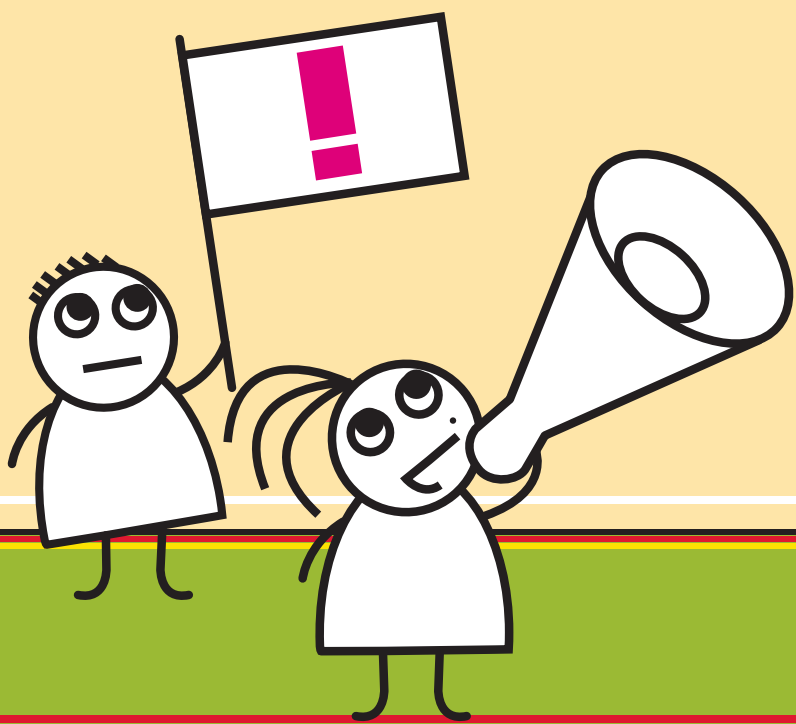


LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009

WIR SAGEN EUCH MAL WAS

Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern in Deutschland



Autoren:

Herausgeber:

In Kooperation mit:



LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009

Stimmungen, Trends und Meinungen
von Kindern aus Deutschland

Ergebnisse des Erhebungsjahres 2008/09

Ein Projekt der
Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen
„LBS-Initiative Junge Familie“

in Zusammenarbeit mit dem
Deutschen Kinderschutzbund (DKSB)

unter der Schirmherrschaft von
Bundesfamilienministerin Dr. Ursula von der Leyen

Durchführung:
PROSOZ Hertel ProKids-Institut

Juni 2009

LBS-Initiative Junge Familie

Bernd Pütz
Himmelreichallee 40
48130 Münster

Telefon: 0251 / 412-5051
Telefax: 0251 / 412-5222
E-Mail: bernd.puetz@lbswest.de
Homepage: www.lbs.de/west/junge-familie

PROSOZ Herten ProKids-Institut

Ewaldstraße 261
45699 Herten

Telefon: 02366 / 188-423
Telefax: 02366 / 188-444
E-Mail: a.beisenkamp@prosoz.de
Homepage: www.kinderbarometer.de

AutorInnen:

Anja Beisenkamp
Dr. Christian Klöckner
Sylke Hallmann
Claudia Preißner

© Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen, Berlin, 2009.

RDN Verlags GmbH & Co. KG
Anton-Bauer-Weg 6, 45657 Recklinghausen
www.rdn-online.de

Umschlagkonzept/Illustrationen: Dirk Pleyer, 1:Beide, Bochum
Druck: Silberdruck oHG, Niestetal
ISBN 3-9810120-2-X

Inhaltsverzeichnis

VORWORT DER BUNDESFAMILIENMINISTERIN	6
GRÜßWORT DES VERBANDSDIREKTORS DER BUNDESGESCHÄFTSSTELLE DER LANDESBAUSPARKASSEN	7
VORWORT DES DEUTSCHEN KINDERSCHUTZBUNDES	8
1 HINTERGRUND	11
2 ZUSAMMENFASSUNG	14
3 STICHPROBENBESCHREIBUNG	23
3.1 GESCHLECHTERVERTEILUNG.....	24
3.2 VERTEILUNG AUF DIE JAHRGANGSSTUFEN.....	25
3.3 ALTERSVERTEILUNG.....	25
3.4 SCHULTYPVERTEILUNG NACH BUNDESLAND	25
3.5 GESCHWISTERZAHL	26
3.6 MIGRATIONSHINTERGRUND	27
3.7 FAMILIENSTATUS.....	28
3.8 ARBEITSLOSIGKEIT DER ELTERN.....	30
4 JAHRESVERGLEICHE	33
4.1 WOHLBEFINDEN	33
4.2 KRANKHEITEN UND KÖRPEREMPFFINDEN.....	33
4.3 ERNÄHRUNG	33
4.4 POLITIK.....	36
4.5 MEDIEN.....	37
5 WOHLBEFINDEN	39
5.1 ALLGEMEINES WOHLBEFINDEN.....	39
5.2 WOHLBEFINDEN IN DER FAMILIE.....	40
5.3 WOHLBEFINDEN IN DER SCHULE.....	42
5.4 WOHLBEFINDEN BEI FREUNDEN	44
5.5 EINFLÜSSE AUF DAS ALLGEMEINE WOHLBEFINDEN	45
6 KRANKHEITEN UND KÖRPEREMPFFINDEN	47
6.1 KRANKHEITEN.....	47
6.2 KRANK IN DIE SCHULE?.....	50
6.3 AUSWIRKUNGEN VON KRANKHEIT DER ELTERN	51
6.4 KÖRPERBILD.....	54
7 KÖRPERBEWUSSTSEIN UND KÖRPERPFLEGE	59
7.1 PSYCHISCHES WOHLBEFINDEN.....	59
7.1.1 <i>Bewusstsein für Pausen</i>	59
7.1.2 <i>Kompetenz im Umgang mit psychischem Unwohlsein</i>	60
7.2 SAUBERKEIT UND KÖRPERGERUCH	62
7.2.1 <i>Wichtigkeit der Sauberkeit Anderer</i>	62
7.2.2 <i>Wichtigkeit des eigenen Körpergeruchs</i>	63
7.2.3 <i>Körpergerüche in der Schule</i>	65
7.3 NUTZUNG VON PRODUKTEN ZUR KÖRPERPFLEGE	67
7.3.1 <i>Nutzung von Haarstylingprodukten</i>	67
7.3.2 <i>Nutzung von Deodorants</i>	68
7.3.3 <i>Nutzung von Creme</i>	70

8 ERNÄHRUNG	73
8.1 FRÜHSTÜCKEN VOR DER SCHULE	73
8.2 HÄUFIGKEIT VON DIÄTEN	75
8.3 MOTIVE FÜR DAS ESSEN	77
8.3.1 Essen nach dem Hunger- bzw. Sättigungsgefühl	77
8.3.2 Essen und Stimmungslagen	79
8.4 ERNÄHRUNG ALS THEMA IN DER FAMILIE	83
8.4.1 Augenmerk der Eltern auf eine regelmäßige Ernährung	83
8.4.2 Augenmerk der Eltern auf eine gesunde Ernährung	84
8.4.3 Augenmerk der Eltern auf eine warme Mahlzeit am Tag	86
8.5 ERNÄHRUNG IN DER SCHULE	86
8.5.1 Gesunde Ernährung als Thema in der Schule	87
8.5.2 Mittagessen in der Schule	88
8.5.3 Geschmack des Schulessens	89
8.5.4 Salat und Gemüse zum Mittagessen	90
8.5.5 Kosten des Schulessens	92
9 FAMILIE	95
9.1 STREIT MIT DEN ELTERN	95
9.1.1 Streit über Sauberkeit und Hygiene in der Wohnung	96
9.1.2 Streit über das äußere Erscheinungsbild	99
9.1.3 Streit über Körperhygiene und Tagesstruktur	104
9.1.4 Zusammenhänge der Streithäufigkeiten untereinander	106
9.2 ACHTSAMKEIT DER ELTERN	107
9.2.1 Sensibilität der Eltern	107
9.2.2 Achten der Eltern auf die Einhaltung von Regeln	115
9.2.3 Zusammenhänge zwischen der Sensibilität und der Achtsamkeit der Eltern	118
9.3 GEMEINSAME HOBBYS MIT DEN ELTERN	118
9.3.1 Gemeinsames Hobby mit der Mutter	118
9.3.2 Gemeinsames Hobby mit dem Vater	120
9.4 VERLÄSSLICHKEIT DER GESCHWISTER	122
9.5 INTERESSE DER MUTTER FÜR LEBENSBEREICHE DER KINDER	125
9.6 ENGAGEMENT DER MUTTER	129
9.6.1 Beziehungen zwischen dem Engagement der Mutter und anderen relevanten Fragestellungen	133
9.7 INTERESSE DES VATERS FÜR LEBENSBEREICHE DER KINDER	134
9.8 ENGAGEMENT DES VATERS	143
9.8.1 Beziehungen zwischen dem Interesse und Engagement des Vaters und anderen relevanten Fragestellungen	148
10 TASCHENGELD UND HINZUVERDIENST	151
10.1 HÖHE DES TASCHENGELDES PRO MONAT	151
10.2 GELD HINZUVERDIENEN	154
10.3 UNTERSTÜTZUNG IM ELTERLICHEN BETRIEB	158
10.4 AUSWIRKUNGEN VON ERWERBSTÄTIGKEIT	160
10.5 WER ÜBER DAS HINZUVERDIENTE GELD BESTIMMT	165
11 SCHULE	169
11.1 LEISTUNGSDRUCK	169
11.1.1 Subjektive Einschätzung der Schulkompetenz	170
11.1.2 Leistungserwartungen der LehrerInnen	171
11.1.3 Angst vor Klassenarbeiten	173
11.1.4 Angst davor, sitzen zu bleiben	174
11.1.5 Ärger wegen schlechter Noten	175
11.2 UNTERSTÜTZUNG	177
11.2.1 Unterstützung durch die LehrerInnen	178
11.2.2 Stressfreie Lernatmosphäre	179
11.2.3 Bekanntheit von Hilfsangeboten	180

11.3 KLASSENKLIMA	181
11.3.1 Hänseleien wegen guter Noten.....	181
11.3.2 Angst vor Ärger mit anderen SchülerInnen	183
11.3.3 Angst vor Prügeleien durch MitschülerInnen.....	183
11.3.4 Verantwortungszuschreibung für das schulische Können	184
11.4 ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEN SCHULASPEKTEN UND DEM WOHLBEFINDEN DER KINDER.....	185
11.5 TYPOLOGIEN VON KINDERN	186
11.5.1 Gruppe 1: die überdurchschnittlichen SchülerInnen	187
11.5.2 Gruppe 2: die durchschnittlichen SchülerInnen	187
11.5.3 Gruppe 3: die unterdurchschnittlichen SchülerInnen	188
11.6 AUFTEILUNG DER KLASSE IN GRUPPEN.....	189
12 FREUNDESKREIS	193
12.1 ZUSAMMENSETZUNG DES FREUNDESKREISES	193
12.2 HOMOGENITÄT DES FREUNDESKREISES	195
12.3 FREUNDE ALS UNTERSTÜTZUNGSRESSOURCE	197
13 MEDIENNUTZUNG	201
13.1 MEDIENAUSSTATTUNG.....	201
13.2 HÄUFIGKEIT DER MEDIENNUTZUNG	205
13.3 SUBJEKTIVE AUSWIRKUNGEN VON COMPUTERSPIEL.....	206
13.3.1 Computerspiel als soziale Aktion	206
13.3.2 Computerspiel als Trost.....	207
13.3.3 Computerspiel als Quelle von Stolz.....	208
13.3.4 Computerspiel als Lernquelle	209
13.3.5 Interferenz des Computerspiels mit Hausaufgaben	209
13.3.6 Computerspiel und Wohlbefinden	210
13.4. SUBJEKTIVE AUSWIRKUNGEN VON FERNSEHEN	211
13.4.1 Fernsehen als Lernquelle.....	211
13.4.2 Fernsehen als Lückenfüller.....	211
13.4.3 Fernsehen zur Entspannung.....	213
13.4.4 Fernsehen als Trost.....	214
13.4.5 Geplantes Fernsehen.....	215
13.4.6 Fernsehen als soziale Referenz	215
13.4.7 Brutale Sendungen.....	216
13.4.8 Unverständliche Sendungen.....	217
13.4.9 Langweilige Kindersendungen	217
13.4.10 Kindernachrichten.....	219
13.4.11 Fernsehen und Wohlbefinden.....	220
13.5 INTERAKTION MIT DEN ELTERN BEZOGEN AUF FERNSEHEN.....	220
13.5.1 Kommunikation über das Fernsehprogramm.....	220
13.5.2 Streit über den Fernsehkonsum.....	221
13.5.3 Gemeinsames Fernsehen von Kindern und Eltern.....	223
13.5.4 Kommunikation und Wohlbefinden	223
13.6 AUSWIRKUNGEN VON COMPUTERN, SPIELKONSOLEN UND FERNSEHERN IM KINDERZIMMER	223
14 POLITIKTHEMEN	225
15 TOLERANZ	231
15.1 INTERESSE FÜR DIE GEFÜHLE VON KINDERN AUS ANDEREN LÄNDERN	231
15.2 FREUNDSCHAFT MIT MENSCHEN AUS ANDEREN LÄNDERN	232
15.3 FREUNDSCHAFT MIT MENSCHEN, DIE EINE BEHINDERUNG HABEN	233
15.4 GEFALLEN AN MENSCHEN, DIE NICHT SO SIND WIE ALLE ANDEREN	235
15.5 UMGANG MIT KINDERN ANDERER MEINUNG.....	236
15.6 WICHTIGKEIT, GEMOCHT ZU WERDEN, AUCH WENN MAN ANDERS IST	237
15.7 ZUSAMMENHANG DER TOLERANZ-ASPEKTE UNTEREINANDER.....	238
16 BEURTEILUNG DER BEFRAGUNG	241
ANHANG: DER FRAGEBOGEN	243

Vorwort der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend



Liebe Leserin, lieber Leser,

das LBS-Kinderbarometer lässt unsere Kinder zu Wort kommen. Aus dem, was sie uns sagen, können wir viel darüber lernen, wie Kinder leben und wie gut sie leben. Kinder reagieren sensibel auf Entwicklungen in ihren Lebenswelten. Aber ihre Reaktionen sind nicht immer so, wie wir Erwachsene es vermuten würden.

Zunächst die gute Nachricht: Kinder in Deutschland fühlen sich insgesamt wohl. Dieses erfreuliche Resultat ist im Vergleich zum letzten Barometer unverändert. Es sollte uns aber nicht dazu verleiten, die Einzelergebnisse der Befragung zu vernachlässigen, die Hinweise auf Handlungsbedarf geben.

Die Befragung macht deutlich: Der Alltag von Kindern wird immer stärker von neuen Medien geprägt. Vielen Kindern stehen diese Medien zu Hause umfassend zur Verfügung; sie nutzen sie, und zwar besonders stark, wenn sie sich nicht wohl fühlen. Insbesondere bei jüngeren Kindern scheint das Spielen am Computer keine Aktivität mit anderen, sondern eine sehr einsame Beschäftigung zu sein.

Diese Ergebnisse müssen wir ernst nehmen. Nutzen und Schaden von Computer und Fernsehen liegen bekanntlich eng beieinander. Auf der positiven Seite stehen Spaß und sinnvolle Lerneffekte, auf der anderen Seite die Gefahr, mit problematischen oder gar gefährlichen Inhalten in Berührung zu kommen oder abhängig zu werden, also die eigene Nutzung nicht mehr im Griff zu haben. Gerade in der hier befragten Altersgruppe der 9- bis 14- Jährigen werden Weichen gestellt, die lebenslange Auswirkungen auf den Umgang mit Medien haben können.

Kinder können die Gefährdungspotenziale, die der Umgang mit neuen Medien birgt, vielfach noch nicht angemessen einschätzen. Hier sind Staat, Pädagogen und Wirtschaft gefordert, vor allem aber die Eltern. Die Bundesregierung unterstützt und entwickelt daher eine Vielzahl von Maßnahmen zur Stärkung der Elternverantwortung. Hierzu gehören – neben Hilfestellungen zur allgemeinen Erziehungskompetenz – auch konkrete Instrumente zur Förderung der Medien- und Medienerziehungskompetenz.

Ob in der virtuellen oder realen Welt: Jedes Kind muss sicher, gesund und fröhlich aufwachsen dürfen. Dieser Herausforderung müssen wir uns alle und zu jeder Zeit stellen. Das LBS-Kinderbarometer hilft uns dabei. Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.

Ursula von der Leyen
Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Grußwort des Verbandsdirektors der Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen



Liebe Leserin, lieber Leser,

„Kindermund tut Wahrheit kund“ – so sagt eine alte Redensart. Doch was ist die Wahrheit? Wie nehmen Kinder und Jugendliche ihre Umwelt, die Gesellschaft, ihr Leben wirklich wahr. Und wie verändern sich im Laufe der Zeit ihre Einstellungen, Werte und Ziele?

Antworten darauf gibt alle zwei Jahre das LBS-Kinderbarometer. Diese repräsentative, bundesweite Studie, die Stimmungen, Meinungen und Einstellungen der Generation von morgen untersucht, ist so etwas wie das Sprachrohr der Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 9 und 14 Jahren. Das LBS-Kinderbarometer ist inzwischen eine der größten Studien der Kindheitsforschung in Deutschland. Erstmals wurden Schülerinnen und Schüler aus allen 16 Bundesländer befragt.

Es ist erfreulich, feststellen zu können, dass sich Kinder in Deutschland zumeist wohlfühlen. Ihre Sorgen und Befürchtungen decken sich vielfach mit denen ihrer Eltern. So bereitet auch Kindern und Jugendlichen die Arbeitslosigkeit große Sorge.

Das LBS-Kinderbarometer sendet Warnsignale. Nicht immer sind Wahrheiten, die der Kindermund kund tut, bequem. Wenn Mädchen und Jungen heute Zuwendung und Trost am Computer und TV-Gerät suchen, kann irgendetwas nicht stimmen. Da ist es wichtig, ihre Wahrnehmung, Gefühle und Ansichten zu den Fragen, die sie bewegen, zu kennen, wenn man negativen Entwicklungen entgegenwirken will.

Die Erkenntnisse des LBS-Kinderbarometers mögen die Verantwortlichen dazu veranlassen, zu handeln, wo gehandelt werden muss. Und verantwortlich sind nicht allein der Staat und die Politik. Es sind vor allem auch die Eltern und die Gesellschaft. Alle haben die Aufgabe, für die Kinder in unserem Land ein Lebensumfeld zu schaffen, das sie zu Erwachsenen werden lässt, für die Verantwortungsbewusstsein, Zielstrebigkeit und Mitmenschlichkeit keine Fremdwörter sind. Mit dem LBS-Kinderbarometer wollen wir dabei aus der Sicht der Betroffenen immer wieder fundierte Orientierungshilfen geben.

Mein Dank gilt Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen als Schirmherrin des LBS-Kinderbarometers, den Autoren Anja Beisenkamp, Sylke Hallmann, Claudia Preißner und Dr. Christian Klöckner und ganz besonders den 10.000 Kindern und Jugendlichen, die für die Untersuchung Rede und Antwort standen.

Dr. Hartwig Hamm
LBS-Verbandsdirektor

Vorwort des Deutschen Kinderschutzbundes



Liebe Leserinnen und Leser,

bereits seit 11 Jahren gibt uns das jährliche LBS-Kinderbarometer Auskunft darüber, wie sich Kinder in einzelnen Bundesländern in Deutschland fühlen. Erstmals in 2007 konnten wir dann ihr Befinden in insgesamt sieben Bundesländern vergleichen, was immerhin mehr als die Hälfte aller Kinder in Deutschland repräsentierte. Jetzt haben die Landesbausparkasse und das PRO-SOZ Hertens ProKids-Institut in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutzbund erstmals ein gesamtdeutsches Kinderbarometer vorgelegt. Es erfasst in allen 16 Bundesländern das Lebensgefühl der 9- bis 14-Jährigen differenziert und aussagekräftig, bietet uns wertvolle Hinweise und Ansatzpunkte zur Verbesserung der kindlichen und familiären Lebenslagen - und basiert vor allem auf den Aussagen von Kindern. Dafür ist allen Beteiligten zu danken! Und dem Kinderbarometer Deutschland ist zu wünschen, dass es über die folgenden Jahre kontinuierlich fortgesetzt wird. Denn nur der bundesweite Zeitreihenvergleich wird zeigen, ob die Verantwortlichen in unserer Gesellschaft die Lebenswelt von Kindern erfolgreich gestaltet haben.

Zunächst ist aber bereits das „Projekt Kinderbarometer“ im Allgemeinen und diese bundesweite Veröffentlichung im Besonderen ein Erfolg, denn hier wird die Beteiligung von Kindern sehr ernst genommen. Wer könnte über ihre Lebensbedingungen auch besser Auskunft geben als die Kinder selbst?! Als weiteren Erfolg werte ich, dass sich Kinder in Deutschland nach eigenem Bekunden offenbar überwiegend wohl fühlen. Das ist zunächst eine freudige Nachricht! Wer aber jetzt daraufhin die Hände in den Schoß legt und meint, dann sei ja alles bestens, der irrt gewaltig. Denn hier kommt es gerade dem Deutschen Kinderschutzbund auf jedes einzelne Kind mehr an, das von sich sagen kann: Mir geht es gut!

Wir wissen, dass es zwischen „Mir geht es gut“ und „Ich fühle mich gut“ kleine, aber feine Unterschiede gibt. Mich wundert nicht, dass auch Kinder, die bei nur einem Elternteil aufwachsen, in unzulänglichen Wohnverhältnissen und von Hartz IV leben, Mühe mit ihrem Hauptschulabschluss haben und wegen Armut nicht auf Klassenfahrt, geschweige denn in Urlaub fahren können, trotzdem ein insgesamt gesehen hohes Maß an persönlichem Wohlbefinden äußern. Denn Kinder verfügen über ausgeprägte Resilienzkraft, und zudem erzieht die Mehrheit der Eltern ihre Kinder unabhängig von allen widrigen Lebensumständen zu starken und fröhlichen Menschen. Das können wir nicht hoch genug schätzen!

Tatsache ist aber auch: Ein subjektiv empfundenenes gutes Lebensgefühl von Kindern entlässt die politisch Handelnden nicht aus ihrer Verantwortung, der objektiv vorhandenen Benachteiligung in unserer Gesellschaft entschieden entgegen zu wirken. Vor allem, weil die Ungleichheit der Chancen in Deutschland alarmierend wächst. Deshalb müssten hier die Bemühungen um das Kindeswohl oberste Priorität haben, insbesondere die wirksame Bekämpfung der Armut von Kindern, eine verbesserte Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und vieles mehr.

Entsprechend zeigt auch ein näherer Blick in die Daten des neuen Kinderbarometers, dass sich insbesondere Kinder arbeitsloser Eltern sowie Kinder aus Migrantenfamilien sehr wohl deutlich benachteiligt erleben. Hier stimmen ihr Lebensgefühl und ihre tatsächliche Lebenslage erschreckend überein. Zusätzlich werden Kinder von verschiedenen Faktoren in den einzelnen Bundesländern belastet, die dem extremen Föderalismus in Deutschland geschuldet sind und die die Voraussetzungen für das Aufwachsen immer ungleicher machen.

Das beste Beispiel dafür sind die unterschiedlichen Schulformen, in denen vergleichbare Altersgruppen zwischen Nordsee und Alpen lernen. Hier sind drei generelle Trends festzuhalten: Erstens fühlen sich die befragten Kinder in der Schule von allen abgefragten Lebensbereichen am wenigsten wohl. Zweitens ist es angesichts der Vielfalt von divergierenden Schulstrukturen in den einzelnen Bundesländern kaum noch möglich, allgemein gültige Aussagen über die schulischen Ursachen dieser Beeinträchtigung zu treffen. Drittens expandiert die „Lebenswelt Schule“ ungeachtet der unterschiedlichen Schulformen zeitlich und inhaltlich in ganz Deutschland enorm. Bundesweit sagen 22% der Kinder, dass sie in der Schule nicht gut zurecht kommen. Ein wahrhaft trauriges Ergebnis, das nicht nur Probleme in der Schule erfasst, sondern auch jene, die generell durch das schulische Lernen verursacht werden. Dazu gehören ebenso zu hohe Lernerwartungen der Eltern, Angst vor Klassenarbeiten und Sitzbleiben, fehlende Unterstützung durch Lehrer/innen, Angst vor Mitschüler/innen oder Schuldgefühle bei schulischem Versagen. Das alles und mehr bescheinigt der Schule in Deutschland gewaltigen Nachholbedarf in Sachen sinnvolle Reformen. Es sollte sich herumsprechen, dass etwa Gefühle von Angst und allgemein ein beeinträchtigtes Wohlbefinden bei Schülern ihren Lernerfolg kaum steigern. Auch hier ist die Position des Deutsche Kinderschutzbundes eindeutig: Der Bildungserfolg eines Kindes darf nicht länger von der sozialen Lage seiner Herkunftsfamilie abhängig sein! Auch deshalb brauchen wir in Deutschland für alle Kinder kostenlosen Zugang zu allen Betreuungs- und Lerninstitutionen, ein langes gemeinsames schulisches Lernen und eine eigene Grundsicherung für Kinder!

Diese Ziele sind zentral wichtig, wenn wir auch Eltern und Familien in ihrer erzieherischen Aufgabe weiter stärken wollen. Denn sie sind und bleiben ein Ort, der auch in schwieriger Zeit Geborgenheit verleihen kann. Das zeigt dieses Kinderbarometer Deutschland deutlich, denn 86% der Kinder fühlen sich in ihren Familien gut. Das ist wieder ein Beweis dafür, wie vielen Müttern und Vätern es gelingt, trotz erheblicher Belastungen wie Arbeitslosigkeit, Armut oder alleiniger Erziehungsverantwortung ihren Kindern diese Sicherheit zu vermitteln. Eine fantastische Leistung, die jede weitere Unterstützung verdient! Und diejenigen Eltern, denen das (noch) nicht gelingt, brauchen unsere Unterstützung umso mehr.

Bei allem geäußerten Wohlgefühl der Kinder ist aber auch die „Krise“ bei ihnen deutlich angekommen. Danach befragt, wo sie politischen Änderungsbedarf sehen, nannten die 9- bis 14-Jährigen die Bildungspolitik an erster Stelle. Dieser „Spitzenplatz“ ist wohl auf ihre eigenen Erfahrungen mit dem „Konfliktfeld Schule“ zurück zu führen und erstaunt mich daher nicht. Auf dem dritten Rang finden wir dann aber schon „Armut/Obdachlosigkeit“. Würde man zu dieser Kategorie noch die weiteren Felder „Mehr Geld für alle“, „Arbeitslosigkeit“ und „Preisniveau“ hinzuzählen, so würde die Angst um die elementaren Lebensgrundlagen unangefochten oben stehen. So aber bleibt die Bildungspolitik auf Platz 1, gefolgt von der Sorge um die Umwelt. Der Wunsch nach Frieden nimmt den 5. Rang ein. Anzumerken bleibt aus meiner Sicht, dass aber auch hinter diesen genannten Themenfeldern ökonomische Verursachungsfaktoren stehen.

Änderungsbedarf diagnostizieren die Kinder auch in einem sie direkt betreffenden Politikfeld, der Kinder- und Jugendpolitik. Hier spielen die Kinderrechte eine zentrale Rolle, die nicht nur nach Meinung des Deutschen Kinderschutzbundes dringend im Grundgesetz verankert werden müssen, damit Kinder endlich zu Trägern eigener Rechte werden. Das vorliegende Kinderbarometer Deutschland hat ihre Kenntnisse über die Kinderrechte nicht bundesweit erfasst, dies wäre vielleicht eine Anregung für eine nachfolgende Veröffentlichung. Aus der Abfrage in Nord-

rhein-Westfalen wissen wir aber, dass Kinder nur wenig über ihre Rechte wissen; hier schnitten die Gymnasiasten, also die ohnehin privilegierte Gruppe unter den Schüler/innen, noch am besten ab. Das zeigt uns, dass wir noch viel stärker die Kinderrechte auch im Bewusstsein der jungen Generation verankern müssen. Der Deutsche Kinderschutzbund wird hier weiter vorangehen!

Er sieht sich auch durch die Befunde im Kinderbarometer zu den Themen „Gesundheit“, „Ernährung“, „Familie“ und „Medien“ in seinen Aktivitäten bestätigt. Insbesondere unser Bemühen, Eltern durch unser Kursprogramm „Starke Eltern – Starke Kinder®“ in ihrer Erziehungsbereitschaft und -fähigkeit zu unterstützen, zeigt Wirkung, wie die neueste Evaluationsstudie deutlich macht; ebenso wie die ergänzenden Kurse „Gesunde Eltern – gesunde Kinder“ oder „Wege durch den Medienschwungel“. Derartige Bildungsangebote für Mütter, Väter, Großeltern und andere Erziehende fördern ihre Beziehungsqualität zu den Kindern. Sie machen ihnen zugleich deutlich, wie wichtig dieses gelingende Verhältnis sowie eine gute Gesundheit und ein sinnvoller Umgang mit den Medien für Kinder sind und was sie als Erziehungsverantwortliche insgesamt selbst dazu beitragen können.

Für das nächste Kinderbarometer Deutschland wünsche ich mir, dass die Kinder auch nach den Erziehungsstilen ihrer Eltern befragt werden. Wiederum aus der Abfrage in Nordrhein-Westfalen war hier herauszulesen, dass 17% aller Kinder leider noch Erfahrungen mit körperlicher Gewaltanwendung machen mussten. Addiert man dazu noch die seelisch erniedrigenden Methoden, so berichten schon ein Viertel der Kinder in NRW von nicht akzeptablem Erziehungsverhalten. Es wäre unseriös, diese 25% nun auf ganz Deutschland zu übertragen; ein Grund, das nächste Mal hierzu die Kinder bundesweit zu befragen, sind sie allemal.

Besonders gefreut hat mich dagegen, wie selbstverständlich die 9- bis 14-Jährigen in Deutschland bereit sind, Fremdes und Andersartiges zu tolerieren. Dies ist ein guter Boden, auf dem Respekt und Freundschaft, Beteiligung und Solidarität in Zukunft gedeihen können. Der Kinderschutzbund wird seinen Teil dazu beitragen, indem er auch selbst verstärkt alle Kinder in seine Verbandsaktivitäten einbindet.

Ich danke dem Herausgeber und den Autoren nochmals ausdrücklich für ihr Engagement und das erste Kinderbarometer Deutschland und wünsche dieser Publikation eine große Verbreitung und die verdiente öffentliche Aufmerksamkeit.

**Heinz Hilgers,
Präsident des Deutschen Kinderschutzbundes**

Hintergrund 1



Das ProKids-Team

Das LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009 basiert auf einer seit 1997 in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Studie, die sich 2007 in der zehnten Erhebung befand. Das ProKids-Institut der PROSOZ Herten GmbH wurde durch die finanzielle Förderung der LBS Initiative Junge Familie, eines groß angelegten Sozial-Sponsoring-Projektes, 1997 in die glückliche Lage versetzt, den in der Kindheitsforschung diskutierten Paradigmenwechsel, Kinder als Forschungsobjekte zu betrachten, konsequent umzusetzen. Im Verlauf der Geschichte wurden Kindern die unterschiedlichsten Stellungen und Funktionen in der Gesellschaft zugewiesen. Während Kinder im Mittelalter noch gar nicht als eigenständige Gruppe wahrgenommen wurden, erreichten sie im Zeitalter der Aufklärung zumindest den Status der „Vor-Erwachsenen“, um die es sich zu kümmern lohnt, da sie ihren Zweck für die Zukunft der Gesellschaft hatten (Fthenakis, 2002)¹. Kindheit wird mittlerweile als Lebensphase betrachtet, die sich klar von der Phase des Erwachsenseins und der des Alterns abhebt. Kinder werden somit als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft begriffen, die spezifische Interessen und Bedürfnisse haben (Kränzl-Nagel & Wilk, 2000)². In diesem Sinne definiert auch die UN-Kinderrechtskonvention Kinder und Kindheit und fordert im Artikel 3, dass bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, das Wohl der Kinder vorrangig zu berücksichtigen ist.

Wer aber bestimmt das Wohl der Kinder und definiert somit, was eine gute Kindheit ist? Einerseits kann wiederum auf die UN-Kinderrechtskonvention Bezug genommen werden, die im Artikel 27 fordert: „Kinder haben ein Recht auf einen für ihre körperliche, geistige, seelische und soziale Entwicklung angemessenen Lebensstandard“. Andererseits lohnt sich der Gedanke, Kindheit als Prozess zu betrachten, deren Qualität immer wieder überprüft werden muss und diese Prüfung jenen zu überlassen, die es am ehesten betrifft. Somit werden Kinderantworten als Antworten von Experten und Expertinnen ihrer eigenen Lebenswelt anerkannt. Das LBS-Kinderbarometer hat sich zur Aufgabe gemacht, diese Antworten zu sammeln, zu bündeln und als eine wichtige ergänzende Perspektive an die entsprechenden Stellen weiterzuleiten, sei es in die Politik, in den Forschungsdiskurs, in die gesellschaftlichen Diskussionsforen der Verbände oder ganz einfach zurück in die Schulen und Elternhäuser. Mit dem LBS-Kinderbarometer Deutschland ist ein Instrument entwickelt worden, das diesem Anspruch im Jahr 2009 in allen 16 Bundesländern der Bundesrepublik, jeweils repräsentativ für jedes einzelne Bundesland, gerecht werden konnte. Die AutorInnen des Kinderbarometers vertreten die Auffassung, dass eine Kindheit nur dann gut sein bzw. werden kann, wenn Kinder sich ernst genommen fühlen, wenn Erwachsene Kindern zuhören und Kinderantworten als ernst zu nehmende Gedanken ansehen, die selbstverständlichen Eingang in die Planung der Erwachsenen finden.

¹ Fthenakis, Wassilio (2002): Kinder und Kindheit in Gesellschaft und in den Rechtsordnungen des 20. Jahrhunderts im Überblick. In: LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.): Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer. Opladen

² Kränzl-Nagl, Renate & Wilk, Liselotte (2000): Möglichkeiten und Grenzen standardisierte Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren sozialer und personaler Wünschbarkeit. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München. S. 59-75

Aus diesem Grunde wird nicht länger aus einer Fremdperspektive geforscht, in der Pädagogen oder Eltern Auskunft über ihre Kinder geben sollen, sondern Kinder werden selbst zu ihren Lebenslagen befragt. Sie werden als Ko-Forschende der erwachsenen Expertinnen und Experten verstanden und einbezogen (Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, 2005)³. Mit diesem Perspektivenwechsel geht ein weiterer Paradigmenwechsel einher, indem der Fokus auf das „Well-Being“, also das aktuelle Wohlbefinden der Kinder, und nicht auf das zukünftige Wohlbefinden, d.h. das „Well-Becoming“ als Erwachsene gelegt wird. Kindheit wird somit nicht einfach nur als Übergangsstadium hin zum Erwachsenen gesehen und Kinder demzufolge nicht als „zukünftige Erwachsene“, sondern als „Seiende“. Kindheit wird als eigenständige Lebensphase betrachtet, in der Kinder ein Anrecht darauf haben, dass es ihnen zu dem Zeitpunkt wohl ergeht. Das LBS-Kinderbarometer greift das von Lang⁴ bereits 1985 diskutierte Konzept der „Lebensqualität für Kinder“ auf und untersucht einerseits das allgemeine Wohlbefinden und andererseits das jeweilige Wohlbefinden in den einzelnen Lebensbereichen der Kinder. Es wird analysiert, welche Aspekte aus den Lebensbereichen das aktuelle Wohlbefinden von Kindern positiv oder negativ beeinflussen. Somit erhalten Erwachsene aller Institutionen, Verbände, aber auch Eltern und politische Entscheidungsträger eine solide Datengrundlage, wie sie das Wohlbefinden von Kindern verbessern oder bewahren können. Mit einer ähnlichen Absicht untersucht die World Vision Kinderstudie, das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstitutes sowie der Unicef Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland die Lebenslagen von Kindern. Seit 2006 haben die Forscherteams dieser Studien eine ForscherInnenallianz gegründet, um den Grundgedanken, dass Kinder als ExpertInnen ihrer Lebenslagen am besten über diese Auskunft geben können und gehört werden müssen, gemeinsam in die Gesellschaft zu tragen.

Die Studie

Mit dem LBS-Kinderbarometer ist eine Studie entwickelt worden, in der Kinder als Subjekte und somit kompetente InformantInnen selbst über ihre Lebenswelt Auskunft geben. Die Studie ist eine auf kontinuierliche Wiederholung angelegte Querschnittsstudie von Kindern im Alter zwischen 9 und 14 Jahren. Der Altersbereich 9 – 14 Jahre wurde gewählt, um das Feld der Jugenduntersuchungen, beispielsweise die Shell-Studien (vgl. 2006)⁵, um den darunter liegenden Altersbereich zu erweitern. Es ging darum, einer Generation eine Stimme zu geben, die bis zu diesem Zeitpunkt in der Forschung kaum Beachtung fand und sogar als unbefragbar galt. Wenn auch nicht immer vom eigenen Selbstverständnis her, so doch von der Gesetzgebung, dauert die Kindheit bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres (s. Stecher & Zinnecker, 1996)⁶. Dieser Altersbereich ist von wichtigen Umbrüchen im Leben der Kinder geprägt: Es steht der Wechsel zur weiterführenden Schule an und die Pubertät beginnt. Das Design der Studie als Fragebogenuntersuchung macht es notwendig, die untersuchte Altersgruppe nach unten zu begrenzen, da die Kinder in der Lage sein müssen, einen umfangreichen Fragebogen ohne aufwendige Unterstützung von Erwachsenen zu bewältigen.

Seit 1997 wurden in jedem Jahr repräsentativ für das Land NRW rund 2.000 Kinder der 4. bis 7. Klasse über Schulen schriftlich befragt, so dass in 10 Jahren über 18.000 Kinder in NRW⁷ be-

³ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2005): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW

⁴ Lang, Sabine (1985): Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern. Frankfurt am Main/New York

⁵ Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006 – Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main

⁶ Stecher, Ludwig & Zinnecker, Jürgen (1996): Kind oder Jugendlicher? Biografische Selbst- und Fremdwahrnehmung im Übergang. In: Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer K. (1996). Kindheit in Deutschland. S. 175f. Weinheim/München

⁷ LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2009): Wie denken unsere Kinder – Das LBS-Kinderbarometer NRW. Recklinghausen

fragt worden sind. Im Jahr 2006/2007 wurde das „LBS-Kinderbarometer“ in weiteren sechs Bundesländern (insgesamt also in Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Sachsen, Hessen, Bremen und Nordrhein-Westfalen) durchgeführt. In diesen sieben Bundesländern leben mehr als die Hälfte aller in der Bundesrepublik lebenden Kinder der entsprechenden Altersklasse. Im Winter 2008/2009 wurden erstmals für die gesamte Bundesrepublik Deutschland repräsentativ und für jedes einzelne Bundesland repräsentativ insgesamt über 10.000 Kinder befragt, so dass durchaus davon gesprochen werden kann, dass das LBS-Kinderbarometer eines der größten Beteiligungsprojekte der Bundesrepublik ist. Ein wichtiges Merkmal dabei ist, dass nicht nur privilegierte Gruppen von Kindern erreicht, sondern auch Kinder angesprochen werden, die zu anderen Partizipationsprojekten leider oftmals keinen Zugang finden (z.B. Kinder mit Migrationshintergrund). Durch diese erweiterte Fortführung kann das LBS-Kinderbarometer erstmals auch Veränderungen der kindlichen Lebenslagen und Meinungen (Veränderungsebene) aufgreifen. Darüber hinaus werden auf der Interventionsebene Aspekte identifiziert, die einen entscheidenden Einfluss auf das kindliche Wohlbefinden haben und somit Ansatzpunkte für kinderpolitisch aktive Menschen in Deutschland bieten. Die enge Kooperation mit dem Deutschen Kinderschutzbund und die Schirmherrschaft von Familienministerin Dr. Ursula von der Leyen gewährleisten, dass die für Kinder relevanten Themen und Ergebnisse in Praxis und Politik gegeben werden.

An dieser Stelle der besondere Dank an alle 10.052 Kinder, die sich für das LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009, die Mühe gemacht haben, ihre Meinung einem 15seitigen Fragebogen anzuvertrauen. Ein weiterer Dank an die Eltern, die das Vertrauen hatten, dass die Daten ihrer Kinder beim ProKids-Institut gut aufgehoben sind sowie die durchführenden Lehrerinnen und Lehrer, ohne deren Engagement die Studie nicht in der Qualität und Geschwindigkeit hätte durchgeführt werden können. Ein weiterer Dank an die externen Fachleute aus der Kindheitsforschung und Praxis, die mit ihrer Kompetenz eine wichtige Unterstützung für das Projekt waren, Herrn Prof. Dr. Dr. W. E. Fthenakis sowie Herrn F. Güthoff.

Das Erhebungsinstrument

Die Stichprobe des LBS-Kinderbarometers Deutschland 2009 wurde für jedes einzelne der 16 Bundesländer als geschichtete Zufallsstichprobe gezogen. Der Schichtungsplan wurde so zusammengestellt, dass sowohl regionale Unterschiede als auch die repräsentative Verteilung der Schultypen unter den weiterführenden Schulen berücksichtigt wurden. Zusätzlich wurde eine Gleichverteilung der Jahrgangsstufen vier bis sieben angestrebt und die Schulen gemäß ihrer SchülerInnenzahlen gewichtet, um eine Überrepräsentation von Schulen mit geringer Schülerzahl zu vermeiden. Die Kinder wurden mittels eines standardisierten, schriftlich zu bearbeitenden Fragebogens in der Schule im Klassenverband befragt. Für die Erhebung 2009 wurden im Herbst 2008 aus dem Schulverzeichnis insgesamt mehr als 2.251 Schulleitungen angeschrieben und um die Beteiligung an der Studie mit je einer Klasse gebeten. Insgesamt 611 Schulen sagten ihre Teilnahme zu. Da die individuelle Teilnahme der Kinder an der Studie selbstverständlich freiwillig war und der Erlaubnis der Eltern bedurfte, beteiligten sich nicht immer alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse. Die Befragung fand in den Klassen unter Aufsicht der Lehrpersonen statt, die mit einer standardisierten Instruktion über die Modalitäten der Durchführung informiert wurden. Der Fragebogen bestand aus einem Set Items, die in der Regel mit der fünfstufigen, von Rohrmann 1978 getesteten Häufigkeits- oder Zustimmungseinschätzung in geschlossener Form abgefragt wurden (Rohrmann, 1978)⁸. Der Fragebogen wurde durch offene Fragen ergänzt. Das Instrument wurde vor der Erhebung in zwei Durchgängen auf Verständlichkeit und Zeitbudget für das Ausfüllen getestet und modifiziert.

⁸ Rohrmann, Bernd (1978): Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 9. S. 222-245

Mehr als 10.000 Kinder wurden im Winter 2008/2009 in der gesamten Bundesrepublik zu ihren Lebensbereichen befragt. Die Stichprobe wurde über die Schulen – zufällig nach Schulform und Klassenstufe geschichtet – gezogen. Der Rücklauf entspricht einer Repräsentativstichprobe für die Bundesrepublik Deutschland, die darüber hinaus repräsentativ für jedes einzelne Bundesland ist.

Lebensverhältnisse

Ca. jedes zehnte Kind in der Bundesrepublik Deutschland wächst als Einzelkind auf. Etwas mehr als ein Viertel der befragten Kinder haben einen Migrationshintergrund, wobei hiervon selbst nur ein Fünftel im Ausland geboren wurde. Die höchsten Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund finden sich in den Stadtstaaten (Berlin, Hamburg, Bremen). Obwohl sich in den östlichen Bundesländern die wenigsten Migrantenkinder finden, leben dort unter den Kindern mit Migrationshintergrund anteilig die meisten, die selbst noch im Ausland geboren wurden. Etwas mehr als ein Fünftel der Kinder hat getrennt lebende Eltern, die meisten finden sich in Sachsen-Anhalt, die wenigsten in Baden-Württemberg. Besonders häufig sind Elternpaare getrennt, wenn ein Partner im Ausland geboren wurde und der andere nicht. Drei Viertel aller befragten Kinder leben mit beiden leiblichen Eltern zusammen, 12% mit ihrer allein erziehenden Mutter und 6% mit der Mutter und ihrem neuen Partner. Die beiden letzteren Familienkonstellationen finden sich vor allem in den östlichen Bundesländern und den Stadtstaaten häufiger. Insgesamt leben 14% der Kinder mit allein erziehenden Eltern zusammen. Ein Fünftel aller befragten Kinder berichtet von arbeitslosen Eltern. Kinder mit Migrationshintergrund sind doppelt so häufig von Arbeitslosigkeit in der Familie betroffen. Auch berichten Kinder von Alleinerziehenden doppelt so häufig von der Arbeitslosigkeit ihrer Väter.

Wohlbefinden

Die meisten Kinder in Deutschland geben ein „eher gutes“ bis „gutes“ Wohlbefinden an, 7% fühlen sich allgemein aber nicht gut. Kinder mit Migrationshintergrund fühlen sich weniger gut als Kinder ohne diesen Hintergrund. Arbeitslosigkeit wirkt sich negativ auf das Wohlbefinden in Familie, Schule und Freundeskreis aus. In der Familie, aber auch im Freundeskreis fühlen sich Kinder Alleinerziehender weniger gut. Jungen fühlen sich in der Schule weniger wohl. Ältere Kinder fühlen sich sowohl im Allgemeinen als auch in jedem anderen untersuchten Lebensbereich mit Ausnahme des Freundeskreises weniger wohl als die jüngeren Kinder. Das allgemeine Wohlbefinden wird am stärksten von Familie und Schule beeinflusst, wobei sich beide Lebensbereiche gegenseitig nicht kompensieren.

Krankheiten und Körperempfinden

8% aller Kinder fühlen sich häufiger als „manchmal“ krank. Die empfundene Krankheitshäufigkeit wirkt deutlich auf alle abgefragten Wohlbefinden der Kinder. Fast die Hälfte aller befragten Kinder reagiert in Stresssituationen mit körperlichen Symptomen, mehr als ein Drittel bekommt Kopfschmerzen und etwas mehr als ein Fünftel Bauchschmerzen. Mädchen sind hiervon häufiger betroffen als Jungen. Stressschmerzen hängen deutlich negativ mit allen Wohlbefinden der Kinder, außer dem Freundeskreis, zusammen und wirken auf die empfundene Krankheitshäufigkeit der Kinder.

45% der Kinder gehen zur Schule, obwohl sie sich krank fühlen. Sind die Eltern krank, so übernehmen die Kinder mehr Pflichten im Haushalt und werden zu Trostspendern. Der letzte Aspekt nimmt mit zunehmendem Alter der Kinder ab.

Drei Viertel der befragten Kinder fühlen sich in ihrer Haut wohl, sowohl im Hinblick auf die Körpergröße als auch im Hinblick auf das Körpergewicht. Dieses Wohlgefühl ist mit allen abgefragten Wohlbefinden verbunden. Am negativsten wirkt es, wenn die Kinder sich zu dick fühlen.

Körperbewusstsein und Körperpflege

Besonders sensibel für das eigene Pausenbedürfnis beschreiben sich die Kinder nicht und dies ist unabhängig davon, ob die Eltern es bemerken, wenn die Kinder Pausen brauchen. Im Umgang damit, wenn es ihnen nicht gut geht, halten sich die Kinder im Durchschnitt für eher mittelmäßig kompetent. Dieser Aspekt zeigt hohe Zusammenhänge mit der Intensität der Achtsamkeit auf und des Interesses der Eltern für die Kinder. Vor allem ein zu wenig, aber auch ein zu viel ist hinderlich, das richtige Maß fördert auch bei Kindern die Kompetenz im Umgang mit ihren eigenen psychischen Befindlichkeiten.

Den Kindern zwischen 9 und 14 Jahren ist Sauberkeit Anderer mittelmäßig wichtig, aber sie wird umso wichtiger, je älter die Kinder sind. Der eigene Körpergeruch, ebenso wie der Geruch von Banknachbarn in der Schule, ist den Kindern ziemlich wichtig. Außerdem werden mehr als ein Drittel der Kinder, die stark riechen, in der Schule deswegen geärgert. Alle Aspekte werden mit zunehmendem Alter noch wichtiger. Dies korrespondiert mit dem Ergebnis, dass die Kinder mit zunehmendem Alter sehr viel häufiger Deo benutzen. Cremes benutzen die Kinder manchmal und dieses nimmt zu, je älter die Kinder sind, die Zunahme ist aber nicht so deutlich wie bei der Deonutzung. Ein Viertel der Kinder greift regelmäßig zu Haarstylingprodukten und erwartungsgemäß tun dies die älteren häufiger. Im Gegensatz zur Deo- und Cremenutzung, die Mädchen häufiger anwenden, nutzen die Jungen öfter Produkte zum Stylen ihrer Haare.

Ernährung

Zwei Drittel aller befragten Kinder frühstücken regelmäßig vor der Schule, dies nimmt aber mit zunehmendem Alter der Kinder ab. Außerdem frühstücken Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, aber auch Kinder, die sich für zu dick halten, seltener. Die Achtsamkeit der Eltern auf die Ernährungsweise der Kinder aber auch ihr Interesse für die Probleme ihrer Kinder wirken positiv auf das Frühstücks- und Diätverhalten. Kinder, die regelmäßig frühstücken, haben auch seltener eine Diät hinter sich. Insgesamt haben von den 9-14-Jährigen bereits mehr als ein Viertel Diäterfahrung, weil sie sich zu dick fühlen und das nimmt mit zunehmendem Alter zu. Aber auch Mädchen und Kinder mit Migrationshintergrund geben häufiger an, ihr Gewicht mit einer Diät kontrollieren zu wollen. Kinder, die diätieren, fühlen sich häufiger krank. Diese Kinder essen auch häufiger ohne Hunger und haben wegen übermäßigem Essen häufiger ein schlechtes Gewissen.

Ein schlechtes Gewissen nach zu großer Nahrungsaufnahme, Essen auch ohne Hungergefühl, Essen, um sich zu trösten und Essen aus Langweile sind Erfahrungen, welche nur eine Minderheit der Kinder häufig erlebt.

Zwei Drittel der Kinder sind der Meinung, dass ihre Eltern verstärkt auf eine regelmäßige Ernährung achten. Wenn Eltern weniger auf eine regelmäßige Ernährung ihrer Kinder achten, fühlen sich deren Kinder häufiger zu dick. Fast drei Viertel der Kinder meinen, dass ihre Eltern in hohem Maße auch auf eine gesunde Ernährung acht geben. Acht von zehn Kindern machen die Erfahrung, dass ihre Eltern besonders auf eine tägliche warme Mahlzeit achten. Wenn Eltern diesen Aspekt mehr im Blick haben, erkennen sie auch häufiger, ob es dem Kind nicht gut geht.

Gesunde Ernährung kommt als Thema im Unterricht eher selten vor, in der vierten Klasse vergleichsweise am häufigsten. Mehr als ein Drittel der Kinder nimmt das Mittagessen in der Schule ein, welches insgesamt als einigermaßen lecker bewertet wird, vor allem, wenn Gemüse und

Salat zum Standard gehören. Die Mehrheit der Kinder meint, dass das Schulessen nicht zu teuer ist. Kinder mit Migrationshintergrund und ältere Kinder schätzen das Essen allerdings häufiger als so teuer ein, dass sie es sich nicht leisten können.

Familie

Streit

Insgesamt streiten sich die Kinder selten mit ihren Eltern über Kleidung oder Ordnung im Kinderzimmer. Es scheint aber so zu sein, dass es Familien gibt, in denen insgesamt häufiger gestritten wird. Außerdem hängen Stilfragen ebenso wie die Toleranzgrenze gegenüber Schmutz und Müll im Kinderzimmer bzw. der Wohnung zusammen, so dass diese dann Streitauslöser zwischen Kindern und Eltern sind. Über das Zähneputzen und Tragen von schmutziger Kleidung streiten sich Eltern häufiger mit ihren Söhnen als mit ihren Töchtern. Das Duschen klappt mit zunehmendem Alter immer besser ohne Streit, allerdings nicht die Hygiene Sauberkeit im Kinderzimmer. Streitereien über die Frisur, Kleidermarken und Essenszeiten nehmen allerdings ebenso wie der Streit über das Tragen schmutziger Kleidung mit zunehmendem Alter zu. Über letzteres sowie über Kleidermarken müssen sich Migrantenkinder häufiger mit ihren Eltern auseinandersetzen.

Achtsamkeit der Eltern

Die Eltern bekommen es im Durchschnitt „oft“ mit, wenn es den Kindern nicht gut geht und die Kinder sind wegen entsprechender Rückfragen selten genervt. Die Aufmerksamkeit nimmt aber mit zunehmendem Alter der Kinder ab, dafür nimmt deren Genervtheit zu. Nicht ganz so sensibel sind die Eltern für das Pausenbedürfnis ihrer Kinder. Diesen Umstand beklagen noch eher die Jungen sowie Kinder von Arbeitslosen und ältere Kinder. Eltern achten häufig auf das Händewaschen ihrer Kinder vor dem Essen und hier noch einmal stärker die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund. Auf eine bestimmte Schlafenszeit der Kinder (vor allem bei jüngeren Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund) legen die meisten Eltern einen besonderen Wert. Ein Viertel der Kinder ist der Meinung, dass ihre Eltern nicht darauf achten, ob sie zu lange Hausaufgaben machen, am meisten achten die Eltern der Fünftklässler darauf. Darauf, dass die Kinder genug für die Schule lernen und in der Schule klar kommen, achten die meisten Eltern in besonderem Maße. Eltern, die in einem Bereich sensibler sind, sind dies meist auch in den anderen abgefragten Bereichen.

Hobbys mit den Eltern

Etwa die Hälfte der Kinder hat ein Hobby mit der Mutter gemeinsam, mit dem Vater fast zwei Drittel. Mädchen haben eher ein Hobby mit der Mutter gemeinsam, Kinder Alleinerziehender weniger mit dem Vater als Kinder aus Zweielternfamilien. Wenn Kinder ein Hobby mit einem Elternteil haben - und dabei ist es irrelevant, ob es sich um den Vater oder die Mutter handelt - geht dies mit einer erhöhten Sensibilität und Achtsamkeit der Eltern einher.

Interesse und Engagement der Mutter für Lebensbereiche der Kinder

Jeweils drei Viertel bis vier Fünftel der Kinder bewerten das Interesse, das ihre Mutter für verschiedene Lebensbereiche (Schulleistungen, Probleme, FreundInnen, Hobbys) zeigt, als genau richtig. Vor allem für FreundInnen und Hobbys wünschen sich die Kinder allerdings ein verstärktes Interesse seitens der Mutter.

Die meisten Kinder schätzen das Engagement der Mutter in den Bereichen Fürsorge und Lernen (etwas beibringen und Ermunterung zum Lernen) als genau richtig ein, jeweils etwa ein Fünftel der Kinder wünscht sich aber auch weniger oder mehr Engagement der Mutter.

Interesse und Engagement des Vaters für Lebensbereiche der Kinder

Drei Viertel der Kinder sind mit dem Ausmaß des Interesses des Vaters für die Schulleistungen zufrieden, wobei vor allem Kinder mit Migrationshintergrund häufiger der Meinung sind, dass ihr Vater sich zu sehr für dieses Thema interessiert. Mehr Interesse für die eigenen Probleme wünscht sich jedes fünfte Kind von seinem Vater. Dabei empfinden die Jungen eher als die Mädchen das Ausmaß des väterlichen Interesses als richtig. Kinder mit Migrationshintergrund wünschen sich ebenso wie die älteren Kinder, dass sich ihr Vater mehr für ihre Probleme interessiert. Sowohl Mädchen als auch Kinder mit Migrationshintergrund wünschen sich mehr Interesse des Vaters für ihre FreundInnen. Außerdem ist ein Fünftel der Kinder der Meinung, dass der Vater sich mehr für ihre Hobbys interessieren könnte. Jungen wünschen sich dabei häufiger ein geringeres, Mädchen und Kinder mit Migrationshintergrund ein höheres Interesse des Vaters. Kinder allein erziehender Eltern wünschen sich in allen vier Bereichen mehr Interesse des Vaters.

Auswirkungen von Interesse und Engagement der Eltern

Wenn die Eltern sich in genau dem richtigen Maß für die Lebenswelt des Kindes interessieren, ist die Streithäufigkeit in der Familie geringer, außerdem wird dann die Sensibilität und Achtsamkeit der Eltern von den Kindern höher eingeschätzt.

Interessanterweise wirkt sich mangelndes Interesse des Vaters weniger eindeutig auf das Wohlbefinden der Kinder aus als mangelndes Interesse der Mutter.

Verlässlichkeit der Geschwister

Bei Problemen mit den Eltern und in der Schule können sich die Kinder mehr auf ihre Geschwister verlassen, als wenn sie Probleme mit ihren FreundInnen haben. Mädchen können bei Problemen mit ihren FreundInnen und ihren Eltern stärker auf die Unterstützung ihrer Geschwister setzen als Jungen.

Taschengeld und Hinzuverdienst

Die Kinder erhalten im Durchschnitt 17,61 Taschengeld im Monat. Jungen erhalten mehr Taschengeld als Mädchen. Interessanterweise erhalten Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder Alleinerziehender und Kinder, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, ein höheres Taschengeld. Das Taschengeld steigt mit dem Alter von 14 Euro in Klasse vier um sieben Euro bis zur siebten Klasse an.

Weit über die Hälfte der Kinder verdient sich nach eigenen Angaben noch Geld zum Taschengeld hinzu. Je älter die Kinder werden, umso regelmäßiger wird der Hinzuverdienst, der schon in diesem Alter geschlechtsspezifisch ist (Jungen waschen Autos und mähen den Rasen, Mädchen hüten Kinder). Kinder Alleinerziehender haben häufiger Aushilfsjobs.

Fast ein Viertel der Kinder hilft seinen Eltern im eigenen Betrieb, aber eher unregelmäßig. Der Anteil insgesamt nimmt über die Jahrgangsstufen ab. Kinder mit Migrationshintergrund erhalten für ihre Mitarbeit im elterlichen Betrieb häufiger eine Entlohnung. Die Entlohnung zeigt einen positiven Zusammenhang zum familialen Wohlbefinden.

In der Regel empfinden die Kinder Stolz darüber, dass sie das können, womit sie Geld hinzuverdienen. Sie werden aber auch von den Eltern regelmäßig dafür gelobt. Gute Laune bekommen hingegen nicht so viele Kinder durch ihren Nebenverdienst. Manchmal haben sie das Gefühl etwas Interessantes durch den Hinzuverdienst zu lernen und selten haben sie den Eindruck, dadurch zu wenig Zeit mit FreundInnen verbringen zu können oder zu wenig Zeit für die Hausaufgaben zu haben. Allerdings erleben dies 7% der Kinder häufiger, ebenso wie sie häufiger Streit

mit der Familie deswegen haben. Mit zunehmendem Alter werden die negativen Auswirkungen häufiger. Insgesamt erleben die Kinder normalerweise sowohl positive Auswirkungen ihres Hinzuverdienstes als auch negative, beide Richtungen treten unabhängig voneinander auf. Erleben die Kinder aber negative Auswirkungen, so beeinträchtigt das deutlicher ihr Wohlbefinden als die positiven das Wohlbefinden positiv beeinflussen. Wofür das hinzuverdiente Geld ausgegeben wird, entscheiden Eltern und Kinder häufig gemeinsam oder die Kinder entscheiden es alleine, dieser Anteil nimmt mit zunehmendem Alter der Kinder zu. Auch Kinder Alleinerziehender treffen diese Entscheidung häufiger alleine.

Schule

Mehr als ein Fünftel der Kinder kommt nach eigenen Angaben in der Regel nicht gut zurecht in der Schule, und es werden mit zunehmendem Alter mehr Kinder. 14% der Kinder erleben häufig Überforderung von Seiten der LehrerInnen und zwar doppelt so viele Kinder mit Migrationshintergrund wie Kinder ohne Migrationshintergrund. Insgesamt nimmt der Anteil überforderter Kinder bis zur Klasse sieben weiter zu. Fast ein Fünftel der befragten Kinder hat häufig Angst vor Klassenarbeiten, die Mädchen deutlich häufiger als die Jungen. Die Angst steigt mit zunehmendem Alter insgesamt beachtlich an. Ein Fünftel der Kinder sorgt sich regelmäßig darum sitzen zu bleiben. In Berlin ist der Wert am geringsten und in Bremen am höchsten. Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder Arbeitsloser sorgen sich jeweils deutlich häufiger als ihre Vergleichsgruppe. Wegen schlechter Noten Ärger mit den Eltern bekommen Kinder aus Sachsen-Anhalt am häufigsten und Kinder aus Hamburg und Schleswig-Holstein am seltensten. Mit zunehmendem Alter bekommen alle Kinder häufiger zu Hause Ärger. Auch hier fallen wieder Kinder mit Migrationshintergrund auf, sie bekommen im Elternhaus wegen schlechter Schulnoten deutlich häufiger Ärger.

Die selbst eingeschätzte Schulkompetenz und die Unterstützungsangebote zeigen einen deutlichen Zusammenhang, d.h. die Kinder fühlen sich kompetenter, je mehr sie den Eindruck haben zu wissen, dass und wo sie Unterstützung erhalten können.

Nur etwas mehr als die Hälfte der Kinder fühlt sich kontinuierlich von LehrerInnenseite unterstützt, die sächsischen Kinder am wenigsten und die Kinder in Hamburg am meisten. Mit zunehmendem Alter wird die wahrgenommene Unterstützung geringer.

Etwas mehr als die Hälfte aller Kinder können maximal manchmal stressfrei in der Schule arbeiten. In Bremen haben die Kinder diesen Eindruck am häufigsten und in Sachsen am seltensten. Interessanterweise haben in Bremen aber die Kinder am häufigsten Sorgen, sitzen zu bleiben. Je älter die Kinder werden, umso seltener sorgen LehrerInnen, nach Einschätzung der Kinder, für ein stressfreies Lernen.

Fast ein Drittel der Kinder kennt keinen Ansprechpartner, wenn sie in der Schule nicht zurecht kommen.

Wegen guter Noten werden die Kinder eher selten gehänselt und interessanterweise fällt an dieser Stelle wieder Bremen auf, in dem die Kinder häufiger unter dieser Art Hänseleien leiden. In der siebten Klasse wird mehr gehänselt als in der vierten.

Ein Viertel fürchtet sich mindestens manchmal davor, von den MitschülerInnen geärgert zu werden. Davor verprügelt zu werden, fürchtet sich jedes zehnte Kind zumindest hin und wieder.

Die Anzahl unterschiedlicher Gruppen in einer Klasse, die nichts miteinander zu tun haben wollen, wirkt negativ auf alle abgefragten Aspekte zum Klassenklima.

Etwas mehr als ein Viertel der Kinder glaubt, in erster Linie selbst dafür verantwortlich zu sein, wenn sie etwas in der Schule nicht können. Interessanterweise hängt dieser Aspekt nicht mit der selbst eingeschätzten Schulkompetenz und auch nicht mit dem Wohlbefinden zusammen. Je mehr die Kinder allerdings das Gefühl haben, für ihr schulisches Können selbst verantwortlich zu sein, umso größer sind ihre Ängste aber sie wissen auch eher wo sie Hilfe erhalten können. Alle anderen Aspekte zeigen deutliche Zusammenhänge zu allen abgefragten Wohlbefinden.

Zur Schule fällt auf, dass es eine Gruppe von Kindern gibt, die ihre Schulkompetenz überdurchschnittlich positiv bewertet und über ein besonders gut funktionierendes Unterstützungssystem innerhalb und außerhalb der Schule verfügt. In dieser Gruppe finden sich viele der jüngeren Kinder. Eine andere Gruppe beurteilt ihre Schulkompetenz deutlich negativer und fühlt sich in der Schule mehr gestresst und weniger gut unterstützt, insgesamt häufiger krank und weniger wohl. In dieser Gruppe finden sich mehr Migrantenkinder und Kinder arbeitsloser Eltern. Eine dritte Gruppe mit mittlerer Einschätzung der Schulkompetenz ist in den anderen Bereichen unauffällig.

Freundeskreis

Der Freundeskreis setzt sich zum größten Teil aus gleichaltrigen und gleichgeschlechtlichen Kindern zusammen. Das verändert sich erst in der siebten Klasse, in der sich das jeweilig andere Geschlecht mehr in den Freundeskreis integriert.

In einem Freundeskreis mit Gleichaltrigen fühlen sich die Kinder besonders wohl.

Auf gleiche Kleidung und Frisuren wird anscheinend im Freundeskreis kein so großer Wert gelegt. Ein Freundeskreis mit Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsländern finden sich vor allem in den Stadtstaaten und am wenigsten in den neuen Bundesländern – allerdings ist in diesen der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auch am niedrigsten. Interessanterweise wird der Musik- und Kleidungs geschmack in den höheren Jahrgangsstufen homogener und die Herkunftsländer der Freunde heterogener.

Als soziale Ressource stehen FreundInnen den Kindern vor allem bei Problemen in der Schule zur Verfügung. Bei familiären Problemen können FreundInnen nur manchmal unterstützen. Kinder mit Migrationshintergrund erhalten noch weniger Unterstützung, wenn es sich um Probleme mit der Familie handelt. Allerdings nehmen die Möglichkeiten der FreundInnen, bei Problemen zu unterstützen, mit zunehmendem Alter zu. Mädchen fühlen sich in allen Bereichen besser von ihren FreundInnen getragen. Die Unterstützung durch FreundInnen zeigt ausschließlich positive Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden im Freundeskreis, d.h. die soziale Ressource „FreundInnen“ zeigt auch nur in diesem Lebensbereich Konsequenzen für das Wohlbefinden und führt zu keiner Kompensation in den anderen Lebensbereichen.

Mediennutzung

Nur noch 5% aller Kinder haben keinen Zugang zu einem Computer im Elternhaus. Selbst das Internet steht 84% aller befragten Kinder zur Verfügung. Auf einen Fernseher müssen 9% der Kinder verzichten und 23% haben keine Spielkonsole zu Hause. Wenn sich diese allerdings im Haushalt befindet, dann oftmals im Alleinbesitz der Kinder und hier vor allem der Jungen, gefolgt von einem Computer, der sogar häufiger im Kinderzimmer steht als der Fernseher (36% zu 33% Fernseher). Dieser findet sich in Baden-Württemberg, Bayern und Berlin am seltensten im Alleinbesitz der Kinder. In der siebten Klasse besitzt fast die Hälfte der Kinder einen eigenen Computer und Fernseher sowie ein knappes Drittel einen eigenen Internetzugang. Jungen spielen häufiger am Computer, Fernsehen aber beide Geschlechter gleich häufig und beide Freizeitbeschäftigungen nehmen bis zur siebten Klasse zu. Insgesamt wird der Fernseher in der Alters-

gruppe der 9-14-Jährigen noch etwas häufiger genutzt als der Computer auch wenn sich die Mittelwerte mit den Klassenstufen immer mehr annähern.

Subjektive Auswirkungen des Computerspielens

Computer wird eher allein gespielt als mit FreundInnen, nur etwa ein Fünftel erlebt Computer spielen auch als soziale Begegnung. Das ist vor allem bei Jungen und den älteren Kindern der Fall. Als Trost nutzen fast zwei Drittel der Kinder das Computer spielen nie. Allerdings können sich Kinder, die häufiger spielen auch häufiger dadurch trösten. Als Quelle des Stolzes, wenn etwas Besonderes beim Spielen erreicht wurde, dient es allerdings 81% der Kinder und hier vor allem den Jungen, aber auch den jüngeren Kindern. Nur eine Minderheit glaubt, dass sie beim Computer spielen etwas Wichtiges lernt. Über drei Viertel der Kinder können Computer spielen und Hausaufgaben gut unter einen Hut bringen, mit zunehmendem Alter wird dieses aber für die Kinder schwieriger, und Kinder mit Migrationshintergrund berichten an dieser Stelle von größeren Schwierigkeiten als Kinder ohne Migrationshintergrund. Alle abgefragten Aspekte betreffen VielspielerInnen häufiger, d.h. sie spielen häufiger mit anderen Kindern gemeinsam, können sich häufiger mit Computer spielen trösten, empfinden häufiger Stolz, haben häufiger das Gefühl etwas Wichtiges beim Spielen zu lernen und haben häufiger Probleme, ihre Hausaufgaben noch zu schaffen. Diese Kinder fühlen sich außerdem in der Schule weniger wohl. Für Jungen ist das Computer spielen eher ein soziales Event, sie empfinden häufiger Stolz und haben häufiger das Gefühl etwas Wichtiges dabei zu lernen.

Subjektive Auswirkungen des Fernsehens

Das Fernsehen wird als etwas lehrreicher empfunden als das Computer spielen. Jungen glauben häufiger, dass sie dabei etwas Interessantes lernen. Für etwas mehr als ein Drittel ist das Fernsehen ein Lückenfüller für Zeiten, in denen sich nichts Interessanteres bietet, dieser Umstand findet sich bei Migrantenkindern und älteren Kindern häufiger. Genauso groß (34%) ist der Anteil, der das Fernsehen zur Entspannung nutzt. Jungen entspannen sich häufiger vor dem Fernseher als Mädchen. Mit zunehmendem Alter dient der Fernseher deutlich häufiger zur Entspannung. Jedes zehnte Kind kann sich mit Fernsehen trösten. Insgesamt trösten sich Kinder mit Computer spielen oder fernsehen sehr selten. Über 60% der Kinder planen, welche Sendungen sie sich im Fernsehen ansehen wollen. Fast jedes zehnte Kind schaut sich allerdings Sendungen im Fernsehen an, die es nicht so interessiert, nur um am nächsten Tag in der Schule mitreden zu können. Mehr als die Hälfte aller Kinder schaut mindestens hin und wieder Sendungen, die sie für sich selbst eigentlich als zu brutal erachten, dieser Anteil nimmt mit zunehmendem Alter allerdings ab. 23% der Kinder schauen sich zumindest manchmal Sendungen im Fernsehen an, die sie nicht verstehen. Altersgerechte Sendungen empfinden 30% der Kinder als zu langweilig. Etwas mehr Kinder (32%) finden sogar spezielle Kindernachrichten eher langweilig. Jungen sind dem Kinderprogramm gegenüber noch kritischer als Mädchen und insgesamt nimmt der Anteil kritischer Kinder bis zur siebten Klasse deutlich zu.

Sowohl der Computer als auch der Fernseher als Trostbringer hängen mit einem schlechteren Wohlbefinden der Kinder zusammen.

Eltern und Fernsehen

Mehr als ein Viertel der Kinder spricht nie mit den Eltern über das, was die Kinder im Fernsehen angeschaut haben. Allerdings wird häufiger darüber gesprochen, wenn die Kinder älter werden. Streit über die Häufigkeit des Fernsehkonsums sowie über die Programmgestaltung ist in den Familien eine Seltenheit. Fernsehen als gemeinsames Event von Eltern und Kindern findet in dieser Altersgruppe hin und wieder statt.

Streit über das Fernsehen geht mit einem niedrigeren und gemeinsames Fernsehen mit einem positiven Wohlbefinden einher.

Vielschauer haben häufiger den Eindruck etwas Interessantes beim Fernsehen zu lernen, nutzen ihn häufiger als Lückenfüller, zur Entspannung und als Trost. Diese Kinder planen ihre Sendun-

gen häufig vorher, finden das Programm aber auch häufiger als zu langweilig. Sie streiten etwas häufiger mit ihren Eltern über die Fernsehhäufigkeit.

Der eigene Computer oder die eigenen Spielkonsole laden ebenso wie der eigene Fernseher im Kinderzimmer zu vermehrter Nutzung ein.

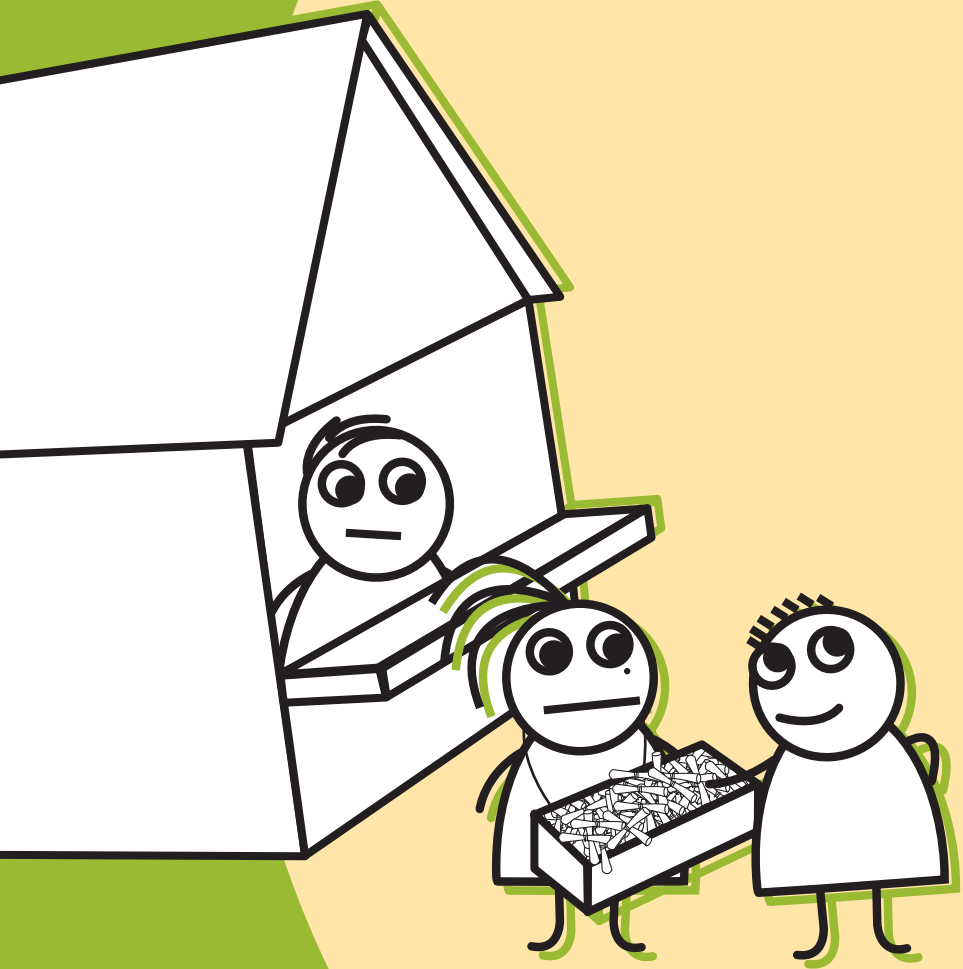
Politikthemen

An erster Stelle würden Kinder an dem Thema Bildung arbeiten, wenn sie in der Situation von PolitikerInnen dazu in der Position wären. An zweiter Stelle werden Umwelt- und Naturschutz sowie Armut und Obdachlosigkeit in Deutschland als wichtige Politikthemen gesehen. Aber auch das Preisniveau und der Frieden sind wichtige Themen für Kinder. Die Kinder in den einzelnen Bundesländern setzten unterschiedliche Prioritäten. Während die Kinder aus Hessen die Schule verlängern würden, plädieren die Kinder aus dem Saarland für eine Schulzeitverkürzung. Berliner Kinder legen vermehrt Wert auf Frieden und die Kinder aus Baden-Württemberg würden am ehesten nichts verändern. Kinderpolitik ist vor allem in Thüringen und Sachsen-Anhalt ein wichtiges Politikthema. Mädchen würden eher den Umwelt- und Naturschutz sowie die Armut im In- und Ausland angehen, Jungen würden eher gar nichts oder die Steuerpolitik angehen. Migrantenkinder würden sich gegen Rassismus und für Integration einsetzen. Die Themen der jüngeren Kinder beziehen sich vor allem auf den Schutz der Natur, während sich die älteren verstärkt für Bildungsthemen und Finanzen einsetzen würden.

