassen (13%), Kinder sechsten und siebten Klasse nennen eher andere Dinge (Pausen 7%). Der Anteil der Kinder, die „nichts“ an der Schule besonders gut finden steigt von 1% in der vierten Klasse auf 5% in der siebten Klasse an.

Kinder mit Migrationshintergrund unterscheiden sich nur geringfügig von Kindern ohne Migrationshintergrund. Sie nennen häufiger bestimmte Lehrerinnen und Lehrer (Migr.H.: 20%, kein Migr.H.: 16%) aber seltener den Schulhof (Migr.H.: 14%, kein Migr.H.: 20%) als positives Element der Schule.

Die Tabelle 6.1 zeigt die beliebtesten Dinge in der Schule nach Schulform differenziert. Die Unterschiede sind nicht sehr deutlich, tauchen doch bei allen Schulformen fast durchgängig drei der vier beliebtesten Dinge auf. Allerdings ist auffällig, dass der Schulhof besonders in Grund- und Gesamtschulen beliebt ist, während Gymnasiastinnen und Gymnasiasten besonders häufig infrastrukturelle Dinge nennen. Lehrerinnen und Lehrer sind in allen Schulformen auf Platz eins oder zwei der Hitliste.

Tab. 6.1: Positive Dinge an der Schule nach Schulform.

Grundschule	Förderstufe	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
Schulhof (24%)	Schulhof (16%)	Lehrer/innen (17%)	Lehrer/innen (19%)	Infrastruktur (18%)	Schulhof (25%)
Lehrer/innen (19%)	Infrastruktur (15%)	Schulhof (17%)	Stundenplan (12%)	Lehrer/innen (16%)	Lehrer/innen (17%)
Best. Fächer (15%)	Lehrer/innen (15%)	Infrastruktur (10%)	Infrastruktur (12%)	Fachräume (9%)	Infrastruktur (17%)

Kinder, die in der Schule Lehrerinnen und Lehrer, die Klassengemeinschaft oder schlicht „alles“ gut finden, fühlen sich in der Schule besser als Kinder, die „nichts“, die Pausen, die wenigen Hausaufgaben oder Ähnliches gut finden.

6.2 Negatives an der Schule

Positiven Erlebnissen in der Schule stehen selbstverständlich auch negative Erlebnisse gegenüber. Daher wurden die Kinder außerdem gefragt, was sie an der Schule ändern würden, wenn sie sofort etwas ändern

Später Aufstehen, eine angenehmere Stundenplangestaltung und einen besseren Schulhof wünschen sich die meisten Kinder.

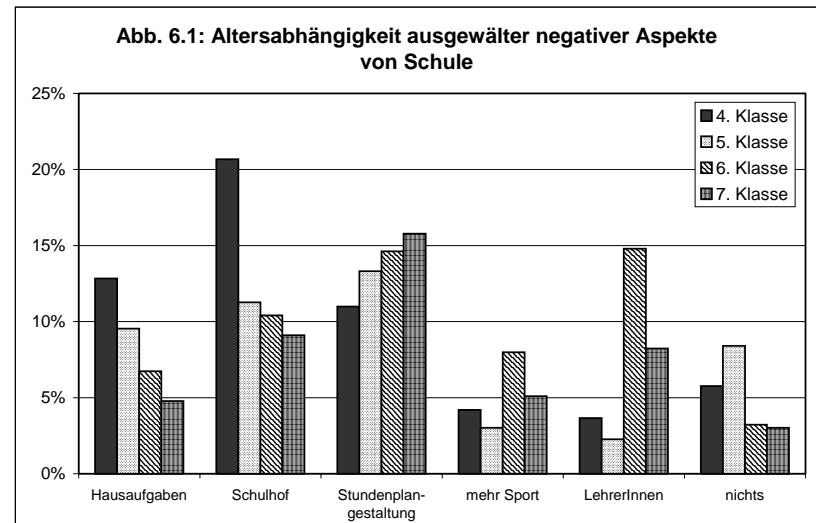
könnten. Hier wurden 1.771 Äußerungen abgegeben, die sich 27 Kategorien zuordnen ließen.

Am häufigsten nannten die Kinder Änderungswünsche an der Stundenplangestaltung, vor allem das frühe Aufstehen behagt vielen Kindern nicht. Insgesamt 14% wünschen sich beispielsweise einen späteren Schulbeginn oder weniger Stunden pro Tag. 13% sehen Verbesserungsbedarf an ihrem Schulhof, wohingegen 10% gerne mehr Pausen hätten. Es folgen der Wunsch nach weniger Hausaufgaben (8%) und der Wunsch, bestimmte Lehrerinnen und Lehrer auszutauschen (7%).

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in der Negativbeurteilung der Schule nicht grundlegend. Beide nennen die Gestaltung des Stundenplanes und die Verschönerung des Schulhofes auf den Plätzen eins und zwei ihrer Rangliste. Dann folgt bei den Jungen der Wunsch nach weniger Hausaufgaben, vor dem Wunsch nach mehr Pausen und nach mehr Sport. Bei den Mädchen folgt der Wunsch nach mehr Pausen auf Platz drei, vor der Ablehnung bestimmter Lehrerinnen und Lehrer und dem Wunsch nach der Verschönerung des Klassenraumes.

Die Abbildung 6.1 zeigt die Altersabhängigkeit ausgewählter negativer Beurteilungen von Schule. Während weniger Hausaufgaben und vor allem ein schön gestalteter Schulhof mit zunehmendem Alter unwichtiger werden, nimmt der Wunsch nach einer angenehmeren Gestaltung des Stundenplanes, der Wunsch nach mehr Sport und der Wunsch, bestimmte Lehrerinnen und Lehrer auszutauschen mit dem Alter zu. Insgesamt ist ersichtlich, dass zunehmend weniger Kinder keine Änderungswünsche an der Schule äußern.

Kinder mit Migrationshintergrund unterscheiden sich auch bei den negativen Schulaspekten nicht von ihren deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern. Zwischen den Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen bestehen ebenfalls keine identifizierbaren Unterschiede.



Kinder, die alles an der Schule ändern würden oder Probleme mit bestimmten Lehrerinnen und Lehrern, Mitschülerinnen und Mitschülern oder Fächern haben, verzeichnen in der Schule ein niedrigeres Wohlbefinden als Kinder, die Veränderungen am Schulgebäude, an den Schultoiletten oder am Schulhof äußern oder gar keine Änderungswünsche haben. Dies deutet darauf hin, dass diese infrastrukturellen Aspekte der Schule den Schülerinnen und Schülern zwar wichtig, aber nicht so entscheidend für ihr Wohlbefinden sind, wie Probleme mit Lehrerinnen und Lehrern, Mitschülerinnen und Mitschülern oder Fächern.

7 Nachmittagsbetreuung an der Schule

Die Beurteilung der Nachmittagsbetreuung durch die Schülerinnen und Schüler ist einer der zentralen Aspekte des Kinderbarometers Hessen. Dazu wurde zunächst abgefragt, welche Form der Betreuung an der Schule angeboten wird und ob der befragte Schüler oder die Schülerin das Angebot nutzt. Bei der Beurteilung dieser Frage ist zu beachten, dass es sich um subjektive Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler handelt, d.h. die Angaben decken sich nicht unbedingt mit dem tatsächlichen Angebot an der Schule.

Weiterhin wurde erfragt, welche Nachmittagsangebote Kinder zwischen 9 und 14 Jahren gerne an der Schule hätten, mit wem sie dort den Nachmittag verbringen möchten, wie oft bzw. wie regelmäßig sie Nachmittagsangebote nutzen möchten und welche Schulräume sie dazu gerne nutzen würden.

7.1 Formen des Nachmittagsunterrichtes

An hessischen Schulen gibt es zurzeit hauptsächlich die folgenden Betreuungsangebote: ein Teil der Schulen bietet eine Betreuung bis 14:30 inklusive Hausaufgabenbetreuung und Mittagessen für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Andere Schulen bieten eine Betreuung bis 17 Uhr an, unterscheiden sich aber danach, ob dieses Angebot an jedem Tag in der Woche oder nur an drei Tagen in der Woche besteht. Außerdem können die Schulen, die ein tägliches Betreuungsangebot haben, noch nach offenen Ganztagschulen (also Schulen, an denen nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler das Ganztagsangebot nutzt) und gebundenen Ganztagschulen (also Schulen, an denen alle Schülerinnen und Schüler verbindlich bis 17 Uhr beschult werden) unterscheiden. Diese Kriterien sind für die Schülerinnen und Schüler nur schwer trennscharf zu differenzieren, wie die z.T. auftretenden Mehrfachantworten zeigen. Zusätzlich gibt es Schulen, an denen nachmittags schulfremde Angebote von Vereinen oder Volkshochschulen stattfinden.

Die Tabelle 7.1 zeigt, wie häufig die entsprechenden Angebote aus Sicht der Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule vorhanden sind. Das häufigste Angebot ist demnach die Mittagsbetreuung, die an mehr als

der Hälfte der Schulen angeboten wird. Ganztagsbetreuung an drei Tagen pro Woche gibt es in einem Fünftel der Schulen, ebenfalls ein Fünftel der Schulen ist aus Sicht der Kinder eine offene Ganztagschule. Weniger als jede zehnte Schule ist eine gebundene Ganztagschule.

Diese Zahlen sind aber mit einiger Vorsicht zu interpretieren, gibt es doch zahlreiche Überschneidungen. So geben insgesamt nicht 100% der Schülerinnen und Schüler an, dass es Nachmittagsangebote gäbe (wie es die Summe der Prozentwerte nahe legen würde), sondern nur 72% kreuzen mindestens ein Angebot an. Es gibt also einige Mehrfachantworten. Daher werden in der zweiten Spalte der Tabelle die Zahlen noch einmal in einer bereinigten Form dargestellt, indem die jeweils weitergehende Form die nicht so weit gehende Form ausschließt (also z.B. bei der Antwort „gebundene Ganztagschule“ die Antworten „offene Ganztagschule“ oder „Mittagsbetreuung“ ausgeschlossen ist). Auch in dieser Sichtweise besuchen die meisten Schülerinnen und Schüler eine Schule, die eine Mittagsbetreuung bis 14:30 anbietet. Etwa jede/r zehnte Schülerin / Schüler besucht eine offene bzw. gebundene Ganztagschule, eine Schule mit Nachmittagsbetreuung an drei Nachmittagen oder eine Schule, die ausschließlich Angebote von Vereinen oder VHS bietet.

Knapp ein Drittel der Schulen bietet keine Nachmittagsangebote, die meisten bieten eine freiwillige Mittagsbetreuung bis 14:30 h.

Tab. 7.1: Nachmittagsbetreuung (Angebote).

	unbereinigt	bereinigt	Klassenbezogen
Mittagsbetreuung bis 14:30 h	54%	34%	56%
Ganztagsbetreuung (3 Tage)	20%	8%	7%
Offene Ganztagschule	19%	11%	7%
Gebundene Ganztagschule	9%	9%	0%
Angebote von Vereinen / VHS	42%	11%	35%
Kein Angebot	28%	28%	30%

In der dritten Spalte der Tabelle wurde eine weitere Methode der Auswertung angewendet. Hier sind die Anteile der Schulen angegeben, in denen mehr als 50% der befragten Kinder sagen, dass es das betreffende Angebot gibt. Bei der Interpretation dieser Werte kann also mit größerer Sicherheit davon ausgegangen werden, dass es das Angebot tatsächlich gibt. Zum Teil entsprechen diese Werte den unbereinigten Werten in der ersten Spalte sehr gut (vor allem was die gängigen Angebote Mittagsbetreuung und Angebote von Vereinen angeht), zum Teil entsprechen sie eher den bereinigten Angeboten. Was die gebundene Ganztagschule angeht, ist keine Klasse in der Stichprobe enthalten, in der mehr als 50% sagt, dass sie eine solche Schulform besuchen.

Die Werte für die gebundene Ganztagschule liegen höchstens zwischen 30% und 40%, was für eine sichere Eingruppierung gerade dieser Betreuungsform zu gering erscheint.

Nachmittagsangebote werden erst von einem geringen Teil der Schülerinnen und Schüler genutzt.

Die tatsächliche Nutzung dieser Angebote liegt erwartungsgemäß deutlich darunter (s. Tabelle 7.2). Auch hier ist wiederum die unbereinigte und die bereinigte Form der Werte angegeben. Dabei ist zumindest der geringe Anteil von Kindern, die die gebundene Ganztagschule nutzen, erstaunlich, gehört es doch gerade zu den Bestimmungskriterien der gebundenen Ganztagschulen, dass alle Kinder die Nachmittagsangebote besuchen. Dieser Fehler kann einerseits darin begründet liegen, dass die Hälfte der Kinder, deren Schule eine gebundene Ganztagschule ist, das verbindliche Nutzen dieser Angebote nicht im Fragebogen angekreuzt haben, oder daran, dass der Verpflichtungsaspekt dieses Ganztagsangebotes in der Frageformulierung nicht von allen Kindern verstanden wurde. Alle Angebote werden vergleichsweise selten genutzt, besonders selten vertreten ist dabei allerdings die Ganztagsbetreuung an drei Tagen in der Woche. Die dritte Spalte gibt an, welcher Anteil der Kinder das Angebot nutzt, wenn es in der jeweiligen Schule vorhanden ist, also die Reichweite der Angebote je nach Angebotsform. Die höchste Ausschöpfungsquote hat erwartungsgemäß die gebundene Ganztagschule, wenngleich der realistische Wert von 100% weit verfehlt wird. Immerhin mehr als 40% der Kinder kreuzen hier an, dass sie keine Betreuungsangebote nutzen! Die offene Ganztagschule wird von einem Drittel der Kinder genutzt, wenn sie angeboten wird, ein gutes Fünftel der Kinder nutzt das Angebot einer Betreuung an drei Nachmittagen und ein Fünftel nutzt die Angebote von Vereinen oder der VHS an der Schule. Seltener genutzt wird die Mittagsbetreuung.

Tab. 7.1: Nachmittagsbetreuung (Nutzung).

	unbereinigt	bereinigt	Nutzung bei Angebot
Mittagsbetreuung bis 14:30 h	8%	5%	15%
Ganztagsbetreuung (3 Tage)	4%	1%	22%
Offene Ganztagschule	7%	4%	35%
Gebundene Ganztagschule	4%	4%	46%
Angebote von Vereinen / VHS	9%	5%	22%
Kein Angebot	81%	81%	-

In der Nutzung der Angebote unterscheiden sich die Kinder sehr deutlich, je nachdem in welcher Siedlungsform sie leben. So nutzen jeweils mehr als 80% der Kinder vom Dorf, aus eine Klein- oder Mittelstadt keine Nachmittagsangebote, während Großstadtkinder nur zu 59% keine solchen Angebote nutzen. Dies ist vor allem bei der offenen und gebundenen Ganztagschule der Fall.

Nachmittagsangebote werden vor allem von Kindern aus Großstädten genutzt.

Kinder mit Migrationshintergrund haben eine leicht höhere Nutzungshäufigkeit (24% nutzen Angebote im Gegensatz zu Kindern ohne Migrationshintergrund, die nur zu 16% solche Angebote nutzen). Die höhere Nutzungshäufigkeit der Angebote durch Kinder mit Migrationshintergrund findet sich interessanterweise aber nur in Klein- oder Mittelstädten. In Großstädten nutzen sowohl Kinder mit als auch ohne Migrationshintergrund die Angebote gleich häufig, Dorfkindern nutzen die Angebote kaum, egal ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht.

Kinder mit Migrationshintergrund nutzen häufiger Nachmittagsangebote.

Etwas häufiger genutzt werden Nachmittagsangebote durch Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schüler sowie durch Schülerinnen und Schüler der Förderstufen (20%-23% Nutzung), während Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Schülerinnen und Schüler der Real- und Grundschule die Angebote seltener nutzen (15-17% Nutzung). Dies lässt sich zum Teil durch ein geringeres Angebot erklären: So gibt es vor allem an Grundschulen (39% ohne Nachmittagsbetreuung) und Realschulen (40%) einen beträchtlichen Teil von Schulen ohne Angebote. 30% der Gymnasien bieten keine Nachmittagsangebote. In 24% der Hauptschulen, aber nur 18% der Förderstufen, bzw. 17% der Gesamtschulen gibt es keine Angebote.

Nachmittagsangebote gibt es seltener an Grund- und Realschulen.

Weder das Angebot noch die Nutzung von schulischen Betreuungsangeboten beeinflusst das Wohlbefinden der Kinder nachweislich.

7.2 Wünsche an das Nachmittagsangebot

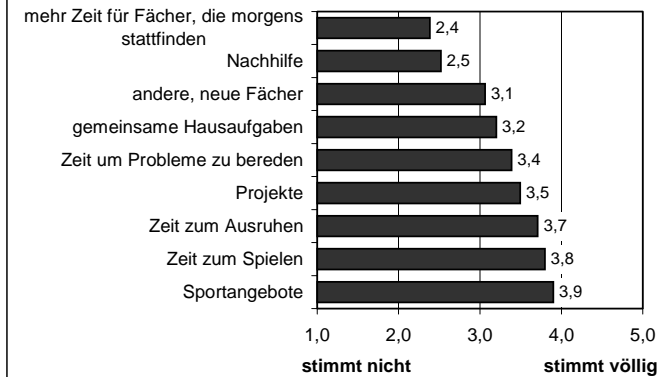
Neben der bloßen Bereitstellung von Betreuungsangeboten ist auch die inhaltlich-pädagogische Gestaltung wichtig. Welche Ansprüche die Kinder selbst an Nachmittagsangebote an der Schule haben, zeigt die Abbildung 7.1. Dabei sind in der Abbildung neun in geschlossener Form abgefragte Angebote aufgeführt, bei denen die Schülerinnen und Schüler angeben sollten, welche davon sie besonders gut finden bzw. fänden. Ganz besonders beliebt bei den Kindern wä-

Am liebsten würden die Kinder Sport, Spiel und Entspannung als Nachmittagsangebot nutzen.

Eine reine Vertiefung der Schulfächer wäre sehr unbeliebt.

ren Sportangebote, Zeit zum Spielen oder Zeit zum Ausruhen. Einfach mehr Zeit für Fächer, die bereits am Vormittag stattfinden, ist für die Kinder nicht attraktiv. Auch Nachhilfe ist in der Gesamtgruppe keine beliebte Nachmittagsgestaltung. Neue Fächer, gemeinsame Hausaufgaben, Zeit zum Bereden von Problemen und Projektarbeit belegen die mittleren Plätze.

Abb. 7.1: Welche Nachmittagsangebote finden die Kinder gut?



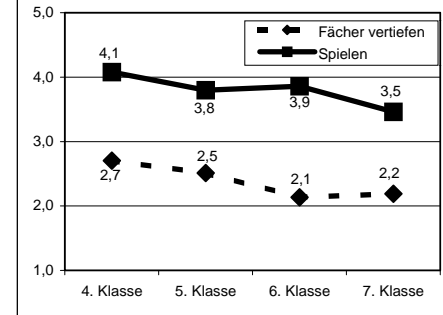
Während Jungen stärker als Mädchen Sportangebote (M=4,2 vs. M=3,6), Zeit zum Ausruhen (M=3,9 vs. M=3,6) und Zeit zum Spielen (M=4,0 vs. M=3,6) favorisieren, können Mädchen im Vergleich zu Jungen Nachhilfe am Nachmittag etwas mehr abgewinnen (M=2,4 vs. M=2,7).

Kinder mit Migrationshintergrund wünschen sich mehr unterstützende Nachmittagsangebote.

Kinder mit Migrationshintergrund möchten neben etwas mehr Sportangeboten (M=4,1 vs. M=3,8) im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund vor allem mehr Unterstützung, die ihnen bei schulischen Problemen hilft. So stimmen sie eher als Kinder ohne Migrationshintergrund der Vorstellung zu, am Nachmittag die Fächer vom Vormittag zu vertiefen (M=2,6 vs. M=2,3), Nachhilfe zu bekommen (M=2,7 vs. M=2,4) und gemeinsam Hausaufgaben zu machen (M=3,4 vs. M=3,1). All das deutet – zusammen mit dem oben stehenden Befund, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger Nachmittagsangebote nutzen – darauf hin, dass diese hier eher als deutsche Kinder die Möglichkeit sehen, Defizite in der Schule aufzuholen.

Die Abbildung 7.2 zeigt, dass sich zwei der abgefragten Aspekte mit dem Alter der Kinder ändern. Zum einen möchten Grundschul Kinder noch am ehesten die Fächer des Vormittages am Nachmittag vertiefen, zum anderen sind es am ehesten Grundschul Kinder, die ihren Nachmittag an der Schule spielend verbringen möchten. In den anderen Aspekten unterscheiden sich die Antworten nicht nach dem Alter.

Abb. 7.2: Altersentwicklungen in ausgewählten Aspekten



Schülerinnen und Schüler, die in der Schule bereits Nachmittagsangebote nutzen unterscheiden sich in der Vorstellung der idealen Nachmittagsbeschäftigung nur wenig von Schülerinnen und Schülern ohne solche Erfahrungen. Schülerinnen und Schüler, die Angebote nutzen, möchten lediglich etwas häufiger als andere Schülerinnen und Schüler Zeit haben, um über Probleme zu reden (M=3,6 vs. M=3,3). Möglicherweise sind in der Nachmittagsbetreuung häufiger Kinder anzutreffen, die Probleme in verschiedenen Bereichen ihres Lebens haben. Möglicherweise führt aber auch die konkrete Erfahrung der Nachmittagsbetreuung zu spezifischen Problemerkahrungen, die dann auch in der Nachmittagsbetreuung gelöst werden sollten.

Neben diesen geschlossen abgefragten Wünschen für die Nachmittagsbetreuung wurde zusätzlich mit einer offenen Frage erfasst, welche weiteren Wünsche die Kinder an die Gestaltung des Nachmittags haben. Die insgesamt 1.160 Antworten auf diese Frage wurden in 18 Kategorien nach inhaltlichen Kriterien sortiert.

Die Antworten bringen wenig über die in der geschlossenen Abfrage gewonnen Erkenntnisse hinaus: 60% der Kinder nennen bei dieser Frage spezifische

Sportangebote, die sie sich wünschen würden. Davon sind 24% Ballsportarten wie Basketball, Hockey, Volleyball oder Tennis, 36% sind andere Sportarten wie Reiten, Motorsport, Tanzen oder Kampfsport. 11% der Kinder wünschen sich kreative Beschäftigungen am Nachmittag wie Handarbeit, Malen oder Kochen. Bestimmte Einzelfächer wie Physik oder Politik werden von 5% der Kinder genannt. Spiele und Singen/Musizieren werden von je 3% der Kinder gewünscht. Alle anderen Nennungen sind von weniger als 3% der Kinder.

Mädchen wünschen viel häufiger als Jungen Sportarten, die keine Ballsportarten sind (44% vs. 27%). Auch kreative Angebote (16% vs. 4%) und bestimmte Fächer (7% vs. 3%) sind bei Mädchen beliebter. Jungen dafür wünschen sich vor allem Ballsportarten (40% vs. 10%).