Toleranz

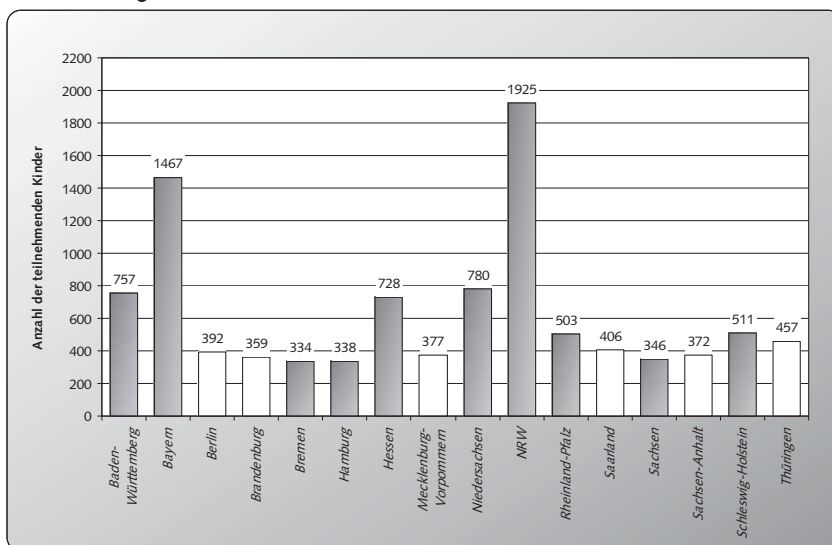
Fast drei Viertel der Kinder interessiert sich zumindest teilweise für die Gefühle von Kindern aus anderen Ländern, wobei Mädchen eher dafür Interesse zeigen als Jungen. Die Freundschaft mit Menschen aus anderen Ländern nimmt mit dem Alter zu, außerdem haben Kinder mit Migrationshintergrund häufiger Freundschaften mit Menschen aus anderen Ländern. Mit Kindern, die eine Behinderung haben, sind die befragten Kinder eher selten befreundet, mit dem Alter nehmen allerdings auch diese Freundschaften zu. Acht von zehn Kindern finden es zumindest teilweise gut, dass es Menschen gibt, die nicht so sind wie alle anderen, der Anteil steigt auch hier mit dem Alter an. Mehr als zwei Dritteln der Kinder fällt es eher leicht, damit umzugehen, dass andere Kinder eine andere Meinung als sie selbst haben. Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern Arbeitsloser fällt dieser Umgang allerdings schwerer. Außerdem zeigt sich, dass es über der Hälfte der Kinder ziemlich oder sehr wichtig ist, dass sie gemocht werden, auch wenn sie mal „anders“ sind, dieser Anteil ist bei Mädchen und älteren Kindern höher.

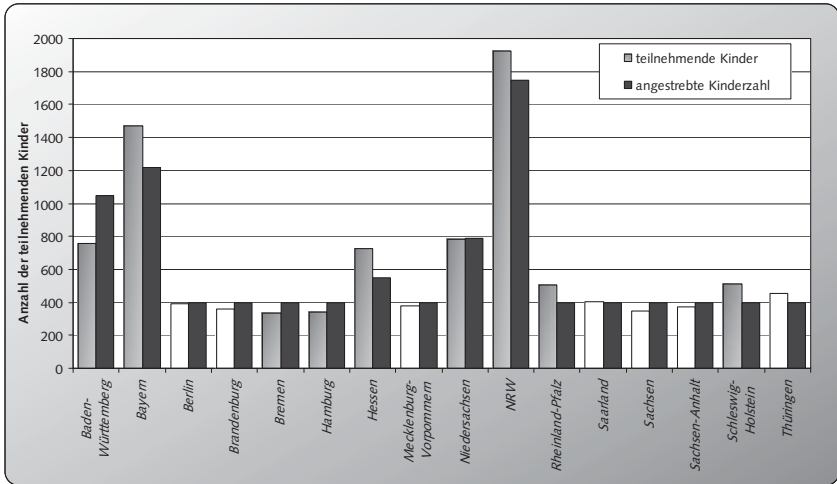
STICHPROBE



Kinderbarometer Deutschland 2008/2009 wurde im Herbst/Winter 2008/2009 in allen sechzehn Bundesländern durchgeführt. Die Befragung erfolgte als schriftliche Befragung mit einem Fragebogen in je einer Klasse an Schulen (Jahrgangsstufe 4-7), die in nach Schulformen und Regionalverteilung geschichteten Zufallsstichproben in den einzelnen Bundesländern ausgewählt wurden. Die Schulen wurden während der Stichprobenziehung anhand ihrer Schülerzahl in der entsprechenden Altersgruppe gewichtet, um eine Überrepräsentation von SchülerInnen aus Schulen mit geringer Schülerzahl zu vermeiden.

Abb. 3.1: Befragte Kinder (nach Bundesländern)





Die Anzahl der in den einzelnen Bundesländern befragten Kinder spiegelt die Größe der Bundesländer wider.

Um die unterschiedlichen Rückläufe auszugleichen, wurde die Stichprobe entsprechend der angestrebten Fallzahlen pro Bundesland gewichtet und außerdem kleinere Unterschiede in den Rückläufen aus einzelnen Schulformen und Jahrgangsstufen innerhalb der Bundesländer korrigiert, um eine Repräsentativität der Ergebnisse sicherzustellen. Außerdem wurde für alle bundesweit gültigen Aussagen der Anteil der Kinder aus kleinen Bundesländern in der Stichprobe per Gewichtung reduziert. In diesen Bundesländern wurden deutlich mehr Kinder befragt, als nach dem Anteil der Kinder in der Altersgruppe der 9-14-jährigen in Deutschland notwendig gewesen wäre, um zum einen Vergleiche innerhalb des jeweiligen Bundeslandes sinnvoll berechnen zu können, und zum anderen Effekte der Stichprobenklumpung durch die Befragung über Schulklassen zu minimieren.

3.1 Geschlechterverteilung

Jeweils die Hälfte der befragten Kinder sind Mädchen und Jungen.

Jeweils die Hälfte der analysierten Fragebögen wurden von Jungen bzw. Mädchen beantwortet (49% männlich, 51% weiblich⁹). Somit entspricht die Verteilung der Geschlechter in der Stichprobe exakt der tatsächlichen Verteilung in der untersuchten Altersgruppe.¹⁰

⁹ In diesem Bericht kann es vorkommen, dass die angegebenen Prozentwerte sich nicht zu 100% aufaddieren. Diese Abweichung der Summe von 100% resultiert aus der kaufmännischen Rundung der Ergebnisse. In diesem Bericht wird immer kaufmännisch gerundet.

¹⁰ Alle in diesem Kapitel genutzten Referenzdaten stammen vom Bundesamt für Statistik, GENESIS-Online-Datenbank, <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/logon> (Abruf: 3. März 2008).

3.2 Verteilung auf die Jahrgangsstufen

Angestrebt war eine Gleichverteilung der vier Jahrgangsstufen in der Stichprobe, die erreicht werden konnte. Alle Jahrgangsstufen machen 25% der Stichprobe aus.

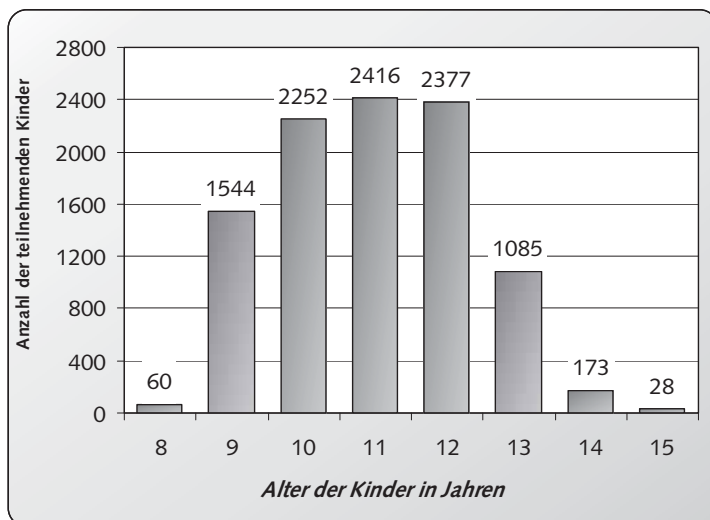
Die Jahrgangsstufen 4 bis 7 sind gleichmäßig in der Stichprobe vertreten.

3.3 Altersverteilung

Wie die Abbildung 3.3 zeigt, ist durch die Befragung der vierten bis siebten Klassen in den Schulen der Hauptanteil der befragten Kinder 9-14 Jahre alt. Jünger als 9 Jahre oder älter als 14 Jahre sind zusammen nur 1% der Kinder. Damit fallen 99% der Stichprobe in die angestrebte Altersgruppe der 9-14-Jährigen. Die jüngeren oder älteren Kinder wurden nicht aus der Stichprobe entfernt.

Die angestrebte Altersgruppe der 9-14-Jährigen wurde erreicht.

Abb. 3.3: Altersverteilung in der Stichprobe



3.4 Schultypverteilung nach Bundesland

Die Bildungslandschaft in den untersuchten Bundesländern ist so vielfältig, dass eine gemeinsame Darstellung der Verteilung der Kinder auf einzelne Schultypen nicht sinnvoll ist. Zudem sind auch gleich benannte Schultypen zwischen den Bundesländern zum Teil nicht vergleichbar, da sie nicht die gleiche Schülerklientel abdecken.¹¹ Für die Verteilung der SchülerInnen auf die Schultypen war eine Entsprechung mit den tatsächlichen Schülerzahlen dieser Schulformen in den Jahrgangsstufen vier bis sieben angestrebt. Aufgrund ungleicher TeilnehmerInnenzahlen pro Klasse wurden die angestreb-

Alle relevanten Schulformen der Jahrgangsstufen 4 bis 7 in den Bundesländern haben sich beteiligt.

¹¹ Beispielsweise besucht in Bayern die größte Gruppe der Kinder die Hauptschulen, während in NRW die Hauptschulen nur noch eine Minderheit der Schüler unterrichten.

ten Verteilungen nicht überall erreicht. Abweichungen wurden für die Gesamtstichprobe ausgewichtet.

Tab. 3.1: Verteilung der Kinder auf die Schultypen (nach Bundesländern)

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule	Förderstufe	Mittelschule	Sekundarschule	Duale Oberschule	Erweiterte Realschule	Oberschule	Regelschule	Regionalschule	Regionale Schule
Baden-Württemberg	92	152	272	241	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bayern	331	305	397	434	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berlin	301	13	5	67	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Brandenburg	262	-	-	46	24	-	-	-	-	-	27	-	-	-
Bremen	65	-	-	134	83	-	-	52	-	-	-	-	-	-
Hamburg	51	36	9	163	79	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hessen	185	22	118	228	110	65	-	-	-	-	-	-	-	-
Mecklenburg-Vorpommern	77	-	-	52	81	-	-	-	-	-	-	-	-	167
Niedersachsen	138	88	210	255	89	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NRW	355	226	453	657	234	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rheinland-Pfalz	39	51	172	166	-	-	-	-	20	-	-	-	55	-
Saarland	83	-	-	159	48	-	-	-	-	116	-	-	-	-
Sachsen	49	-	-	154	-	-	143	-	-	-	-	-	-	-
Sachsen-Anhalt	98	-	-	133	-	-	-	141	-	-	-	-	-	-
Schleswig-Holstein	100	71	74	207	59	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Thüringen	115	-	-	188	-	-	-	-	-	-	-	154	-	-

Dargestellt ist die Anzahl der jeweils befragten Kinder.

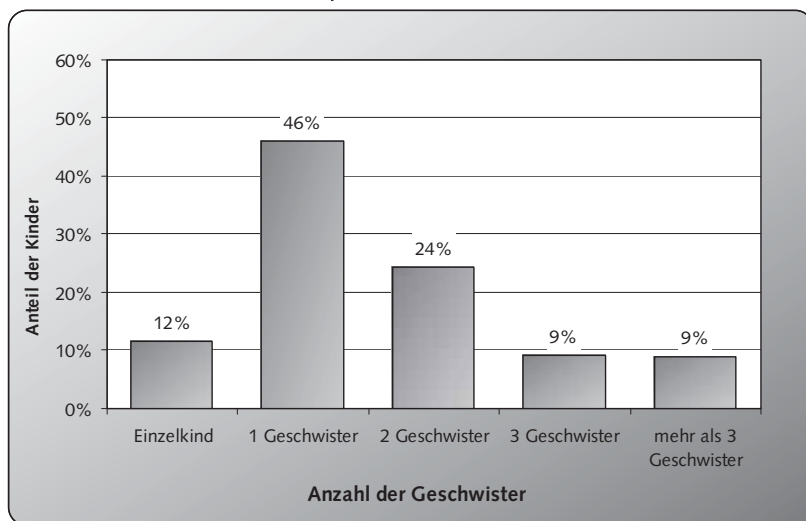
3.5 Geschwisterzahl

Die meisten der befragten Kinder sind keine Einzelkinder (s. Abb. 3.4). Nur gut jedes zehnte Kind hat keine Geschwister, fast die Hälfte der Kinder hat einen Bruder oder eine Schwester, ein Viertel hat zwei Geschwister, fast jedes fünfte Kind hat sogar mehr Geschwister. Die Werte entsprechen denen des LBS-Kinderbarometers 2007 und es gibt keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Bundesländern¹².

¹² Für alle statistischen Aussagen in diesem Bericht wurden aufgrund der großen Stichprobe und der Vielzahl der vorgenommenen Berechnungen bewusst konservative Kriterien angelegt, um die Wahrscheinlichkeit, dass zufällig zustande gekommene Unterschiede berichtet werden, zu minimieren. Jeder in diesem Bericht dargestellte Unterschied ist mindestens auf einem Signifikanzniveau von $p < .001$ signifikant. Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein solches Ergebnis zufällig zustande gekommen ist, unter 0,1% liegt. Zusätzlich wurde festgelegt, dass nur Ergebnisse berichtet werden, wenn die Effektstärke des berichteten Effektes mindestens einem Eta von .09 entspricht, um keine statistisch signifikanten, praktisch aber aufgrund ihrer geringen Größe wenig bedeutenden Effekte darzustellen.

Die meisten der befragten Kinder haben mindestens eine Schwester oder einen Bruder.

Abb. 3.4: Geschwisterzahl in der Stichprobe



Kinder mit Migrationshintergrund (s.u.) haben mehr Geschwister als Kinder ohne Migrationshintergrund.

3.6 Migrationshintergrund

Nach der in dieser Studie verwendeten Definition liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn das Kind selbst, der Vater bzw. die Mutter oder beide nicht in Deutschland geboren wurden. Das Geburtsland der Kinder und Eltern wurde aus Gründen des Datenschutzes nicht detailliert erfragt, sondern lediglich „Deutschland“ mit „einem anderen Land“ kontrastiert. Die formale Staatsangehörigkeit des Kindes oder der Eltern spielt keine Rolle. Der Vorteil dieser Art der Erfassung des Migrationshintergrunds liegt darin, dass beispielsweise Kinder von Spätaussiedlern in ihrer Migrationsgeschichte mit erfasst werden, die über eine Erfassung der Nationalität keine Berücksichtigung fänden. In diesem Sinne haben 26% der Kinder einen Migrationshintergrund. Von diesen Kindern wurden vier Fünftel (80%) bereits in Deutschland geboren, das bedeutet, die Einwanderung erfolgte bereits in der Generation ihrer Eltern und sie sind somit Einwanderer zweiter Generation. Einwanderer erster Generation, d.h. selbst noch im Ausland geboren, wurde nur jedes fünfte der Kinder mit Migrationshintergrund (20%).

Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn das Kind selbst, Vater/Mutter oder beide nicht in Deutschland geboren wurden.

Mehr als jedes vierte befragte Kind hat einen Migrationshintergrund.

Die Tabelle 3.2 zeigt den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund nach Bundesländern differenziert. Die höchsten Anteile haben erwartungsgemäß die drei Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg. Baden-Württemberg, Hessen und NRW haben unter den westdeutschen Flächenländern die höchsten Werte, Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Bayern vergleichsweise niedrige. Die ostdeutschen Bundesländer haben deut-

Den höchsten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund haben die Stadtstaaten, den niedrigsten die ostdeutschen Bundesländer.

lich weniger Kinder mit Migrationshintergrund als alle westlichen Bundesländer.

Auffällig ist, dass in allen „alten“ Bundesländern der Anteil der Einwanderer erster Generation (das Kind wurde noch im Ausland geboren) mit 14-27% auf niedrigem Niveau liegt, in den östlichen Bundesländern aber mit 30-83% deutlich höher ist.

Tab. 3.2: Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (nach Bundesländern)

	Kinder mit Migrationshintergrund	darunter Einwanderer erster Generation
Mecklenburg-Vorpommern	5%	83%
Sachsen	7%	35%
Sachsen-Anhalt	7%	30%
Thüringen	7%	46%
Brandenburg	9%	53%
Schleswig-Holstein	13%	25%
Niedersachsen	22%	23%
Bayern	23%	19%
Saarland	27%	27%
Rheinland-Pfalz	29%	19%
Baden-Württemberg	31%	16%
NRW	31%	20%
Hessen	35%	21%
Berlin	37%	14%
Bremen	37%	20%
Hamburg	42%	15%

61% der Kinder mit Migrationshintergrund haben zwei im Ausland geborene Eltern, 38% haben ein deutsch-ausländisches Elternpaar. 1% der Kinder wurde selbst im Ausland geboren, hat aber zwei in Deutschland geborene Eltern. Hauptsächlich dürfte es sich um adoptierte Kinder handeln oder Kinder, die während eines Auslandsaufenthaltes ihrer Eltern geboren wurden. Die Bundesländer unterscheiden sich nicht statistisch bedeutsam in diesen Prozentanteilen.

3.7 Familienstatus

21% der befragten Kinder haben Eltern, die getrennt oder in Scheidung leben. Mit 36% ist der Wert in Sachsen-Anhalt am höchsten und mit 15% in Baden-Württemberg am niedrigsten. Sachsen-Anhalt hat einen statistisch bedeutsam höheren Wert als Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz (17%) und Bayern (18%). Die anderen Bundesländer liegen in den Werten zu dicht beieinander, um sich eindeutig differenzieren zu lassen.

Es lassen sich bezüglich des Alters der Kinder und des Migrationshintergrunds keine Unterschiede in der Trennungsquote der Eltern nachweisen. Häufiger als im Durchschnitt leben allerdings Eltern getrennt, wenn beim Elternpaar ein Partner in Deutschland und einer im Ausland geboren wurde. 29% dieser Partnerschaften sind getrennt, während es bei zwei in Deutschland geborenen Eltern 21% und bei zwei im Ausland geborenen Eltern 14% sind.

Mehr als jedes fünfte Kind hat Eltern, die entweder getrennt leben oder geschieden sind.

Bei insgesamt 2% der Kinder ist mindestens ein Elternteil verstorben. Hier gibt es keine nachweisbaren Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen.

Bei 2% der Kinder ist mindestens ein Elternteil verstorben.

Zur Klärung des genaueren Familienstatus wurden die Kinder gefragt, mit wem sie zusammen in einer Wohnung leben. Drei Viertel der Kinder leben bei ihrem leiblichen Vater und ihrer leiblichen Mutter (s. Tab. 3.3). Allein erziehende Mütter bilden mit einem guten Zehntel der Stichprobe die zweithäufigste Familienform, Mütter, die in neuer Partnerschaft zusammen mit ihren Kindern leben, sind die dritte größere Gruppe. Alle anderen Konstellationen – auch allein erziehende Väter oder Väter in neuer Partnerschaft – sind Kleingruppen, die nur wenige Kinder betreffen.

Drei Viertel der Kinder leben mit ihren leiblichen Eltern zusammen, allein erziehende Väter bilden die Ausnahme.

Tab. 3.3: Familienstatus

	Anteil der Kinder
leibl. Vater + leibl. Mutter	75%
allein erziehende Mutter	12%
allein erziehender Vater	1%
leibl. Mutter + neuer Partner	6%
leibl. Vater + neue Partnerin	1%
Heim oder Pflegefamilie	2%
nur ehemalige Partner leiblicher Eltern	<1%
keine Angabe	3%

Der Anteil allein erziehender Mütter ist insbesondere in östlichen Bundesländern und den Stadtstaaten höher. In einigen östlichen Bundesländern gibt es zudem deutlich mehr Mütter, die in neuen Partnerschaften leben, während dies insbesondere in süddeutschen Bundesländern nur vergleichsweise wenige Mütter tun (s. Tab. 3.4).

Mehr als jedes zehnte Kind lebt bei der allein erziehenden Mutter.

Tab. 3.4: Anteil der Kinder mit allein erziehenden Müttern und Müttern in neuen Partnerschaften (nach Bundesländern)

	Allein erziehende Mutter	Mütter in neuer Partnerschaft
Baden-Württemberg	9%	5%
Schleswig-Holstein	10%	9%
Saarland	10%	8%
Rheinland-Pfalz	10%	3%
Niedersachsen	11%	6%
Bayern	11%	5%
Sachsen	12%	8%
Hessen	12%	7%
Thüringen	13%	13%
Brandenburg	13%	10%
NRW	14%	6%
Hamburg	14%	8%
Mecklenburg-Vorpommern	15%	9%
Berlin	16%	7%
Bremen	16%	7%
Sachsen-Anhalt	18%	12%

Der Anteil Alleinerziehender unterscheidet sich nicht zwischen den Bundesländern.

In dieser Studie wird im Folgenden zwischen Kindern unterschieden, die bei Alleinerziehenden (Vater oder Mutter) leben und Kindern, die in Zweielternfamilien (d.h. entweder beide leibliche Eltern oder ein leiblicher Elternteil in neuer Partnerschaft) leben. Der Anteil bei Alleinerziehenden lebender Kinder liegt bei insgesamt 14%. Hier gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Bundesländern oder nach anderen untersuchten Gruppierungskriterien.

3.8 Arbeitslosigkeit der Eltern

Die Kinder wurden gefragt, ob ihr Vater bzw. ihre Mutter arbeitslos seien. Das Verfahren wurde in diesem Erhebungsjahr aus datenschutzrechtlichen Gründen zu dem ersten Erhebungsjahr geändert. 5% der Kinder bezeichneten ihren Vater als arbeitslos, 17% ihre Mutter. Bei der Mutter ist der Wert höher als in vergangenen LBS-Kinderbarometerstudien, die detaillierter die Erwerbstätigkeit der Eltern abgefragt haben und auch die Kategorie „Hausmann/frau“ vorgaben. Es ist also wahrscheinlich, dass zumindest ein Teil der Kinder, die in dieser Studie ihre Mutter als arbeitslos bezeichnen, in den vergangenen Studien die Bezeichnung „Hausfrau“ gewählt haben. In dieser Studie werden die Kinder als „von Arbeitslosigkeit der Eltern betroffen“ definiert, bei denen entweder der Vater oder die Mutter oder beide von den Kindern als arbeitslos bezeichnet werden. 20% der Kinder sind in diesem Sinne von Arbeitslosigkeit betroffen.

Jedes fünfte Kind lebt in einer Familie, die von Arbeitslosigkeit betroffen ist.

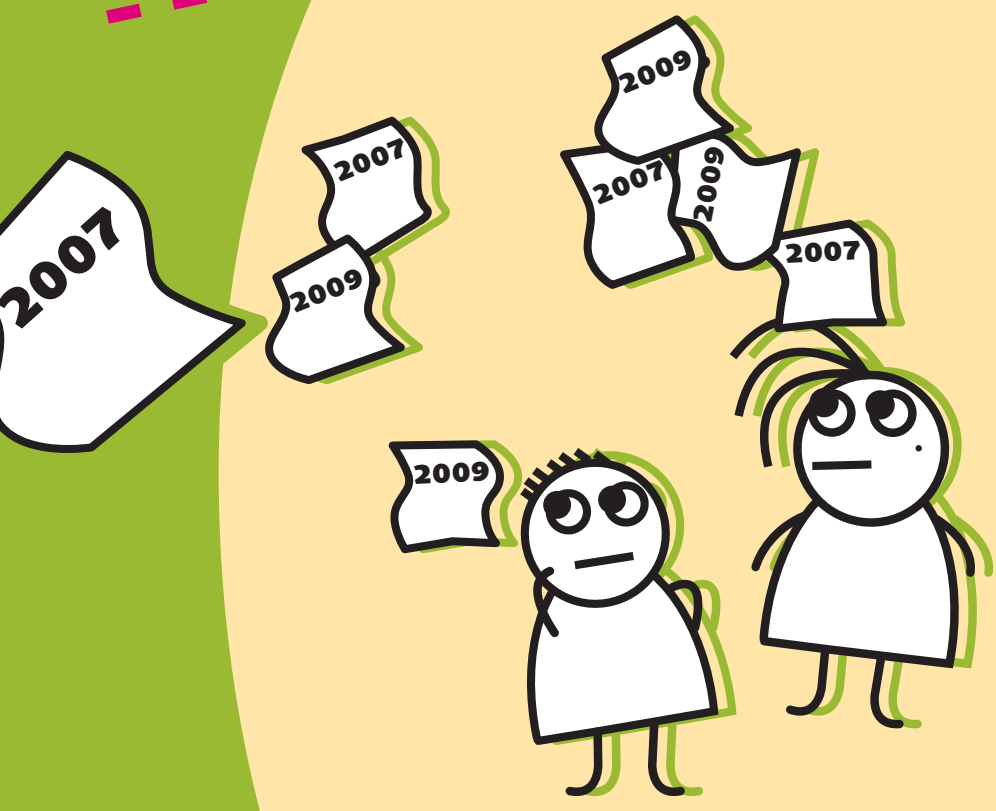
Obwohl die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit zwischen 16% in Baden-Württemberg und Niedersachsen sowie 29% in Bremen stark variiert, sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern nicht groß genug, um von statistisch abgesicherten Unterschieden zu sprechen. Hohe Werte finden sich in den Stadtstaaten und einigen ostdeutschen Bundesländern, niedrigere in süd- und norddeutschen Bundesländern.

Sehr deutlich steht die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit mit dem Migrationshintergrund der Kinder in Zusammenhang: Kinder mit Migrationshintergrund (27%) sind doppelt so häufig von Arbeitslosigkeit betroffen wie Kinder ohne Migrationshintergrund (13%). Dieser Effekt tritt in gleicher Weise auch für die Arbeitslosigkeit bei Vätern (4% bei Kindern ohne Migrationshintergrund und 9% bei Kindern mit Migrationshintergrund) und Müttern (15% im Vergleich zu 32%) auf.

Kinder mit Migrationshintergrund sind häufiger von Arbeitslosigkeit der Eltern betroffen.

Bei Kindern Alleinerziehender ist der Vater häufiger arbeitslos (10% im Vergleich zu 4%), bei der Mutter besteht der Effekt aber nicht.

JAHRESVERGLEICHE



Im ersten bundesweiten LBS-Kinderbarometer Deutschland aus dem Jahr 2007 wurden die Kinder aus sieben Bundesländern zu ihrer Lebenswelt befragt. In der jetzigen Untersuchung wurden einige Frage aus der ersten Erhebung wiederholt gestellt und werden in diesem Kapitel separat berichtet, da es sich um Daten handelt, die ausschließlich diese sieben Bundesländer betreffen (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen). Da in diesen sieben Bundesländern aber die Hälfte aller Kinder der untersuchten Altersgruppe leben und es sich um eine strukturtypische Stichprobe handelt, kann mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass sich die Ergebnisse auf die gesamte Bundesrepublik übertragen lassen. Den Aussagen in diesem Kapitel liegen die Aussagen von mehr als 13.500 Kindern zu Grunde.

4.1 Wohlbefinden

Das allgemeine Wohlbefinden sowie die Wohlbefinden in den einzelnen Lebensbereichen unterscheiden sich insgesamt und bezogen auf die Untergruppen zwischen den Erhebungszeitpunkten nicht im statistischen Sinne.

Das Wohlbefinden in den einzelnen Lebensbereichen ist im Jahresvergleich unverändert.

4.2 Krankheiten und Körperempfinden

Das subjektive Krankheitsempfinden ändert sich über die beiden Erhebungszeitpunkte weder insgesamt noch bezogen auf die einzelnen Subgruppen.

Allergien und Heuschnupfen sowie andere Krankheiten haben seit der ersten Erhebung nicht im statistisch auffälligen Maße zugenommen, ebenso wenig unterscheiden sich die Kopf- und Bauchschmerzen in Stresssituationen auffällig vom ersten Erhebungszeitpunkt.

Die Ergebnisse zu Krankheiten und Körperempfinden unterscheiden sich nicht zwischen 2007 und 2009.

Die Körpergröße und das Körpergewicht werden über die Erhebungszeitpunkte nicht unterschiedlich eingeschätzt.

4.3 Ernährung

Das Frühstücksverhalten ist ebenso wie das Diätverhalten über die Erhebungszeiträume gleich geblieben.

Die Eltern achten allerdings im Erhebungsjahr 2008/2009 weniger darauf, dass die Kinder regelmäßig etwas essen ($M=3,8$ zu $M=4,1$ im Jahr 2007). Dieser Rückgang ist besonders deutlich in Baden-Württemberg ($M=3,7$ zu $M=4,2$ im Jahr 2007) und in Nordrhein-Westfalen ($M=3,8$ zu $M=4,3$ im Jahr 2007). Wenn Jungen und Mädchen über die Erhebungszeitpunkte miteinander verglichen werden, zeigt sich ein identisches Muster: Sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen haben die Eltern im Jahr 2007 mehr auf eine regelmäßige Ernährung ihrer Kinder geachtet. Die Aufmerksamkeit der Eltern im Hinblick auf die regelmäßige Ernährung ihrer Kinder

Eltern achten im Vergleich zur letzten Erhebung weniger auf regelmäßige Mahlzeiten.

war auch unabhängig von der Jahrgangsstufe, der Arbeitslosigkeit der Eltern oder der Familienstruktur im Jahr 2007 höher.

Vor allem bei den jüngeren Kindern war den Eltern 2007 eine gesunde Ernährung ihrer Kinder wichtiger.

In Sachsen achten die Eltern im Erhebungsjaar 2009 ($M=3,9$) weniger darauf, dass ihre Kinder gesunde Dinge essen (2007: $M=4,2$). Vor allem in den jüngeren Jahrgangsstufe 4. und 5. Klasse war es den Eltern in allen sieben verglichenen Bundesländern im Jahr 2007 wichtiger (jeweils $M=4,3$), dass ihre Kinder sich gesund ernähren (2009: $M=4,1$). Je älter die Kinder werden, umso ähnlicher verhalten sich die Eltern zwischen den Erhebungszeitpunkten.

Das Thema „Ernährung“ ist 2009 häufiger Unterrichtsthema als im Jahr 2007.

Interessanterweise ist das Thema Ernährung im Jahr 2009 häufiger ein Unterrichtsthema und dies unabhängig von Geschlecht, Klassenstufe oder Migrationshintergrund (2007: $M=2,2$ im Jahr zu 2009: $M=2,5$). Dieser Effekt findet sich vor allem in den vier Ländern Bayern (2007: $M=2,1$; 2009: $M=2,5$), Bremen (2007: $M=2,3$; 2009: $M=2,7$), Niedersachsen (2007: $M=2,2$; 2009: $M=2,4$) und Nordrhein-Westfalen (2007: $M=2,3$; 2009: $M=2,5$). In jeder Schulform (unabhängig vom Bundesland) mit Ausnahme der Realschule ist das Thema Ernährung im Jahr 2009 häufiger ein Unterrichtsthema.

Insgesamt gesehen essen die Kinder 2009 nicht seltener oder häufiger an der Schule Mittagessen als 2007. Allerdings geben in Bremen anstatt 54% der Kinder im Jahr 2007 jetzt nur noch 33% der Kinder an, an der Schule Mittag zu essen, in Hessen sinkt dieser Anteil von 49% auf 33% der Kinder. Bei diesem Ergebnis muss beachtet werden, dass im Jahr 2007 die Frage leicht anders formuliert war. Es wurde danach gefragt, ob die Kinder an der Schule Mittagessen bekommen und im Jahr 2009 wurde explizit danach gefragt, ob sie in der Schule essen. Da insgesamt und in den anderen Ländern keine statistisch auffälligen Änderungen im Jahresvergleich erkennbar sind, ebenso wenig wie in den Untergruppen, scheint der Rückgang in Bremen und Hessen nicht ausschließlich auf die Methode zurück zu führen zu sein.

In Bremen wird der Geschmack des Mittagessens in der Schule 2009 besser eingeschätzt als 2007.

Eindeutig ist der Unterschied in Bremen, dort hat den Kindern das Mittagessen an der Schule im Jahr 2007 mit einem Mittelwert von 3,0 wesentlich weniger gut geschmeckt als im Jahr 2009 ($M=3,7$). Außerdem schmeckt den Jungen in diesem Jahr ($M=3,6$) das Essen besser als zum ersten Erhebungszeitpunkt ($M=3,3$), ebenso findet sich dieser Effekt bei Kindern mit Migrationshintergrund (2009: $M=3,5$; 2007: $M=3,2$). Kinder aus Zweielternfamilien finden in diesem Jahr ($M=3,5$) das Essen schmackhafter als zum ersten Erhebungszeitpunkt ($M=3,3$), genauso Kinder, deren Familien von Arbeitslosigkeit betroffen sind (2009: $M=3,7$; 2007: $M=3,3$).

Salat und Gemüse gehören 2009 häufiger zum Standard des Schulessens als 2007.

Salat und Gemüse gehört im Jahr 2009 häufiger als Standard zum Schulessen (2009: $M=3,6$; 2007: $M=2,9$). Diesen Unterschied bewerten auch alle Untergruppen (Geschlecht, Migrationshintergrund, Familienstruktur, Arbeitslosigkeit, Jahrgangsstufe) gleich, d.h. beispielsweise die Jungen erleben diese Zunahme genauso wie die Mädchen. Außer in Sachsen, meinen die Kinder in allen anderen sechs Bundesländern, dass sich der Anteil an Salat und Gemüse im Schulessen deutlich erhöht hat (s. Tab. 4.1).

**Tab. 4.1: Salat oder Gemüse als Bestandteil des Schulessens
(nach Bundesländern)**

Bundesland	M (2007)	M (2009)
Baden-Württemberg	2,7	3,6
Bayern	2,7	3,6
Bremen	3,2	3,9
Hessen	3,6	3,9
Niedersachsen	2,4	3,5
Nordrhein-Westfalen	2,8	3,7
Sachsen	3,1	3,2

In Baden-Württemberg hat sich der Preis für das Schulessen aus Sicht der Kinder reduziert (2007: M=1,7; 2009: 1,4). Vor allem die Kinder der siebten Klasse sehen eine deutliche Preissenkung.

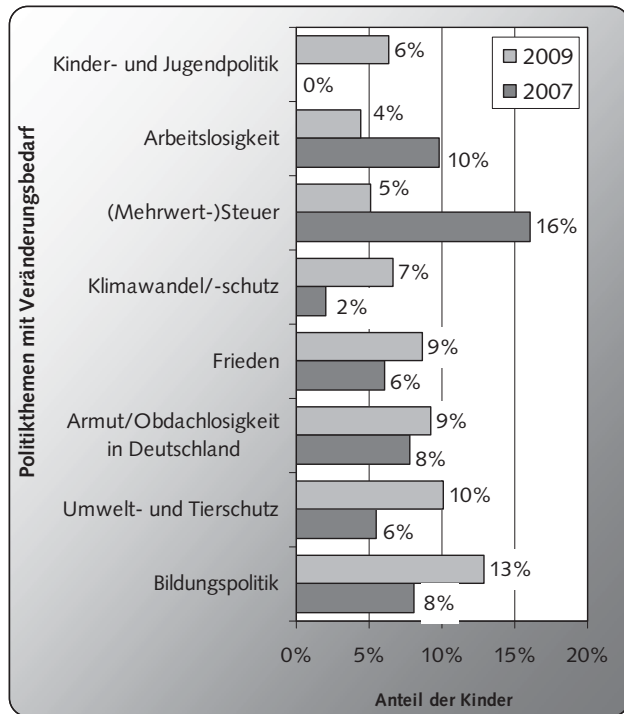
4.4 Politik

Mehrwertsteuer und Arbeitslosigkeit sinken in der Bedeutung der wichtigsten Veränderungsfelder für die Politik.

Bildungspolitik, Umwelt- und Naturschutz sowie Frieden werden 2009 wichtiger erachtet als 2007.

Im Jahresvergleich zeigen sich einige deutliche Veränderungen in der Hitliste der wichtigsten Politikthemen, die Kinder angehen würden, wenn sie in der Rolle von PolitikerInnen wären. Vor allem hat sich der Aspekt Mehrwertsteuer verändert. Im Jahr 2007 wurde das Thema an erster Stelle von den Kindern genannt und kommt im Erhebungsjahr 2009 nur noch auf den neunten Platz. Ähnlich verhält es sich mit dem Problemfeld der Arbeitslosigkeit, das im Jahr 2007 den zweiten Rangplatz einnahm und in dieser Erhebung nur noch an zehnter Stelle genannt wird. Genau entgegengesetzt ergeht es den Themen Bildungspolitik, jetzt Platz eins und in der Erhebung 2007 vierter Rangplatz sowie Umwelt- und Tierschutz (2009: Platz 2; 2007: Platz 9). Aber auch das Thema Frieden erlebt eine Renaissance (2009: Platz 4; 2007: Platz 8). Der Klimawandel wird in dieser Erhebung bereits an siebter Stelle genannt. Ganz neu in die Liste der wichtigsten Politikthemen ist die Kategorie Kinder- und Jugendpolitik in Deutschland gekommen, die im Jahr 2007 noch nicht in der expliziten Form von den Kindern genannt worden ist (s. Abb. 4.1).

Abb. 4.1: Die wichtigsten Politikthemen im Jahresvergleich



4.5 Medien

Im Jahresvergleich besitzen die Kinder im Jahr 2009 leicht häufiger einen Computer. Da die Ausstattung aber bereits im Jahr 2007 bei 94% lag, steigt vor allem der Anteil der Kinder aus der siebten Klasse um 6% an, die den Computer für sich allein besitzen. In Familien mit Migrationshintergrund finden sich nun häufiger Computer.

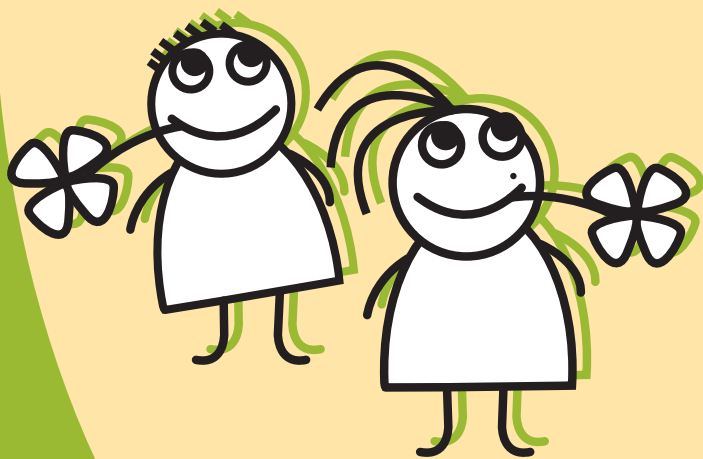
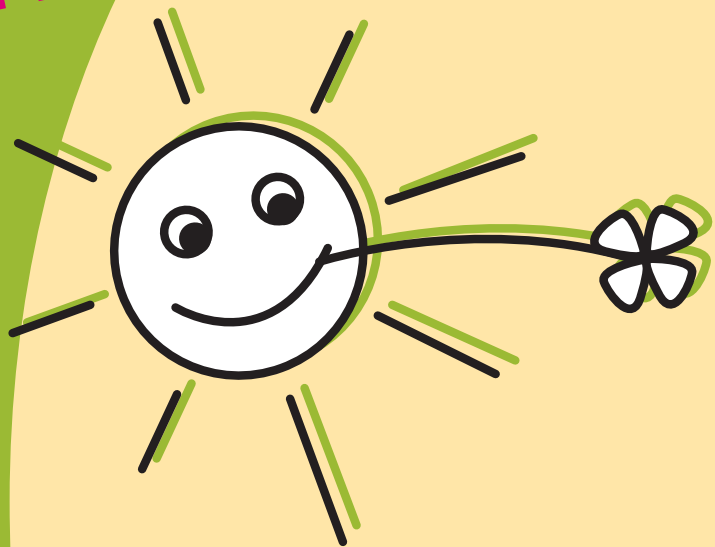
10 % mehr Kinder als im Jahr 2007 haben mittlerweile einen Internet-Zugang, der sich vor allem im Alleinbesitz der Kinder befindet. Dieser Effekt findet sich außer in Bremen in jedem anderen der sieben Bundesländer. Er ist außerdem unabhängig von Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Familienstruktur und Arbeitslosigkeit.

In Bayern haben im Erhebungsjahr 2009 doppelt so viele Kinder (8%) keinen Fernseher wie zum ersten Erhebungszeitpunkt (4%), in Niedersachsen haben die Kinder mittlerweile seltener (37%) einen Fernseher für sich allein (2007: 45%).

10% mehr Kinder als 2007 verfügen 2009 über einen Internet-Zugang, über den sie selbst verfügen können.

WOHLBEFINDEN

WOHLBEFINDEN

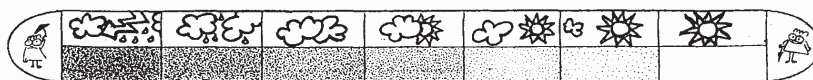


Das Wohlbefinden der Kinder ist die zentrale Variable der LBS-Kinderbarometer Studie. Im folgenden Bericht wird für jeden Lebensbereich untersucht, welche Aspekte der kindlichen Lebenswelt einen relevanten Beitrag zu einem positiven Wohlbefinden von Kindern in Deutschland zu leisten im Stande sind.

Dabei wird das Wohlbefinden der Kinder neben einer übergeordneten Form – dem allgemeinen Wohlbefinden – auch spezifisch für die Lebensbereiche Familie, Schule und Freundeskreis erhoben.

Das Wohlbefinden der Kinder wird im LBS-Kinderbarometer über eine eigens entwickelte und seit Jahren etablierte Barometerskala (s. Abb. 5.1) erhoben. Die verschiedenen Wohlbefindenzustände sind über Wetterphänomene visualisiert, das Gewitter steht dabei für ein „sehr schlechtes“ Wohlbefinden, der wolkenlose Sonnenhimmel für ein „sehr gutes“ Wohlbefinden. Das schlechteste Wohlbefinden wird für die Auswertung mit dem Zahlenwert „1“ erfasst, das beste mit dem Zahlenwert „7“.

Abb. 5.1: Die verwendete Barometerskala



5.1 Allgemeines Wohlbefinden

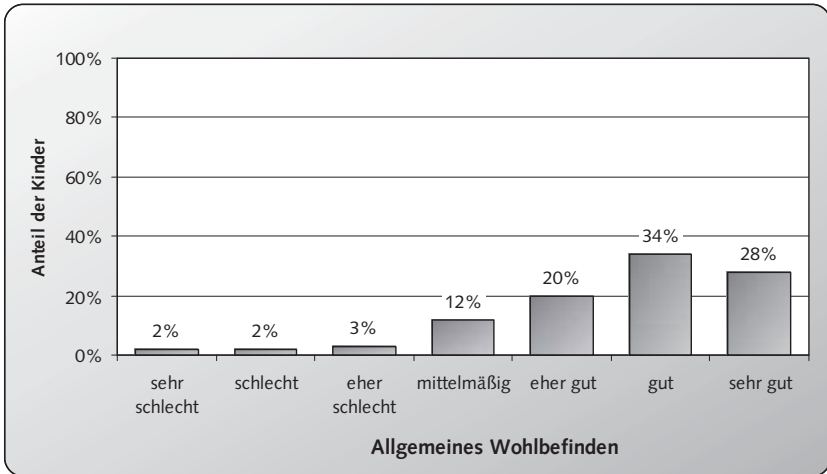
Das allgemeine Wohlbefinden der Kinder in Deutschland ist gut. Mit einem Mittelwert von $M=5,6$ liegt es zwischen „eher gut“ und „gut“ deutlich auf der positiven Seite der Antwortskala. Dies wird auch deutlich, wenn die Verteilung der Antworten genauer analysiert wird (s. Abb. 5.2). Jeweils etwa ein Drittel der befragten Kinder fühlen sich im Allgemeinen „sehr gut“ oder „gut“. Insgesamt 7% der Kinder berichten allerdings über ein Wohlbefinden im negativen Bereich der Antwortskala.

Im allgemeinen Wohlbefinden gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Kindern in den untersuchten Bundesländern. Kinder mit Migrationshintergrund fühlen sich durchschnittlich etwas weniger gut ($M=5,4$) als Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=5,6$).

Das allgemeine Wohlbefinden der Kinder liegt deutlich im positiven Bereich.

Kinder mit Migrationshintergrund haben ein niedrigeres allgemeines Wohlbefinden.

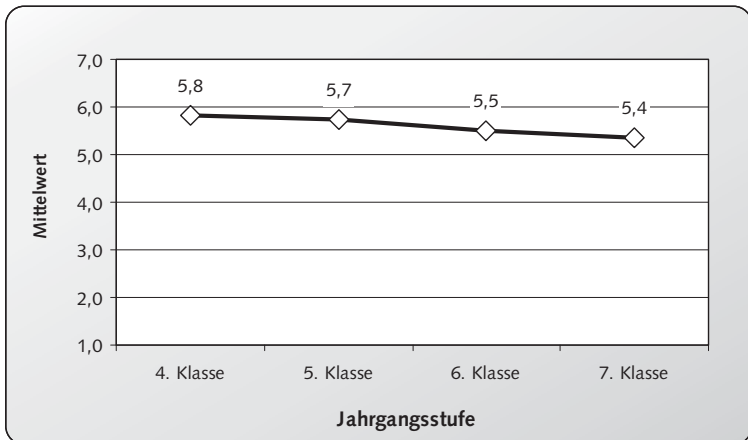
Abb. 5.2: Das allgemeine Wohlbefinden



Das allgemeine Wohlbefinden wird mit dem Alter der Kinder schlechter.

Außerdem gibt es einen merklichen Rückgang des allgemeinen Wohlbefindens mit dem Alter der Kinder (s. Abb. 5.3). Während die Viertklässler noch ein allgemeines Wohlbefinden von beinahe „gut“ angeben, entwickelt es sich mit zunehmendem Alter in Richtung „eher gut“, ohne jedoch einer dramatischen Verschlechterung zu unterliegen.

Abb. 5.3: Das allgemeine Wohlbefinden (nach Jahrgangsstufe)



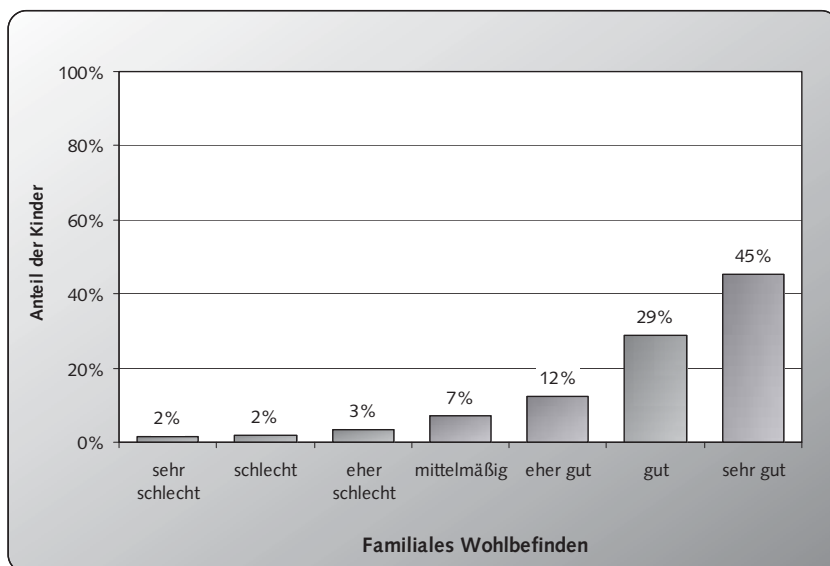
5.2 Wohlbefinden in der Familie

Das Wohlbefinden in der Familie ist mit einem Mittelwert von $M=5,9$ sogar noch etwas besser als das allgemeine Wohlbefinden. Dies drückt sich

auch in der Verteilung der Antworten (s. Abb. 5.4) aus. Fast drei Viertel der Kinder fühlt sich in der eigenen Familie „gut“ oder „sehr gut“, wiederum 7% geben ein negatives Wohlbefinden in der Familie an.

74% der Kinder fühlen sich in der Familie „gut“ oder „sehr gut“.

Abb. 5.4: Das Wohlbefinden in der Familie

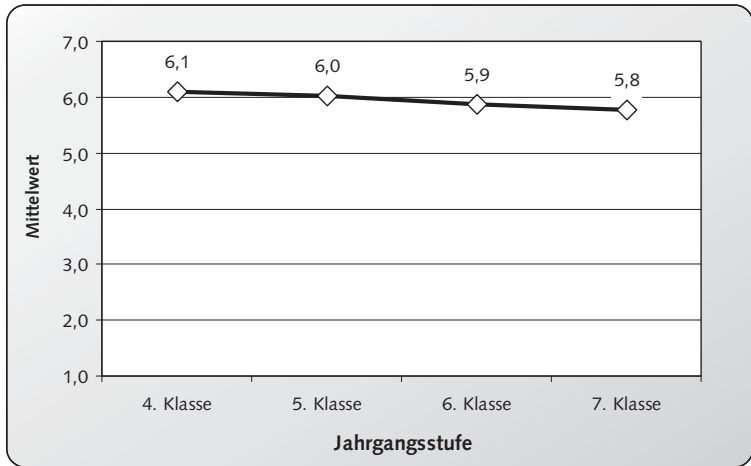


Im familialen Wohlbefinden unterscheiden sich Jungen und Mädchen und die Kinder aus den verschiedenen Bundesländern nicht. Auch Kinder mit Migrationshintergrund zeigen kein abweichendes Wohlbefinden in der Familie. Kinder, die von Arbeitslosigkeit in der Familie betroffen sind, haben ein leicht niedrigeres Wohlbefinden in der Familie ($M=5,8$ im Vergleich zu $M=6,0$). Gleiches gilt für Kinder Alleinerziehender ($M=5,7$ im Vergleich zu $M=6,0$).

Das familiale Wohlbefinden von Kindern, deren Familien von Arbeitslosigkeit betroffen sind, sowie von Kindern Alleinerziehender ist niedriger.

Wie das allgemeine Wohlbefinden sinkt allerdings auch das familiale Wohlbefinden merklich, je älter die Kinder werden (s. Abb. 5.5). Von einem durchschnittlichen Wohlbefinden von etwas mehr als „gut“ in der vierten Klasse sinkt der Wert bis zur siebten Klasse zwischen „eher gut“ und „gut“.

Abb. 5.5: Das Wohlbefinden in der Familie (nach Jahrgangsstufe)



5.3 Wohlbefinden in der Schule

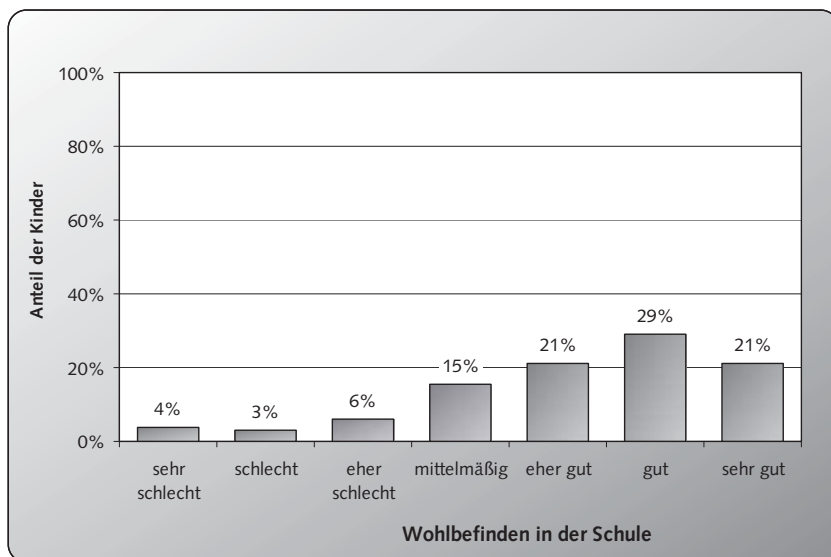
Das schulische Wohlbefinden erreicht den niedrigsten Wert verglichen mit den anderen Lebensbereichen. 13% der Kinder haben ein negatives Wohlbefinden in der Schule.

Die Schule ist der Lebensbereich der Kinder, der mit $M=5,2$ den durchschnittlich niedrigsten Wohlbefindenswert erreicht, ohne dass dieser Wert jedoch auch nur annähernd in den negativen Bereich wandert. Die Hälfte der Kinder fühlt sich auch in der Schule „gut“ oder „sehr gut“, 13% allerdings haben in der Schule ein negatives Wohlbefinden (s. Abb. 5.6).

Mädchen haben ein höheres schulisches Wohlbefinden als Jungen.

Wie bei allgemeinem und familialem Wohlbefinden ist auch das schulische Wohlbefinden bei Kindern aus den untersuchten Bundesländern identisch. Mädchen fühlen sich in der Schule leicht besser ($M=5,3$) als Jungen ($M=5,1$). Kinder von Arbeitslosigkeit Betroffener fühlen sich auch in der Schule leicht schlechter ($M=5,0$) als Kinder, deren Eltern nicht arbeitslos sind ($M=5,2$).

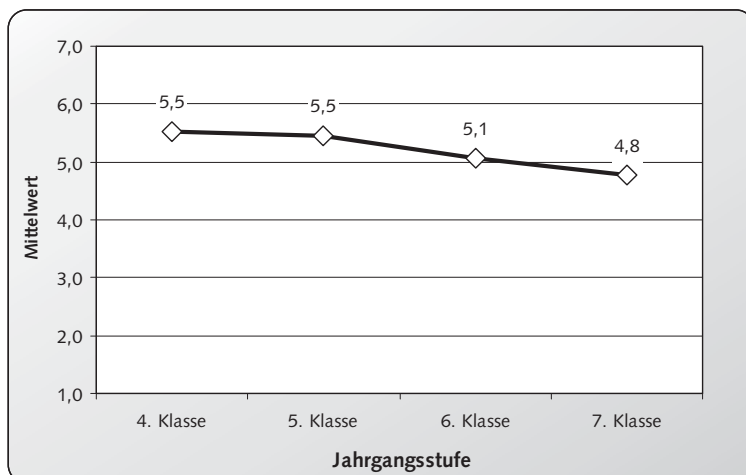
Abb. 5.6: Das Wohlbefinden in der Schule



Weiterhin zeigt sich auch hier der bereits erwähnte Alterseffekt und das in besonders ausgeprägter Form (s. Abb. 5.7). Von einem Mittelwert deutlich über „eher gut“ sinkt der durchschnittliche Wert bis zur siebten Klasse deutlich unter „eher gut“ ab. Dieser Rückgang vollzieht sich vor allem ab der fünften Klasse.

Mit zunehmendem Alter sinkt das schulische Wohlbefinden der Kinder deutlich.

Abb. 5.7: Das Wohlbefinden in der Schule (nach Jahrgangsstufe)



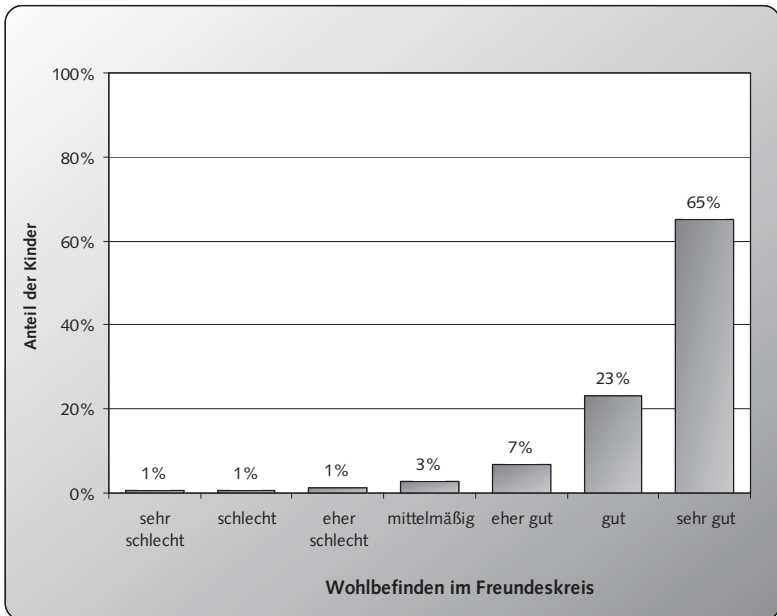
5.4 Wohlbefinden bei Freunden

Das Wohlbefinden im Freundeskreis ist im Vergleich mit dem Wohlbefinden in den anderen Lebensbereichen wie in den anderen Kinderbarometer-Untersuchungen das beste: Mit einem Mittelwert von $M=6,5$ liegt der Durchschnittswert zwischen „gut“ und „sehr gut“, allein zwei Drittel der Kinder fühlen sich „sehr gut“ (s. Abb. 5.8). Ein knappes weiteres Viertel fühlt sich „gut“ im Freundeskreis. Nur 3% haben hier ein negatives Wohlbefinden. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass der Freundeskreis der Lebensbereich ist, den die Kinder am stärksten selbst steuern können und somit auch Veränderungen vornehmen können, wenn es zu Problemen kommt. Im Freundeskreis gibt es kaum Unterschiede zwischen den untersuchten Subgruppen, mit Ausnahme der Kinder Arbeitsloser, die sich auch im Freundeskreis schlechter fühlen ($M=6,3$) als Kinder, deren Eltern nicht arbeitslos sind ($M=6,5$), und der Kinder mit Migrationshintergrund, die ebenfalls einen leicht niedrigeren Wert ($M=6,3$) angeben als Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=6,5$). Mit dem Alter der Kinder verringert sich das Wohlbefinden im Freundeskreis nicht.

Das Wohlbefinden im Freundeskreis erreicht im Vergleich die höchsten Werte.

Kinder arbeitsloser Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund fühlen sich in ihrem Freundeskreis weniger wohl.

Abb. 5.8: Das Wohlbefinden im Freundeskreis



5.5 Einflüsse auf das allgemeine Wohlbefinden

Das allgemeine Wohlbefinden wird am deutlichsten durch das Wohlbefinden in der Familie und in der Schule bestimmt (s. Tabelle 5.1). Kinder, die sich in der Familie oder in der Schule schlecht fühlen, haben in der Regel auch ein schlechtes allgemeines Wohlbefinden, da es ihnen schwer fällt, das negative Wohlbefinden in den anderen Bereichen zu kompensieren. Hinzu kommt, dass ein negatives Wohlbefinden in der Schule auch häufig mit einem negativen Wohlbefinden in der Familie einhergeht bzw. umgekehrt ($r=.34$). Das bedeutet, dass die Familie normalerweise negative Erlebnisse in der Schule nicht ausgleicht und umgekehrt. Insgesamt erklären die drei erhobenen Wohlbefinden in den Teilbereichen zusammen 40% der Varianz im allgemeinen Wohlbefinden.

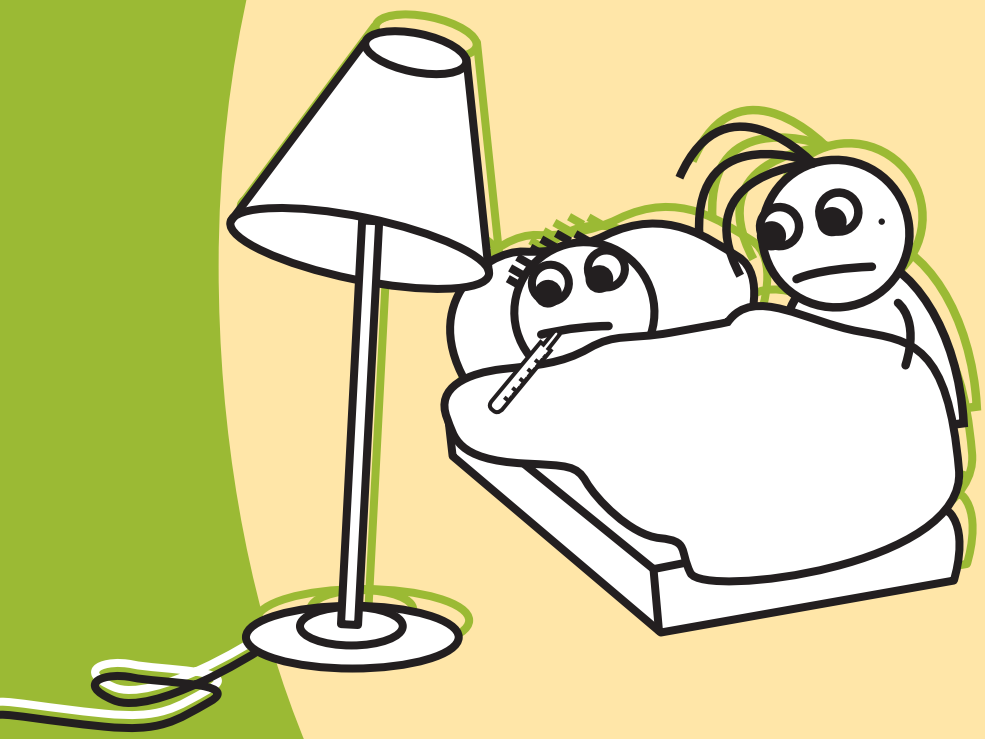
Das allgemeine Wohlbefinden wird am stärksten durch das Wohlbefinden in der Familie und in der Schule beeinflusst.

Tab. 5.1: Einflüsse auf das allgemeine Wohlbefinden

	allgemeines Wohlbefinden (r)
Wohlbefinden in der Familie	.37
Wohlbefinden in der Schule	.34
Wohlbefinden im Freundeskreis	.14

KRANKHEITEN &

KÖRPEREMPFFINDEN



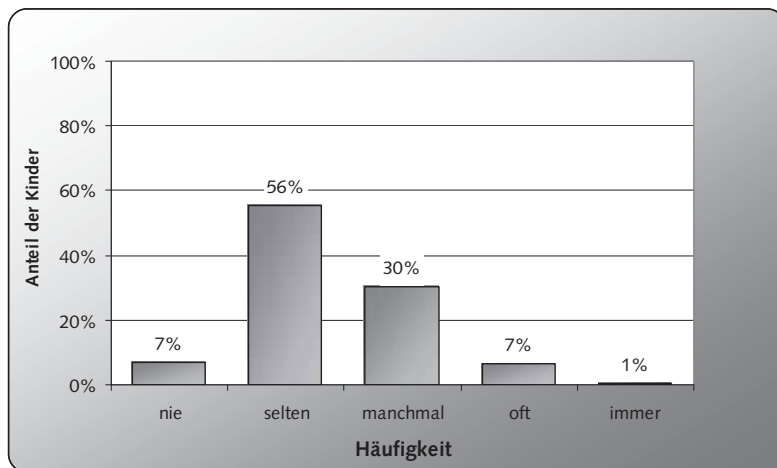
In diesem Kapitel werden vier Aspekte analysiert: Wie häufig fühlen sich die Kinder krank und welche Krankheiten haben sie? Wie häufig besuchen die Kinder die Schule, obwohl sie krank sind? Was passiert, wenn die Eltern der Kinder krank sind? Wie empfinden die Kinder ihre Körpergröße und ihr Körpergewicht?

6.1 Krankheiten

Mehr als die Hälfte der Kinder fühlt sich „selten“ krank, knapp ein Drittel „manchmal“. Jeweils sieben Prozent fühlen sich „nie“ oder „oft“ krank (s. Abb. 6.1). Es bestehen keine Unterschiede in der subjektiven Krankheitshäufigkeit nach Bundesländern. Auch nach Geschlecht der Kinder, Migrationshintergrund, Familiensituation, Arbeitslosigkeit der Eltern und Alter der Kinder lassen sich keine Unterschiede finden.

Mehr als ein Drittel der Kinder fühlt sich zumindest manchmal krank.

Abb. 6.1: Wie häufig fühlen sich die Kinder krank?



Die subjektive Krankheitshäufigkeit zeigt deutlich negative Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden der Kinder (s. Tab. 6.1). Insbesondere das allgemeine Wohlbefinden der Kinder ist erwartungsgemäß niedriger, wenn sie sich häufig krank fühlen.

Je häufiger Kinder sich krank fühlen, desto geringer ist deren Wohlbefinden in allen Lebensbereichen.

Tab. 6.1: Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden der Kinder und der subjektiven Krankheitshäufigkeit

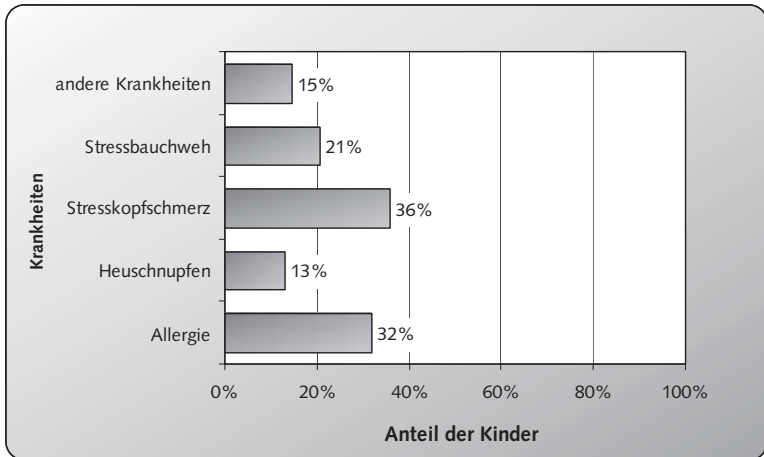
	r
allgemeines Wohlbefinden	-.26
familiales Wohlbefinden	-.21
schulisches Wohlbefinden	-.20
Wohlbefinden im Freundeskreis	-.10

Mehr als jedes dritte Kind reagiert auf Stress mit Kopfschmerzen, mehr als jedes fünfte mit Bauchschmerzen.

Unter allergisch bedingten Krankheiten leiden mehr als ein Drittel der Kinder.

Die Abbildung 6.2 zeigt, wie häufig die Kinder bestimmte Krankheiten bzw. gesundheitliche Beschwerden angeben. Mehr als ein Drittel der Kinder sagt, dass sie mit Kopfschmerzen auf Situationen reagieren, in denen sie Stress haben oder unter Druck stehen. Ein Fünftel reagiert mit Bauchschmerzen. Da einige Kinder beide Symptome in Stresssituationen zeigen, sind die Prozentwerte nicht einfach addierbar. Insgesamt 45% der Kinder reagieren entweder mit Bauch- oder Kopfschmerzen auf Druck. Ein Drittel der Kinder leidet unter Allergien, 13% unter Heuschnupfen, der gesondert erfasst wurde, da Vortests ergaben, dass Kinder Heuschnupfen nicht als Allergie betrachten. Fasst man Heuschnupfen und Allergien zusammen, so geben 36% der Kinder an, eine allergisch bedingte Krankheit zu haben. 15% der Kinder haben andere Krankheiten, von denen akute Krankheiten wie Erkältung (35% bzw. 2% aller Kinder) am häufigsten genannt wurden, gefolgt von Asthma (25% bzw. 4% aller Kinder). 19% (3% aller Kinder) geben andere chronische Krankheiten an. 10% (bzw. 2% aller Kinder) nennen Neurodermitis als andere Krankheit, 8% (1% aller Kinder) Aufmerksamkeitsstörungen oder Lernschwächen.

Abb. 6.2: Krankheiten der Kinder

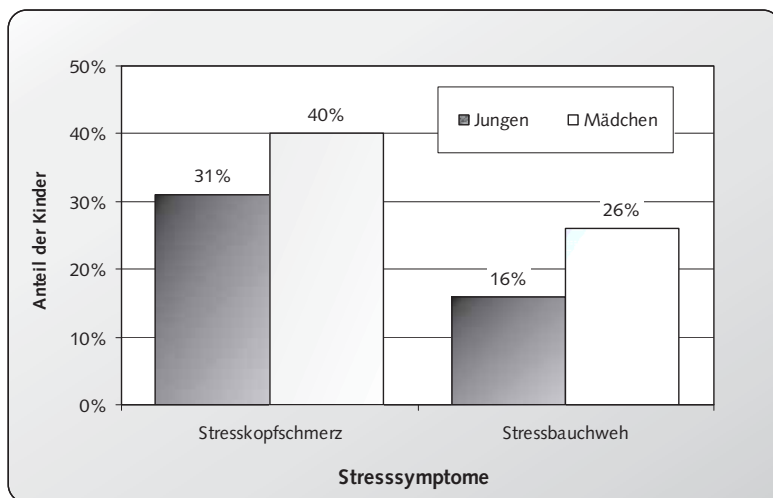


Die verschiedenen Krankheiten sind nicht statistisch bedeutsam unterschiedlich auf die Bundesländer verteilt.

Mädchen haben häufiger Stresskopf- und Bauchschmerzen.

Mädchen und Jungen haben gleich häufig Allergien, Heuschnupfen und andere Krankheiten, bei den Stresssymptomen allerdings unterscheiden sie sich deutlich: Mädchen haben deutlich häufiger Kopf- und Bauchschmerzen, wenn sie Stress erleben (s. Abb. 6.3), weitere Unterschiede bestehen nicht.

Abb. 6.3: Stresssymptome der Kinder (nach Geschlecht)



Die meisten Krankheiten der Kinder haben keinen nachweisbaren Effekt auf ihr allgemeines Wohlbefinden, wahrscheinlich weil es sich meistens um zeitlich begrenzte Episoden handelt, in denen die Krankheiten auftreten. Anders sieht es bei stressbedingten Symptomen aus: Sowohl Stressbauchschmerzen als auch Stresskopfschmerzen hängen nachweisbar negativ mit dem allgemeinen Wohlbefinden, sowie dem Wohlbefinden in der Familie und in der Schule zusammen (s. Tab. 6.2). Die Wirkung ist hier in beiden Richtungen anzunehmen, d.h. ein schlechtes Wohlbefinden in der Schule oder in der Familie beispielsweise, verursacht durch Stress oder Probleme, kann seinen Ausdruck unter anderem in Stressschmerzen finden. Umgekehrt können Stressschmerzen zu einem niedrigeren Wohlbefinden führen.

Stresskopf- und Bauchschmerzen hängen negativ mit dem Wohlbefinden in drei Lebensbereichen zusammen.

Tab. 6.2: Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden der Kinder und Stresskopfschmerz sowie Stressbauchschmerzen

	Kopfweh (r)	Bauchweh (r)
allgemeines Wohlbefinden	-.19	-.13
familiales Wohlbefinden	-.15	-.12
schulisches Wohlbefinden	-.14	-.12

Mit der subjektiven Krankheitshäufigkeit hängen Allergien und Heuschnupfen nur marginal zusammen, Stressschmerzen hingegen deutlich (Kopfweh: $r=.28$; Bauchweh: $r=.25$). Andere Krankheiten haben ebenfalls einen signifikanten Einfluss auf die subjektive Krankheitshäufigkeit ($r=.16$). Allergien scheinen also in der Regel soweit unter Kontrolle zu sein, dass sie nicht dazu führen, dass sich Kinder bedeutend häufiger krank fühlen.

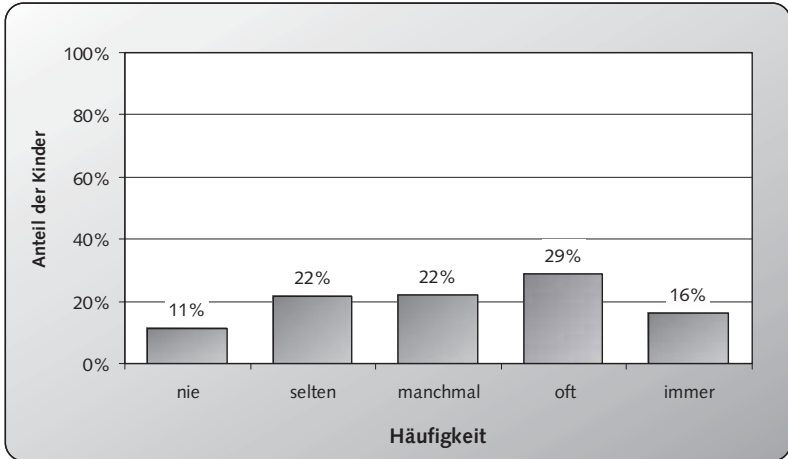
Stressschmerzen hängen positiv mit der subjektiven Krankheitshäufigkeit zusammen.

6.2 Krank in die Schule?

Fast die Hälfte der Kinder gehen oft oder immer in die Schule, obwohl sie sich krank fühlen.

Nur 11% der Kinder gehen „nie“ zur Schule, wenn sie sich krank fühlen, d.h. fast 90% der Kinder gehen zumindest ab und zu in die Schule, obwohl sie sich krank fühlen, bei 45% ist dies sogar „oft“ oder „immer“ der Fall (s. Abb. 6.4). Fast die Hälfte der Kinder geht also meistens in die Schule, obwohl sie eigentlich ihre Krankheit auskurieren sollten. Auch hier gibt es keine Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Abb. 6.4: Schulbesuch trotz Krankheit

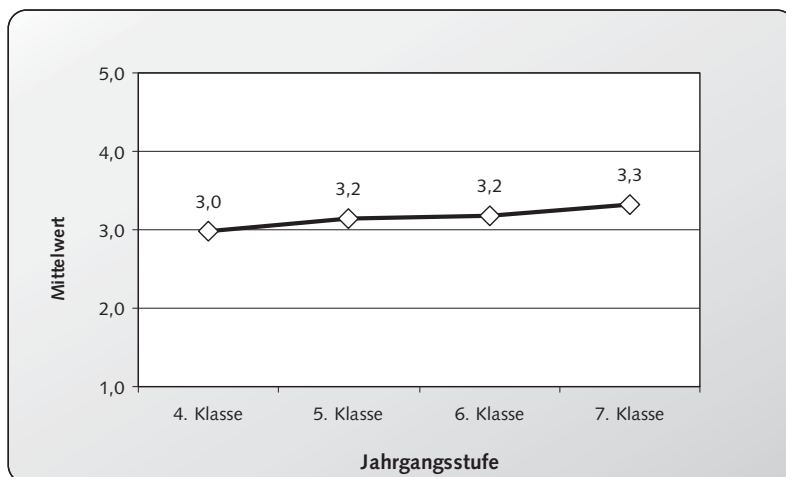


Je älter die Kinder sind, desto eher gehen sie in die Schule, auch wenn sie sich krank fühlen.

Der Anteil der Kinder, die mit Krankheiten in die Schule gehen, steigt mit dem Alter leicht an (s. Abb. 6.5). Der Anstieg ist zwar nur gering, aber vierte und siebte Klasse unterscheiden sich statistisch bedeutsam.

Kinder, die häufiger krank in die Schule gehen, haben ein leicht niedrigeres Wohlbefinden in der Familie ($r=-.10$).

Abb. 6.5: Schulbesuch trotz Krankheit (nach Jahrgangsstufe)



Es zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen dem Aspekt, krank in die Schule zu gehen, und der subjektiven Krankheitshäufigkeit bzw. bestimmten Krankheiten. Wenn Kinder also krank in die Schule gehen, ist dies unabhängig davon, wie häufig die Kinder angeben, sich krank zu fühlen sowie von bestimmten Krankheiten der Kinder (s. Abschnitt 6.1).

6.3 Auswirkungen von Krankheit der Eltern

Wenn die Eltern krank sind, ändert sich aus Sicht der Kinder in den meisten Fällen einiges in der Familie: Fast drei Viertel der Kinder versuchen meistens, ihre Eltern dann in Ruhe zu lassen (s. Abb. 6.6). Jeweils die Hälfte der Kinder versucht häufig, die Eltern zu trösten (s. Abb. 6.7) und übernimmt Teile der elterlichen Haushaltspflichten (s. Abb. 6.8). Sind die Eltern krank, so ändert sich also in vielen Familien die Rollenverteilung merklich: Kinder übernehmen mehr Pflichten und werden zu Trostspendern. Dies ist erwartungsgemäß unabhängig davon, aus welchem Bundesland die Kinder stammen.

Wenn die Eltern krank sind, übernehmen die Kinder mehr Haushaltspflichten und werden zu Trostspendern.

Abb. 6.6: Eltern in Ruhe lassen, wenn sie krank sind

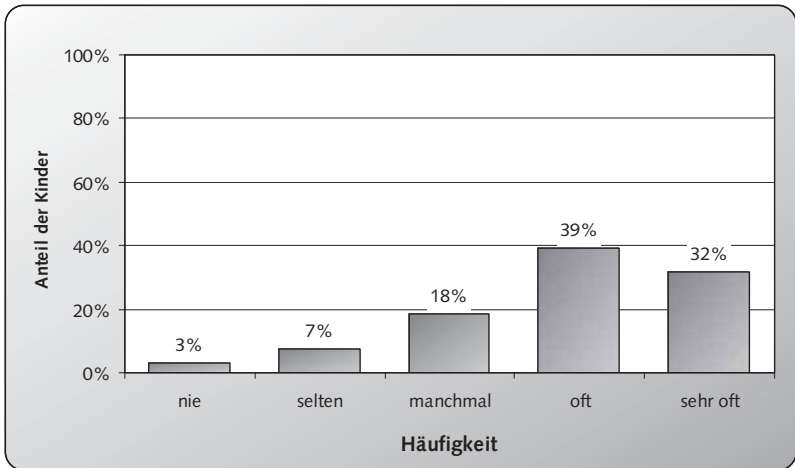


Abb. 6.7: Eltern trösten, wenn sie krank sind

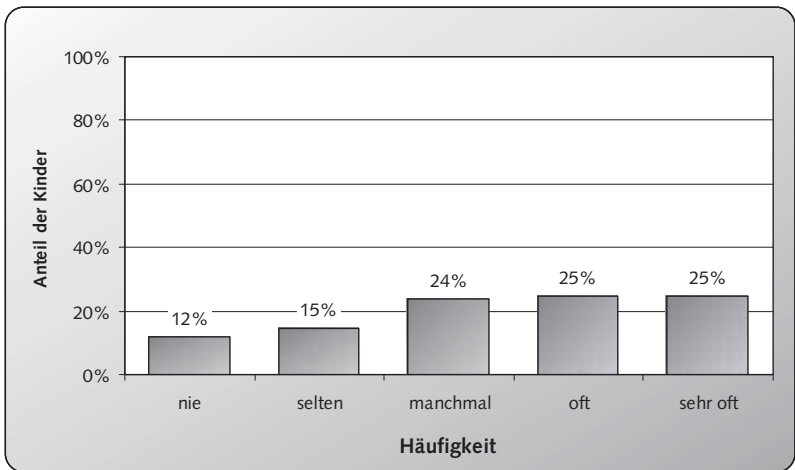
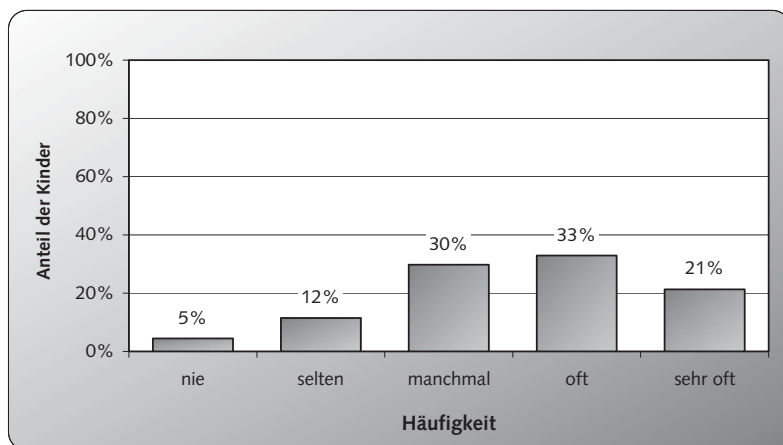


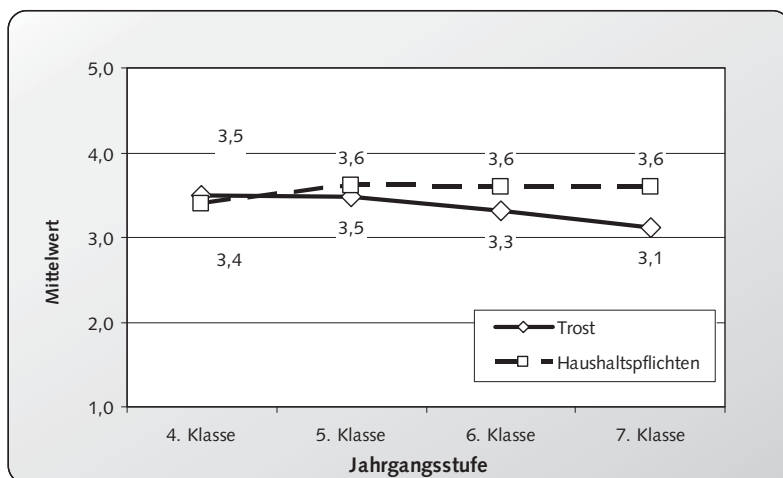
Abb. 6.8: Haushaltspflichten übernehmen, wenn Eltern krank sind



Zwei der drei Aspekte sind altersabhängig (s. Abb. 6.9). So versuchen SiebtklässlerInnen deutlich seltener als SchülerInnen der anderen Jahrgangsstufen, die kranken Eltern zu trösten. ViertklässlerInnen übernehmen etwas weniger Haushaltspflichten als die Kinder der anderen Jahrgangsstufen.

Mit zunehmendem Alter trösten die Kinder die Eltern im Krankheitsfall weniger, übernehmen aber mehr Haushaltspflichten.

Abb. 6.9: Auswirkungen von Krankheit der Eltern (nach Jahrgangsstufe)



Zwischen den untersuchten Auswirkungen elterlicher Krankheiten und dem Wohlbefinden der Kinder gibt es nur einen bedeutsamen Zusammenhang: Kinder, die ihre Eltern im Krankheitsfall häufiger trösten,

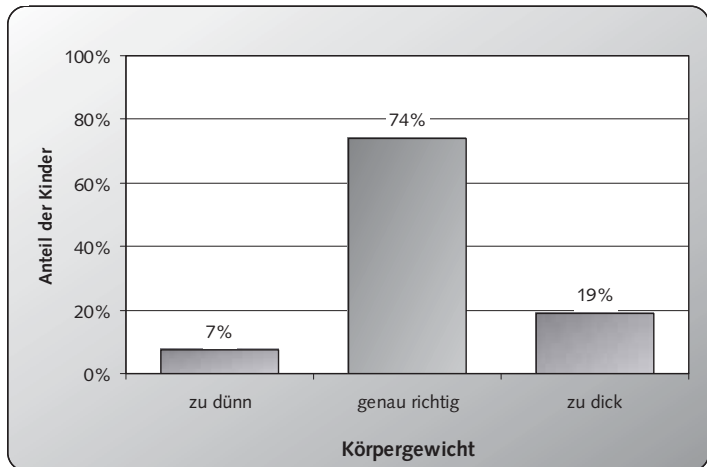
fühlen sich in der Familie leicht besser ($r=.14$). Dieser Effekt ist unabhängig vom Alter der Kinder.

6.4 Körperbild

19% aller befragten Kinder finden sich selbst zu dick.

Drei Viertel der Kinder sind mit ihrem Körpergewicht zufrieden, knapp ein Fünftel fühlt sich zu dick, 7% fühlen sich zu dünn (s. Abb. 6.10).

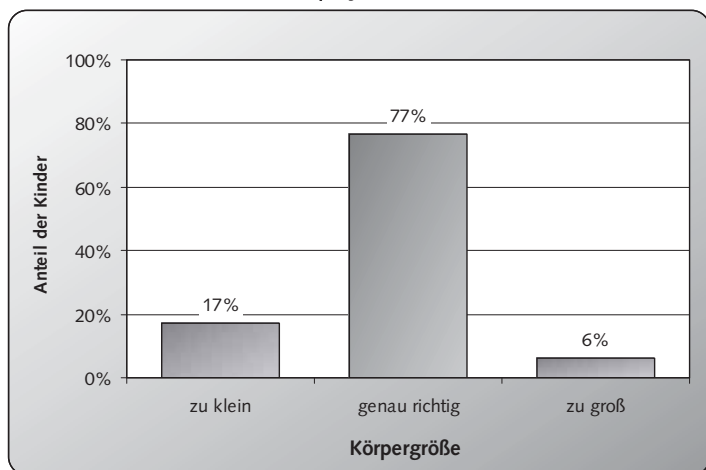
Abb. 6.10: Zufriedenheit mit dem Körpergewicht



Weniger als ein Viertel der Kinder ist mit der Körpergröße unzufrieden.

Ebenfalls etwa drei Viertel der Kinder sind mit ihrer Körpergröße zufrieden, 17% finden sich zu klein, 6% zu groß (s. Abb. 6.11).

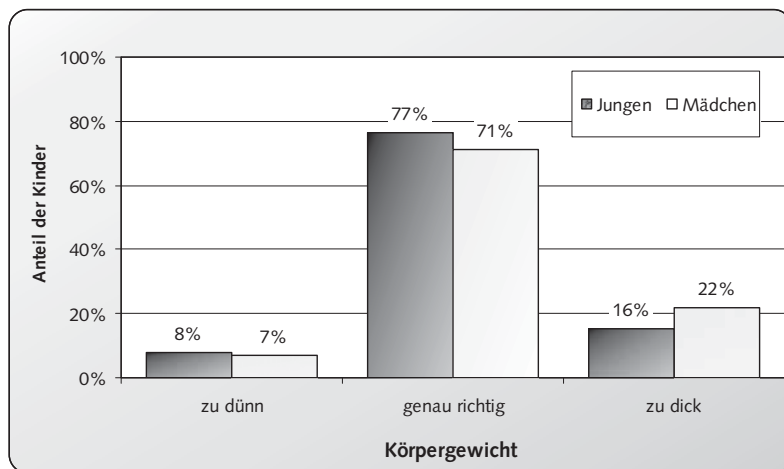
Abb. 6.11: Zufriedenheit mit der Körpergröße



Mädchen fühlen sich häufiger zu dick als Jungen (s. Abb. 6.12). Hier gibt die KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts (www.kiggs.de) keinen objektiven Unterschied zwischen Jungen und Mädchen im Übergewicht an. Das bedeutet, dass das häufiger wahrgenommene Übergewicht bei den Mädchen ein Anzeichen für einen Unterschied in der subjektiven Beurteilung darstellt: Für Mädchen scheint das Schönheitsideal, schlank zu sein, also weiterhin zu einer kritischeren Haltung zum eigenen Gewicht zu führen.

Mädchen haben eher das Gefühl, zu dick zu sein, als Jungen.

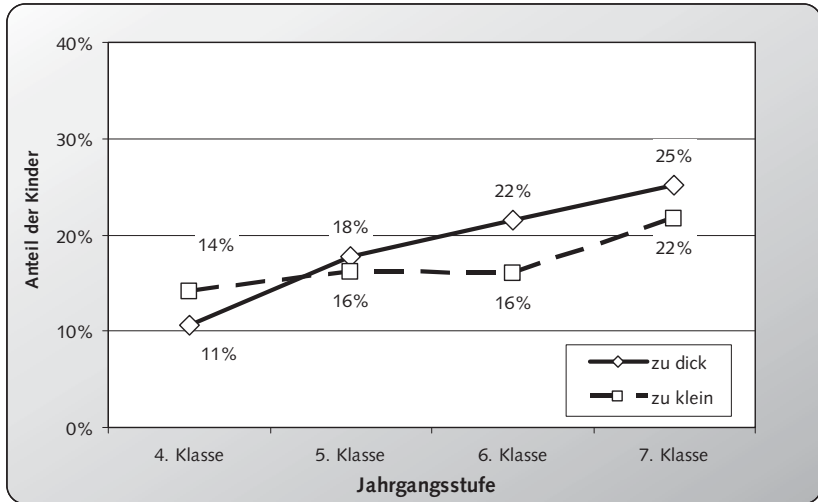
Abb. 6.12: Zufriedenheit mit dem Körpergewicht (nach Geschlecht)



Je älter die Kinder werden, desto häufiger fühlen sie sich zu dick und zu klein.

Mit zunehmendem Alter der Kinder steigt sowohl der Anteil der Kinder, der sich zu dick findet, als auch der Anteil, der sich zu klein findet, deutlich an (s. Abb. 6.13). Beide Punkte sind auch diejenigen, die besonders häufig mit Hänseleien in der Schule verbunden sind (s. LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007, www.kinderbarometer.de). Der Anstieg vollzieht sich für Jungen und Mädchen in gleicher Weise. Zu dünn bzw. zu groß finden sich weitgehend gleich viele Kinder in allen Jahrgangsstufen.

Abb. 6.13: Anteil der Kinder, die sich zu dick oder zu klein fühlen (nach Jahrgangsstufe)



Wenn Kinder unzufrieden mit ihrem Körpergewicht sind, wirkt sich dies negativ auf ihr Wohlbefinden aus.

Kinder, die sich zu dick oder zu dünn fühlen, haben ein deutlich negativeres allgemeines Wohlbefinden, Wohlbefinden in der Familie und Wohlbefinden in der Schule sowie ein leicht niedrigeres Wohlbefinden im Freundeskreis (s. Tab. 6.3). Dies zeigt deutlich, wie wichtig die subjektive Zufriedenheit mit dem eigenen Körpergewicht für das Wohlbefinden der Kinder ist.

Tab. 6.3: Mittleres Wohlbefinden der Kinder (nach Zufriedenheit mit dem Körpergewicht)

	zu dünn	genau richtig	zu dick
allgemeines Wohlbefinden	5,4	5,8	5,1
familiales Wohlbefinden	5,7	6,1	5,4
schulisches Wohlbefinden	4,9	5,3	4,7
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,3	6,5	6,3

In gleicher Richtung, aber weniger deutlich, sind die Einflüsse der Unzufriedenheit mit der Körpergröße. Hier ist der Unterschied im Wohlbefinden im Freundeskreis nicht statistisch bedeutsam. Im allgemeinen, familialen und schulischen Wohlbefinden allerdings haben

Kinder, die mit ihrer Körpergröße zufrieden sind, höhere Werte (s. Tab. 6.4).

Mit ihrer Körpergröße zufriedene Kinder haben ein höheres Wohlbefinden.

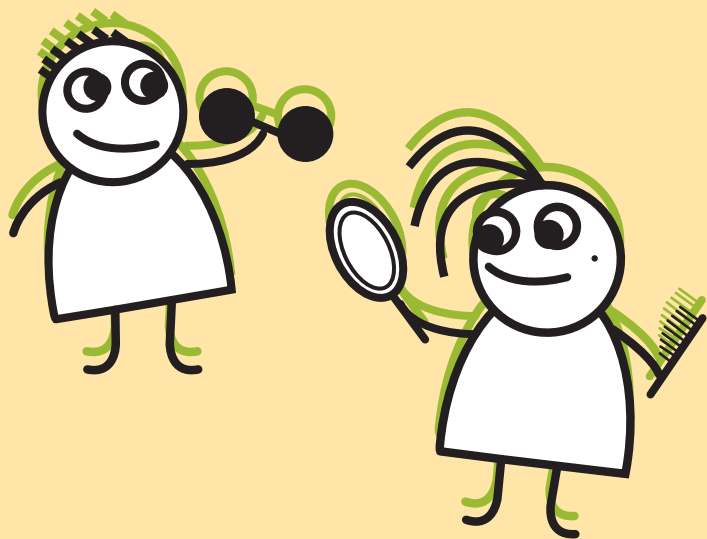
Tab. 6.4: Mittleres Wohlbefinden der Kinder (nach Zufriedenheit mit der Körpergröße)

	zu klein	genau richtig	zu groß
allgemeines Wohlbefinden	5,3	5,7	5,4
familiales Wohlbefinden	5,6	6,0	5,7
schulisches Wohlbefinden	4,8	5,3	5,0

Insgesamt sind die deutlichsten Effekte auf das Wohlbefinden bei Kindern zu finden, die sich zu dick fühlen. Subjektiv zu dünn, zu klein oder zu groß zu sein, hat zwar ebenfalls einen negativen Einfluss auf das Wohlbefinden, allerdings deutlich schwächer.

KÖRPER

KÖRPERBEWUSSTSEIN & KÖRPERPFLEGE



In diesem Kapitel werden verschiedene Facetten der Körperpflege und des Körperbewusstseins der Kinder beschrieben und in Zusammenhang mit ihrem Wohlbefinden gebracht. Dabei geht es zum einen darum, inwieweit Kinder ein Bewusstsein für Erschöpfung haben sowie Strategien kennen, für ihr psychisches Wohlbefinden zu sorgen. Zum anderen wird beleuchtet, wie wichtig den Kindern Sauberkeit bzw. Körpergerüche bei ihnen selbst und anderen sind. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel ebenfalls dargestellt, wie häufig Körperpflegemittel von den Kindern genutzt werden.

7.1 Psychisches Wohlbefinden

In diesem ersten Teilkapitel wird näher untersucht, wie stark im häuslichen Umfeld das Bewusstsein der Kinder für ihr eigenes Befinden ausgeprägt ist und inwieweit sie auf Kompetenzen zurückgreifen können, für sich selbst zu sorgen, wenn es ihnen nicht gut geht.

7.1.1. *Bewusstsein für Pausen*

Dieses Konstrukt wurde mit dem Statement erfasst „Zuhause merke ich es deutlich, wenn ich eine Pause brauche“. Im bundesweiten Durchschnitt liegt der Wert zwischen „selten“ und „manchmal“ ($M=2,8$). Zwei Fünftel der Kinder sagen von sich selbst, nie (11%) oder selten (28%) zu merken, wann sie eine Pause benötigen. In etwa die gleiche Anzahl (40%) hat dafür „manchmal“ ein Bewusstsein. „Oft“ oder „sehr oft“ merkt ein Fünftel (22%) der befragten Kinder, wann sie eine Pause brauchen (s. Abb. 7.1).

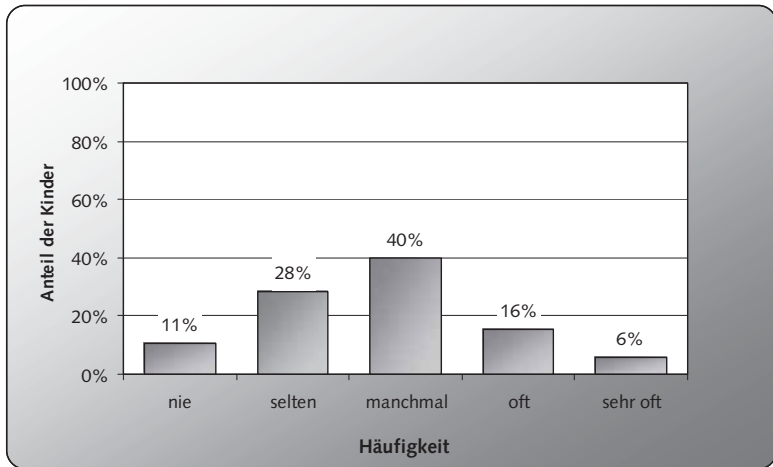
Es bestehen keine Unterschiede in dem Bewusstsein für Erschöpfung nach Bundesländern. Auch nach Geschlecht der Kinder, Migrationshintergrund, Familiensituation, Arbeitslosigkeit der Eltern sowie Alter der Kinder lassen sich keine Unterschiede finden.

In der Analyse der Beziehungen verschiedener Aspekte der Befragung untereinander zeigt sich ein positiver Zusammenhang mit der Häufigkeit, mit der sich die Kinder krank fühlen, d.h. je häufiger sich die Kinder krank fühlen, desto häufiger merken sie zu Hause, wenn sie eine Pause brauchen ($r=.15$). Interessanterweise hängt das Bewusstsein für ihren Pausenbedarf bei den Kindern selbst nicht statistisch bedeutsam mit der Aufmerksamkeit der Eltern für das Pausenbedürfnis der Kinder zusammen (s. Kapitel 9).

Die Kinder merken im Durchschnitt mittelmäßig häufig, dass sie eine Pause brauchen.

Je häufiger Kinder sich krank fühlen, desto häufiger merken sie, dass sie eine Pause brauchen.

Abb. 7.1: Bewusstsein für das Bedürfnis nach Pausen



Kinder, die häufiger ein Bewusstsein für das Bedürfnis nach Pausen angeben, haben allgemein und in der Familie ein niedrigeres Wohlbefinden.

Die Häufigkeit, mit der die Kinder merken, wenn sie eine Pause brauchen, hängt leicht negativ mit dem allgemeinen Wohlbefinden sowie dem Wohlbefinden in der Familie zusammen, auch wenn der Aspekt, dass diese Kinder sich häufiger krank fühlen, kontrolliert wird. Wenn die Kinder hierfür ein Bewusstsein haben, fühlen sie sich sowohl allgemein ($r=-.11$) als auch in der Familie ($r=-.12$) etwas weniger wohl (oder umgekehrt).

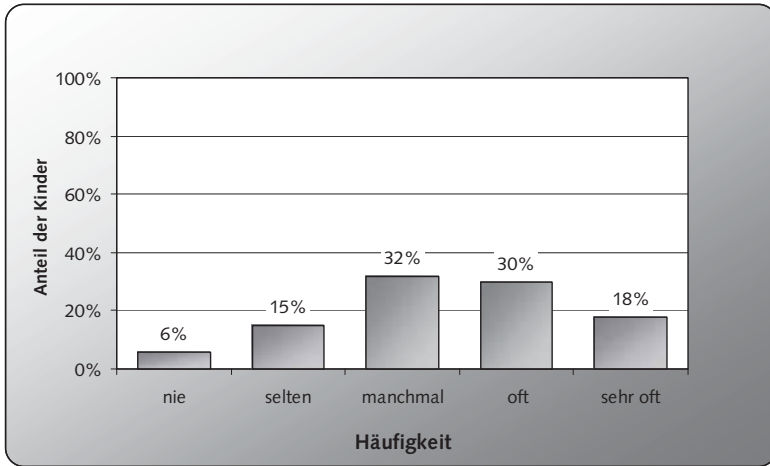
7.1.2 Kompetenz im Umgang mit psychischem Unwohlsein

Mehr als ein Fünftel der Kinder weiß nicht, was sie tun sollen, wenn es ihnen nicht gut geht.

Aus den Antworten auf das Statement „Wenn es mir nicht gut geht, weiß ich was ich dagegen tun kann“ geht hervor, dass ein Fünftel der Kinder über keine (6%) oder geringe (15%) Strategien verfügen, psychischem Unwohlsein aus eigener Kraft etwas entgegenzusetzen. Etwa einem Drittel (32%) gelingt dies in manchen Fällen. Fast die Hälfte der Kinder (48%) schätzt seine eigene Kompetenz, mit psychischem Unwohlsein umgehen zu können, allerdings hoch (30%) oder sehr hoch (18%) ein (s. Abb. 7.2). Im Durchschnitt liegt der Wert zwischen „manchmal“ und „oft“ ($M=3,4$).

Auch hier zeigen sich in den Antworten der Kinder keine Unterschiede zwischen den Bundesländern. Dies gilt auch für die anderen untersuchten Subgruppen.

Abb. 7.2: Kompetenz im Umgang mit psychischem Unwohlsein



Werden die Antworten mit anderen relevanten Themen der Befragung in Beziehung gesetzt, fällt auf, dass die Aufmerksamkeit und das Interesse der Eltern für ihre Kinder bei diesem Aspekt einen Einfluss haben. Die Kompetenz der Kinder, damit umzugehen, wenn es ihnen nicht gut geht, ist bei denjenigen Kindern geringer ausgeprägt, die den Eindruck haben, ihre Mutter interessiere sich zu wenig für ihre Probleme ($M=3,0$) sowie für ihre Freunde und Freundinnen ($M=3,1$). Die selbst eingeschätzte Kompetenz fällt dagegen höher aus, wenn sich die Mutter zu viel oder genau richtig für die Probleme (je $M=3,4$) bzw. für die Freundinnen und Freunde der Kinder interessiert ($M=3,4$ und $M=3,5$). Hiermit korrespondieren die Ergebnisse zur Ermunterung zum Lernen durch die Mutter. Wenn die Kinder den Eindruck haben, dass die Mutter dies zu wenig tut, führt dies zu einer geringeren Kompetenz im Umgang mit psychischem Unwohlsein als wenn die Kinder meinen, ihre Mutter ermuntere sie zu viel oder genau richtig zum Lernen ($M=3,1$ versus $M=3,3$ bzw. $M=3,4$). Ähnliche Muster finden sich in Bezug auf das Verhalten des Vaters. Kinder, die das Gefühl haben, der Vater interessiere sich „genau richtig“ für ihre Probleme ($M=3,5$ gegenüber jeweils $M=3,2$ für „zu viel“ und „zu wenig“) und ihre FreundInnen ($M=3,5$ gegenüber $M=3,2$ „zu wenig“ und $M=3,3$ „zu viel“), geben ein besseres Gespür dafür an, zu wissen, was sie tun können, wenn es ihnen nicht gut geht. In dieselbe Richtung geht der Befund, dass Kinder, deren Eltern ihnen nie/selten ansehen, wenn es ihnen nicht gut geht, eine geringere Kompetenz im Umgang mit psychischem Unwohlsein vorweisen können ($M=3,0$) als Kinder, deren Eltern dafür manchmal ($M=3,2$) oder oft/immer ein Gespür haben ($M=3,5$). Darüber hinaus zeigen sich Zusammenhänge dieses Aspektes mit weiteren Verhaltensweisen der Eltern. Die Kompetenz der Kinder im Umgang mit psychischem Unwohlsein hängt sowohl positiv mit der Häufigkeit zusammen, mit der die Eltern merken, dass ihre Kinder eine Pause vom Arbeiten (z.B. Hausaufgaben, Haushaltspflichten) benötigen ($r=.18$) als auch damit, dass sie darauf achten, dass ihre Kinder in der Schule klar kommen ($r=.14$) (s. auch Kap. 9). Insgesamt ergibt sich also das Bild, dass die Achtsamkeit bzw. die Für-

Kinder, die der Meinung sind, dass die Mutter oder der Vater sich zu wenig für ihre Probleme und für ihren Freundeskreis interessiert, haben eine geringere Kompetenz im Umgang mit psychischem Unwohlsein.

Achtsamkeit und Fürsorge der Eltern stellen wichtige Faktoren für die Kompetenz der Kinder im Umgang mit psychischem Unwohlsein dar.

sorge der Eltern ein wichtiger Faktor für die Kompetenz der Kinder darstellt, mit psychischem Unwohlsein umgehen zu können.

Kinder, die wissen, was sie tun können, wenn es ihnen schlecht geht, haben in allen Lebensbereichen ein leicht höheres Wohlbefinden.

Zwischen der Kompetenz im Umgang mit psychischem Unwohlsein und dem Wohlbefinden der Kinder gibt es in allen Lebensbereichen leicht positive Zusammenhänge. Wenn die Kinder wissen, was sie tun können, wenn es ihnen nicht gut geht, fühlen sie sich allgemein ($r=.15$), in der Familie ($r=.13$), in der Schule ($r=.09$) sowie im Freundeskreis ($r=.09$) leicht besser.

7.2 Sauberkeit und Körpergeruch

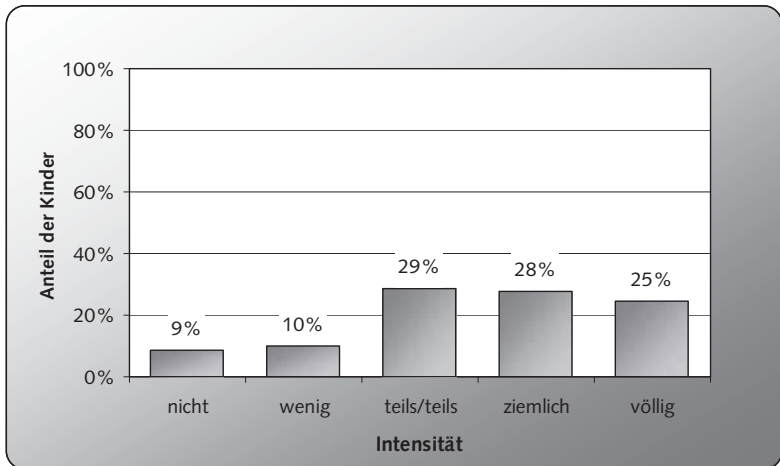
In weiteren vier Statements wurden Themen aufgegriffen, in denen es sowohl um die Wichtigkeit der Sauberkeit Anderer und des eigenen Körpergeruches als auch um Körpergeruch von MitschülerInnen geht.

7.2.1 Wichtigkeit der Sauberkeit Anderer

Mehr als drei Viertel der Kinder ist die Sauberkeit Anderer zumindest teilweise wichtig.

Wie wichtig ist den Kindern die Sauberkeit Anderer? Im bundesweiten Durchschnitt ist ihnen dies „teilweise“ bis „ziemlich“ wichtig ($M=3,5$). Aus der Abbildung 7.3 wird deutlich, dass für über die Hälfte der Kinder (53%) die Sauberkeit Anderer einen hohen Stellenwert besitzt. Während dagegen fast ein Drittel (29%) in dieser Frage unentschieden ist, ist die Sauberkeit anderer Menschen für ein Fünftel der Kinder „wenig“ (10%) oder „nicht“ (9%) wichtig.

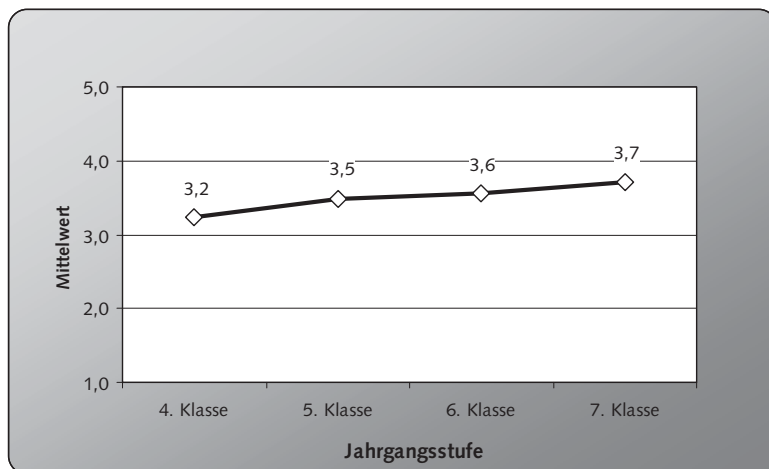
Abb. 7.3: Einschätzung der Wichtigkeit der Sauberkeit Anderer



Für ältere Kinder ist es wichtiger, dass andere Personen sauber sind.

In der Analyse der Antworten nach Gruppen ergeben sich keine Unterschiede nach Bundesland, Geschlecht, Migrationshintergrund, Familiensituation oder Arbeitslosigkeit der Eltern. Allerdings gibt es einen Alterseffekt: Je älter die Kinder werden, desto wichtiger schätzen sie die Sauberkeit Anderer ein (s. Abb. 7.4).

Abb. 7.4: Wichtigkeit der Sauberkeit Anderer (nach Jahrgangsstufe)



Zwischen diesem Aspekt und anderen Aspekten dieses Themenbereiches zeigen sich Zusammenhänge. Je wichtiger den Kindern die Sauberkeit anderer Personen ist, desto wichtiger ist es ihnen auch, selber gut zu riechen ($r=.40$) und desto häufiger benutzen sie Produkte wie Mittel zum Haarstyling ($r=.13$), Deo ($r=.19$) oder Creme für das Gesicht oder den Körper ($r=.17$).

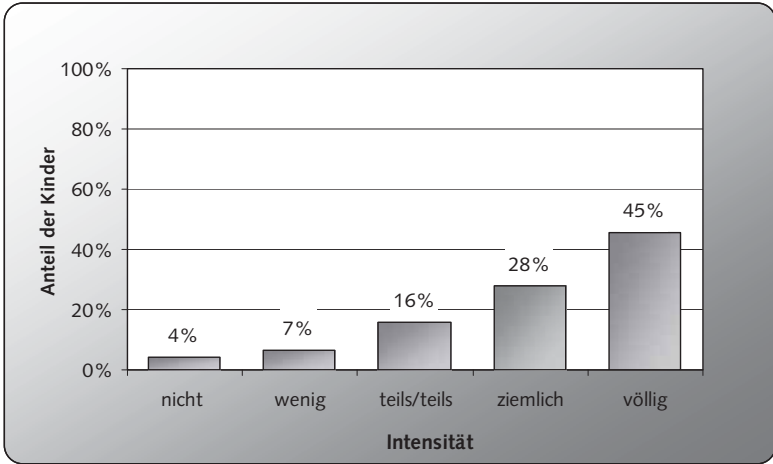
Ein nachweisbarer Zusammenhang zum Wohlbefinden der Kinder lässt sich nicht finden.

7.2.2 Wichtigkeit des eigenen Körpergeruchs

Und wie wichtig ist es den Kindern, selber gut zu riechen? Die Kinder schätzen die Wichtigkeit dieses Aspektes hoch ein. Dies geht nicht nur aus dem Durchschnittswert ($M=4,0$), sondern auch aus der Verteilung der Antworten hervor (s. Abb. 7.5). Fast drei Viertel der Kinder (73%) wählen die beiden obersten Antwortkategorien, während lediglich jedes zehnte Kind (11%) angibt, dass es ihm „nicht“ oder „wenig“ wichtig ist, gut zu riechen.

Den Kindern ist es ziemlich wichtig, selbst gut zu riechen.

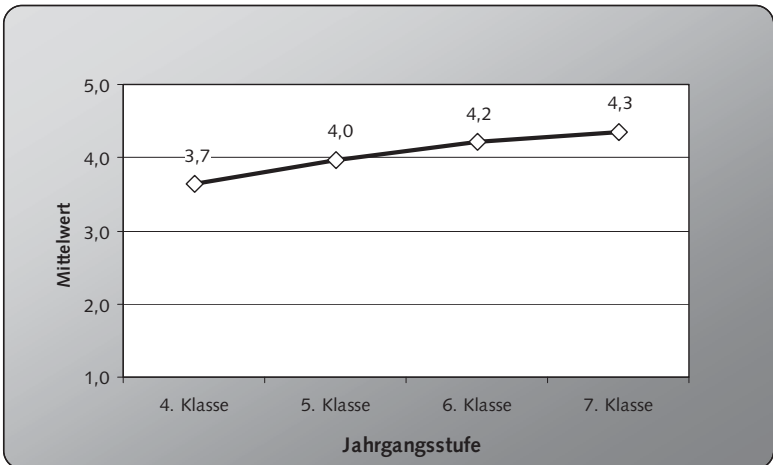
Abb. 7.5: Einschätzung der Wichtigkeit des eigenen Körpergeruchs



Die Wichtigkeit des eigenen Körpergeruchs steigt mit zunehmendem Alter.

Erneut sind die Antworten der Kinder sowohl in den verschiedenen Bundesländern als auch in den anderen Subgruppen ähnlich, lediglich die Differenzierung nach den verschiedenen Jahrgangsstufen zeigt Unterschiede auf. In Abb. 7.6 wird deutlich, dass es den Kindern mit zunehmendem Alter immer wichtiger wird, gut zu riechen.

Abb. 7.6: Wichtigkeit des eigenen Körpergeruchs (nach Jahrgangsstufe)



Je wichtiger es den Kindern ist, gut zu riechen, desto wichtiger ist ihnen nicht nur die Sauberkeit Anderer (s. Abschnitt 7.2.1), sondern desto häufiger

ger nutzen die Kinder auch Pflegeprodukte wie Mittel zum Frisieren ($r=.23$), Deo ($r=.35$) und Creme ($r=.26$).

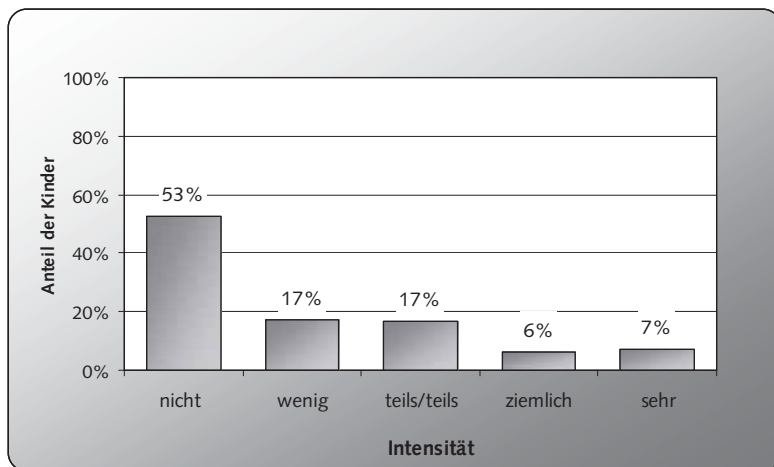
Zusammenhänge zum Wohlbefinden zeigen sich (im statistischen Sinne) nicht.

7.2.3 Körpergerüche in der Schule

In zwei weiteren geschlossenen Fragen ging es um Körpergerüche in der Schule. Mehr als der Hälfte der Kinder (53%) ist es nicht egal, in der Schule neben Kindern zu sitzen, die stark riechen (s. Abb. 7.7). Lediglich 13% sind gegenüber Körpergerüchen ihrer Banknachbarn gleichgültig, der Mittelwert liegt bei $M=2,0$. Das heißt, den Kindern der befragten Altersgruppe ist es nicht nur wichtig, selber gut zu riechen (s. Abschnitt 7.2.2), sondern sie sind auch gegenüber den Körpergerüchen ihrer MitschülerInnen nicht gleichgültig.

Über der Hälfte der Kinder ist es nicht egal, wenn Kinder in der Schule neben ihnen stark riechen.

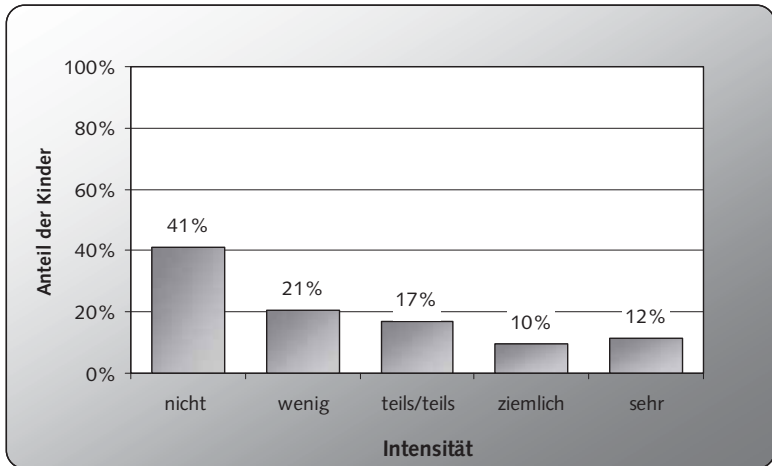
Abb. 5.7: Gleichgültigkeit gegenüber dem Körpergeruch des Banknachbarn



Dies ist vermutlich einer der Faktoren, warum ein Fünftel der Kinder (22%) wegen starken Körpergeruchs häufig gehänselt oder geärgert wird. Drei Fünftel (62%) der Kinder geben dagegen an, dass dies „nicht“ oder „wenig“ vorkommt (s. Abb. 7.8). Durchschnittlich geschieht dies zwischen „wenig“ und „teils/teils“ ($M=2,3$).

Mehr als ein Fünftel der Kinder gibt an, dass stark riechende Kinder in der Klasse häufig gehänselt werden.

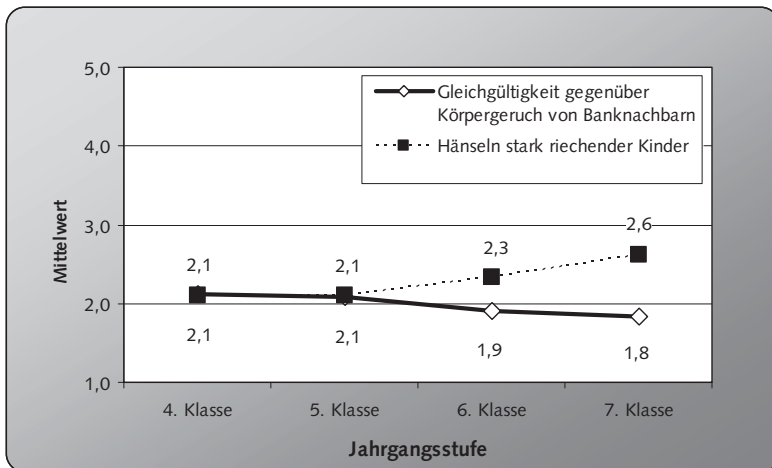
Abb. 7.8: Hänself oder Ärgern von stark riechenden Kindern in der Klasse



Je älter die Kinder sind, desto sensibler sind sie für die Körpergerüche Anderer und desto eher werden Kinder mit Körpergeruch gehänself.

Beide Aspekte sind unabhängig davon, aus welchem Bundesland die Kinder stammen. Allerdings sind beide Aspekte altersabhängig (Abb. 7.9). Je älter die Kinder werden, desto weniger gleichgültig ist es ihnen, wenn in der Schule Kinder neben ihnen sitzen, die stark riechen und umso häufiger werden MitschülerInnen, die einen starken Körpergeruch haben, geärgert oder gehänself. Dies korrespondiert mit dem Ergebnis, dass Kindern mit steigendem Alter immer wichtiger wird, selber gut zu riechen (s. Abschnitt 7.2.2).

Abb. 7.9: Körpergerüche in der Schule (nach Jahrgangsstufe)



In welchem Maße Kinder, die stark riechen, in der Klasse geärgert oder gehänselt werden, hängt darüber hinaus von der Anzahl der in einer Klasse existierenden Gruppen, die nichts miteinander zu tun haben wollen, ab. Diese Kinder werden weniger geärgert oder gehänselt, wenn es keine derartigen Gruppen gibt ($M=2,0$) als wenn zwei ($M=2,5$) oder mehr als zwei separate Gruppen nebeneinander existieren ($M=2,8$). Dies passt gut zu dem Befund des beeinträchtigten Klassenklimas, wenn es separate Gruppen in einer Klasse gibt (s. Abschnitt 9.6).

Kinder mit starkem Körpergeruch werden weniger gehänselt, wenn es keine Gruppenbildung in den Klassen gibt.

Zusammenhänge zum Wohlbefinden der Kinder lassen sich für den Aspekt des Hänselns stark riechender Kinder in der Klasse feststellen. Wenn diese Kinder verstärkt geärgert oder gehänselt werden, ist das Wohlbefinden der Kinder sowohl allgemein ($r=-.11$) als auch in der Familie ($r=-.11$) und der Schule ($r=-.13$) leicht eingeschränkt.

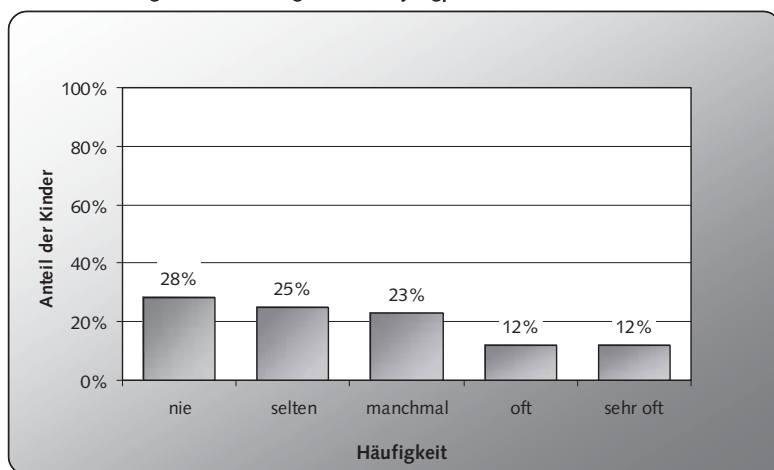
Kinder, die angeben, dass in der Klasse Kinder, die stark riechen, gehänselt werden, fühlen sich schlechter.

7.3 Nutzung von Produkten zur Körperpflege

7.3.1 Nutzung von Haarstylingprodukten

Wie häufig nutzen die Kinder Mittel, um ihre Haare zu stylen (z.B. Haargel, Haarspray, Haarschaum oder Haarfestiger)? Im bundesweiten Durchschnitt nutzen die Kinder selten bis manchmal Haarstylingprodukte ($M=2,5$). Über die Hälfte der Kinder greift nie (28%) oder selten (25%) auf diese Produkte zurück, ein knappes Viertel (23%) manchmal. Ein weiteres Viertel nutzt dagegen häufig (je 12% „oft“ oder „sehr oft“) bestimmte Produkte, um die eigenen Haare zu frisieren (s. Abb. 7.10).

Abb. 7.10: Häufigkeit der Nutzung von Haarstylingprodukten



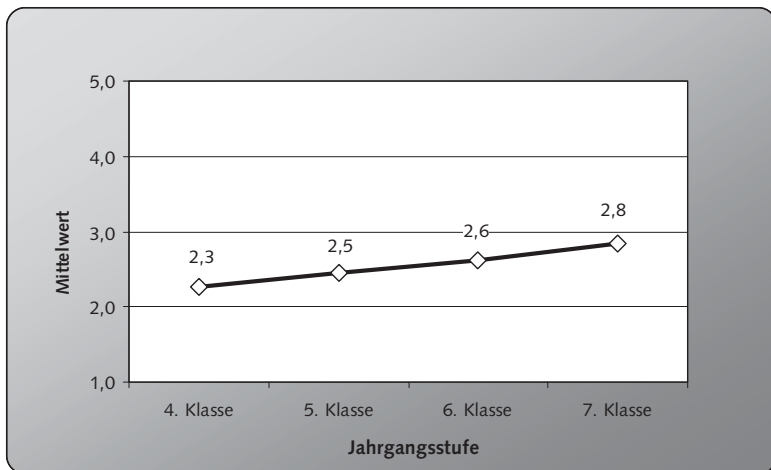
Die Nutzungshäufigkeit von Mitteln zum Haarstyling ist in allen Bundesländern ähnlich. Des Weiteren gibt es kaum Unterschiede zwischen den untersuchten Subgruppen, mit Ausnahmen des Geschlechtes und des Alters der Kinder. Signifikant mehr Jungen ($M=2,8$) als Mädchen ($M=2,3$)

Jungen nutzen häufiger Haarstylingprodukte als Mädchen.

Je älter die Kinder sind, desto häufiger werden Haarstylingprodukte benutzt.

nutzen Haarstylingprodukte. Außerdem steigt die Benutzung dieser Mittel mit zunehmendem Alter an. Während die Kinder der 4. Klasse durchschnittlich „selten“ auf diese Mittel zurückgreifen, kommt dies in der 7. Klasse im Schnitt bereits „manchmal“ vor (s. Abb. 7.11).

Abb. 7.11: Nutzungshäufigkeit von Haarstylingprodukten (nach Jahrgangsstufe)



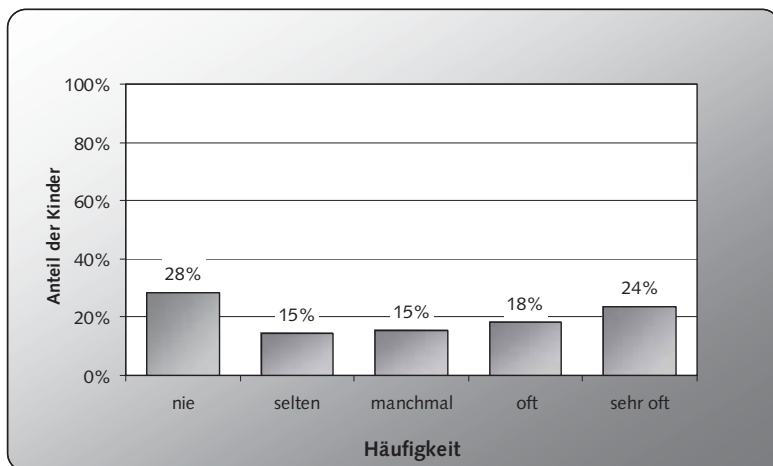
Die Häufigkeit, mit der die Kinder Haarstylingprodukte benutzen, hängt nicht nur damit zusammen, wie wichtig ihnen die Sauberkeit Anderer (s. Abschnitt 7.2.1) sowie ihr eigener (guter) Körpergeruch (s. Abschnitt 7.2.2) ist, sondern auch wie häufig sie Deo ($r=.33$) und Creme ($r=.19$) zur Körperpflege nutzen.

Auf das Wohlbefinden der Kinder hat die Häufigkeit der Nutzung von Haarstylingprodukten keinen Einfluss.

7.3.2 Nutzung von Deodorants

„Benutzt du Deo?“ Das war eine weitere Frage, die den Kindern rund um das Thema Kosmetik gestellt wurde. Während über zwei Fünftel der Kinder nie (28%) oder selten (15%) ein Deo nutzen, sind es fast genauso viele Kinder, die „oft“ (18%) oder „sehr oft“ (24%) nach einem Deo greifen. 15% wenden dagegen „manchmal“ ein Deo an (s. Abb. 7.12). Die Deodorantnutzung liegt im Durchschnitt bei „manchmal“ ($M=2,9$).

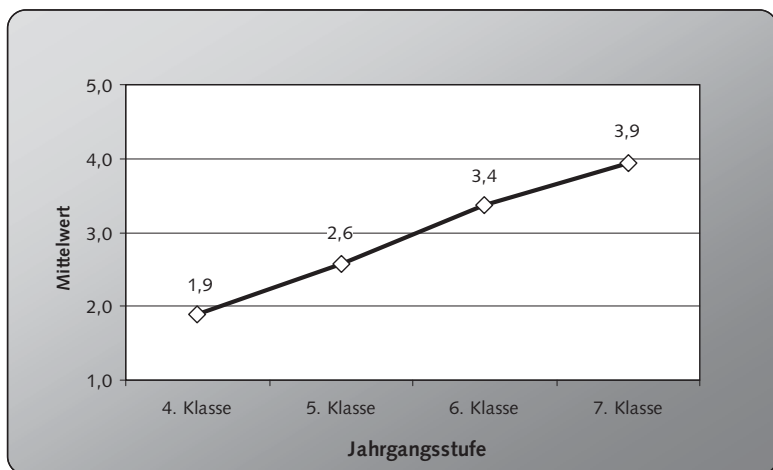
Abb. 7.12: Häufigkeit der Nutzung von Deo



In der Häufigkeit der Nutzung von Deo unterscheiden sich die Kinder der verschiedenen Bundesländer nicht. Erneut zeigen sich aber Unterschiede nach dem Geschlecht sowie dem Alter der Kinder. Jungen ($M=2,7$) nutzen seltener ein Deo als Mädchen ($M=3,2$). Mit steigendem Alter tragen die Kinder deutlich häufiger ein Deo auf (s. Abb. 7.13).

Mädchen und ältere Kinder benutzen häufiger Deodorants.

Abb. 7.13: Nutzungshäufigkeit von Deo (nach Jahrgangsstufe)



Je häufiger die Kinder Deodorants verwenden, desto häufiger nutzen sie auch Creme zur Körperpflege ($r=.35$) sowie Haarstylingprodukte (s. Ab-

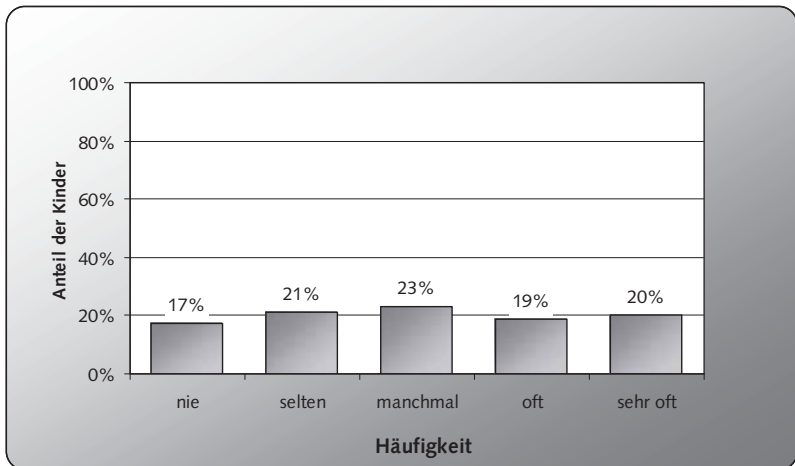
schnitt 7.3.1) und desto wichtiger ist ihnen die Sauberkeit Anderer (s. Abschnitt 7.2.1) sowie ihr eigener Körpergeruch (s. Abschnitt 7.2.2).

Die Nutzungshäufigkeit von Deodorants und das Wohlbefinden der Kinder stehen in keinem nachweisbaren Zusammenhang.

7.3.3 Nutzung von Creme

Abschließend wurden die Kinder danach gefragt, wie häufig sie sowohl für das Gesicht als auch für den Körper Creme benutzen. Im bundesweiten Durchschnitt tun die Kinder dies „manchmal“ ($M=3,0$). Aus der Verteilung der Antworten (s. Abb. 7.14) geht hervor, dass die Antworten der Kinder erneut recht breit gestreut sind und die Antwortvorgaben für jeweils etwa ein Fünftel der Kinder zutreffen.

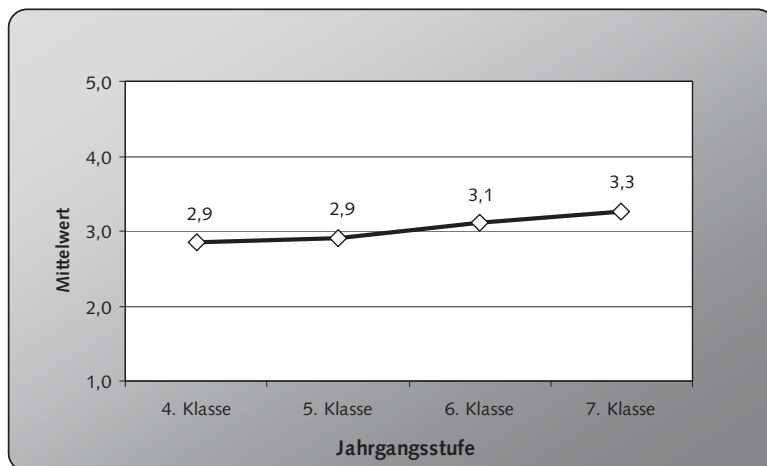
Abb. 7.14: Häufigkeit der Nutzung von Creme



Auch Cremes werden mehr von Mädchen und älteren Kindern benutzt.

Wie bei der Nutzung von Haarstylingprodukten und Deodorants sind die Antworten der Kinder in den verschiedenen Bundesländern und den anderen untersuchten Subgruppen mit Ausnahme des Geschlechtes und des Alters der Kinder identisch. Erwartungsgemäß wenden Mädchen ($M=3,5$) häufiger als Jungen ($M=2,5$) Creme für die Gesichts- oder Körperpflege an. Zudem benutzen die Kinder mit steigendem Alter regelmäßiger eine Creme (s. Abb. 7.15).

Abb. 7.15: Nutzungshäufigkeit von Creme (nach Jahrgangsstufe)



Auch die Häufigkeit, mit der die Kinder Creme für das Gesicht oder den Körper benutzen, hängt mit anderen Aspekten aus diesem Themenbereich zusammen. Je häufiger die Kinder Creme zur Körperpflege benutzen, desto häufiger haben sie auch Haarstylingprodukte (s. Abschnitt 7.3.1) und Deos (s. Abschnitt 7.3.2) in Gebrauch und desto wichtiger ist ihnen die Sauberkeit bei Anderen (s. Abschnitt 7.2.1) sowie dass sie selber gut riechen (s. Abschnitt 7.2.2).

Wie bei der Häufigkeit der Deo-Nutzung hängt auch die Nutzung von Creme nicht mit dem Wohlbefinden der Kinder zusammen.

ERNÄHRUNG

ERNÄHRUNG



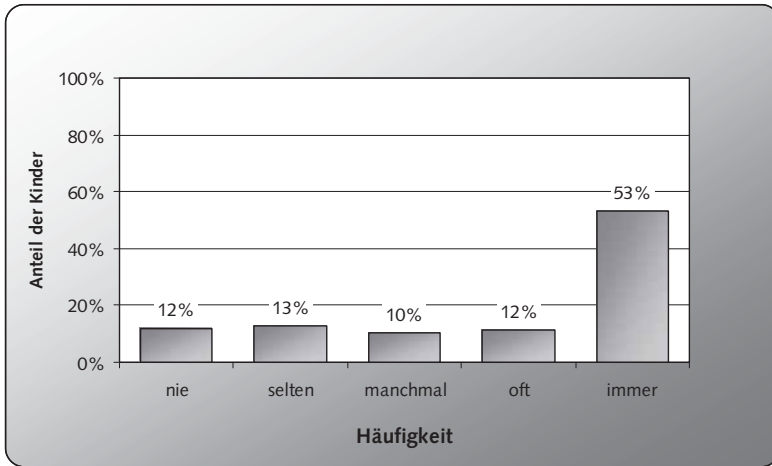
Verschiedene Aspekte rund um den Themenbereich Ernährung werden in diesem Kapitel analysiert. Dabei geht es zum einen um die Ernährungsgewohnheiten der Kinder, auch im Zusammenhang mit verschiedenen Stimmungslagen. Zum anderen werden die Ernährungsgewohnheiten in der Familie beleuchtet, d.h. inwieweit Eltern darauf achten, dass die Kinder sowohl regelmäßig als auch gesunde Dinge essen. Schließlich wird in diesem Kapitel ebenfalls dargestellt, wie mit dem Thema Ernährung in der Schule umgegangen wird und wie die Kinder das Mittagessen in der Schule bewerten.

8.1 Frühstücken vor der Schule

Mit der Frage danach, wie häufig die Kinder vor der Schule frühstücken, wurden die Fragen rund um die Ernährung der Kinder eingeleitet. Mehr als die Hälfte der Kinder (53%) frühstückt „immer“ vor der Schule, ein Zehntel (12%) „oft“ (s. Abb. 8.1). Der hohe Durchschnittswert von $M=3,8$ gibt dies wieder. Allerdings geht andererseits ein Zehntel der Kinder (12%) ohne Frühstück aus dem Haus, weitere 13% nehmen diese Mahlzeit nur „selten“ ein.

Mehr als die Hälfte der Kinder frühstückt immer vor der Schule, mehr als jedes zehnte Kind nie.

Abb. 8.1: Häufigkeit des Frühstückens vor der Schule



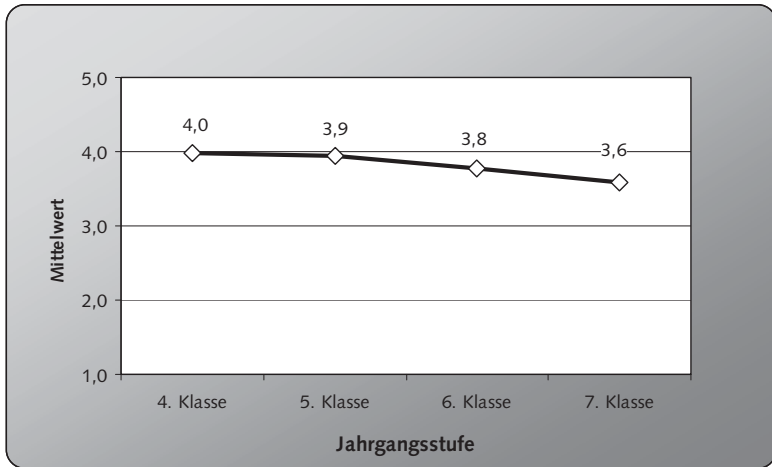
Zwar unterscheidet sich die Häufigkeit, mit der die Kinder vor der Schule frühstücken, nicht nach den verschiedenen Bundesländern, wohl aber nach Migrationshintergrund und Alter der Kinder sowie Arbeitslosigkeit der Eltern. Kinder ohne Migrationshintergrund nehmen deutlich häufiger vor der Schule ein Frühstück ein als Kinder mit Migrationshintergrund ($M=4,0$ versus $M=3,3$). In Bezug auf die Betroffenheit durch Arbeitslosigkeit der Eltern zeigt sich, dass Kinder arbeitsloser Eltern seltener vor der Schule frühstücken als dies Kinder erwerbstätiger Eltern tun ($M=3,5$ versus $M=3,9$). In

Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder arbeitsloser Eltern frühstücken seltener vor der Schule.

Ältere Kinder geben an, seltener vor der Schule zu frühstücken.

der differenzierten Betrachtung nach dem Alter der Kinder fällt auf, dass die Kinder immer häufiger auf ein Frühstück verzichten, je älter sie werden (s. Abb. 8.2).

Abb. 8.2: Häufigkeit des Frühstückens vor der Schule (nach Jahrgangsstufe)



Kinder, die sich zu dick fühlen, frühstücken seltener vor der Schule.

Setzt man die Häufigkeit des Frühstückens vor der Schule mit anderen Aspekten der Befragung in Beziehung, so zeigt sich, dass Kinder, die sich selbst als zu dick empfinden, seltener vor der Schule frühstücken ($M=3,4$) als Kinder, die ihr Körpergewicht genau richtig oder sich als zu dünn einschätzen (je $M=3,9$). Möglicherweise versuchen sie, ihr (empfundenes) Dicksein durch das Auslassen der morgendlichen Mahlzeit zu reduzieren. Hiermit korrespondiert der Befund, dass Kinder, die nie/selten vor der Schule frühstücken, bisher häufiger Diät gehalten haben als diejenigen, die oft/immer morgens ein Frühstück einnehmen ($M=1,8$ versus $M=1,4$). Darüber hinaus wird bei diesem Aspekt der Einfluss der Eltern auf die Ernährungsgewohnheiten ihrer Kinder deutlich. Zum einen frühstücken die Kinder häufiger, wenn ihre Eltern oft/immer auf die regelmäßige Ernährung ihrer Kinder achten ($M=3,9$), als wenn sie dies nur nie/selten ($M=3,5$) oder manchmal tun ($M=3,6$). Zum anderen zeigen sich auch Beziehungen zum Achtgeben der Eltern auf eine gesunde Ernährung der Kinder sowie dass diese täglich eine warme Mahlzeit erhalten. Eltern, deren Kinder nie/selten vor der Schule frühstücken, haben ein geringeres Augenmerk auf die gesunde Ernährung ihrer Kinder ($M=3,8$ versus $M=4,0$ und $M=4,1$). Achten die Eltern verstärkt auf eine tägliche warme Mahlzeit, liegt gleichzeitig die Häufigkeit des Frühstückens der Kinder auch höher ($M=4,4$ versus je $M=4,1$). Darüber hinaus lässt sich der Effekt finden, dass sich das Interesse der Eltern für die Probleme ihrer Kinder positiv auf das Frühstücksverhalten auswirkt. Schließlich wird auch deutlich, dass Kinder, die oft/immer vor der Schule frühstücken, seltener angeben, ein schlechtes Gewissen zu haben, wenn sie zu viel essen ($M=2,2$) als Kinder, die manchmal oder nie/selten morgens ein Frühstück einnehmen (je $M=2,5$).

Kinder frühstücken häufiger vor der Schule, wenn die Eltern auf eine regelmäßige und gesunde Ernährung der Kinder achten.

Interesse der Eltern an den Problemen ihrer Kinder geht mit einem gesünderen Frühstücksverhalten einher.

Vor der Schule zu frühstücken, hängt leicht positiv mit dem Wohlbefinden der Kinder zusammen. Sowohl das familiäre Wohlbefinden ($r=.11$) als auch das schulische Wohlbefinden ($r=.10$) sind mit der Häufigkeit des Frühstü ckens vor der Schule erhöht (oder umgekehrt).

Je häufiger die Kinder vor der Schule frühstücken, desto höher ist deren familiäres und schulisches Wohlbefinden.

8.2 Häufigkeit von Diäten

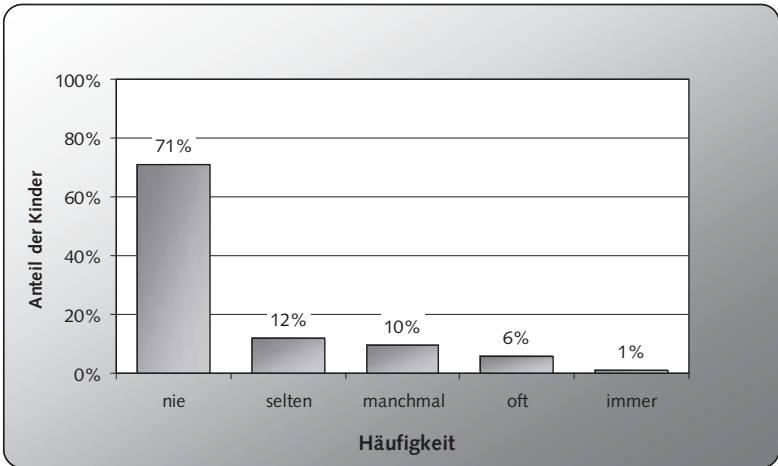
Wie häufig haben die Kinder dieser Altersgruppe bereits eine Diät gemacht, weil sie sich zu dick fühlten? Dies war eine weitere Frage an die Kinder in diesem Themenbereich. Im bundesweiten Durchschnitt haben die Kinder „nie“ bis „selten“ ($M=1,5$) eine Diät aus diesem Grund durchgeführt. Aus der Verteilung der Antworten (s. Abb. 8.3) wird deutlich, dass über zwei Drittel der Kinder (71%) noch „nie“ eine Diät gemacht haben, weil sie sich zu dick fühlten. Allerdings hat bereits jedes zehnte Kind (10%) „manchmal“ eine Diät gehalten, 7% sogar schon „oft“ oder „immer“. Das heißt, jedes vierte Kind (29%) hat bereits mindestens einmal Diät gehalten. Insgesamt zeichnet sich also das Bild ab, dass zwar für die Mehrheit der Kinder von 9 bis 14 Jahren Diäten (noch) kein Thema sind – für ein Viertel der Kinder allerdings sehr wohl.

Mehr als jedes vierte Kind hat bereits Erfahrungen mit Diäten.

In der Häufigkeit des Diäthaltens unterscheiden sich die Angaben der Kinder bezogen auf die verschiedenen Bundesländer nicht. Allerdings zeigen sich andere Gruppenunterschiede. Zum einen wird deutlich, dass Mädchen schon häufiger eine Diät gemacht haben, weil sie sich zu dick fühlten, als Jungen ($M=1,6$ versus $M=1,4$) (s. auch Kap. 6.4). Dieser Befund geht in die gleiche Richtung wie die Ergebnisse der KIGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts (www.kiggs.de), wonach Mädchen häufiger Symptome einer Essstörung – wozu u.a. häufige Diäten gehören - aufweisen als Jungen. Das in der westlichen Welt propagierte Schönheitsideal, schlank zu sein, zeigt also offensichtlich bereits bei den Mädchen dieser Altersgruppe seine Wirkung. Zum anderen haben Kinder mit Migrationshintergrund bereits häufiger Diät gehalten als Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=1,7$ versus $M=1,5$).

Mädchen und Kinder mit Migrationshintergrund haben schon häufiger Diäten durchgeführt.

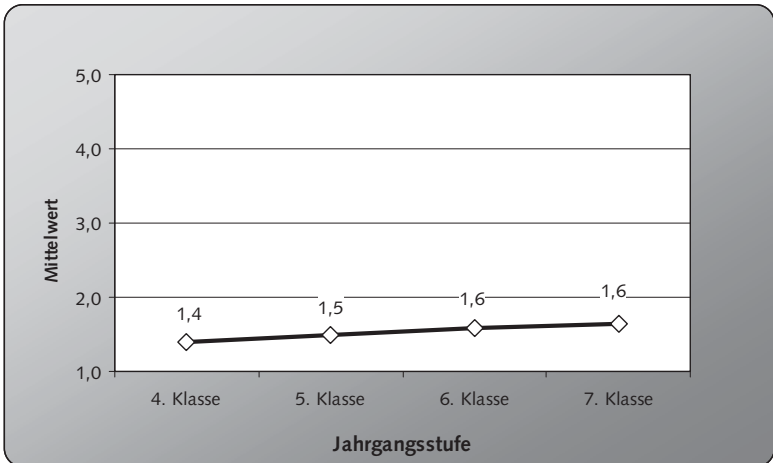
Abb. 8.3: Häufigkeit des Diäthaltens, weil sich die Kinder zu dick fühlen



Die Häufigkeit des Diäthaltens steigt mit dem Alter an.

Schließlich zeigt sich - wie schon bei der Häufigkeit, vor der Schule zu frühstücken - ein Alterseffekt (s. Abb. 8.4). Mit zunehmendem Alter steigt die Häufigkeit, mit der Kinder eine Diät machen, weil sie sich zu dick fühlen.

Abb. 8.4: Häufigkeit des Diäthaltens, weil sich die Kinder zu dick fühlen (nach Jahrgangsstufe)



Beziehungen zu anderen relevanten Aspekten der Befragung zeigen sich in sieben Punkten. So ergibt sich zunächst das wenig überraschende Ergebnis, dass Kinder, die sich zu dick fühlen, bereits deutlich häufiger eine Diät gemacht haben als die Kinder, die sich zu dünn oder genau richtig finden ($M=2,5$ versus $M=1,1$ bzw. $M=1,3$). Weniger vorhersehbar ist dagegen der Befund, nach dem es einen positiven Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Diäthaltens der Kinder und der Häufigkeit, mit der sie sich krank fühlen gibt ($r=.13$). Das heißt, dass sich Kinder, die häufiger eine Diät machen, weil sie sich als zu dick empfinden, auch häufiger krank fühlen (oder umgekehrt). Darüber hinaus liegt die Häufigkeit des Frühstückens bei Kindern höher, die nie/selten bereits eine Diät gemacht haben ($M=3,9$). Diejenigen, die oft/immer oder manchmal Diät halten, nehmen es auch mit der Regelmäßigkeit des Frühstückens nicht so genau ($M=3,2$ bzw. $3,3$). In dieselbe Richtung weist das Ergebnis, nach dem das Achten der Eltern auf das regelmäßige Essen der Kinder einen Effekt auf die Häufigkeit des Diätierens hat. Eltern, deren Kinder manchmal oder oft/immer Diät halten, legen danach weniger Augenmerk auf eine regelmäßige Ernährung ihrer Kinder, als wenn die Kinder nie/selten Diät machen (je $M=3,5$ versus $M=3,8$). Schließlich zeigen sich bei diesem Aspekt auch Beziehungen zum Ernährungsverhalten, das weniger durch die Eltern vermittelt ist. Kinder, die nie/selten schon einmal eine Diät gemacht haben, essen häufiger genau dann, wenn sie Hunger haben, als Kinder, die manchmal oder oft/immer Diät halten ($M=3,7$ versus je $M=3,3$), d.h. die Kopplung zum Hunger- bzw. Sättigungsgefühl scheint bei diesen Kindern enger zu sein. Darüber hinaus löst es bei Kindern, die oft/immer Diät halten, deutlich häufiger ein schlechtes Gewissen aus, wenn sie zu viel essen, als bei Kindern, die nie/selten oder manchmal eine Diät machen ($M=3,7$ versus $M=2,1$ bzw. $M=3,4$). Schließlich wird die Häufigkeit des Diäthaltens auch davon beeinflusst, in welchem Maße sich die Eltern für die Probleme ihrer Kinder interessieren. Kinder, die der Meinung sind, dass die Mutter oder der Vater sich in genau richtigem Maße für ihre Probleme interessieren, machen seltener eine Diät als Kinder, deren Mutter oder Vater sich sowohl zu viel als auch zu wenig für die Probleme ihrer Kinder interessieren ($M=1,5$ versus $M=1,7$ bzw. $M=1,8$).

Die subjektive Krankheitshäufigkeit und die Häufigkeit von Diäten hängen positiv zusammen.

Kinder, die häufiger Diäten hinter sich haben, essen weniger genau dann, wenn sie Hunger haben.

Kinder, die meinen, die Mutter oder der Vater interessiert sich genau richtig für ihre Probleme, halten weniger Diät.

Lenkt man den Blick auf das Wohlbefinden der Kinder, werden leicht negative Zusammenhänge mit der Häufigkeit des Diätierens deutlich. Kinder, die bereits häufiger Diät gehalten haben, haben sowohl ein leicht vermindertes allgemeines Wohlbefinden ($r=-.13$), als auch ein leicht herabgesetztes Wohlbefinden in der Familie ($r=-.13$) und in der Schule ($r=-.11$) (oder umgekehrt).