Nach dem Alter der Kinder gibt es wenige Veränderungen. Lediglich die Beliebtheit von kreativen Angeboten sinkt von 16% in der vierten Klasse auf 8% in der siebten Klasse.

Kinder mit Migrationshintergrund nennen etwas häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund Kreativangebote als Wunsch für die Nachmittagsbetreuung (14% vs. 9%). Ansonsten gibt es keine klaren Unterschiede.

Schülerinnen und Schüler, die bereits Nachmittagsangebote nutzen, unterscheiden sich nicht von denen, die keine Erfahrung mit Nachmittagsangeboten haben.

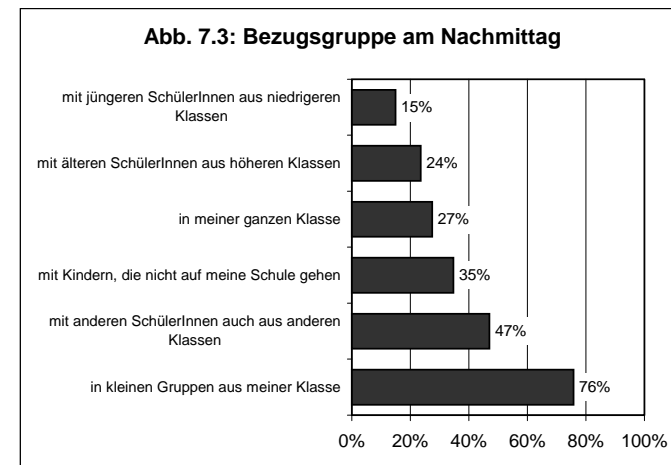
Zwischen der Präferenz für bestimmte Nachmittagsangebote und dem Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler bestehen keine nennenswerten Zusammenhänge.

7.3 Bezugspersonen am Nachmittag

Nachdem nun deutlich ist, *was* die Kinder in Hessen gerne nachmittags an der Schule tun möchten, ist die nächste Frage, mit *wem* sie denn am liebsten den Nachmittag verbringen möchten. Dazu konnten sie aus einer Liste von sechs Bezugsgruppen alle auswählen, die sie gerne nachmittags an der Schule treffen möchten.

Die Abbildung 7.3 zeigt den Anteil der Kinder, der die jeweilige Gruppe genannt hat. Drei Viertel der Kinder würden die Nachmittagsbetreuung am liebsten in Kleingruppen aus der eigenen Klasse verbringen. Dies ist viel beliebter, als alle anderen vorgeschlagenen Modelle. Lediglich eine klassenübergreifende, aber altershomogene Zusammenstellung können sich die Kinder vorstellen. Die Fixierung auf Kleingruppen aus der eigenen Altersgruppe geht sogar so weit, dass die Kinder sich eher vorstellen können, mit schulfremden, aber gleichaltrigen Kindern als mit älteren oder gar jüngeren Kindern den Nachmittag zu verbringen. Ein Nachmittag im gesamten Klassenverband ist ebenfalls eher unattraktiv.

Am Nachmittag würden die befragten Kinder den Klassenverband zugunsten von Kleingruppen auflösen.



In der Beurteilung dieser Frage sind sich die Schülerinnen und Schüler beinahe alle einig, d.h. es gibt zwischen den Subgruppen nur wenig Unterschiede. Kinder mit Migrationshintergrund stehen den altersgemischten Gruppen (vor allem mit älteren Schülerinnen und Schülern) etwas offener gegenüber. 34% gegenüber 19% der Kinder ohne Migrationshintergrund können sich vorstellen, auch mit älteren Schülerinnen und Schülern den Nachmittag zu verbringen. Dafür favorisieren sie nicht ganz so stark die Kleingruppen aus der Klasse („nur“ 70% statt 78% der Kinder ohne Migrationshintergrund).

Mit dem Alter allerdings sind die Unterschiede etwas größer: Bei Grundschülerinnen und Grundschulern ist die ganze Klasse etwas beliebter (36%) als bei den Schülerinnen und Schülern der weiterführenden Schulen (22%-26%). Außerdem können sich beinahe

nur Schülerinnen und Schüler der Grundschule vorstellen, mit jüngeren Schülerinnen und Schülern etwas gemeinsam zu machen (möglicherweise auch aufgrund ihrer Position als Schulälteste). 24% der Viertklässler im Vergleich zu 11-13% der Fünft- bis Siebtklässler möchten gerne am Nachmittag Kontakt zu Jüngeren. Mit dem Alter kontinuierlich ansteigend ist der Wunsch nach Kontakten mit Gleichaltrigen aus anderen Klassen (von 38% in der 4. Klasse auf 56% in der siebten Klasse).

Schülerinnen und Schüler, die Nachmittagsangebote an der Schule nutzen, würden etwas lieber als Kinder, die keine Nachmittagsangebote nutzen, den Nachmittag mit älteren Kindern bzw. Jugendlichen verbringen (32% Zustimmung vs. 22%).

Zwischen der Präferenz für bestimmte Bezugsgruppen und dem Wohlbefinden der Kinder bestehen zum Teil interessante Zusammenhänge. Erwartungsgemäß möchten die Kinder umso eher den Nachmittag mit der ganzen Klasse verbringen, je besser sie sich in der Schule fühlen, da das schulische Wohlbefinden in beträchtlicher Weise von der Zufriedenheit mit der Klassengemeinschaft abhängt. Da besonders Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund den Kontakt zu älteren Schülerinnen und Schülern suchen würden, sind die leicht geringeren Werte für das Wohlbefinden in der Schule, in der Familie und im Wohnumfeld in dieser Gruppe mit dem erhöhten Anteil ausländischer Kinder zu erklären.

7.4 Gewünschte zeitliche Struktur der Angebote

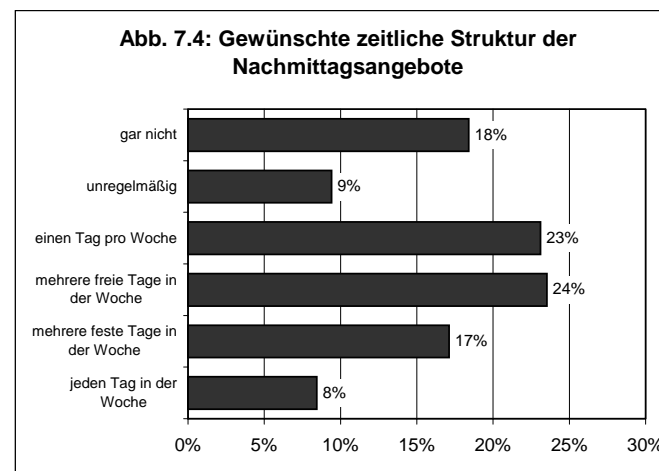
Anschließend wurden die Kinder gefragt, wie häufig sie gerne ein Nachmittagsangebot nutzen würden. Sie konnten dabei zwischen den Alternativen „täglich“, „mehrere festgelegte Tage pro Woche“, „mehrere frei wählbare Tage pro Woche“, „einen Tag in der Woche“, „selten und unregelmäßig“ sowie „gar nicht“ wählen.

Die Abbildung 7.4 zeigt die Häufigkeit mit der die sechs Alternativen gewählt wurden. Klar bevorzugt werden die beiden Varianten entweder an mehreren frei wählbaren Tagen Angebote in der Schule zu nutzen oder an einem Tag in der Woche nachmittags in der Schule zu sein. Unregelmäßige Teilnahme oder sehr regelmäßige Teilnahme ohne eigene Wahlmöglichkeit ist unbeliebt. Nur 18% der Kinder möchten am liebsten keine Nachmittagsangebote nutzen.

Regelmäßig aber flexibel planbar sollten die Nachmittagsangebote aus Kindersicht sein.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in der Einschätzung dieser Frage nicht. Kinder mit Migrationshintergrund möchten sehr viel häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund eine tägliche Nachmittagsbetreuung nutzen (16% vs. 5%). Sie bevorzugen auch die regelmäßige Betreuung an mehreren festgelegten Tagen etwas mehr als deutsche Kinder (19% vs. 16%). Dafür wählen sie weniger häufig die unregelmäßigen Alternativen. Dies deutet darauf hin, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund stärker als Kinder ohne Migrationshintergrund eine stark strukturierte Form der Nachmittagsangebote wünschen.

Kinder mit Migrationshintergrund wünschen sich sehr viel deutlicher eine regelmäßig strukturierte Form der Betreuung.

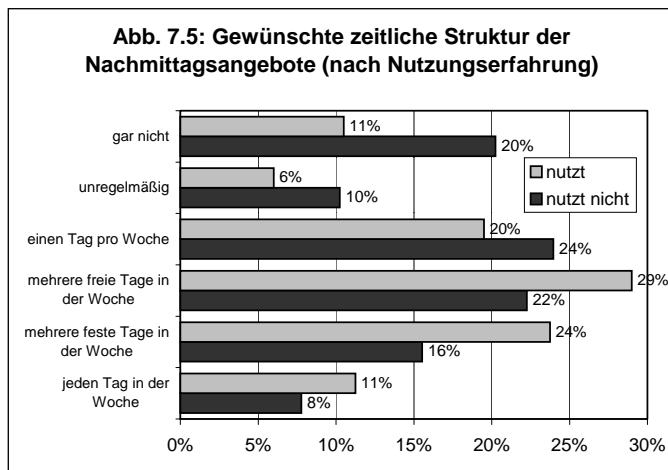


Mit zunehmendem Alter der Kinder sinkt der Anteil der Kinder, die tägliche Angebote wünschen. Sind es in der Grundschule 16% so wünschen sich in der siebten Klasse nur noch 6% ein tägliches Angebot. Dafür steigt der Anteil, die sehr unregelmäßige Angebote (beispielsweise 1-2 mal im Monat) wünschen würden deutlich an (4. Klasse: 6%; 7. Klasse: 15%). Insgesamt scheint ein strukturiertes sehr regelmäßiges Angebot eher für jüngere Kinder attraktiv zu sein, während die älteren Kinder verstärkt selbst ihren Nachmittag gestalten möchten und die Schulangebote nur eines unter vielen darstellen sollen, das sie nutzen können.

Mit steigendem Alter nimmt der Wunsch nach Flexibilität der Angebote zu.

Schülerinnen und Schüler mit Betreuungserfahrung nehmen eher verbindliche Strukturen an.

Schülerinnen und Schüler, die bereits Nachmittagsangebote nutzen, stehen der Verbindlichkeit und Häufigkeit der Angebote aufgeschlossener gegenüber als Schülerinnen und Schüler, die noch keine Erfahrung mit solchen Angeboten haben (s. Abb. 7.5).¹² So werden alle Varianten, die häufiger stattfinden oder verbindlicher sind, stärker bevorzugt, während die selteneren oder weniger verbindlichen Varianten weniger oft gewählt werden. Dies kann zum einen dadurch erklärt werden, dass nur Schülerinnen und Schüler, die Nachmittagsangeboten positiv gegenüber stehen, diese auch bereits nutzen,¹³ zum anderen aber kann vermutet werden, dass die alltägliche Erfahrung mit Nachmittagsbetreuung die Einschätzung positiver macht.



Zwischen der bevorzugten zeitlichen Struktur der Nachmittagsangebote und dem Wohlbefinden der Kinder bestehen keine nachweisbaren Zusammenhänge.

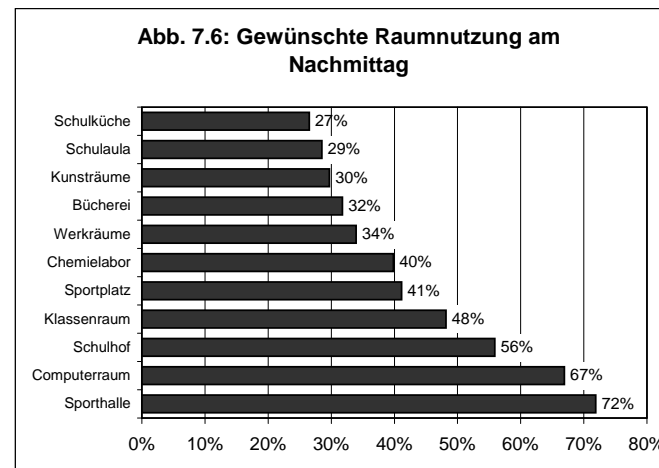
¹² Dieser Effekt besteht auch dann, wenn man den Einfluss des Migrationshintergrundes, der in die gleiche Richtung geht, herausrechnet.

¹³ Allerdings entscheiden häufig eher die Eltern als die Kinder über eine Teilnahme an der Nachmittagsbetreuung.

7.5 Nutzung bestimmter Schulräume

Als letzte Frage zum Thema Nachmittagsbetreuung an der Schule wurden die Kinder gebeten, aus einer Liste von Schulräumen die zu wählen, die sie am Nachmittag am liebsten nutzen würden. Dabei waren Mehrfachantworten zugelassen. Die Abbildung 7.6 zeigt wiederum wie schon die Wünsche nach der inhaltlichen Gestaltung der Nachmittagsangebote klare Präferenzen. Sehr deutlich an der Spitze wird von fast drei Vierteln der Kinder die Sporthalle als Wunschort genannt. Auch Computerräume würden gerne mehr als zwei Drittel der Kinder am Nachmittag nutzen. Der Schulhof wird von etwa der Hälfte der Kinder genannt, ebenso der eigene Klassenraum. Unbeliebter, wenngleich mit mindestens 27% von immerhin fast einem Drittel der Kinder gewünscht, sind die Schulküche¹⁴, die Aula und die Kunsträume.

Neben dem eigenen Klassenraum würden die Kinder nachmittags vor allem gerne die Sporthalle, den Computerraum oder den Schulhof nutzen.

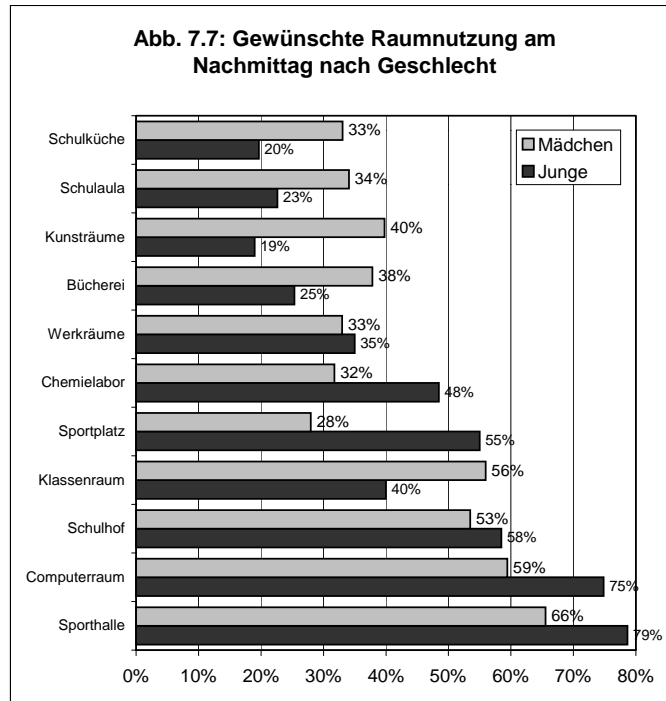


Mit Ausnahme des Schulhofes und der Werkräume besteht in sämtlichen der abgefragten Räume ein mehr oder weniger großer Unterschied zwischen den Wünschen von Jungen und Mädchen (s. Abb. 7.7). Insgesamt sind die Präferenzen der Mädchen deutlich weiter gestreut als die der Jungen. Die Jungen wünschen relativ deutlich die Sporthalle, den Sportplatz, den Schulhof oder den Computerraum und lehnen Küche, Aula, Kunsträume und Bücherei deutlich ab. Die Mädchen hingegen erreichen bei allen Räumen

Die Raumwünsche der Mädchen sind deutlich breiter gestreut.

¹⁴ Die niedrigen Werte hier können auch z.T. daher rühren, dass nicht alle Schulen über eine Schulküche verfügen.

mindestens Werte von 28%. Häufiger als Jungen würden sie vor allem den Klassen- und die Kunsträume nutzen wollen. Interessant ist allerdings, dass auch Mädchen sportlichen Betätigungen und dem Computer den Vorrang geben würden vor kreativen Beschäftigungen, wenngleich nicht so deutlich wie die Jungen.



Echte Alterseffekte gibt es keine, allerdings unterscheiden sich Grundschülerinnen und Grundschüler (aufgrund des anderen Raumangebotes an Grundschulen) von den Schülerinnen und Schülern weiterführender Schulformen. Sie wünschen sich weniger häufig die Nutzung der Aula und des Chemielabors (wohl aufgrund fehlender Möglichkeiten) aber häufiger die Nutzung des Schulhofes, der bei Grundschulen oft stärker nach den Bedürfnissen der Kinder gestaltet ist als bei weiterführenden Schulen und zudem eher altersgerechten Betätigungen Raum bietet, die von älteren Schülerinnen und Schülern nicht mehr ausgeübt werden.

Kinder mit Migrationshintergrund haben keine anderen Raumwünsche als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Schülerinnen und Schüler, die bereits Nachmittagsangebote nutzen, würden eher als diejenigen, die keine Angebote nutzen, die Schulbücherei (40% vs. 30%), die Sporthalle (80% vs. 70%), die Schulküche (34% vs. 25%) und die Werkräume (41% vs. 32%) nutzen. Dies zeigt wiederum, dass sie aufgrund ihrer Erfahrungen der Nutzung verschiedener Räumlichkeiten offenbar offener gegenüber stehen als Kinder, die noch keine Erfahrungen haben.

Im Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden zeigt sich wieder der bereits beschriebene Effekt: Wenn die Kinder sich in der Schule wohl fühlen und somit wahrscheinlich unter anderem über eine intakte Klassengemeinschaft verfügen, sind sie erwartungsgemäß eher willens, den Nachmittag auch im Klassenraum zu verbringen.

8 Mitbestimmung in der Schule

Ein großer Teil der Fragen in diesem Kinderbarometer beschäftigte sich mit dem Themenbereich Schule und den Möglichkeiten für Kinder, Schule selbst mitzugestalten und sich an Entscheidungen zu beteiligen. Die Kinder wurden hier befragt, wie sie ihre eigenen Mitbestimmungsmöglichkeiten einschätzen, welche Einrichtungen es an ihrer Schule in Form von Klassensprecherinnen und Klassensprechern, Schülervertretung, Schülerzeitung usw. gibt und welche Wünsche sie für zusätzliche Mitbestimmung haben. Wie schon im Kapitel 4 erwähnt, belegt die Schule bei den Kindern den letzten Platz in Bezug auf ihr Wohlbefinden mit einem Mittelwert von 5,2 (eher gut). Aus diesem Grund lohnt eine genauere Betrachtung der Verhältnisse, da Kinder durch die Einführung von Ganztagschulen in Zukunft zunehmend mehr Zeit in der Schule verbringen werden.

8.1 Mitbestimmung im Unterricht

Wie nehmen die Kinder ihre Möglichkeiten wahr, an der Gestaltung des Unterrichtes mitzuwirken? Gefragt wurde im Kinderbarometer nach Aspekten der Meinungsäußerung und des Selbstbewusstseins, der Mitbestimmung an Unterrichtsinhalten, nach dem Arbeitstempo und nach der Möglichkeit, bei Verständnisschwierigkeiten den Lehrer zu fragen.

Kinder erhalten „manchmal“ bis „oft“ (M=3,7) im Unterricht die Möglichkeit, ihre Meinung zu sagen. 58% geben an, dass das „oft“ oder „immer“ der Fall ist. 72% der Kinder sagen, dass sie in der Schule „oft“ oder „immer“ sie selbst sein können. Bei 12% ist das aber „selten“ oder „nie“ der Fall. Zwei Drittel der befragten Kinder (66%) trauen sich „oft“ oder „immer“ nachzufragen, wenn sie im Unterricht etwas nicht verstehen. 15% geben an, dass sie sich das „nie“ oder nur „selten“ trauen.

Eine zentrale Frage ist die Mitbestimmung der Kinder bei den Unterrichtsinhalten. 44% der Kinder geben an, dass sie über die Inhalte des Unterrichts „selten“ oder „nie“ mitbestimmen können. Der Mittelwert fällt bei dieser Frage deutlich niedriger aus als bei den anderen Aspekten der Mitbestimmung im Unterricht. Auch in Bezug auf die Wahl des eigenen Arbeitstempos sind die Kinder kritisch. Weniger als die Hälfte (48%) können „immer“ oder „oft“ bestimmen, wie schnell sie arbeiten; 27% haben dazu nie die Gele-

Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat den Eindruck, im Unterricht nicht immer die eigene Meinung vertreten zu können.

15% trauen sich nicht, bei Verständnisschwierigkeiten nachzufragen.

Etwa die Hälfte der Kinder kann nicht über die Unterrichtsinhalte und -tempo mitbestimmen.

genheit. Tabelle 8.1 zeigt die Mittelwerte für die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder im Unterricht.

Tab. 8.1: Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht

	Gesamt	Mädchen	Jungen	Klasse			
				4	5	6	7
Ich kann über die Inhalte des Unterrichts mitbestimmen.	2,7	2,6	2,7	2,8	2,7	2,6	2,6
Mit unseren Lehrern/ Lehrerinnen kann ich reden, wenn ich mich ungerecht behandelt fühle.	3,7	3,7	3,7	3,8 ^b	3,8 ^b	3,7 ^b	3,5 ^b
Ich kann in der Schule ich selbst sein.	4,0	4,1 ^a	3,9 ^a	4,0	4,0	4,0	3,9
Ich kann in der Schule meine Meinung sagen.	3,7	3,7	3,6	3,7	3,6	3,7	3,9
Im Unterricht kann ich selbst bestimmen, wie schnell ich arbeite.	3,4	3,2 ^a	3,5 ^a	3,5 ^b	3,4 ^b	3,4 ^b	3,1 ^b
Wenn ich etwas im Unterricht nicht verstehe, dann traue ich mich die Lehrerin oder den Lehrer zu fragen.	3,9	3,8 ^a	4,0 ^a	4,1 ^b	4,0 ^b	3,7 ^b	3,8 ^b

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „nie“ und 5 = „immer“ liegen)

^a Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist statistisch signifikant für $p \leq .001$

^b Der Altersunterschied ist statistisch signifikant für $p \leq .001$

Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind nicht groß. Es ist jedoch auffällig, dass die Mädchen sich seltener trauen, bei Verständnisproblemen nachzufragen. Damit geht einher, dass sie für sich weniger Möglichkeiten sehen, in ihrem eigenen Tempo zu lernen und zu arbeiten.

Mädchen fragen bei Verständnisproblemen seltener nach.

Betrachtet man die unterschiedlichen Altersstufen, so zeigt sich hier eine Tendenz zu weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten mit zunehmendem Alter. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass dies die subjektive Sichtweise der Kinder beschreibt. Vielleicht wachsen mit zunehmendem Alter auch die Ansprüche an Mitbestimmung. Die Unterschiede sind ebenfalls relativ gering, jedoch fällt hier auf, dass die Kinder der siebten Klasse nur „manchmal“ ihr Arbeitstempo selbst bestimmen können und damit in noch geringerem Ausmaß als die jüngeren Kinder. Interessant ist jedoch, dass der zu erwartende Bruch zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulen ausbleibt; d. h. Kinder nehmen in der Grundschule nicht grundlegend mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten wahr als in den weiterführenden Schulen, wie es aufgrund der unterschiedlichen Unterrichtsgestaltung in

Mit zunehmendem Alter nimmt der Grad der Mitbestimmung aus Sicht der Kinder ab.