Je häufiger die Kinder Diäten durchführen, desto geringer ist deren Wohlbefinden.

8.3 Motive für das Essen

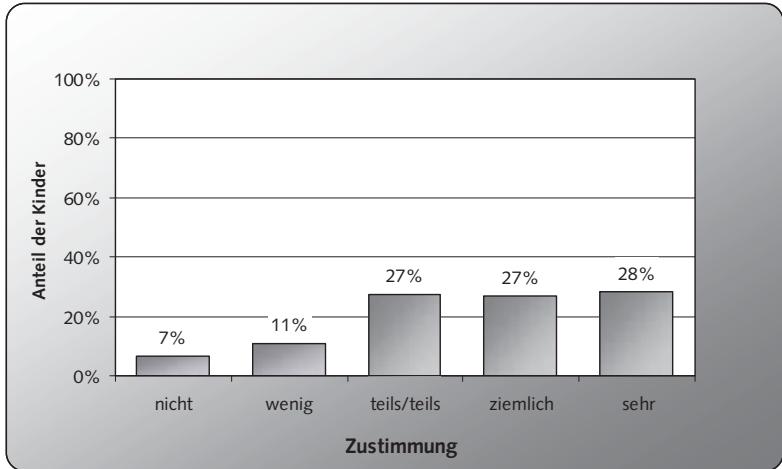
8.3.1 Essen nach dem Hunger- bzw. Sättigungsgefühl

Zwei weitere Fragen beschäftigen sich damit, inwieweit das Essverhalten der Kinder mit ihrem Hunger- bzw. Sättigungsgefühl übereinstimmt. Zum einen sollten die Kinder angeben, inwieweit sie dann essen, wenn sie Hunger haben und zum anderen inwieweit sie aufhören zu essen, wenn sie satt sind.

Die meisten Kinder essen mindestens genau dann, wenn sie Hunger haben.

Über die Hälfte der Kinder (55%) hat von sich selbst das Bild, genau dann zu essen, wenn ein Hungergefühl aufkommt (27% „stimmt ziemlich“, 28% „stimmt sehr“). Während ein Viertel der Kinder (27%) in dieser Frage ambivalent ist, meint ein Fünftel (18%), „nicht“ oder „wenig“ nach dem Hungergefühl zu essen (s. Abb. 8.5). Der bundesweite Durchschnitt liegt bei $M=3,6$, die Kinder essen also zwischen „teils/teils“ und „ziemlich“ genau dann, wenn sie Hunger haben.

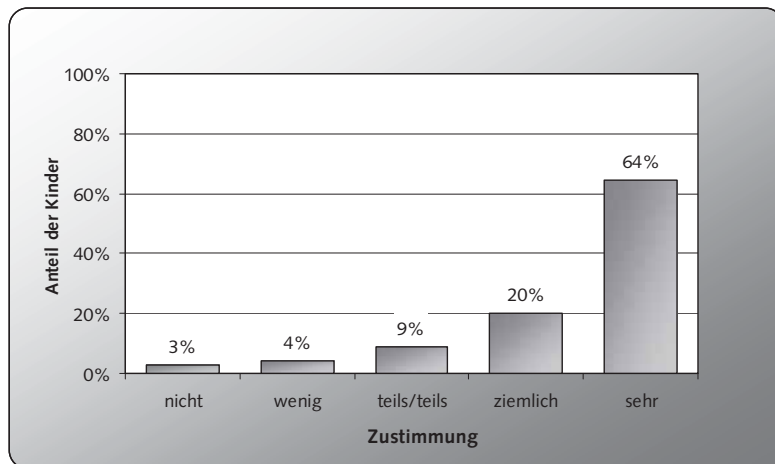
Abb. 8.5: Essen in Übereinstimmung mit dem Hungergefühl



Fast zwei Drittel aller Kinder hören mit dem Essen auf, wenn sie satt sind.

Die Zustimmung der Kinder zu dem Statement "Ich höre auf zu essen, wenn ich satt bin" ist im Durchschnitt sehr hoch ($M=4,4$). Dies spiegelt auch die Verteilung der Antworten wider (s. Abb. 8.6). Über vier Fünftel der Kinder (84%) meinen, dass sie „sehr“ (64%) oder „ziemlich“ (20%) in Übereinstimmung mit ihrem Sättigungsgefühl essen. Lediglich 7% geben an, dass dies "nicht" oder „wenig“ der Fall ist.

Abb. 8.6: Essen in Übereinstimmung mit dem Sättigungsgefühl



Es bestehen in beiden Aspekten keine Unterschiede nach Bundesländern. Auch nach Geschlecht der Kinder, Migrationshintergrund, Familiensituation, Arbeitslosigkeit der Eltern sowie Alter der Kinder lassen sich keine Unterschiede finden.

Zwischen dem Essen nach dem Hunger- bzw. Sättigungsgefühl und dem Wohlbefinden der Kinder gibt es nur zwei bedeutsame Zusammenhänge: Kinder, die aufhören zu essen, wenn sie satt sind, fühlen sich in der Familie ($r=.09$) und in der Schule ($r=.10$) leicht besser (oder umgekehrt).

Kinder, die auf ihr Sättigungsgefühl hören, fühlen sich in der Familie und in der Schule etwas wohler.

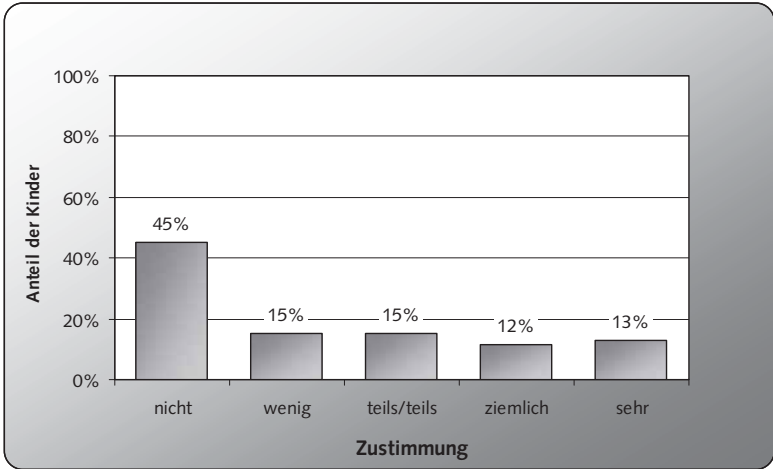
8.3.2 Essen und Stimmungslagen

Inwieweit bestimmte Stimmungslagen mit dem Essverhalten der Kinder zusammenhängen, ist Gegenstand dieses Abschnittes.

Aus der Abbildung 8.7 geht die Verteilung der Antworten auf die Frage hervor, inwieweit die Kinder ein schlechtes Gewissen haben, wenn sie zu viel essen. Drei Fünftel der Kinder (60%) haben in solch einem Fall kein (45%) oder nur in geringem Maße (15%) ein schlechtes Gewissen, während es im Gegensatz dazu bei einem Viertel (25%) durchaus dieses Gefühl auslöst. Der bundesweite Durchschnittswert liegt mit $M=2,3$ zwischen den Antwortmöglichkeiten „wenig“ und „teils/teils“.

Deutlich mehr als die Hälfte der Kinder hat eher kein schlechtes Gewissen, wenn sie zu viel gegessen haben.

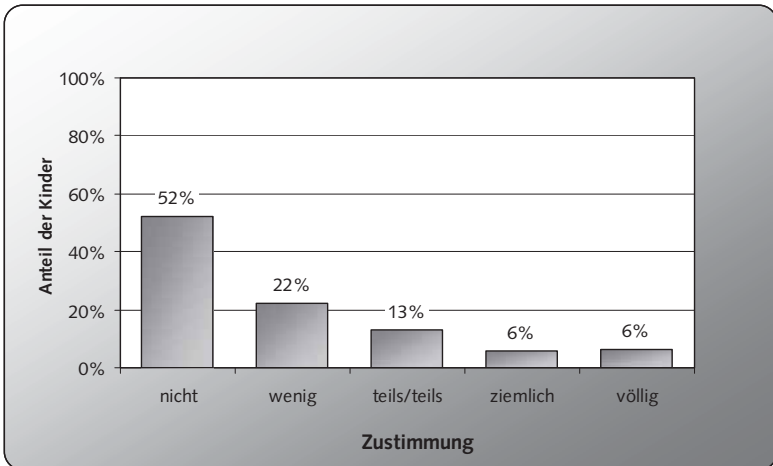
Abb. 8.7: Schlechtes Gewissen nach zu großer Nahrungsaufnahme



Mehr als jedes zehnte Kind isst, wenn es Lust darauf hat, auch ohne hungrig zu sein.

Im bundesweiten Durchschnitt essen die Kinder „wenig“ aus dem Motiv heraus, dass sie Lust darauf haben, auch wenn sie nicht hungrig sind (M=1,9). Mit Blick in die Verteilung der Antworten (s. Abb. 8.8) trifft dieser Aspekt für die Hälfte der Kinder „nicht“ (52%) und für ein Viertel „wenig“ (22%) zu. Lediglich etwa jedes zehnte Kind (12%) isst nach dem Lustprinzip, auch wenn kein Hunger vorhanden ist.

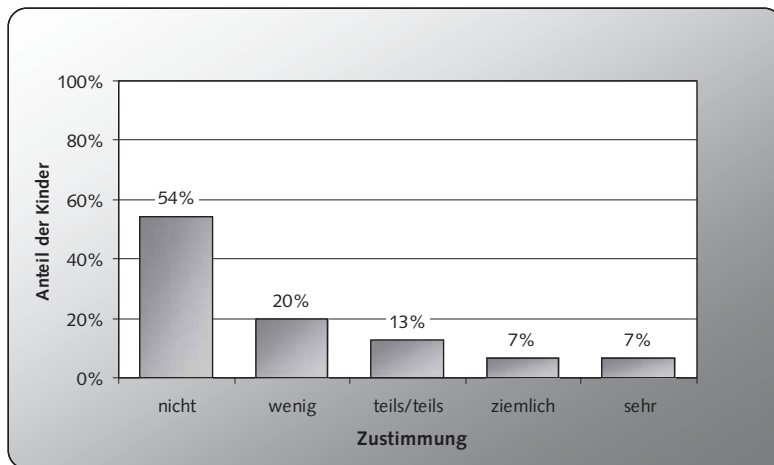
Abb. 8.8: Essen nach dem Lustprinzip (auch ohne Hungergefühl)



Wie ist es um die Motive bestellt, aus Langeweile zu essen oder um sich zu trösten? Drei Viertel der Kinder (74%) sagen von sich selber, dass sie 80

„nicht“ (54%) oder „wenig“ (20%) aus dem Grund essen, sich trösten zu wollen, wenn sie traurig sind (s. Abb. 8.9). Für 14% der Kinder ist dies allerdings durchaus eine Motivation zur Nahrungsaufnahme. Der Durchschnittswert liegt bei $M=1,9$.

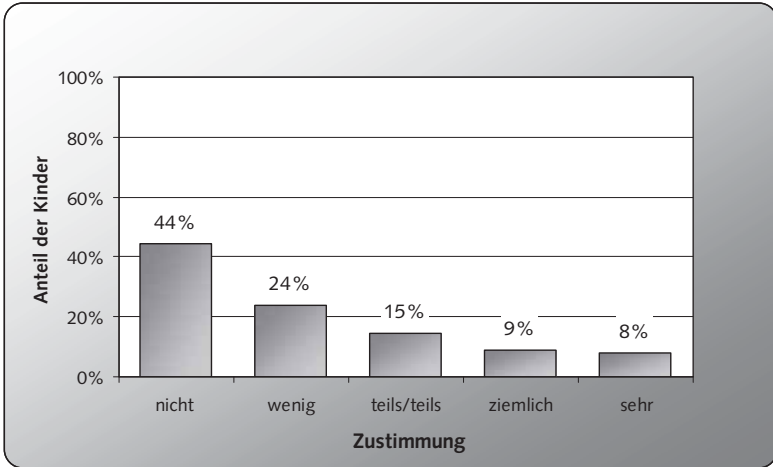
Abb. 8.9: Essen, um sich zu trösten



Die Antworten auf die Frage, inwieweit die Kinder aus Langeweile essen, fallen ähnlich aus (s. Abb. 8.10). Etwas über zwei Drittel der Kinder (68%) essen „nicht“ (44%) oder „wenig“ (24%), weil sie Langeweile haben. Dies spiegelt sich auch im bundesweiten Durchschnittswert von $M=2,1$ wider. 15% der Kinder essen allerdings manchmal aus Langeweile, bei 17% der Kinder trifft dieses Ernährungsverhalten „ziemlich“ (9%) oder „sehr“ (8%) zu.

Essen aus Langeweile kommt im Durchschnitt etwas häufiger vor als Essen zum Trost.

Abb. 8.10: Essen aus Langeweile



Die Antworten der Kinder zu allen vier Aspekten sind unabhängig davon, aus welchem Bundesland die Kinder stammen oder welchen anderen untersuchten Gruppen sie zugeordnet werden können. Die einzige Ausnahme bildet ein Geschlechtseffekt, der sich bei dem Aspekt des schlechten Gewissens nach zu großer Nahrungsaufnahme zeigt. Erwartungsgemäß haben Mädchen in höherem Maße ein schlechtes Gewissen, wenn sie zu viel essen, als Jungen ($M=2,5$ versus $M=2,2$) (vgl. Abschnitt 8.2).

Zu drei der vier Aspekte aus diesem Themenbereich lassen sich Beziehungen zu anderen Aspekten der Befragung finden. Für den Aspekt des schlechten Gewissens nach zu großer Nahrungsaufnahme zeigt sich neben den Beziehungen zur Häufigkeit des Diäthaltens (s. Abschnitt 8.2) und der Häufigkeit des Frühstückens vor der Schule (s. Abschnitt 8.1) der Effekt, dass Kinder, die sich selbst als zu dick einschätzen, deutlich stärker von einem schlechten Gewissen geplagt werden, wenn sie zu viel essen, als Kinder, die ihr Körpergewicht als genau richtig oder sich zu dünn beurteilen ($M=3,5$ versus $M=2,1$ bzw. $M=1,8$).

Betrachtet man den Aspekt „Essen, um sich zu trösten“, wird eine Beziehung dazu deutlich, wie häufig sich die Kinder krank fühlen. Kinder, die sich oft oder immer krank fühlen, essen in stärkerem Maße, um sich zu trösten, als dies bei Kindern der Fall ist, die sich nie/selten oder manchmal krank fühlen ($M=2,3$ versus $M=1,8$ bzw. $M=2,1$). Auch gibt es positive Zusammenhänge zu anderen Ernährungsgewohnheiten: Kinder, die essen, um sich zu trösten, essen zum einen auch häufiger nach dem Lustprinzip ($r=.25$) und zum anderen essen sie häufiger - u.a. Süßes - aus Langeweile ($r=.37$).

Wenn die Kinder aus Langeweile essen, essen sie nicht nur häufiger, um sich zu trösten (s.o.), sondern essen auch häufiger, weil sie Lust darauf haben - auch, wenn sie nicht hungrig sind ($r=.42$). Außerdem zeigt sich, dass Kinder, die sich oft/immer krank fühlen, in stärkerem Maße aus Langeweile essen als Kinder, die sich nie/selten oder manchmal krank fühlen

Mädchen haben häufiger ein schlechtes Gewissen, wenn sie zu viel gegessen haben.

Kinder, die ein schlechtes Gewissen haben, wenn sie zu viel gegessen haben, fühlen sich auch häufiger zu dick.

Kinder, die essen, um sich zu trösten, fühlen sich häufiger krank und essen häufiger nach dem Lustprinzip und aus Langeweile.

Kinder, die sich häufiger krank fühlen, essen eher aus Langeweile.

(M=2,5 versus M=2,0 bzw. M=2,2). Überraschend ist das Ergebnis, dass diejenigen Kinder, die sich selbst als zu dünn einschätzen, angeben, vermehrt aus der Motivation der Langeweile heraus zu essen als Kinder, die sich als genau richtig oder als zu dick einstufen (M=2,6 versus M=2,1 bzw. M=2,2).

Zwischen den Aspekten rund um das Thema „Stimmungslage und Essen“ und dem Wohlbefinden der Kinder bestehen leicht negative Zusammenhänge (s. Tab. 8.1). Diese beziehen sich auf fast alle Lebensbereiche der Kinder, lediglich das Wohlbefinden im Freundeskreis ist von den untersuchten Aspekten nicht beeinflusst.

Die Stimmungslagen rund um das Essen und das Wohlbefinden in drei Lebensbereichen hängen negativ zusammen.

Tab. 8.1: Zusammenhänge zwischen Stimmungslagen mit Bezug auf das Essen und dem Wohlbefinden

	allgemein	Familie	Schule	Freunde
schlechtes Gewissen nach zu großer Nahrungsaufnahme	- .12	- .11	- .09	-
Essen nach dem Lustprinzip (auch ohne Hungergefühl)	- .10	- .10	- .13	-
Essen, um sich zu trösten	- .10	- .11	- .09	-
Essen aus Langeweile	- .11	- .14	- .12	-

8.4 Ernährung als Thema in der Familie

Mit drei weiteren Statements sollten die Kinder einschätzen, in welchem Ausmaß ihre Eltern auf die Ernährung ihrer Kinder achten. Dabei ging es neben einer regelmäßigen und gesunden Ernährung auch darum, inwieweit die Kinder täglich eine warme Mahlzeit erhalten.

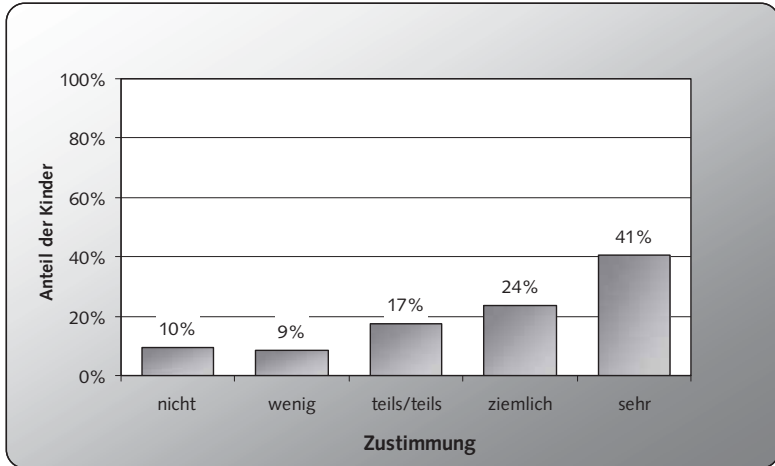
8.4.1 Augenmerk der Eltern auf eine regelmäßige Ernährung

Zwei Fünftel der Kinder (41%) stimmen der Aussage „Meine Eltern achten darauf, dass ich regelmäßig etwas esse“ sehr zu, ein weiteres Viertel (24%) wählte mit „ziemlich“ die zweithöchste Stufe (s. Abb. 8.11). Zwei Drittel der Kinder haben also den Eindruck, dass ihre Eltern eine hohe Aufmerksamkeit auf eine regelmäßige Ernährung ihrer Kinder lenken. Allerdings meint immerhin jedes fünfte Kind (19%), dass seine Eltern „nicht“ (10%) oder „wenig“ (9%) auf die Regelmäßigkeit der Mahlzeiten achten. Im bundesweiten Durchschnitt achten die Eltern aus Sicht der Kinder zwischen „teils/teils“ und „ziemlich“ darauf, dass ihre Kinder regelmäßig essen (M=3,8).

Zwei Drittel der Kinder sind der Meinung, dass ihre Eltern mindestens ziemlich auf eine regelmäßige Ernährung achten.

Weder zwischen den Bundesländern noch in Bezug auf andere untersuchte Subgruppen treten in dieser Frage Unterschiede auf.

Abb. 8.11: Das Achten der Eltern auf eine regelmäßige Ernährung der Kinder



Eltern, deren Kinder sich zu dick fühlen, achten weniger auf eine regelmäßige Ernährung ihrer Kinder.

In der Betrachtung der Beziehungen zu anderen Aspekten fällt auf, dass neben der Beziehung zur Häufigkeit des Frühstückens vor der Schule (s. Abschnitt 8.1) und des Diäthaltens (s. Abschnitt 8.2) Eltern von Kindern, die sich selber als zu dick einschätzen, weniger auf eine regelmäßige Ernährung ihrer Kinder achten als dies Eltern tun, deren Kinder sich genau richtig oder zu dünn fühlen ($M=3,4$ versus $M=3,9$ bzw. $M=4,0$). Darüber hinaus weisen einige Aspekte des Elternverhaltens deutliche Zusammenhänge mit dem Achtgeben der Eltern auf eine regelmäßige Ernährung auf. Je stärker die Eltern auf eine regelmäßige Ernährung ihrer Kinder achten, desto stärker achten sie auch darauf, dass ihre Kinder gesunde Nahrungsmittel essen ($r=.39$) sowie täglich eine warme Mahlzeit bekommen ($r=.41$) (oder umgekehrt). Außerdem zeigt sich ein positiver Zusammenhang mit der Häufigkeit, mit der die Eltern ihren Kindern schnell ansehen, wenn es ihnen nicht gut geht. Je häufiger die Eltern dies bemerken, desto stärker achten sie auch auf eine regelmäßige Ernährung ihrer Kinder ($r=.28$) (oder umgekehrt).

Die Achtsamkeit der Eltern auf eine regelmäßige Ernährung der Kinder hängt positiv mit dem Wohlbefinden der Kinder zusammen.

Die Achtsamkeit der Eltern im Hinblick auf regelmäßige Mahlzeiten ihrer Kinder weist leicht positive Zusammenhänge zum Wohlbefinden der Kinder in allen Lebensbereichen außer dem Freundeskreis auf. Je stärker die Eltern darauf achten, dass ihre Kinder regelmäßig etwas essen, desto besser fühlen sie sich allgemein ($r=.11$), in der Familie ($r=.13$) sowie in der Schule ($r=.10$).

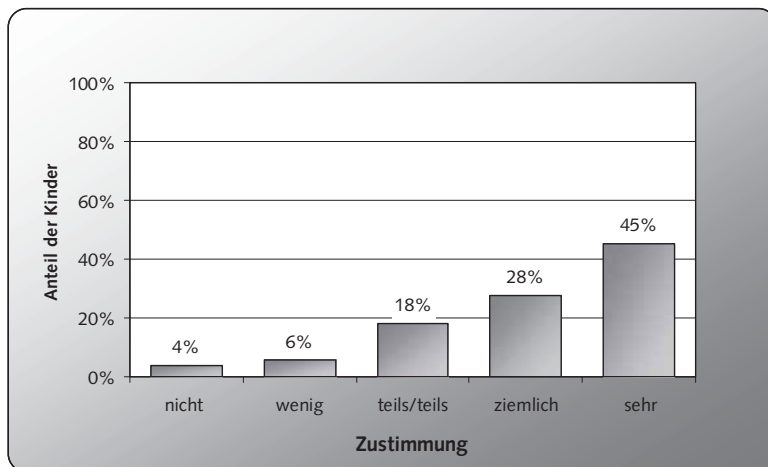
8.4.2 Augenmerk der Eltern auf eine gesunde Ernährung

Im Anschluss ging es darum, einzuschätzen, inwieweit die Eltern der Kinder darauf achten, dass diese gesunde Lebensmittel essen. Die Antworten auf diese Frage ähneln sehr den Antworten auf die Frage nach der regelmäßigen Ernährung (s. Abschnitt 8.4.1). Der Durchschnittswert liegt mit $M=4,1$

allerdings etwas höher. Drei Viertel (73%) der Kinder bescheinigen ihren Eltern ein hohes Ausmaß an Achtsamkeit in Bezug auf eine gesunde Ernährung (s. Abb. 8.12). Jedes zehnte Kind (10%) glaubt allerdings, dass seine Eltern „nicht“ (4%) oder „wenig“ (6%) darauf achten, dass es gesunde Dinge isst.

Die Eltern achten im Durchschnitt ziemlich auf eine gesunde Ernährung ihrer Kinder.

Abb. 8.12: Das Achten der Eltern auf eine gesunde Ernährung der Kinder



In der differenzierten Betrachtung nach verschiedenen Subgruppen zeigen sich erneut keine Unterschiede, auch nicht zwischen den verschiedenen Bundesländern.

Nicht nur zu der Häufigkeit des Frühstückens vor der Schule werden Beziehungen deutlich (s. Abschnitt 8.1), sondern auch zu anderen Aspekten des von den Kindern eingeschätzten Elternverhaltens. So achten die Eltern umso stärker darauf, dass ihre Kinder gesunde Dinge essen, je stärker sie auf eine regelmäßige Ernährung ($r=.39$, s. Abschnitt 8.4.1) sowie auf eine tägliche warme Mahlzeit für ihre Kinder achten ($r=.34$). Je stärker die Eltern darüber hinaus ein Gespür dafür haben, ob es ihren Kindern gut geht, desto ausgeprägter ist auch das Achtgeben auf eine gesunde Ernährung der Kinder ($r=.29$) (oder umgekehrt).

Eltern, die stärker auf eine gesunde Ernährung ihrer Kinder achten, legen auch mehr Wert auf eine regelmäßige Ernährung und eine tägliche warme Mahlzeit.

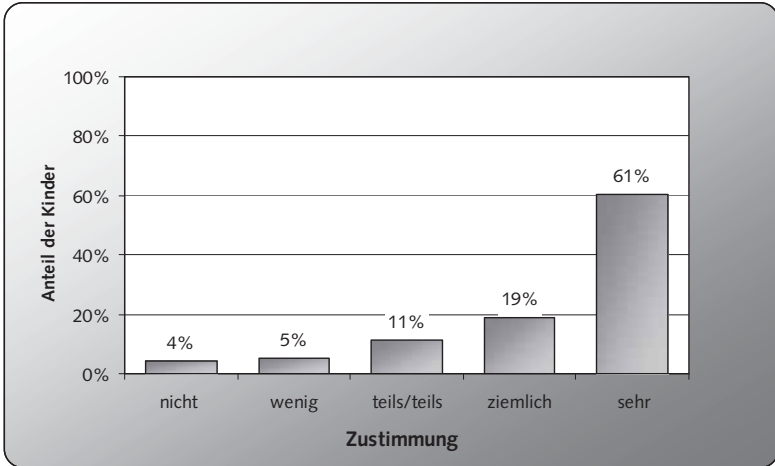
Auch die Achtsamkeit der Eltern im Hinblick auf gesunde Nahrungsmittel zeigt positive Zusammenhänge zum Wohlbefinden der Kinder. Die Kinder fühlen sich sowohl allgemein ($r=.14$) als auch in der Familie ($r=.18$) und in der Schule ($r=.17$) wohler, wenn ihre Eltern auf eine gesunde Ernährung achten.

Je stärker die Eltern auf eine gesunde Ernährung der Kinder achten, desto besser geht es den Kindern.

8.4.3 Augenmerk der Eltern auf eine warme Mahlzeit am Tag

Inwieweit achten die Eltern darauf, dass ihre Kinder täglich eine warme Mahlzeit bekommen? Die Antwort der Kinder fällt mit einem Durchschnittswert von $M=4,3$ sehr positiv aus. Dies lässt sich auch aus der Verteilung der Antworten ablesen (s. Abb. 8.13). Vier Fünftel der Kinder (80%) haben den Eindruck, dass ihre Eltern in hohem Maße auf eine tägliche warme Mahlzeit achten. Auf der anderen Seite gibt ein Zehntel (9%) an, dass dies bei seinen Eltern nicht der Fall ist.

Abb. 8.13: Das Achten der Eltern auf eine tägliche warme Mahlzeit



Auch bei diesem Aspekt bestehen weder Unterschiede nach Bundesländern, noch nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Familiensituation, Arbeitslosigkeit der Eltern oder dem Alter der Kinder.

Eltern, die darauf achten, dass ihre Kinder täglich eine warme Mahlzeit bekommen, haben gleichzeitig auch mehr Augenmerk auf eine regelmäßige ($r=.41$) und gesunde Ernährung ihrer Kinder ($r=.34$) (s.o.). Darüber hinaus zeigt sich erneut ein Zusammenhang mit dem Gespür der Eltern für das Wohlbefinden ihrer Kinder. Eltern, die stärker darauf achten, dass ihre Kinder täglich eine warme Mahlzeit erhalten, erkennen häufiger, wenn es ihren Kindern nicht gut geht ($r=.26$) (oder umgekehrt).

Der Blick auf das Wohlbefinden der Kinder macht deutlich, dass sich Kinder allgemein ($r=.11$) und in der Familie ($r=.11$) leicht wohler fühlen, wenn ihre Eltern darauf achten, dass sie täglich eine warme Mahlzeit bekommen.

8.5 Ernährung in der Schule

In diesem Abschnitt wird das Thema „Ernährung“ in Verbindung mit der Schule beleuchtet. Dabei geht es sowohl um das Thema „gesunde Ernährung“ als Unterrichtsstoff als auch darum, ob die Kinder in der Schule Mittagessen zu sich nehmen und wie die Kinder das Schulessen einschätzen.

Acht von zehn Kindern sind der Meinung, dass ihre Eltern in hohem Maße auf eine tägliche warme Mahlzeit achten.

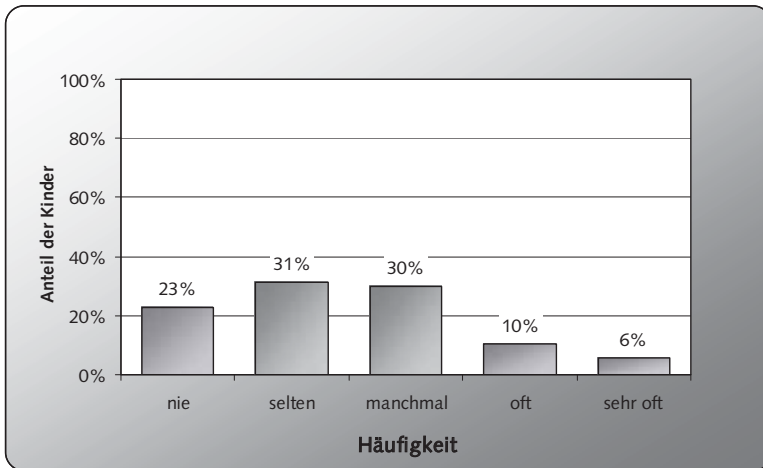
Eltern, die auf eine tägliche warme Mahlzeit achten, haben auch ein besseres Gespür für das Befinden ihrer Kinder.

8.5.1 Gesunde Ernährung als Thema in der Schule

Durchschnittlich ist gesunde Ernährung „selten“ bis „manchmal“ ein Thema im Unterricht ($M=2,5$). Aus Abbildung 8.14 geht hervor, dass lediglich 16% der Kinder „sehr oft“ (6%) oder „oft“ (10%) etwas im Schulunterricht über dieses Thema erfahren. Über die Hälfte der Kinder hat dagegen den Eindruck, dass dieses Thema „nie“ (23%) oder „selten“ (31%) in der Schule aufgegriffen wird. Ein knappes Drittel (30%) gibt an, dass gesunde Ernährung „manchmal“ im Unterricht thematisiert wird.

Gesunde Ernährung ist in der Schule selten bis manchmal ein Thema.

Abb. 8.14: Häufigkeit des Themas „gesunde Ernährung“ im Schulunterricht



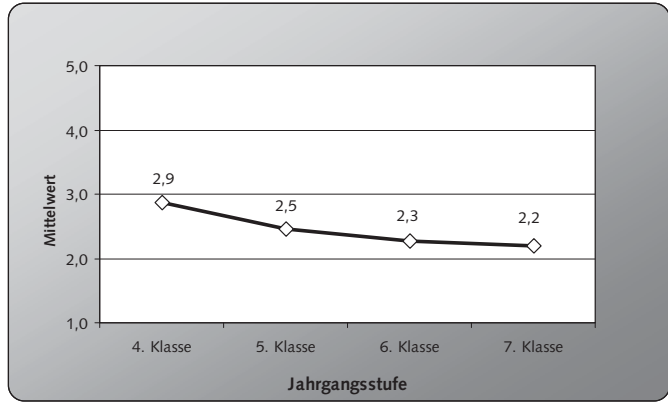
In der Häufigkeit, mit der das Thema „gesunde Ernährung“ in der Schule thematisiert wird, unterscheiden sich die Bundesländer nicht. Auch andere Gruppenunterschiede lassen sich nicht finden, die Jahrgangsstufe der Kinder bildet hier die einzige Ausnahme. In der vierten Klasse, also der letzten Klasse der Grundschule, wird gesunde Ernährung deutlich häufiger im Unterricht behandelt als dies in der 6. und 7. Klasse der Fall ist (s. Abb. 8.15).

In der vierten Klasse wird gesunde Ernährung am häufigsten behandelt.

Zwischen der Behandlung des Themas „gesunde Ernährung“ im Schulunterricht und dem schulischen Wohlbefinden zeigt sich ein positiver Zusammenhang ($r=.14$), der auch bestehen bleibt, wenn das Alter der Kinder kontrolliert wird. Kinder fühlen sich also in der Schule wohler, wenn dieses Thema dort aufgegriffen wird.

Je häufiger gesunde Ernährung Thema in der Schule ist, desto höher ist dann das schulische Wohlbefinden der Kinder.

Abb. 8.15: Häufigkeit des Themas „gesunde Ernährung“ im Schulunterricht (nach Jahrgangsstufe)



8.5.2 Mittagessen in der Schule

Etwa zwei Drittel der Kinder nehmen ihr Mittagessen nicht in der Schule ein.

Die Antworten auf die Frage „Isst du in der Schule Mittagessen?“ verdeutlichen, dass die Mehrheit der Kinder *nicht* in der Schule mit Mittagessen versorgt wird: Im bundesweiten Durchschnitt essen 35% der Kinder in der Schule zu Mittag, 65% tun dies nicht.

Wie häufig die Kinder in der Schule zu Mittag essen, ist je nach Bundesland unterschiedlich.

Ob die Kinder in der Schule Mittagessen erhalten, ist je nach Bundesland unterschiedlich. In Brandenburg, Sachsen und Hamburg nehmen die meisten Kinder in der Schule ihr Mittagessen ein, in Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen sind es mit je etwa einem Viertel aller Kinder die wenigsten (s. Tab. 8.2).

Tab. 8.2: Mittagessen in der Schule (nach Bundesland)

Bundesland	Mittagessen
Brandenburg	59%
Sachsen	55%
Hamburg	52%
Mecklenburg-Vorpommern	50%
Thüringen	48%
Baden-Württemberg	43%
Berlin	42%
Sachsen-Anhalt	37%
Bayern	35%
Bremen	33%
Hessen	33%
Nordrhein-Westfalen	31%
Saarland	28%
Niedersachsen	25%
Rheinland-Pfalz	22%
Schleswig-Holstein	21%

Die Häufigkeit, mit der die Kinder in der Schule Mittagessen erhalten, steigt von der 4. Klasse zur 5. und 6. Klasse an (s. Tab. 8.3). Während in der Grundschule nur ein Viertel der Kinder (25%) ihr Mittagessen in der Schule einnehmen, tun dies in der 5. und 6. Klasse zwei Fünftel (je 40%). In der 7. Klasse nimmt die Häufigkeit wieder etwas ab.

Die ViertklässlerInnen essen am seltensten mittags in der Schule.

Tab. 8.3: Mittagessen in der Schule (nach Jahrgangsstufe)

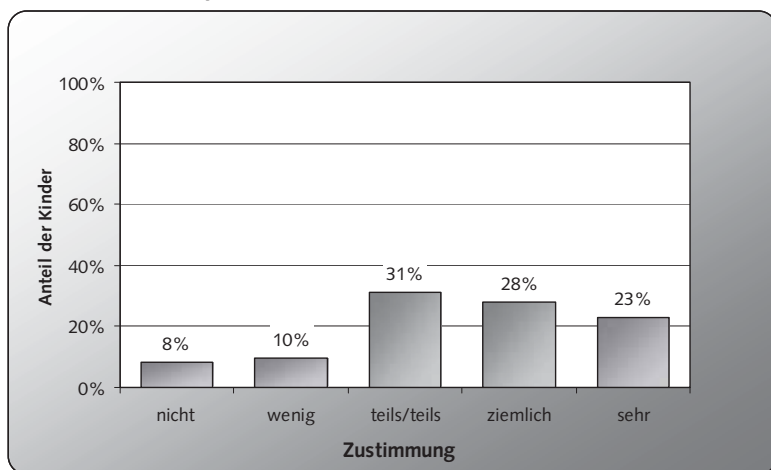
Klasse	Mittagessen
4. Klasse	25%
5. Klasse	40%
6. Klasse	40%
7. Klasse	34%

8.5.3 Geschmack des Schulessens

Diejenigen Kinder, die in der Schule Mittagessen erhalten, haben in drei weiteren Fragen genauere Auskunft über das Schulmittagessen gegeben. Als erstes sollten die Kinder einschätzen, wie gut ihnen das Essen in der Schule schmeckt. Im Durchschnitt schmeckt den Kindern das Schulessen „teils/teils“ bis „ziemlich“ gut (M=3,5). Aus Abbildung 8.16 geht hervor, dass die Hälfte der Kinder (51%) den Geschmack des Schulessens „ziemlich“ (28%) oder „sehr“ (23%) gut findet, das Schulessen ist aus Sicht der Kinder also besser als sein Ruf. Fast ein Drittel (31%) ist in der Frage des Geschmacks allerdings ambivalent und einem Fünftel der Kinder schmeckt das Essen in der Schule „nicht“ (8%) oder „wenig“ (10%).

Den Kindern schmeckt das Schulessen zwischen teilweise und ziemlich gut.

Abb. 8.16: Einschätzung des Geschmacks des Schulessens



Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen lassen sich nicht nach Bundesland oder anderen untersuchten Subgruppen finden, lediglich in Bezug auf die Jahrgangsstufen treten Unterschiede auf. Wenn Mittagessen in der Grundschule angeboten wird, schmeckt es den Kindern schlechter als in den weiterführenden Schulen (s. Abb. 8.17), wobei der Wert am

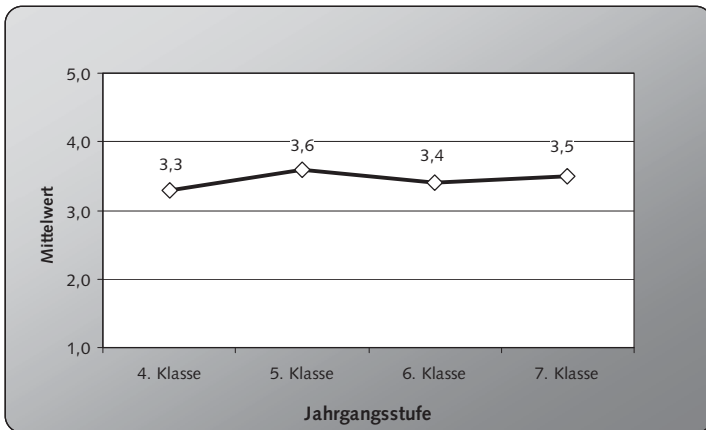
Den Kindern in der vierten Klasse schmeckt das Essen schlechter.

deutlichsten von der 4. zur 5. Jahrgangsstufe ansteigt und danach wieder etwas absinkt. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass den Kindern in den weiterführenden Schulen im Vergleich zu den Grundschulen häufiger Gemüse und Salat zum Mittagessen angeboten wird (s. Abschnitt 8.5.4), was die Kinder schätzen (s.u.).

In der weiteren Analyse lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Geschmack des Schulessens und der Einschätzung, wie häufig es beim mittäglichen Schulessen Salat oder Gemüse gibt, finden ($r=.15$). Das bedeutet, dass Kinder es durchaus schätzen, wenn zum Schulessen Salat und Gemüse gehören, denn dann schmeckt es ihnen besser.

Lenkt man den Blick auf das Wohlbefinden der Kinder, wird ein positiver Zusammenhang eines schmackhaften Schulessens mit dem allgemeinen und dem schulischen Wohlbefinden deutlich. D.h., je besser den Kindern das Mittagessen in der Schule schmeckt, desto besser fühlen sie sich sowohl allgemein ($r=.10$) als auch in der Schule ($r=.16$). Ein wohlschmeckendes Schulessen trägt also offenbar dazu bei, die Schule für die Kinder zu einem positiven Erlebnisraum zu machen, der mit einem besseren Wohlbefinden einhergeht.

Abb. 8.17: Einschätzung des Geschmacks des Schulessens (nach Jahrgangsstufe)



8.5.4 Salat und Gemüse zum Mittagessen

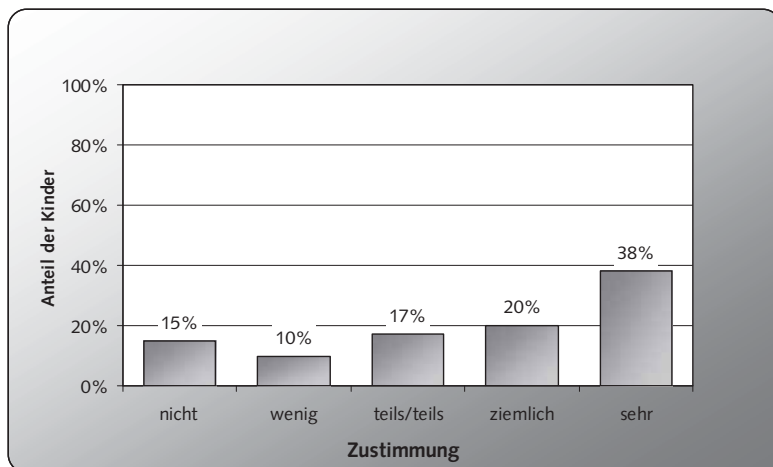
Um noch besser erfassen zu können, wie die Kinder die Qualität des Schulessens einschätzen, sollten sie angeben, inwieweit das Statement „Es gibt immer auch Salat oder Gemüse zum Mittagessen in der Schule“ auf sie zutrifft. Gut zwei Fünftel der Kinder (42%) haben den Eindruck, dass höchstens teilweise Salat oder Gemüse zum Mittagessen in der Schule gehört (s. Abb. 8.18). Knapp zwei Fünftel (38%) machen allerdings die Erfahrung, dass mittags in der Schule immer auch Salat oder Gemüse auf dem Teller liegt, ein weiteres Fünftel (20%) stimmt dem mit „ziemlich“ zu. Der Durchschnittswert liegt bei $M=3,6$.

Den Kindern schmeckt das Schulessen besser, je häufiger Salat und Gemüse dazugehört.

Je besser die Kinder den Geschmack des Schulessens einschätzen, desto höher ist deren allgemeines und schulisches Wohlbefinden.

Mehr als die Hälfte der Kinder machen die Erfahrung, dass Salat und Gemüse oft zum Standard des Schulessens dazugehört.

Abb. 8.18: Einschätzung, inwieweit es immer Salat oder Gemüse zum Schulessen gibt



Die Antworten der Kinder unterscheiden sich in diesem Aspekt, je nachdem ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht. Kinder mit Migrationshintergrund geben an, seltener Salat oder Gemüse in der Schule zu erhalten, als Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=3,3$ versus $M=3,6$). Dies kann ein Hinweis auf einen Schultypeneffekt sein, da Kinder mit Migrationshintergrund häufiger eine Hauptschule und seltener ein Gymnasium besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus zeigt sich wie bereits beim Geschmack des Schulessens (s. Abschnitt 8.5.3) ein Jahrgangsstufeneffekt. Für die Grundschul Kinder ist das Schulumittagessen deutlich weniger ausgewogen als für die Kinder, die eine weiterführende Schule besuchen (Jahrgangsstufe 5 bis 7). Ihnen wird beim Mittagessen deutlich weniger Salat oder Gemüse angeboten (s. Abb. 8.19).

Die Häufigkeit, mit der Salat oder Gemüse zum Schulessen gehören und die Einschätzung des Geschmacks des Schulessens stehen in einem positiven Zusammenhang zueinander (s. Abschnitt 8.5.3).

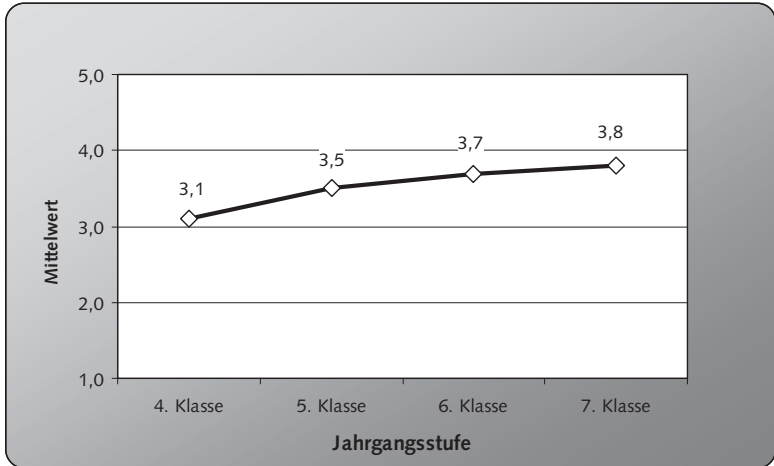
Zwischen dem Anteil von Salat oder Gemüse beim Schulumittagessen und dem Wohlbefinden der Kinder gibt es nur einen bedeutsamen Zusammenhang: Kinder, denen beim Schulumittagessen häufiger Salat oder Gemüse geboten wird, fühlen sich in der Schule leicht besser ($r=.12$). Ein gesundes Mittagessen in der Schule schmeckt den Kindern – entgegen aller Vorurteile – also nicht nur besser, sondern es hat zudem eine positive Wirkung auf das Wohlbefinden der Kinder.

Grundschul Kinder geben seltener an, dass Salat und Gemüse beim Schulessen dabei ist.

Je häufiger Salat und Gemüse zum Standard gehören, desto schmackhafter wird das Essen bewertet.

Kinder, die häufiger Salat und Gemüse in der Schule bekommen, haben ein etwas höheres schulisches Wohlbefinden.

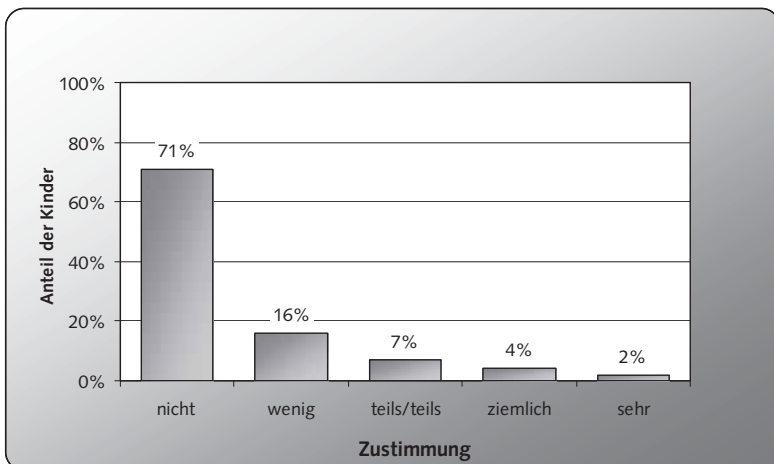
Abb. 8.19: Einschätzung, inwieweit es immer Salat oder Gemüse zum Schulessen gibt (nach Jahrgangsstufe)



8.5.5 Kosten des Schulessens

Der bundesweite Durchschnittswert von $M=1,5$ sagt aus, dass die Teilnahme am Schulessen in der Regel kein finanzielles Problem ist. Fast drei Viertel der Kinder (71%) geben an, dass das Schulessen „nicht“ so teuer sei, dass sie es nicht bezahlen können, 16% antworten mit „wenig“ (s. Abb. 8.20). Für eine Minderheit (6%) ist das Schulessen allerdings so teuer, dass sie es sich nicht leisten können.

Abb. 8.20: Einschätzung des Essens als so teuer, dass die Kinder es nicht bezahlen können

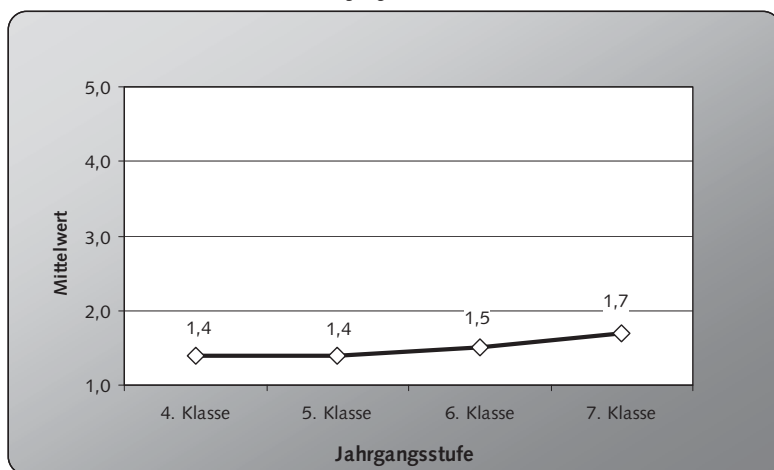


Die meisten Kinder geben an, dass das Schulessen nicht zu teuer ist.

Erneut treten Gruppenunterschiede nach Migrationshintergrund und nach Jahrgangsstufe auf. Kinder mit Migrationshintergrund schätzen das Schulessen in höherem Maße als so teuer ein, dass sie es sich nicht leisten können als Kinder ohne Migrationshintergrund (M=1,7 versus M=1,5). Zudem verändert sich die Einschätzung der Kosten für das Schulessen von der 4. zur 7. Jahrgangsstufe (s. Abb. 8.21). Die älteren Kinder erleben das Schulessen in stärkerem Maße als zu teuer. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Kinder mit höherem Alter unter Umständen bewusster wahrnehmen, wenn die Eltern sparen müssen und generell auch ein besseres Gefühl für die Kosten von Lebensmitteln – also auch das Schulessen – bekommen.

Kinder mit Migrationshintergrund und ältere Kinder schätzen das Schulessen in stärkerem Maße als zu teuer ein.

Abb. 8.21: Einschätzung des Essens als so teuer, dass die Kinder es nicht bezahlen können (nach Jahrgangsstufe)

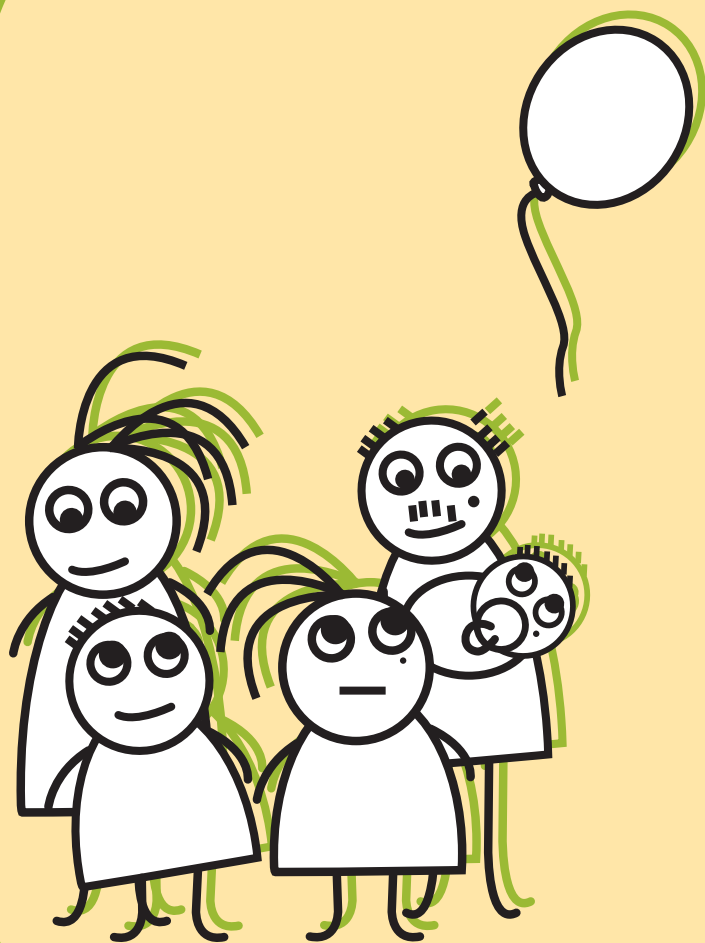


Bei Kontrolle von Alter und Migrationshintergrund besteht ein leicht negativer Zusammenhang eines als zu teuer eingeschätzten Schulessens mit dem Wohlbefinden der Kinder in der Familie ($r=-.12$) und in der Schule ($r=-.10$). Obwohl also die Teilnahme am Schulessen für die Kinder bzw. die Familien in der Regel kein finanzielles Problem darstellt (s.o.), ist dies im zutreffenden Falle offenbar Ausdruck einer bedeutenden finanziellen Belastung der Familie der Kinder, wie die Zusammenhänge zum Wohlbefinden deutlich machen.

Je stärker das Schulessen als zu teuer eingeschätzt wird, desto negativer ist das Wohlbefinden in der Familie und in der Schule.

FAMILIE

FAMILIE



Das Kapitel Familie beschäftigt sich zunächst mit den Ursachen für Streit zwischen Eltern und Kindern. Des Weiteren geht es um die Achtsamkeit von Eltern, darum ob Kinder und Eltern gemeinsame Hobbys teilen und um die Verlässlichkeit von Geschwistern bei Problemen mit Eltern, Freundinnen und Freunden oder in der Schule. Ein zentraler Gegenstand dieses Themenbereiches ist weiterhin die Einschätzung der Kinder dazu, inwiefern ihre Eltern zu wenig, genau richtig oder zu viel Achtsamkeit und Interesse an den Belangen der Kinder haben.

9.1 Streit mit den Eltern

Die Kinder wurden gebeten, zu zehn potentiellen Streitthemen anzugeben, wie häufig Streit aus diesem jeweiligen Grund mit den Eltern vorkommt. Dabei wurden Themen wie die Sauberkeit und Hygiene in der Wohnung, das äußere Erscheinungsbild der Kinder und die Körperhygiene im weitesten Sinne angesprochen. Dies ist keine umfassende Auswahl von möglichen Streitthemen, vielmehr wurde ein Schwerpunkt auf das Thema „Aussehen, Sauberkeit und Hygiene“ gelegt. Die Häufigkeit von Streit über andere Dinge wie beispielsweise Schule wurde in früheren LBS-Kinderbarometern erfragt (s. LBS-Kinderbarometer NRW 2002, www.kinderbarometer.de).

Um einen Überblick zu erhalten, wie häufig und über welche Themen sich die Kinder mit ihren Eltern streiten, gibt Tabelle 9.1 die abgefragten Anlässe für Streit in der Reihenfolge der Häufigkeiten wieder. Nach Angaben der Kinder ist also das Sauberhalten des Zimmers mit großem Abstand unter den abgefragten Aspekten der Hauptanlass dafür, dass sie sich mit ihren Eltern streiten. Danach folgt als Streitthema das Herumliegen lassen von Müll oder Essensresten. Somit handelt es sich bei den häufigsten Streitanslässen um Themen, welche die Sauberkeit und Hygiene in der Wohnung betreffen. Hier scheinen die Ansprüche der Eltern und die der Kinder auseinander zu gehen. Insgesamt streiten die Kinder eher selten mit den Eltern ($M=1,8$) und am wenigsten über das Material, aus dem die Kleidung hergestellt ist. Zumindest im Alter von 9 bis 14 Jahren scheinen also (aus Sicht der Kinder) Streitigkeiten über ihr Aussehen und ihre Körperhygiene eher selten zu sein, wohingegen Streit über Ordnung und Sauberkeit in der Wohnung durchaus ein Thema ist. Die Streithäufigkeit unterscheidet sich in den einzelnen Aspekten nicht zwischen den Bundesländern. Streit mit den Eltern – egal aus welchem Anlass – hat erwartungsgemäß einen mehr oder weniger großen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder, insbesondere in der Familie. Im Folgenden wird dies sowie relevante Gruppenunterschiede detaillierter analysiert.

Die Sauberkeit im Kinderzimmer ist das Hauptstreitthema zwischen Eltern und Kindern. Streit über das Aussehen der Kinder und ihre Körperhygiene kommt eher selten vor.

Tab. 9.1: Rangreihenfolge von Anlässen für Streit mit den Eltern

Anlass für Streit	M
Sauberhalten des Zimmers	2,7
Herumliegen von Müll und Essensresten	1,9
Art von Kleidung	1,8
Tragen schmutziger Kleidung	1,7
Häufigkeit des Zähneputzens	1,7
Gewünschte Kleidermarken	1,6
Häufigkeit des Duschens	1,6
Essenszeiten	1,6
Frisur	1,5
Material der Kleidung	1,3
<i>Durchschnitt</i>	<i>1,8</i>

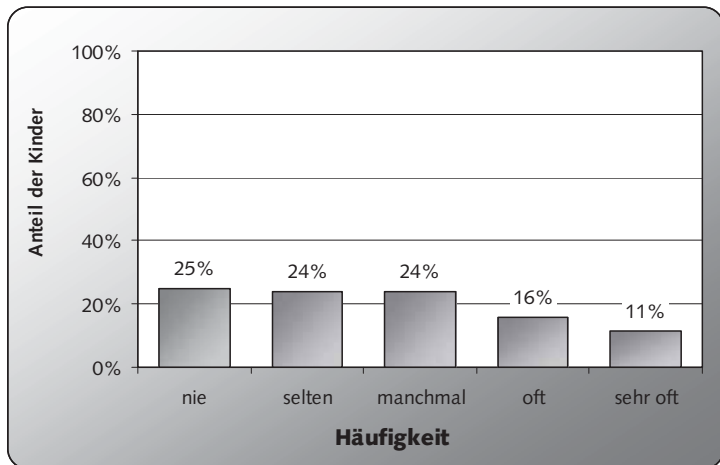
9.1.1 Streit über Sauberkeit und Hygiene in der Wohnung

Als die häufigsten Anlässe für Streit mit ihren Eltern geben die Kinder Sauberkeit und Hygiene in der Wohnung an. Dies betrifft zunächst das Aufräumen des Kinderzimmers und im Weiteren das Herumliegen lassen von Müll und Essensresten.

Wie die Abbildung 9.1 zeigt, streitet sich knapp die Hälfte der Kinder „nie“ oder „selten“ mit ihren Eltern darüber, dass sie ihr Zimmer sauber machen müssen. Mehr als ein Viertel der Kinder streitet sich dagegen „oft“ oder „sehr oft“ mit den Eltern darüber, auf ein knappes Viertel der Kinder trifft dies „manchmal“ zu.

Mehr als ein Viertel der Kinder haben häufig wegen der Sauberkeit im Kinderzimmer Streit mit ihren Eltern.

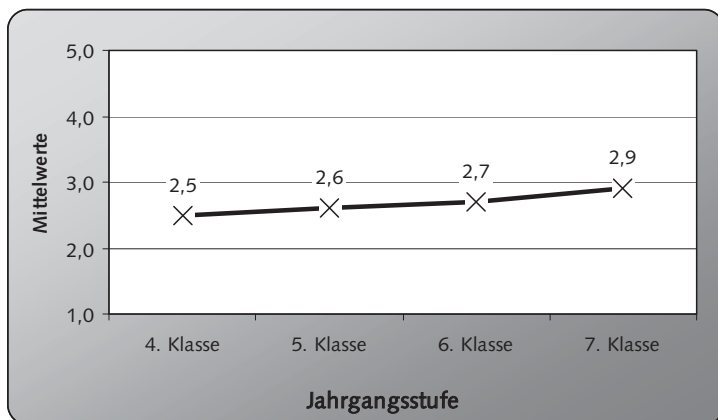
Abb. 9.1: Streit über die Sauberkeit im Kinderzimmer



Bezogen auf die Bundesländer, das Geschlecht, den Migrationshintergrund, die Familienkonstellation, Betroffenheit von Arbeitslosigkeit in der Familie und die Jahrgangsstufe lassen sich hier keine Gruppenunterschiede nachweisen. Es zeigt sich lediglich bezogen auf das Alter ein Unterschied, der dadurch geprägt ist, dass die Streithäufigkeit mit zunehmendem Alter ansteigt (s. Abb. 9.2).

Ältere Kinder streiten sich häufiger mit ihren Eltern über dieses Thema.

Abb. 9.2: Streit über das Sauberhalten des Zimmers (nach Jahrgangsstufe)



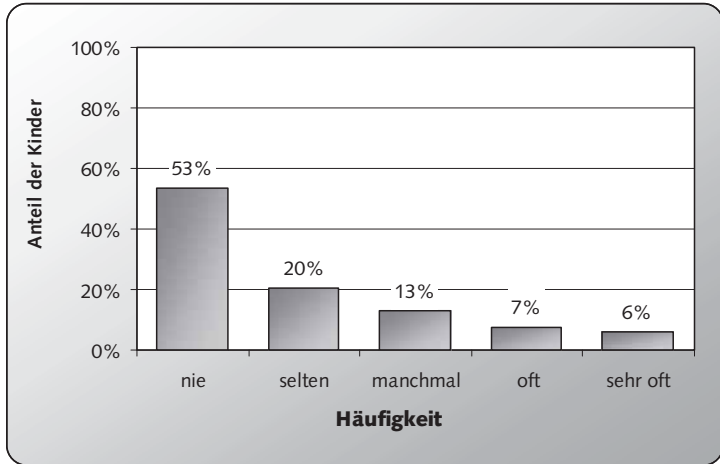
Der Streit über das Sauberhalten des Zimmers weist negative Korrelationen zum familialen ($r=-.25$), allgemeinen ($r=-.20$) und schulischen Wohlbefinden ($r=-.19$) auf, selbst wenn nach Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund kontrolliert wird.

Wenn die Sauberkeit im Kinderzimmer ein Reizthema ist, fühlen sich die Kinder vor allem in der Familie weniger wohl.

Wie oft streiten sich die Kinder mit ihren Eltern, dass sie Müll und Essensreste nicht herumliegen lassen sollen? Für fast drei Viertel der Kinder ist der Streit darüber kaum ein Thema (s. Abb. 9.3). Jeweils 13% der Kinder streiten sich „manchmal“ bzw. „oft“ oder „sehr oft“ mit ihren Eltern über dieses Thema. Im Bundesdurchschnitt streiten sich Kindern mit ihren Eltern über herumliegenden Müll oder Essensreste eher selten ($M=1,9$). Damit handelt es sich dennoch um das Thema aus dem abgefragten Spektrum, über das in den Familien am zweithäufigsten gestritten wird.

Streit über das Herumliegen lassen von Müll und Essensresten kommt eher selten vor.

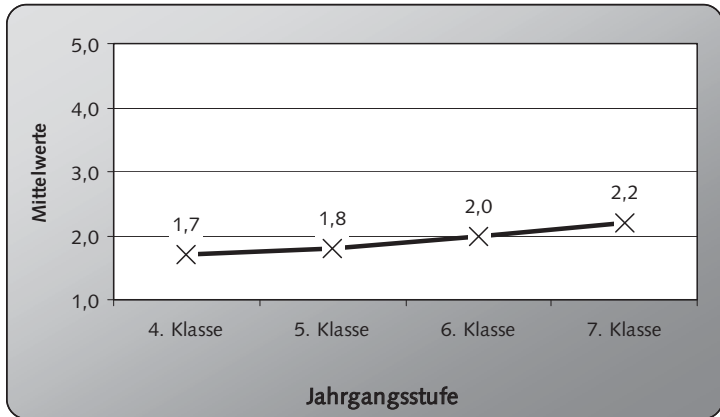
Abb. 9.3: Streit über das Herumliegen lassen von Müll und Essensresten



Mit zunehmendem Alter der Kinder wird die Hygiene in der Wohnung häufiger zum Streitthema.

Auch bei diesem Thema zeigt sich wieder lediglich ein deutlicher Alterseffekt, wie die Abbildung 9.4 verdeutlicht. Ältere Kinder streiten sich deutlich häufiger mit ihren Eltern über das Herumliegen lassen von Müll und Essensresten als jüngere Kinder. Weitere Gruppenunterschiede gibt es nicht.

Abb. 9.4: Streit über das Herumliegen lassen von Müll und Essensresten (nach Jahrgangsstufe)



Auch bei diesem Streitthema zeigen sich negative Zusammenhänge zum familialen ($r=-.19$), allgemeinen ($r=-.16$) und schulischen Wohlbefinden ($r=-.15$) bei Kontrolle nach Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund.

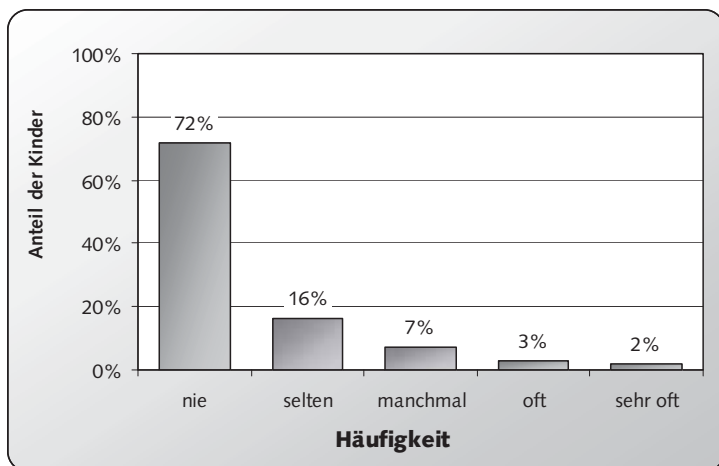
9.1.2 Streit über das äußere Erscheinungsbild

Bezogen auf ihr äußeres Erscheinungsbild gaben die Kinder an, wie häufig sie sich mit ihren Eltern über ihre Frisur, die Art von Kleidung, die gewünschten Kleidermarken, das Material der Kleidung und das Tragen schmutziger Kleidung streiten. Über alle Bereiche hinweg ist dies erstaunlich selten der Fall. Zumindest in der von uns untersuchten Altersgruppe ist Streit darüber, „wie die Kinder herumlaufen“ kaum ein Thema.

Die Abbildung 9.5 zeigt die Häufigkeit, mit der sich Kinder mit ihren Eltern über ihre Frisur streiten. Für fast neun von zehn Kindern ist dies nur „selten“ oder „nie“ ein Thema. Jedes zwanzigste Kind streitet sich dagegen „oft“ oder „sehr oft“ mit seinen Eltern über die Frisur und 7% der Kinder tun dies „manchmal“. Im Bundesdurchschnitt geht es im Streit bei Kindern und Eltern zwischen „nie“ und „selten“ um die Frisur ($M=1,5$).

Die überwiegende Mehrheit der Kinder hat mit den Eltern keinen Streit über ihre Frisur.

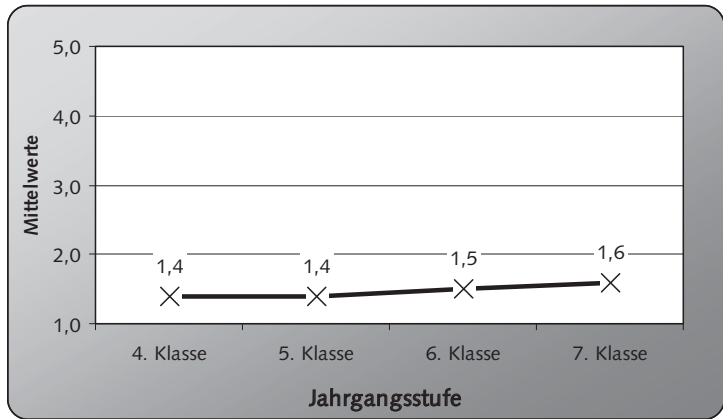
Abb. 9.5: Streit über die Frisur der Kinder



Nach Bundesländern, Geschlecht, Migrationshintergrund, Familienkonstellation und Arbeitslosigkeit differenziert, gibt es bezogen auf das Streiten mit den Eltern über die Frisur keine Unterschiede. Allerdings kommt es bei Kindern aus der siebten Jahrgangsstufe etwas häufiger als bei Kindern aus den unteren Jahrgangsstufen mit ihren Eltern zum Streit über ihre Frisur (s. Abb. 9.6), möglicherweise eine erste Andeutung eines aufziehenden stärkeren Konfliktes über das Aussehen der Kinder.

Je älter die Kinder sind, desto häufiger kommt es zum Streit über ihre Frisur.

Abb. 9.6: Streit über die Frisur (nach Jahrgangsstufe)



Je häufiger sich Kinder mit ihren Eltern über ihre Frisur streiten, desto geringer fallen ihre Werte zum familialen ($r=-.18$), zum allgemeinen ($r=-.15$) und zum schulischen Wohlbefinden ($r=-.12$) aus, kontrolliert man Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund.

Jedes fünfte Kind streitet sich mindestens ab und zu mit seinen Eltern über die Art der getragenen Kleidung.

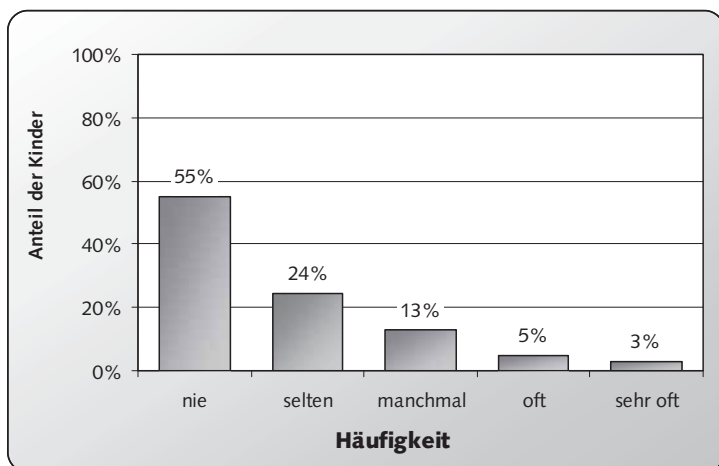
Wie häufig sich Kinder mit ihren Eltern über die Art von Kleidung streiten, die sie anziehen, zeigt die Abbildung 9.7. Daraus geht hervor, dass 8% der Kinder sich „oft“ oder „sehr“ mit ihren Eltern darüber streiten. Für fast vier von fünf Kindern kommt dies hingegen nur „selten“ oder „nie“ vor, mehr als jedes zehnte Kind erlebt diesen Streit „manchmal“. Durchschnittlich streiten sich die Kinder eher selten mit ihren Eltern über die Art der getragenen Kleidung ($M=1,8$). Unter den Streitansätzen aus dem Bereich des Erscheinungsbildes ist die Art der Kleidung der häufigste Grund.

Bezogen auf den Streit mit den Eltern über die Art von Kleidung, die die Kinder anziehen, lassen sich keine auffälligen Gruppenunterschiede finden.

Streit über die Kleidung vermindert das Wohlbefinden der Kinder, besonders das in der Familie.

Allerdings sinkt mit der Häufigkeit des Streits über dieses Thema das familiäre ($r=-.24$), das allgemeine ($r=-.19$) und das schulische Wohlbefinden ($r=-.15$), kontrolliert für Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund.

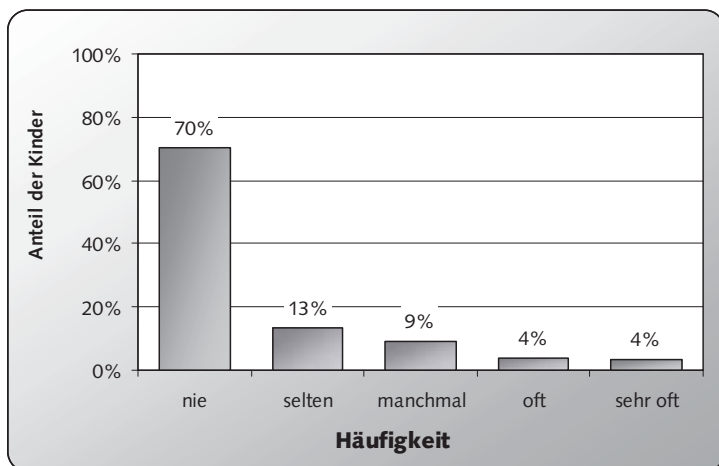
Abb. 9.7: Streit über die Art von Kleidung



Über die Kleidermarken, die sie haben möchten, streiten sich mehr als acht von zehn Kindern „nie“ oder „selten“ mit ihren Eltern (s. Abb. 9.8), jeweils weniger als jedes zehnte Kind streitet sich „oft“ oder „sehr oft“ bzw. „manchmal“ mit den Eltern darüber. Über alle Bundesländer hinweg streiten sich die Kinder durchschnittlich eher selten ($M=1,6$) mit ihren Eltern über die gewünschten Kleidermarken. In der hier untersuchten Altersgruppe und aus Kindersicht findet sich also keine Bestätigung für das oft zitierte Vorurteil über Streit um Markenkleidung in der Familie.

Die gewünschten Kleidermarken sind eher selten ein Reizthema in den Familien.

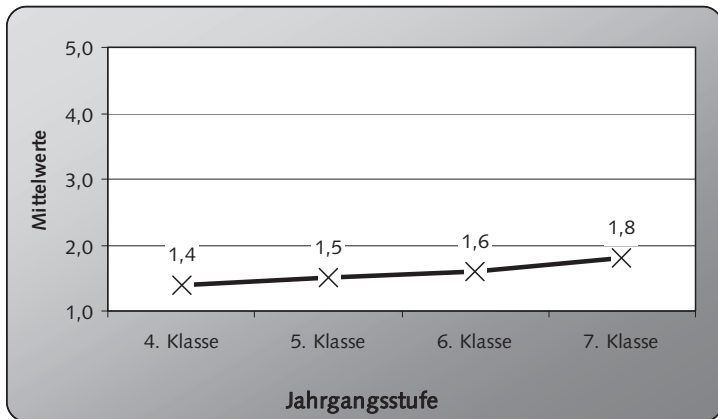
Abb. 9.8: Streit über Kleidermarken



Bei älteren Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund kommt Streit über Markenkleidung häufiger vor.

Kinder mit Migrationshintergrund streiten sich häufiger mit ihren Eltern über die Kleidermarken, die sie haben möchten, als Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=1,7$ versus $M=1,5$). Ebenso zeigt sich, dass mit zunehmendem Alter die Häufigkeit des Streits mit den Eltern über dieses Thema steigt (s. Abb. 9.9), wobei auch hier zu vermuten ist, dass sich dieser Trend bei höheren Altersgruppen fortsetzt.

Abb. 9.9: Streit über Kleidermarken (nach Jahrgangsstufe)



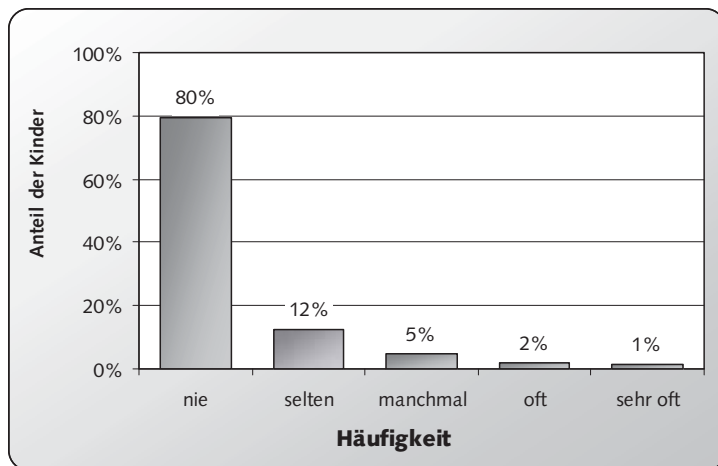
Auch die Häufigkeit, mit der Kinder und Eltern über die gewünschten Kleidermarken der Kinder streiten, korreliert leicht negativ mit dem familialen ($r=-.15$), schulischen ($r=-.11$) sowie dem allgemeinen Wohlbefinden der Kinder ($r=-.11$).

Die Abbildung 9.10 zeigt die Häufigkeit, mit der sich Kinder und Eltern über das Material der Kleidung streiten, die gekauft wird. Mehr als neun von zehn Kindern streiten sich „nie“ oder „selten“ mit ihren Eltern darüber. Dementsprechend ist dies für weniger als jedes zehnte Kind „manchmal“, „oft“ oder „sehr oft“ Ursache für Streit mit den Eltern. Von allen abgefragten Streitthemen spielt der Streit über das Material der Kleidung die geringste Rolle, dies findet im Bundesdurchschnitt am seltensten statt ($M=1,3$). Es gibt also offensichtlich selten Situationen, in denen Eltern anderer Ansicht über die Materialien sind, aus denen die Kleidung ihrer Kinder bestehen sollte, als die Kinder selbst. Zumindest zum Streit kommt es deswegen kaum. Gruppenunterschiede gibt es bei diesem Streitthema nicht.

Die Zusammenhänge zum Wohlbefinden fallen nur für den Bereich Familie bedeutsam aus ($r=-.14$).

Das Material der gekauften Kleidung ist kein Streit Anlass in den Familien.

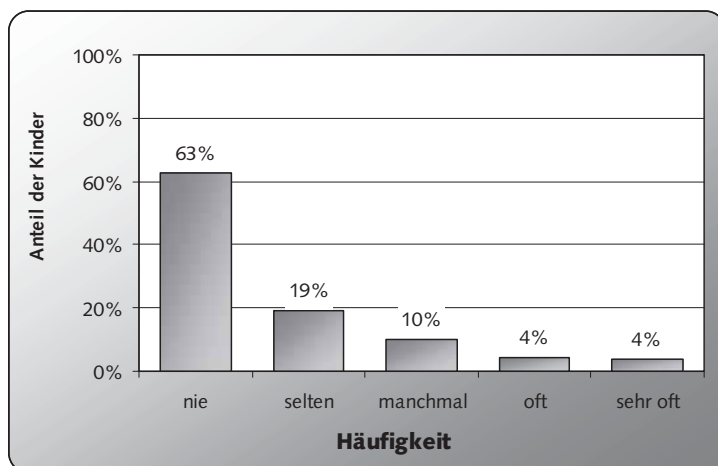
Abb. 9.10: Wie häufig streiten sich die Kinder mit ihren Eltern darüber, aus welchem Material die Kleidung ist, die gekauft wird?



Aus der Abbildung 9.11 geht hervor, wie häufig sich Kinder mit ihren Eltern über das Tragen schmutziger Kleidung streiten. Mehr als vier von fünf Kindern machen diese Erfahrung „nie“ oder „selten“. Weniger als jedes zehnte Kind dagegen streitet sich „oft“ oder „sehr oft“ mit seinen Eltern darüber, dass es schmutzige Kleidung trägt und jedes zehnte Kind tut dies „manchmal“. Im Bundesdurchschnitt geht es im Streit bei Kindern und Eltern eher selten um das Tragen schmutziger Kleidung ($M=1,7$).

18% der Kinder streiten sich mit ihren Eltern mindestens manchmal darüber, dass sie schmutzige Kleidung tragen.

Abb. 9.11: Wie häufig streiten sich die Kinder mit ihren Eltern darüber, dass sie schmutzige Kleidung tragen?



Jungen, Kinder mit Migrationshintergrund und ältere Kinder erleben häufiger Streit über das Tragen schmutziger Kleidung.

Zu diesem Streitthema gibt es einige Gruppenunterschiede. So streiten sich Jungen häufiger als Mädchen mit ihren Eltern darüber, dass sie schmutzige Kleidung tragen ($M=1,8$ versus $M=1,5$). Außerdem findet dieser Streit auch häufiger bei Kindern mit Migrationshintergrund statt als bei Kindern ohne Migrationshintergrund ($M=1,8$ versus $M=1,6$). Schließlich steigt mit zunehmendem Alter auch die Streithäufigkeit über das Tragen schmutziger Kleidung (4. Klasse: $M=1,6$ gegenüber 7. Klasse: $M=1,8$) an.

Insgesamt weist dieses Thema die geringsten Zusammenhänge zum Wohlbefinden auf, dennoch lassen sich auch hier signifikante negative Korrelationen zum familialen ($r=-.12$), schulischen ($r=-.10$) und allgemeinen Wohlbefinden ($r=-.09$) finden, kontrolliert für Alters-, Geschlechts- und Migrationshintergrundeffekte.

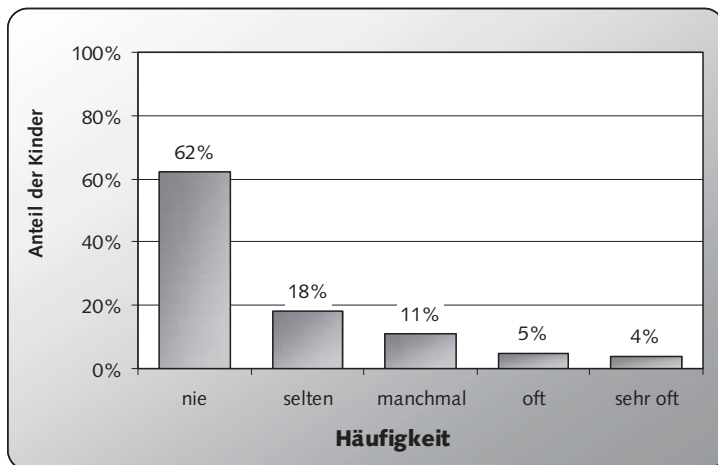
9.1.3 Streit über Körperhygiene und Tagesstruktur

Inwieweit der Streit mit den Eltern über die Körperhygiene und Strukturiertheit des Tagesablaufs im weitesten Sinne ein Thema ist, wurde mit Fragen zum Zähneputzen, Duschen und zu den Essenszeiten abgefragt.

Für 9% der Kinder führt das Thema Zähneputzen oft oder sehr oft zum Streit mit den Eltern.

Vier von fünf Kindern streiten sich „selten“ oder „nie“ mit den Eltern über die Häufigkeit des Zähneputzens (s. Abb. 9.12). Etwa jeweils jedes zehnte Kind streitet sich „manchmal“ bzw. „häufig“ mit den Eltern über das Zähneputzen. Im Bundesdurchschnitt geht es im Streit bei Kindern und Eltern eher selten um dieses Thema ($M=1,7$).

Abb. 9.12: Streit über die Häufigkeit des Zähneputzens



Jungen haben häufiger Streit über das Zähneputzen als Mädchen.

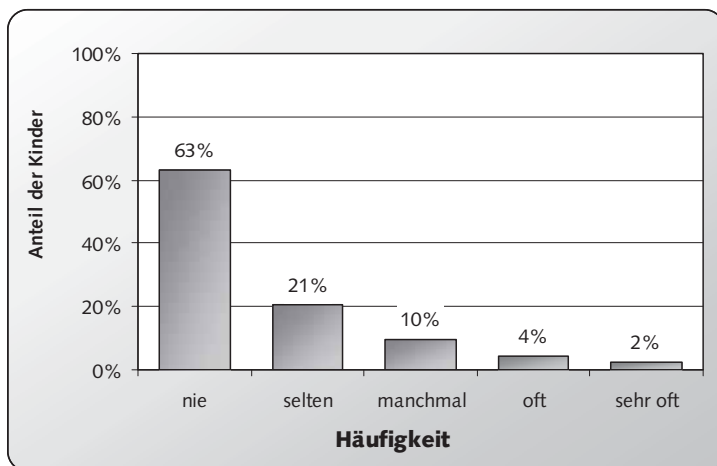
Nach Bundesländern, Migrationshintergrund, Familienkonstellation, Arbeitslosigkeit und Jahrgangsstufe differenziert, gibt es bezogen auf die Häufigkeit des Streits mit den Eltern über das Zähneputzen keine Gruppenunterschiede. Allerdings streiten sich Jungen häufiger als Mädchen mit ihren Eltern ($M=1,8$ versus $M=1,6$) über das Zähneputzen.

Wie auch schon bei den Streitthemen vorher, hängt auch dieses leicht negativ mit dem familialen ($r=-.15$), schulischen ($r=-.15$) und allgemeinen Wohlbefinden ($r=-.13$) zusammen.

Wie die Abbildung 9.13 zeigt, ist auch die Häufigkeit, mit der die Kinder duschen sollen, kaum ein Thema, über das in den Familien häufig gestritten wird. Mehr als vier von fünf Kindern berichten, dass sie sich „selten“ oder „nie“ mit ihren Eltern darüber streiten. Lediglich 6% erleben diesen Streit „oft“ oder „sehr oft“, jedes zehnte Kind „manchmal“. Streit über die Häufigkeit des Duschens findet dementsprechend in den Familien im Bundesdurchschnitt ebenfalls eher selten statt ($M=1,6$).

Streit über die Duschhäufigkeit kommt in den Familien eher selten vor.

Abb. 9.13: Streit über die Häufigkeit des Duschens



Ältere Kinder streiten sich über die Häufigkeit des Duschens weniger mit ihren Eltern als die jüngeren Kinder (4. Klasse $M=1,7$; 5. Klasse $M=1,7$; 6. Klasse $M=1,6$; 7. Klasse $M=1,5$). Weitere Gruppenunterschiede sind hier nicht zu finden.

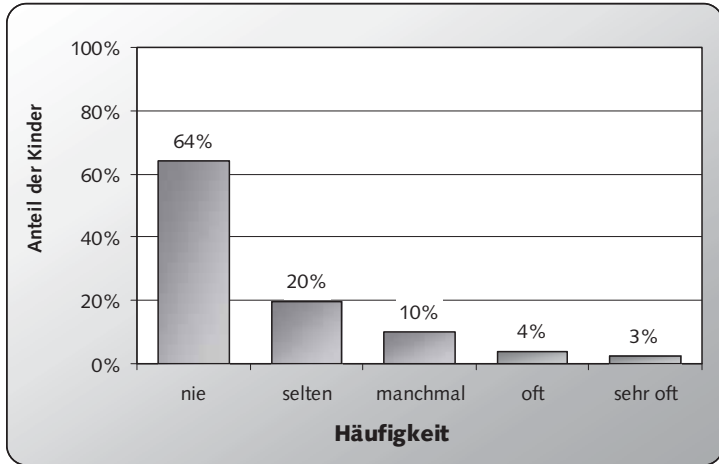
Wenn die Kinder älter werden, wird das Duschen immer seltener zum Streitthema.

Auch beim Streit darüber, wie häufig die Kinder duschen müssen, lassen sich negative Zusammenhänge zum familialen ($r=-.15$), allgemeinen ($r=-.13$) und schulischen Wohlbefinden ($r=-.14$) aufzeigen.

Die Abbildung 9.14 macht deutlich, dass sich mehr als vier von fünf Kindern „selten“ oder „nie“ mit ihren Eltern darüber streiten, wann sie essen müssen. 7% der Kinder streiten sich dagegen „oft“ oder „sehr oft“ mit den Eltern über die Essenszeiten, jedes zehnte Kind tut dies „manchmal“. Im Bundesdurchschnitt spielt der Streit um die Essenszeiten der Kinder eine eher untergeordnete Rolle, da er eher selten stattfindet ($M=1,6$).

Auch Streit über Essenszeiten ist im Durchschnitt eher selten.

Abb. 9.14: Streit über die Essenszeiten



Mit zunehmendem Alter der Kinder werden Essenszeiten häufiger zum Reizthema.

Bei Streit über Essenszeiten ist das Wohlbefinden der Kinder vermindert.

Wenn es Streit in einem Bereich gibt, kommt es häufig vor, dass es auch in anderen Bereichen zu Streit kommt.

Lediglich bezogen auf das Alter der Kinder zeigen sich beim Streitthema Essenszeiten Unterschiede zwischen den Gruppen. So nimmt die Häufigkeit des Streits über dieses Thema mit höherem Alter zu (4. Klasse: $M=1,5$ gegenüber 7. Klasse: $M=1,7$).

Dieses Streitthema ist das einzige, dass zum Wohlbefinden aller Lebensbereiche einen negativen Zusammenhang zeigt (in der Familie $r=-.23$, allgemein $r=-.19$, in der Schule $r=-.17$, im Freundeskreis $r=-.10$).

9.1.4 Zusammenhänge der Streithäufigkeiten untereinander

Betrachtet man alle zehn Items zu den Streithäufigkeiten insgesamt, fällt auf, dass alle positiv miteinander zusammenhängen, wie die Tabelle 9.2 veranschaulicht. Dies bedeutet, dass generell davon auszugehen ist, dass wenn Familien in einem Bereich häufig streiten, sie dies auch in anderen Bereichen tun. Dabei korrelieren die verschiedenen Bereiche in unterschiedlichem Maße. Den höchsten Zusammenhang ($r=.44$) gibt es zwischen dem Streit über die Frisur und der Art von Kleidung, welche die Kinder anziehen, also in einem Bereich, der das äußere Erscheinungsbild des Kindes betrifft. Wenn es Streit gibt, betrifft er offenbar oft das gesamte Erscheinungsbild des Kindes. Ähnlich hoch hängt der Streit über das Sauberhalten des Zimmers und dem Herumliegen von Müll und Essenresten zusammen ($r=.42$). Auch hier handelt es sich um Streitthemen eines Bereiches, nämlich der Sauberkeit und Hygiene in der Wohnung, bei dem sich andeutet, dass Eltern und Kinder unterschiedliche Auffassungen über Ordentlichkeit in der Wohnung haben. Es gibt keine statistisch abgrenzbaren Teilgruppen von Kindern, also beispielsweise Kinder, die sich besonders über ihr Erscheinungsbild mit den Eltern streiten. Entweder die Kinder streiten in allen Bereichen häufiger, oder sie streiten generell wenig.

Tab. 9.2: Korrelationen der Streithäufigkeiten untereinander

Streit...	Herumliegen von Müll	Friseur	Art von Kleidung	Kleidermarken	Material der Kleidung	Schmutzige Kleidung	Zähneputzen	Duschen	Essen	
Sauberekeit und Hygiene in der Wohnung	Zimmer sauber	r=.42	r=.17	r=.27	r=.24	r=.18	r=.21	r=.30	r=.27	r=.29
	Herumliegen von Müll	x	r=.19	r=.21	r=.23	r=.19	r=.29	r=.29	r=.21	r=.28
Äußeres Erscheinungsbild	Friseur	-	x	r=.44	r=.29	r=.24	r=.14	r=.17	r=.16	r=.22
	Art von Kleidung	-	-	x	r=.37	r=.30	r=.17	r=.21	r=.21	r=.27
	Kleidermarken	-	-	-	x	r=.37	r=.11	r=.19	r=.14	r=.22
	Material der Kleidung	-	-	-	-	x	r=.12	r=.18	r=.18	r=.27
	Schmutzige Kleidung	-	-	-	-	-	x	r=.22	r=.22	r=.20
Körperhygiene	Zähneputzen	-	-	-	-	-	-	x	r=.33	r=.24
	Duschen	-	-	-	-	-	-	-	x	r=.23

9.2 Achtsamkeit der Eltern

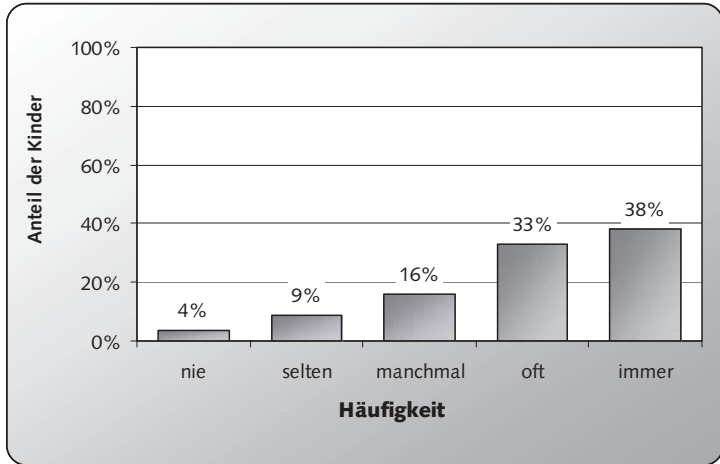
In diesem Fragenblock geht es um den Umgang mit Gemütszuständen der Kinder und das Achten der Eltern einerseits auf Themen, die die Schule betreffen, andererseits auf das Einhalten von Regeln.

9.2.1 Sensibilität der Eltern

Die Abbildung 9.15 zeigt die Häufigkeit, mit der die Eltern merken, wenn es dem Kind nicht gut geht. Bei mehr als jedem zehnten Kind ist dies nur „selten“ oder „nie“ der Fall. Fast drei Viertel aller Kinder machen dagegen „oft“ oder „immer“ die Erfahrung, dass ihre Eltern sensibel für ihren Gemütszustand sind, 16% erleben dies „manchmal“. Im Bundesdurchschnitt sehen es die Eltern den Kindern „oft“ an, wenn es ihnen nicht gut geht (M=3,9). Die Eltern haben also aus Sicht der Kinder insgesamt ein gutes Gespür dafür, wie es ihren Kindern geht.

Im Durchschnitt sehen die Eltern den Kindern oft an, wenn es ihnen nicht gut geht.

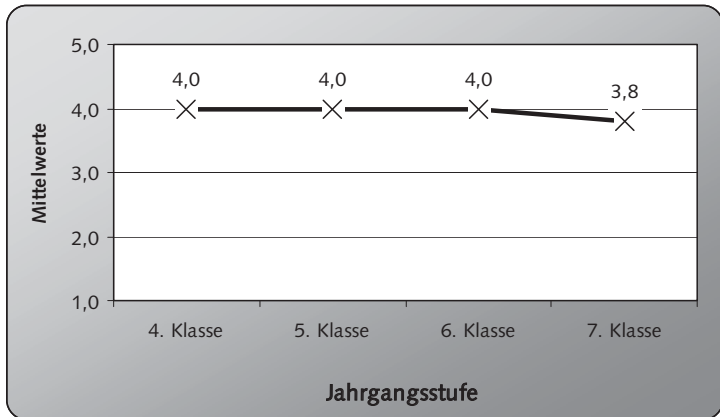
Abb. 9.15: Sensibilität der Eltern für den Gemütszustand des Kindes



Älteren Kindern sehen die Eltern seltener ihren Gemütszustand an.

Der einzige Gruppenunterschied, der sich hier finden lässt, zeigt, dass die Sensibilität der Eltern für den Gemütszustand bei Kindern der siebten Klasse etwas geringer ist als bei allen jüngeren Kindern (s. Abb. 9.16). Allerdings ist es auch möglich, dass die Kinder dieser Altersgruppe etwas weniger Interesse daran haben, dass die Eltern ihren Gemütszustand direkt erkennen.

Abb. 9.16: Sensibilität der Eltern für den Gemütszustand des Kindes (nach Jahrgangsstufe)



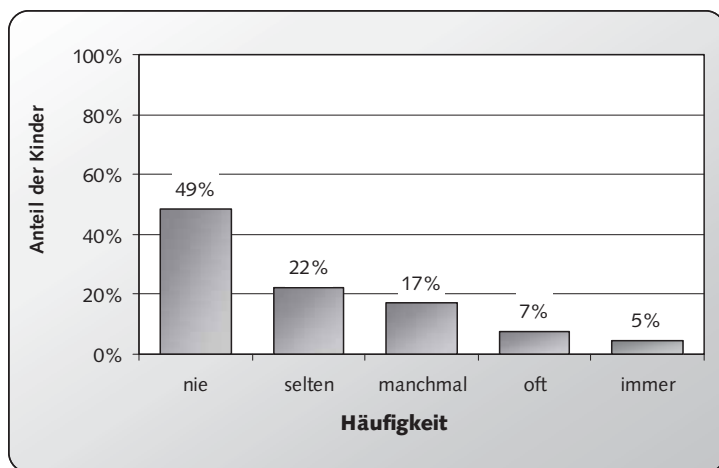
Je häufiger es die Eltern merken, wenn es den Kindern nicht gut geht, desto höher ist das Wohlbefinden in allen Lebensbereichen der Kinder. Der höchste Zusammenhang lässt sich zum familialen Wohlbefinden nachweisen ($r=.29$), danach folgen das allgemeine ($r=.22$), das schulische ($r=.14$) und das Wohlbefinden im Freundeskreis ($r=.10$), d.h. den Kindern geht es umso besser, je sensibler die Eltern für ihren Gemütszustand sind.

Wenn Eltern ein Gespür für den Gemütszustand ihrer Kinder haben, fühlen sich die Kinder besser.

Wenn die Eltern den Kindern häufig ansehen, wenn es ihnen nicht gut geht, zeigen sie auch in anderen Bereichen eine erhöhte Sensibilität. Beispielsweise achten sie stärker darauf, dass die Kinder sich regelmäßig und gesund ernähren und täglich eine warme Mahlzeit bekommen (s. Kap. 8.4).

Dass es den meisten Kindern nichts ausmacht, wenn sie von ihren Eltern darauf angesprochen werden, ob es ihnen nicht gut geht, zeigt die Abbildung 9.17. Fast drei Viertel aller Kinder sind „nie“ oder „selten“ deswegen genervt. Mehr als jedes zehnte Kind reagiert allerdings „oft“ oder „immer“ genervt, wenn es von den Eltern auf den Gemütszustand angesprochen wird, auf weniger als jedes fünfte Kind trifft dies „manchmal“ zu. Durchschnittlich geben die Kinder an, selten deswegen genervt zu sein ($M=2,0$). Kinder, deren Eltern eine besonders hohe Sensibilität für ihren Gemütszustand haben, zeigen sich hier nicht genervter als die anderen Kinder.

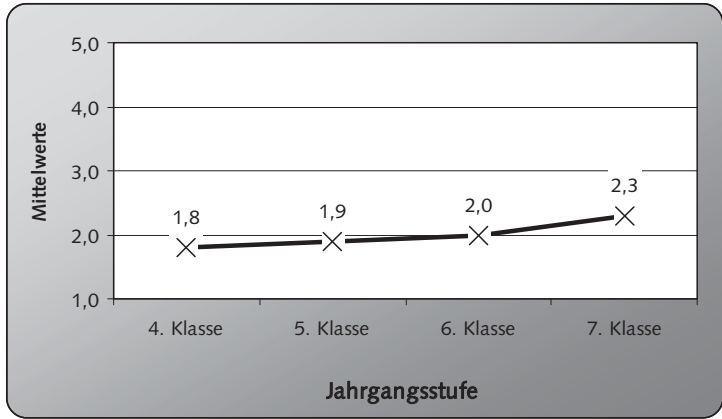
Abb. 9.17: Genervtsein der Kinder von der Sensibilität der Eltern



Auch hier zeigt sich lediglich ein Gruppenunterschied in Bezug auf das Alter. Je älter die Kinder sind, desto häufiger sind sie genervt, wenn sie von ihren Eltern auf ihren Gemütszustand angesprochen werden (s. Abb. 9.18).

Die älteren Kinder sind häufiger davon genervt.

Abb. 9.18: Genervt sein der Kinder (nach Jahrgangsstufe)



Je häufiger die Kinder genervt sind, wenn sie von Ihren Eltern darauf angesprochen werden, ob es ihnen nicht gut geht, desto geringer ist ihr Wohlbefinden in den Bereichen Familie ($r=-.20$), im Allgemeinen ($r=-.14$) sowie in der Schule ($r=-.12$) (oder umgekehrt).

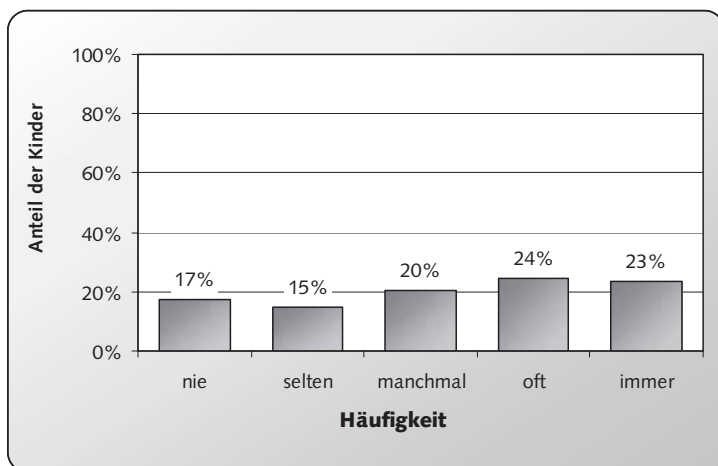
Fast ein Drittel der Kinder meint, dass die Eltern eine geringe Sensibilität für das Pausenbedürfnis ihrer Kinder haben.

Wie häufig es die Eltern merken, ob ihre Kinder eine Pause vom Arbeiten (z.B. Hausaufgaben, Haushaltspflichten) brauchen, ist in der Abbildung 9.19 dargestellt. Fast jedes dritte Kind erlebt dies nur „selten“ oder „nie“. Immerhin bei fast der Hälfte der Kinder sind die Eltern sensibel für das Bedürfnis nach Pausen der Kinder, bei jedem fünften Kind ist dies „manchmal“ der Fall. Betrachtet man alle Bundesländer, merken es die Eltern durchschnittlich „manchmal“, wenn die Kinder eine Pause brauchen ($M=3,2$).

Bei Jungen und Kindern Arbeitsloser merken die Eltern seltener, ob die Kinder eine Pause brauchen.

Mädchen meinen im Vergleich Jungen häufiger, dass ihre Eltern es eher merken, wenn sie eine Pause brauchen ($M=3,3$ versus $M=3,1$). Ebenso sind aus Sicht der Kinder auch die Eltern, die nicht von Arbeitslosigkeit betroffen sind, sensibler als diejenigen, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind ($M=3,3$ versus $M=3,1$).

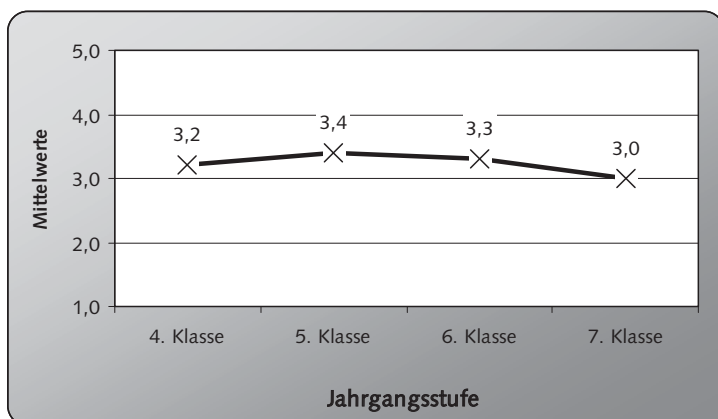
Abb. 9.19: Sensibilität der Eltern für Pausen vom Arbeiten



Wie die Abbildung 9.20 zeigt, sind die Eltern von Kindern aus der fünften Klasse am sensibelsten für das Pausenbedürfnis ihrer Kinder. Es zeigt sich ein signifikanter Anstieg von der vierten zur fünften Klasse. Dies könnte mit dem in den meisten Bundesländern zur fünften Klasse erfolgenden Schulwechsel auf eine weiterführende Schule und dem damit zusammenhängenden erhöhten Arbeitspensum zusammenhängen. Außerdem liegen die Werte der Siebtklässler signifikant unter denen der Fünft- und SechstklässlerInnen. Womöglich tritt hier ein Gewöhnungseffekt bei den Eltern ein.

Die Sensibilität der Eltern für das Bedürfnis nach Pausen der Kinder variiert je nach Alter der Kinder.

Abb. 9.20: Sensibilität der Eltern für Pausen vom Arbeiten (nach Jahrgangsstufe)



Es zeigt sich kein Zusammenhang zwischen der Sensibilität der Eltern für die Pausen des Kindes und der Einschätzung der Kinder, ob sie es selbst merken, wenn sie eine Pause brauchen (s. Kapitel 7.1.1). Somit lässt sich beispielsweise nicht bestätigen, dass Eltern sensibler sind, wenn die Kinder selbst nicht so sensibel sind und umgekehrt. Allerdings haben Kinder, deren Eltern sensibel für das Bedürfnis nach Pausen sind, eine höhere Kompetenz im Umgang mit dem eigenen psychischen Unwohlsein (s. Kapitel 7.1.2).

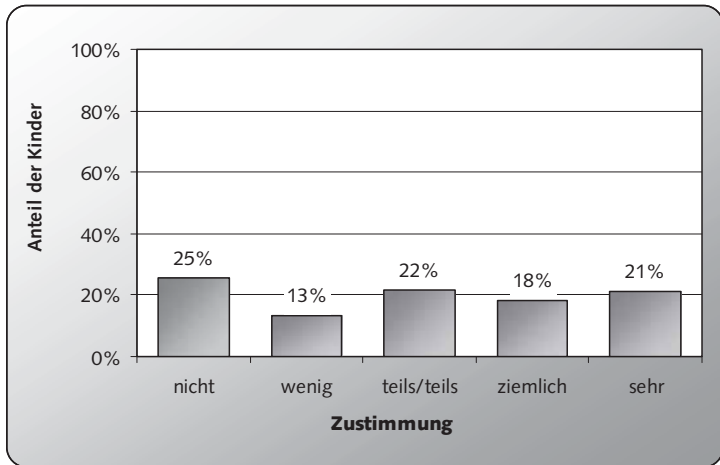
Die Sensibilität der Eltern für das Bedürfnis nach Pausen der Kinder und das familiäre Wohlbefinden der Kinder stehen in deutlichem Zusammenhang miteinander.

Je häufiger die Eltern merken, dass die Kinder eine Pause vom Arbeiten brauchen, desto höher ist deren familiäres ($r=.29$), allgemeines ($r=.19$) und schulisches Wohlbefinden ($r=.13$).

Ein Viertel der Kinder meint, dass die Eltern nicht darauf achten, ob sie zu lange Hausaufgaben machen.

Aus Abbildung 9.21 geht hervor, dass die Eltern in unterschiedlichem Maße darauf achten, dass die Kinder nicht zu lange Hausaufgaben machen. Fast vier von zehn Kindern stimmen der Aussage „nicht“ oder „wenig“ zu. Etwa der gleiche Anteil der Kinder gibt dagegen an, dass ihre Eltern „ziemlich“ oder „sehr“ darauf achten, mehr als jedes fünfte Kind stimmt der Aussage „teilweise“ zu. Im Bundesdurchschnitt legen die Eltern ihre Aufmerksamkeit „manchmal“ auf die Dauer der Hausaufgaben ($M=3,0$).

Abb. 9.21: Achtsamkeit der Eltern für die Dauer der Hausaufgaben



Nach Bundesländern, Geschlecht, Migrationshintergrund, Familienkonstellation und Arbeitslosigkeit differenziert, gibt es bezogen auf die Aufmerksamkeit der Eltern für die Dauer der Hausaufgaben keine Unterschiede.

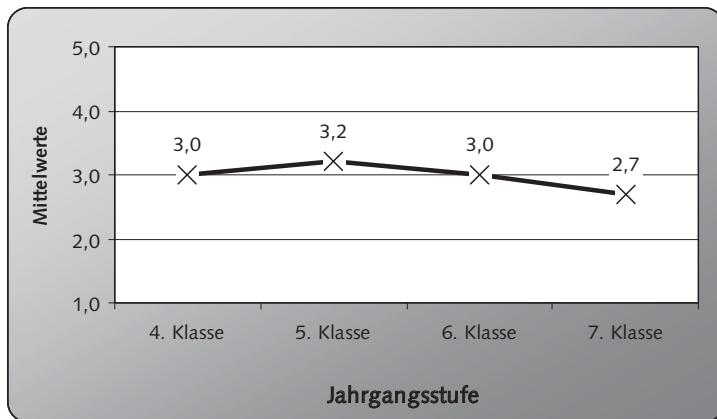
In der fünften Klasse haben die Eltern eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Dauer der Hausaufgaben.

Allerdings gibt es auch hier - wie schon in Bezug auf die Sensibilität der Eltern für das Bedürfnis nach Pausen des Kindes - den Effekt, dass der Mittelwert von FünftklässlerInnen am höchsten und jener der SiebtklässlerInnen am niedrigsten ist (s. Abb. 9.22). Auch hier könnte man davon ausgehen, dass die Hausaufgabenendauer in der fünften Klasse aufgrund des in den meisten Bundesländern erfolgenden Schulwechsels länger ist als in der vierten Klasse und mit ansteigendem Alter entweder ein Gewöhnungseffekt

fekt bei den Eltern eintritt oder die Dauer der Hausaufgaben als zumutbarer eingeschätzt wird.

Je stärker die Eltern darauf achten, dass die Kinder nicht zu lange Hausaufgaben machen, desto höher ist das familiale ($r=.20$), allgemeine ($r=.14$) und schulische Wohlbefinden ($r=.10$) der Kinder.

Abb. 9.22: Aufmerksamkeit der Eltern für die Dauer der Hausaufgaben (nach Jahrgangsstufe)



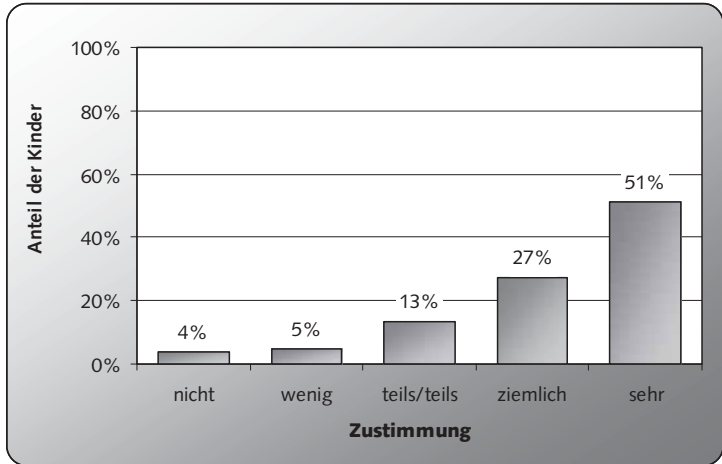
Bei weniger als jedem zehnten Kind achten die Eltern „nicht“ oder „wenig“ darauf, dass sie genug für die Schule lernen. Die überwältigende Mehrheit der Kinder gibt allerdings an, dass ihre Eltern „ziemlich“ oder „sehr“ darauf achten, mehr als jedes zehnte Kind berichtet, dass dies „teilweise“ der Fall ist. Im Bundesdurchschnitt achten die Eltern „ziemlich“ darauf, dass die Kinder genug für die Schule lernen ($M=4,2$).

In der differenzierten Analyse nach den untersuchten Gruppen zeigt sich auch hier lediglich ein Jahrgangsstufeneffekt. Bezogen auf die Aufmerksamkeit der Eltern für das Lernen für die Schule haben die Kinder der fünften Klasse einen höheren Mittelwert als die anderen Jahrgangsstufen (4. Klasse $M=4,2$; 5. Klasse $M=4,3$; 6. Klasse $M=4,2$; 7. Klasse $M=4,1$). Auch hier scheint sich zu manifestieren, dass der in den meisten Ländern zur 5. Klasse stattfindende Schulwechsel für die Eltern ein Grund darstellt, besonders auf die Kinder zu achten.

Die Mehrheit der Kinder meint, dass die Eltern in hohem Maße darauf achten, dass sie genug für die Schule lernen.

Auch beim Lernen für die Schule sind die Eltern in der fünften Klasse besonders aufmerksam.

Abb. 9.23: Achtsamkeit der Eltern bezogen auf das Lernen für die Schule



Eine erhöhte Achtsamkeit der Eltern für das Lernen für die Schule wirkt sich positiv auf das familiäre ($r=.16$), allgemeine ($r=.12$) und schulische Wohlbefinden ($r=.10$) aus.

Acht von zehn Kindern meinen, dass die Eltern in hohem Maße darauf achten, dass ihre Kinder in der Schule klar kommen.

Die Abbildung 9.24 zeigt deutlich, dass nur etwas mehr als jedes zwanzigste Kind angibt, dass die Eltern „nicht“ oder nur „wenig“ darauf achten, ob es in der Schule klar kommt. Mehr als acht von zehn Kindern meinen dagegen, dass ihre Eltern „ziemlich“ oder sogar „sehr“ darauf achten, 12% geben an, dass die Eltern „teilweise“ ihre Aufmerksamkeit auf das Zurechtkommen in der Schule lenken. Durchschnittlich meinen die Kinder, dass ihre Eltern „ziemlich“ darauf achten, ob sie in der Schule klar kommen ($M=4,3$).

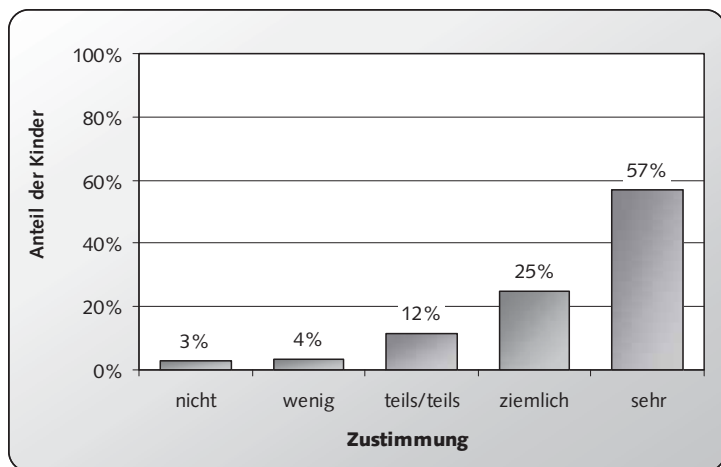
SiebtklässlerInnen bekommen von Eltern die wenigste Aufmerksamkeit in Bezug auf das Klarkommen in der Schule, FünftklässlerInnen die höchste.

Nach den verschiedenen Subgruppen differenziert, zeigen sich auch hier wieder ausschließlich Unterschiede in Bezug auf die Jahrgangsstufen. Erneut weisen die FünftklässlerInnen den höchsten und die SiebtklässlerInnen den niedrigsten Wert auf (4. Klasse $M=4,3$; 5. Klasse $M=4,4$; 6. Klasse $M=4,3$; 7. Klasse $M=4,2$). Es scheint so zu sein, dass Eltern meinen, dass die SiebtklässlerInnen nicht mehr eine so hohe Aufmerksamkeit in Bezug auf das Zurechtkommen in der Schule benötigen wie die jüngeren Kinder, bzw. dass die SiebtklässlerInnen diese Hilfe weniger erwarten.

Wenn Eltern darauf achten, dass ihre Kinder in der Schule klarkommen, geht es den Kindern besser.

Dieser Aspekt hat positive Zusammenhänge zum Wohlbefinden aller Lebensbereiche der Kinder. Je stärker Eltern ihre Aufmerksamkeit auf das Zurechtkommen der Kinder in der Schule lenken, desto höher ist deren familiäres ($r=.21$), allgemeines ($r=.16$) und schulisches Wohlbefinden ($r=.15$).

Abb. 9.24: Achtsamkeit in Bezug darauf, ob die Kinder in der Schule klar kommen

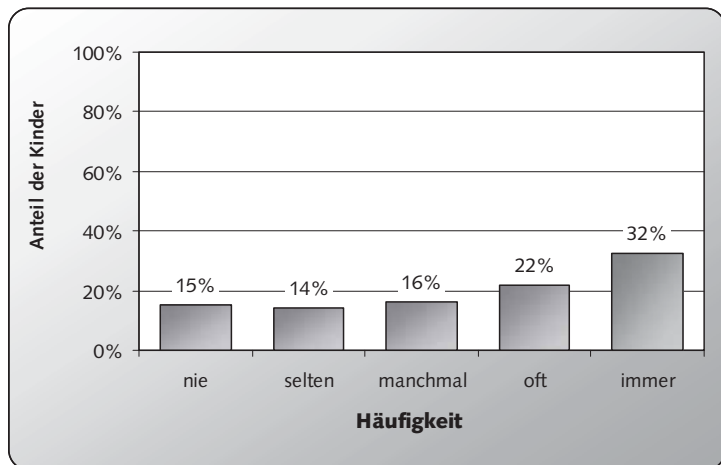


9.2.2 Achten der Eltern auf die Einhaltung von Regeln

29% der Kinder erleben „nie“ oder „selten“, dass ihre Eltern darauf achten, dass sie sich vor dem Essen die Hände waschen (s. Abb. 9.25). Bei mehr als der Hälfte der Kinder achten die Eltern dagegen „oft“ oder „immer“ darauf, 16% der Kinder erleben dies „manchmal“. Durchschnittlich legen die Eltern ihre Aufmerksamkeit auf das Händewaschen vor dem Essen ($M=3,4$).

Auf das Händewaschen vor dem Essen achtet über die Hälfte der Eltern oft oder immer.

Abb. 9.25: Achtsamkeit für das Händewaschen



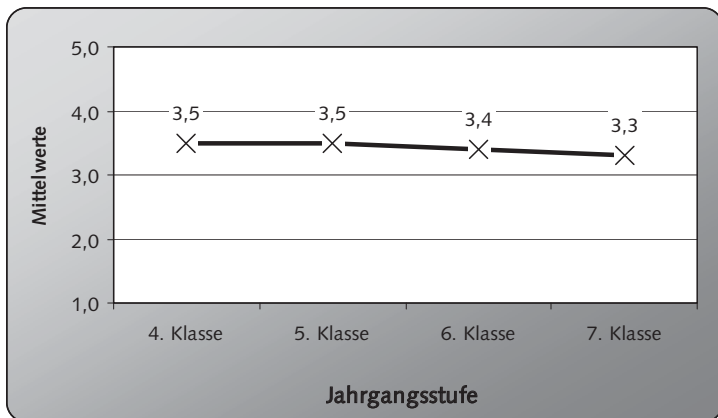
Bei Jungen und Kindern mit Migrationshintergrund achten die Eltern häufiger darauf, dass sie sich vor dem Essen die Hände waschen.

Jungen geben an, dass ihre Eltern häufiger darauf achten, dass sie sich vor dem Essen die Hände waschen als Mädchen ($M=3,5$ versus $M=3,3$), möglicherweise, weil Jungen dies seltener von sich aus tun. Kinder mit Migrationshintergrund erfahren in Bezug auf das Händewaschen vor dem Essen eine höhere Aufmerksamkeit der Eltern als Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=3,7$ versus $M=3,3$).

Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt die Aufmerksamkeit der Eltern für das Händewaschen der Kinder vor dem Essen ab.

Je älter die Kinder sind, desto weniger achten ihre Eltern darauf, dass sie sich vor dem Essen die Hände waschen, wie auch der Abbildung 9.26 zu entnehmen ist. Es scheint so zu sein, dass sich die Eltern darauf verlassen, dass ältere Kinder sukzessive selber dafür die Verantwortung übernehmen.

Abb. 9.26: Achtsamkeit der Eltern auf das Händewaschen vor dem Essen (nach Jahrgangsstufe)

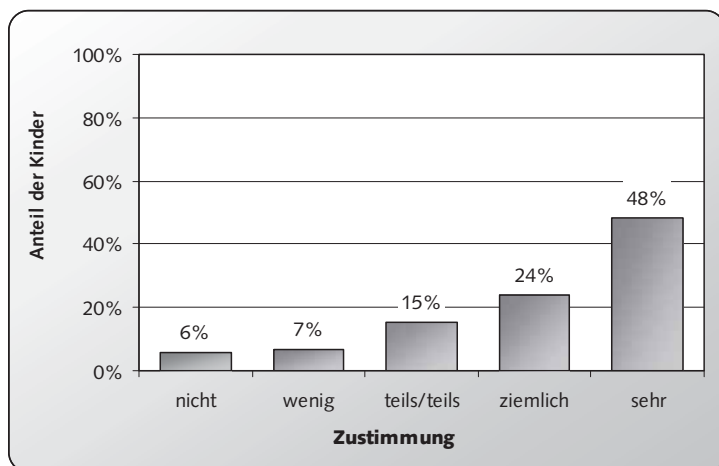


Es zeigen sich leicht positive Zusammenhänge zwischen der Aufmerksamkeit der Eltern für das Händewaschen vor dem Essen und dem Wohlbefinden in der Familie ($r=.12$), in der Schule ($r=.10$) und dem allgemeinen Wohlbefinden ($r=.10$).

13% der Kinder machen die Erfahrung, dass ihre Eltern nur in geringem Maße darauf achten, dass sie zu einer bestimmten Uhrzeit schlafen gehen.

In Abbildung 9.27 ist dargestellt, wie stark die Eltern darauf achten, dass die Kinder zu einer bestimmten Uhrzeit schlafen gehen. Mehr als jedes zehnte Kind gibt an, dass dies „nicht“ oder nur „wenig“ der Fall ist. Mehr als sieben von zehn Kindern meinen wiederum, dass ihre Eltern „ziemlich“ oder „sehr“ auf eine bestimmte Zubettgehzeit achten, 15% der Kinder sagen, dass ihre Eltern „teilweise“ darauf achten. Im Bundesdurchschnitt achten die Eltern „ziemlich“ darauf, dass ihre Kinder zu einer bestimmten Uhrzeit ins Bett gehen ($M=4,0$).

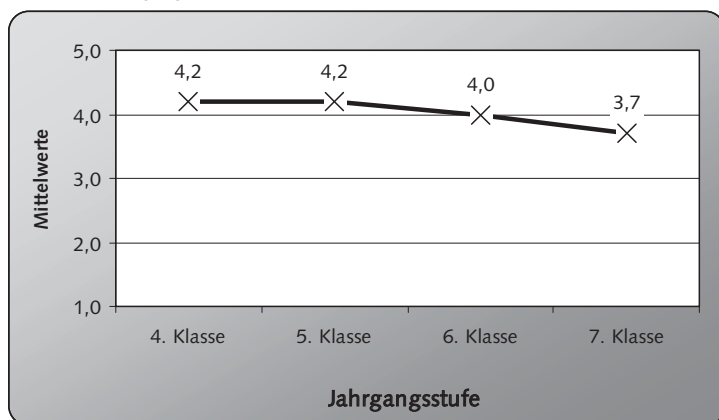
Abb. 9.27: Achtsamkeit der Eltern für eine bestimmte Zubettgehzeit



Nach Migrationshintergrund differenziert zeigt sich, dass die Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund mehr auf eine bestimmte Zubettgehzeit achten als Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund ($M=4,1$ versus $M=3,9$). Außerdem achten die Eltern von jüngeren Kindern erwartungsgemäß stärker auf die Schlafenszeit als diejenigen von älteren Kindern (s. Abb. 9.28). Demnach scheint eine bestimmte Schlafenszeit mit zunehmendem Alter eine geringere Rolle zu spielen. Es finden sich keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge zum Wohlbefinden der Kinder.

Eltern älterer Kinder sowie von Kindern mit Migrationshintergrund achten weniger auf eine bestimmte Zubettgehzeit.

Abb. 9.28: Achtsamkeit der Eltern für eine bestimmte Zubettgehzeit (nach Jahrgangsstufe)



9.2.3 Zusammenhänge zwischen der Sensibilität und der Achtsamkeit der Eltern

Bei der Auswertung der Aspekte zur Sensibilität und Achtsamkeit der Eltern fallen einige positive Zusammenhänge auf, die belegen, dass sensible Eltern in mehreren Bereichen aufmerksam ihren Kindern gegenüber sind und umgekehrt. Eltern, die ihren Kindern ansehen, wenn es ihnen nicht gut geht, merken auch häufiger, wenn die Kinder Pausen brauchen ($r=.43$), ob sie in der Schule klarkommen ($r=.36$) und sie achten stärker darauf, dass sie nicht zu lange Hausaufgaben machen ($r=.28$) und genügend für die Schule lernen ($r=.23$). Wenn Eltern merken, dass ihr Kind eine Pause benötigt, achten sie auch eher auf die Dauer der Hausaufgaben ($r=.37$), ob die Kinder in der Schule klarkommen ($r=.32$) und dass sie genug für die Schule lernen ($r=.23$). Eltern, die darauf achten, dass die Kinder nicht zu lange Hausaufgaben machen, sind auch darauf bedacht, dass ihre Kinder in der Schule zurechtkommen ($r=.30$) und dass sie genug für die Schule lernen ($r=.26$). Es scheint also ein sich quer durch alle Aspekte ziehendes Verhaltensmuster der Eltern zu sein.

Der höchste Zusammenhang hierbei lässt sich zwischen der Achtsamkeit auf ausreichendes Lernen für die Schule und das Zurechtkommen in der Schule feststellen ($r=.46$). Auch wenn Eltern häufiger auf die Einhaltung von Regeln achten (Hände waschen vor dem Essen und bestimmte Schlafenszeit), sind sie sensibler für den Gemütszustand ihrer Kinder und achten mehr auf die Aspekte, welche die Schule betreffen (z.B. Hausaufgaben, Lernen). Allerdings sind hier die Korrelationen insgesamt geringer als die vorher in diesem Abschnitt beschriebenen (sie liegen durchschnittlich bei etwa $r=.20$).

9.3 Gemeinsame Hobbys mit den Eltern

9.3.1 Gemeinsames Hobby mit der Mutter

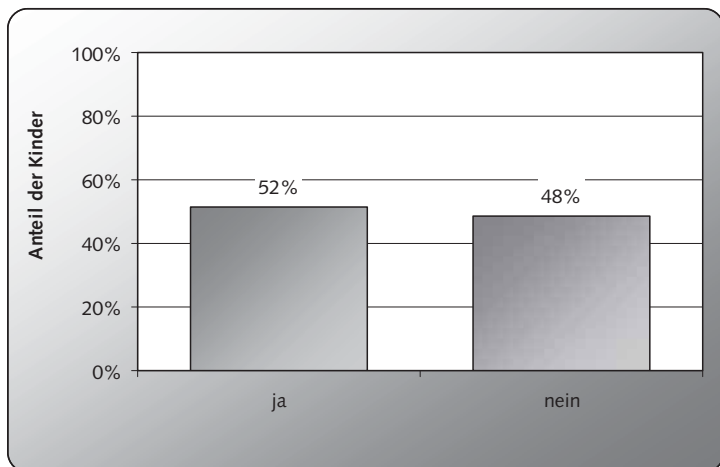
Die Kinder wurden gefragt, ob sie mit der Mutter ein Hobby gemeinsam haben. Etwas mehr als die Hälfte der Kinder (52%) gibt an, ein gemeinsames Hobby mit der Mutter zu haben, wie auch Abbildung 9.29 zeigt.

Nach Bundesländern, Migrationshintergrund, Familienkonstellation, Arbeitslosigkeit und Jahrgangsstufe differenziert, gibt es keine Unterschiede darin, ob die Kinder ein gemeinsames Hobby mit der Mutter haben oder nicht.

Sensibilität und Achtsamkeit der Eltern ist ein Verhaltensmuster, das sich durch mehrere Bereiche zieht.

Etwa die Hälfte der Kinder hat ein gemeinsames Hobby mit der Mutter.

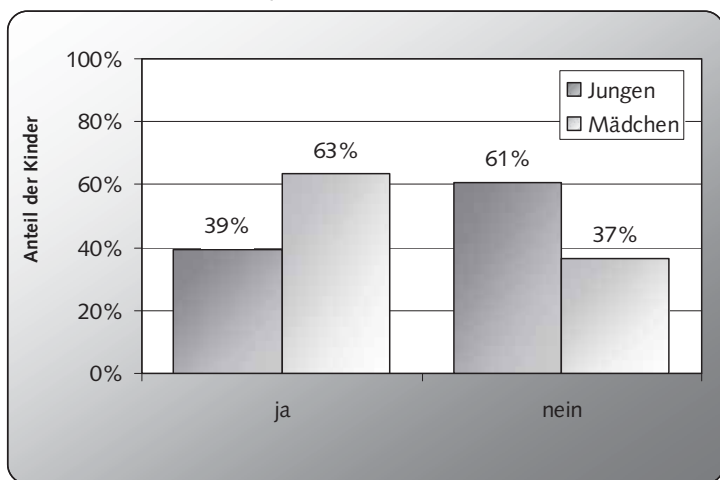
Abb. 9.29: Gemeinsames Hobby mit der Mutter



Allerdings gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen Mädchen und Jungen (s. Abb. 9.30). Deutlich mehr Mädchen als Jungen teilen demnach ein Hobby mit der Mutter.

Mädchen haben häufiger ein Hobby mit der Mutter zusammen als Jungen.

Abb. 9.30: Gemeinsames Hobby mit der Mutter (nach Geschlecht)



Ob die Kinder ein gemeinsames Hobby mit der Mutter haben oder nicht, hat keinen statistisch nachzuweisenden Einfluss auf die Streithäufigkeit. Allerdings zeigt sich, dass die Kinder den Eltern eine höhere Sensibilität und Achtsamkeit in allen abgefragten Bereichen bescheinigen, wenn sie ein Hobby mit der Mutter teilen, wie auch die Tabelle 9.3 deutlich macht. Au-

Gemeinsam bei einem Hobby verbrachte Zeit scheint eine positive Wirkung auf die Eltern-Kind-Beziehung zu haben.

ßerdem sind sie in diesem Fall auch weniger genervt, wenn sie von den Eltern auf ihren Gemütszustand angesprochen werden. Gemeinsam bei einem Hobby verbrachte Zeit scheint also die Beziehung zwischen Eltern und Kindern zu verbessern (bzw. Kinder mit einer beeinträchtigten Beziehung zu ihren Eltern haben auch kein gemeinsames Hobby mit den Eltern).

Tab. 9.3: Beziehungen zwischen gemeinsamem Hobby mit der Mutter und Achtsamkeit der Eltern

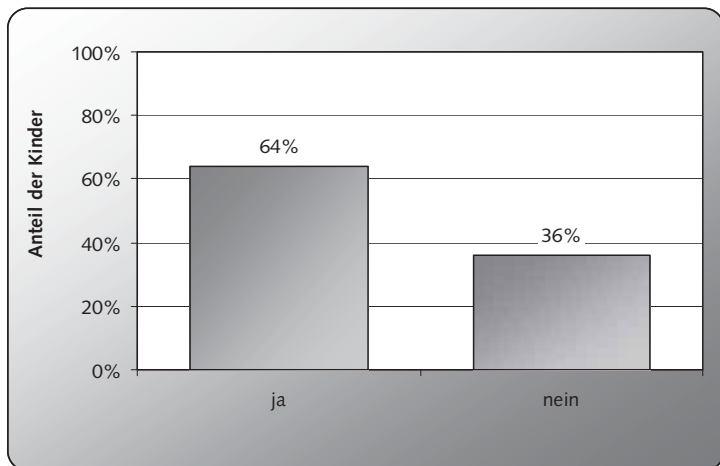
	Hobby mit der Mutter	Kein Hobby mit der Mutter
Sensibilität für Gemütszustand des Kindes	4,1	3,7
Genervtsein der Kinder	1,9	2,1
Sensibilität für Pausenbedürfnis des Kindes	3,5	3,0
Achtsamkeit für Dauer der Hausaufgaben	3,2	2,8
Achtsamkeit für Lernen für die Schule	4,3	4,1
Achtsamkeit für Klarkommen in der Schule	4,4	4,2
Regelbeachtung Hände waschen	3,5	3,2
Regelbeachtung Schlafenszeit	4,1	3,9

Kinder, die mit der Mutter ein Hobby gemeinsam haben, geben ein höheres Wohlbefinden im Allgemeinen ($M=5,7$ versus $M=5,5$), in der Familie ($M=6,1$ versus $M=5,7$) und in der Schule ($M=5,3$ versus $M=5,1$) an.

9.3.2 Gemeinsames Hobby mit dem Vater

Die Abbildung 9.31 zeigt, dass sich knapp zwei Drittel aller befragten Kinder (64%) ein Hobby mit ihrem Vater teilen. Hobbies mit dem Vater zu teilen kommt also deutlich häufiger vor als dies mit der Mutter der Fall ist. Möglicherweise spiegelt sich hier die Rollenverteilung in der Familie wider, möglicherweise auch eine stärkere Verbreitung von Hobbies bei Vätern im Vergleich zu Müttern.

Abb. 9.31: Gemeinsames Hobby mit dem Vater

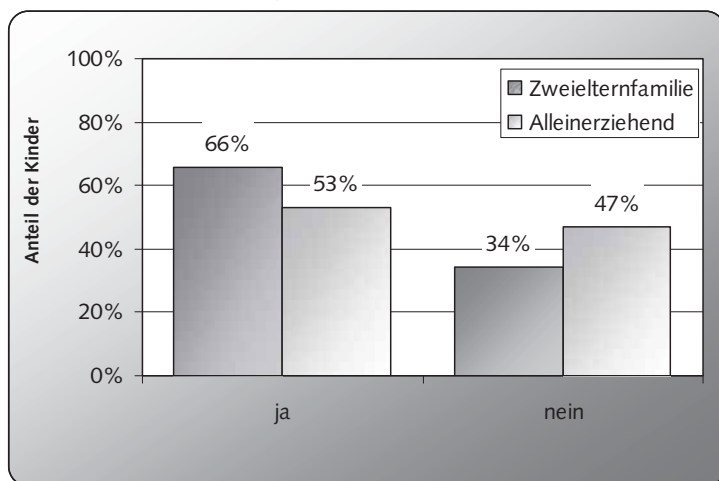


Fast zwei Drittel der Kinder haben ein gemeinsames Hobby mit dem Vater.

Nach Bundesländern, Geschlecht, Migrationshintergrund, Arbeitslosigkeit und Jahrgangsstufe differenziert, lassen sich bezogen auf diesen Aspekt keine Unterschiede finden. Mädchen teilen also genauso häufig ein Hobby mit dem Vater wie Jungen, aber Jungen seltener ein Hobby mit der Mutter (s.o.). Allerdings gibt es einen signifikanten Unterschied bezogen auf die Familienkonstellation (s. Abb. 9.32). Deutlich mehr Kinder aus Zweielternfamilien als Kinder von Alleinerziehenden haben demnach ein Hobby mit dem Vater gemeinsam. Dies hat vermutlich seinen Grund darin, dass bei Kindern von Alleinerziehenden der Vater in der Regel weniger erreichbar ist als in Zweielternfamilien.

Kinder allein erziehender Eltern teilen sich seltener ein Hobby mit dem Vater.

Abb. 9.32: Gemeinsames Hobby mit dem Vater (nach Familienkonstellation)



Analog zu den Ergebnissen der Mutter, zeigt auch das gemeinsame Hobby mit dem Vater keine Beziehung zu der Streithäufigkeit. Dagegen wird aus Tabelle 9.4 deutlich, dass die Eltern sensibler und achtsamer in allen abgefragten Bereichen sind, wenn das Kind ein Hobby mit dem Vater gemeinsam hat. Kinder sind dann auch weniger genervt, wenn sie von den Eltern darauf angesprochen werden, ob es ihnen nicht gut geht.

Tab. 9.4: Beziehungen zwischen gemeinsamem Hobby mit dem Vater und Achtsamkeit der Eltern

	Hobby mit dem Vater	Kein Hobby mit dem Vater
Sensibilität für Gemütszustand des Kindes	4,0	3,8
Genervtsein der Kinder	1,9	2,1
Sensibilität für Pausenbedürfnis des Kindes	3,3	3,0
Achtsamkeit auf Dauer der Hausaufgaben	3,1	2,8
Achtsamkeit auf Lernen für die Schule	4,2	4,1
Achtsamkeit auf Klarkommen in der Schule	4,4	4,2
Regelbeachtung Hände waschen	3,5	3,3
Regelbeachtung Schlafenszeit	4,1	3,9

Ein gemeinsames Hobby mit dem Vater wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden der Kinder aus.

Kinder, die mit dem Vater ein Hobby gemeinsam haben, verfügen ebenso wie die Kinder, die ein Hobby mit der Mutter gemeinsam haben, über eine höheres Wohlbefinden im Allgemeinen ($M=5,7$ versus $M=5,5$), in der Familie ($M=6,1$ versus $M=5,7$) sowie in der Schule ($M=5,3$ versus $M=5,1$).

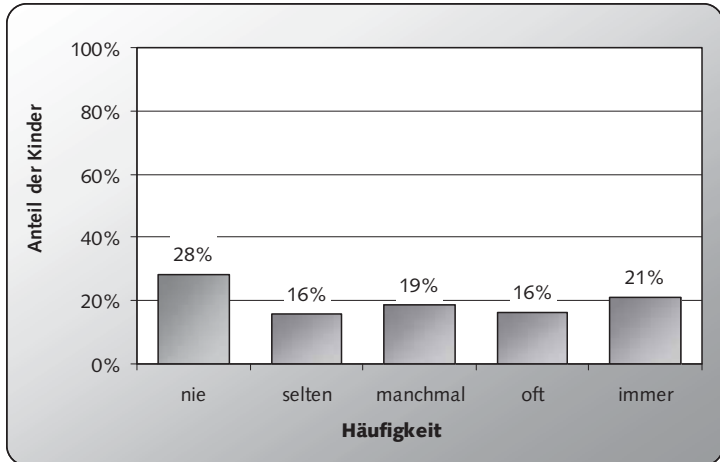
Bezogen auf Mutter und Vater zeigt sich also, dass gemeinsam verbrachte Zeit bei einem Hobby ein zentraler Aspekt für Kinder zu sein scheint, der auch andere Bereiche der Eltern-Kind-Beziehung positiv beeinflusst.

9.4 Verlässlichkeit der Geschwister

Die Kinder schätzen es sehr unterschiedlich ein, wie stark sie sich bei Problemen in der Schule auf ihre Geschwister verlassen können.

In diesem Teilkapitel geht es darum, inwiefern die Kinder sich auf ihre Geschwister – so sie denn welche haben - bei Problemen in der Schule, mit Freundinnen und Freunden und ihren Eltern verlassen können. Die Abbildung 9.33 zeigt die Häufigkeit, mit der sich Kinder auf ihre Geschwister verlassen können, wenn sie Probleme in der Schule haben. Mehr als zwei Fünftel der Kinder können nur „selten“ oder „nie“ bei schulischen Problemen auf die Hilfe ihrer Geschwister hoffen. Mehr als ein Drittel kann sich dagegen „oft“ oder „immer“ in solchen Fällen auf die Geschwister verlassen, fast ein Fünftel erlebt diese Unterstützung „manchmal“. Im Bundesdurchschnitt geben die Kinder an, dass sie sich bei schulischen Problemen „manchmal“ auf ihre Geschwister verlassen können ($M=2,9$).

Abb. 9.33: Verlässlichkeit der Geschwister bei Problemen in der Schule



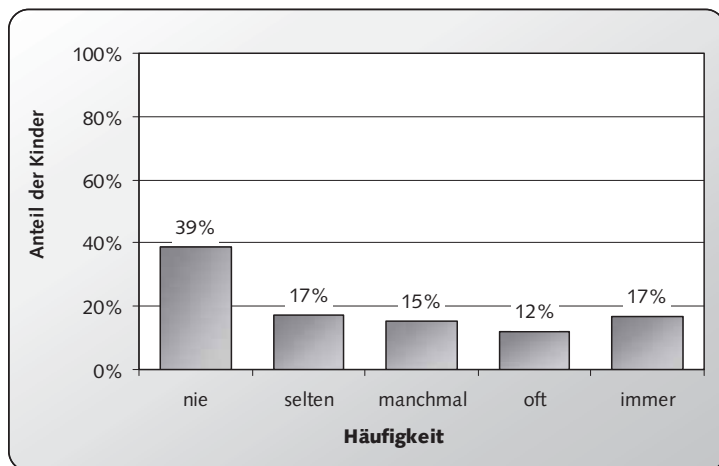
Nach den verschiedenen untersuchten Untergruppen differenziert, gibt es bezogen auf die Verlässlichkeit der Geschwister bei schulischen Problemen keine Unterschiede.

Je mehr sich die Kinder auf ihre Geschwister bei schulischen Problemen verlassen können, desto höher ist ihr familiales ($r=.18$), allgemeines ($r=.14$) und schulisches Wohlbefinden ($r=.11$).

Inwiefern sich die Kinder bei Problemen mit ihren FreundInnen auf ihre Geschwister verlassen können, zeigt die Abbildung 9.34. Mehr als die Hälfte der Kinder kann sich nur „selten“ oder „nie“ in diesen Fällen auf die Geschwister verlassen. Immerhin 29% der Kinder können sich „oft“ oder sogar „immer“ auf ihre Geschwister verlassen, wenn sie Probleme mit ihren FreundInnen haben, 15% „manchmal“. Im Durchschnitt können sich die Kinder „selten“ bis „manchmal“ bei Problemen im Freundeskreis auf ihre Geschwister verlassen ($M=2,5$).

Fast zwei von fünf Kindern meinen, sich bei Problemen mit FreundInnen nicht auf ihre Geschwister verlassen zu können.

Abb. 9.34: Verlässlichkeit der Geschwister bei Problemen mit FreundInnen



Lediglich bezogen auf das Geschlecht gibt es Gruppenunterschiede, wenn nach den verschiedenen Untergruppen differenziert wird. Wenn es Probleme mit den FreundInnen gibt, können sich Mädchen häufiger auf ihre Geschwister verlassen als Jungen ($M=2,7$ versus $M=2,3$).

Mädchen haben häufiger das Gefühl, sich auf ihre Geschwister bei Problemen mit FreundInnen verlassen zu können.

Wenn Kinder sich auf ihre Geschwister bei Problemen im Freundeskreis verlassen können, wirkt sich dies positiv auf ihr familiales ($r=.17$), allgemeines ($r=.13$) und schulisches Wohlbefinden ($r=.12$) aus.

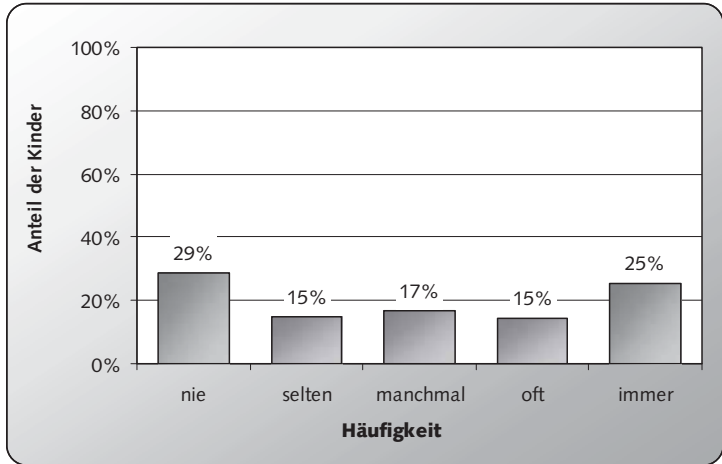
Die folgende Abbildung 9.35 zeigt die Häufigkeit, mit der sich Kinder auf ihre Geschwister bei Problemen mit den Eltern verlassen können. Mehr als zwei von fünf Kindern können sich in diesen Fällen nur „selten“ oder „nie“ auf die Geschwister verlassen. Etwa ebenso viele können sich wiederum „oft“ oder „immer“ auf ihre Geschwister verlassen. Im Bundesdurchschnitt können sich die Kinder „manchmal“ bei Problemen mit den Eltern auf ihre Geschwister verlassen ($M=2,9$).

Auch die Frage, wie stark sich die Kinder auf ihre Geschwister verlassen können, wenn es Probleme mit den Eltern gibt, wird von ihnen sehr unterschiedlich beantwortet.

Nach Bundesländern, Migrationshintergrund, Familienkonstellation, Arbeitslosigkeit und Jahrgangsstufe differenziert, gibt es bei diesem Aspekt keine Unterschiede. Allerdings können sich Mädchen häufiger als Jungen auf ihre Geschwister verlassen, wenn sie Probleme mit ihren Eltern haben ($M=3,1$ versus $M=2,8$).

Bei Problemen mit den Eltern können sich Mädchen stärker auf ihre Geschwister verlassen als Jungen.

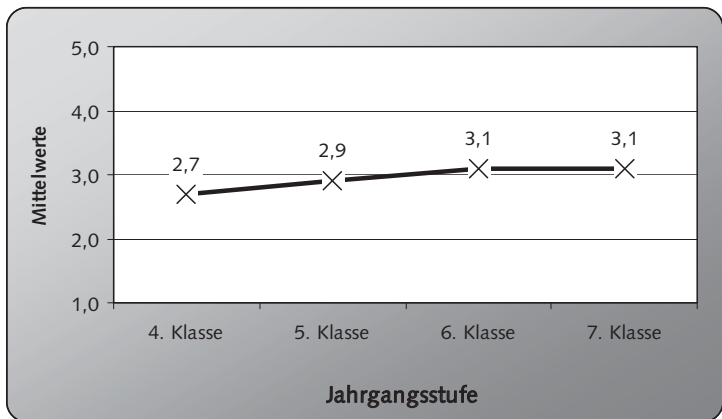
Abb. 9.35: Verlässlichkeit der Geschwister bei Problemen mit Eltern



Mit zunehmendem Alter können sich die Kinder stärker auf ihre Geschwister verlassen, wenn es um Probleme mit den Eltern geht.

Je älter die Kinder werden, desto häufiger können sie auf die Unterstützung ihrer Geschwister zählen (s. Abb. 9.36), wobei der Unterschied von der vierten zur sechsten bzw. siebten Klasse am deutlichsten ist.

Abb. 9.36: Verlassen können auf die Geschwister bei Problemen mit den Eltern (nach Jahrgangsstufe)



Es zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen der Verlässlichkeit der Geschwister bei Problemen und den angegebenen Streithäufigkeiten mit den Eltern. Somit ist die Unterstützung durch die Geschwister unabhängig davon, wie oft sich die Kinder mit den Eltern streiten. Kinder, die sich öfter mit ihren Eltern streiten, können sich also nicht häufiger auf ihre Geschwister verlassen als die Kinder, die sich seltener mit ihren Eltern streiten.

Kinder, die sich auf ihre Geschwister verlassen können, wenn sie Probleme mit den Eltern haben, verfügen sowohl über ein höheres allgemeines Wohlbefinden ($r=.10$) als auch ein höheres Wohlbefinden in der Familie ($r=.12$).

Die Unterstützung durch die Geschwister bei schulischen Problemen ist deutlich niedriger ($M=2,9$) als die durch FreundInnen ($M=3,5$, s. Kapitel 12.3). Ebenso unterstützen FreundInnen bei Problemen mit Geschwistern deutlich stärker ($M=3,0$) als Geschwister bei Problemen mit FreundInnen ($M=2,5$). Die Unterstützung bei Problemen mit den Eltern ist dagegen in beiden Gruppen gleich ausgeprägt.

Die Unterstützung durch die FreundInnen wird von den Kindern in zwei von drei Bereichen höher eingeschätzt als durch die Geschwister.

9.5 Interesse der Mutter für Lebensbereiche der Kinder

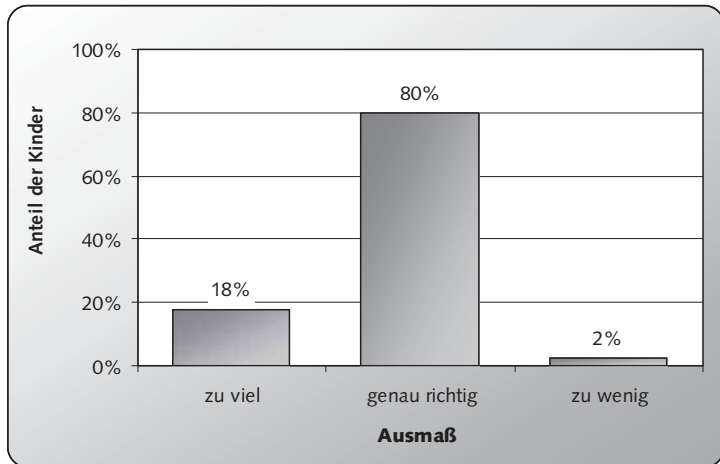
In den folgenden Abschnitten wird dargestellt, in welchem Maße sich die Mutter für bestimmte Lebensbereiche der Kinder interessiert. Dabei haben die Kinder jeweils angegeben, ob sie das Gefühl haben, dass die Mutter zu viel, genau richtig oder zu wenig Interesse zeigt. Jeweils drei Viertel bis vier Fünftel der Kinder bewerten das Interesse, das ihre Mutter zeigt, als genau richtig, besonders für FreundInnen und Hobbies wünschen sich die Kinder allerdings noch mehr Interesse von der Mutter. Die Einschätzungen sind in allen Bundesländern und allen untersuchten Untergruppen identisch. Sowohl zu viel wie zu wenig Interesse der Mutter wirkt sich negativ auf das Wohlbefinden der Kinder aus, zu wenig Interesse in der Regel aber in einem stärkeren Maße. Detaillierte Analysen folgen in den nächsten Abschnitten.

Die Abbildung 9.37 zeigt, dass acht von zehn Kindern es als „genau richtig“ einschätzen, wie groß das Interesse ihrer Mutter für die Schulleistungen ist. Allerdings ist andersherum auch jedes fünfte Kind unzufrieden, da 18% angeben, dass die Mutter sich „zu viel“ interessiert und 2%, dass das Interesse „zu gering“ sei.

Acht von zehn Kindern sind zufrieden mit dem Interesse der Mutter für ihre Schulleistungen.

Nach den unterschiedlichen Subgruppen differenziert, gibt es bezogen auf das Interesse der Mutter für die Schulleistungen des Kindes keine Unterschiede.

Abb. 9.37: Interesse der Mutter für die Schulleistungen des Kindes



Kinder, die das Interesse ihrer Mutter für ihre schulischen Leistungen als genau richtig empfinden, verfügen über ein höheres allgemeines, familiales und schulisches Wohlbefinden als Kinder die damit unzufrieden sind (s. Tab. 9.5). Ob die Kinder sich mehr oder weniger Interesse der Mutter wünschen, spielt hierbei keine Rolle. Beim Wohlbefinden im Freundeskreis unterscheiden sich lediglich die Kinder, die das Interesse der Mutter als genau richtig einschätzen von denen, die sich mehr Interesse von der Mutter wünschen.