Grund- und weiterführenden Schulen zu erwarten gewesen wäre.

Kinder mit Migrationshintergrund geben an, dass sie mit ihren Lehrern seltener reden können, wenn sie ungerecht behandelt wurden (M=3,6 zu M=3,8).

Vier von fünf Schülerinnen und Schülern wünschen sich interessantere Unterrichtsthemen.

8.2 Wünsche für den Unterricht

Die Kinder wurden auch nach ihren Wünschen gefragt, die sie für den Unterricht haben (s. Tab. 8.2). Gefragt wurde nach der gewünschten Lernform, zum Beispiel Gruppenarbeit, nach den von Kindern gewünschten Inhalten und nach der Mitbestimmung beim Arbeitstempo. Die Mittelwerte liegen bei diesen Fragen zwischen „stimmt teils/teils“ und „stimmt ziemlich“. In erster Linie wünschen sich die Kinder im Unterricht mehr Themen, die sie interessieren. 78% antworten bei dieser Frage mit „stimmt ziemlich“ oder „stimmt völlig“.

Tab. 8.2: Wünsche für den Unterricht

	Gesamt	Klasse			
		4	5	6	7
Ich würde gerne häufiger im Unterricht in Gruppen arbeiten.	3,5	3,5	3,5	3,6	3,6
Ich würde gerne häufiger aktuelle Themen im Unterricht behandeln.	3,6	3,3 ^b	3,6 ^b	3,7 ^b	3,7 ^b
Ich würde gerne mitbestimmen, wie wir in der Schule lernen.	3,4	3,3	3,3	3,5	3,5
Ich hätte gerne mehr Themen im Unterricht, die mich interessieren.	4,2	4,1	4,1	4,2	4,3
Ich würde gerne häufiger selbst entscheiden, wie schnell ich in der Schule arbeite.	3,6	3,4 ^b	3,6 ^b	3,5 ^b	3,7 ^b

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „stimmt gar nicht“ und 5 = „stimmt völlig“ liegen)

^b Der Altersunterschied ist statistisch signifikant für $p \leq .001$

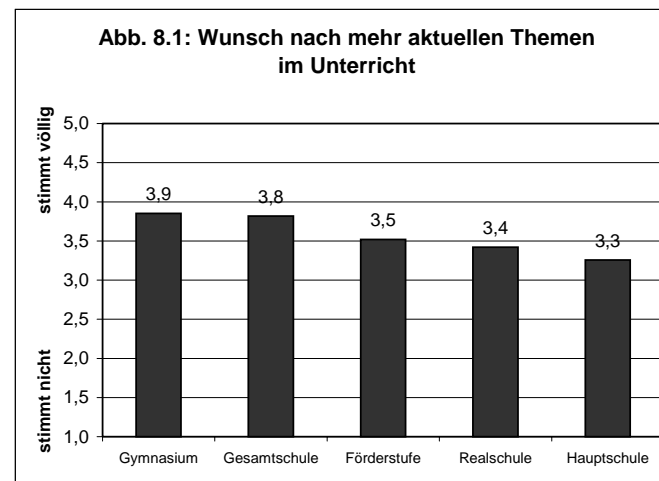
Vor allem die älteren Kinder wünschen sich aktuelle Themen.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in diesen Wünschen nicht voneinander. Dafür gibt es aber interessante Unterschiede, wenn man die einzelnen Klassenstufen betrachtet. Vor allem beim Wunsch nach aktuellen Themen findet sich eine deutliche Steigerung mit zunehmendem Alter. Die Kinder der vierten Klasse sind noch eher unentschlossen, ob sie häufiger aktuelle Themen im Unterricht behandeln möchten (M=3,3), in der siebten Klasse geht die Tendenz zu „stimmt ziemlich“ (M=3,7).

Interessant ist außerdem, dass sich die Siebtklässlerinnen und Siebtklässler vermehrt wünschen, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten. Wie bereits in Tabelle 8.1 zu sehen ist, hat gerade diese Gruppe auch in der Realität am wenigsten das Gefühl, ihr Arbeits- und Lerntempo selbst bestimmen zu können.

Der Wunsch nach einem selbstbestimmten Arbeitstempo betrifft vor allem die Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse.

Auch wenn man die Stichprobe nach Schultypen unterteilt, ergeben sich Auffälligkeiten beim Wunsch nach mehr aktuellen Themen im Unterricht. Die Grundschule wurde hier nicht mit eingerechnet, da sie durch den oben berichteten Alterseffekt herausfällt. Es bleibt eine Zweiteilung (s. Abb. 8.1). Schülerinnen und Schüler der Gesamtschule (M=3,8) und des Gymnasiums (M=3,9) wünschen sich im höheren Maße aktuelle Themen als Schülerinnen und Schüler der Hauptschule (M=3,3) und der Realschule (M=3,4). Die Förderstufe liegt dazwischen (M=3,5) und unterscheidet sich nicht signifikant von den anderen Schulformen. Sicherlich sind diese Unterschiede auch zu einem nicht unerheblichen Teil durch das soziale Umfeld und das Elternhaus bedingt. Für diese Interpretation spricht auch, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund (M=3,4) von Kindern deutscher Herkunft (M=3,7) in Bezug auf den Wunsch nach aktuellen Themen im Unterricht unterscheiden.



8.3 Tatsächliche Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Insgesamt scheint es wenig Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler zu geben.

Neben dem Unterricht gibt es für Kinder viele andere Möglichkeiten, ihr Schulleben mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen. Gefragt wurde hier u. a. nach der Gestaltung von Klassenräumen, Schulfesten, der Mitbestimmung bei Projektwochen oder bei der Verwendung des Geldes aus der Klassenkasse. Die Kinder kreuzen hier eher im unteren Bereich an. Die Mittelwerte liegen zwischen „selten“ und „manchmal“, nur bei der Gestaltung von Schulfesten und Klassenräumen sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten etwas höher, erreichen aber auch nur Werte im mittleren Bereich (s. Tab. 8.3).

Lediglich über die Gestaltung der Schulfeste oder des Klassenraumes bestimmt etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler.

Über Schulfeste und die eigenen Klassenräume können relativ viele Kinder mitbestimmen. 43% der Kinder geben an, „oft“ bis „immer“ bei Schulfesten mitreden zu können und 52% sagen das bei der Gestaltung der Klassenräume. Bei der Gestaltung von Projektwochen (25%), bei Ausflugszielen (30%) und bei der Verwendung des Geldes aus der Klassenkasse (27%) fühlen sich weniger Kinder regelmäßig mit einbezogen. Nur 14% der Kinder geben an, dass sie bei der Gestaltung des Schulhofs und bei der Auswahl der Deutschlektüre regelmäßig mitbestimmen können.

Tab. 8.3: Schulische Mitbestimmungsmöglichkeiten

Schülerinnen und Schüler können entscheiden...	Gesamt	Klasse			
		4	5	6	7
wohin die Klassenfahrt geht	2,4	1,9 ^b	2,6 ^b	2,0 ^b	2,9 ^b
über die Gestaltung von Schulfesten	3,2	2,8 ^b	3,3 ^b	3,4 ^b	3,3 ^b
über die Themen in der Projektwoche	2,6	2,4 ^b	2,8 ^b	2,5 ^b	2,7 ^b
über die Gestaltung der Klassenräume	3,4	2,8 ^b	3,6 ^b	3,6 ^b	3,6 ^b
über die Gestaltung des Schulhofes	2,1	2,0	2,2	2,1	2,0
über die Verwendung des Geldes aus der Klassenkasse	2,6	1,9 ^b	2,6 ^b	2,6 ^b	3,3 ^b
über Ausflugsziele	2,8	2,3 ^b	2,9 ^b	2,5 ^b	3,3 ^b
über die Bücher, die in Deutsch/Sprache gelesen werden	2,1	2,1 ^b	2,1 ^b	1,8 ^b	2,3 ^b

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „nie“ und 5 = „immer“ liegen)

^b Der Altersunterschied ist statistisch signifikant für $p \leq .001$

Mädchen und Jungen unterscheiden sich leicht hinsichtlich der Mitbestimmung bei Projektwochen

($M=2,5$ vs. $M=2,7$) und bei der Auswahl der Deutschlektüre ($M=2,0$ vs. $M=2,2$). Mädchen haben das Gefühl, dass sie in diesen Belangen weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten haben. Ein Grund dafür könnte sein, dass Mädchen generell höhere Ansprüche an Mitbestimmung stellen. Vielleicht haben Mädchen aber auch das Gefühl, sich gegen ihre männlichen Mitschüler nicht ausreichend durchsetzen zu können.

Mit zunehmendem Alter steigen die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder in den in diesem Abschnitt behandelten Bereichen. Besonders deutlich wird dieser Trend am Vergleich der vierten und der siebten Klasse. Bei der Klassenfahrt liegt er bei einem Skalenpunkt (von $M=1,9$ auf $M=2,9$), ebenso bei den Ausflugszielen (von $M=2,3$ auf $M=3,3$) und annähernd bei der Gestaltung der Klassenräume (von $M=2,8$ auf $M=3,6$). Bei einigen Fragen wird der Trend zu mehr Mitbestimmung in der 6. Klasse unterbrochen. Dies könnte daran liegen, dass Ausflüge und Klassenfahrten in dieser Stufe selten oder gar nicht stattfinden. Eine genauere Betrachtung der speziellen organisatorischen Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen könnte in dieser Frage weiteren Aufschluss geben, ist aber im Rahmen dieser Auswertung aufgrund der Anonymisierung nicht möglich.

Kinder mit und ohne Migrationshintergrund schätzen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten annähernd gleich ein. Bei den Projektwochen und den Deutschlektüren haben Kinder mit Migrationshintergrund einen etwas stärkeren Eindruck, an Entscheidungen beteiligt zu werden. Die Unterschiede sind jedoch sehr gering (ca. 0,2 Skalenpunkte).

8.4 Bereiche, in denen Kinder sich mehr Mitbestimmung wünschen

Um Kindern Möglichkeiten zu eröffnen, sich aktiv am Schulleben zu beteiligen, ist es notwendig zu wissen, in welchen Bereichen sie mitgestalten möchten und wo ihre Interessen liegen. Aus diesem Grund wurden die Kinder in Hessen in einer offenen Frage gefragt, über welche Dinge sie in der Schule gerne mitbestimmen würden. Insgesamt gab es zu dieser Frage 1.537 Antworten, Mehrfachnennungen waren möglich. Die Antworten der Kinder wurden zu 25 Kategorien zusammengefasst. Am häufigsten wurden die Kategorien „Lerninhalte/Themen“ (18%), „Ausflüge/Klassenfahrten“ (15%), die Schulzeiten (12%),

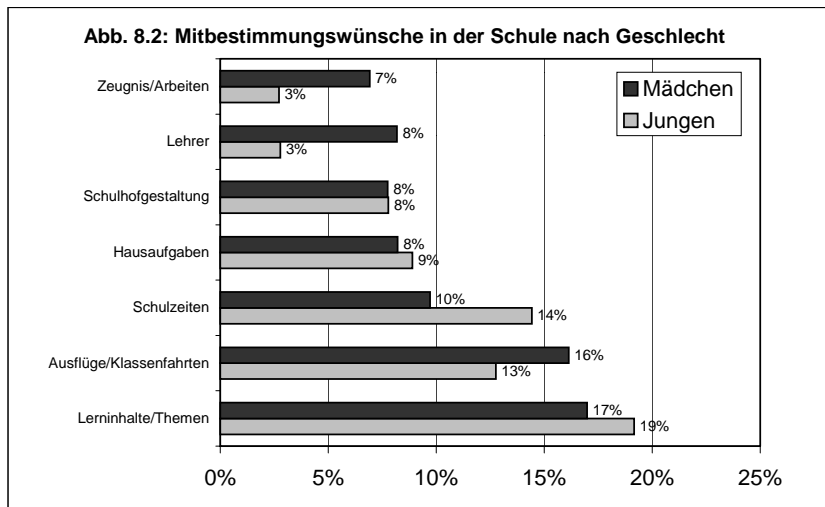
Im Gegensatz zur Unterrichtsgestaltung steigt die Mitbestimmung über unterrichtsfremde Themen mit dem Alter an.

Schülerinnen und Schüler möchten über Lerninhalte, Ausflüge, die Schulzeiten und die Hausaufgaben mitbestimmen.

die Hausaufgaben (9%) und die Schulhofgestaltung (8%) von den Kindern genannt.

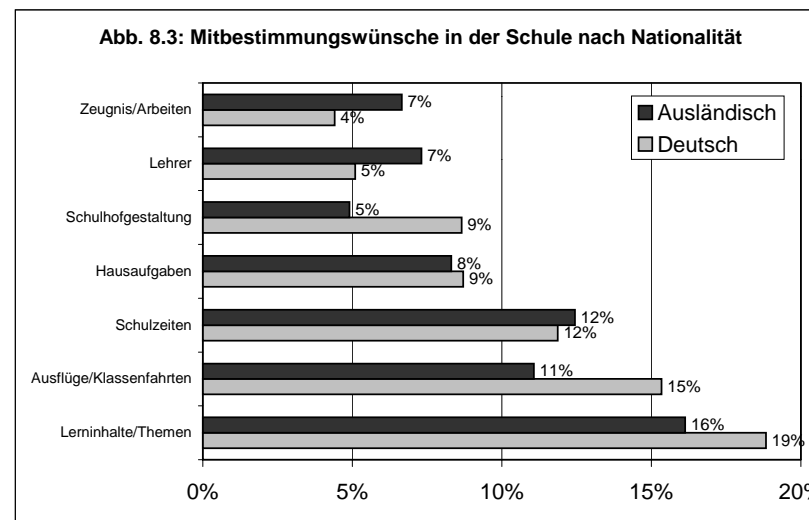
Mädchen haben häufiger den Wunsch, auch über Lehrerinnen und Lehrerinnen mitzubestimmen.

Zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich einige interessante Unterschiede (Abb. 8.2). Sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen liegen die Lerninhalte/Themen auf dem ersten Platz. An zweiter Stelle möchten die Mädchen über die Ausflüge und Klassenfahrten (16%) mitbestimmen, den Jungen sind die Schulzeiten wichtiger (14%). Besonders auseinander gehen die Meinungen bei den Lehrern. In dieser Kategorie wurden Dinge genannt wie „Lehrer selber aussuchen“, „über die Lehrer schimpfen“ oder „nicht so strenge Lehrer“. 8% der Mädchen haben hier den Wunsch, mitzubestimmen, bei den Jungen sind es nur 3%. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Rubrik „Zeugnis/Arbeiten“ mit 7% bei den Mädchen und 3% bei den Jungen. In diese Kategorie fielen zum Beispiel Antworten über die Anzahl der Klassenarbeiten, die geschrieben wurden, und über die Benotung.



Interessant sind auch die Unterschiede in den Wünschen je nach Nationalität (Abb. 8.3). Deutsche Kinder wünschen sich mehr Mitbestimmung bei Ausflügen/Klassenfahrten und auch bei Lerninhalten als Kinder mit Migrationshintergrund. 9% der deutschen Kinder geben außerdem an, dass sie sich mehr Mitspracherecht bei der Schulhofgestaltung wünschen. Diesen Wunsch haben nur 5% der ausländischen Kinder. In Bezug auf Lehrerinnen und Lehrer und Zeugnisse/Arbeiten liegen die Kinder mit Migrations-

hintergrund mit ihren Wünschen vorn. Jeweils 7% von ihnen sind an mehr Mitbestimmung interessiert. Die deutschen Kinder nennen diese Kategorien zwar ebenfalls, jedoch zu einem niedrigeren Prozentsatz (5% und 4%). Keine Unterschiede gibt es zwischen deutschen und ausländischen Kindern bei dem Wunsch nach Mitbestimmung bei (weniger) Hausaufgaben und den Schulzeiten.



8.5 Instanzen und Institutionen zur Mitbestimmung in der Schule

Wissen Kinder von Klassensprecherinnen und Klassensprechern, Schülervertretung, Schülerzeitung sowie Streitschlichterinnen und Streitschlichtern? Nutzen sie diese Formen der Mitbestimmung? Es wurde in diesem Teil nach den klassischen Instanzen und Institutionen gefragt.

Wie in Tab. 8.4 zu sehen ist, sagen 95% der Kinder, dass es an ihrer Schule Klassensprecherinnen und Klassensprecher gibt. 21% hatten dieses Amt schon einmal inne. Über die Existenz einer Schülervertretung sind mit 78% schon deutlich weniger informiert. Die Anzahl der Kinder, die von Streitschlichterinnen und Streitschlichtern an ihrer Schule wissen, ist bemerkenswert hoch (51%), wenn man bedenkt, dass diese Form der Mitbestimmung an Schulen noch nicht sehr lange existiert. 12% haben dort schon einmal mitgearbeitet. Über die Hälfte der Kinder gibt

Klassensprecherinnen und Klassensprecher und Schülervertretung gibt es an fast jeder Schule.

Jedes fünfte Kind war bereits einmal Klassensprecherin oder Klassensprecher.

an, dass es an ihrer Schule einen Schulkiosk gibt, der von Schülerinnen und Schülern geführt wird. Dieses Ergebnis ist vermutlich mit einiger Vorsicht zu betrachten, da sicherlich einige Kinder jede Form von Schulkiosk angegeben haben, auch wenn er vom Hausmeister oder anderen Personen betrieben wird. Auch bei den Prozentzahlen für die Schülerlotsen stellt sich die Frage, wie viele der Kinder dieses Wort verstehen und richtig einordnen konnten.

Tab. 8.4: Instanzen zur Mitbestimmung in der Schule

Gibt es die folgenden Angebote an deiner Schule?	Ja	Nein	Selbst schon gewesen/mitgearbeitet
Klassensprecher/Klassensprecherin	95%	5%	21%
Schülervertretung (SV)	78%	22%	8%
Streitschlichter	51%	49%	12%
Schülerzeitung	58%	42%	8%
Schulkiosk von Schülern für Schüler	52%	48%	6%
Schülerlotsen	20%	80%	5%

Mitbestimmungsinstanzen werden mit zunehmendem Alter bekannter.

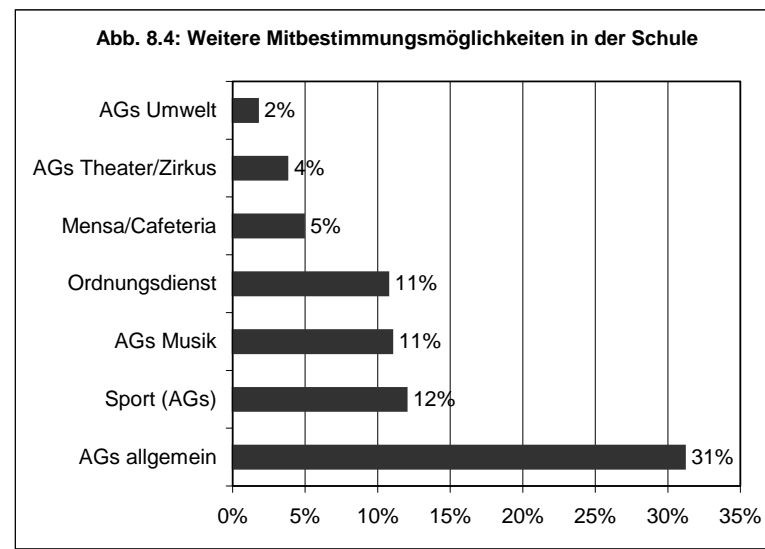
Mit zunehmendem Alter der Kinder wissen sie mehr über die Existenz von Mitbestimmungsmöglichkeiten an ihrer Schule. Möglich ist, dass ältere Kinder über diese Instanzen besser informiert werden; in das Antwortverhalten geht zudem die tatsächliche Existenz solcher Instanzen ein, die an Grundschulen vermutlich geringer ist. Auch die positive Beantwortung der Frage, ob Kinder an diesen Mitbestimmungsformen schon einmal mitgearbeitet haben, wird logischerweise mit zunehmendem Alter wahrscheinlicher.

An Hauptschulen gibt es seltener Schülerzeitungen.

Kinder mit Migrationshintergrund geben seltener als deutsche Kinder an, dass es an ihrer Schule eine Schülerzeitung gibt (52% zu 62%). Unterteilt man die Stichprobe nach Schultypen, lässt sich feststellen, dass es an Hauptschulen deutlich weniger Schülerzeitungen gibt als an den anderen weiterführenden Schulformen. Nur 37% der Hauptschülerinnen und Hauptschüler wissen, dass es an ihrer Schule eine Schülerzeitung gibt. An Gymnasien sind es 81%, die von der Existenz einer Schülerzeitung wissen. Zudem ist der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die wissen, dass es Schülerlotsen an ihrer Schule gibt, mit 38% höher als an anderen Schulen.

In einer offenen Frage wurden die Kinder befragt, ob es an ihrer Schule noch weitere Beteiligungsmöglichkeiten (außer den oben genannten) gibt. Insgesamt gaben die Kinder auf diese Frage 1.227 Antworten, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Die Ant-

worten wurden zu 20 Kategorien zusammengefasst. Die am häufigsten genannten Antworten sind in Abbildung 8.4 dargestellt.



Am weitaus häufigsten wurden AGs (außer Sport) als weitere Form der Mitbestimmung genannt (31% der Kinder). Den zweiten Platz belegen die Sport AGs mit 12%. Des Weiteren sehen Kinder Musik AGs und Ordnungsdienste als Formen der Mitbestimmung in der Schule an (jeweils 11%).

AGs werden von den Kindern als Form der Mitgestaltung erlebt.

Vergleicht man Jungen und Mädchen, ergeben sich nur sehr geringe Unterschiede. Ein interessantes Ergebnis ist aber, dass Ordnungsdienste von 12% der Mädchen als Mitbestimmungsmöglichkeit in der Schule genannt werden. Bei den Jungen sind es demgegenüber nur 9%. Vermutlich werden Ordnungsdienste genannt, weil sie eine Möglichkeit für Kinder bieten, ihre Schule aktiv mitzugestalten, in dem sie sie selbst sauber und somit schöner machen.

Ein Vergleich der Kinder nach ihrem Migrationshintergrund zeigt, dass deutsche Kinder das Stichwort AG häufiger nennen als ausländische Kinder (33% zu 26%). Hier könnte ein Hinweis auf mangelnde Informationen über diese Beteiligungsmöglichkeiten vorliegen; ein anderer denkbarer Grund ist, dass ausländische Kinder diese AGs weniger stark als Formen der Mitbestimmung ansehen.

Generell stellt sich bei diesen Antworten die Frage, wie viel Beteiligung Kinder möchten und wann sie sich beteiligt fühlen. Reicht es bereits aus, ein Nachmittagsangebot überhaupt anzubieten, muss die Initiative von den Kindern ausgehen, und darf überhaupt eine Lehrerin oder ein Lehrer direkt involviert sein? Die Antworten der Kinder in diesem Kinderbarometer legen den Schluss nahe, dass sie die Begriffe Beteiligung und Mitbestimmung sehr weit fassen (vermutlich deutlich weiter als Erwachsene!) und vor allem außerunterrichtliche Angebote als Möglichkeit zur Beteiligung wahrnehmen.