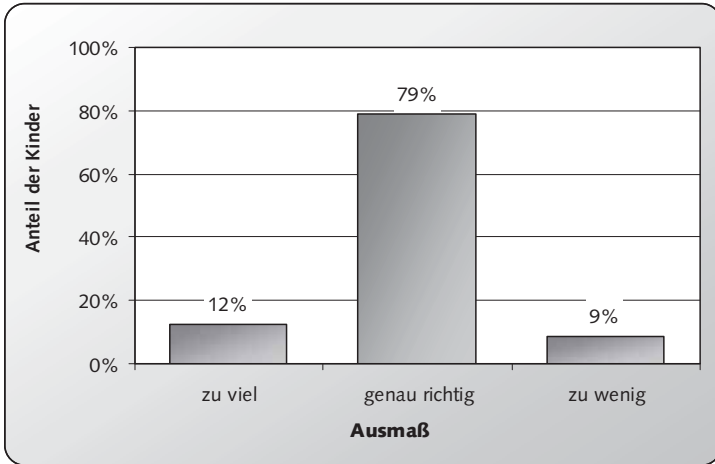
Tab. 9.5: Beziehungen zwischen dem Interesse der Mutter für schulische Leistungen und Wohlbefinden

	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,2	5,7	4,9
familiales Wohlbefinden	5,3	6,1	5,1
schulisches Wohlbefinden	4,7	5,3	4,6
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,4	6,5	6,2

Fast jedes zehnte Kind wünscht sich mehr Interesse der Mutter für seine Probleme.

Bezogen auf das Interesse für die Probleme des Kindes liegt der Anteil der Kinder, die dies als „genau richtig“ einschätzen, ebenfalls bei etwa acht von zehn Kindern (s. Abb. 9.38). Allerdings ist bei den Unzufriedenen dieses Mal der Anteil der Kinder, die meinen, ihre Mutter kümmere sich „zu wenig“ um ihre Probleme, mit 9% deutlich höher als bei dem vorhergehenden Thema. Mehr als jedes zehnte Kind gibt dagegen an, dass die Mutter sich „zu viel“ für die Probleme des Kindes interessiert.

Abb. 9.38: Interesse der Mutter für die Probleme des Kindes



Auch hier lassen sich keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen finden.

Kinder, die zufrieden mit dem Interesse ihrer Mutter für ihre Probleme sind, verfügen über ein höheres Wohlbefinden in allen Lebensbereichen (s. Tab. 9.6). Ob die Kinder sich mehr oder weniger Interesse der Mutter wünschen, spielt beim schulischen und beim Wohlbefinden im Freundeskreis keine Rolle, wohingegen das allgemeine und familiäre Wohlbefinden bei den Kindern am niedrigsten ist, die das Interesse der Mutter als zu gering einschätzen. Die Unterschiede in diesen beiden Bereichen sind sehr deutlich, d.h. ein als zu gering erlebtes Interesse der Mutter für Probleme schlägt sich deutlich im allgemeinen und familialen Wohlbefinden der Kinder nieder.

Wenn das Interesse der Mutter für Probleme als zu gering eingeschätzt wird, hat dies deutlich negative Auswirkungen auf das allgemeine und familiäre Wohlbefinden der Kinder.

Tab. 9.6: Beziehungen zwischen dem Interesse der Mutter für Probleme und Wohlbefinden

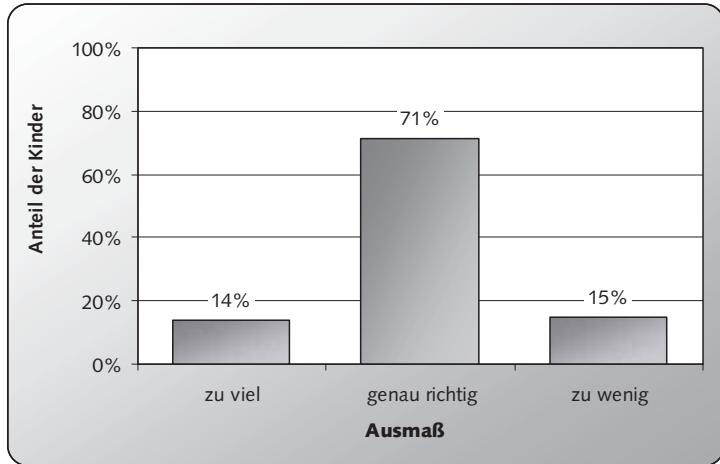
	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,3	5,7	4,9
familiäres Wohlbefinden	5,5	6,1	4,9
schulisches Wohlbefinden	4,9	5,3	4,7
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,3	6,5	6,2

Wenn die Kinder angeben, ihre Mutter interessiere sich zu wenig für ihre Probleme, zeigen sich in anderen Bereichen ebenfalls Hinweise, dass sie weniger behütet sind. Beispielsweise frühstücken sie weniger regelmäßig (s. Kap. 8.1) und diätieren häufiger (s. Kap. 8.2).

Bei dem Interesse der Mutter für die Freundinnen und Freunde des Kindes zeigt sich, dass zwar mehr als sieben von zehn Kindern dies als „genau richtig“ empfinden (s. Abb. 9.39). Dementsprechend ist aber auch fast jedes dritte Kind unzufrieden mit dem Maß, in dem sich die Mutter für den Freundeskreis interessiert. 14% der Kinder meinen, dass die Mutter sich „zu viel“, 15%, dass sie „zu wenig“ Interesse zeigt.

Fast jedes dritte Kind ist unzufrieden mit dem Ausmaß, in dem sich die Mutter für die FreundInnen interessiert.

Abb. 9.39: Interesse der Mutter für die FreundInnen des Kindes



Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen zeigen sich auch bezogen auf das Interesse der Mutter für die FreundInnen des Kindes nicht.

Das Wohlbefinden in allen Lebensbereichen ist am höchsten, wenn Mütter sich in genau dem richtigen Maße für die FreundInnen des Kindes interessieren.

Kinder, die das Interesse ihrer Mutter für ihren Freundeskreis als genau richtig einschätzen, verfügen über ein höheres Wohlbefinden in allen Lebensbereichen (s. Tab. 9.7). Dabei ist es beim allgemeinen, familialen und schulischen Wohlbefinden unerheblich, ob die unzufriedenen Kinder sich mehr oder weniger Interesse der Mutter wünschen. Das niedrigste Wohlbefinden im Bereich Freundeskreis haben diejenigen Kinder, die das Interesse der Mutter als zu gering einschätzen.

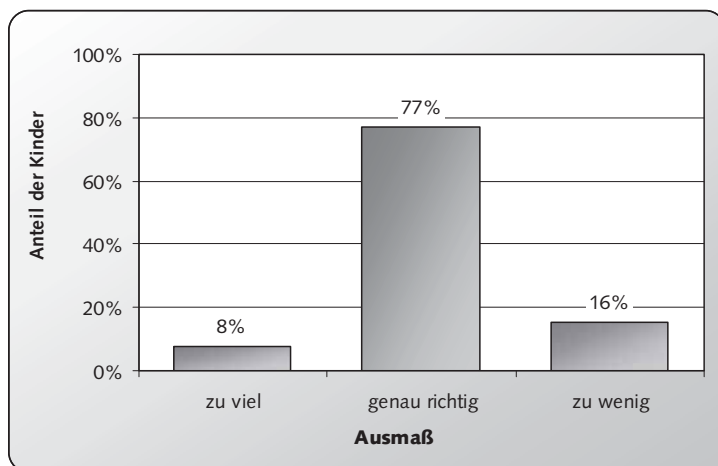
Tab. 9.7: Beziehungen zwischen dem Interesse der Mutter für FreundInnen und Wohlbefinden

	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,3	5,8	5,2
familiales Wohlbefinden	5,5	6,1	5,4
schulisches Wohlbefinden	4,8	5,4	4,9
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,4	6,5	6,2

16% der Kinder wünschen sich, dass sich die Mutter mehr für ihre Hobbys interessiert.

Die Abbildung 9.40 macht deutlich, dass mehr als drei Viertel der Kinder der Meinung sind, dass ihre Mutter sich in genau dem richtigen Maße für ihre Hobbys interessiert. Ein knappes Viertel ist damit unzufrieden, 8% geben ein zu großes, 16% ein zu geringes Interesse der Mutter für ihre Hobbys an.

Abb. 9.40: Interesse der Mutter für die Hobbys des Kindes



Auch bezogen auf das Interesse der Mutter für die Hobbys des Kindes zeigen sich keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen.

Allerdings sind Kinder, die ein gemeinsames Hobby mit der Mutter haben, zufriedener (83% geben ein „genau richtiges“ Interesse an, 10% „zu wenig“ und 7% „zu viel“) als Kinder, die kein Hobby mit der Mutter teilen (70% „genau richtig“, 21% „zu wenig“ und 9% „zu viel“).

Kinder, die das Interesse ihrer Mutter für ihre Hobbys als genau richtig einschätzen, fühlen sich in allen Lebensbereichen wohler (s. Tab. 9.8). Dabei zeigt sich beim allgemeinen, familialen und schulischen Wohlbefinden, dass Kinder, die sich mehr Interesse wünschen, durchweg ein noch niedrigeres Wohlbefinden haben, als diejenigen, die sich weniger Interesse der Mutter wünschen. Im Bereich Freundeskreis gibt es zwar keinen Unterschied zwischen den zufriedenen Kindern und denen, die ihrer Mutter zu viel Interesse bescheinigen, jedoch haben auch hier die Kinder, die meinen, ihre Mutter zeige zu wenig Interesse für ihre Hobbys, den geringsten Mittelwert.

Die Zufriedenheit mit dem Interesse der Mutter für die Hobbys des Kindes wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden der Kinder in allen Lebensbereichen aus.

Tab. 9.8: Beziehungen zwischen dem Interesse der Mutter für Hobbys und Wohlbefinden

	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,4	5,7	5,1
familiales Wohlbefinden	5,6	6,1	5,3
schulisches Wohlbefinden	5,1	5,3	4,7
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,4	6,5	6,3

9.6 Engagement der Mutter

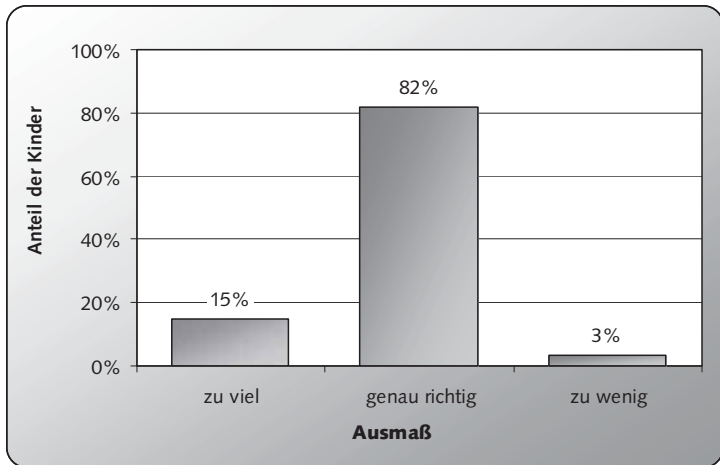
Bezogen auf das Engagement der Mutter bei bestimmten Verhaltensweisen konnten auch hier die Kinder einschätzen, ob sie dies für zu viel, genau

richtig oder zu wenig halten. Die meisten Kinder schätzen das Engagement der Mutter in den Bereichen Fürsorge und Lernen als genau richtig ein, jeweils etwa ein Fünftel wünscht sich allerdings mehr oder weniger Engagement der Mutter. Dies ist in allen untersuchten Untergruppen und in allen Bundesländern identisch. Insbesondere die Kinder, die sich wünschen, ihre Mutter würde sich mehr engagieren, haben ein merklich niedrigeres Wohlbefinden. Im Folgenden werden die Unterschiede detailliert analysiert.

82% der Kinder sind zufrieden mit dem Maß, in dem die Mutter auf sie aufpasst.

Mehr als acht von zehn Kindern empfinden das Maß, in dem die Mutter auf sie aufpasst, als „genau richtig“ (s. Abb. 9.41). Demgegenüber ist knapp jedes fünfte Kind unzufrieden, da 15% angeben, dass ihre Mutter „zu viel“ auf sie aufpasst, sie sich also mehr Unabhängigkeit wünschen. Immerhin 3% würden sich wiederum wünschen, dass ihre Mutter mehr auf sie aufpasst, womöglich fühlen sich diese Kinder teilweise durch die Mutter vernachlässigt.

Abb. 9.41: Fürsorge der Mutter



Wie schon zuvor, lassen sich auch bezogen auf das Aufpassen durch die Mutter keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen (Bundesländer, Geschlecht, Migrationshintergrund, Familienkonstellation, Arbeitslosigkeit und Jahrgangsstufe) nachweisen.

Das Wohlbefinden der Kinder, die zufrieden damit sind, wie die Mutter auf sie aufpasst, ist in allen Bereichen am höchsten.

Kinder, die sich mehr Fürsorge seitens der Mutter wünschen, haben in allen Lebensbereichen das niedrigste Wohlbefinden.

Es lassen sich allerdings signifikante Beziehungen zwischen der Einschätzung der Kinder, in welchem Maße ihre Mutter auf sie aufpasst, und ihrem Wohlbefinden finden (s. Tab. 9.9). Dabei ist es in allen Lebensbereichen so, dass Kinder, die die Fürsorge der Mutter als genau richtig einschätzen, das höchste und Kinder, die das Engagement hier als zu gering bewerten, durchweg das geringste Wohlbefinden haben. Beim allgemeinen und beim Wohlbefinden in Freundeskreis unterscheiden sich die Kinder, die das Engagement in diesem Bereich als „zu viel“ ansehen, nicht signifikant von den Zufriedenen, beim familialen und schulischen Wohlbefinden liegen sie in der Mitte der drei Gruppen.

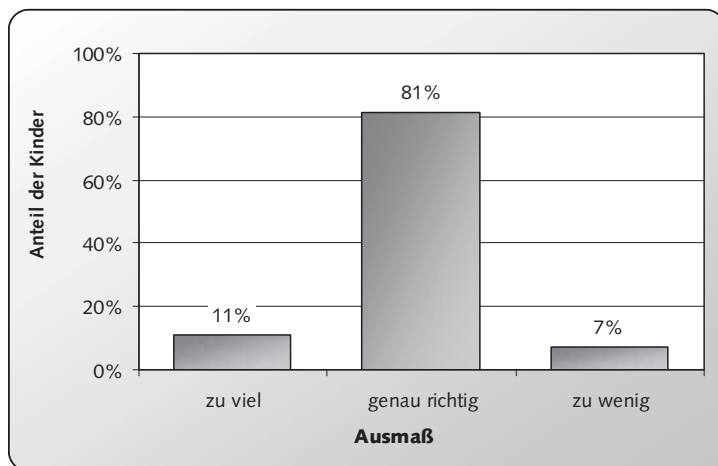
Tab. 9.9: Beziehungen zwischen dem Aufpassen durch die Mutter und Wohlbefinden

	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,4	5,7	4,9
familiales Wohlbefinden	5,6	6,1	4,8
schulisches Wohlbefinden	4,9	5,3	4,6
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,4	6,5	6,2

Mehr als acht von zehn Kindern finden es „genau richtig“, wie viel ihre Mütter ihnen beizubringen versuchen (s. Abb. 9.42). Mehr als jedes zehnte Kind denkt allerdings, dass die Mutter ihnen „zu viel“ beizubringen versucht, 7% meinen, sie könnte sich in diesem Bereich mehr engagieren. Inwiefern die Mutter versucht, dem Kind etwas beizubringen, ist in den untersuchten Subgruppen identisch.

Fast jedes zehnte Kind meint, die Mutter versucht ihm zu wenig beizubringen.

Abb. 9.42: Bemühungen der Mutter, dem Kind etwas beizubringen



Auch hier gibt es Beziehungen zwischen der Einschätzung der Kinder, inwiefern ihre Mutter versucht, ihnen etwas beizubringen, und ihrem Wohlbefinden (s. Tab. 9.10). Dabei zeigt sich beim allgemeinen und familialen Wohlbefinden, dass die Zufriedenen wie auch schon zuvor die höchsten Werte aufweisen, während die Kinder, die dieses Engagement der Mutter als zu viel bewerten, den zweiten Rang einnehmen. Die Kinder, die mehr von ihrer Mutter erwarten würden, haben das niedrigste Wohlbefinden. Beim schulischen und beim Wohlbefinden im Freundeskreis ist es unerheblich, ob die unzufriedenen Kinder sich mehr oder weniger Interesse der Mutter wünschen.

Kinder, die zufrieden sind mit dem Bemühen ihrer Mutter, ihnen etwas beizubringen, verfügen über ein höheres Wohlbefinden in allen Lebensbereichen.

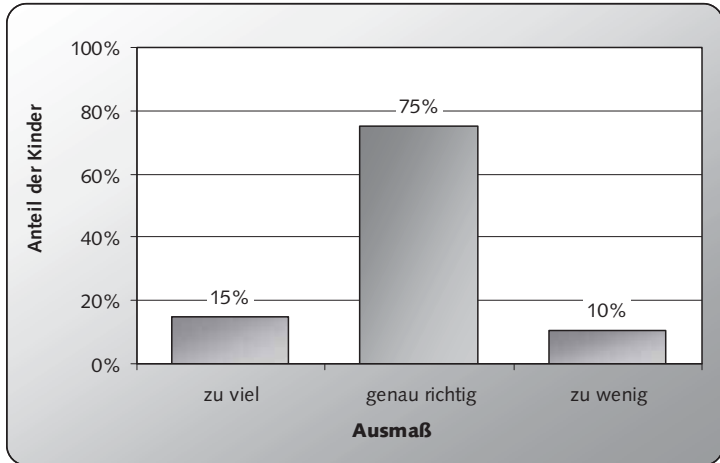
Tab. 9.10: Beziehungen zwischen dem Beibringen wollen der Mutter und dem Wohlbefinden

	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,3	5,7	5,0
familiales Wohlbefinden	5,6	6,1	5,0
schulisches Wohlbefinden	4,9	5,3	4,7
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,3	6,5	6,2

Drei Viertel der Kinder sind der Meinung, die Mutter ermuntere sie in genau dem richtigen Maß zum Lernen.

Die Abbildung 9.43 zeigt, dass drei Viertel aller befragten Kinder es „genau richtig“ finden, wie sie von ihrer Mutter zum Lernen ermuntert werden. Andersherum ist aber ein Viertel diesbezüglich unzufrieden mit dem Engagement der Mutter, 15% würden gerne weniger zum Lernen angehalten werden, jedes zehnte Kind meint, dass die Mutter sich diesbezüglich mehr kümmern könnte. Auch hier lassen sich keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen nachweisen.

Abb. 9.43: Ermunterung zum Lernen durch die Mutter



In allen Lebensbereichen haben wiederum die zufriedenen Kinder das höchste Wohlbefinden.

Die Beziehungen zwischen der Einschätzung der Kinder, in welchem Maße ihre Mutter sie zum Lernen ermuntert, und ihrem Wohlbefinden sind der Tabelle 9.11 abzulesen. Beim allgemeinen und familialen Wohlbefinden zeigt sich erneut die Rangreihenfolge „genau richtig“, „zu viel“ und „zu wenig“. Beim schulischen und beim Wohlbefinden im Freundeskreis ist es unerheblich, ob die unzufriedenen Kinder sich mehr oder weniger Ermunterung zum Lernen durch die Mutter wünschen.

Tab. 9.11: Beziehungen zwischen Ermunterung durch Mutter zum Lernen und Wohlbefinden

	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,4	5,8	5,0
familiales Wohlbefinden	5,6	6,1	5,1
schulisches Wohlbefinden	4,8	5,4	4,6
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,4	6,5	6,3

9.6.1 Beziehungen zwischen dem Engagement der Mutter und anderen relevanten Fragestellungen

Inwieweit das Ausmaß des Interesses und Engagements der Mutter für die verschiedenen Verhaltensweisen Auswirkungen auf andere relevante Fragestellungen des Fragebogens hat, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

Tabelle 9.12 macht deutlich, dass sich die mittlere Streithäufigkeit¹³ mit den Eltern unterscheidet, je nachdem, wie sehr sich die Mutter für die Lebensbereiche des Kindes interessiert. Für alle Bereiche zeigt sich, dass die Streithäufigkeit am geringsten ist, wenn die Mutter sich nach Einschätzung der Kinder in genau dem richtigen Maß für das Kind interessiert und am höchsten, wenn die Mutter sich zu viel oder zu wenig interessiert. Dabei ist es statistisch unerheblich, ob sie sich zu viel oder zu wenig interessiert.

Die Streithäufigkeit mit den Eltern ist am geringsten, wenn sich die Mutter in genau dem richtigen Maße für die Kinder interessiert und engagiert.

Tab. 9.12: Beziehungen zwischen dem Interesse und dem Engagement der Mutter und der durchschnittlichen Streithäufigkeit

	zu viel	genau richtig	zu wenig
Schulleistungen	2,0	1,7	2,1
Probleme	2,0	1,7	2,0
Freunde und Freundinnen	2,0	1,7	1,9
Hobbys	2,0	1,7	1,9
Aufpassen	1,9	1,7	2,0
Beibringen	2,0	1,7	2,0
Ermunterung zum Lernen	2,0	1,7	2,0

Für die folgende Auswertung wurden die Kinder bezogen auf das Interesse und das Engagement der Mutter klassifiziert, indem die Kinder aufgrund ihrer Antworten in *allen sieben Aspekten* von Interesse und Engagement der Mutter den Zufriedenen („genau richtig“) oder Unzufriedenen („zu viel“ oder „zu wenig“) zugeordnet wurden, wenn sie mindestens vier Mal, d.h. bei mehr als der Hälfte der Fragen, die entsprechende Kategorie angekreuzt haben. Kinder, die nicht eindeutig zugeordnet werden konnten, weil sie jede Kategorie weniger als vier Mal angekreuzt haben, werden nicht berücksichtigt, dies betrifft etwa 10% der Kinder.

Wenn Mütter sich in genau dem richtigen Maße für ihr Kind interessieren, geben die Kinder an, dass sich ihre Eltern in allen Aspekten zur Sensibilität, Achtsamkeit und Regelbeachtung (s.o.) am meisten bemühen. Dies wird durch die im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen hohen Mittelwerte

Wenn das Interesse der Mutter als genau richtig eingeschätzt wird, sind Eltern insgesamt sensibler und achten mehr auf die Einhaltung von Regeln.

¹³ Hier wurde zur weiteren Betrachtung der Mittelwert über alle zehn Streithäufigkeiten gebildet.

in der Tabelle 9.13 deutlich. In den meisten Bereichen ist es so, dass wenn sich die Mütter zu viel kümmern, die Werte dazu immer noch besser sind als wenn die Mütter sich zu wenig kümmern. Die einzige Ausnahme bildet das Genervtsein der Kinder, wenn sie von ihren Eltern auf ihren Gemütszustand angesprochen werden. Hier verhält es sich so, dass - wie bei den anderen Aspekten auch - diejenigen Kinder, welche zufrieden sind, am seltensten deswegen genervt sind. Bei den Unzufriedenen ist es jedoch erwartungsgemäß anders als bei den anderen Aspekten: hier sind die Kinder, die der Meinung sind, die Mutter kümmert sich zu viel, häufiger genervt als die Kinder, die meinen, ihre Mutter kümmert sich zu wenig.

Tab. 9.13: Beziehungen zwischen dem Interesse und dem Engagement der Mutter und der Achtsamkeit der Eltern

	zu viel	genau richtig	zu wenig
Sensibilität für Gemütszustand des Kindes	3,4	4,0	2,7
Genervtsein der Kinder	2,6	1,9	2,3
Sensibilität für Pausenbedürfnis des Kindes	2,6	3,4	1,8
Achtsamkeit auf Dauer der Hausaufgaben	2,3	3,1	1,9
Achtsamkeit auf Lernen für die Schule	4,0	4,2	3,2
Achtsamkeit auf Klarkommen in der Schule	3,9	4,4	3,1
Regelbeachtung Hände waschen	3,0	3,5	2,6
Regelbeachtung Schlafenszeit	3,8	4,1	3,4

Wenn Mütter sich zu wenig für die Lebensbereiche der Kinder interessieren, können diese schlechter mit psychischem Unwohlsein umgehen.

Weiterhin zeigt sich, dass Kinder, deren Mutter sich zu wenig für verschiedene Aspekte ihres Lebens interessiert, eine geringere Kompetenz haben, mit ihrem eigenen psychischen Unwohlsein umzugehen (s. Kap. 7.1.2).

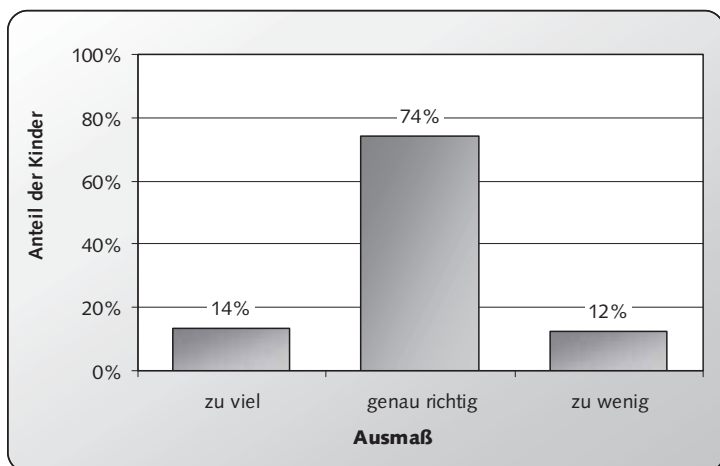
9.7 Interesse des Vaters für Lebensbereiche der Kinder

In welchem Maße sich der Vater für die verschiedenen Lebensbereiche (Schulleistungen, Probleme, Freundinnen und Freunde, Hobbys) des Kindes interessiert, wird in diesem Teilkapitel dargestellt. Insgesamt ist die Zufriedenheit der Kinder mit dem Interesse ihres Vaters an verschiedenen Aspekten ihres Lebens etwas niedriger als die Zufriedenheit mit der Mutter. Jeweils zwei Drittel bis drei Viertel sind zufrieden, jeweils ein Fünftel wünscht sich mehr Interesse des Vaters für Probleme und für Hobbies, ein Drittel mehr Interesse für die FreundInnen. Zwischen den Bundesländern gibt es bezogen auf diesen Bereich allerdings keine Unterschiede. Anders als bei der Mutter gibt es aber einige Gruppenunterschiede, die im Folgenden dargestellt werden, insbesondere bezogen auf Alleinerziehende und Kinder mit Migrationshintergrund, zum Teil allerdings auch zwischen Jungen und Mädchen. Mangelndes Interesse des Vaters wirkt sich interessanterweise weniger eindeutig auf das Wohlbefinden der Kinder aus, als mangelndes Interesse der Mutter.

Mehr als jedes vierte Kind ist mit dem Interesse des Vaters für die Schulleistungen unzufrieden.

Die Abbildung 9.44 zeigt, dass weniger als drei Viertel der Kinder es als „genau richtig“ einschätzen, wie groß das Interesse ihres Vaters für die Schulleistungen ist. Allerdings ist andersherum auch mehr als jedes vierte Kind unzufrieden, da 14% angeben, dass der Vater sich „zu viel“ interessiert und 12%, dass das Interesse „zu gering“ sei.

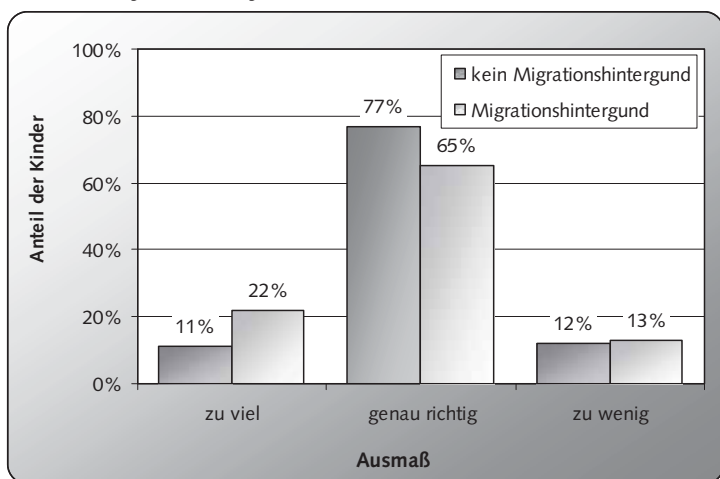
Abb. 9.44: Interesse des Vaters an den Schulleistungen des Kindes



Bezogen auf das Interesse des Vaters für die Schulleistungen des Kindes lassen sich für den Migrationshintergrund der Kinder Gruppenunterschiede feststellen (s. Abb. 9.45). Mehr Kinder mit Migrationshintergrund bemängeln, dass ihr Vater sich „zu viel“ um ihre Schulleistungen kümmert, während dementsprechend bei den Kindern ohne Migrationhintergrund der Anteil höher ist, der zufrieden damit ist.

Kinder mit Migrationshintergrund sind eher der Meinung, dass ihr Vater sich zu viel für ihre Schulleistungen interessiert.

Abb. 9.45: Interesse des Vaters an den Schulleistungen des Kindes (nach Migrationshintergrund)



Jedes vierte Kind von Alleinerziehenden wünscht sich mehr Interesse des Vaters für seine Schulleistungen.

Kinder von Alleinerziehenden schätzen in weitaus höherem Maße (26%) das Interesse ihres Vaters für ihre Schulleistungen als „zu gering“ ein als Kinder aus Zweielternfamilien (11%). Eine Erklärung dafür dürfte sein, dass Kinder von Alleinerziehenden eher mit der Mutter zusammen leben und somit zum Vater ein geringerer Kontakt besteht.

Wenn der Vater sich in genau dem richtigen Maße für die Schulleistungen interessiert, haben diese Kinder vergleichsweise das höchste Wohlbefinden.

Kinder, die zufrieden mit dem Interesse ihres Vaters für ihre schulischen Leistungen sind, verfügen über ein höheres Wohlbefinden in allen Lebensbereichen als Kinder, die unzufrieden damit sind (s. Tab. 9.14) Ob die Kinder sich mehr oder weniger Interesse des Vaters wünschen, spielt hierbei keine Rolle.

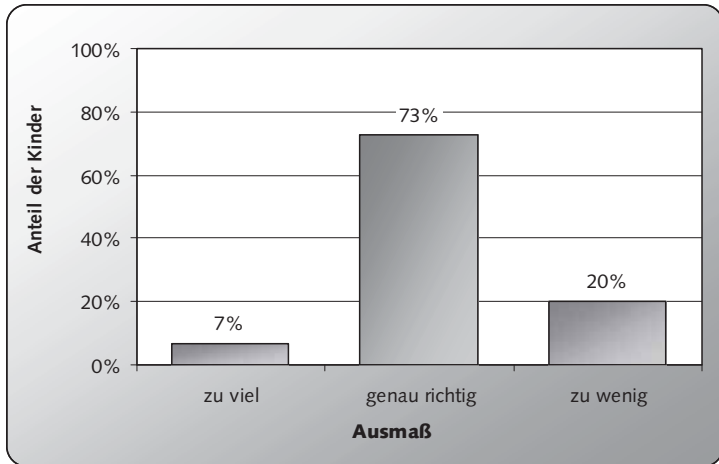
Tab. 9.14: Beziehungen zwischen dem Interesse des Vaters für schulische Leistungen und dem Wohlbefinden

	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,2	5,7	5,3
familiales Wohlbefinden	5,4	6,1	5,4
schulisches Wohlbefinden	4,8	5,4	4,9
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,3	6,5	6,4

Jedes fünfte Kind wünscht sich mehr Interesse des Vaters für seine Probleme.

Bezogen auf das Interesse des Vaters für die Probleme des Kindes liegt der Anteil der Kinder, die es als „genau richtig“ einschätzen, ebenfalls knapp unter drei Viertel der Kinder (s. Abb. 9.46). Allerdings ist bei den Unzufriedenen dieses Mal der Anteil der Kinder, die meinen, ihr Vater kümmert sich „zu wenig“ um ihre Probleme, mit 20% deutlich höher als bei dem vorhergehenden Thema. 7% der Kinder geben an, dass der Vater sich „zu viel“ für ihre Probleme interessiert.

Abb. 9.46: Interesse des Vaters für die Probleme des Kindes

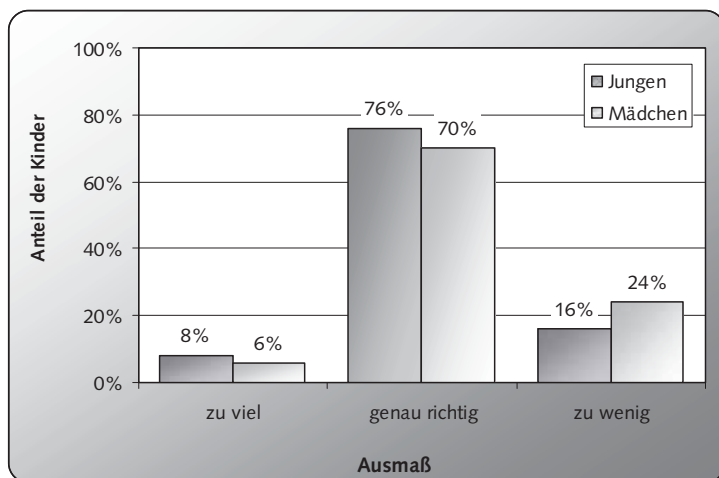


Ein Drittel der Kinder alleinerziehender Eltern (33%) bewertet das Interesse des Vaters für Probleme als „zu gering“, während dies bei Kindern aus Zweielternfamilien nur etwa ein Fünftel (19%) betrifft.

Kinder Alleinerziehender und Jungen vermissen vermehrt das Interesse des Vaters an ihren Problemen.

Die Abbildung 9.47 macht deutlich, dass weniger Mädchen als Jungen das Interesse ihres Vaters für ihre Probleme als „genau richtig“ einschätzen, während der Anteil der Jungen, welche das Interesse ihres Vaters für ihre Probleme als „zu gering“ angeben, niedriger ist als bei den Mädchen.

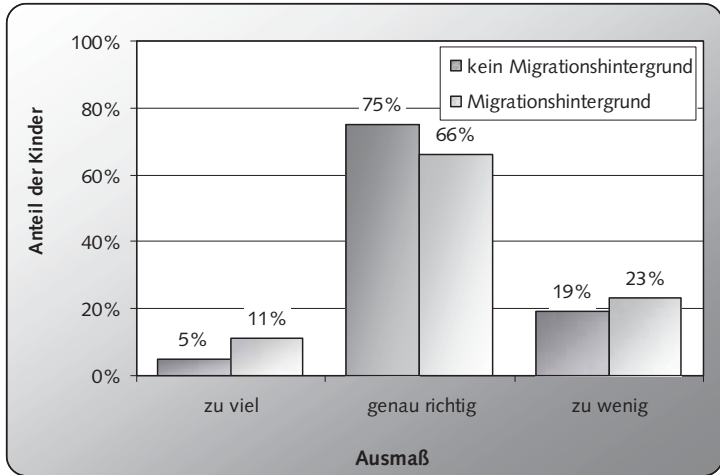
Abb. 9.47: Interesse des Vaters für die Probleme des Kindes (nach Geschlecht)



Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist in beiden Gruppen, die Unzufriedenheit mit dem Interesse des Vaters für Ihre Probleme ausdrücken, höher (s. Abb. 9.48). Dementsprechend ist unter den Zufriedenen der Anteil der Kinder ohne Migrationshintergrund höher.

Kinder mit Migrationshintergrund sind unzufriedener mit dem Interesse des Vaters für ihre Probleme.

Abb. 9.48: Interesse des Vaters für die Probleme des Kindes (nach Migrationshintergrund)



Mit dem Alter steigt der Anteil der Kinder an, die meinen, ihr Vater interessiert sich zu wenig für ihre Probleme.

Betrachtet man die Ergebnisse differenziert nach dem Alter der Kinder, ergibt sich folgendes Ergebnis: Während der Anteil der Kinder, die das Interesse des Vaters für ihre Probleme als zu hoch einschätzen, stets gleich bleibt, steigt der Anteil der Kinder, die der Meinung sind, der Vater interessiert sich zu wenig für ihre Probleme, mit dem Alter an (s. Tab. 9.15). Wünschen sich noch 14% der ViertklässlerInnen, dass ihr Vater sich mehr um ihre Probleme kümmert, ist dies bereits über ein Viertel der SiebtklässlerInnen, die so denken. Somit sinkt entsprechend auch der Anteil derjenigen, die diesbezüglich mit dem Interesse ihres Vaters zufrieden sind. Teenager fordern also häufiger mehr Interesse des Vaters für ihre Probleme.

Tab. 9.15: Interesse des Vaters für Probleme des Kindes (nach Jahrgangsstufe)

	zu viel	genau richtig	zu wenig
4. Klasse	7%	78%	14%
5. Klasse	7%	76%	17%
6. Klasse	6%	71%	23%
7. Klasse	7%	66%	27%

Wenn Kinder mit dem Interesse des Vaters für Probleme unzufrieden sind, hat dies negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Kinder in allen Lebensbereichen.

Kinder, die das Interesse ihres Vaters für ihre Probleme als genau richtig einschätzen, fühlen sich in allen Lebensbereichen besser (s. Tab. 9.16). Ob die unzufriedenen Kinder sich mehr oder weniger Interesse des Vaters wünschen, spielt hierbei keine Rolle.

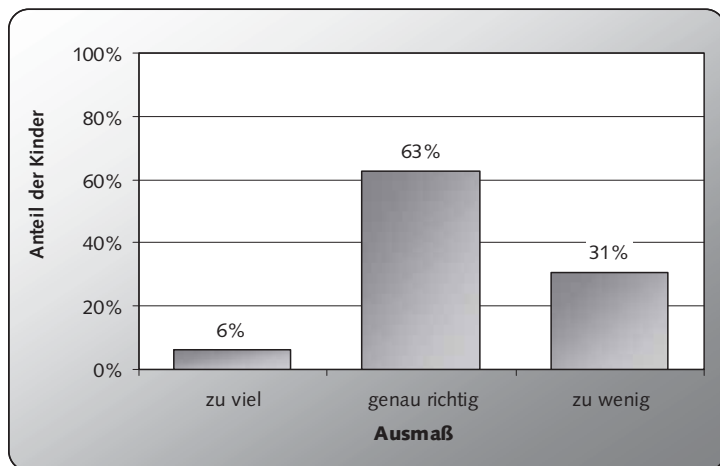
Tab. 9.16: Beziehungen zwischen dem Interesse des Vaters für Probleme und dem Wohlbefinden

	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,2	5,7	5,3
familiales Wohlbefinden	5,5	6,1	5,5
schulisches Wohlbefinden	4,9	5,3	4,9
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,3	6,5	6,4

Bei dem Interesse des Vaters für die Freunde und Freundinnen des Kindes zeigt sich, dass weniger als zwei Drittel der Kinder dies als „genau richtig“ einstufen (s. Abb. 9.49). Dementsprechend sind aber fast zwei Fünftel mit dem Maß unzufrieden, in dem sich der Vater für den Freundeskreis interessiert. 6% der Kinder meinen, dass der Vater sich „zu viel“, ein Drittel, dass er sich „zu wenig“ kümmere.

Fast vier von zehn Kindern sind unzufrieden mit dem Ausmaß, in dem sich der Vater für ihre FreundInnen interessiert.

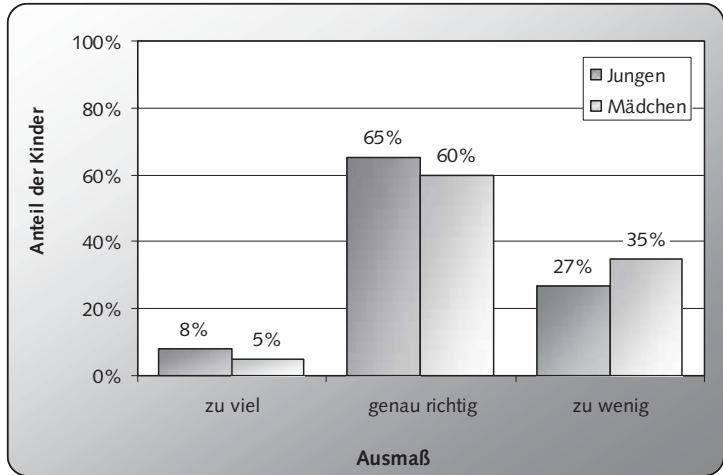
Abb. 9.49: Interesse des Vaters für die FreundInnen des Kindes



Hier zeigt sich erneut, dass weniger Mädchen als Jungen das Interesse ihres Vaters für ihre FreundInnen als genau richtig einschätzen, während der Anteil der Jungen, welche sich mehr Interesse ihres Vaters für ihre FreundInnen wünschen, niedriger ist als bei den Mädchen (s. Abb. 9.50).

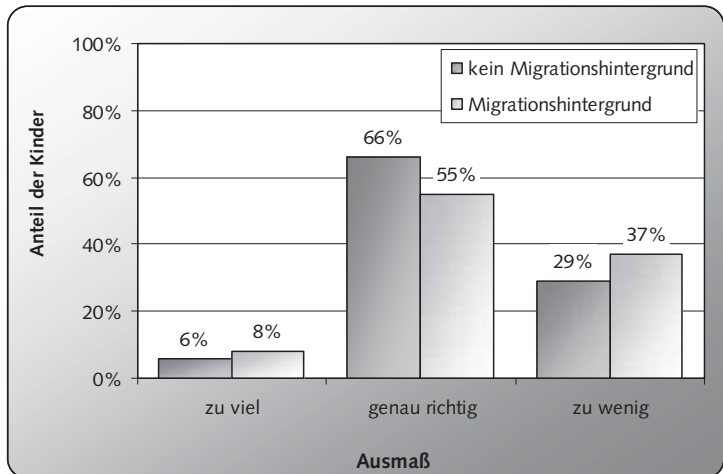
Mädchen und Kinder mit Migrationshintergrund wünschen sich mehr Interesse des Vaters für ihre FreundInnen.

Abb. 9.50: Interesse des Vaters für die FreundInnen des Kindes (nach Geschlecht)



Wie Abbildung 9.51 verdeutlicht, wünschen sich Kinder mit Migrationshintergrund mehr Interesse ihres Vaters für ihren Freundeskreis, während unter den Zufriedenen abermals der Anteil der Kinder ohne Migrationshintergrund höher ist.

Abb. 9.51: Interesse des Vaters für die FreundInnen des Kindes (nach Migrationshintergrund)



Auch für diesen Aspekt zeigt sich, dass Kinder von Alleinerziehenden in höherem Maße angeben, dass ihr Vater sich zu wenig für ihre FreundInnen interessiert als Kinder aus Zweielternfamilien (42% versus 29%).

Mehr als vier von zehn Kindern Alleinerziehender wünschen sich mehr Interesse ihres Vaters für ihre FreundInnen.

Wenn Kinder das Interesse ihres Vaters für ihre FreundInnen als genau richtig einschätzen, fällt ihr Wohlbefinden in allen Lebensbereichen höher aus (s. Tab. 9.17). Dabei ist es beim Wohlbefinden in der Schule und im Freundeskreis unerheblich, ob die unzufriedenen Kinder sich mehr oder weniger Interesse des Vaters wünschen. Das niedrigste allgemeine und familiale Wohlbefinden haben diejenigen Kinder, die das Interesse des Vaters als zu gering einschätzen.

Wenn Kinder zufrieden sind, wie sich der Vater für ihre FreundInnen interessiert, haben diese Kinder ein höheres Wohlbefinden in allen Lebensbereichen.

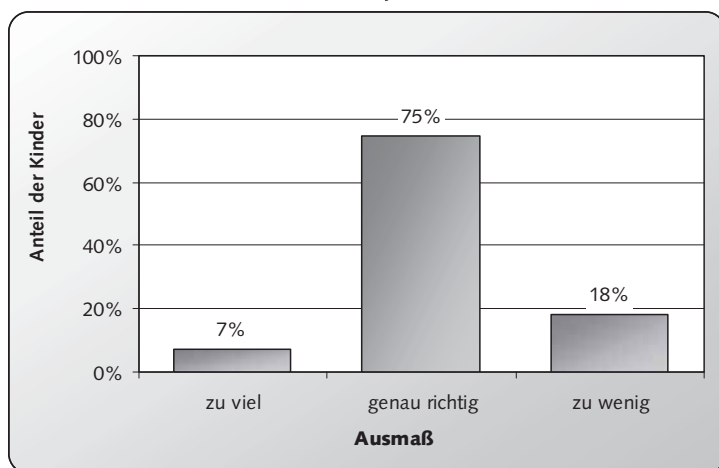
Tab. 9.17: Beziehungen zwischen dem Interesse des Vaters für FreundInnen und dem Wohlbefinden

	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,4	5,7	5,2
familiales Wohlbefinden	5,7	6,1	5,4
schulisches Wohlbefinden	4,9	5,3	4,9
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,4	6,5	6,3

Der Abbildung 9.52 ist zu entnehmen, dass drei Viertel der Kinder der Meinung sind, dass sich ihr Vater in genau dem richtigen Maße für ihre Hobbys interessiert. Ein Viertel ist damit allerdings unzufrieden, 7% geben ein zu großes, 18% ein zu geringes Interesse des Vaters für ihre Hobbys an.

Fast jedes fünfte Kind ist der Meinung, der Vater könnte sich mehr für die Hobbys des Kindes interessieren.

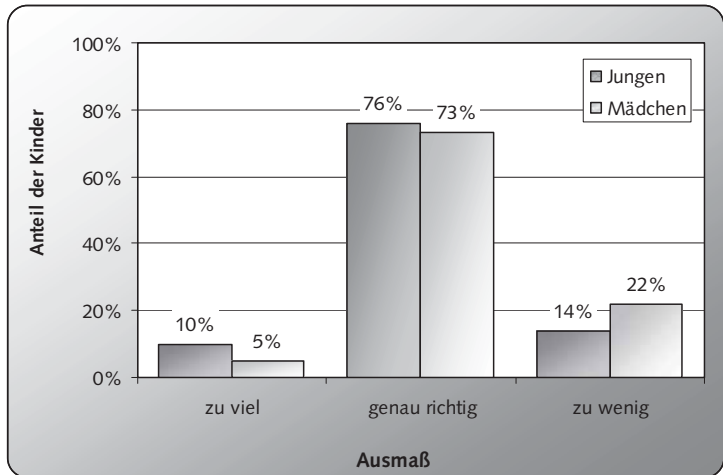
Abb. 9.52: Interesse des Vaters für die Hobbys des Kindes



Bezogen auf das Interesse des Vaters für die Hobbys des Kindes zeigt sich hier zunächst (s. Abb. 9.53), dass mehr Jungen meinen, dass der Vater „zu viel“ Interesse zeigt, während mehr Mädchen angeben, dass sein Interesse „zu gering“ sei.

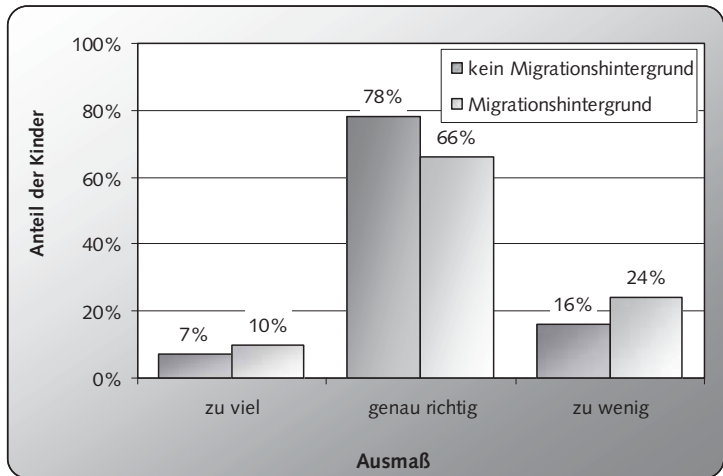
Jungen wünschen sich weniger, Mädchen und Kinder mit Migrationshintergrund mehr Interesse des Vaters für die Hobbys der Kinder.

Abb. 9.53: Interesse des Vaters für die Hobbys des Kindes (nach Geschlecht)



Abermals zeigt sich, dass unter den Kindern, die sich mehr Interesse des Vaters für ihre Hobbys wünschen, der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund höher ist, während die Kinder ohne Migrationshintergrund eher zufrieden damit sind (s. Abb. 9.54).

Abb. 9.54: Interesse des Vaters für die Hobbys des Kindes (nach Migrationshintergrund)



Wie auch schon bei den vorhergehenden Aspekten lässt sich auch hier ein Unterschied in Bezug auf die Familienkonstellation nachweisen. Kinder von Alleinerziehenden meinen häufiger, dass ihr Vater sich zu wenig für ihre Hobbys interessiert als Kinder aus Zweielternfamilien (30% versus 17%).

Kinder Alleinerziehender wünschen sich deutlich mehr Interesse des Vaters für die Hobbys.

Das Wohlbefinden der Kinder in allen Lebensbereichen ist dann höher, wenn sie das Interesse ihres Vaters für ihre Hobbys als genau richtig einschätzen (s. Tab. 9.18). Dabei zeigt sich beim allgemeinen und familialen Wohlbefinden, dass Kinder, die sich mehr Interesse wünschen, durchweg ein noch niedrigeres Wohlbefinden haben, als diejenigen, die sich weniger Interesse wünschen. In den Bereichen Schule und Freundeskreis spielt es keine Rolle, ob sich die unzufriedenen Kinder mehr oder weniger Interesse wünschen.

Wiederum wirkt es sich positiv auf das Wohlbefinden aller Lebensbereiche aus, wenn Kinder zufrieden mit dem Interesse des Vaters für ihre Hobbys sind.

Tab. 9.18: Beziehungen zwischen dem Interesse des Vaters für Hobbys und dem Wohlbefinden

	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,4	5,7	5,2
familiales Wohlbefinden	5,7	6,1	5,4
schulisches Wohlbefinden	4,9	5,3	4,9
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,4	6,5	6,3

Zudem zeigt sich, dass bei Vätern, die sich zu wenig für die Belange des Kindes interessieren, die Kompetenz des Kindes niedriger ist, selbst mit seinem Umwohlsein umzugehen (s. Kap. 7.1.2).

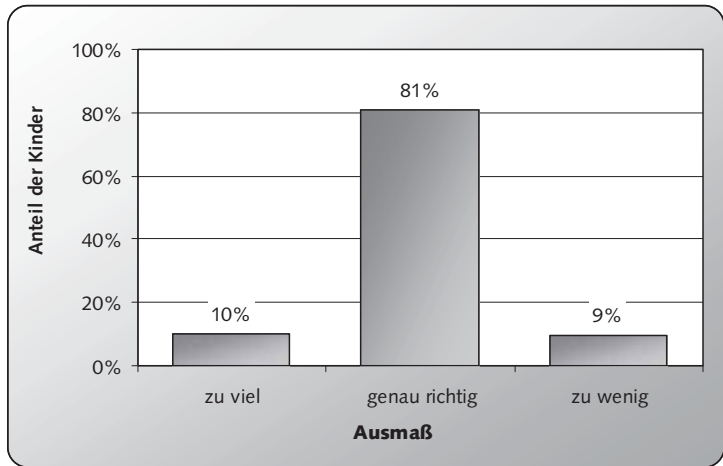
9.8 Engagement des Vaters

Die Anteile der Kinder, die mit dem Engagement des Vaters zufrieden sind, liegen nur geringfügig unter denen für die Mütter, allerdings ist auffällig, dass die unzufriedenen Kinder sich viel häufiger in der Gruppe der Kinder finden, die sich mehr Engagement des Vaters wünschen. Fast jedes zehnte Kind wünscht sich, der Vater würde mehr auf das Kind aufpassen, 14% wünschen, dass ihr Vater häufiger versuchen sollte, ihnen etwas beizubringen und über ein Fünftel wünscht sich mehr Ermunterung zum Lernen durch den Vater. Wie auch bei den Interessensfragen gibt es bei den Vätern einige Unterschiede zwischen den Gruppen, allerdings keine zwischen Bundesländern. Kinder, die den Eindruck haben, ihr Vater passe nicht genug auf sie auf, haben ein klar niedrigeres allgemeines und familiales Wohlbefinden.

Mehr als acht von zehn Kindern empfinden das Maß, in dem der Vater auf sie aufpasst, als „genau richtig“ (s. Abb. 9.55). Demgegenüber ist knapp jedes fünfte Kind unzufrieden, 10% geben an, dass ihr Vater „zu viel“ auf sie aufpasst, sie wünschen sich also mehr Unabhängigkeit, 9% wünschen mehr Fürsorge von Seiten des Vaters, womöglich fühlen sich diese Kinder teilweise durch den Vater vernachlässigt.

81% der Kinder finden, dass ihr Vater in genau richtigem Maß auf sie aufpasst.

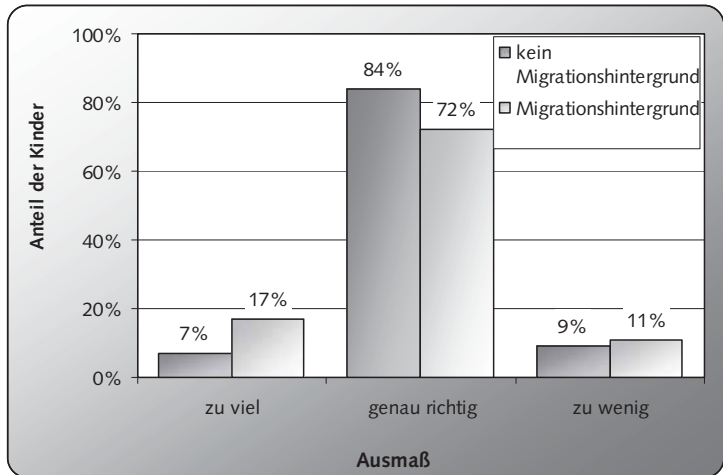
Abb. 9.55: Fürsorge des Vaters



Kinder mit Migrationshintergrund sind eher der Meinung, der Vater passt zuviel auf sie auf.

Unterscheidet man die Kinder nach Migrationshintergrund, fällt auf, dass der Anteil der Kinder, der meint, dass der Vater „zu viel“ auf sie aufpasst, bei den Kindern mit Migrationshintergrund deutlich höher ist (s. Abb. 9.56). Dabei besteht zwischen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund kein Unterschied. Unter den Zufriedenen ist dementsprechend der Anteil der Kinder ohne Migrationshintergrund höher.

Abb. 9.56: Fürsorge des Vaters (nach Migrationshintergrund)



Kinder aus Zweielternfamilien sind deutlich seltener der Meinung, dass ihr Vater „zu wenig“ auf sie aufpasst als Kinder alleinerziehender Eltern (7% versus 25%).

Jedes vierte Kind Alleinerziehender wünscht sich, dass der Vater mehr auf das Kind aufpasst.

Es lassen sich signifikante Beziehungen zwischen der Einschätzung der Kinder, in welchem Maße ihr Vater auf sie aufpasst und ihrem Wohlbefinden nachweisen (s. Tab. 9.19). Dabei zeigt sich beim allgemeinen und familialen Wohlbefinden, dass Kinder, die sich mehr Interesse wünschen, durchweg ein noch niedrigeres Wohlbefinden haben, als diejenigen, die sich weniger Interesse wünschen. In den Bereichen Schule und Freundeskreis spielt es keine Rolle, ob sich die Kinder mehr oder weniger Interesse wünschen. In allen Bereichen ist es wiederum so, dass sich Kinder, die das Engagement des Vaters als genau richtig einschätzen, am besten fühlen.

Kinder, die die Fürsorge des Vaters als genau richtig einschätzen, fühlen sich in allen Lebensbereichen am besten.

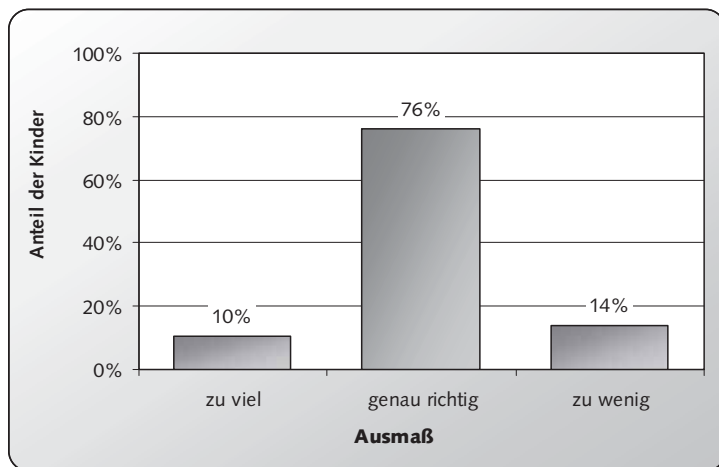
Tab. 9.19: Beziehungen zwischen dem Aufpassen durch den Vater und dem Wohlbefinden

	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,5	5,7	4,1
familiales Wohlbefinden	5,7	6,1	5,2
schulisches Wohlbefinden	5,0	5,3	4,9
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,3	6,5	6,3

Mehr als drei Viertel der befragten Kinder finden „genau richtig“, in welchem Maß die Väter versuchen, den Kindern etwas beizubringen (s. Abb. 9.57). Andersherum ist allerdings fast jedes vierte Kind damit unzufrieden. Darunter denkt jedes zehnte Kind, dass der Vater „zu viel“ in diesem Bereich tut, 14% meinen, dass es „zu wenig“ ist.

Drei Viertel der Kinder sind mit dem Bemühen des Vaters, ihnen etwas beizubringen, zufrieden.

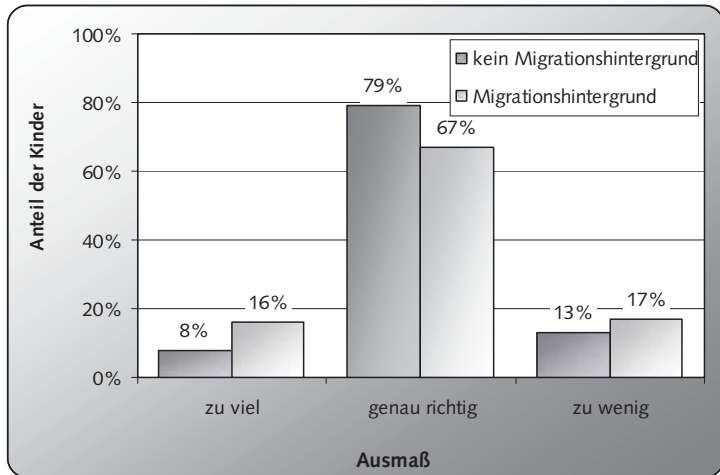
Abb. 9.57: Bemühung des Vaters, dem Kind etwas beizubringen



Kinder mit Migrationshintergrund sind insgesamt unzufriedener mit dem Ausmaß, in dem ihr Vater versucht, ihnen etwas beizubringen.

Wird nach Migrationshintergrund differenziert, zeigt sich, dass in beiden Gruppen, die Unzufriedenheit ausdrücken, der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund höher ist (s. Abb. 9.58). Während nur etwa zwei Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund zufrieden damit sind, in welchem Maße ihr Vater ihnen etwas beibringt, sind dies vier Fünftel der Kinder ohne Migrationshintergrund.

Abb. 9.58: Bemühung des Vaters, dem Kind etwas beizubringen (nach Migrationshintergrund)



Mehr Kinder von Alleinerziehenden meinen, dass ihr Vater zu selten versuche, ihnen etwas beizubringen.

Außerdem zeigt sich erneut, dass Kinder alleinerziehender Eltern häufiger meinen, dass ihr Vater zu selten versuche, ihnen etwas beizubringen, als Kinder aus Zweielternfamilien (29% versus 12%).

In drei Lebensbereichen haben diejenigen Kinder das höchste Wohlbefinden, deren Vater ihnen in genau dem richtigen Maß etwas beibringen möchte.

Auch bei dieser Frage gibt es Beziehungen zwischen der Einschätzung der Kinder und ihrem allgemeinen, familialen und schulischen Wohlbefinden (s. Tab. 9.20). Dabei ist es unerheblich, ob die unzufriedenen Kinder sich mehr oder weniger Interesse des Vaters wünschen. Bezüglich des Wohlbefindens im Freundeskreis lassen sich keine Unterschiede zwischen den drei Gruppen nachweisen.

Tab. 9.20: Beziehungen zwischen dem Beibringen wollen durch den Vater und dem Wohlbefinden

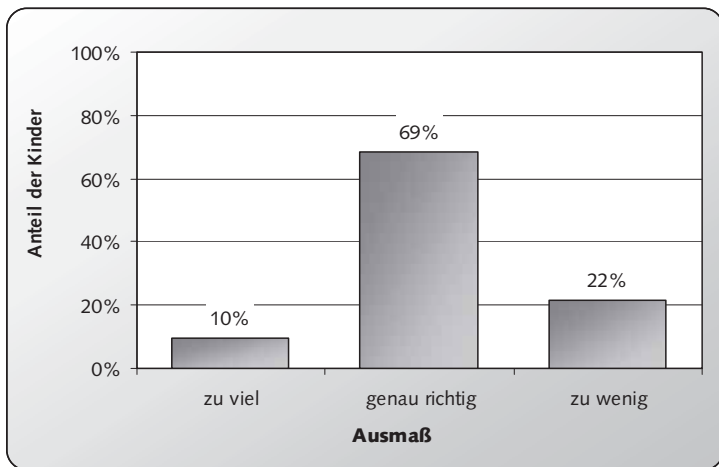
	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,4	5,7	5,3
familiales Wohlbefinden	5,6	6,1	5,5
schulisches Wohlbefinden	4,9	5,3	4,9
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,4	6,5	6,4

Fast ein Drittel der Kinder gibt an, unzufrieden damit zu sein, wie stark der Vater sie zum Lernen ermuntert.

Die folgende Abbildung 9.59 zeigt, dass mehr als zwei Drittel aller befragten Kinder es „genau richtig“ finden, wie sie von ihrem Vater zum Lernen ermuntert werden. Andersherum ist aber fast ein Drittel diesbezüglich un-

zufrieden, 10% würden gerne weniger zum Lernen angehalten werden, 22% der Kinder meinen, dass der Vater sich diesbezüglich noch mehr kümmern könnte.

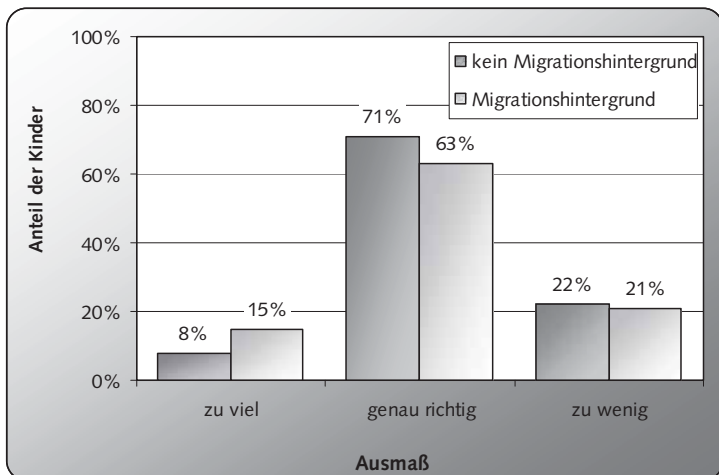
Abb. 9.59: Ermunterung zum Lernen durch den Vater



Kinder mit Migrationshintergrund werden nach ihrer eigenen Einschätzung eher zu sehr von ihren Vätern zum Lernen ermuntert, wohingegen Kinder ohne Migrationshintergrund vergleichsweise zufriedener sind (s. Abb. 9.60).

Kinder mit Migrationshintergrund würden gerne weniger von ihren Vätern zum Lernen ermuntert werden.

Abb. 9.60: Ermunterung zum Lernen durch den Vater (nach Migrationshintergrund)



Kinder von Alleinerziehenden wünschen sich, dass der Vater sie mehr zum Lernen ermuntern solle.

Auch bei diesem letzten Aspekt zum Engagement des Vaters ist festzustellen, dass Kinder von Alleinerziehenden sich häufiger wünschen, dass ihr Vater sie zum Lernen ermuntern solle, als Kinder aus Zweielternfamilien (35% versus 20%).

Kinder, die zufrieden damit sind, inwieweit der Vater sie zum Lernen ermuntert, haben in allen Lebensbereichen das höchste Wohlbefinden.

Die Beziehungen zwischen der Einschätzung der Kinder, inwieweit ihr Vater sie zum Lernen ermuntert, und ihrem Wohlbefinden sind aus der Tabelle 9.21 abzulesen. In allen Lebensbereichen ist es unerheblich, ob die unzufriedenen Kinder sich mehr oder weniger Ermunterung zum Lernen durch den Vater wünschen, die zufriedenen Kinder haben immer das höchste Wohlbefinden.

Tab. 9.21: Beziehungen zwischen der Ermunterung durch den Vater zum Lernen und dem Wohlbefinden

	zu viel	genau richtig	zu wenig
allgemeines Wohlbefinden	5,3	5,8	5,3
familiales Wohlbefinden	5,5	6,1	5,5
schulisches Wohlbefinden	4,8	5,4	4,9
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,3	6,5	6,4

9.8.1 Beziehungen zwischen dem Interesse und Engagement des Vaters und anderen relevanten Fragestellungen

Wie auch schon bei der Mutter (s. Kapitel 9.6.1), soll auch hier geprüft werden, ob das Ausmaß des Interesses und Engagements des Vaters für die verschiedenen Lebensbereiche des Kindes Auswirkungen auf andere relevante Fragestellungen der Befragung hat.

Für fast alle Interessens- und Engagementbereiche des Vaters lässt sich eine geringere familiäre Streithäufigkeit nachweisen, wenn der Vater sich genau richtig für die Lebenswelt des Kindes interessiert.

Bis auf das Interesse für die Freundinnen und Freunde lässt sich für alle Bereiche nachweisen (s. Tab. 9.22), dass die Familien sich am wenigsten streiten, wenn die Kinder angeben, dass der Vater sich genau richtig interessiert und häufiger, wenn die Kinder unzufrieden damit sind. Dabei ist es (wie auch schon bei den Müttern) irrelevant, ob er sich zu viel oder zu wenig interessiert. Lediglich, wenn Väter sich zu viel für die Freundinnen und Freunde interessieren, ist die Streithäufigkeit höher als wenn sie sich genau richtig oder zu wenig interessieren.

Tab. 9.22: Beziehungen zwischen dem Interesse und dem Engagement des Vaters und der durchschnittlichen Streithäufigkeit

	zu viel	genau richtig	zu wenig
Schulleistungen	2,0	1,7	1,9
Probleme	2,0	1,7	1,9
Freunde und Freundinnen	2,1	1,7	1,8
Hobbys	2,0	1,7	1,9
Aufpassen	1,9	1,7	1,9
Beibringen	1,9	1,7	1,9
Ermunterung zum Lernen	2,0	1,7	1,9

Wie schon bei den Müttern, wurde auch hier für die folgende Auswertung eine zusammenfassende Variable über alle Aspekte zum Interesse und Engagement der Väter verwendet (s. Kapitel 9.6.1). Es wird geprüft, inwie-

weit sich das Interesse und Engagement des Vaters auf die berichtete Sensibilität, Achtsamkeit und Regelbeachtung der Eltern (s.o.) auswirkt.

Wie die Tabelle 9.23 veranschaulicht, ist es wie auch schon bei den Müttern so, dass wenn Väter sich in genau dem richtigen Maße kümmern, die Mittelwerte in den meisten Bereichen zur Sensibilität, Achtsamkeit und Regelbeachtung der Eltern am höchsten sind. In den Aspekten „Genervt sein der Kinder“, „Sensibilität für Pausenbedürfnis der Kinder“, „Achtsamkeit auf Dauer der Hausaufgaben“ ist es so, dass sich die Unzufriedeneten nicht signifikant voneinander unterscheiden. In den Aspekten „Sensibilität für Gemütszustand des Kindes“, „Achtsamkeit auf Lernen für die Schule“, „Achtsamkeit auf Klarkommen in der Schule“ und „Regelbeachtung Hände waschen“ unterscheiden sich lediglich diejenigen Väter, die sich zu wenig kümmern, von den beiden anderen Gruppen, indem bei ihnen von den Kindern die niedrigsten Werte angegeben werden. Außerdem verhält es sich so, dass bezogen darauf, ob die Eltern auf eine bestimmte Zubettgehzeit achten, sich allein jene Väter unterscheiden, die sich „genau richtig“ oder „zu wenig“ um die Interessen der Kinder kümmern. Wiederum sind hier die Eltern achtsamer, wenn das Interesse des Vaters als genau richtig eingeschätzt wird.

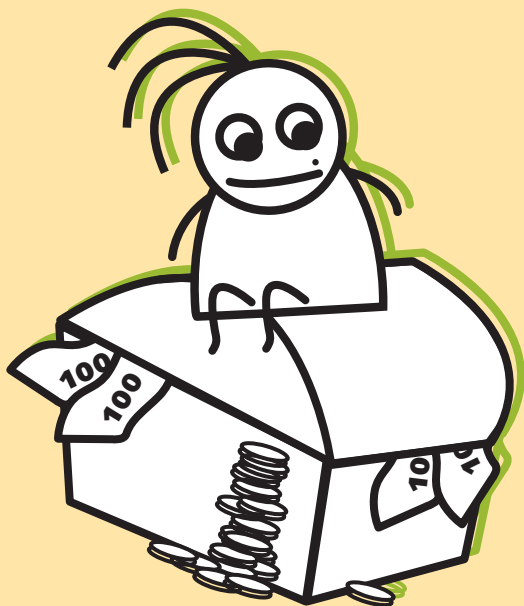
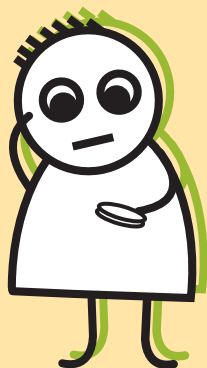
Die Sensibilität und Achtsamkeit der Eltern wird generell am höchsten eingeschätzt, wenn auch der Vater sich in dem richtigen Maß für das Kind interessiert.

Tab. 9.23: Beziehungen zwischen dem Interesse und dem Engagement des Vaters und der Achtsamkeit der Eltern

	zu viel	genau richtig	zu wenig
Sensibilität für Gemütszustand des Kindes	3,9	4,0	3,5
Genervtsein der Kinder	2,3	1,9	2,1
Sensibilität für Pausenbedürfnis des Kindes	2,9	3,4	2,7
Achtsamkeit auf Dauer der Hausaufgaben	2,7	3,1	2,5
Achtsamkeit auf Lernen für die Schule	4,2	4,2	3,9
Achtsamkeit auf Klarkommen in der Schule	4,3	4,4	3,0
Regelbeachtung Hände waschen	3,6	3,5	3,0
Regelbeachtung Schlafenszeit	4,0	4,1	3,9

TASCHE

TASCHENGELD & HINZUVERDIENST



Im LBS-Kinderbarometer wurden die Kinder danach gefragt, wie viel Geld sie im Monat bekommen, ob sie sich Geld zum Taschengeld hinzuverdienen, ob sie gegebenenfalls im Betrieb der Eltern helfen, wie sich diese Tätigkeiten auf die Kinder auswirken und wer über die Verwendung des Geldes der Kinder entscheidet.

10.1 Höhe des Taschengeldes pro Monat

Die Kinder wurden gefragt, wie viel Geld sie pro Monat bzw. pro Woche zur Verfügung haben. Die Angaben in Euro pro Woche wurden in Euro pro Monat umgerechnet. Das durchschnittliche monatliche Taschengeld der Kinder liegt bei 17,61 Euro. Obwohl das durchschnittliche Taschengeld in den Bundesländern zwischen 11,63 Euro in Sachsen und 20,26 Euro im Saarland schwankt, sind die Unterschiede im Mittelwert nicht groß genug um im Vergleich zur Variation innerhalb der Bundesländer statistisch bedeutsam zu sein. Das bedeutet, die Variation im Taschengeld innerhalb eines jeden Bundeslandes ist viel größer als die Variation zwischen den Bundesländern.

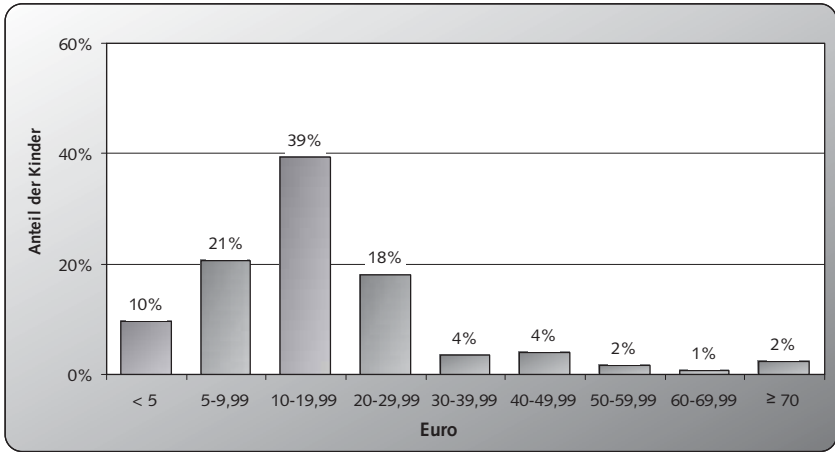
Die Abbildung 10.1 zeigt, dass die meisten Kinder zwischen 10 Euro und knapp 20 Euro im Monat Taschengeld bekommen. Knapp ein Drittel bekommt weniger, davon wiederum ein Drittel weniger als 5 Euro. 4% gaben an, kein Taschengeld zu bekommen, allerdings wurde die Frage nach dem Taschengeld von ungefähr einem Fünftel der Kinder nicht beantwortet, sodass zumindest anzunehmen ist, dass ein Teil dieser Kinder ebenfalls kein Taschengeld bekommt. 31% der Kinder bekommen mehr als 20 Euro pro Monat, davon aber nur ein Sechstel mehr als 50 Euro.

Das durchschnittliche Taschengeld von Jungen und Mädchen ist unterschiedlich, Jungen erhalten mit 19,08 Euro etwa drei Euro mehr pro Monat als Mädchen mit 16,13 Euro. Dieser Unterschied zieht sich gleichmäßig durch alle Taschengeld-Kategorien. Das bedeutet, dass der Unterschied nicht darauf beruht, dass wenige Jungen extrem hohe Werte genannt haben.

Die Kinder bekommen durchschnittlich 17,61 Euro Taschengeld im Monat.

Jungen erhalten etwa 3 Euro mehr Taschengeld als Mädchen.

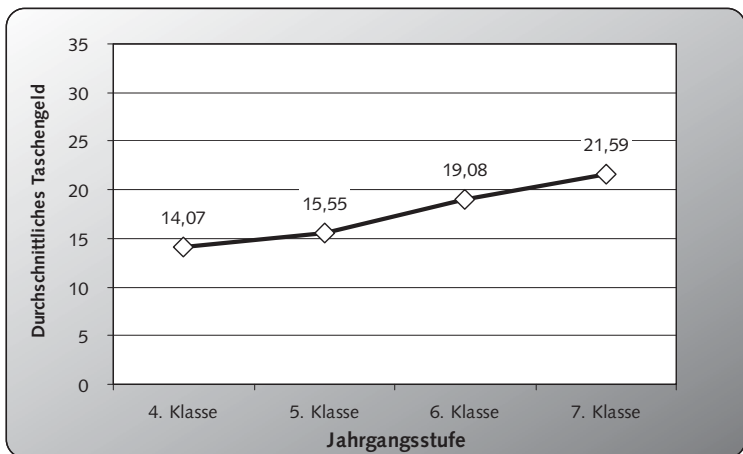
Abb. 10.1: Monatliches Taschengeld in Kategorien



Je älter die Kinder werden, desto mehr Taschengeld erhalten sie.

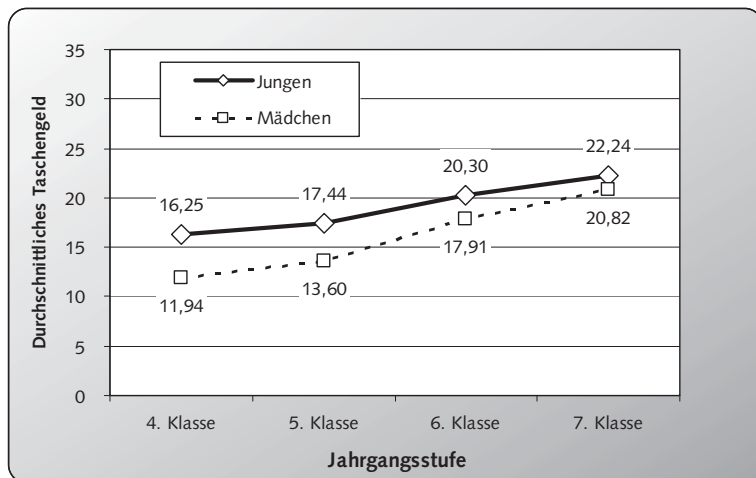
Mit dem Alter der Kinder steigt das durchschnittliche Taschengeld erwartungsgemäß an (s. Abb. 10.2). Der Anstieg vollzieht sich gleichmäßig.

Abb. 10.2: Durchschnittliches monatliches Taschengeld (nach Jahrgangsstufe)



Wie die Abbildung 10.3 zeigt, sind die Unterschiede im Taschengeld zwischen Jungen und Mädchen vor allem in den Klassen vier und fünf ausgeprägt, anschließend nähern sich die Werte stark an.

Abb. 10.3: Durchschnittliches monatliches Taschengeld (nach Jahrgangsstufe und Geschlecht)



Kinder mit Migrationshintergrund erhalten deutlich mehr Taschengeld (23,19 Euro) als Kinder ohne Migrationshintergrund (15,71 Euro). Im Schnitt sind das knapp 7,50 Euro pro Monat. Dieser Effekt zeigt sich sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen, allerdings ist der Unterschied bei Jungen noch ausgeprägter als bei Mädchen. Jungen mit Migrationshintergrund erhalten durchschnittlich 8,17 Euro pro Monat mehr als Jungen ohne Migrationshintergrund, bei Mädchen beträgt der Unterschied 6,80 Euro.

Kinder mit Migrationshintergrund erhalten deutlich mehr Taschengeld.

Auch Kinder Alleinerziehender erhalten etwas mehr Taschengeld (20,20 Euro) als Kinder aus Zweielternfamilien (16,95 Euro).

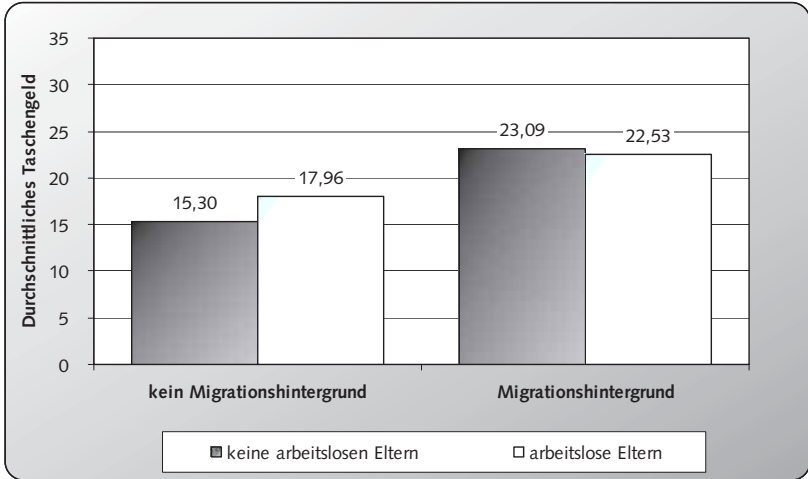
Kinder alleinerziehender und arbeitsloser Eltern können über mehr Taschengeld verfügen.

Kinder, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, erhalten ebenfalls etwas mehr Taschengeld (19,83 Euro) als Kinder, deren Eltern nicht arbeitslos sind (16,97 Euro), allerdings besteht dieser Unterschied nur bei Kindern ohne Migrationshintergrund (s. Abb. 10.4).

Die Höhe des Taschengeldes zeigt keinen Zusammenhang zum Wohlbefinden, wenn für die Effekte von Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Arbeitslosigkeit und Familienkonstellation kontrolliert wird.

Die Höhe des Taschengeldes zeigt keinen Zusammenhang zum Wohlbefinden.

Abb. 10.4: Durchschnittliches monatliches Taschengeld (nach Migrationshintergrund und Arbeitslosigkeit der Eltern)



10.2 Geld hinzuverdienen

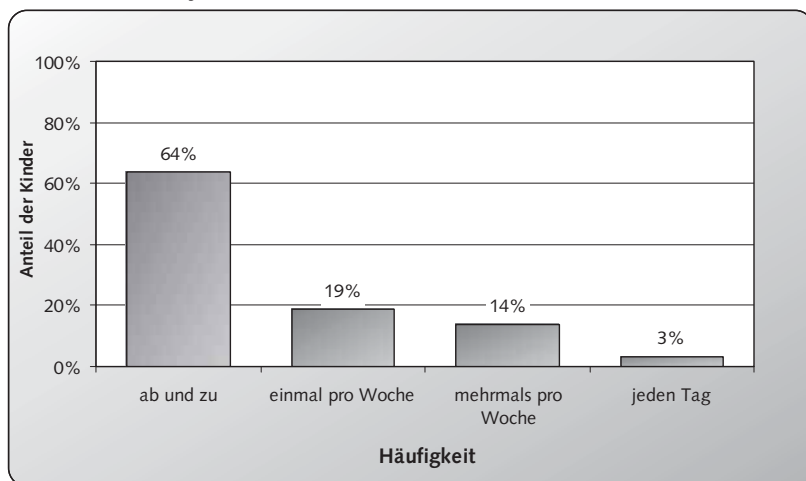
Drei Fünftel der Kinder verdienen sich zum Taschengeld noch etwas Geld hinzu.

61% der befragten Kinder gaben an, sich zum Taschengeld noch etwas dazu zu verdienen. Auch hier gilt wiederum, dass die Unterschiede innerhalb der Bundesländer so viel größer sind, als die Unterschiede zwischen den Bundesländern, dass es keinen statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen den Bundesländern gibt. Das Wohlbefinden und die Tatsache, sich Geld zum Taschengeld hinzu zu verdienen, hängen nicht zusammen.

Bei den meisten Kindern findet der Hinzuverdienst nur ab und zu statt.

Die mit Abstand meisten Kinder, die sich etwas zum Taschengeld hinzu verdienen, tun dies nicht regelmäßig, sondern nur ab und zu (s. Abb. 10.5). Wenn sie sich regelmäßig etwas dazu verdienen (36%), dann in der Regel einmal pro Woche.

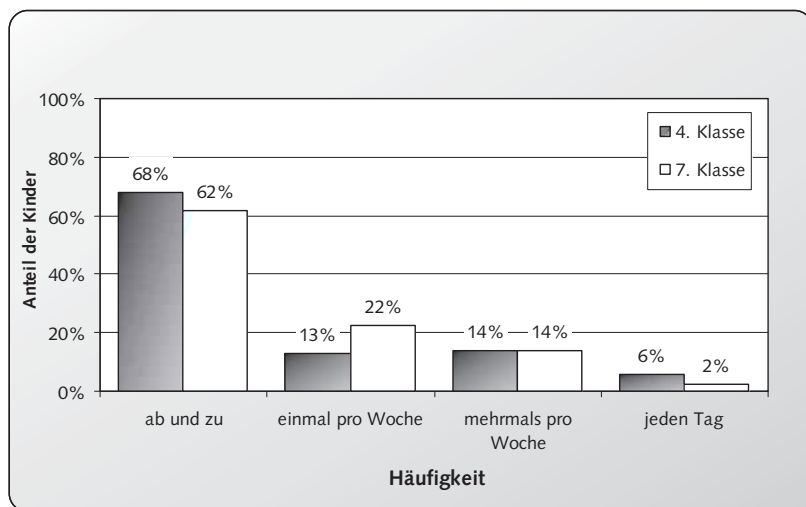
Abb. 10.5: Wie häufig sich die Kinder Geld hinzu verdienen



Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Bundesländer in der Häufigkeit, mit der sich Kinder Geld hinzuverdienen nicht. Mit zunehmendem Alter der Kinder wird der Hinzuverdienst allerdings regelmäßiger (s. Abb. 10.6). Das bedeutet, dass insbesondere in Klasse sieben mehr Kinder einmal pro Woche etwas hinzuverdienen als in Klasse vier.

Je älter die Kinder sind, desto häufiger verdienen sie sich etwas hinzu.

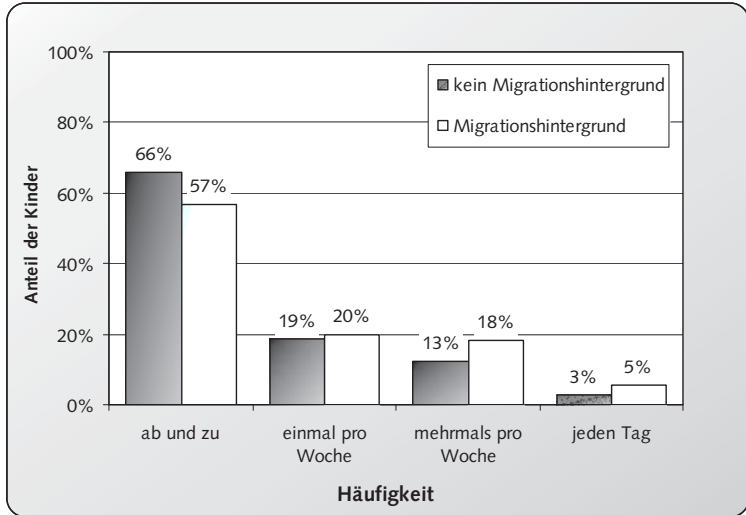
Abb. 10.6: Wie häufig sich die Kinder Geld hinzu verdienen (nach Jahrgangsstufe)



Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist der Hinzuverdienst regelmäßiger.

Insgesamt gesehen verdienen sich Kinder mit Migrationshintergrund nicht häufiger etwas dazu als Kinder ohne Migrationshintergrund, sie tun dies aber regelmäßiger (s. Abb. 10.7).

Abb. 10.7: Wie häufig sich die Kinder Geld hinzu verdienen (nach Migrationshintergrund)



Auch die Häufigkeit der Erwerbstätigkeit zeigt keinen Zusammenhang zum Wohlbefinden der Kinder.

Die Kinder verdienen sich am häufigsten durch gute Noten und die Mithilfe im Haushalt etwas hinzu.

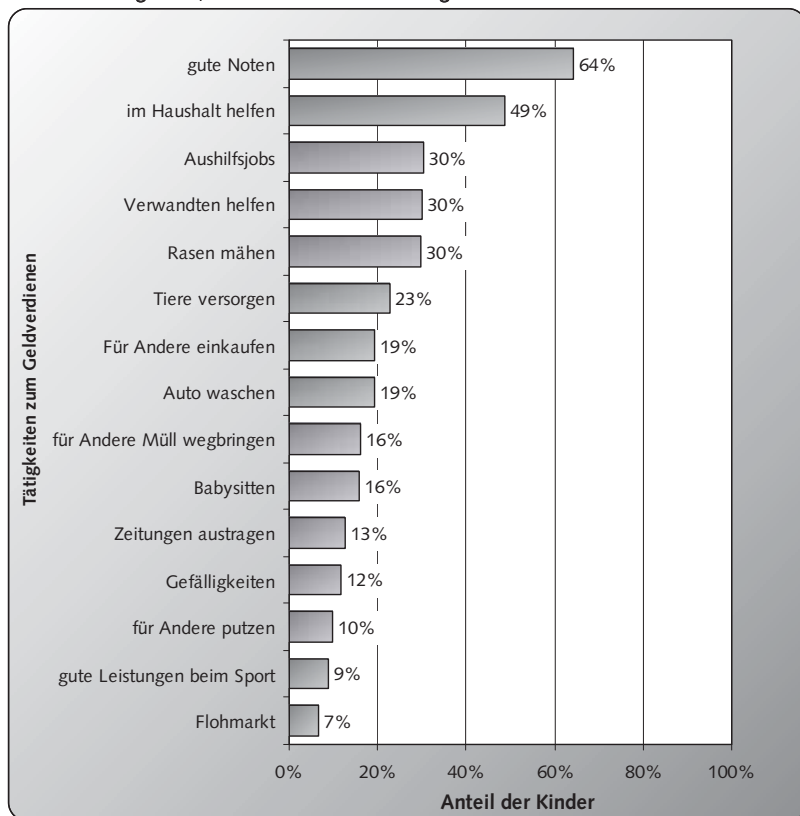
Die Abbildung 10.8 zeigt, womit sich die Kinder Geld zum Taschengeld hinzu verdienen. Zwei Drittel der Kinder erhalten „Extrageld“ für gute Noten. Etwa die Hälfte bekommt Geld für Tätigkeiten im Haushalt. Jeweils knapp ein Drittel hat bezahlte Aushilfsjobs (z.B. Kellnern, Altpapier sammeln, Blumen verkaufen, Prospekte lochen und heften), hilft Verwandten oder mäht den Rasen gegen Geld.

Mit Ausnahme des „Rasenmähens“, welches Kinder in Hamburg und Berlin (vermutlich aufgrund des selteneren Vorhandenseins von Gärten in den Großstädten) seltener tun als Kinder vor allem in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein, bestehen keine Unterschiede nach Bundesländern.

Jungen waschen häufiger Autos und mähen häufiger Rasen, Mädchen passen häufiger auf Kinder auf.

Auch die Unterschiede nach Geschlecht der Kinder sind nur in drei Aspekten ausgeprägt: Jungen waschen häufiger Autos (23% im Vergleich zu 15% Mädchen) und mähen viel häufiger den Rasen (43% im Vergleich zu 16% Mädchen). Mädchen sitten häufiger Babys (21% im Vergleich zu 10% der Jungen).

Abb. 10.8: Tätigkeiten, die zum Geldverdienen ausgeführt werden



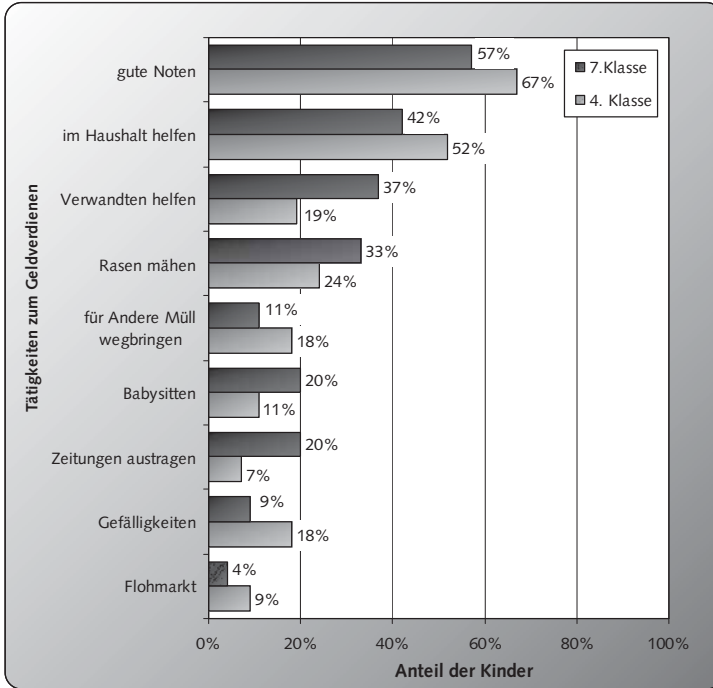
Nach Alter der Kinder differenziert ergibt sich ein Wandel von eher informellen Tätigkeiten innerhalb des Haushaltes, hin zu stärker formalisierten Tätigkeiten außerhalb des Haushaltes (s. Abb. 10.9). Zeitungen austragen, Verwandten helfen, aber auch Rasen mähen wird mit zunehmendem Alter häufiger, gute Noten, im Haushalt helfen, Geld für Gefälligkeiten, Müll wegbringen und Flohmarkt werden hingegen seltener genannt.

Kinder mit Migrationshintergrund mähen seltener Rasen, um sich etwas hinzu zu verdienen (18% im Vergleich zu 34% der Kinder ohne Migrationshintergrund). Ebenfalls seltener helfen sie Verwandten gegen Geld (22% im Vergleich zu 33%). Häufiger gehen sie für andere Einkaufen (26% im Vergleich zu 17%).

Formalisierte Tätigkeiten (z.B. Zeitungen austragen) nehmen mit dem Alter der Kinder zu, eine Entlohnung für Tätigkeiten im Haushalt wird weniger.

Kinder mit Migrationshintergrund gehen häufiger für andere einkaufen, mähen seltener Rasen und helfen seltener Verwandten gegen Geld.

Abb. 10.9: Tätigkeiten, die zum Geldverdienen ausgeführt werden (nach Jahrgangsstufe)



Kinder Alleinerziehender verdienen häufiger etwas durch Aushilfsjobs dazu.

Kinder Alleinerziehender haben häufiger als Kinder aus Zweielternfamilien Aushilfsjobs (41% im Vergleich zu 29%). Erwartungsgemäß sind auch die Art der Erwerbstätigkeit und das Wohlbefinden der Kinder unabhängig voneinander.

10.3 Unterstützung im elterlichen Betrieb

Etwa ein Viertel der Kinder gibt an, gelegentlich im elterlichen Betrieb mitzuhelfen.

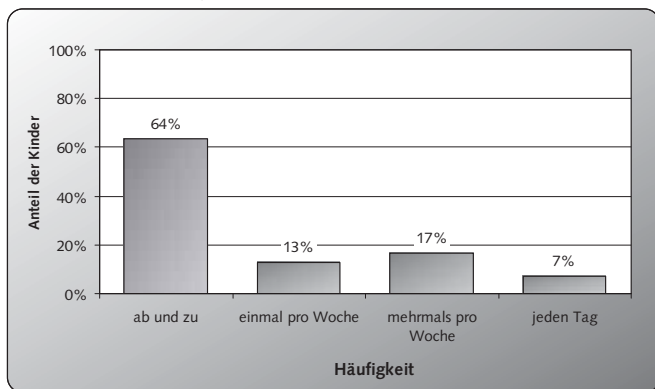
23% der Kinder sagen, dass ihre Eltern einen Betrieb haben, in dem sie gelegentlich mithelfen. Zu dieser Frage gibt es weder Unterschiede nach Bundesland, noch nach Geschlecht der Kinder, Migrationshintergrund oder Familienform. Der Anteil der Kinder, die mit „ja“ antworten, erscheint aufgrund eines Anteils von selbstständig Erwerbstätigen in Deutschland, der bei ungefähr 10% liegt (Quelle: BMBF, 2009, <http://www.bmbf.de/de/9567.php>), sehr hoch. Möglich ist, dass einerseits der Anteil Selbstständiger in der Gruppe der Eltern von 9-14jährigen Kindern höher ist als im Durchschnitt der Bevölkerung, oder dass andererseits auch Kinder die Frage mit „ja“ beantwortet haben, die ihren Eltern bei der Arbeit aushelfen, auch wenn diese nicht im eigenen Betrieb arbeiten. Mit dem Alter der Kinder sinkt der Anteil, der im Betrieb mithilft, leicht von 26% in der vierten Klasse auf 20% in der siebten. Das Wohlbefinden der Kinder und die Tatsache den Eltern auszuhelfen hängen nicht miteinander zusammen.

Ältere Kinder helfen weniger im Betrieb der Eltern mit.

Insgesamt verdienen sich beinahe dreimal so viele Kinder Geld hinzu wie Kinder im Betrieb der Eltern mithelfen. Wie schon beim Hinzuverdienen, helfen zwei Drittel der Kinder, die ihren Eltern im Betrieb aushelfen, vergleichsweise unregelmäßig – „ab und zu“ (s. Abb. 10.10). Der Anteil der Kinder, die sehr häufig helfen (also mehrmals die Woche oder täglich) ist mit 24% aber deutlich höher als der Anteil, der in dieser Form Geld hinzuverdient (17%). Das bedeutet, dass Kinder, die im Betrieb der Eltern mithelfen, dies mit höherer Wahrscheinlichkeit häufiger in der Woche tun als Kinder, die sich Geld hinzuverdienen.

Die meisten Kinder helfen eher unregelmäßig mit.

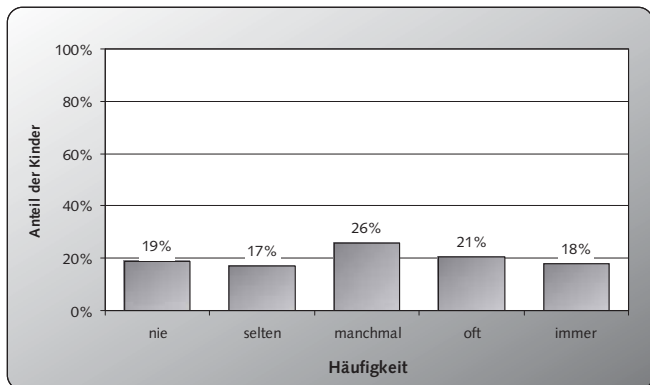
Abb. 10.10: Wie häufig die Kinder im Betrieb der Eltern helfen



Die Bundesländer unterscheiden sich nicht in der Häufigkeit des Aushelfens im elterlichen Betrieb. Auch weitere Gruppenunterschiede bestehen nicht.

Wenn die Kinder ihren Eltern im Betrieb helfen, werden sie in sehr unterschiedlicher Weise dafür entlohnt. Ein gutes Drittel bekommt „nie“ oder nur „selten“ Geld für die Mithilfe, ein weiteres gutes Drittel „oft“ oder „immer“, das restliche Viertel der Kinder bekommt „manchmal“ Geld (s. Abb. 10.11).

Abb. 10.11: Häufigkeit, mit der die Kinder Geld für die Hilfe im Betrieb erhalten



Kinder mit Migrationshintergrund bekommen häufiger Geld für die Mithilfe.

Es bestehen keine Unterschiede zwischen den Bundesländern. Kinder mit Migrationshintergrund bekommen häufiger Geld für die Mithilfe im Betrieb der Eltern ($M=3,2$) als Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=2,9$).

Zwischen der Häufigkeit, mit der Kinder den Eltern im Betrieb helfen, und wie oft sie dafür entlohnt werden, besteht ein positiver Zusammenhang (Rangkorrelation: $r=.16$), d.h., dass Kinder, die besonders oft im Betrieb helfen, auch eher dafür bezahlt werden.

Es gibt weiterhin einen positiven Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, mit der Kinder für ihre Hilfe im Betrieb entlohnt werden, und dem Wohlbefinden in der Familie ($r=.14$). Dies bedeutet, dass Kinder, wenn sie im Betrieb der Eltern helfen und dafür eine Anerkennung erhalten, ein besseres familiales Wohlbefinden haben.

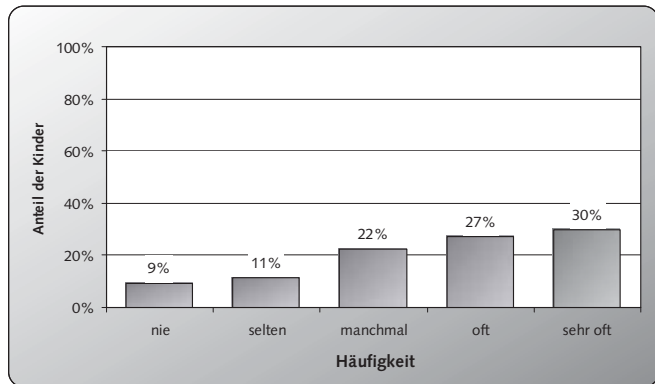
10.4 Auswirkungen von Erwerbstätigkeit

In einem weiteren Abschnitt des Fragebogens wurde gefragt, welche positiven und negativen Auswirkungen es auf die Kinder hat, wenn sie sich Geld hinzuverdienen, bzw. wenn sie im Betrieb der Eltern helfen. Vier negative und vier positive Aspekte wurden erfragt.

Positive Auswirkungen des Hinzuverdienstes bzw. der Mitarbeit im elterlichen Betrieb überwiegen gegenüber den negativen Auswirkungen.

Die Abbildungen 10.12 bis 10.19 zeigen, dass aus Sicht der Kinder die positiven Aspekte die negativen deutlich überwiegen. Die meisten Kinder erleben, dass sie stolz sind, wenn sie etwas hinzuverdienen ($M=3,6$). Auch in der Verteilung der Antworten ist dies ersichtlich, deutlich mehr als die Hälfte der Kinder sind oft oder immer stolz auf ihre Arbeit.

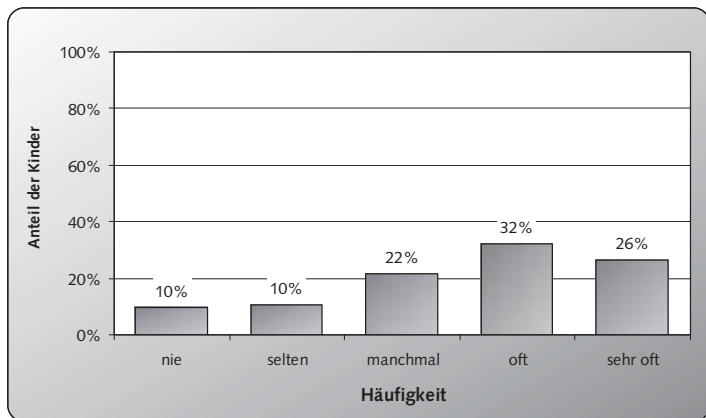
Abb. 10.12: Häufigkeit, mit der die Kinder stolz sind, wenn sie etwas hinzuverdienen



Jeweils mehr als die Hälfte der Kinder erfahren häufig Stolz oder Lob in Bezug auf ihre Arbeit.

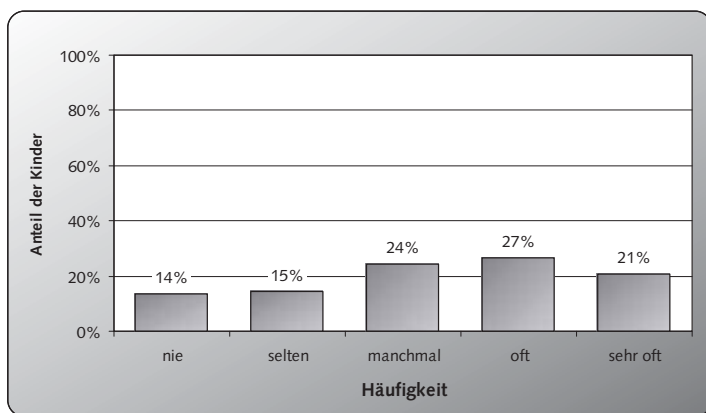
Auf dem gleichen Niveau wie stolz zu sein liegt das Lob der Eltern, wenn Kinder sich etwas Geld hinzuverdienen ($M=3,6$). Der Anteil der Kinder, die „oft“ oder „sehr oft“ gelobt werden ist ähnlich hoch, wie der Anteil, der „oft“ oder „sehr oft“ stolz ist.

Abb. 10.13: Häufigkeit, mit der die Kinder gelobt werden, wenn sie etwas hinzuverdienen



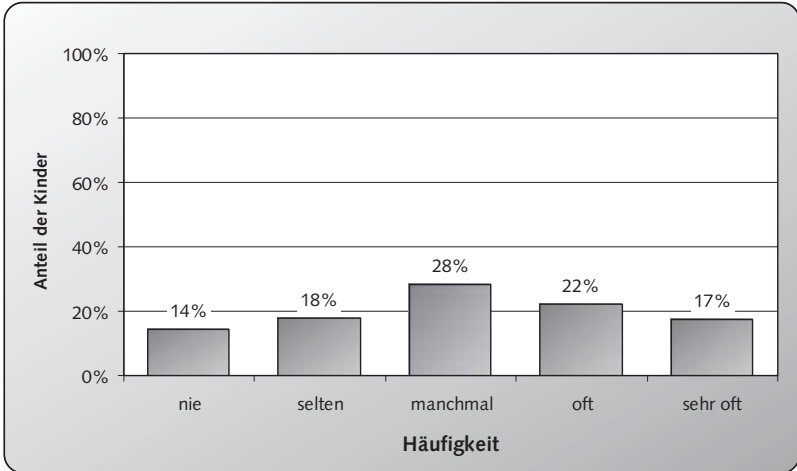
Die meisten Kinder haben gute Laune wegen ihrer Arbeit ($M=3,3$). Knapp die Hälfte hat „oft“ oder „sehr oft“ gute Laune. Im Gegensatz dazu haben aber fast ein Drittel der Kinder wegen ihrer Arbeit „nie“ oder nur „selten“ gute Laune.

Abb. 10.14: Häufigkeit, mit der die Kinder gute Laune haben, wenn sie etwas hinzuverdienen



Viele Kinder haben den Eindruck, dass sie durch ihre Arbeit etwas Interessantes lernen können ($M=3,1$). Bei dieser Frage halten sich allerdings die Gruppe der Kinder, die dies häufig erlebt, und die Gruppe, die das nur selten erlebt, etwa die Waage.

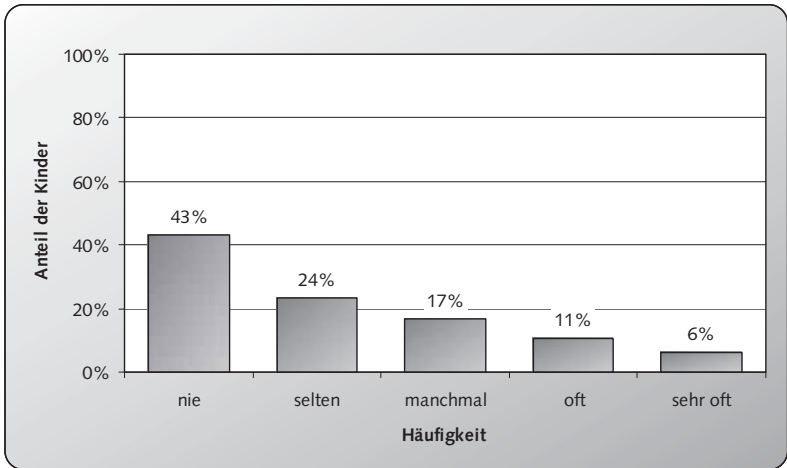
Abb. 10.15: Häufigkeit, mit der die Kinder etwas Interessantes lernen, wenn sie etwas hinzuverdienen



Zu wenig Zeit für die Freunde zu haben, wird am häufigsten als negative Auswirkung genannt.

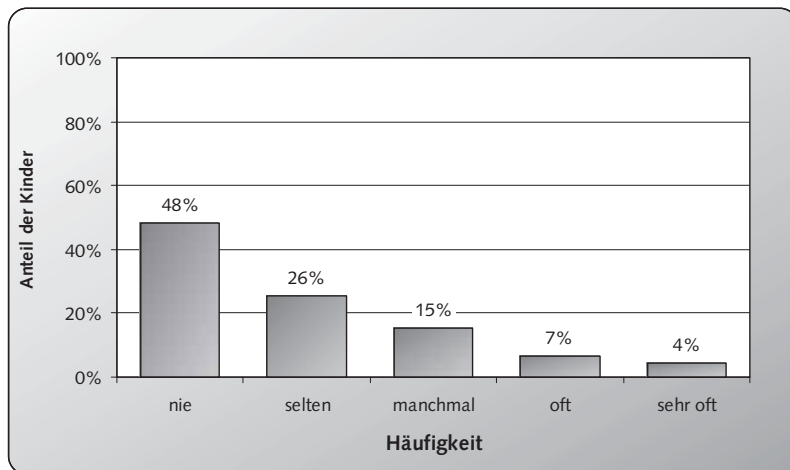
Von den negativen Aspekten ist zu wenig Zeit für Freunde und Freundinnen noch derjenige, den die Kinder am häufigsten erleben ($M=2,1$). Gut zwei Drittel der Kinder geben an, „nie“ oder nur „selten“ wegen ihrer Arbeit zu wenig Zeit für Freundinnen und Freunde zu haben, aber immerhin einem Drittel passiert dies zumindest „manchmal“, fast jedem fünften Kind sogar „oft“ oder „sehr oft“.

Abb. 10.16: Häufigkeit, mit der die Kinder zu wenig Zeit für FreundInnen haben, wenn sie etwas hinzuverdienen



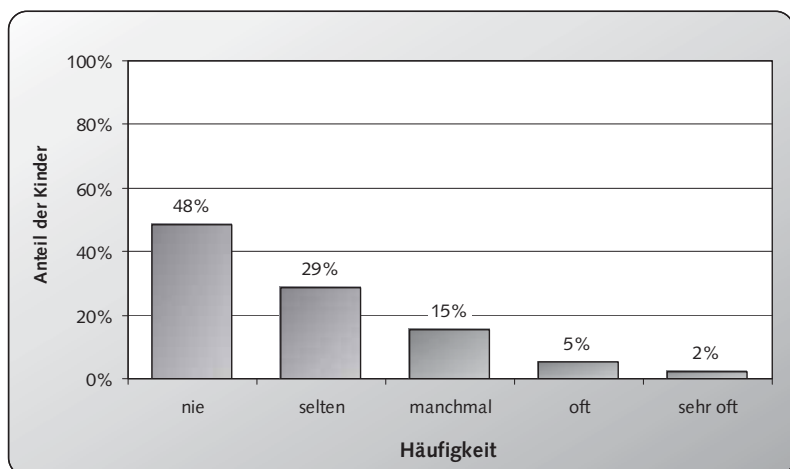
Schlechte Laune wegen der Arbeit kommt bei den meisten Kindern allenfalls selten vor ($M=1,9$). Fast drei Viertel erleben dies „nie“ oder nur „selten“, ein Viertel allerdings mindestens „manchmal“.

Abb. 10.17: Häufigkeit, mit der die Kinder schlechte Laune haben, wenn sie etwas hinzuverdienen



Ebenso selten haben die Kinder nach eigenen Angaben zu wenig Zeit für Hausaufgaben, weil sie sich Geld hinzuverdienen ($M=1,9$). Auch hier ist es ein Viertel der Kinder, denen dies „manchmal“ oder häufiger passiert.

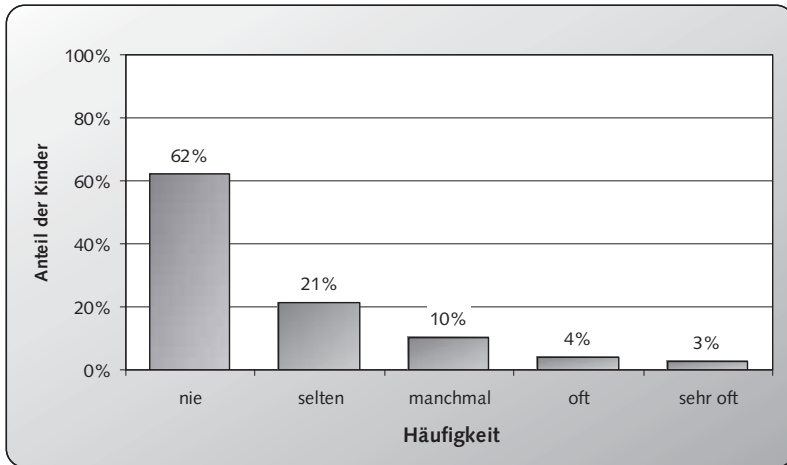
Abb. 10.18: Häufigkeit, mit der die Kinder zu wenig Zeit für Hausaufgaben haben, wenn sie etwas hinzuverdienen



Streit mit der Familie wegen des Hinzuverdienstes erleben die Kinder im Vergleich am seltensten.

Streit mit der Familie wegen des Geldverdienens der Kinder ist eindeutig eine Ausnahme ($M=1,6$). Zwei Drittel erleben das „nie“, ein weiteres Fünftel nur „selten“. Nur 17% erleben dies „manchmal“ oder häufiger.

Abb. 10.19: Häufigkeit, mit der die Kinder Streit mit der Familie haben, wenn sie etwas hinzuverdienen



Zwischen der Häufigkeit, mit der Kinder Geld verdienen, (für den Fall, dass sie dies vorher angegeben haben [s.o.]) und den abgefragten Auswirkungen bestehen kaum bedeutende Zusammenhänge. Die Ausnahmen bestehen in den Punkten, dass Kinder, die regelmäßiger etwas hinzuverdienen, leicht häufiger den Eindruck haben, etwas Interessantes zu lernen (Rangkorrelation: .09) sowie häufiger stolz sind (Rangkorrelation: .10).

Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aspekten zeigt, dass die positiven und die negativen Aspekte jeweils *untereinander* deutlich zusammenhängen. Positive und negative Aspekte korrelieren *miteinander* allerdings nur wenig. Dies bedeutet, dass die positiven und die negativen Auswirkungen des Hinzuverdienens relativ unabhängig voneinander sind. Kinder, die viele positive Aspekte durch ihren Hinzuverdienst erleben, erleben keine negativen oder umgekehrt.

Zwischen den Bundesländern bestehen keine Unterschiede in den Auswirkungen des Geldverdienens.

Je älter die Kinder werden, desto häufiger werden die negativen Auswirkungen.

Mit zunehmendem Alter der Kinder wird ihr "Hinzuverdienst" problematischer: Sie haben häufiger zu wenig Zeit für Hausaufgaben, sie haben häufiger zu wenig Zeit für Freunde, es gibt häufiger Streit mit der Familie, die Kinder haben häufiger schlechte und seltener gute Laune, sie sind seltener stolz auf ihre Leistungen und haben seltener den Eindruck, etwas Interessantes zu lernen (s. Tab. 10.1). Dieser Effekt kann nur teilweise über die gestiegenen Häufigkeiten des Hinzuverdienens erklärt werden, da eine häufigere Erwerbstätigkeit nicht zwangsläufig zu weniger lehrreichen, we-

niger stolz machenden und schlechte Laune erzeugenden Erlebnissen führt.

Tab. 10.1: Auswirkungen des Geldverdienens auf die Kinder (nach Jahrgangstufe)

	4. Klasse	7. Klasse
zu wenig Zeit für Hausaufgaben	1,7	2,0
zu wenig Zeit für Freundinnen und Freunde	2,0	2,2
Streit mit der Familie	1,5	1,8
schlechte Laune	1,7	2,1
gute Laune	3,4	3,1
stolz auf die eigenen Leistungen	3,7	3,4
lerne etwas Interessantes	3,2	2,9

Kinder mit Migrationshintergrund sind etwas häufiger stolz auf die Dinge, die sie leisten, wenn sie sich Geld hinzuverdienen (M=3,7 im Vergleich zu M=3,5).

Kinder mit Migrationshintergrund sind häufiger stolz auf ihren Hinzuverdienst.

Kinder Arbeitsloser berichten etwas häufiger, dass sie zu wenig Zeit für Hausaufgaben hätten, weil sie sich Geld hinzuverdienen (M=2,0 im Vergleich zu M=1,8). Außerdem geben sie etwas häufiger an, dass sie schlechte Laune hätten, weil sie arbeiten (M=2,1 im Vergleich zu M=1,9).

Kinder Arbeitsloser haben weniger Zeit für ihre Hausaufgaben und häufiger schlechte Laune wegen des Hinzuverdienstes.

Zwischen den negativen und positiven Aspekten des Geldverdienens und dem Wohlbefinden der Kinder bestehen zum Teil deutliche Zusammenhänge (s. Tab. 10.2). Dabei sind die negativen Auswirkungen zwar seltener, wenn sie auftreten aber bedeutender für das Wohlbefinden der Kinder.

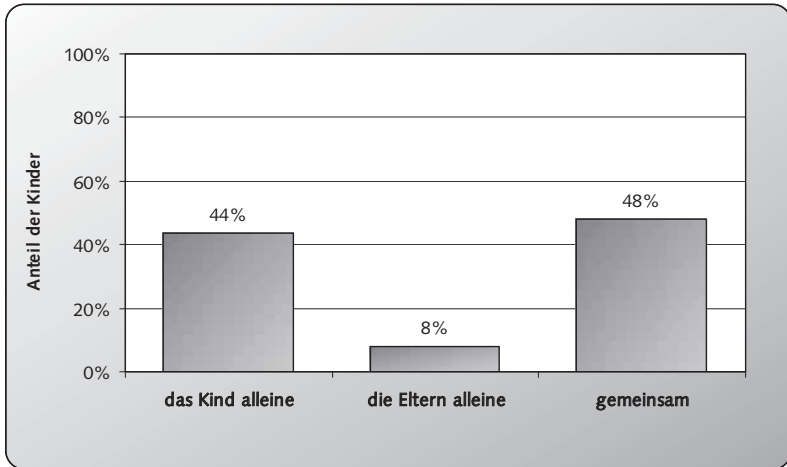
Tab. 10.2: Zusammenhänge zwischen den Auswirkungen des Geldverdienens und dem Wohlbefinden

	allgemein	familial	schulisch	Freunde
zu wenig Zeit für Hausaufgaben	-.16	-.18	-.19	-.11
zu wenig Zeit für Freundinnen und Freunde	-.20	-.23	-.20	-
Streit mit der Familie	-.23	-.37	-.18	-
schlechte Laune	-.23	-.28	-.22	-.11
Lob von der Familie	.18	.23	.15	-
gute Laune	.20	.20	.19	-
Stolz auf die eigenen Leistungen	.11	.12	.12	-
lerne etwas Interessantes	.14	.16	.14	-

10.5 Wer über das hinzuverdiente Geld bestimmt

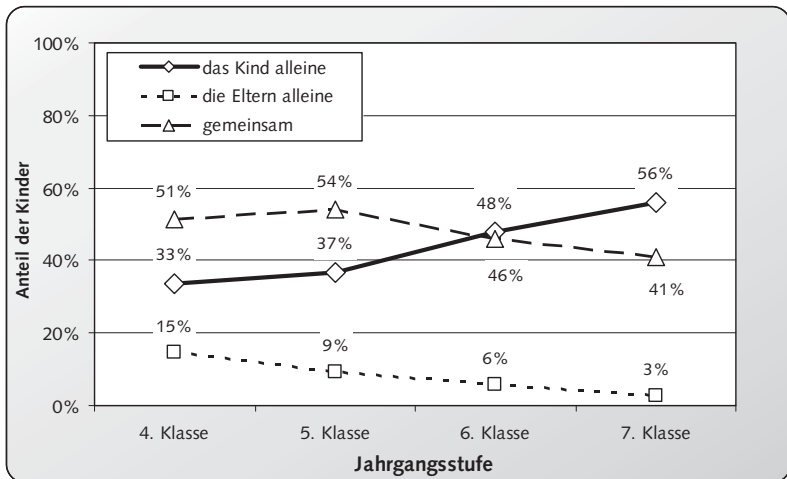
Wie die Abbildung 10.20 zeigt, entscheiden in den meisten Familien die Eltern und Kinder gemeinsam, was für das Geld, das die Kinder hinzuverdienen, gekauft wird. Ein fast ebenso großer Anteil der Kinder entscheidet dies selbst. Nur bei einer Minderheit treffen die Eltern alleine die Entscheidung. Dabei gibt es keine Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Abb. 10.20: Entscheidungsgewalt über das hinzuverdiente Geld der Kinder



Das Ausmaß, in dem die Kinder selbst über ihr Geld bestimmen, ist erwartungsgemäß stark altersabhängig (s. Abb. 10.21). Der Anteil der Kinder, die selbst bestimmen, steigt stark an, während die Anteile der Eltern, die alleine oder gemeinsam mit ihren Kindern bestimmen, mit zunehmendem Alter der Kinder sinken.

Abb. 10.21: Entscheidungsgewalt über das hinzuverdiente Geld der Kinder (nach Jahrgangsstufe)



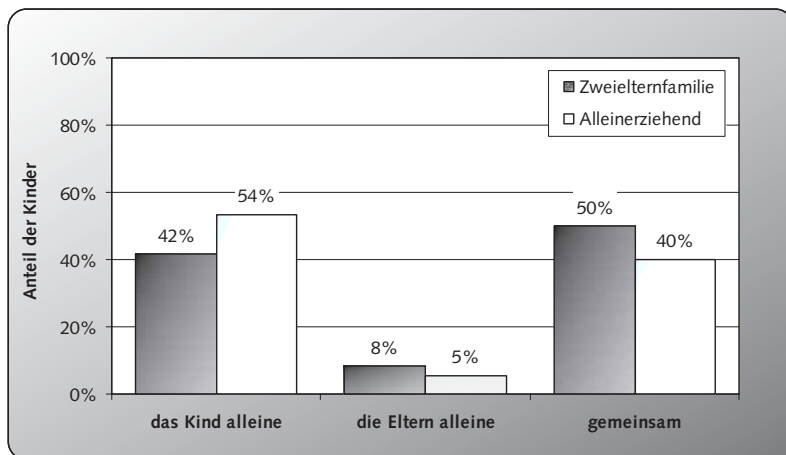
Kinder mit Migrationshintergrund entscheiden etwas seltener alleine über ihr Geld (40% im Vergleich zu 45%), deutlich häufiger entscheiden die Eltern alleine (13% im Vergleich zu 7%).

Bei Kindern mit Migrationshintergrund entscheiden häufiger die Eltern alleine.

Bei Kindern Alleinerziehender ist das Entscheidungsmuster ebenfalls auffällig anders: Sie entscheiden häufiger allein, alleinige Elternentscheidungen, aber auch gemeinsame Entscheidungen von Eltern und Kindern sind seltener (s. Abb. 10.22).

Kinder Alleinerziehender können häufiger selbst über das Geld bestimmen.

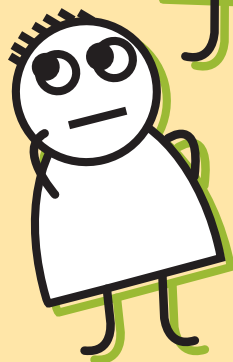
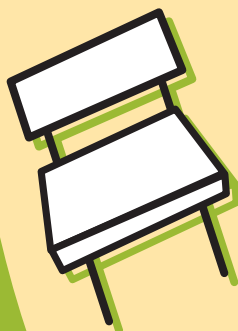
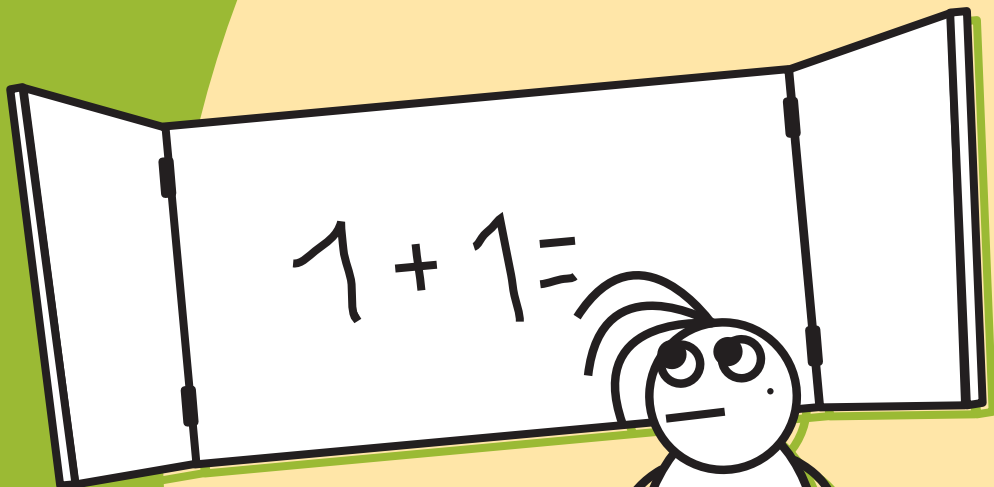
Abb. 10.22: Entscheidungsgewalt über das hinzuverdiente Geld der Kinder (nach Familienkonstellation)



Es finden sich keine Zusammenhänge zwischen dem Entscheidungsmuster bezüglich des hinzuverdienten Geldes der Kinder und ihrem Wohlbefinden.

SCHULE

SCHULE



Im folgenden Kapitel werden einige Aspekte aus dem Bereich Schule aus Sicht der Kinder analysiert. Das Thema „Schule“ war in diesem LBS-Kinderbarometer kein Schwerpunkt, daher ist die Auswahl der Themen in diesem Kapitel beschränkt. Übergeordnet wurde die Frage danach gestellt, wie gut die Kinder meinen, in der Schule zurecht zu kommen (Schulkompetenz). Es wurden vier weitere Teilbereiche mit ausgewählten Aspekten abgefragt:

- Leistungsdruck (mit den Teilaspekten Leistungserwartung der LehrerInnen, Angst vor Klassenarbeiten, Angst vor dem Sitzen bleiben, Ärger wegen schlechter Noten)
- Unterstützung (mit den Teilaspekten LehrerInnen helfen bei Problemen, LehrerInnen sorgen für stressfreies Arbeiten, Bekanntheit von Hilfsangeboten)
- Klassenklima (mit den Teilaspekten Hänseleien wegen guter Noten, Angst vor Ärger mit anderen SchülerInnen, Angst vor Prügeleien)
- Verantwortungszuschreibung für das schulische Können (mit nur einem Teilaspekt: SchülerInnen schreiben Schulversagen sich selbst zu)

11.1 Leistungsdruck

In diesem Bereich wurden die Kinder nach der Häufigkeit gefragt, mit der LehrerInnen Leistungen von ihnen erwarten, die sie kaum schaffen können, sie Angst vor Klassenarbeiten haben, sie Angst davor haben sitzen zu bleiben und sie Ärger mit ihren Eltern wegen schlechter Noten haben. Alle Aspekte aus dem Bereich Leistungsdruck hängen mit der selbst eingeschätzten Schulkompetenz zusammen (s. Tab. 11.1), d.h. Kinder, die beispielsweise ihre eigene Schulleistung kritischer einschätzen, geben auch an, dass ihre LehrerInnen häufiger Leistungen erwarten, die sie kaum schaffen können, dass sie häufiger Angst vor Klassenarbeiten haben, dass sie sich häufiger sorgen, sitzen zu bleiben und dass sie häufiger Ärger mit den Eltern wegen schlechter Noten haben.

Alle Aspekte des Leistungsdruckes hängen negativ mit der selbst eingeschätzten Schulkompetenz zusammen.

Tab. 11.1: Zusammenhänge zwischen den Leistungsdruckaspekten

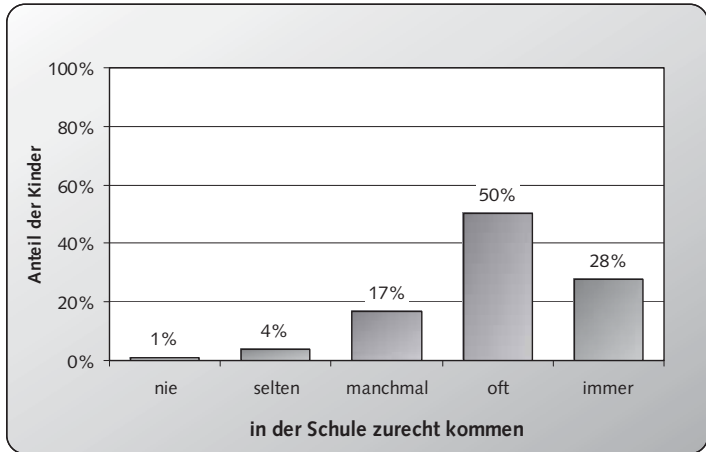
(die Zahlen in den Spaltenüberschriften bezeichnen die gleichen Aspekte wie in den Zeilen; die Werte in der Tabelle sind Pearson-Korrelationen)

	1)	2)	3)	4)
1) Schulkompetenz (Selbsteinschätzung)	-	-	-	-
2) Leistungserwartung der LehrerInnen	-.24	-	-	-
3) Angst vor Klassenarbeiten	-.23	.21	-	-
4) Angst vor dem Sitzenbleiben	-.27	.32	.32	-
5) Ärger wegen schlechter Noten	-.19	.23	.26	.28

11.1.1 Subjektive Einschätzung der Schulkompetenz

Die Abbildung 11.1 zeigt, dass die Hälfte der Kinder angeben, „oft“ in der Schule gut zurecht zu kommen. Ein gutes Viertel meint, dass dies „immer“ der Fall sei. Immerhin 22% allerdings haben häufiger schulische Probleme.

Abb. 11.1: In der Schule gut zurecht kommen

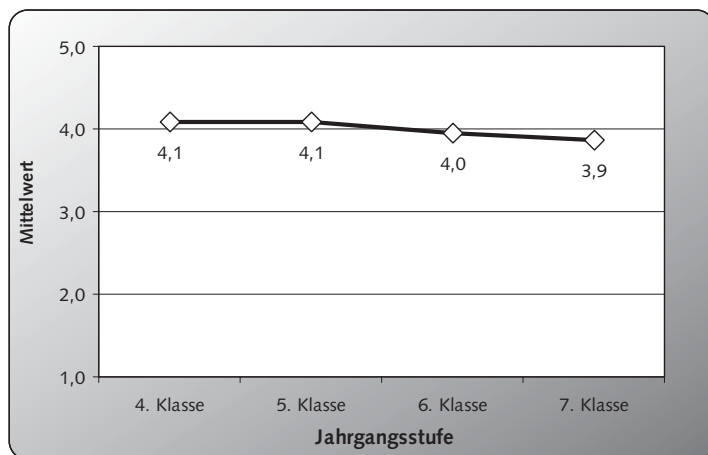


Je älter die Kinder werden, desto schlechter kommen sie in der Schule zurecht.

Die Selbsteinschätzung, in der Schule gut zurecht zu kommen, unterscheidet sich nicht zwischen den Bundesländern. Auch Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht. Mit zunehmendem Alter der Kinder wird die Einschätzung, in der Schule gut zurecht zu kommen, leicht negativer, allerdings ohne dramatisch abzusinken (s. Abb. 11.2).

Bei Kindern mit Migrationshintergrund, Kindern Arbeitsloser und Alleinerziehender finden sich keine statistisch auffälligen Werte im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund, Kinder, die keine arbeitslosen Eltern haben, und Kindern aus Zweielternfamilien.

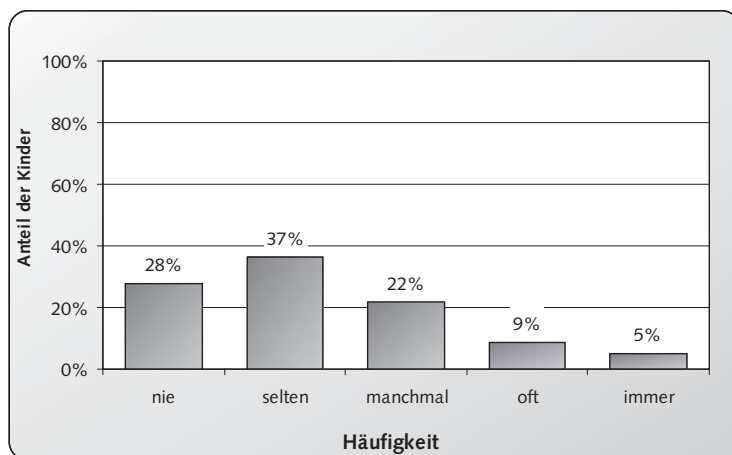
Abb. 11.2: In der Schule gut zurecht kommen (nach Jahrgangsstufe)



11.1.2 Leistungserwartungen der LehrerInnen

Zwei Drittel der Kinder erleben es „nie“ oder „selten“, dass ihre LehrerInnen Leistungen von ihnen erwarten, für die sie sich nicht im Stande sehen, sie zu erbringen (s. Abb. 11.3). Bei knapp einem Viertel kommt dies „manchmal“ vor und 14% fühlen sich „oft“ oder sogar „immer“ überfordert. Zwischen den Bundesländern bestehen keine Unterschiede. Auch Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht.

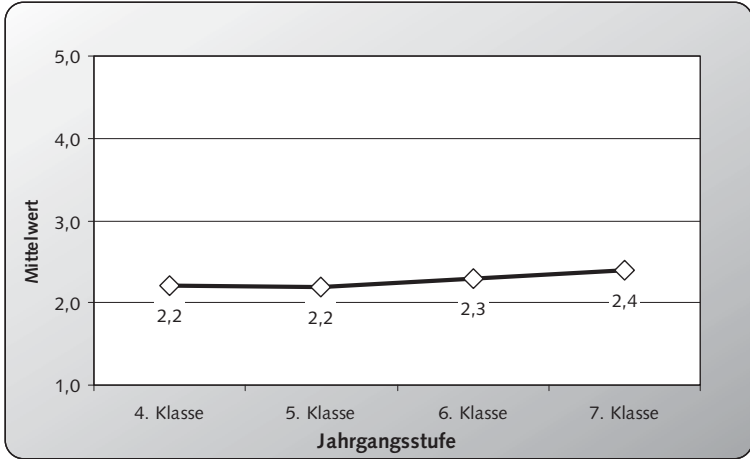
Abb. 11.3: Lehrerinnen und Lehrer erwarten Leistungen, die Kinder kaum schaffen können



Mit dem Alter der Kinder wird das Gefühl der Überforderung durch die LehrerInnen stärker.

Von der vierten bis zur siebten Klasse steigt die Häufigkeit, mit der Kinder sich von ihren LehrerInnen überfordert fühlen, leicht an (s. Abb. 11.4).

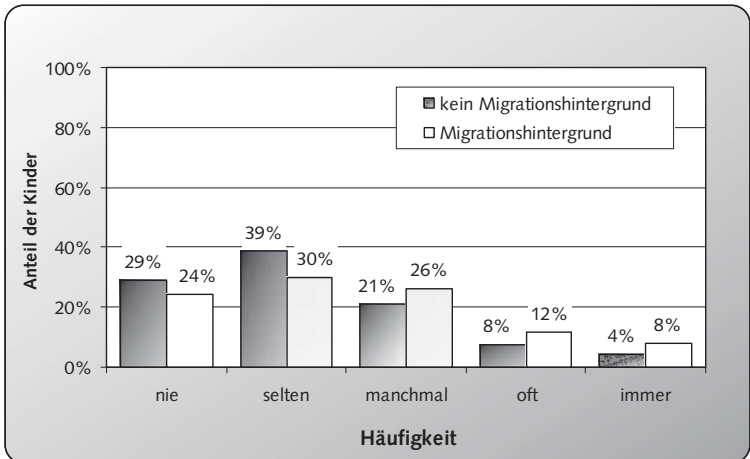
Abb. 11.4: Lehrerinnen und Lehrer erwarten Leistungen, die Kinder kaum schaffen können (nach Jahrgangsstufe)



Kinder mit Migrationshintergrund fühlen sich häufiger überfordert durch LehrerInnen überfordert.

Kinder mit Migrationshintergrund fühlen sich deutlich häufiger überfordert (M=2,5), als Kinder ohne Migrationshintergrund (M=2,2). Die Abbildung 11.5 zeigt, dass sich ein Fünftel der Kinder mit Migrationshintergrund „oft“ oder „immer“ überfordert fühlt, dies sind fast doppelt so viele wie Kinder ohne Migrationshintergrund. Weitere Unterschiede bestehen keine.

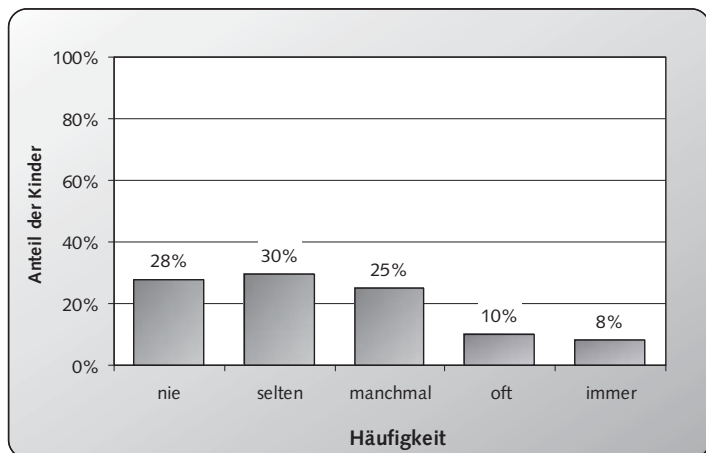
Abb. 11.5: Lehrerinnen und Lehrer erwarten Leistungen, die Kinder kaum schaffen können (nach Migrationshintergrund)



11.1.3 Angst vor Klassenarbeiten

Die Abbildung 11.6 zeigt, dass die meisten Kinder „nie“ oder nur „selten“ Angst vor Klassenarbeiten haben, wobei allerdings ein Viertel der Kinder „manchmal“ und knapp ein Fünftel der Kinder regelmäßig Angst vor Klassenarbeiten verspürt. Auch die Angst vor Klassenarbeiten ist in den verschiedenen Bundesländern gleich verbreitet.

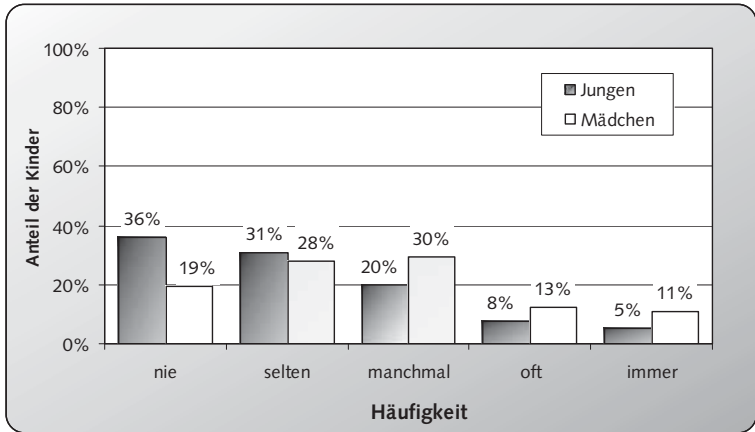
Abb. 11.6: Angst vor Klassenarbeiten



Es besteht allerdings ein klarer Unterschied zwischen Jungen und Mädchen: Mädchen haben deutlich häufiger Angst vor Klassenarbeiten ($M=2,7$) als Jungen ($M=2,2$). Die Abbildung 11.7 zeigt, dass sich insbesondere die Extremwerte „nie“ und „immer“ stark unterscheiden, d.h. fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen geben an, „nie“ Angst vor Klassenarbeiten zu haben, und mehr als doppelt so viele Mädchen wie Jungen haben „immer“ Angst vor Klassenarbeiten.

Mädchen haben häufiger als Jungen Angst vor Klassenarbeiten.

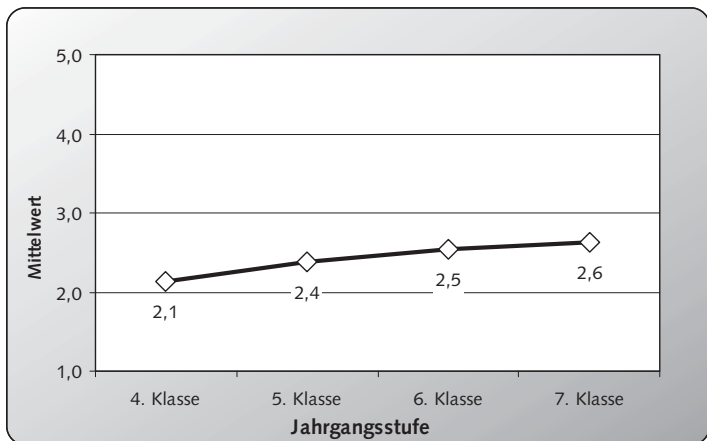
Abb. 11.7: Angst vor Klassenarbeiten (nach Geschlecht)



Die Angst vor Klassenarbeiten steigt mit dem Alter der Kinder an.

Auch mit dem Alter der Kinder steigt die Angst vor Klassenarbeiten merklich an (s. Abb. 11.8). Kinder mit Migrationshintergrund haben leicht häufiger Angst vor Klassenarbeiten ($M=2,6$) als Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=2,4$).

Abb. 11.8: Angst vor Klassenarbeiten (nach Jahrgangsstufe)



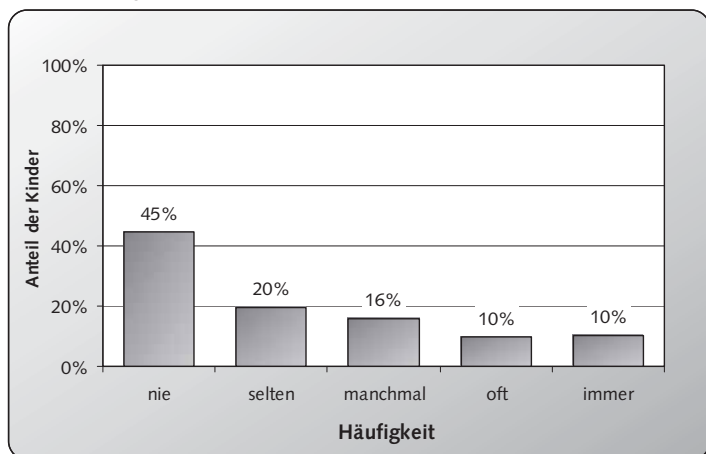
11.1.4 Angst davor, sitzen zu bleiben

Knapp zwei Drittel der Kinder machen sich „nie“ oder „selten“ Sorgen, dass sie sitzen bleiben könnten (s. Abb. 11.9). Für ein Drittel der Kinder ist die Sorge um die Versetzung allerdings relativ alltäglich, jedes zehnte Kind sorgt sich sogar „immer“ um die Versetzung. Den niedrigsten Durchschnittswert erreicht hier Berlin ($M=1,9$). In Bremen ist der Durchschnitt

mit $M=2,6$ statistisch bedeutsam höher als in Berlin, alle anderen Bundesländer liegen zwischen diesen beiden Extrempolen und sind nicht statistisch bedeutsam verschieden.

In Bremen machen sich die Kinder häufiger Sorgen um ihre Versetzung als in Berlin.

Abb. 11.9: Sorgen, sitzen zu bleiben



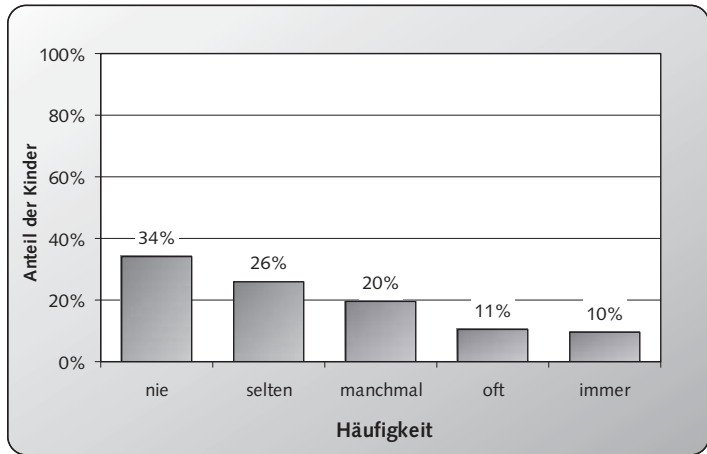
Kinder mit Migrationshintergrund sorgen sich deutlich häufiger, die Versetzung nicht zu schaffen ($M=2,6$) als Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=2,1$). Gleiches gilt für Kinder, deren Eltern arbeitslos sind ($M=2,5$ im Vergleich zu $M=2,1$).

Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder arbeitsloser Eltern haben mehr Angst vor dem Sitzenbleiben.

11.1.5 Ärger wegen schlechter Noten

60% der Kinder bekommen „nie“ oder nur „selten“ Ärger wegen schlechter Noten. Ein Fünftel der Kinder hingegen erlebt regelmäßig Ärger bei schlechten Noten (s. Abb. 11.10).

Abb. 11.10: Wegen schlechter Noten Ärger mit den Eltern bekommen

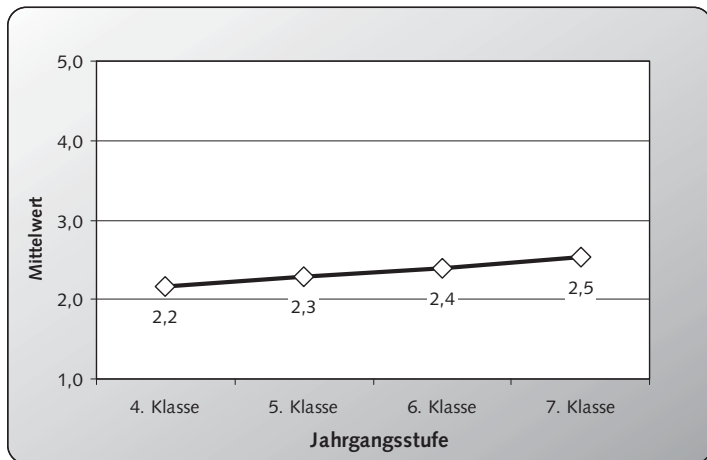


Kinder in Hamburg und Schleswig-Holstein erhalten seltener Ärger wegen schlechter Noten (je $M=2,2$) als Kinder in Sachsen-Anhalt ($M=2,8$). Die anderen Bundesländer liegen zwischen diesen Extremwerten und sind nicht statistisch verschieden.

Die Streithäufigkeit wegen schlechter Noten nimmt mit dem Alter der Kinder zu.

Mit zunehmendem Alter bekommen die Kinder bei schlechten Noten häufiger Ärger (s. Abb. 11.11).

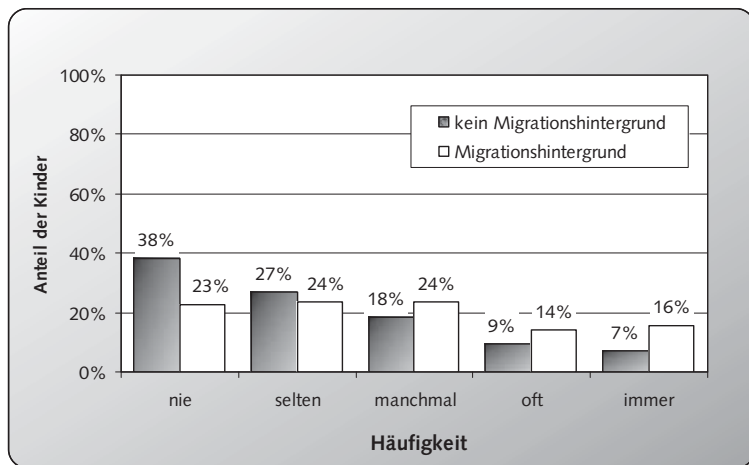
Abb. 11.11: Wegen schlechter Noten Ärger mit den Eltern bekommen (nach Jahrgangsstufe)



Kinder mit Migrationshintergrund bekommen deutlich häufiger Ärger bei schlechten Noten als Kinder ohne Migrationshintergrund (s. Abb. 11.12). Es sind wiederum die Extremwerte „nie“ und „immer“ bei denen der Unterschied besonders auffällig ist.

Kinder mit Migrationshintergrund bekommen häufiger mit ihren Eltern Ärger wegen schlechter Noten.

Abb. 11.12: Wegen schlechter Noten Ärger mit den Eltern bekommen (nach Migrationshintergrund)



11.2 Unterstützung

In diesem Bereich wurden die Kinder gefragt, wie oft die LehrerInnen ihnen helfen, wenn sie in der Schule nicht klar kommen, wie oft die LehrerInnen darauf achten, dass die Kinder in der Schule stressfrei arbeiten können und wie oft die Kinder wissen, wo sie Hilfe bekommen, wenn sie etwas in der Schule nicht können. Alle Aspekte aus dem Bereich Unterstützung hängen miteinander und mit der selbst eingeschätzten Schulkompetenz zusammen (s. Tab. 11.2). D.h. Kinder, die ihre LehrerInnen als unterstützend erleben, beurteilen auch die Lernatmosphäre als stressfreier und wissen häufiger, wo sie Hilfe bekommen können, wenn sie etwas in der Schule nicht können. Insbesondere die beiden auf LehrerInnen bezogenen Aspekte hängen stark miteinander zusammen. Je mehr die Kinder sich unterstützt fühlen, umso positiver beurteilen sie die Unterstützungsangebote und umgekehrt.

Alle Unterstützungsaspekte hängen untereinander und mit der selbst eingeschätzten Schulkompetenz positiv zusammen.

Tab. 11.2: Zusammenhänge zwischen den Unterstützungsaspekten

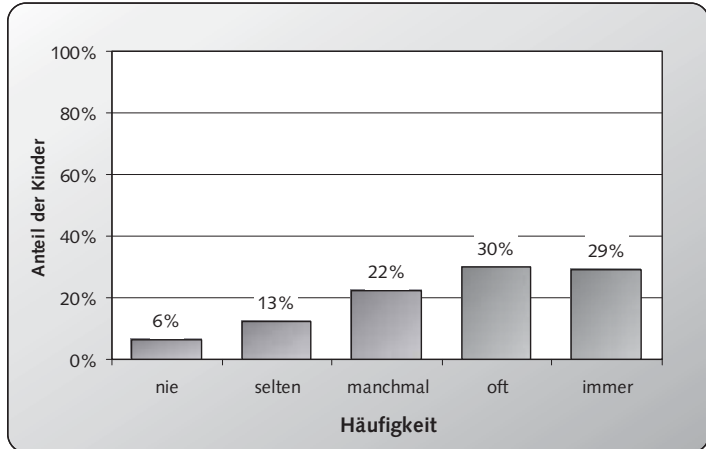
(die Zahlen in den Spaltenüberschriften bezeichnen die gleichen Aspekte wie in den Zeilen; die Werte in der Tabelle sind Pearson-Korrelationen)

	1)	2)	3)
1) Schulkompetenz	-	-	-
2) Unterstützung durch die LehrerInnen	.25	-	-
3) Stressfreie Lernatmosphäre	.26	.51	-
4) Hilfsangebote bekannt	.27	.30	.29

11.2.1 Unterstützung durch die LehrerInnen

Etwas mehr als die Hälfte der Kinder erleben Unterstützung durch die LehrerInnen, wenn sie in der Schule nicht klar kommen, aber nur 29% erleben dies „immer“ (s. Abb. 11.13). Ein Fünftel der Kinder erhält höchstens „selten“ Unterstützung bei schulischen Problemen, ein weiteres Fünftel nur „manchmal“.