In einer weiteren Frage konnten die Kinder äußern, ob sie sich mehr Freizeitangebote am Nachmittag wünschen (s. Tab. 8.5).

Tab. 8.5: Wunsch nach mehr Freizeitangeboten an der Schule

	Gesamt	Klasse			
		4	5	6	7
Ich hätte gerne nachmittags mehr Freizeitangebote an der Schule.	2,6	3,0 ^a	2,6 ^a	2,4 ^a	2,5 ^a

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „stimmt gar nicht“ und 5 = stimmt völlig“ liegen)

^a Der Altersunterschied ist statistisch signifikant für $p \leq .001$

Ältere Kinder wünschen sich seltener Freizeitangebote an der Schule als jüngere Kinder.

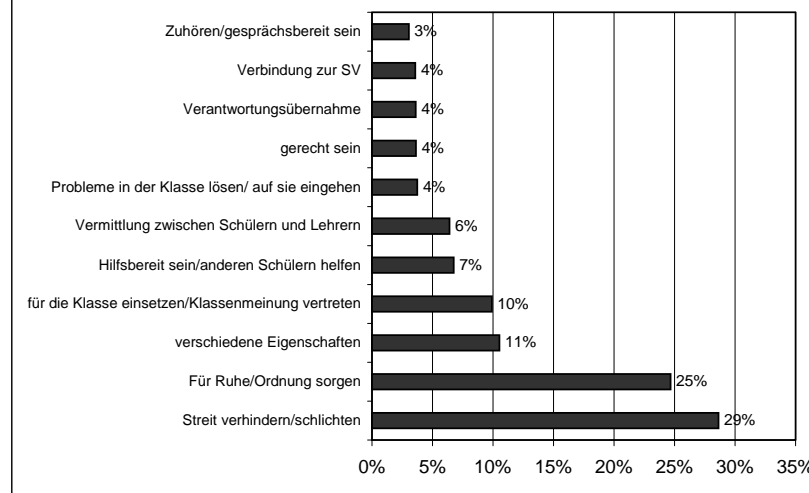
Bei dem Wunsch nach mehr Freizeitangeboten zeigt sich, betrachtet man die unterschiedlichen Altersstufen, ein abfallender Trend. Während die Kinder der vierten Klasse im Durchschnitt bei „stimmt ziemlich“ liegen, liegen die älteren Kinder mit ihren Antworten zwischen „stimmt ziemlich“ und „stimmt teils/teils“. Dies könnte mit dem Nachlassen des Wohlbefindens in der Schule zusammenhängen. Denkbar ist, dass die Kinder ihre Freizeitgestaltung eher auf andere Bereiche verlagern und deshalb keine zusätzlichen Angebote benötigen. Es könnte aber auch sein, dass an den weiterführenden Schulen mehr Möglichkeiten geschaffen werden (zum Beispiel in Form von AGs) und deshalb kein zusätzlicher Wunsch danach besteht.

Der Wunsch nach mehr Freizeitangeboten am Nachmittag ist bei ausländischen Kindern etwas stärker ausgeprägt als bei deutschen Kindern (M=2,8 zu M=2,5).

8.6 Die Aufgaben der Klassensprecherin / des Klassensprechers

Wie oben in Tabelle 8.4 zu sehen ist, ist die Klassensprecherin / der Klassensprecher ein Amt, das bei der überwältigenden Mehrheit der Kinder Teil des Schulalltags ist. Vor diesem Hintergrund ist die folgende Frage besonders interessant: Was sind die Aufgaben bzw. Funktionen einer Klassensprecherin / eines Klassensprechers? Es wurden 1.803 Antworten von den Kindern gegeben (Mehrfachnennungen möglich), die Antworten wurden in 22 Kategorien gegliedert.

Abb. 8.5: Die wichtigste Aufgabe der/s Klassensprecherin/s



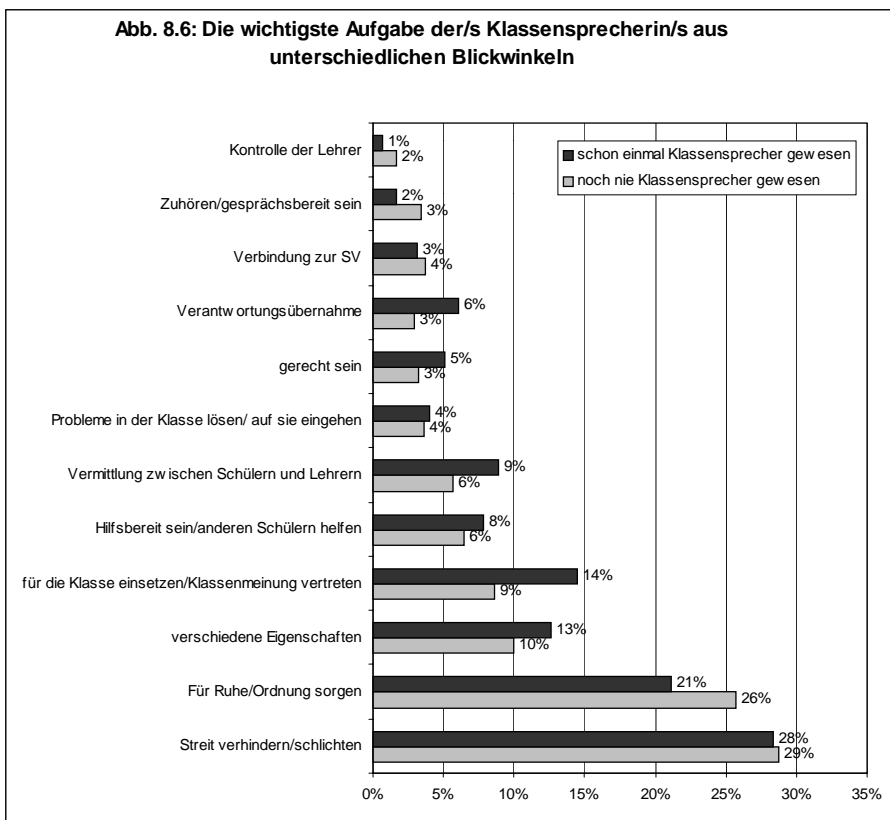
Die befragten Kinder haben sehr genaue Vorstellungen, was die wichtigsten Aufgaben der Klassensprecherin / des Klassensprechers sind (s. Abb. 8.5). „Streit verhindern oder schlichten“ und „für Ruhe oder Ordnung sorgen“ belegen mit 29% und 25% klar die Plätze eins und zwei. Auf dem dritten Platz stehen verschiedene Eigenschaften wie „Mut haben“ oder „freundlich sein“ mit 11%. Die Verbindung zur SV wird nur von 4% der Kinder für eine wichtige Aufgabe des Klassenstellers gehalten. In den Augen der Kinder hat die Klassensprecherin / der Klassenststeller also primär eine ordnungserhaltende Funktion, von einer Sprecherin / einem Sprecher für die Klasse ist erst nachgeordnet die Rede. Wir lesen daraus, dass Kinder ein völlig anderes und schwer zu

Klassensprecher/innen sollen Streit schlichten und für Ordnung sorgen.

Die eigentlichen Aufgabe der Vermittlung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern sehen nur wenige Kinder.

erfüllendes Bild von einer Klassensprecherin /einem Klassensprecher haben, welches dem erwachsenen Verständnis in keiner Weise entspricht. Klare Aufgabenbeschreibungen vor der Wahl dieses Amtes sind an dieser Stelle wichtig um den Kindern Anregungen zu geben, welche Funktion die Klassensprecherin / der Klassensprecher haben sollte und welche Dinge er nicht in der Lage ist zu leisten.

Abb. 8.6: Die wichtigste Aufgabe der/s Klassensprecherin/s aus unterschiedlichen Blickwinkeln



Kinder, die bereits Klassensprecher/in waren, sehen eher die eigentlichen Aufgaben.

Bei diesen anspruchsvollen Aufgaben, die die Kinder einer Klassensprecherin / einem Klassensprecher zu schreiben, stellt sich die Frage, ob die jeweiligen Klassensprecherinnen und Klassensprecher diese auch erfüllen oder ob sie selbst ihre Aufgaben gar anders definieren. In der Abbildung 8.6 werden die Nennungen der Kinder, die noch nie Klassensprecherin oder Klassensprecher waren, denen der Kinder gegenübergestellt, die dieses Amt schon innehatten

oder im Moment innehaben. In der Tendenz stimmen beide Gruppen überein. Jedoch fällt auf, dass die „Klassensprechererfahrene“ Gruppe ihre Aufgaben mehr in der Vertretung der Klassenmeinung (14% zu 9%), der Vermittlung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern (9% zu 6%) und in der Verantwortungsübernahme (6% zu 3%) sieht, als dieses von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern erwartet wird. Des Weiteren wird das Sorgen für Ruhe und Ordnung von den tatsächlichen Klassensprecherinnen und Klassensprechern nicht so häufig genannt wie das bei den anderen Schülerinnen und Schülern der Fall ist (21% zu 25%).

8.7 Mitbestimmungsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts

Zu einem positiven Schulklima gehört das Gefühl der Kinder, an wichtigen Entscheidungen beteiligt zu werden. Durch Schulregeln, die gemeinsam von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern aufgestellt werden und dadurch als gültige Norm von allen akzeptiert werden, kann die Atmosphäre innerhalb der Schule gefördert werden. Die Antworten auf diese Fragen können Einblick geben, inwieweit sich Kinder an ihrer Schule auch außerhalb des Unterrichts wohl fühlen und ein Gefühl der Mitbestimmung haben.

Die befragten Kinder bleiben an wichtigen Entscheidungen in ihrer Schule oft unbeteiligt (s. Tab. 8.6). 41% der Kinder stimmen der Aussage zur Beteiligung an wichtigen Entscheidungen „nicht“ oder nur „wenig“ zu. Gemeinsam aufgestellte Schulregeln gibt es in ungefähr der Hälfte der Schulen.

Zwei von fünf Kindern fühlen sich an wichtigen Schulentscheidungen nicht beteiligt.

Tab. 8.6: Mitbestimmung außerhalb des Unterrichts

	Gesamt	Klasse			
		4	5	6	7
Bei wichtigen Entscheidungen in der Schule werden auch die Schülerinnen und Schüler gefragt.	2,8	2,7 ^a	3,0 ^a	2,6 ^a	2,7 ^a
Bei uns an der Schule gibt es Schulregeln, die zusammen von Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen aufgestellt wurden.	3,3	3,4 ^a	3,6 ^a	2,9 ^a	3,1 ^a

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „stimmt gar nicht“ und 5 = stimmt völlig“ liegen)

^a Der Altersunterschied ist statistisch signifikant für p ≤ .001

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in ihren Auffassungen nicht. Dafür gibt es interessante Unterschiede zwischen den Altersstufen. Bei der Beteiligung der Kinder an wichtigen Entscheidungen sowie auch beim gemeinsamen Aufstellen von Regeln nimmt die fünfte Klasse eine herausgehobene Position ein. Die Kinder dieser Altersstufe beurteilen ihre Mitwirkungsmöglichkeiten durchweg höher als die jüngeren und älteren Kinder. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Kinder in der fünften Klasse gerade einen Schulwechsel hinter sich haben und daher mit Instanzen wie z.B. der Schülersvertretung vertraut gemacht werden, die einen Einfluss auf wichtige Entscheidungen hat. Auch die Regeln werden vermutlich zu Beginn dieser Klassenstufe verstärkt ausgehandelt und tragen zu einem Gefühl der Mitbestimmung bei.

Ausländische Kinder haben eher das Gefühl, an wichtigen Schulentscheidungen beteiligt zu werden als deutsche Kinder (M=2,9 zu M=2,7). Dies könnte an unterschiedlich hohen Ansprüchen liegen, die die Kinder an Beteiligung haben.

8.8 Identifikation mit der eigenen Schule

Im Durchschnitt sind die Kinder in Hessen ziemlich davon überzeugt, dass ihre Schule genau die richtige für sie ist (s. Tab. 8.7). 71% der Kinder stimmen dieser Frage „ziemlich“ oder „völlig“ zu.

Tab. 8.7: Identifikation mit der eigenen Schule

Ich finde, dass meine Schule genau die richtige Schule für mich ist.	Gesamt	Klasse			
		4	5	6	7
	4,0	4,1 ^a	4,4 ^a	3,7 ^a	3,7 ^a

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „stimmt gar nicht“ und 5 = „stimmt völlig“ liegen)

^a Der Altersunterschied ist statistisch signifikant für $p \leq .001$

Betrachtet man die unterschiedlichen Altersstufen der Kinder, zeigen sich bei dieser Frage interessante Befunde: Die Identifikation in der vierten Klasse ist hoch und steigt in der fünften Klasse noch weiter an. In der sechsten und siebten Klasse wird die Identifikation im Durchschnitt geringer. Eine mögliche Interpretation für diese Datenlage ist, dass Kinder der Grundschule vermutlich noch nicht so einen weiten Horizont haben, was verschiedene Schulen angeht. Sie sind zufrieden mit der Schule, die sie besuchen (M=4,1). Dieses Gefühl verstärkt sich zunächst, wenn die Kinder auf eine weiterführende Schule

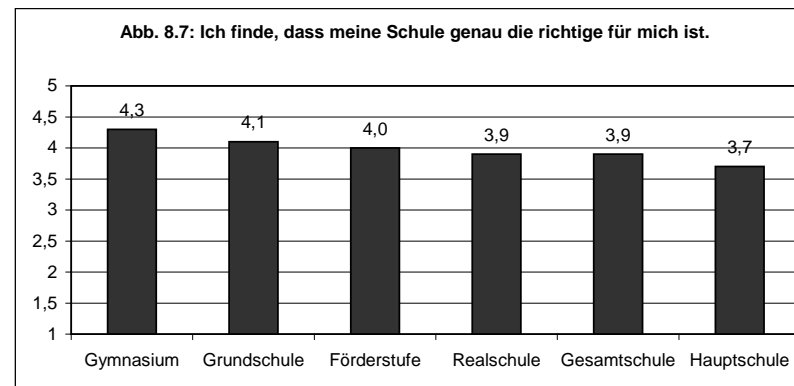
Fast drei Viertel der Kinder identifizieren sich stark mit ihrer Schule.

Die Identifikation mit der Schule ist direkt nach dem Schulwechsel am höchsten.

kommen (M=4,4). Mit zunehmendem Alter und vermutlich mehr Erfahrungen mit Freunden auf anderen Schulen wird der Horizont weiter und die Kinder sind weniger davon überzeugt, dass ihre Schule die einzig richtige für sie ist (M=3,7 in der sechsten und siebten Klasse). Auch die leistungsbezogene Differenzierung schlägt sich vermutlich in diesen Antworten nieder.

Interessant sind an dieser Stelle auch die unterschiedlichen Auffassungen, je nachdem welche Schulform die Kinder besuchen (s. Abb. 8.7). Den höchsten Wert weisen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auf (M=4,3), die Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind am wenigsten davon überzeugt, dass ihre Schule die richtige für sie ist (M=3,7), wobei hier sicherlich die wahrgenommenen Berufsaussichten mit zunehmendem Alter eine immer größere Rolle spielen.

Hauptschülerinnen und Hauptschüler identifizieren sich am wenigsten mit ihrer Schule.



Um Zusammenhänge zwischen der Identifikation der Kinder mit ihrer Schule und wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten festzustellen, wurden Korrelationen berechnet. Die höchsten Zusammenhänge mit der Schulidentifikation finden sich bei folgenden Aspekten:

- mit Lehrerinnen und Lehrern reden, wenn man ungerecht behandelt wird ($r=.21$)
- in der Schule ich selbst sein ($r=.20$)
- in der Schule die eigene Meinung sagen ($r=.21$)
- bei Verständnisschwierigkeiten traue ich mich, nachzufragen ($r=.23$)
- bei wichtigen Entscheidungen werden auch die Schülerinnen und Schüler gefragt ($r=.17$)

Zwischen Beteiligungsmöglichkeiten im Schulalltag und der Identifikation bestehen Zusammenhänge.

8.9 Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden

Kinder fühlen sich dann wohl in ihrer Schule, wenn sie sich mit dieser Schule identifizieren, wenn sie dort sie selbst sein können und wenn dort interessante Themen behandelt werden.

Welche der wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten beeinflussen das Wohlbefinden der Kinder in der Schule? Um diese Frage zu beantworten, wurde eine Regression berechnet. Diese zeigt, dass insbesondere die Identifikation mit der Schule eine wichtige Rolle spielt ($\beta=.31$). Des Weiteren beeinflusst das Gefühl der Kinder, in der Schule sie selbst sein zu können, ihr Wohlbefinden an diesem Ort ($\beta=.19$). Kinder, die sich im Unterricht mehr Themen wünschen, die sie interessieren, fühlen sich an ihrer Schule nicht so wohl ($\beta=-.12$).

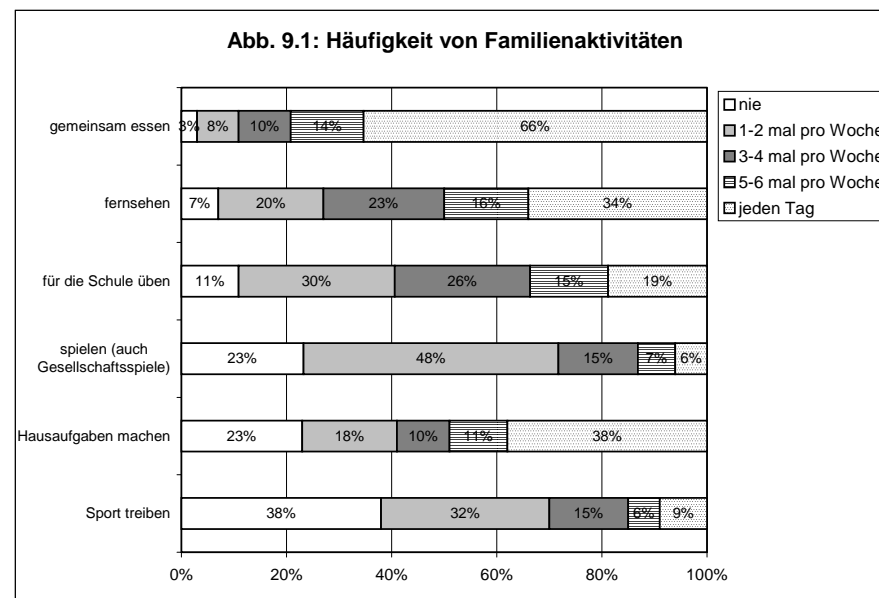
9 Der Lebensbereich Familie

Die eigene Familie ist für die Kinder in Hessen der Bereich, der ihr allgemeines Wohlbefinden am stärksten beeinflusst. Daher ist es erfreulich, dass sich die Kinder in ihrer Familie im Durchschnitt „gut“ fühlen ($M=6,0$). Genau die Hälfte der Kinder fühlt sich in ihrer Familie „sehr gut“, 27% fühlen sich „gut“. 3% fühlen sich in ihrer Familie „sehr schlecht“, 1% fühlt sich „schlecht“.

9.1 Familienaktivitäten

Im ersten Abschnitt wurden die Kinder gefragt, wie oft sie gemeinsam mit ihren Eltern essen, spielen, Sport treiben, für die Schule üben, Hausaufgaben machen oder fern sehen. Es gab hier folgende Auswahlmöglichkeiten: „jeden Tag“, „5-6 mal pro Woche“, „3-4 mal pro Woche“, „1-2 mal pro Woche“ und „nie“. Die Häufigkeiten für alle Familienaktivitäten sind in Abbildung 9.1 dargestellt.

Gemeinsame Tätigkeiten von Kindern und Eltern – besonders gemeinsame Mahlzeiten – sind in Hessen häufig anzutreffen.



Das gemeinsame Essen findet in den meisten Familien statt. 66% der Kinder geben an, dass sie jeden Tag mit ihren Eltern gemeinsam essen. Es sind je-

doch immerhin 3% der Kinder, die sagen, dass sie nie mit ihren Eltern gemeinsam essen. 23% der Kinder spielen nie mit ihren Eltern, fast die Hälfte der Eltern (48%) nehmen sich aber 1-2 mal in der Woche die Zeit, um mit den Kindern zu spielen. Sportliche Betätigung zusammen mit den Eltern scheint bei den Kindern seltener auf der Tagesordnung zu stehen. 38% geben an, dass sie nie zusammen mit ihren Eltern Sport machen. Immerhin sagen aber auch 9%, dass sie jeden Tag mit ihren Eltern Sport treiben.

Auch die Schule spielt eine Rolle für die Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Vor allem, wenn Klassenarbeiten, Vokabelabfragen oder Tests ins Haus stehen, ist die Hilfe der Eltern gefragt. Ein Drittel der Kinder (33%) gibt an, dass sie entweder jeden Tag oder 5-6 mal pro Woche mit ihren Eltern für die Schule üben. 11% üben ganz ohne Hilfe ihrer Eltern für die Schule und nehmen nie deren Hilfe in Anspruch. Etwa ein Viertel (26%) übt 3-4 mal in der Woche mit einem Elternteil für die Schule. Auch bei den täglichen Hausaufgaben sind die Kinder auf Hilfe von ihren Eltern angewiesen. Fast die Hälfte (49%) nimmt jeden Tag oder 5-6 mal pro Woche elterliche Hilfe bei den Hausaufgaben in Anspruch. 23% der Kinder machen ihre Hausaufgaben allein.

Eine weitere gemeinsame Beschäftigung von Eltern und Kindern ist fernsehen. Die überwältigende Mehrheit der Kinder (93%) sieht regelmäßig mit ihren Eltern fern. 34% geben an, dass sie jeden Tag zusammen mit ihren Eltern fernsehen.

Gemeinsame Spiele von Kindern und Eltern werden mit dem Alter seltener.

Spiele, die gemeinsam mit den Eltern gemacht werden, werden mit zunehmendem Alter weniger. In der vierten Klasse sind es noch 11%, die jeden Tag mit ihren Eltern spielen, in der siebten Klasse sind es gerade noch 2%. Die Gründe liegen vermutlich in der zunehmenden Bedeutung des Freundeskreises und auch in der niedrigen Akzeptanz des Wortes „Spielen“, wenn Kinder älter werden.

Auch beim Sport zeigt sich ein Alterseffekt: Jüngere Kinder treiben öfter zusammen mit Eltern Sport als ältere. Zudem finden sich hier Geschlechtsunterschiede. 11% der Jungen treiben jeden Tag zusammen mit ihren Eltern Sport, bei den Mädchen sind es nur 6%.

Kinder der fünften Klasse üben öfter mit ihren Eltern für die Schule als die anderen Klassenstufen. Ein Grund dafür ist sicherlich der Schulwechsel und die nun steigenden und veränderten Anforderungen, die die Unterstützung der Eltern notwendig machen. Auch bei der Erledigung der Hausaufgaben zeigt sich dieses Bild. Die Hälfte der Kinder in der vierten und fünften Klasse macht jeden Tag zusammen mit ihren Eltern Hausaufgaben, in der sechsten und siebten Klasse sinkt dieser Anteil auf ca. 25%.

Der Schulwechsel führt offenbar zu einem erhöhten Übungsbedarf.

48% der Kinder mit Migrationshintergrund sehen jeden Tag mit ihren Eltern fern. Bei deutschen Kindern steht das gemeinsame Fernsehen in 30% der Fälle auf der Tagesordnung.

Kinder mit Migrationshintergrund sehen deutlich häufiger mit ihren Eltern gemeinsam fern.

9.2 Familiäres Klima und Leben in der Familie

Wie unterstützend erleben Kinder ihre Familie und worüber reden sie mit ihren Eltern? Um diese Fragen geht es im folgenden Teil. Zunächst wurde den Kindern die Frage gestellt, für wen sie die Fragen nach Vater und Mutter beantworten. Diese Frage erweist sich mit der zunehmenden Anzahl an Patchworkfamilien als sehr sinnvoll, wie die Tabellen 9.1 und 9.2 zeigen. Nur 50% der Kinder, die mit ihrer leiblichen Mutter und deren neuen Partner zusammen leben, beantworteten die Fragen für ihren leiblichen Vater. Die anderen 50% wählen den Stiefvater als Bezugsperson. Bei den Kindern, die mit ihrem leiblichen Vater und seiner neuen Partnerin zusammen leben, sieht die Verteilung anders aus. Von ihnen beantworten nur 30% die Fragen für ihre Stief- oder Adoptivmutter.

Wenn die getrennten Eltern neue Partner haben, werden diese oft als „Ersatzeltern“ anerkannt.

Tab. 9.1: Wohnen mit Mutter und neuem Partner

Wohnsituation	Fragenbeantwortung für:	
	Leiblichen Vater	Stiefvater/ Adoptivvater
Mutter + neuer Partner	50%	50%

Tab. 9.2: Wohnen mit Vater und neuer Partnerin

Wohnsituation	Fragenbeantwortung für:	
	Leibliche Mutter	Stiefmutter/ Adoptivmutter
Vater + neue Partnerin	70%	30%

Die nachfolgenden Fragen werden nach den Bereichen Kommunikation, emotionale Unterstützung, Ermutigung zum Lernen und Ermutigung zu Ent-

scheidungen ausgewertet. Eine Faktorenanalyse zeigt, dass die Eltern in diesem Teil getrennt betrachtet werden müssen, da die Kinder für Mutter und Vater sehr unterschiedlich antworten.

Kommunikation in der Familie

Fühlen Kinder sich von ihren Eltern verstanden und können sie mit ihnen über wichtige Dinge sprechen? Die Kinder in Hessen wurden gefragt, ob sie mit ihren Eltern Zeit verbringen, in der sie sich unterhalten, ob ihnen ihre Eltern richtig zuhören und ob sie sich für die Dinge interessieren, die die Kinder in der Schule erlebt haben.

Die Kommunikation mit der Mutter ist qualitativ deutlich besser als die mit dem Vater.

Bei allen Fragen, die die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern zum Inhalt haben, gibt es Unterschiede zwischen Müttern und Vätern (s. Tab. 9.3). Die Mütter bekommen von den Kindern durchweg höhere Werte als die Väter. Besonders deutlich wird dies bei der Frage des genauen Zuhörens. Die Väter bekommen hier mit einem Mittelwert von 2,8 ein relativ schlechtes Zeugnis ausgestellt (zwischen „stimmt wenig“ und „stimmt teils/teils“). Für annähernd die Hälfte der Kinder (48%) trifft diese Aussage „nicht“ oder „wenig“ zu. Bei den Müttern sind es nur 7%, die diese beiden Kategorien ankreuzen. 57% kreuzen bei ihren Müttern „stimmt völlig“ an.

Tab. 9.3: Kommunikation mit Mutter und Vater

	Mutter	Vater
Wir verbringen Zeit miteinander, in der wir uns unterhalten.	3,8 ^b	3,6 ^b
Sie/er interessiert sich für Dinge, die ich in der Schule erlebt habe.	4,1 ^b	3,6 ^b
Wenn ich ihr/ihm etwas erzähle, hört sie/er immer richtig zu.	4,3 ^b	2,8 ^b
Mit ihr/ihm kann ich mich gut unterhalten.	4,3 ^b	4,0 ^b

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „stimmt nicht“ und 5 = stimmt völlig“ liegen)

^b Der Unterschied zwischen Vater und Mutter ist statistisch signifikant für p≤.001

Mütter interessieren sich eher für den Schulalltag der Kinder.

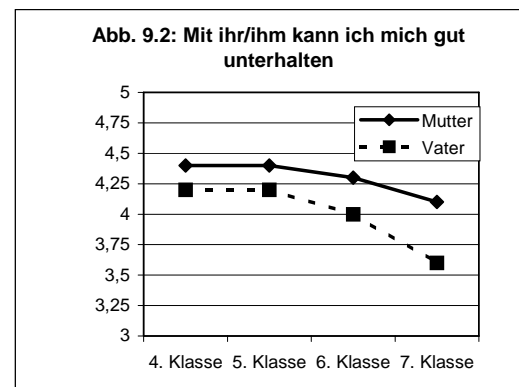
Auch bei der Frage nach dem Interesse für Erlebnisse aus dem Schulalltag liegen die Mütter vorn. 73% der Kinder stimmen dieser Aussage „ziemlich“ oder „völlig“ zu, bei den Vätern sind es 56%.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in Aspekten der Kommunikation mit ihren Eltern kaum. Ein interessanter Unterschied lässt sich aber in Bezug auf die erste Frage in Tabelle 9.3 feststellen: Jungen unterhalten sich in gleichem Ausmaß mit ihrer Mutter und ihrem Vater (jeweils M= 3,7). Bei den Mädchen sieht es anders aus. Sie verbringen mehr Zeit mit ihrer Mutter, um sich zu unterhalten (M = 4,0) als mit ihrem Vater (M = 3,5).

Jungen kommunizieren mit beiden Eltern gleich viel, Mädchen unterhalten sich mehr mit der Mutter.

Mit zunehmendem Alter verringert sich die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Kinder sich, wenn sie älter werden, verstärkt Gleichaltrige als Ansprechpartner suchen und die beginnende Pubertät die Kommunikation mit den Eltern erschwert. Abbildung 9.2 zeigt den abfallenden Trend für die Frage, ob Kinder sich mit ihren Eltern gut unterhalten können.

Die Kommunikationshäufigkeit sinkt mit dem Alter.



Tab. 9.4: Kommunikation bei allein erziehenden Vätern

	Allein erziehend	2 Erwachsene
Wir verbringen Zeit miteinander, in der wir uns unterhalten.	3,2 ^b	3,6 ^b
Er interessiert sich für Dinge, die ich in der Schule erlebt habe.	3,2 ^b	3,6 ^b
Wenn ich ihm etwas erzähle, hört er immer richtig zu.	3,0	2,8
Mit ihm kann ich mich gut unterhalten.	3,6 ^b	4,0 ^b

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „stimmt nicht“ und 5 = stimmt völlig“ liegen)

^b Der Unterschied ist statistisch signifikant für p≤.001

Vergleicht man die Kommunikation bei Kindern von Alleinerziehenden mit der bei zwei Erwachsenen, zei-

Bei einer Trennung der Eltern leidet die Kommunikation mit dem Vater.

gen sich auch hier einige Unterschiede. Besonders der Vater schneidet hier bei allein Erziehenden deutlich schlechter ab als bei Kindern, die mit beiden Elternteilen zusammen leben (Tab. 9.4). Eine Ausnahme gibt es allerdings beim Zuhören. Hier findet sich kein signifikanter Unterschied.

Bei allein erziehenden Müttern ist das Interesse an Schuldingen geringer als bei 2 Erwachsenen (M = 3,8 zu M = 4,1).

Die Mütter von Kindern mit Migrationshintergrund interessieren sich etwas weniger für Schulergebnisse ihrer Kinder und hören weniger genau zu, wenn ihre Kinder ihnen etwas erzählen. Außerdem können sich Kinder ausländischer Herkunft nicht so gut mit ihrem Vater unterhalten wie deutsche Kinder. Die Unterschiede sind mit ca. 0,2 Skalenpunkten gering.

Emotionale Unterstützung durch die Eltern

Nicht nur die Kommunikation beeinflusst die Beziehungen und das Wohlbefinden in der Familie. Ein weiterer Aspekt, der im Kinderbarometer abgefragt wurde, bezieht sich auf das Gefühl von Geborgenheit bei Mutter und Vater und auf die Offenheit, mit der Kinder gegenüber ihren Eltern Gefühle äußern können.

Mütter unterstützen emotional stärker als Väter.

Auch bei diesen Fragen, die eher die emotionale Unterstützung durch die Eltern beinhalten, werden Mütter und Väter getrennt betrachtet. Kinder sehen sich durch ihre Mütter stärker emotional unterstützt als durch ihre Väter.

Nur 63% der Mütter und 47% der Väter wissen wirklich, was im Leben ihrer Kinder los ist.

Im Allgemeinen fühlen sich Kinder bei ihren Eltern geborgen. 90% antworten für ihre Mütter mit „stimmt völlig“ oder „stimmt ziemlich“, bei den Vätern sind es 79%. 63% der Kinder meinen, dass ihre Mütter wissen, was in ihrem Leben wirklich los ist; 47% behaupten das von ihren Vätern. 15% der Kinder haben nicht die Möglichkeit, ihrer Mutter Gefühle offen zu zeigen („stimmt wenig“ oder „stimmt nicht“). Bei den Vätern liegt der Prozentsatz mit 28% noch deutlich höher. Tabelle 9.5 stellt die Mittelwerte für die Gesamtstichprobe dar.

15% der Kinder können ihren Müttern, sogar 28% der Kinder ihren Vätern ihre Gefühle nicht offen zeigen.

Tab. 9.5: Emotionale Unterstützung durch die Eltern

	Mutter	Vater
Bei ihr/ihm fühle ich mich geborgen.	4,6	4,3
Sie/er weiß, was in meinem Leben wirklich los ist.	3,8	3,3
Ich kann ihr/ihm meine Gefühle offen zeigen.	4,0	3,5

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „stimmt nicht“ und 5 = stimmt völlig“ liegen)

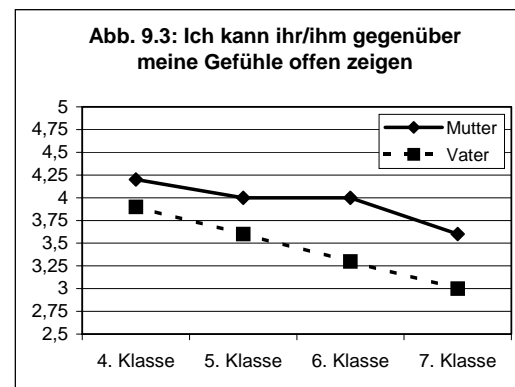
Alle Unterschiede sind statistisch signifikant für $p \leq .001$.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich bezüglich der Unterstützung durch ihre Mütter nicht. Jungen können aber ihren Vätern offener ihre Gefühle zeigen als Mädchen (M=3,6 zu M=3,3) und denken auch in höherem Ausmaß, dass ihr Vater über die wichtigen Dinge in ihrem Leben Bescheid weiß (M=3,5 zu M=3,2).

Jungen können ihre Gefühle eher dem Vater zeigen als Mädchen.

Wie schon bei der Kommunikation mit den Eltern zeigt sich auch bei der emotionalen Unterstützung ein absteigender Trend mit zunehmendem Alter (s. Abb. 9.3). Bei den Schülerinnen und Schülern der siebten Klasse erreichen die Väter nur noch einen Mittelwert von 3,0; bei den Müttern liegt er bei 3,6.

Die emotionale Unterstützung sinkt mit dem Alter.



Vergleicht man Kinder von allein Erziehenden mit Kindern, die mit zwei Erwachsenen zusammen leben, lassen sich deutliche Unterschiede in der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung durch den Vater feststellen (s. Tabelle 9.6).

Die emotionale Unterstützung durch den Vater ist bei getrennt lebenden Eltern deutlich herabgesetzt.

Tab. 9.6: Wahrgenommene väterliche Unterstützung bei Alleinerziehenden

	Allein erziehend	2 Erwachsene
Bei ihm fühle ich mich geborgen.	3,8	4,3
Er weiß, was in meinem Leben wirklich los ist.	2,9	3,6
Ich kann ihm meine Gefühle offen zeigen.	3,1	3,5

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „stimmt nicht“ und 5 = stimmt völlig“ liegen)
 Alle Unterschiede sind statistisch signifikant für $p \leq .001$.

Kinder mit Migrationshintergrund können ihren Eltern ihre Gefühle weniger offen zeigen.

Bei der genaueren Betrachtung der Stichprobe in Bezug auf den Migrationshintergrund der Kinder lässt sich ein Unterschied feststellen, der vermutlich daraus entsteht, dass in verschiedenen Kulturen unterschiedlich mit Gefühlen umgegangen wird. Ausländische Kinder können ihren Eltern Gefühle nicht so offen zeigen wie deutsche Kinder. Die Mittelwerte unterscheiden sich sowohl für Mutter als auch für Vater um ca. 0,3 Skalenpunkte.

Ermunterung zum Lernen und Ermutigung zu eigenen Entscheidungen

Eine weitere Frage, die den Kindern gestellt wurde, war, ob ihre Eltern sie zum Lernen ermuntern. 67% der Kinder stimmen „ziemlich“ oder „völlig“ zu, dass ihre Mütter sie zum Lernen ermuntern; bei den Vätern sind es 56% der Kinder. 5% der Kinder fühlen sich von ihren Müttern gar nicht zum Lernen angehalten, 9% sagen das über ihre Väter. Die Mittelwerte sind in Tabelle 9.7 dargestellt.

60% der Kinder fühlen sich durch ihre Eltern ermutigt, eigene Entscheidungen zu treffen.

Eine weitere wichtige Erziehungsaufgabe ist es, Kinder zu selbstständigen Menschen zu machen, die eigene Entscheidungen treffen können. Wie sehen die Kinder ihre Entscheidungsmöglichkeiten in der Familie? Die Mittelwerte für Mütter und Väter unterscheiden sich in dieser Frage nicht. Ca. 60% der Kinder stimmen der Aussage „ziemlich“ oder „völlig“ zu. Die mittlere Kategorie („stimmt teils/teils“) wird bei dieser Frage relativ oft angekreuzt (für Mutter: 26%, für Vater: 24%), ein Befund, der sich dadurch erklären lässt, dass nicht genauer nach der Art der Entscheidungen gefragt wurde. Denn für die Kinder dieser Altersstufen gibt es einige Bereiche, in denen ihre Eltern Entscheidungen für sie fällen können und auch müssen.

Tab. 9.7: Ermunterung zum Lernen und zum Entscheidungen treffen

	Mutter	Vater
Er/sie ermuntert mich zu lernen.	3,9 ^a	3,6 ^a
Er/sie lässt mich meine eigenen Entscheidungen treffen.	3,9	3,9

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „stimmt nicht“ und 5 = stimmt völlig“ liegen)
^a Der Unterschied zwischen Mutter und Vater ist statistisch signifikant für $p \leq .001$.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in Bezug auf diese Fragen nicht. Kinder der vierten Klasse fühlen sich von ihren Müttern im Durchschnitt mehr zum Lernen ermuntert als Kinder der siebten Klasse (M=4,1 zu M=3,8). Kinder mit Migrationshintergrund haben weniger das Gefühl, dass ihre Eltern sie eigene Entscheidungen treffen lassen als deutsche Kinder. Die Mittelwerte unterscheiden sich für Mutter und Vater um ca. 0,3 Skalenpunkte.

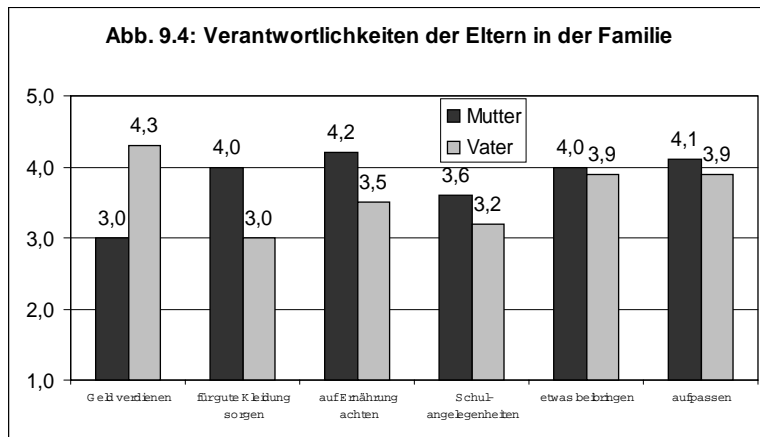
Kinder mit Migrationshintergrund fühlen sich weniger zu eigenen Entscheidungen ermutigt.

9.3 Verantwortlichkeiten der Eltern in der Familie

Wer ist nach Auffassung der Kinder verantwortlich für das Verdienen des Geldes? Wer von den Eltern soll auf die Kinder aufpassen, auf ihre Kleidung und ihre Ernährung achten? Wer ist für schulische Angelegenheiten zuständig und wer soll ihnen etwas beibringen? Die Kinder in Hessen konnten für Mütter und Väter getrennt angeben, inwieweit sie finden, dass ihre Eltern für diese Dinge verantwortlich sind.

Bei der Betrachtung der Antworten (Abb. 9.4) fällt auf, dass der Vater nur bei der Aufgabe „Geld verdienen“ einen höheren Mittelwert bekommt als die Mutter. Für alle anderen Aufgaben ist die Mutter nach Meinung der Kinder in stärkerem Maße verantwortlich. Alle Unterschiede zwischen Mutter und Vater sind signifikant ($p < .001$).

Die Aufgabe des Vaters ist es, für das Geld zu sorgen. Die Mutter soll die Versorgung übernehmen.



(die Mittelwerte können zwischen 1 = „stimmt nicht“ und 5 = stimmt völlig“ liegen).

Sogar wenn die Mutter Vollzeit erwerbstätig ist, sehen die Kinder den Vater in der Verantwortung, Geld zu verdienen.

Sehr erstaunlich ist, dass der Vater auch dann noch in höherem Maße für das Geld verdienen verantwortlich gesehen wird, wenn nur Kinder betrachtet werden, deren Mutter Vollzeit arbeitet. Der Unterschied zwischen Vater (M=3,9) und Mutter (M=3,6) wird dann zwar geringer, er ist aber immer noch bedeutsam. Als mögliche Erklärung könnten Rollenvorstellungen und gängige Klischees über die Aufgaben der Eltern dienen, die schon im Kindesalter präsent sind.

Ein entgegengesetztes Bild ergibt sich für die Aufgabe „für gute Kleidung sorgen“. Hier spiegelt sich wieder, dass das Einkaufen von Kinderkleidung hauptsächlich in Mütterhand liegt. Auch bei der Verantwortung für die gesunde Ernährung der Kinder zeigen sich deutliche Unterschiede zugunsten der Mütter.

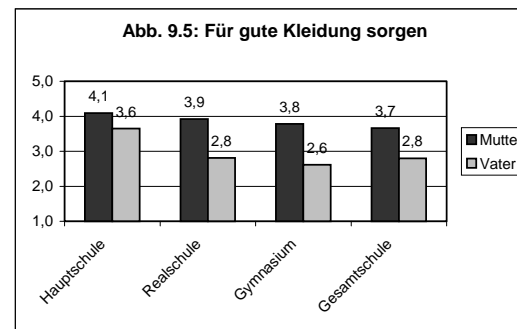
Relativ ausgeglichen sind die Verantwortlichkeiten, den Kindern etwas beizubringen und auf sie aufzupassen. Durch den größeren Anteil der Väter, die Vollzeit erwerbstätig sind, lassen sich hier die etwas höheren Werte für die Mütter erklären. Vermutlich verbringen Kinder öfter Zeit mit ihren Müttern und diese erhalten daher schlicht mehr Gelegenheiten, den Kindern Dinge beizubringen und auf sie aufzupassen.

Für die Aufgaben der Eltern ergeben sich keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen.

Mit zunehmendem Alter bekommen die Eltern von ihren Kindern durchweg geringere Verantwortlichkeiten zugeschrieben. Hier zeigt sich die wachsende Selbstständigkeit der Kinder, die nun mehr und mehr für sich selbst sorgen und immer weniger auf die Hilfe ihrer Eltern angewiesen sind oder sein wollen. Eine Ausnahme bleibt das Geld verdienen. Insbesondere beim Vater zeigt sich hier nur ein geringer Abfall der Verantwortlichkeit von M=4,3 in der vierten Klasse auf M=4,1 in der siebten Klasse.

Die zunehmende Selbstständigkeit der Kinder bewirkt eine geringere Verantwortungszuschreibung an die Eltern.

Bei den Fragen nach Verantwortlichkeiten der Eltern in Bezug auf die Kleidung (Abb. 9.5) und die Ernährung (Abb. 9.6) der Kinder lassen sich Unterschiede der einzelnen Schultypen feststellen. Die Grundschule wurde nicht in die Berechnungen einbezogen, da sie aufgrund des Alterseffektes eine Sonderstellung einnimmt. Es fällt auf, dass die Kinder, die die Hauptschule besuchen, ihren Eltern eine größere Verantwortlichkeit in diesen Bereichen zuschreiben als Kinder, die andere Schulformen besuchen. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei der Verantwortlichkeit für schulische Angelegenheiten ab. Auch hier haben Eltern von Hauptschülerinnen und Hauptschülern mehr Verantwortung als Eltern mit Kindern auf anderen Schulen.





Wenn die Mutter allein erziehend ist, wird sie als sehr viel stärker verantwortlich für das Geld verdienen gesehen.

Kinder von allein Erziehenden messen dem Geld verdienen durch die Mutter einen deutlich höheren Stellenwert bei. Der Unterschied beträgt einen vollen Skalenpunkt (2 Erwachsene: M=2,9; allein erziehend: M=3,9). Beim Vater zeigt sich der umgekehrte Trend mit einem Mittelwert von 4,3 bei zwei Erwachsenen und 3,6 bei allein Erziehenden. Außerdem halten Kinder von allein Erziehenden ihren Vater für weniger zuständig, ihnen Dinge beizubringen, als Kinder, die mit zwei Erwachsenen aufwachsen.

Kinder mit Migrationshintergrund zeigen im Durchschnitt höhere Werte für die Verantwortlichkeiten der Eltern als Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Ergebnisse sind in Tabelle 9.8 dargestellt.

Tab. 9.8: Verantwortlichkeiten der Eltern nach Migrationshintergrund

	Vater		Mutter	
	ausländisch	deutsch	ausländisch	deutsch
Geld verdienen	4,3	4,2	3,2 ^a	2,9 ^a
Für gute Kleidung sorgen	3,4 ^a	2,9 ^a	4,1 ^a	3,9 ^a
Auf gesunde Ernährung achten	3,7 ^a	3,4 ^a	4,4 ^a	4,2 ^a
Um Schulangelegenheiten kümmern	3,4 ^a	3,1 ^a	3,7	3,6
Mir etwas beibringen	3,9	3,8	4,0	4,0
Auf mich aufpassen	3,9	3,9	4,1	4,1

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „stimmt nicht“ und 5 = „stimmt völlig“ liegen)

^a Der Unterschied zwischen deutschen und ausländischen Kindern ist statistisch signifikant für $p \leq .001$.

9.4 Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden

Um die Zusammenhänge zwischen einzelnen Komponenten des Familienlebens und dem allgemeinen Wohlbefinden der Kinder in der Familie festzustellen, wurde eine Regression berechnet. Für das Wohlbefinden der Kinder in der Familie sind insbesondere die Unterhaltungen mit der Mutter und die wahrgenommene Geborgenheit beim Vater ausschlaggebend (beide $\beta = .27$). Des Weiteren wird das Wohlbefinden dadurch bedingt, ob die Kinder gegenüber ihren Müttern ihre Gefühle offen zeigen können ($\beta = .11$).

Kommunikation mit der Mutter, Geborgenheit beim Vater und Offenheit der Gefühle beeinflussen das Wohlbefinden der Kinder.

10 Sicht der Kinder auf die Arbeit der Eltern

Wie in Kapitel 3 schon dargestellt, sind arbeitende Eltern für Kinder der Normalfall. Dabei ist es für die Mehrzahl der Kinder so, dass nicht nur ein Elternteil erwerbstätig ist, sondern beide, zumeist in einer Konstellation von einem Vollzeit und einem Teilzeit erwerbstätigen Elternteil. Wie sich diese Erwerbstätigkeit auf die Kinder auswirkt, ist bisher noch sehr unklar. Daher wurden die Kinder in mehreren Frageblöcken gefragt, inwieweit sie durch die Arbeit der Eltern beeinträchtigt sind, wie viel sie mit ihren Eltern über deren Arbeit reden und wie sie generell die Arbeitszeit ihrer Eltern beurteilen.

Die abgefragten Aspekte wurden jeweils getrennt für Vater und Mutter erfasst.¹⁵ Eine Faktorenanalyse der Einzelfragen ergab eine Struktur von insgesamt vier Dimensionen. Zum einen konnte die Faktoren „negative Auswirkungen der Arbeit der Mutter“ und „negative Einflüsse der Arbeit des Vaters“ als unabhängige Faktoren identifiziert werden. Darüber hinaus ergaben sich die für Vater und Mutter gemeinsamen Faktoren „Kommunikation über die Arbeit der Eltern“ und „positive Auswirkungen der Arbeit der Eltern“.

10.1 Negative Auswirkungen der Arbeit der Eltern

Obwohl die negativen Auswirkungen der mütterlichen und väterlichen Arbeit durch die Kinder unabhängig bewertet werden, werden sie hier gemeinsam beschrieben, da sie sich auf die gleichen Fragestellungen beziehen. Insgesamt umfassen die möglichen negativen Auswirkungen fünf Aspekte:

- Der Vater bzw. die Mutter denkt über die Arbeit nach, wenn er/sie mit dem Kind zusammen ist.
- Wenn das Kind etwas vom Vater bzw. der Mutter möchte, muss es wegen der Arbeit warten, bis es dran kommt.
- Die Arbeit des Vaters bzw. der Mutter unterbricht gemeinsame Tätigkeiten.

¹⁵ Die hier verwendeten Items sind die deutsche Übersetzung einiger Items aus einer großen amerikanischen Studie zum Thema arbeitende Eltern von Ellen Galinski, der herzlich für die Genehmigung gedankt wird (s. Ellen Galinski (1999) „Ask the Children“, Quill, New York.).

- Der Vater bzw. die Mutter sind wegen der Arbeit zu müde, um etwas gemeinsam mit dem Kind zu unternehmen.
- Der Vater bzw. die Mutter hat schlechte Laune wegen der Arbeit, wenn sie mit dem Kind zusammen sind.

11% der Kinder erleben, dass ihr Vater „immer“ oder „oft“ über seine Arbeit nachdenkt, wenn er mit ihnen zusammen ist. 10% sagen dies über ihre Mutter. Ungefähr dieselbe Anzahl von Kindern erlebt regelmäßig, dass ihre Eltern aufgrund ihrer Arbeit zu müde sind, um etwas mit ihnen zu machen. Bei den Vätern sind es 14% der Kinder, die das „immer“ oder „oft“ erleben, bei den Müttern 10%. 16% der Kinder müssen „immer“ oder „oft“ wegen der Arbeit ihres Vaters warten, bis sie an der Reihe sind, bei den Müttern sind es 9%. Die befragten Kinder erleben selten, dass sie durch die Arbeit in ihrem Zusammensein mit den Eltern unterbrochen werden. Bei weniger als 10% ist das regelmäßig der Fall. 7% der Kinder erleben ihre Mütter durch die Arbeit „immer“ oder „oft“ schlecht gelaunt. Bei den Vätern sind es sogar 9% der Kinder.

Die Tabelle 10.1 zeigt, wie diese Aspekte im Durchschnitt von den Kindern erlebt werden. Dabei sind nur solche Väter und Mütter berücksichtigt, die Teilzeit oder Vollzeit berufstätig sind. Alle negativen Auswirkungen kommen im Durchschnitt nur selten vor, d.h. dass die Kinder insgesamt durch die Erwerbstätigkeit ihrer Eltern allenfalls geringfügig beeinträchtigt sind.

Tab. 10.1: Negative Auswirkungen der elterlichen Erwerbstätigkeit.

	Vater		Mutter	
	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit
Denkt über Arbeit nach	2,2	2,0	2,1	1,9
Muss warten wegen der Arbeit	2,2	2,1	1,8	1,7
Arbeit unterbricht uns	1,9	1,8	1,8 ^a	1,5 ^a
Wegen der Arbeit zu müde	2,2	2,0	2,1 ^a	1,9 ^a
Wegen der Arbeit schlecht gelaunt	1,9	1,9	2,0 ^a	1,8 ^a

Die Werte können zwischen 1=„nie“ und 5=„oft“ liegen.

^a Der Unterschied zwischen Vollzeit und Teilzeit ist signifikant für das Niveau $p < .001$.

Unterschiede in der Auswirkung zwischen Vollzeit und Teilzeit Berufstätigkeiten gibt es nur bei der Mutter. So kommt es bei Vollzeit erwerbstätigen Müttern statistisch bedeutsam häufiger als bei Teilzeit erwerbstätigen Müttern dazu, dass die gemeinsamen Tätigkeiten mit den Kindern durch die Arbeit unter-

Etwa jedes zehnte Kind wird durch die Arbeit der Eltern stark negativ beeinflusst.

Insgesamt sind negative Auswirkungen der Arbeit aber selten.

Kinder Vollzeit erwerbstätiger Mütter erleben etwas mehr negative Auswirkungen.

brochen werden, dass sie wegen der Arbeit zu müde für gemeinsame Tätigkeiten oder schlecht gelaunt sind.

Väter lassen sich bei gleichen Arbeitsbedingungen etwas häufiger durch die Arbeit beeinflussen.

Die Unterschiede zwischen der Beurteilung von Vätern und Müttern sind nur in wenigen Fällen statistisch bedeutsam. Vollzeit erwerbstätige Väter denken aus Sicht ihrer Kinder etwas häufiger als Vollzeit erwerbstätige Mütter über die Arbeit nach, wenn die gemeinsam mit dem Kind etwas unternehmen. Außerdem müssen die Kinder wegen der Berufstätigkeit des Vollzeit tätigen Vaters etwas häufiger warten bis sie dran sind, als bei einer Vollzeit tätigen Mutter.

Nacharbeit führt zu mehr müdigkeitsbedingten Ablenkungen.

Die Arbeitszeiten der Eltern haben einen relativ geringen Einfluss auf die Beurteilung der Fragen. Lediglich ein Zusammenhang zwischen einer nächtlichen Arbeitszeit der Mutter und der häufigeren Einschätzung der Müdigkeit der Mutter ist aus Sicht der Kinder nachweisbar.

Je mehr Tage in der Woche die Eltern arbeiten, desto häufiger sind sie zu müde, um sich mit ihren Kindern zu beschäftigen.

Auch die Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Arbeitstage pro Woche und der Häufigkeit negativer Einflüsse sind sehr gering. Lediglich zwischen der Müdigkeit des Vaters bzw. der Mutter und der Anzahl seiner/ihrer Arbeitstage (jeweils $r=.10$) sowie zwischen der Anzahl der Arbeitstage der Mutter und der Häufigkeit schlechter Laune wegen der Arbeit ($r=.12$) besteht ein geringer Zusammenhang.

Die Einschätzungen dieser Fragen sind sehr viel stärker von individuellen Erfahrungen der Kinder geprägt, als von subgruppenspezifischen. So finden sich keine Geschlechtsunterschiede. Als Alterseffekt findet sich lediglich, dass Kinder der vierten Klassen etwas häufiger beklagen, dass sie wegen der Arbeit ihrer Eltern warten müssten, allerdings kann dies auch dadurch erklärt werden, dass ältere Kinder zum einen eher warten können, zum anderen aber auch weniger den Anspruch an ihre Eltern stellen, dass sich diese mit ihnen beschäftigen. Kinder mit Migrationshintergrund erleben häufiger, dass ihre Eltern wegen der Arbeit zu müde sind, um sich mit ihnen zu beschäftigen, allerdings sind Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund auch häufiger nachts oder in Wechselschicht erwerbstätig als Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund.

Alleinerziehende Mütter teilen ihre schlechte Laune häufiger mit den Kindern.

Die Kinder allein erziehender Eltern erleben häufiger, dass ihre Mutter schlechte Laune wegen ihrer Arbeit hat als Kinder, die mit beiden Elternteilen zusammenleben. Der Unterschied beträgt 0,3 Skaleneinheiten. Bei den Vätern zeigt sich ein entgegengesetztes

Bild: Kinder allein erziehender Eltern erleben ihre Väter seltener schlecht gelaunt wegen der Arbeit als Kinder mit zusammenlebenden Elternteilen. Hier findet sich ein Unterschied von 0,4 Skaleneinheiten, der damit zusammenhängen könnte, dass die meisten allein Erziehenden Mütter sind und Kinder sie in ihrem sicherlich oft stressigen Alltag erleben. Wenn sie am Wochenende oder in den Ferien mit ihren Vätern zusammen sind, ist es wahrscheinlich, dass die Sorgen der Arbeit eher in den Hintergrund treten.

10.2 Kommunikation über die Arbeit der Eltern

Neben den negativen Auswirkungen von Arbeit der Eltern auf das Zusammenleben mit den Kindern wurde auch erfragt, ob die Eltern mit ihren Kindern über positive oder negative Erlebnisse bei der Arbeit kommunizieren. Dazu wurde für Mutter und Vater getrennt erfragt, ob sie mit den Kindern über die guten bzw. schlechten Dinge, die sie bei der Arbeit erlebt haben, mit den Kindern reden. Die Tabelle 10.2 zeigt, dass dies bei den guten Erlebnissen von der Arbeit mittelmäßig häufig der Fall ist, bei den schlechten aber etwas seltener. Diese behalten die Eltern offenbar eher für sich.

Eltern reden relativ selten mit den Kindern über ihre Arbeit, vor allem nicht über die negativen Erlebnisse.

Tab. 10.2: Kommunikation über die Arbeit der Eltern.

	Vater		Mutter	
	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit
Er/sie redet mit mir über die guten Dinge, die er/sie auf der Arbeit erlebt	3,1	3,1	3,2	3,2
Er/sie redet mit mir über die schlechten Dinge, die er/sie auf der Arbeit erlebt	2,5	2,5	2,6	2,6

Die Werte können zwischen 1="nie" und 5="oft" liegen.

Es gibt keinen Unterschied zwischen Mutter und Vater sowie zwischen Vollzeit und Teilzeit Berufstätigen.

Die Kommunikation des Vaters mit den Kindern ist deutlich intensiver, wenn er nachts berufstätig ist. Offenbar ergibt sich durch diese Arbeitsform viel häufiger die Gelegenheit des Aufeinandertreffens von Vater und Kindern, so dass es mehr Gespräche gibt. Während tagsüber arbeitende Väter im Schnitt etwa „manchmal“ über ihre positiven Erlebnisse sprechen ($M=3,1-3,3$) tun dies nachts arbeitende Väter „oft“ ($M=4,1$). Auch Gespräche über negative Ereignisse bei der Nachtschicht finden häufiger statt ($M=3,4$ vs. $M=2,4-2,5$). Bei den Müttern besteht dieser Unter-

Nachts arbeitende Väter kommunizieren häufiger mit ihren Kindern über die Arbeit.

schied interessanterweise nicht, wenngleich die Anzahl nachts arbeitender Mütter auch sehr gering ist.

Die Gesprächshäufigkeit hängt nicht von der Zahl der Arbeitstage pro Woche bei den Eltern ab. Geschlechts-, Alters- oder Effekte des Migrationshintergrundes bestehen nicht.

10.3 Positive Auswirkungen der Arbeit

Eltern teilen eher die positiven als die negativen Seiten ihrer Arbeit mit den Kindern.

Nicht nur negative Auswirkungen der Arbeit der Eltern sind denkbar, sondern auch, dass sich besonders gute Erlebnisse und Erfolge im Beruf auf die Stimmung der Eltern positiv auswirken und die Beziehung zu den Kindern verbessern. Daher wurde gefragt, wie oft die Eltern gute Laune wegen der Arbeit haben, wenn sie etwas zusammen mit den Kindern machen. Die Tabelle 10.3 zeigt die Ergebnisse zu dieser Frage. Dass sich die Arbeit der Eltern positiv auf deren Stimmung auswirkt, kommt aus Sicht der Kinder offenbar häufiger vor als dass sie sich negativ auswirkt (s.o.), nämlich „manchmal“. 38% erleben „immer“ oder „oft“, dass Eltern wegen ihrer Arbeit gute Laune haben. Es gibt dabei keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen Vater und Mutter sowie zwischen Teilzeit und Vollzeit Beschäftigung.

Tab. 10.3: Positive Auswirkungen durch die Arbeit der Eltern.

	Vater		Mutter	
	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit
Er/sie hat gute Laune wegen der Arbeit, wenn wir zusammen sind.	3,2	3,2	3,0	3,2

Die Werte können zwischen 1=„nie“ und 5=„oft“ liegen.

Die Arbeitszeiten der Eltern haben auf diese Einschätzung ebenso wenig einen Einfluss wie die Zahl der pro Woche gearbeiteten Tage.

Gute Laune wegen der Arbeit diagnostizieren vor allem jüngere Kinder bei ihren Eltern.

Bei dieser Frage unterscheiden sich allerdings Jungen und Mädchen leicht, denn Jungen erleben offenbar etwas mehr als Mädchen, wenn ihr Vater gute Laune wegen des Jobs hat (M=3,2 vs. M=3,0). Bei der Mutter besteht dieser Unterschied nicht. Möglicherweise erzählen die Väter ihren Söhnen häufiger von positiven Arbeitserlebnissen als ihren Töchtern. Mit zunehmendem Alter nimmt die wahrgenommene gute Laune beider Eltern durch den Job merklich ab. Sagen die Kinder in der vierten Klasse noch deutlich über „manchmal“, dass die Eltern gute Laune von der Arbeit mitbringen (M=3,1 Mutter und M=3,2 Vater), so liegt der Wert in der siebten Klasse merklich unter

„manchmal“ (M=2,8 Mutter und M=2,9 Vater). Ob dies daran liegt, dass die Kinder sensibler geworden sind oder die Eltern weniger oft gute Laune „simulieren“ um ihre Kinder positiv zu stimmen, kann hier nicht geklärt werden. Der Migrationshintergrund hat keinen Einfluss.

10.4 Einschätzung der Arbeitszeit

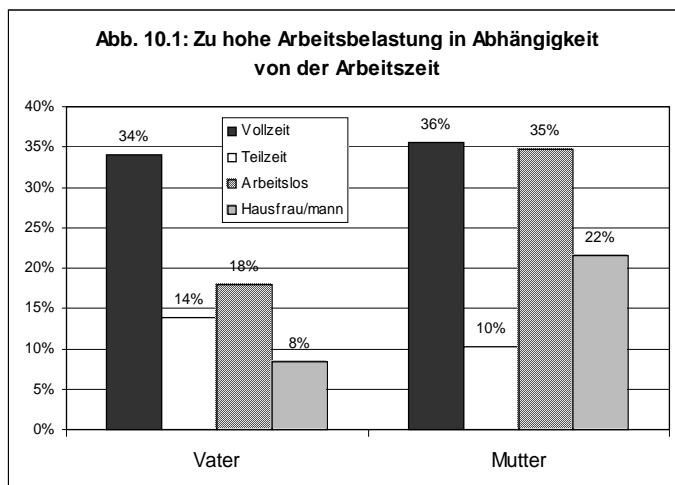
Haben die Kinder die Arbeit der Eltern in den bisherigen Fragen bemerkenswert positiv bewertet, stellt sich abschließend die Frage, ob sie sich wünschen würden, dass die Eltern generell mehr, weniger oder weiterhin genauso viel arbeiten sollten.

Insgesamt finden zwei Drittel der Kinder (66%), dass ihr Vater genau richtig lang arbeitet, und sogar drei Viertel der Kinder (75%) schätzen die Arbeitszeit der Mutter als genau passend ein. Auch hier spiegelt sich also die generelle Zufriedenheit der Kinder mit der Arbeitssituation der Eltern wider. 31% der Kinder wünschen sich, dass ihr Vater weniger arbeiten sollte und 19% hätten gerne eine Mutter, die weniger arbeitet. Mehr Arbeit wünschen sich nur 2% für ihren Vater und 6% für die Mutter.

Die meisten Kinder sind mit den Arbeitszeiten ihrer Eltern einverstanden, allerdings wünscht dein Drittel der Kinder weniger Arbeit für den Vater und ein Fünftel weniger Arbeit für die Mutter.

Erwartungsgemäß hängt die Beurteilung der Arbeitszeit der Eltern von der tatsächlichen Arbeitszeit der Eltern ab. Die Abbildung 10.1 zeigt den Anteil der Kinder, die meinen, dass ihre Eltern zu viel arbeiten in Abhängigkeit von der tatsächlichen Arbeitszeit. In der Abbildung ist zweierlei interessant. Zum einen gibt es den erwarteten Effekt, dass die Kinder bei Vollzeit erwerbstätigen Eltern sehr viel häufiger sagen, sie arbeiteten zu viel, als bei Teilzeit erwerbstätigen Eltern. Dies ist für Väter und Mütter gleich. Vor allem bei Müttern aber finden die Kinder, dass sie zu viel arbeiten, wenn sie arbeitslos sind oder ausschließlich den Haushalt führen. Hier werten die Kinder also ganz offensichtlich die Haushaltsführung als Arbeit und sagen, dass vor allem ihre Mütter davon zu viel übernehmen (müssen).

Zumindest ein Teil der Kinder scheint die Hausarbeit als Arbeit zu begreifen.



Alters- und Geschlechtseffekte gibt es in dieser Frage keine. Kinder mit Migrationshintergrund finden etwas häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund, dass ihre Mutter zu viel arbeitet (24% vs. 17%). Beim Vater gibt es diesen Unterschied nicht.

Kinder allein erziehender Eltern finden seltener, dass ihr Vater zu viel arbeitet als Kinder, die bei beiden Eltern leben (20% vs. 33%). Dies wird daran liegen, dass diese Kinder seltener Kontakt zu ihrem Vater haben und daher die Auswirkungen seiner Arbeit nicht hautnah miterleben.

10.5 Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden

Zwar beurteilen die Kinder alle Aspekte der elterlichen Arbeit im Schnitt sehr positiv, doch bestehen einige nachweisbare Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden in der Familie. Nachweislich sinkt das familiäre Wohlbefinden der Kinder, wenn die Arbeitsbelastung der Eltern dazu führt, dass sie wegen der Arbeit zu müde sind, um etwas mit den Kindern zu unternehmen ($r=-.17$ Vater; $r=-.16$ Mutter), bzw. wenn sie durch die Arbeit schlecht gelaunt sind ($r=-.18$ Vater; $r=-.17$ Mutter). Wenn die Eltern dagegen wegen der Arbeit gute Laune haben und ihre Kinder das spüren lassen, wirkt sich das positiv aus ($r=.17$ Vater; $r=.19$ Mutter). Ebenso ist es wichtig, den Kindern die positiven Erlebnisse bei der Arbeit mitzutei-

len ($r=.17$ Vater; $r=.16$ Mutter). Die anderen abgefragten Aspekte sind von geringerem Einfluss auf das familiäre Wohlbefinden.

Negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden haben zu große Müdigkeit wegen der Arbeit und schlechte Laune.

Gute Laune und die Kommunikation über die positiven Aspekte der Berufstätigkeit steigern dagegen das Wohlbefinden der Kinder.

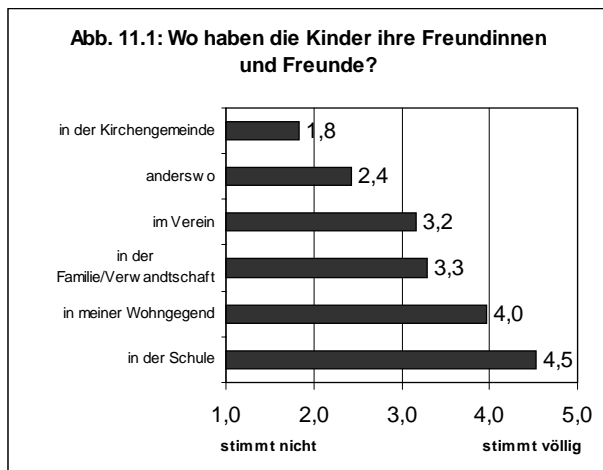
11 Freunde und Freizeit

Der Freundeskreis ist der Bereich im Leben der Kinder, in dem sie sich am besten fühlen (s. Kapitel 4). Da Freunde und Freizeit in diesem Erhebungsjahr keinen zentralen Raum einnehmen, ist nur erfragt worden, wo die Kinder ihre Freunde haben, welche Freizeitaktivitäten sie bevorzugen und wie viele feste Nachmittagstermine sie haben.

11.1 Freundeskreis

Um zu erfahren, wo die befragten Kinder ihre Freundinnen und Freunde haben, wurden die häufigsten Kontexte, in denen Kinder Freunde haben, in geschlossener Form abgefragt. Zusätzlich wurden sonstige Kontexte in einer offenen Frage erfasst. Die Abbildung 11.1 zeigt wo die Kinder am häufigsten Freundschaften pflegen. Freundinnen und Freunde haben die befragten Kinder am ehesten in der Schule oder in ihrem Wohnumfeld, auch in der Familie oder Verwandtschaft oder im Verein haben die Kinder einige Freunde. In der Kirchengemeinde oder anderswo (s.u.) haben die Kinder eher selten Freundschaften.

Schule und das Wohnumfeld sind die Bereiche, in denen die Kinder Freunde haben.



Unter den Kontexten, die als sonstige genannt wurden, steht mit deutlichem Abstand die andere Stadt an der Spitze (s. Abb. 11.2). Auch in einem anderen Land, bei Hobbys die nicht in einem Verein ausgeführt werden, im Urlaub, bei Bekannten, in einer an-

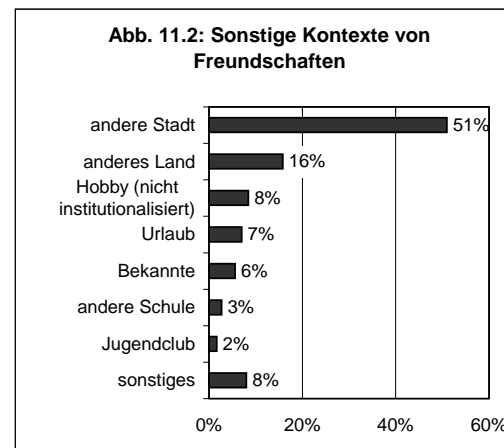
deren Schule oder in Jugendclubs haben die Kinder noch Freunde.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich kaum in der Frage, wo sie ihre Freunde haben. Lediglich im Verein (wohl hauptsächlich der Fußball- bzw. Sportverein) haben Jungen mehr Freunde (M=3,4) als Mädchen (M=3,0). Altersunterschiede gibt es keine.

Kinder mit Migrationshintergrund haben mehr Freunde in der Familie oder unter Verwandten (M=3,5 vs. M=3,2) als Kinder ohne Migrationshintergrund. Auch in anderen Kontexten als den geschlossen abgefragten haben Kinder mit Migrationshintergrund eher Freunde als Kinder ohne Migrationshintergrund (M=2,7 vs. M=2,3). Dies liegt daran, dass sie sehr viel häufiger (31%) als deutsche Kinder (10%) Freunde in einem anderen Land haben.

Jungen haben mehr Freunde im Verein.

Kinder mit Migrationshintergrund haben mehr Freunde im Familien- oder Verwandtenkreis.



Zwischen dem Wohlbefinden der Kinder und der Frage wo sie ihre Freunde haben bestehen geringe Zusammenhänge. So fühlen sich Kinder umso besser in der Wohngegend ($r=.18$) als auch im Freundeskreis ($r=.15$), je eher sie Freunde im Wohnumfeld haben. Gleiches gilt für die Freundschaften im Verein (Wohlbefinden im Wohnumfeld: $r=.12$; Wohlbefinden im Freundeskreis: $r=.11$).

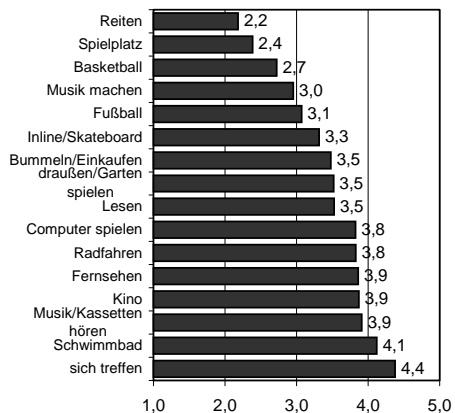
Freundschaften im Wohnumfeld steigern auch das Wohlbefinden dort.

Soziale Aktivitäten sind die liebste Freizeitaktivität der Kinder.

11.2 Freizeitaktivitäten

In geschlossener Form wurden 16 verschiedene Freizeitaktivitäten abgefragt. Die Kinder sollten angeben, wie gerne sie jede einzelne über das ganze Jahr gesehen ausüben. Die Abbildung 11.3 zeigt die Rangfolge der liebsten Freizeitaktivitäten. Ganz weit oben auf der Liste der beliebten Freizeitaktivitäten steht das Treffen mit anderen Kindern. Auch ins Schwimmbad gehen oder Musik hören ist sehr beliebt. Reiten, Spielplatz oder Basketball sind im Vergleich in der Gesamtgruppe eher unbeliebt. Sportliche Betätigungen finden sich im (hinteren) Mittelfeld.

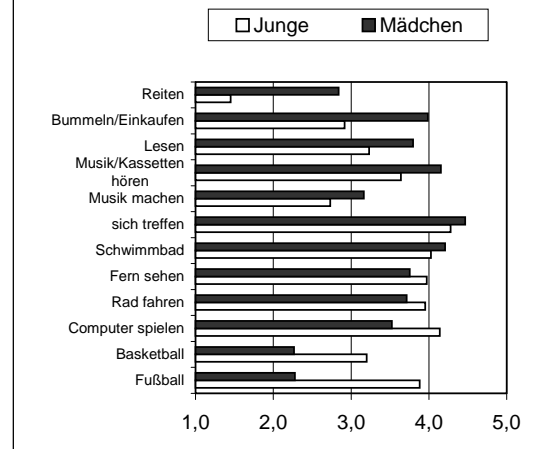
Abb. 11.3: Liebste Freizeitaktivitäten



Jungen und Mädchen haben sehr unterschiedliche Freizeitpräferenzen.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich erwartungsgemäß in ihren Lieblingsfreizeitbeschäftigungen sehr deutlich (s. Abb. 11.4). Am deutlichsten von Mädchen dominiert ist das Reiten. Auch Bummeln/Einkaufen oder Lesen werden stärker von Mädchen als von Jungen bevorzugt. Auch das Thema Musik (hören oder machen) ist bei Mädchen beliebter. Nur leichte Präferenzen von Mädchen oder Jungen gibt es beim Treffen, Schwimmbad, fern sehen oder Rad fahren. Computer spielen, Basketball oder Fußball spielen wird deutlich stärker von Jungen gewünscht.

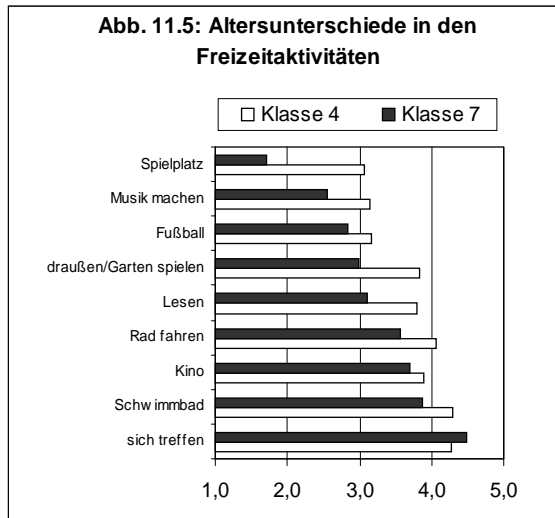
Abb. 11.4: Geschlechtsunterschiede in den Freizeitaktivitäten



Auch nach Alter unterscheiden sich die Freizeitpräferenzen sehr deutlich (s. Abb. 11.5). Insgesamt gibt es fast ausschließlich Freizeitaktivitäten, die mit zunehmendem Alter *weniger* wichtig werden. Ausschließlich das Treffen von anderen Kindern und Jugendlichen ist in der Klasse 7 beliebter als in Klasse 4. Sehr viel unbeliebter wird der Spielplatz, das draußen Spielen, Lesen und Musik machen. Aber auch Rad fahren, das Schwimmbad, Fußball spielen und Kino werden weniger gern gewählt.

Das Treffen anderer Kinder wird mit zunehmendem Alter so wichtig, dass es alle anderen Aktivitäten in den Hintergrund drängt.

Kinder mit Migrationshintergrund wählen häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund die Freizeitaktivitäten Spielplatz (M=2,7 vs. M=2,3), Fußball (M=3,3 vs. M=3,0), Basketball (M=3,0 vs. M=2,6) und fern sehen (M=4,0 vs. M=3,8). Umgekehrt verhält es sich bei den Freizeitaktivitäten Inlineskaten/Skateboard fahren (M=3,1 vs. M=3,4), draußen/im Garten spielen (M=3,2 vs. M=3,7) und sich treffen (M=4,2 vs. M=4,5).



11.3 Freizeit an der Schule

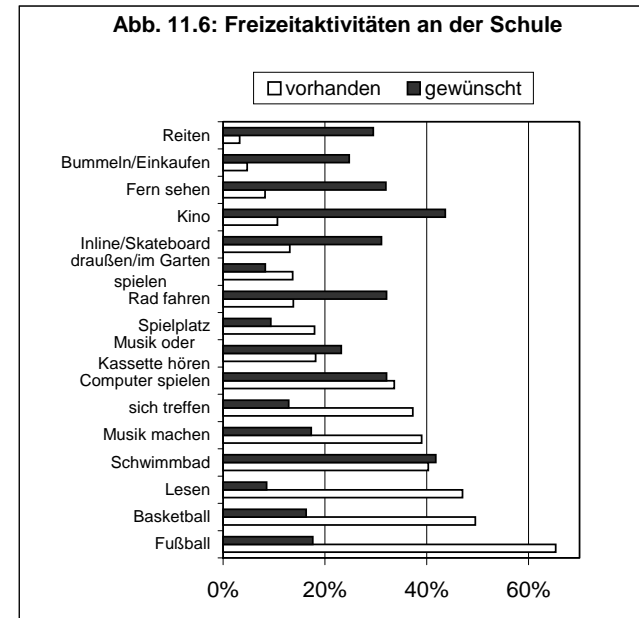
Nach dem eben dargestellten Block der beliebtesten Freizeitmöglichkeiten wurden die Kinder gefragt, welche dieser Angebote sie an der Schule nutzen können und welche sie gerne nutzen würden. Sie konnten jeweils maximal sechs Angebote auswählen.

Fußball, Basketball und Lesen sind als Freizeitaktivitäten an den meisten Schulen möglich.

Stark gewünscht werden Kino, Rad fahren, fern sehen, Bummeln/Einkaufen, Reiten und Inline bzw. Skateboard fahren.

Wie die Abbildung 11.6 zeigt sind Fußball, Basketball und Lesen an vielen Schulen möglich. Entsprechend gering ist auch der Wunsch, diese Aktivitäten zusätzlich zu installieren. Schwimmen ist zwar in vielen Schulen möglich, aufgrund der hohen Beliebtheit aber ist der Wunsch trotzdem sehr ausgeprägt. Ähnliches gilt für Computer spielen. Viele Wünsche bei wenig Angebot bestehen nach Kino, Rad fahren, fern sehen, Bummel/Einkaufen, Reiten und Inline oder Skateboard fahren.

Erwartungsgemäß unterscheiden sich Jungen und Mädchen nicht bei den Freizeitangeboten, die in der Schule bereits vorhanden sind. Bei den zusätzlich gewünschten Angeboten allerdings wünschen sich Mädchen häufiger als Jungen Bummeln oder Einkaufen (31% vs. 18%) und Reiten (46% vs. 10%) zu können. Die Jungen dagegen möchten gerne mehr Fußball (28% vs. 9%), Basketball (22% vs. 11%) und Computer spielen (38% vs. 27%).



Mit zunehmendem Alter verändern sich sowohl die gewünschten als auch die vorhandenen Angebote an den Schulen. Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen bieten sich deutlich mehr Möglichkeiten als Schülerinnen und Schülern der siebten Klassen zu schwimmen (56% vs. 27%), auf dem Spielplatz zu spielen (32% vs. 9%), Rad zu fahren (26% vs. 8%) und Filme zu sehen (Kino) (18% vs. 8%). Seltener als Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse aber können sie an der Schule Inline skaten/Skateboard fahren (7% vs. 15%) und Basketball spielen (39% vs. 67%).

Bei den Wünschen sind die Unterschiede erstaunlicherweise gering. Lediglich Spielplatz (20% vs. 4%), draußen spielen (11% vs. 6%) und Lesen (12% vs. 6%) werden in der vierten Klasse häufiger gewünscht als in der siebten Klasse.

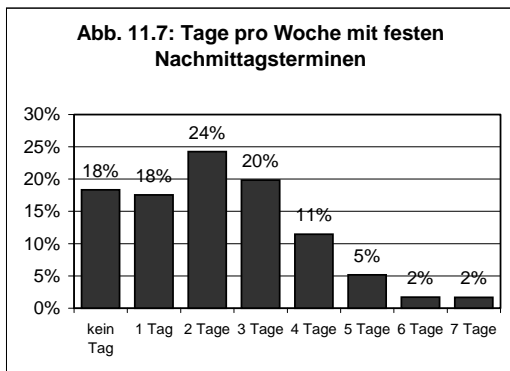
Kinder mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich nicht in ihrer Beurteilung dieser Frage.

11.4 Nachmittagstermine

Stimmt der häufig kolportierte Eindruck, dass Kinder heutzutage durch feste Nachmittagstermine wie Musikschule, Nachhilfe, Sportverein, etc. so fest in Terminpläne eingebunden sind, dass ihnen eine spontane Freizeitgestaltung kaum mehr möglich ist? Um dieser Frage nachzugehen wurde gefragt, an wie vielen Tagen in der Woche die Kinder feste Nachmittagstermine haben.

2,2 Termine pro Woche sind bei heutigen hessischen Schülerinnen und Schülern fest verplant.

Mit durchschnittlich 2,2 Terminen pro Woche kann in der Gesamtheit der Kinder keineswegs von einer starken Verplanung der Nachmittage gesprochen werden. Allerdings ist die Spanne der Termine sehr breit (s. Abb. 11.7). So hat die größte Gruppe der Kinder zwei Tage in der Woche, an denen sie durch feste Termine eingeschränkt sind. Jeweils etwa ein Fünftel der Kinder hat keinen, einen oder drei Tage mit festen Terminen. Ein weiteres Fünftel hat vier oder mehr Tage mit Terminen (zumindest teilweise) blockiert.



Kinder mit Migrationshintergrund haben weniger feste Nachmittagstermine.

In der Grundschule ist die Terminanzahl mit $M=2,0$ geringer als in den weiterführenden Schulen ($M=2,3$). Kinder mit Migrationshintergrund haben weniger Termine ($M=1,8$) als Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=2,3$). Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht. Besonders viele Termine haben Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums ($M=2,4$) und der Gesamtschule ($M=2,6$). Die geringste Termindichte haben Hauptschülerinnen und Hauptschüler ($M=1,7$). Schülerinnen und Schüler der Grundschule ($M=2,0$), der Förderstufe ($M=1,9$) und der Realschule ($M=2,1$) liegen dazwischen. Auch Schülerinnen und Schüler, die schulische Nachmittagsangebote nutzen haben erwartungsgemäß mehr

Besonders volle Terminkalender haben Gymnasialtinnen und Gymnasiasten.

feste Nachmittagstermine ($M=2,4$) als diejenigen, die keine Nachmittagsangebote nutzen ($M=2,1$).

Die Anzahl der mit festen Terminen verplanten Tage zeigt keinen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Kinder.

12 Mobilität

Vor dem Hintergrund der zum Teil ländlichen Struktur Hessens ist es interessant zu erfahren, inwieweit die Kinder zwischen 9 und 14 Jahren eigenständig mobil sind oder von ihren Eltern mit dem PKW gefahren werden müssen. Auch für Nachmittagsangebote innerhalb und außerhalb der Schule ist die Frage der Mobilität der Kinder nicht zu vernachlässigen.

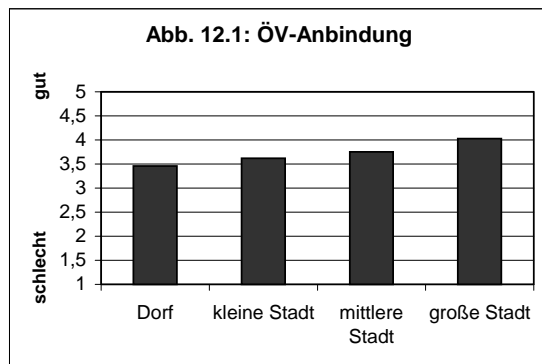
12.1 Anbindung an den öffentlichen Verkehr

Immerhin 36% der befragten Kinder beurteilen die Anbindung ihrer Wohnung an das öffentliche Nahverkehrsnetz (ÖV) „sehr gut“. 21% beurteilen sie als „gut“. 20% sind mittelmäßig zufrieden, 8% eher unzufrieden, 14% sind sehr unzufrieden mit der Anbindung an das Nahverkehrsnetz. Diese Zahlen nehmen sich neben der Einschätzung vieler Erwachsener, die den öffentlichen Nahverkehr häufig sehr kritisch bewerten, erstaunlich positiv aus.

Erwartungsgemäß ist die ÖV-Anbindung aus Sicht der Kinder in Großstädten besser als in ländlichen Gegenden (s. Abb. 12.1). Während in Großstädten dem öffentlichen Verkehr mit einem Mittelwert um „gut“ ein positives Zeugnis ausgestellt wird, ist die Beurteilung bei Kindern, die angeblich auf dem Dorf zu wohnen, mit einem Mittelwert um 3,5 schlechter. Allerdings ist dieser Unterschied weit kleiner als zu erwarten war, beurteilen doch selbst Dorfkinder die ÖV-Anbindung in ihrem Wohnort als „mittelmäßig“ bis „gut“.

Nur ein Viertel der Kinder ist mit der Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr unzufrieden.

Selbst Kinder, die in Dörfern wohnen sind relativ zufrieden mit dem ÖV-Angebot.



Interessanterweise wird die Beurteilung der ÖV-Anbindung mit dem Alter der Kinder positiver. Während die mittlere Beurteilung in der vierten Klasse bei $M=3,4$ liegt, ist der Mittelwert in der siebten Klasse $M=3,8$. Möglicherweise liegt dieses Ergebnis darin begründet, dass die Kinder mit zunehmendem Alter mehr Kompetenzen in der ÖV-Nutzung erwerben. Sie sind eher in der Lage, alleine mit dem Bus oder der Bahn unterwegs zu sein, und machen somit erstmals *eigene* Erfahrungen, während sie zuvor möglicherweise die (häufig negativen) Einschätzung ihrer Eltern über den ÖV reproduziert haben.

Je älter die Kinder werden, desto besser beurteilen die den öffentlichen Nahverkehr.

Nach Postleitzahlenbezirken differenziert steht erwartungsgemäß der Großraum Frankfurt a.M. an der Spitze der Bewertungen (s. Tabelle 12.1). Die schlechteste Bewertung erfolgte im Postleitzahlenbereich 35xxx, aber auch 37xxx und 34xxx schnitten nur unwesentlich besser ab.

Tab. 12.1: Bewertung der ÖV-Anbindung nach Postleitzahlenbereich.

Postleitzahlenbereich	Beurteilung
34xxx	3,4
35xxx	3,3
36xxx	3,5
37xxx	3,4
60xxx	4,3
61xxx	3,8
63xxx	3,8
64xxx	3,9
65xxx	3,6

Die Qualität der ÖV-Anbindung scheint auch für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren ein nicht zu unterschätzender Faktor des Wohlbefindens zu sein. So zeigen beide Variablen einen nachweisbaren Zusammenhang ($r=.19^{16}$). Zudem hat die ÖV-Anbindung einen geringfügigen aber nachweisbaren Einfluss auf das Wohlbefinden im Freundeskreis ($r=.08$).

12.2 Eltern als Chauffeure

Wenn die selbst bestimmte Mobilität der Kinder eingeschränkt ist, dienen die Eltern der Kinder häufig als Chauffeure, die die Kinder zu Freizeitaktivitäten oder zu ihren Freundinnen und Freunden mit dem PKW fahren. Dies kann zum einen in tatsächlich

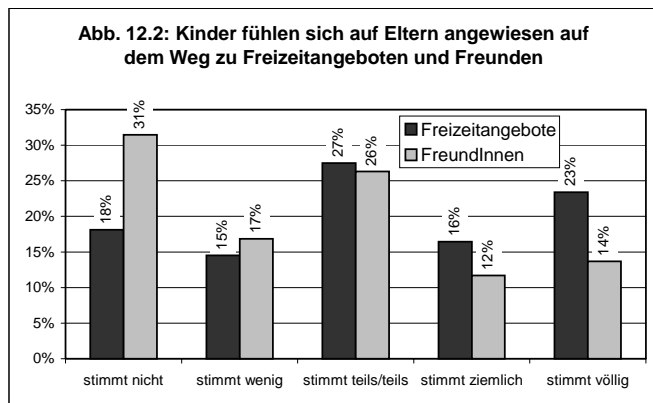
¹⁶ Dargestellt sind hier um den Einfluss der Wohnortgröße bereinigte Partialkorrelationen, da die Wohnortgröße einen negativen Einfluss auf das Wohlbefinden, gleichzeitig aber einen positiven Einfluss auf die ÖV-Anbindung hat.

schlechten Angeboten, z.T. aber auch in den Wünschen der Eltern begründet liegen, ihre Kinder zu beschützen.

Ein Viertel der Kinder muss von den Eltern mit dem PKW zu Freundinnen und Freunden gebracht werden.

Nur ein Drittel der Kinder kann interessante Freizeitangebote ohne Fahrdienst der Eltern erreichen.

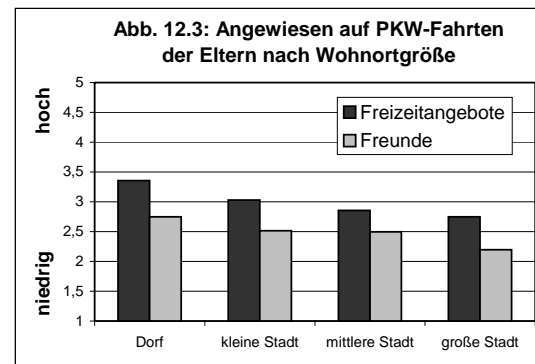
Die Abbildung 12.2 zeigt, dass die Freundinnen und Freunde für die meisten Kinder recht gut auch ohne die Hilfe der Eltern zu erreichen sind. Fast die Hälfte stimmt der Aussage nicht oder nur wenig zu, dass sie auf die Eltern angewiesen sind, um zu ihren Freundinnen und Freunden zu gelangen. Allerdings sind gut ein Viertel der Kinder so stark auf die Eltern angewiesen, dass sie ziemlich oder völlig zustimmen. Bei Freizeitangeboten sieht die Situation allerdings beinahe umgekehrt aus: zwei Fünftel benötigen meistens die Fahrdienste der Eltern, um interessante Freizeitangebote erreichen zu können, nur ein Drittel kann die Freizeitangebote gut alleine erreichen.



Auch in diesen Aspekten unterscheiden sich erwartungsgemäß Kinder in Abhängigkeit von der Siedlungsgröße (s. Abb. 12.3). Bei Kindern, die ihr Wohngebiet als dörflich beurteilen, ist die Abhängigkeit von den PKW-fahrenden Eltern am größten, je größer die Stadt wird, desto stärker sinkt in beiden Bereichen die Abhängigkeit der Kinder von ihren Eltern. Allerdings sind auch hier die Unterschiede kleiner als erwartet, d.h. auch vielen Kindern, die auf dem Land leben, ist es möglich, Freundinnen und Freunde und in beschränktem Maße auch Freizeitangebote selbstständig zu erreichen.

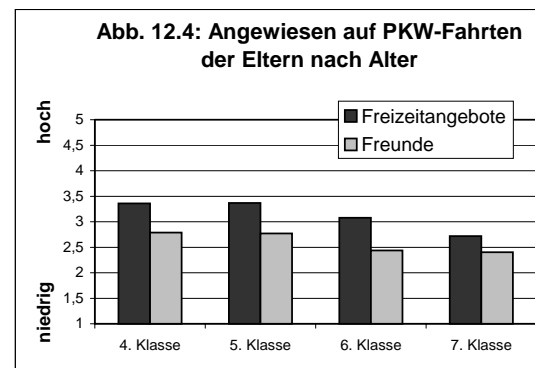
Mädchen fühlen sich interessanterweise auf dem Weg zu ihren Freundinnen und Freunden etwas stärker auf ihre Eltern angewiesen (M=2,7) als Jungen (M=2,5). Möglicherweise werden Mädchen stärker als Jungen von ihren Eltern „beschützt“, so dass ihnen weniger autonome Alltagsmobilität zugestanden wird.

Mädchen benötigen bei sonst gleichen Bedingungen häufiger die Fahrdienste der Eltern.



Mit zunehmendem Alter wächst die mobilitätsbezogene Autonomie der Kinder an (s. Abb. 12.4). Interessanterweise vollzieht sich dieser Zuwachs an Mobilität nicht – wie man erwarten könnte – mit dem Wechsel zur weiterführenden Schule, der ja häufig mit weiteren Wegen und der selbstständigen Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel oder des Rades verbunden ist, sondern mit dem Wechsel in die Jahrgangsstufe sechs. Vor allem die Freizeitangebote werden zunehmend besser erreichbar je älter die Kinder werden.

Mit zunehmendem Alter werden die Kinder selbstständiger in ihrer Verkehrsmittelwahl.



Die Angewiesenheit auf die Fahrdienste der Eltern auf dem Weg zu Freundinnen und Freunden oder zu Freizeitangeboten und das Wohlbefinden der befragten Kinder hängen nicht zusammen.

12.3 Erreichbarkeit von Nachmittagsangeboten

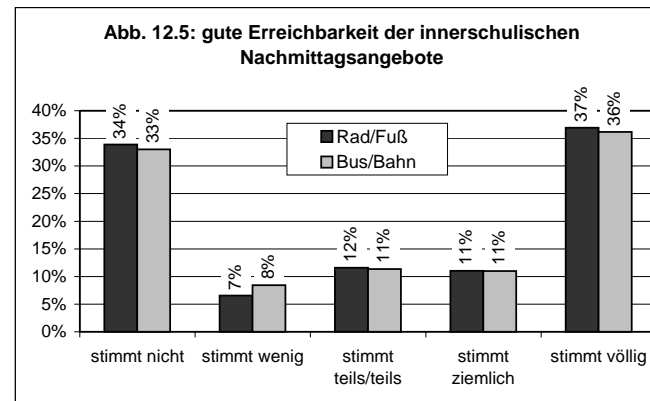
14% der Kinder können die Freizeitangebote in der Schule weder mit dem Rad noch mit Bus und Bahn gut erreichen.

Die Abbildung 12.5 zeigt, wie stark die Kinder der Aussage zustimmen, die Nachmittagsangebote, die innerhalb der Schule stattfinden, könnten gut per Fahrrad oder zu Fuß, bzw. mit Bus und Bahn erreicht werden.¹⁷ Die Antworten teilen sich sehr klar in zwei Extreme auf: ein Drittel der Schülerinnen und Schüler kann die Angebote gut erreichen, ein Drittel kann sie gar nicht gut erreichen. Die Erreichbarkeit mit dem Rad/zu Fuß und mit Bus und Bahn hängen negativ zusammen, d.h. wenn die Schule gut mit dem Bus und Bahn erreichbar ist, ist sie nicht gut mit dem Rad oder zu Fuß erreichbar. Dies ist wohl eine Frage der Entfernung. Interessant ist daher die Gruppe der Kinder, die die schulischen Angebote weder mit dem Rad oder zu Fuß noch mit Bus und Bahn erreichen können. Diese Gruppe umfasst immerhin 14% der Kinder.¹⁸

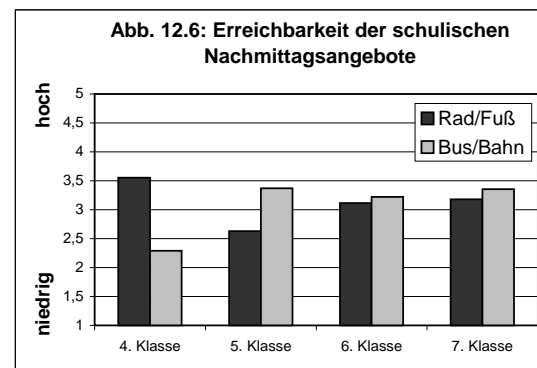
Während die Erreichbarkeit der schulischen Nachmittagsangebote mit dem Rad oder zu Fuß nur bei Kindern, die in einem Dorf wohnen, geringer ist (M=2,5) als bei Kindern, die in einer Stadt gleich welcher Größe wohnen (M=2,6-2,7), zeigt die Erreichbarkeit schulischer Angebote mit Bus und Bahn einen interessanten Verlauf. Die höchsten Werte zeigen sich wegen des guten ÖV-Angebotes in der Großstadt (M=3,4) und wegen der langen Strecken auf dem Dorf (M=3,2). Für Kinder aus Klein- (M=2,9) oder Mittelstädten (M=3,0) ist die Erreichbarkeit der schulischen Nachmittagsangebote mit Bus und Bahn niedriger.

¹⁷ Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Gesamtgruppe, unterscheiden sich allerdings nicht, wenn man nur die Teilgruppe der Schülerinnen und Schüler betrachtet, an deren Schulen Nachmittagsangebote vorhanden sind, oder die Teilgruppe der Schülerinnen und Schüler, die diese Angebote auch nutzt.

¹⁸ Hier sind alle Kinder zusammengefasst, die sowohl bei der Erreichbarkeit mit dem Rad oder zu Fuß als auch bei der Erreichbarkeit mit Bus und Bahn „stimmt nicht“ oder „stimmt wenig“ geantwortet haben.



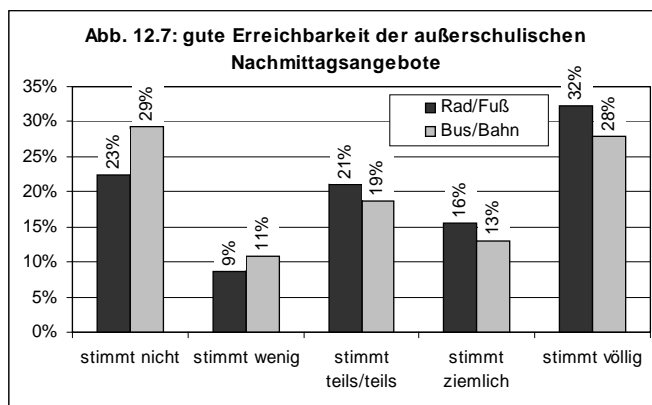
Die Verläufe der Erreichbarkeiten mit dem Alter sind ebenfalls sehr aufschlussreich (s. Abb. 12.6). Während Grundschülerinnen und Grundschüler aufgrund der Nähe der Grundschulen zu ihrem Wohnort die Angebote gut per Rad oder zu Fuß erreichen können und nur selten Bus und Bahn nehmen (müssen), steigt der Anteil von Bus und Bahn ab Klasse fünf an. Die Erreichbarkeit per Rad/Fuß hat in der Klasse fünf den tiefsten Wert, wird aber in den Klassen sechs und sieben wieder verbessert (vielleicht aufgrund steigender Kompetenzen).



Kinder mit Migrationshintergrund können schulische Nachmittagsangebote deutlich besser mit dem Rad oder zu Fuß erreichen (M=3,5) als Kinder ohne Migrationshintergrund (M=3,0). Dies wird wohl in der Wohnsituation dieser Kinder vor allem in Großstädten begründet liegen.

Die Abbildung 12.7 zeigt die Verhältnisse für außerschulische Angebote am Nachmittag. Das Bild ist dem der innerschulischen Angebote sehr ähnlich, mit dem Unterschied, dass es nun eine etwas stärker besetzte Mittelkategorie gibt.¹⁹ Außerdem sind die außerschulischen Angebote etwas besser zu Fuß oder mit dem Rad erreichbar, was für eine geringere Entfernung zwischen außerschulischem Angebot und Wohnort als zwischen schulischem Angebot und Wohnort spricht. Der Anteil der Kinder, die die außerschulischen Angebote weder zu Fuß oder mit dem Rad noch per Bus und Bahn gut erreichen können, liegt mit 15% allerdings in der gleichen Höhe wie bei den schulischen Nachmittagsangeboten.

15% der Kinder können die Freizeitangebote außerhalb der Schule weder mit dem Rad noch mit Bus und Bahn gut erreichen.



Die außerschulischen Nachmittagsangebote sind auf dem Dorf am schlechtesten zu erreichen (Rad/Fuß: $M=3,0$; Bus/Bahn: $M=3,0$). In der Kleinstadt ist die Erreichbarkeit per Rad oder zu Fuß besonders gut ($M=3,6$), die per Bus und Bahn allerdings noch schlechter als auf dem Dorf ($M=2,8$).²⁰ In der Mittelstadt ist die Erreichbarkeit per Rad/Fuß ähnlich gut ($M=3,5$), zusätzlich ist das Angebot an Bus und Bahn aber offenbar besser ($M=3,1$). In der Großstadt ist die Erreichbarkeit der außerschulischen Nachmittagsangebote per Rad/Fuß nur im mittleren Bereich – wohl wegen der größeren innerstädtischen Entfer-

¹⁹ Dies spricht dafür, dass die befragten Kinder bei der Beantwortung dieser Frage an verschiedene Angebote, die an unterschiedlichen Stellen lokalisiert sind, gedacht haben.

²⁰ Allerdings ist zu vermuten, dass die befragten Kinder hier die Erreichbarkeit per Bus und Bahn mit der Notwendigkeit, Bus und Bahn wegen der großen Entfernung zu nutzen, vermischen.

nungen ($M=3,3$), die Erreichbarkeit per Bus und Bahn ist aber besonders gut ($M=3,6$).

Mädchen ($M=3,2$) können die außerschulischen Angebote schlechter als Jungen ($M=3,4$) mit dem Rad oder zu Fuß erreichen – wohl wieder ein Ausdruck der geringeren Häufigkeit, mit der Mädchen das Rad benutzen. Bei der Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln unterscheiden sich die Geschlechter nicht.

Der Altersverlauf ist bei den außerschulischen Angeboten identisch mit dem der innerschulischen. Während die Erreichbarkeit dieser Angebote mit Bus und Bahn in der vierten Klasse deutlich niedriger ist ($M=2,4$) als in den Klassen 5-7 ($M=3,0-3,3$), was wohl dem geringeren Aktionsradius jüngerer Kinder entspricht, ist die berichtete Erreichbarkeit außerschulischer Nachmittagsangebote per Rad oder Fuß in den Klassen vier ($M=3,4$) und sieben ($M=3,5$) besonders hoch. In der vierten Klasse dürften die Entfernungen noch gering sein, in der siebten Klasse dagegen ist die Kompetenz gewachsen, auch längere Strecken mit dem Rad zurückzulegen. In den Klassen fünf ($M=3,0$) und sechs ($M=3,2$) dagegen ist die Erreichbarkeit der Angebote per Rad/Fuß geringer.

Kinder mit Migrationshintergrund berichten wiederum aufgrund ihrer speziellen Wohnsituation analog zu den innerschulischen auch bei den außerschulischen Nachmittagsangeboten über eine bessere Erreichbarkeit per Rad/Fuß ($M=3,5$) als Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=3,2$).

Die Erreichbarkeit inner- und außerschulischer Nachmittagsangebote zeigt keinen Zusammenhang mit dem kindlichen Wohlbefinden.

13 Kinder als Politikerinnen und Politiker

Was sind die Themen, die Kinder zwischen neun und vierzehn Jahren in Hessen bewegen? Um dieser Frage nachzugehen, wurde mit einer offenen Frage erfasst, was die Kinder verändern würden, wenn sie Politikerin oder Politiker wären. Die insgesamt 1.718 Antworten²¹ konnten nach inhaltlichen Kriterien in 27 Kategorien zusammengefasst werden. Die genannten Themen sind sehr breit gestreut und umfassen neben „kinderspezifischen“ Themen wie Kinderrechte und der Wunsch nach mehr Spielräumen auch eher „erwachsenenspezifische“ Themen wie Steuern, Abgaben, etc. Hier ist also klar erkennbar, dass die Diskussionen der Erwachsenenwelt von den Kindern sehr wohl wahrgenommen werden und die Denkweise der Kinder beeinflussen.

Staatsfinanzen und Steuerfragen dominieren auch die kindliche Politikansicht. Aber auch Frieden ist ein zentrales Thema.

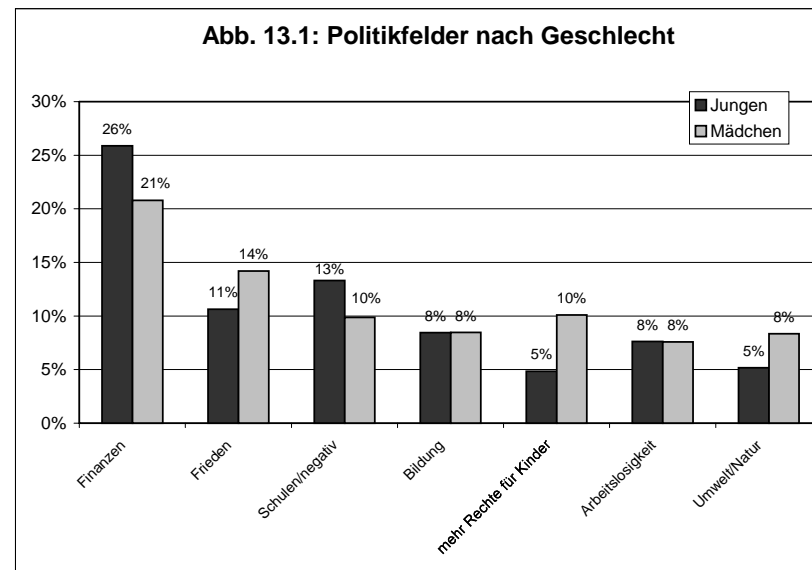
Themen aus dem Bereich der Staatsfinanzen sind es auch, die – ganz wie bei den Erwachsenen – die Kinder bewegen. 23% der Kinder nennen ein Senken der Steuern oder der Preise (insbesondere der Benzinpreise) als vordringliches Ziel der Politik. Aber auch das Thema „Frieden“ ist ein Jahr nach dem offiziellen Ende des Irakkrieges nicht aus den Köpfen der Kinder verschwunden. 12% halten es für die wichtigste Aufgabe der Politik, den Frieden zu wahren. 12% der Kinder würden – wären sie Politikerinnen oder Politiker – die Schule ganz abschaffen oder doch zumindest zeitlich sehr verkürzen bzw. bestimmte Fächer abschaffen. An vierter Stelle von 8% der befragten Kinder genannt folgen Aussagen zur Verbesserung der Bildung. Es folgen mit ebenfalls jeweils 8% der Wunsch nach mehr Kinderrechten und die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit auf den Plätzen fünf und sechs.

Mädchen sind Frieden, Kinderrechte und Naturschutz wichtiger als Jungen.

Die Abbildung 13.1 zeigt die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in dieser Frage. Während Jungen sich etwas häufiger um Finanzfragen sorgen und auch häufiger die Schule pauschal ablehnen, wären für Mädchen Frieden, Kinderrechte und Naturschutz wichtiger als für Jungen. In der Rangfolge der Politikthemen schlagen sich diese Unterschiede aber nur bedingt wieder: Jungen wie Mädchen nennen Finanzfragen als zum Befragungszeitpunkt wichtigstes Politikfeld.

²¹ Nicht jedes Kind hat hier also eine Antwort abgegeben.

Abb. 13.1: Politikfelder nach Geschlecht

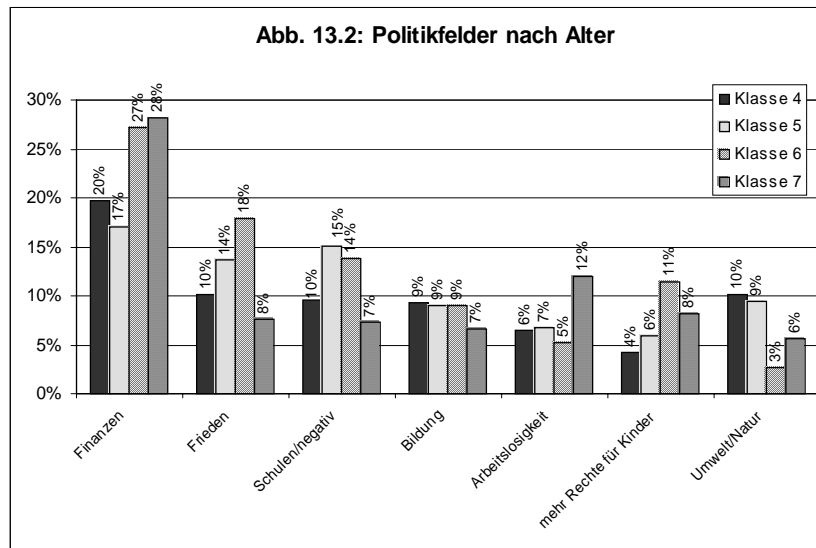


Die Abbildung 13.2 zeigt die Veränderungen, die in den wichtigsten Politikfeldern mit dem Alter der Kinder einhergehen. Während sich die Finanzthemen besonders stark in den Klassen sechs und sieben ergeben, sind Frieden genauso wie ablehnende Aussagen über die Schule eher in den Klassen fünf und sechs zu finden. Das Thema Arbeitslosigkeit wird in der siebten Klasse sprunghaft wichtiger, während Kinderrechte vor allem in der sechsten Klasse gefordert werden. Umweltschutz wird mit zunehmendem Alter rapide unwichtiger.

Ältere Kinder legen mehr Wert auf Finanzfragen und Arbeitsmarktpolitik. Umweltschutz wird mit dem Alter unwichtiger.

Kinder mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich nicht bedeutsam in den von ihnen bevorzugten Politikthemen. Auch Kinder allein erziehender Eltern haben keine anderen Vorstellungen von Politik als Kinder aus vollständigen Familien.

Obwohl sich die Kinder, die Negativaussagen über die Schule treffen, in der Schule etwas schlechter zu fühlen scheinen, lässt sich dieser Unterschied statistisch nicht eindeutig absichern.



14 Beurteilung der Befragung

Neben den inhaltlichen Fragen, die in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt wurden, ist auch interessant, wie die befragten Kinder den Fragebogen selbst, bzw. die Befragung beurteilten.

Die Hälfte (49%) der Kinder fand die Befragung uneingeschränkt „sehr gut“. Ein weiteres Viertel (25%) fand die Befragung „gut“. 15% fanden sie immerhin „teilweise“ in Ordnung, während jeweils 6% die Befragung „eher schlecht“ oder „schlecht“ fanden.

37% der befragten Schülerinnen und Schüler sagten, dass sie sich während der Befragung sehr gut gefühlt haben, 27% fühlten sich „gut“, 16% fühlten sich „eher gut“. Jeweils 10% fühlten sich nur „mittelmäßig“ oder nannten gar Gefühle im negativen Bereich (5% „sehr schlecht“, 2% „schlecht“, 3% „eher schlecht“).

Jeweils 4% der Kinder sagen, dass sie die Fragen „sehr schwer“ oder „eher schwer“ verständlich fanden, 15% hatten teilweise Verständnisprobleme, 34% haben kaum Verständnisprobleme gehabt und 44% sagen, dass sie alles verstanden hätten.

Während das Verständnis der Fragen erwartungsgemäß mit dem Alter zunahm, sinkt gleichzeitig das Wohlbefinden bei der Beantwortung der Fragen, bzw. die positive Beurteilung der Befragung leicht ab. Auffallend schlechter wird sowohl die Gesamtbefragung und das Gefühl während der Befragungssituation als auch die Fragenverständlichkeit von Hauptschülerinnen und Hauptschülern beurteilt. Allerdings bewegen sich auch diese noch sehr deutlich im positiven Bereich.

Kinder mit Migrationshintergrund haben erwartungsgemäß ein wenig mehr Verständnisprobleme mit dem Fragebogen. Hier allerdings leiden das Wohlbefinden in der Befragungssituation und die positive Beurteilung der Befragung nicht. Außerdem nehmen auch hier die Verständnisprobleme kein kritisches Ausmaß an.

Während die Beurteilung der Befragung und das Wohlbefinden während der Befragungssituation relativ deutliche Zusammenhänge zeigen (ohne jedoch inhaltlich identisch zu sein! $r=.54$), sind Wohlbefinden und Beurteilung der Befragung nur bedingt von einem vollständigen Verständnis der Fragen abhängig ($r=.29$ zum Wohlbefinden und $r=.36$ zur Beurteilung).

Drei Viertel der Kinder findet die Befragung gut oder sehr gut. Nur 6% lehnen sie völlig ab.

Nur 8% der Kinder fanden einige Fragen schwer verständlich.

Ältere Kinder verstehen zwar mehr Fragen, beurteilen aber die Befragung leicht kritischer.

Auch Kinder mit Migrationshintergrund zeigen keine Verständnisprobleme in kritischem Ausmaß.

lung der Befragung). Das Wohlbefinden während der Befragung zeigt außerdem noch mittlere Zusammenhänge mit dem allgemeinen Wohlbefinden ($r=.24$) und dem Wohlbefinden in der Schule ($r=.29$). Dies deutet darauf hin, dass eine Befragung niemals unabhängig von der Grundstimmung beurteilt werden kann und eine Befragung in der Klasse zudem auch noch stark von der Einstellung gegenüber Schule beeinflusst ist.

15 Ausblick

Nachdem in 2003/2004 erstmals in Hessen in diesem Umfang Kinder repräsentativ zu den Themen „Nachmittagsbetreuung“, „schulischer Mitbestimmung“ und „Arbeit der Eltern“ befragt wurden, ist nun die Umsetzung der erzielten Ergebnisse zentral. Die „hessenstiftung - familie hat zukunft“ hat sich zum Ziel gesetzt, die Diskussion über Familienfreundlichkeit in Hessen zu bestärken. Die Ergebnisse dieser Studie werden ihren Teil dazu beitragen können. Zudem enthält die Studie viele Ansatzpunkte zu konkreten politischen Maßnahmen, die aus Sicht der Kinder anstehen.

Ein Instrument wie das Kinderbarometer eignet sich zudem dazu, in regelmäßiger Folge aktuelle Themen aus Kindersicht zu beleuchten. Vor diesem Hintergrund hoffen wir, dass auch in Zukunft die Stimme der hessischen Kinder Berücksichtigung findet, wenn aktuelle gesellschaftspolitische Diskussionen geführt werden. Denn die Perspektive der Kinder ist zum Teil einzigartig und aus Erwachsenensicht nicht adäquat abzubilden. Wenn Kinder ein gewichtiger Teil der Gesellschaft sein sollen, dann müssen sie selbst zu Wort kommen können. Ein Instrument unter vielen, um dies sicherzustellen, ist ein regelmäßiges Kinderbarometer in Hessen.