Abb. 11.13: Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer



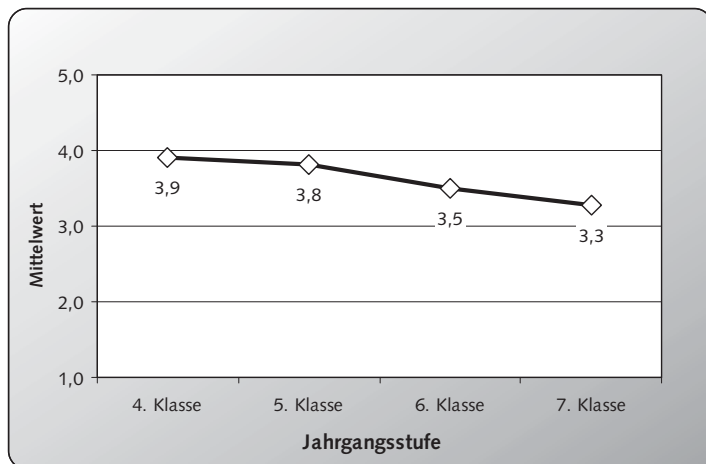
In Hamburg erfahren die Kinder die höchste Unterstützung durch die LehrerInnen, in Sachsen die geringste.

Im Vergleich der Bundesländer schneidet Hamburg besonders gut ab ($M=3,9$), in Sachsen dagegen wird die Unterstützung am geringsten erlebt ($M=3,4$). Diese beiden Bundesländer unterscheiden sich auch statistisch bedeutsam. Alle zwischen diesen beiden Extremwerten liegenden Werte der anderen Bundesländer sind statistisch nicht bedeutsam.

Die wahrgenommene Unterstützung durch die LehrerInnen nimmt mit steigendem Alter der Kinder ab.

Mit zunehmendem Alter sinkt die wahrgenommene Unterstützung merklich (s. Abb. 11.14). Kinder in den vierten Klassen fühlen sich mehr als einen halben Skalenpunkt häufiger unterstützt als Kinder der siebten Klassen. Weitere Gruppenunterschiede bestehen nicht.

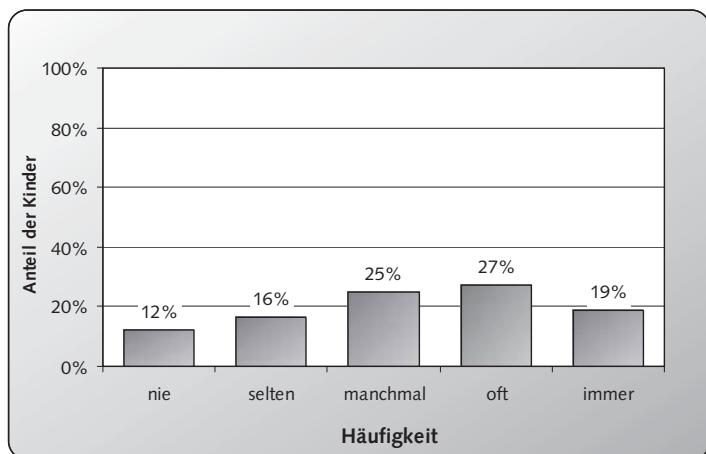
Abb. 11.14: Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer (nach Jahrgangsstufe)



11.2.2 Stressfreie Lernatmosphäre

Die meisten Kinder erleben „manchmal“ bzw. „oft“, dass ihre LehrerInnen darauf achten, dass sie stressfrei lernen können (s. Abb. 11.15). 28% erleben dies allerdings allenfalls „selten“.

Abb. 11.15: Lehrerinnen und Lehrer achten auf stressfreies Arbeiten



Am häufigsten haben die Bremer Kinder den Eindruck, dass ihre LehrerInnen auf stressfreie Lernmöglichkeiten achten ($M=3,4$), am seltensten die

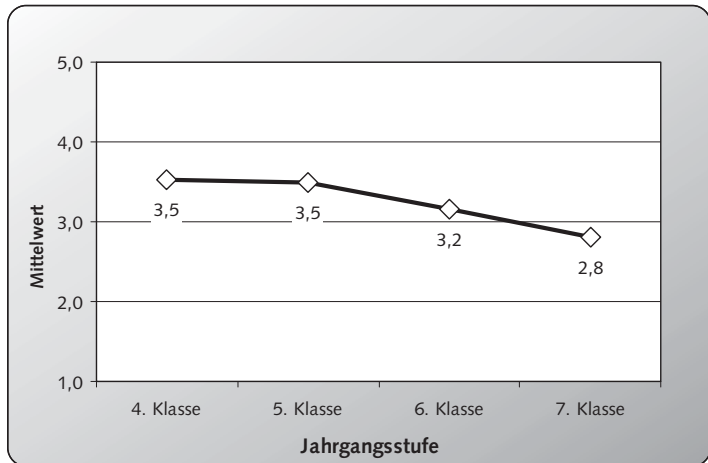
In Bremen achten die Lehrpersonen am meisten auf stressfreies Lernen, in Sachsen am wenigsten.

Kinder in Sachsen ($M=2,9$). Alle anderen Bundesländer liegen wiederum zwischen diesen Extremwerten.

Je älter die Kinder sind, desto weniger achten die LehrerInnen auf Lernen ohne Stress.

Auch stressfreies Lernen wird aus Sicht der Kinder mit zunehmendem Alter deutlich seltener (s. Abb. 11.16). Weitere Gruppenunterschiede bestehen nicht.

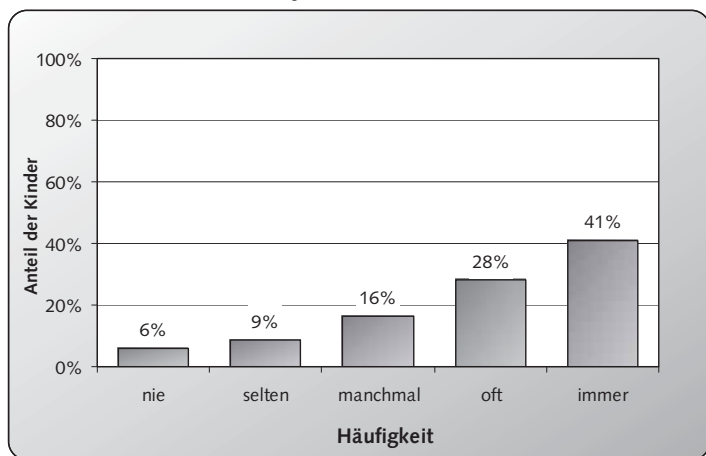
Abb. 11.16: Lehrerinnen und Lehrer achten auf stressfreies Arbeiten (nach Jahrgangsstufe)



11.2.3 Bekanntheit von Hilfsangeboten

Die Mehrzahl der Kinder weiß, an wen sie sich wenden können, wenn sie in der Schule etwas nicht können (s. Abb. 11.17). 15% der Kinder allerdings wissen nur „selten“ oder „nie“, bei wem sie Hilfe finden können. Die Kinder in den Bundesländern geben keine unterschiedlichen Werte an. Auch andere Gruppenunterschiede bestehen nicht.

Abb. 11.17: Kenntnis von Hilfsangeboten



11.3 Klassenklima

In diesem Bereich wurden die Kinder gefragt, wie oft in der Klasse Kinder mit besonders guten Noten gehänselt werden, wie oft die Kinder sich in der Schule vor Ärger mit anderen Kindern und wie oft vor Prügeleien fürchten. Alle Aspekte aus dem Bereich Klassenklima hängen miteinander zusammen (s. Tab. 11.3), d.h. Kinder, in deren Klasse häufiger wegen guter Noten gehänselt wird, haben auch häufiger Angst vor Ärger und Prügeleien. Insbesondere die beiden auf Angst bezogenen Aspekte hängen stark miteinander zusammen.

Alle Aspekte des Klassenklimas hängen untereinander positiv zusammen.

Tab. 11.3: Zusammenhänge zwischen den Klassenklimaaspekten

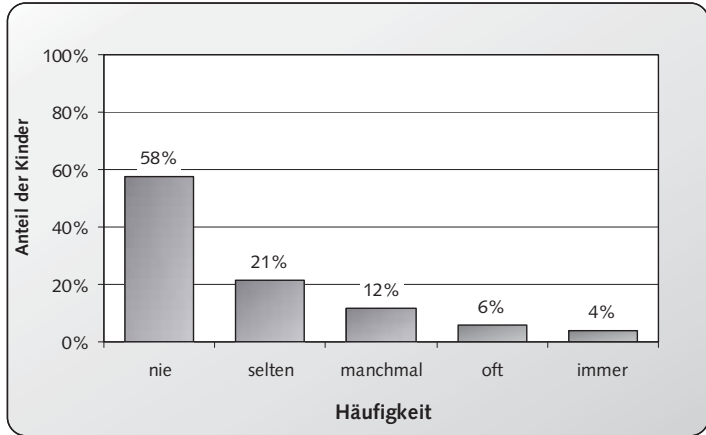
(die Zahlen in den Spaltenüberschriften bezeichnen die gleichen Aspekte wie in den Zeilen; die Werte in der Tabelle sind Pearson-Korrelationen)

	1)	2)	3)
1) Hänseleien wegen guter Noten	-	-	-
2) Angst vor Ärger mit anderen SchülerInnen	.26	-	-
3) Angst vor Prügel von MitschülerInnen	.21	.51	-

11.3.1 Hänseleien wegen guter Noten

Die meisten Kinder sagen, dass Hänseleien wegen guter Noten, wenn überhaupt, selten der Fall sind (s. Abb. 11.18), aber immerhin sagen 10% der Kinder, dass dies „oft“ oder sogar „immer“ vorkommt, d.h. es ist nicht wirklich selten, dass besonders gute SchülerInnen beispielsweise als „StreberIn“ beschimpft werden.

Abb. 11.18: Hänseleien wegen besonders guter Noten

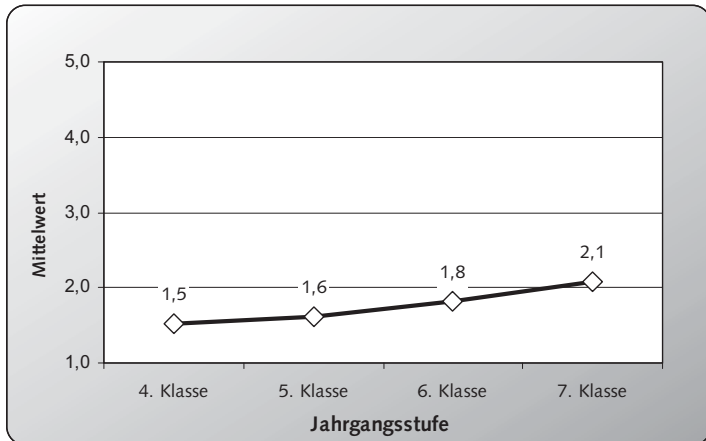


Hänseleien wegen guter Noten kommen am häufigsten in Baden-Württemberg und Bremen vor, in Brandenburg am seltensten.

Besonders häufig finden sich solche Hänseleien in Baden-Württemberg und Bremen (je $M=1,9$), in Brandenburg ($M=1,4$) berichten die Kinder besonders selten darüber. Alle anderen Bundesländer befinden sich dazwischen.

Hänseleien wegen guter Noten werden mit dem Alter der Kinder häufiger (s. Abb. 11.19).

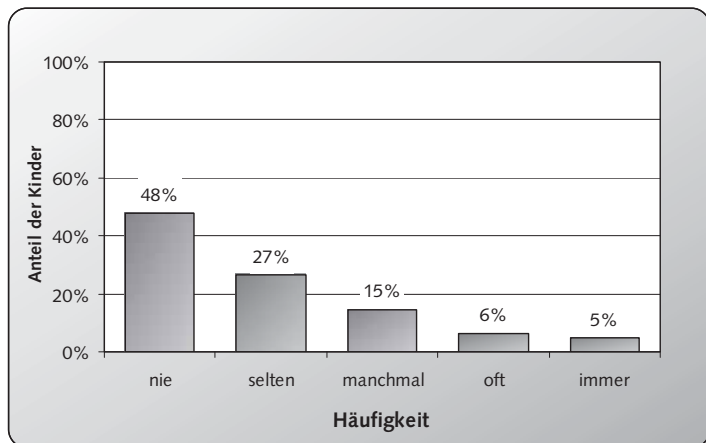
Abb. 11.19: Hänseleien wegen besonders guter Noten (nach Jahrgangsstufe)



11.3.2 Angst vor Ärger mit anderen SchülerInnen

Das Bild bei der Furcht vor Ärger mit anderen SchülerInnen ist ähnlich dem zu Hänseleien wegen guter Noten d.h. die meisten Kinder haben keine Angst vor Ärger, ein gutes Zehntel allerdings hat diese Angst „oft“ oder „immer“ (s. Abb. 11.20). Bei dieser Frage zeigen sich keinerlei Gruppenunterschiede.

Abb. 11.20: Angst vor dem Geärgert werden durch MitschülerInnen

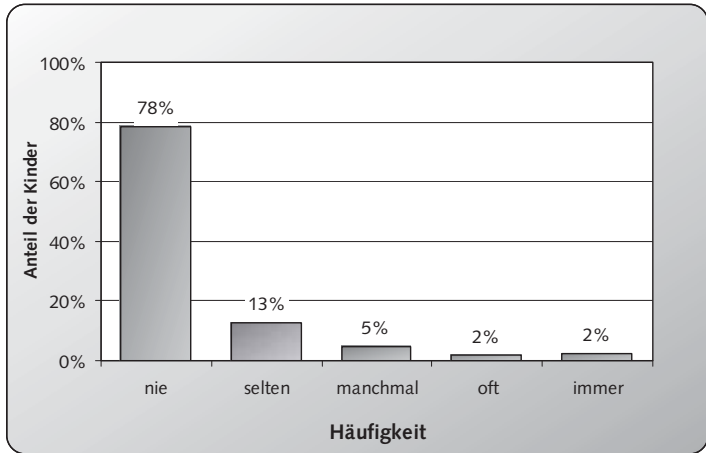


11.3.3 Angst vor Prügeleien durch MitschülerInnen

Noch deutlich seltener ist die Angst vor Prügeleien an der Schule (s. Abb. 11.21). Vier Fünftel fürchten „nie“ Prügeleien, es verbleiben aber etwa 4% der SchülerInnen, die sich „oft“ oder „immer“ vor Prügeleien fürchten. Angst vor Prügel ist in allen Bundesländern gleich weit verbreitet.

Jungen fürchten sich leicht häufiger vor Prügeleien an der Schule ($M=1,5$) als Mädchen ($M=1,3$). Weitere Gruppenunterschiede bestehen nicht.

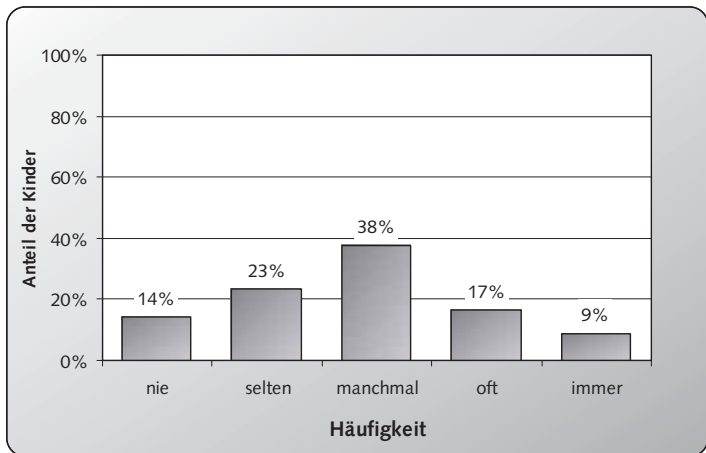
Abb. 11.21: Angst vor dem Verprügelt werden durch MitschülerInnen



11.3.4 Verantwortungszuschreibung für das schulische Können

Die meisten Kinder schreiben die Ursache/Verantwortung dafür, dass sie etwas in der Schule nicht können nur „manchmal“ sich selbst zu (s. Abb. 11.22). Ein Viertel der Kinder glaubt, dass sie „oft“ oder „immer“ selbst verantwortlich sind, wenn sie etwas nicht können und 37% wählen die selbstwertstützende Variante, dass sie höchstens selten dafür verantwortlich sind, wenn sie in der Schule etwas nicht können. Die Kinder in den verschiedenen Bundesländern unterscheiden sich nicht in dieser Frage.

Abb. 11.22: Verantwortungszuweisung für schulisches Können



Jungen und Mädchen haben ebenfalls keine unterschiedlichen Vorstellungen, aber mit dem Alter steigt die wahrgenommene eigene Verantwortlichkeit leicht an (s. Abb. 11.23). Weitere Unterschiede bestehen nicht.

Mit dem Alter steigt die wahrgenommene Verantwortlichkeit für das eigene schulische Können leicht an.

Abb. 11.23: Verantwortungszuweisung für schulisches Können (nach Jahrgangsstufe)



Es bestehen Zusammenhänge zu den anderen Schulaspekten: Je mehr die Kinder das Gefühl haben für ihr schulisches Können selbst verantwortlich zu sein, umso größer sind einerseits ihre Ängste (vor Klassenarbeiten: $r=.18$; vor dem Sitzen bleiben: $r=.12$; dass andere Schüler das Kind ärgern: $r=.10$), andererseits wissen sie eher wo sie Hilfe erhalten können ($r=.10$). Allerdings bekommen sie auch eher Ärger mit ihren Eltern ($r=.12$).

Je höher die Eigenverantwortlichkeit, desto höher sind auch die verschiedenen Schulängste.

11.4 Zusammenhänge zwischen den Schulaspekten und dem Wohlbefinden der Kinder

Der einzige der abgefragten Schulaspekte, der keinen Zusammenhang zum Wohlbefinden zeigt, ist, ob die Kinder sich selbst verantwortlich dafür sehen, wenn sie in der Schule etwas nicht können. Alle anderen Aspekte haben zum Teil deutliche Zusammenhänge zum Wohlbefinden, insbesondere erwartungsgemäß in der Schule. Wenn die Kinder Angst vor Ärger oder Prügeleien haben, ist auch der Freundeskreis der Kinder betroffen, ebenso, wenn sie wissen, wer ihnen bei Problemen in der Schule helfen kann (Kinder, die wissen, bei wem sie Hilfe bei Schulproblemen finden können, geben merklich höhere Werte dafür an, sich auf ihre Freundinnen verlassen zu können, wenn sie schulische Probleme haben: $r=.23$). Die subjektive Schulkompetenz zeigt den stärksten Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden, aber auch Unterstützung, stressfreie Lernatmosphäre, keine Angst vor Ärger und Prügeleien sowie bekannte Hilfsangebote sind wichtige Beiträge zu einem guten schulischen Wohlbefinden. Für das Wohlbefinden in der Familie ist es wichtig, dass die Kinder bei schlechten Noten keinen Ärger bekommen, entsprechend ist auch die Möglich-

Sich für den schulischen Erfolg selbst verantwortlich zu fühlen, zeigt keinen Zusammenhang zum Wohlbefinden.

keit, bei schulischen Problemen Hilfe zu finden, wichtig. Generell ist auch die subjektive Schulkompetenz mit dem familialen Wohlbefinden korreliert. Das allgemeine Wohlbefinden hängt am stärksten mit der subjektiven Schulkompetenz und der Angst vor Ärger mit andern SchülerInnen zusammen.

Tab. 11.4: Zusammenhänge zwischen den Schulaspekten und dem Wohlbefinden (Partialkorrelationen bei Kontrolle von Alter und Migrationshintergrund)

	allgemein (r)	familial (r)	schulisch (r)	Freunde (r)
Schulkompetenz	.29	.23	.44	.17
Leistungserwartung der LehrerInnen	-.13	-.12	-.20	-
Angst vor Klassenarbeiten	-.15	-.10	-.17	-
Angst vor dem Sitzenbleiben	-.16	-.13	-.20	-
Ärger wegen schlechter Noten	-.18	-.24	-.17	-
Unterstützung durch die LehrerInnen	.16	.15	.26	-
Stressfreie Lernatmosphäre	.16	.15	.24	.10
Hilfsangebote bekannt	.19	.21	.21	.14
Hänseleien wegen guter Noten	-	-	-.14	-
Angst vor Ärger mit anderen SchülerInnen	-.25	-.19	-.29	-.18
Angst vor Prügel durch MitschülerInnen	-.16	-.13	-.21	-.11
Verantwortungszuschreibung für das schulische Können	-	-	-	-

11.5 Typologien von Kindern

Im letzten Schritt wurde geprüft, ob es im Datensatz Gruppen von Kindern gibt, die ähnliche Antwortmuster haben. Die Analyse¹⁴ ergibt drei ungefähr gleich große Gruppen: Da die Gruppen sich deutlich in der selbsteingeschätzten Schulkompetenz („In der Schule komme ich gut zurecht“) unterscheiden, wurden die Gruppen folgendermaßen benannt: Gruppe 1 „die überdurchschnittlichen SchülerInnen“ (36% der Stichprobe), Gruppe 2 „die durchschnittlichen SchülerInnen“ (36% der Stichprobe) und Gruppe 3 „die unterdurchschnittlichen SchülerInnen“ (28% der Stichprobe). Die Tabelle 11.5 zeigt, wie sich die drei Gruppen in den Schulvariablen unterscheiden.

¹⁴ Es wurde eine 2-Step-Clusteranalyse mit allen Variablen aus dem Schulblock berechnet.

Tab. 11.5: Profile der drei SchülerInnengruppen

	Gruppe 1 ü. D. (M)	Gruppe 2 D. (M)	Gruppe 3 u. D. (M)	Unterschiede zwischen
Schulkompetenz	4,4	4,0	3,5	allen Gruppen
Leistungserwartung der LehrerInnen	1,9	2,2	2,9	allen Gruppen
Angst vor Klassenarbeiten	2,1	2,3	3,1	3 von 1&2
Angst vor dem Sitzen bleiben	1,9	1,8	3,1	3 von 1&2
Ärger wegen schlechter Noten	2,0	2,2	3,2	allen Gruppen
Unterstützung durch die LehrerInnen	4,5	2,9	3,3	allen Gruppen
Stressfreie Lernatmosphäre	4,2	2,5	2,9	allen Gruppen
Hilfsangebote bekannt	4,6	3,5	3,5	1 von 2&3
Hänseleien wegen guter Noten	1,4	1,5	2,6	3 von 1&2
Angst vor Ärger mit anderen SchülerInnen	1,5	1,5	3,0	3 von 1&2
Angst vor Prügel durch MitschülerInnen	1,1	1,1	2,0	3 von 1&2
Verantwortungszuschreibung für das schulische Können	2,9	2,6	3,1	allen Gruppen

ü. D. = über Durchschnitt, D. = Durchschnitt, u. D. = unter Durchschnitt

11.5.1 Gruppe 1: die überdurchschnittlichen SchülerInnen

Diese Gruppe ist gekennzeichnet durch eine besonders positive Einschätzung ihrer eigenen Schulkompetenz. Entsprechend selten erleben sie es, dass die LehrerInnen Leistungen von ihnen erwarten, die sie nicht schaffen können. Auch Ärger mit den Eltern wegen schlechter Noten ist in dieser Gruppe nur selten anzutreffen. Interessanterweise fühlt sich diese Gruppe am meisten von LehrerInnen unterstützt, wenn sie etwas nicht verstehen und findet die Lernatmosphäre deutlich am stressfreiesten. Außerdem wissen diese SchülerInnen deutlich häufiger, wo sie Hilfe bekommen können. Sie verfügen also über deutlich bessere Unterstützungssysteme in der Schule als die anderen beiden Gruppen. Diese Gruppe hält sich selbst für mittelmäßig verantwortlich für das schulische Können.

Erwartungsgemäß hat diese Gruppe das höchste Wohlbefinden in allen Bereichen (s. Tab. 11.6). Diese Gruppe weiß häufiger als die anderen beiden Gruppen, was sie tun kann, wenn es ihr nicht gut geht. Kinder in dieser Gruppe frühstücken am häufigsten vor der Schule. Außerdem bekommt diese Gruppe am meisten Unterstützung von ihren Geschwistern, wenn sie Probleme in der Schule, mit den Eltern oder FreundInnen haben. Gleiches gilt für die Unterstützung durch ihre FreundInnen, die sie ebenfalls besonders häufig erhalten, wenn sie Probleme mit Schule, Eltern oder Geschwistern haben. Generell hat diese Gruppe also ein besonders hohes Niveau von Unterstützung in allen Bereichen.

Die überdurchschnittlichen SchülerInnen haben das höchste Wohlbefinden in allen Lebensbereichen.

11.5.2 Gruppe 2: die durchschnittlichen SchülerInnen

Diese Gruppe schätzt ihre Schulkompetenz auf einem mittleren Niveau zwischen Gruppe 1 und 3 ein. Sie erleben leicht häufiger als Gruppe 1, dass die LehrerInnen zu viel von ihnen erwarten und erhalten etwas häufiger Ärger mit den Eltern wegen ihrer Noten. Interessanterweise hat diese Gruppe die deutlich niedrigsten Werte für Unterstützung durch die Leh-

Die durchschnittlichen SchülerInnen erfahren die geringste Unterstützung durch die LehrerInnen.

rInnen (werden die unauffälligen SchülerInnen am ehesten übersehen?). Auch die stressfreie Lernatmosphäre wird von dieser Gruppe am schlechtesten bewertet. Am wenigsten attribuieren diese SchülerInnen es auf sich selbst, wenn sie etwas in der Schule nicht können.

Diese Gruppe hat mittlere Wohlbefindenswerte (s. Tab. 11.6).

11.5.3 Gruppe 3: die unterdurchschnittlichen SchülerInnen

Diese Gruppe ist in vielerlei Hinsicht deutlich auffällig. Ihre selbst eingeschätzte Schulkompetenz ist im Vergleich mit den anderen Gruppen am niedrigsten, sie fühlen sich viel häufiger von LehrerInnen überfordert. Der Unterschied zwischen Gruppe 3 und den anderen beiden Gruppen ist deutlich größer als der zwischen Gruppe 1 und 2. Angst vor Klassenarbeiten und davor sitzen zu bleiben beschäftigt nur diese Gruppe überdurchschnittlich häufig, auch hier ist der Unterschied zu Gruppe 1 und 2 deutlich. Ärger mit den Eltern wegen der Schulnoten hat diese Gruppe ebenfalls deutlich häufiger als die Gruppen 1 und 2. Zwar erhält diese Gruppe nach eigenem Empfinden nicht so viel Unterstützung durch die LehrerInnen wie Gruppe 1, aber mehr als Gruppe 2. Auch die stressfreie Lernatmosphäre erhält von dieser Gruppe mittlere Werte. Nur diese Gruppe berichtet überdurchschnittlich häufig von Hänseleien bei guten Noten, sowie Furcht vor Ärger oder Prügeleien in der Schule. Schließlich hat diese Gruppe den höchsten Wert bei der selbstbezogenen Attribution von Schulver sagen, d.h. sie halten vor allem sich selbst dafür verantwortlich, wenn sie in der Schule etwas nicht können.

Erwartungsgemäß hat diese Gruppe das niedrigste Wohlbefinden in allen Bereichen (s. Tab. 11.6). Die Unterschiede sind vor allem beim schulischen Wohlbefinden groß. Kinder der Gruppe 3 fühlen sich häufiger krank als die anderen beiden Gruppen und gehen auch häufiger in die Schule, wenn sie sich krank fühlen. Die Gruppe zeigt deutlich erhöhte Anteile von Kindern mit Stresskopf- oder -bauchschmerzen. Die Kinder dieser Gruppe frühstücken am seltensten vor der Schule. Diese Gruppe spielt zudem etwas häufiger Computer als die anderen beiden Gruppen und tröstet sich deutlich häufiger mit dem Computer. Gleiches gilt für das Fernsehen.

Die unterdurchschnittlichen SchülerInnen fühlen sich für den schulischen Erfolg selbst verantwortlich und fühlen sich in allen Bereichen weniger wohl.

Tab. 11.6: Unterschiede in anderen Variablen zwischen den Gruppen

	Gruppe 1 ü.D.	Gruppe 2 D	Gruppe 3 u.D.	Unterschiede zwischen
	Mittelwerte	Mittelwerte	Mittelwerte	
Allgemeines Wohlbefinden	6,0	5,6	5,1	allen Gruppen
Familiales Wohlbefinden	6,3	5,9	5,5	allen Gruppen
Schulisches Wohlbefinden	5,8	5,2	4,4	allen Gruppen
Wohlbefinden im Freundeskreis	6,6	6,5	6,2	allen Gruppen
Wenn es mir nicht gut geht, weiß ich was ich tun kann	3,6	3,3	3,2	1 von 2&3
Subjektive Krankheitshäufigkeit	2,3	2,3	2,6	3 von 1&2
Schule trotz Krankheit	3,0	3,1	3,4	3 von 1&2
Frühstück vor der Schule	4,1	3,9	3,5	allen Gruppen
Unterstützung durch Geschwister: Schule	3,2	2,6	2,7	1 von 2&3
Unterstützung durch Geschwister: Eltern	2,8	2,3	2,5	1 von 2&3
Unterstützung durch Geschwister: FreundInnen	3,2	2,7	2,8	1 von 2&3
Unterstützung durch FreundInnen: Schule	3,9	3,3	3,3	1 von 2&3
Unterstützung durch FreundInnen: Eltern	3,3	2,8	2,8	1 von 2&3
Unterstützung durch FreundInnen: Geschwister	3,3	2,7	2,8	1 von 2&3
Häufigkeit Computerspiel	3,0	3,1	3,3	3 von 1&2
Trost im Computerspiel	1,5	1,6	2,0	3 von 1&2
Häufigkeit Fernsehen	3,3	3,4	3,5	3 von 1&2
Trost im Fernsehen	1,7	1,7	2,1	3 von 1&2
	Anteil in %	Anteil in %	Anteil in %	
Anteil mit Stresskopfschmerzen	30%	31%	50%	3 von 1&2
Anteil mit Stressbauchschmerzen	17%	18%	29%	3 von 1&2

ü. D. = über Durchschnitt, D. = Durchschnitt, u. D. = unter Durchschnitt

Die Gruppen unterscheiden sich zudem in einigen Variablen, die nicht in die Gruppenbildung einbezogen wurden. Es gibt in allen Gruppen gleich viele Jungen und Mädchen, gleich viele Kinder Alleinerziehender und die Gruppen sind in den Bundesländern gleich häufig vertreten. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist allerdings in Gruppe 3 höher (35% im Vergleich zu 22% in Gruppe 1 und 21% in Gruppe 2). Es finden sich auch mehr Kinder, die arbeitslose Eltern haben (26% in Gruppe 3 im Vergleich zu 17% in Gruppe 1 und 18% in Gruppe 2). Zudem verändern sich die Anteile der Gruppen mit zunehmendem Alter der Kinder: In der vierten Klasse befinden sich 46% der Kinder in Gruppe 1, in der siebten Klasse sind es nur noch 24%. Der Anteil der zweiten Gruppe steigt von 30% in der vierten Klasse auf 42% in der siebten Klasse, der der dritten Gruppe von 24% in der vierten Klasse auf 34% in der siebten.

11.6 Aufteilung der Klasse in Gruppen

Um Informationen darüber zu erhalten, wie homogen die Kinder ihre Klassen erleben, wurden sie danach gefragt, wie viele Gruppen es in ihrer Klas-

Fast die Hälfte der Kinder gibt an, dass es in ihrer Klasse mindestens zwei Gruppen gibt, die nichts miteinander zu tun haben wollen.

se gibt, die nichts miteinander zu tun haben wollen. Über die Hälfte der Kinder (52%) meint, dass es eine solche Aufteilung der SchülerInnen in ihrer Klasse gar nicht gibt. Nach dem Erleben eines guten Viertels (28%) gibt es zwei solcher Gruppen und ein Fünftel der Kinder (20%) gibt an, es gäbe mehr als zwei Gruppen in ihrer Klasse, die jeweils getrennt nebeneinander stehen.

Die Kinder in den verschiedenen Bundesländern unterscheiden sich nicht in dieser Frage. Auch zeigen sich keine Unterschiede nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Familiensituation und Alter der Kinder oder Arbeitslosigkeit der Eltern.

Je mehr Gruppenbildung es in einer Klasse gibt, desto niedriger ist das Wohlbefinden vor allem in der Schule.

Die Anzahl der separaten Gruppen in einer Klasse hat Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder. Je mehr Gruppen in einer Klasse existieren, die nichts miteinander zu tun haben wollen, desto stärker ist das schulische Wohlbefinden eingeschränkt¹⁵ ($r=-.15$), aber auch mit dem allgemeinen ($r=-.12$) und dem familialen ($r=-.10$) Wohlbefinden zeigen sich leichte negative Zusammenhänge.

Geht man der Frage nach, inwieweit die Homogenität bzw. Inhomogenität der Klasse mit den anderen abgefragten Teilaspekten aus dem Bereich Schule in Beziehung steht, zeigt sich, dass dies hauptsächlich auf die Teilbereiche „Leistungsdruck“ und „Klassenklima“ sowie den übergeordneten Teilaspekt „Schulkompetenz“ zutrifft.

Je weniger Gruppen es in der Klasse gibt, desto höher wird die eigene Schulkompetenz eingeschätzt und desto besser fällt das Klassenklima aus.

Aus Tabelle 11.7 geht hervor, dass die Kinder umso mehr den Eindruck haben, in der Schule gut zurecht zu kommen (Schulkompetenz), je weniger unterschiedliche Gruppen es in ihrer Klasse gibt. Im Teilbereich „Klassenklima“ (mit den Teilaspekten „Hänseleien wegen guter Noten“, „Angst vor Ärger mit anderen SchülerInnen“ sowie „Angst vor Prügel von MitschülerInnen“) gelten jeweils positivere Werte, wenn keine separaten Gruppen - im Gegensatz zu zwei oder mehr als zwei Gruppen - in der Klasse auftreten. Für den Teilbereich „Leistungsdruck“ zeigen sich die folgenden Beziehungen: Nicht nur die Leistungserwartungen der LehrerInnen werden von den Kindern höher eingeschätzt, wenn es mehrere separate Gruppen in der Klasse gibt, sondern auch die Angst vor dem Sitzen bleiben und vor Klassenarbeiten sowie der erwartete Ärger bei schlechten Noten mit den Eltern wird dann von den Kinder als stärker empfunden. Für den Teilaspekt „stressfreie Lernatmosphäre“ besteht schließlich der Eindruck der Kinder, dass die LehrerInnen häufiger auf eine stressfreie Lernatmosphäre achten, wenn keine Gruppenbildung in der Klasse besteht.

Je mehr Gruppen es in der Klasse gibt, desto höher sind die schulbezogenen Ängste.

¹⁵ An dieser Stelle wurde nicht der Korrelationskoeffizient nach Pearson, sondern der Rangkorrelationskoeffizient nach Kendall (Kendalls Tau) berechnet.

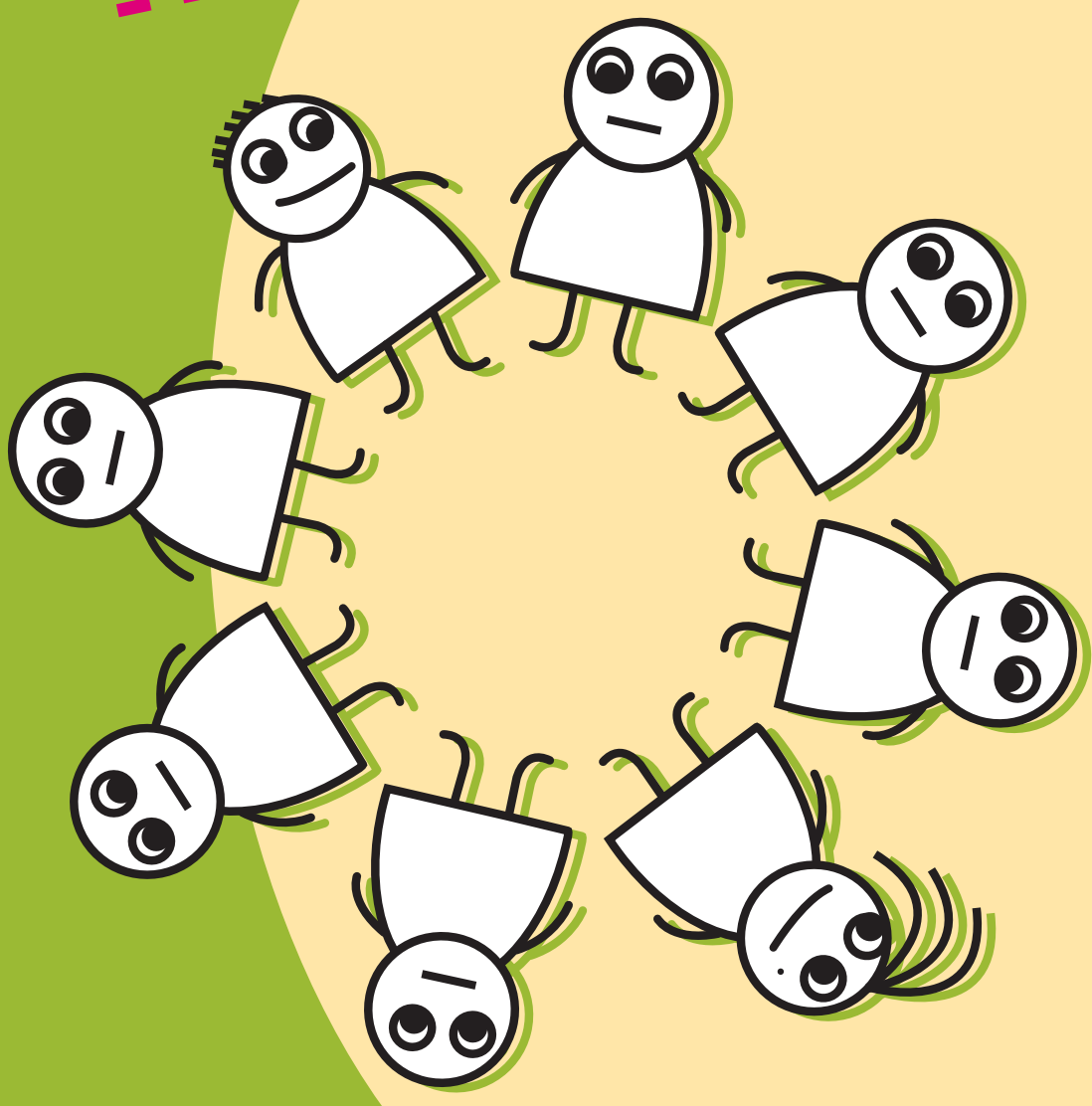
Tab. 11.7: Teilaspekte aus dem Bereich Schule nach der Anzahl der separaten Gruppen in der Klasse (Mittelwerte)

	keine	zwei	mehr als zwei
Schulkompetenz	4,1	4,0	3,8
Hänseleien wegen guter Noten	1,6	1,9	2,1
Angst vor Ärger mit anderen SchülerInnen	1,7	2,1	2,4
Angst vor Prügel von MitschülerInnen	1,3	1,4	1,6
Leistungserwartung der LehrerInnen	2,1	2,3	2,5
Angst vor Klassenarbeiten	2,3	2,5	2,6
Angst vor dem Sitzen bleiben	2,1	2,2	2,6
Ärger wegen schlechter Noten	2,2	2,4	2,6
stressfreie Lernatmosphäre	3,4	3,1	3,1

Insgesamt ergibt sich das Bild, dass die hier analysierte Frage nach den separaten Gruppen in der Klasse einen aussagekräftigen Indikator für das Klassenklima und den empfundenen Leistungsdruck der Kinder darstellt.

FREUNDE

FREUNDENKREIS



Aus dem Bereich des Freundeskreises wurden die Kinder sowohl nach der Zusammensetzung ihres Freundeskreises als auch nach der Unterstützungsfunktion des Freundeskreises gefragt.

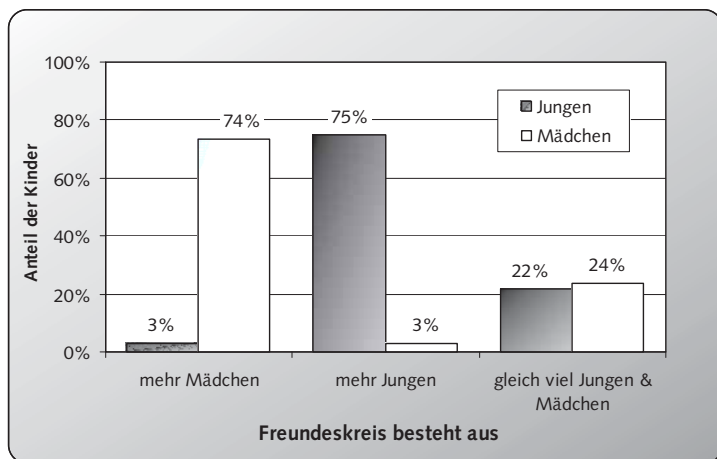
12.1 Zusammensetzung des Freundeskreises

Der Freundeskreis der Kinder setzt sich zu einem weit überwiegenden Teil sowohl aus Kindern gleichen Geschlechts als auch dem gleichen Alter zusammen. Beide Aspekte der Zusammensetzung des Freundeskreises sind nicht abhängig vom Bundesland, aus dem die Kinder stammen.

Der Freundeskreis der Kinder besteht hauptsächlich aus Gleichaltrigen und Kindern gleichen Geschlechts.

Jeweils drei Viertel der Jungen und Mädchen geben an, dass sie in ihrem Freundeskreis mehr Kinder des eigenen Geschlechts haben als Kinder des anderen Geschlechts. Bei einem knappen Viertel besteht der Freundeskreis aus etwa gleich vielen Jungen wie Mädchen (s. Abb. 12.1).

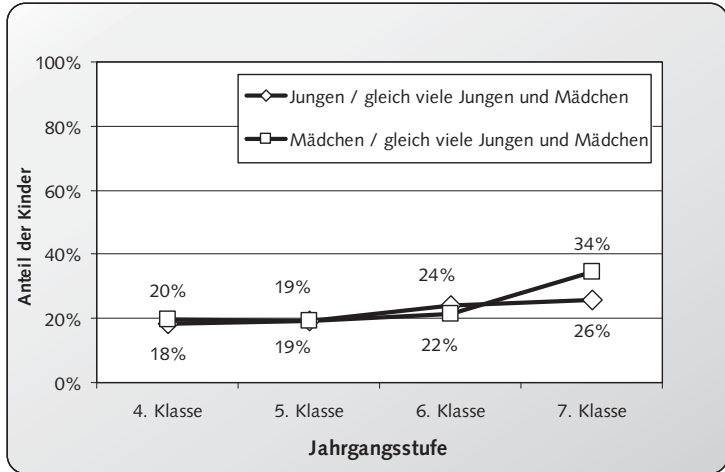
Abb. 12.1: Geschlechtszusammensetzung des Freundeskreises (nach Geschlecht)



Mit dem Alter der Kinder steigt der Anteil an, in deren Freundeskreis etwa gleich viele Jungen wie Mädchen sind. Dafür sinkt der geschlechtshomogenere Anteil ab. Dies vollzieht sich insbesondere in der Teilgruppe der Mädchen in der siebten Klasse (s. Abb. 12.2).

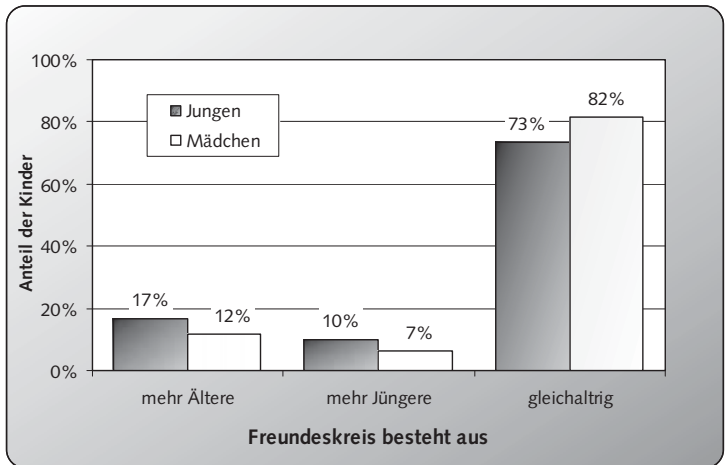
Mit steigendem Alter der Kinder mischen sich die Geschlechter in den Freundeskreisen zunehmend.

Abb. 12.2: Geschlechtszusammensetzung des Freundeskreises (nach Jahrgangsstufe und Geschlecht)



78% der Kinder haben einen weitgehend altershomogenen Freundeskreis, 14% der Kinder haben mehr ältere FreundInnen und 8% haben mehr jüngere Kinder im Freundeskreis. Der Freundeskreis von Mädchen ist etwas altershomogener als der von Jungen (s. Abb. 12.3). Möglicherweise ist dies ein Ausdruck dessen, dass Jungen häufiger im Vereinssport aktiv sind als Mädchen.

Abb. 12.3: Alterszusammensetzung des Freundeskreises (nach Geschlecht)



Die Alterszusammensetzung des Freundeskreises verändert sich mit steigendem Alter der Kinder nicht. Weiterhin sind sowohl Geschlechts- wie Alterszusammensetzung nicht von Migrationshintergrund, Familienzusammensetzung oder Betroffenheit von Arbeitslosigkeit abhängig.

Zwischen dem Wohlbefinden der Kinder und der Geschlechtszusammensetzung des Freundeskreises besteht kein Zusammenhang. Die Alterszusammensetzung allerdings zeigt gewisse Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden: Kinder mit altershomogenen Freundeskreisen haben ein besseres allgemeines Wohlbefinden ($M=5,7$) als Kinder mit hauptsächlich älteren FreundInnen ($M=5,3$). Außerdem ist das familiäre Wohlbefinden von Kindern mit älteren FreundInnen niedriger ($M=5,7$) als das von Kindern mit jüngeren FreundInnen ($M=5,9$) oder gleichaltrigen FreundInnen ($M=6,0$). Beim schulischen Wohlbefinden schneiden Kinder mit gleichaltrigen FreundInnen besser ab ($M=5,3$) als Kinder mit überwiegend jüngeren oder älteren FreundInnen (je $M=4,9$). Schließlich haben Kinder mit gleichaltrigen FreundInnen ein besseres Wohlbefinden im Freundeskreis ($M=6,5$) als Kinder, die überwiegend ältere FreundInnen haben ($M=6,3$).

Je altershomogener der Freundeskreis ist, desto höher ist das allgemeine Wohlbefinden.

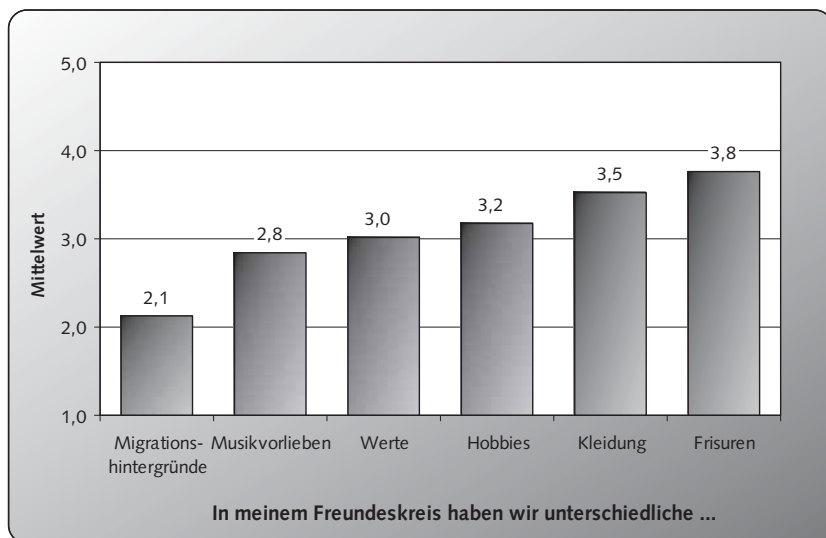
Kinder mit älteren FreundInnen haben ein niedrigeres Wohlbefinden in allen Lebensbereichen.

12.2 Homogenität des Freundeskreises

Wie die Abbildung 12.4 zeigt, sind die Freundeskreise nach Empfinden der Kinder bezüglich Frisuren und Kleidung eher heterogen. Eine Mehrheit der Kinder stimmt zu, dass sie verschiedene Frisuren haben und verschiedene Kleidung tragen. Eher homogen sind die Freundeskreise bezüglich des Herkunftslandes der Eltern der Kinder. Für Musikvorlieben, Hobbies und Dinge, die den Kindern wichtig sind, werden mittlere Werte bezüglich der Verschiedenheit angegeben.

Die Freundeskreise unterscheiden sich vor allem in Äußerlichkeiten, bezogen auf den Migrationshintergrund sind sie vergleichsweise homogen.

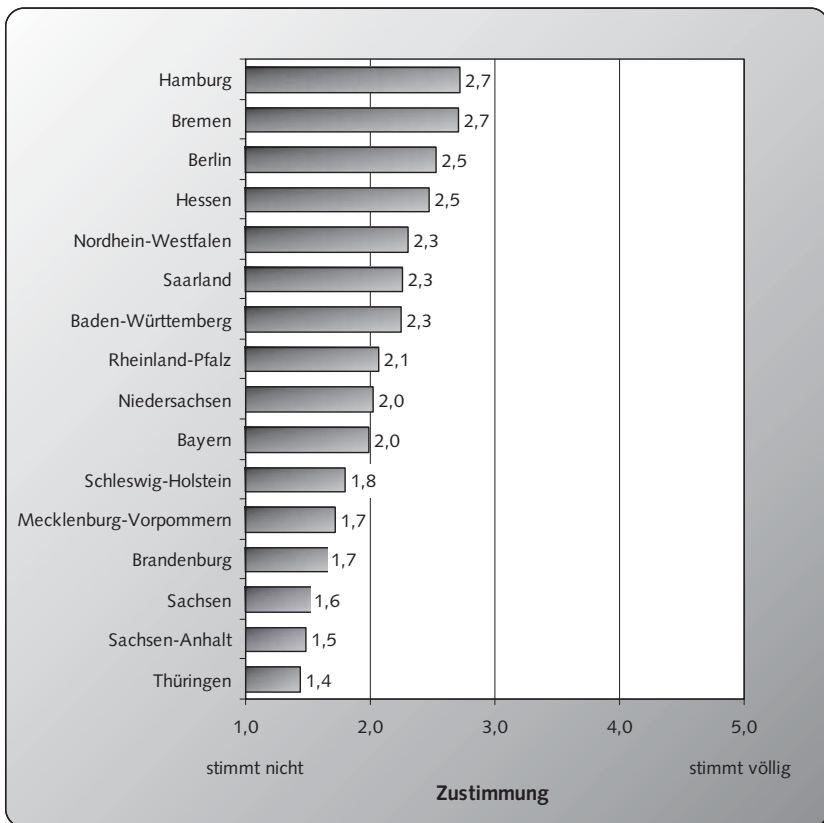
Abb. 12.4: Verschiedenheit des Freundeskreises



In den ostdeutschen Bundesländern bestehen die Freundeskreise vorwiegend aus we-niger Nationen, in den Stadt-staaten sind sie diesbezüglich eher heterogen.

Es bestehen keine Unterschiede zwischen den Bundesländern, mit Ausnahme des Aspektes inwieweit die Eltern der Kinder im Freundeskreis aus anderen Ländern stammen. In diesem Aspekt allerdings sind die Unterschiede sehr deutlich (s. Abb. 12.5). In den ostdeutschen Bundesländern sind die Freundeskreise am deutlichsten nationalitätshomogen, in den Stadtstaaten am ehesten heterogen. Die Länder mit dem höchsten Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund stehen hier klar an der Spitze.

Abb. 12.5: Heterogenität der Herkunftsländer der Kinder im Freundeskreis



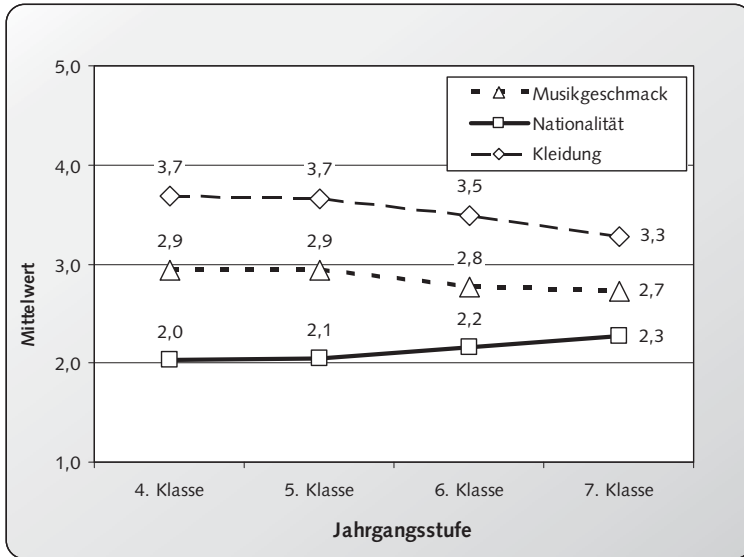
Mit zunehmendem Alter der Kinder werden die Freundeskreise bezüglich Kleidung und Musikgeschmack homogener (s. Abb. 12.6). Die Heterogenität der Herkunftsländer nimmt hingegen zu.

Kinder mit Migrationshintergrund haben häufiger Freunde aus verschiedenen Ländern.

Die Freundeskreise von Kindern mit Migrationshintergrund sind deutlich heterogener, was die Herkunftsländer der Kinder angeht ($M=3,2$ im Vergleich zu $M=1,7$ bei Kindern ohne Migrationshintergrund). Es scheint also so zu sein, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger einen

Freundeskreis haben, der sich aus Kindern mit verschiedenen Nationalitäten zusammensetzt. Weitere Unterschiede bestehen nicht.

Abb. 12.6: Heterogenität der Freundeskreise (nach Jahrgangsstufe)



Die Homo- bzw. Heterogenität eines Freundeskreises zeigt keinerlei Zusammenhang zum Wohlbefinden der Kinder.

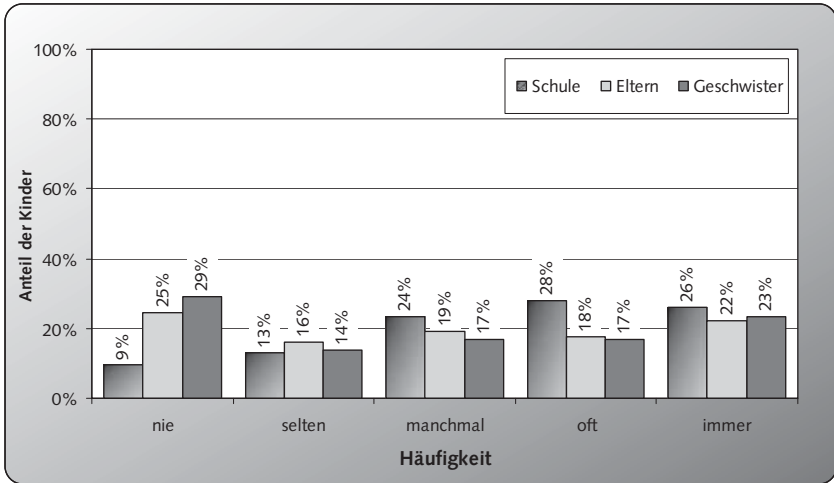
12.3 Freunde als Unterstützungsressource

Als letzter Aspekt im Bereich des Freundeskreises wurde abgefragt, wie oft die FreundInnen den Kindern unterstützend zur Verfügung stehen, wenn die Kinder Probleme mit der Schule, ihren Eltern oder Geschwistern haben.

Die Abbildung 12.7 zeigt, dass die Kinder in sehr unterschiedlichem Ausmaß Unterstützung durch ihre FreundInnen erfahren, wenn sie Probleme mit Eltern, Schule oder Geschwistern haben. Es ergibt sich kein klares Bild. Allerdings ist die Unterstützung bei schulischen Problemen deutlich größer ($M=3,5$) als bei Problemen innerhalb der Familie (Eltern: $M=2,9$; Geschwister: $M=3,0$). Es bestehen keine Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Freunde unterstützen die Kinder eher bei Problemen in der Schule als in der Familie.

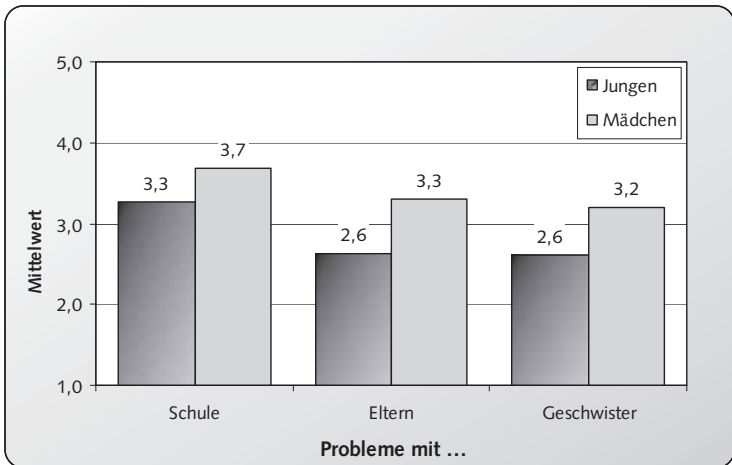
Abb. 12.7: Unterstützung durch die FreundInnen bei Problemen mit Eltern, Geschwistern oder Schule



Mädchen erfahren insgesamt deutlich mehr Unterstützung durch ihre FreundInnen als Jungen.

In allen drei Aspekten geben Mädchen deutlich höhere Werte an (s. Abb. 12.8). Mädchen scheinen also mehr Unterstützung durch ihren Freundeskreis zu erfahren als Jungen. Dies betrifft insbesondere Probleme in der Familie.

Abb. 12.8: Unterstützung durch die FreundInnen bei Problemen mit Eltern, Geschwistern oder Schule (nach Geschlecht)

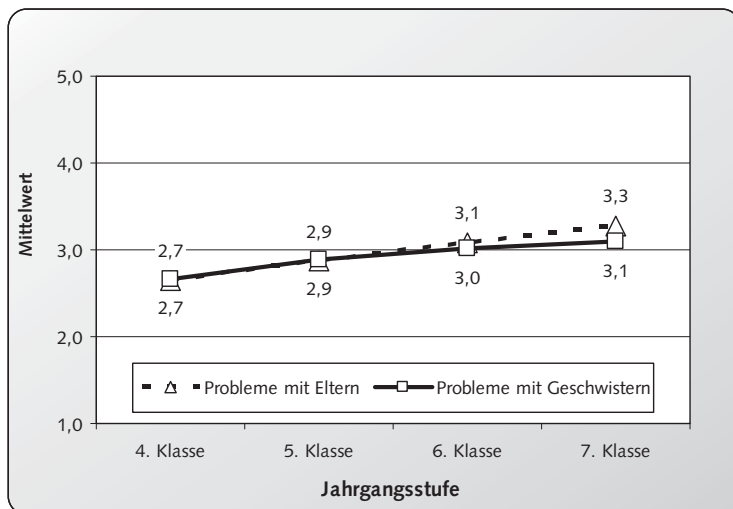


Kinder mit Migrationshintergrund erhalten weniger Unterstützung im Freundeskreis bei Problemen mit Eltern (M=2,7 im Vergleich zu M=3,1 bei Kindern ohne Migrationshintergrund) sowie mit Geschwistern (M=2,7 im Vergleich zu M=3,0).

Kinder mit Migrationshintergrund können sich bei familiären Problemen seltener auf ihre FreundInnen verlassen.

Mit zunehmendem Alter der Kinder steigt die Unterstützung durch den Freundeskreis bei Problemen mit Eltern oder Geschwistern deutlich an (s. Abb. 12.9).

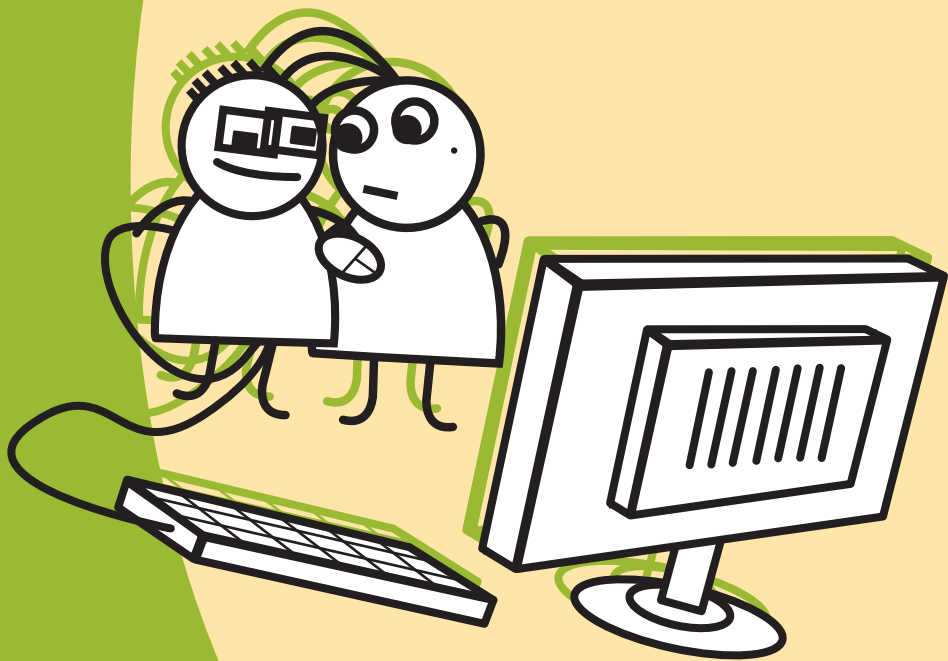
Abb. 12.9: Unterstützung durch die FreundInnen bei Problemen mit Eltern oder Geschwistern (nach Jahrgangsstufe)



Alle drei Arten der Unterstützung korrelieren mit dem Wohlbefinden im Freundeskreis (Unterstützung bei Problemen in der Schule: $r=.25$, mit den Eltern: $r=.20$, mit Geschwistern: $r=.19$), d.h. je häufiger die Kinder Unterstützung bei Problemen erfahren, desto besser ist ihr Wohlbefinden im Freundeskreis.

MEDIEN

MEDIENNUTZUNG

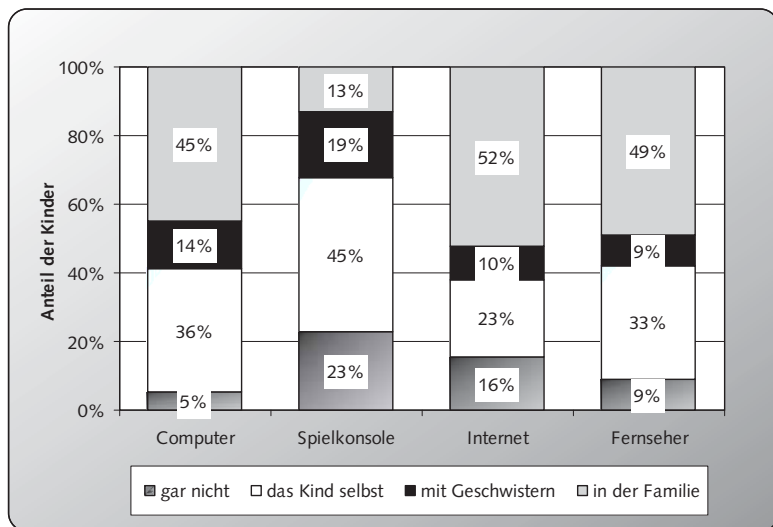


Im Bereich Mediennutzung waren in diesem Jahr neben der Ausstattung mit Computer, Spielkonsole, Internet und Fernseher die subjektiven Einschätzungen der Kinder darüber, wie sie mit dem Medium Computer und Fernsehen umgehen und welche Funktionen diese für sie erfüllen.

13.1 Medienausstattung

Die Abbildung 13.1 zeigt, dass viele Kinder einen Computer, Fernseher, Internetanschluss und eine Spielkonsole zumindest in der Familie haben, einige sogar für sich alleine. Nur jedes zwanzigste Kind in Deutschland hat keinen Computer in der Familie, mehr als vier Fünftel haben Internetzugang und mehr als 90% haben einen Fernseher. Selbst Spielkonsolen stehen in drei Viertel der Haushalte mit Kindern im Alter von neun bis 14 Jahren zur Verfügung.

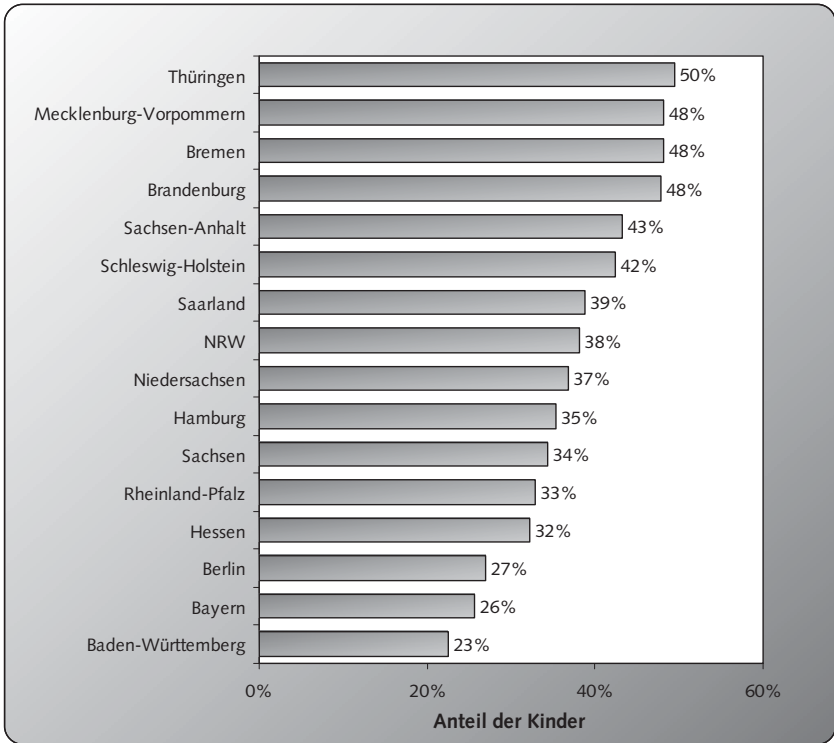
Abb. 13.1: Ausstattung mit Medien



Mit Ausnahme der Verbreitung von Fernsehern gibt es keine Unterschiede zwischen den Bundesländern. Bei den Fernsehern sind die Unterschiede zwischen den Ländern darauf zurückzuführen, dass in einigen Bundesländern deutlich mehr Kinder einen eigenen Fernseher besitzen (s. Abb. 13.2). Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen und Brandenburg belegen hier die Spitzenplätze. Besonders wenig Fernseher im Kinderzimmer finden sich in Baden-Württemberg, Bayern und Berlin.

Der Besitz eines eigenen Fernsehers variiert zwischen den Bundesländern.

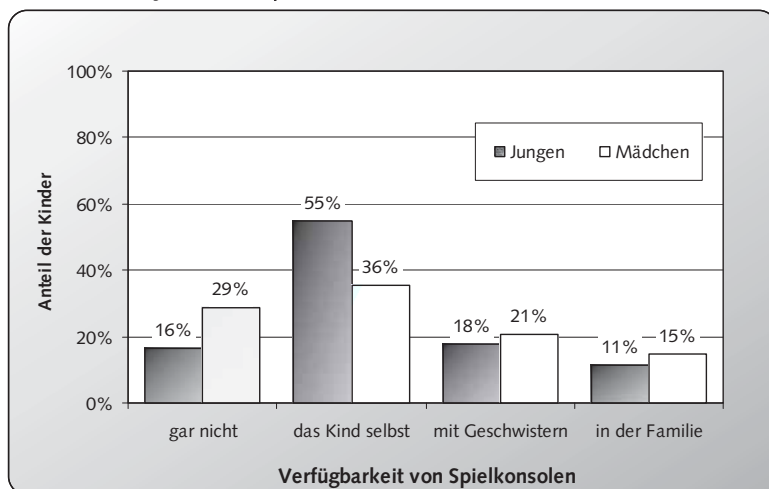
Abb. 13.2: Anteil der Kinder mit eigenem Fernseher (nach Bundesländern)



Jungen besitzen häufiger eine eigene Spielkonsole als Mädchen.

Während es bei Computer, Internet und Fernsehern keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt, haben Jungen deutlich häufiger eine Spielkonsole, vor allem für sich alleine (s. Abb. 13.3).

Abb. 13.3: Verfügbarkeit von Spielkonsolen (nach Geschlecht)



Mit zunehmendem Alter der Kinder steigt der Anteil der Kinder deutlich, der einen eigenen Computer, einen eigenen Internetzugang und einen eigenen Fernseher besitzt (s. Abb. 13.4 bis 13.6). Der Anteil der Kinder ganz ohne Zugang zu diesen Medien in der Familie geht entsprechend deutlich zurück.

Mit zunehmendem Alter der Kinder steigt der eigene Besitz von Computern, Internetzugängen und Fernsehern.

Abb. 13.4: Verfügbarkeit von Computern (nach Jahrgangsstufe)

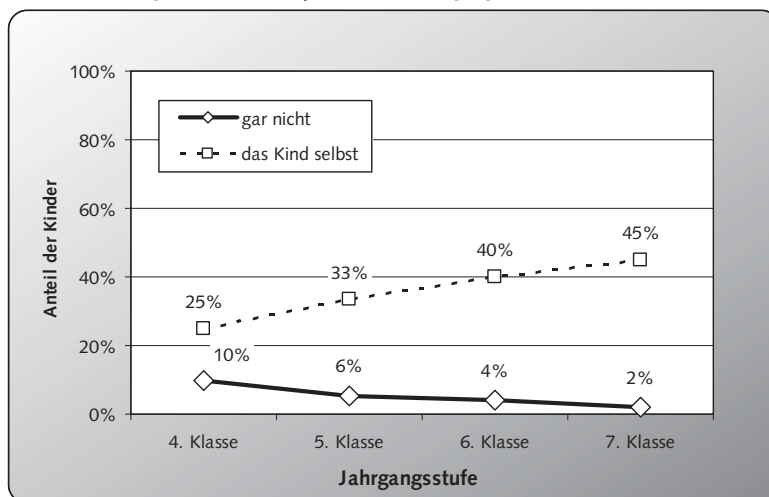


Abb. 13.5: Verfügbarkeit von Internet (nach Jahrgangsstufe)

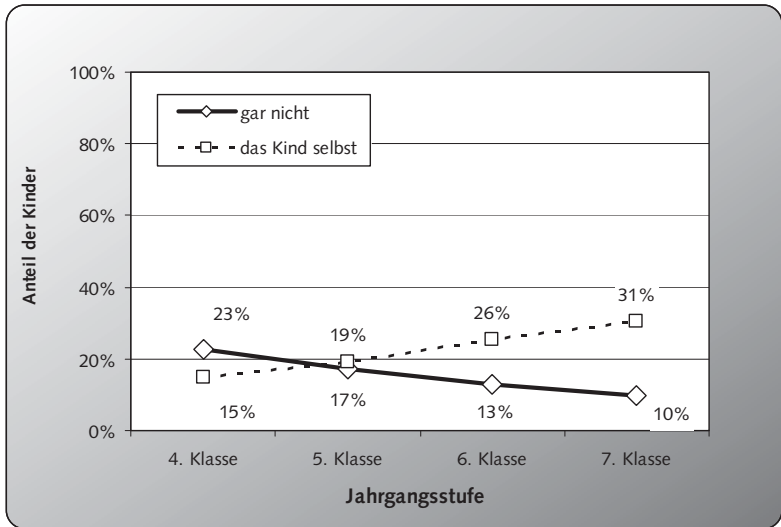
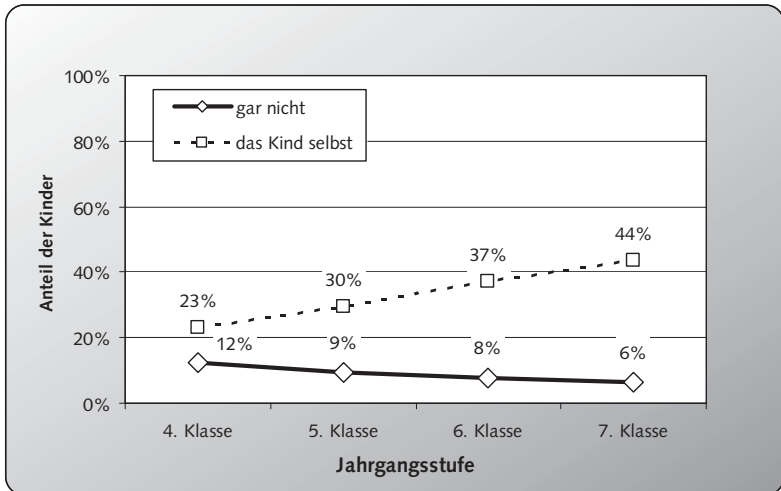


Abb. 13.6: Verfügbarkeit von Fernsehern (nach Jahrgangsstufe)



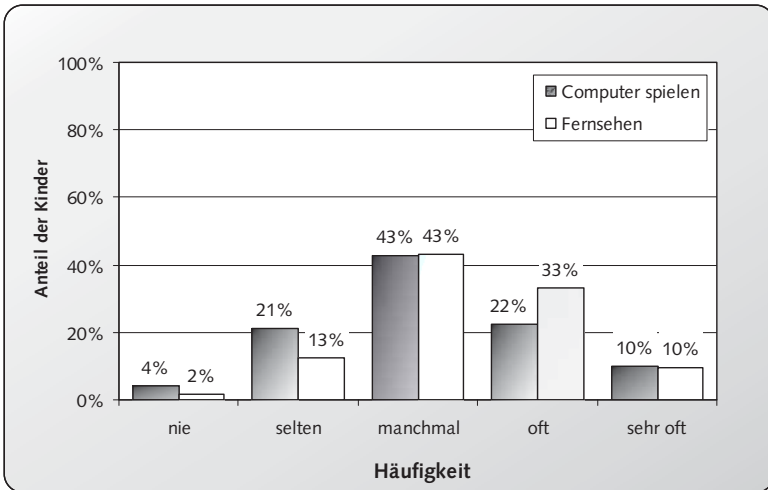
13.2 Häufigkeit der Mediennutzung

Die Kinder wurden gefragt, wie häufig sie Computer spielen bzw. fernsehen. Dabei wurde keine absolute Häufigkeit, beispielsweise in Stunden pro Tag, abgefragt, sondern eine subjektive Häufigkeit von „nie“ bis „sehr oft“.

Die Abbildung 13.7 zeigt, dass die meisten Kinder jeweils „manchmal“ angeben, wenn sie ihre Computer- und Fernsehnutzung beschreiben. In beiden Fällen ist die Kategorie „nie“ seltener besetzt als die Kategorie „sehr oft“. Fern zu sehen ist eine etwas häufigere Beschäftigung als Computer zu spielen. Der Anteil der Kinder, die allenfalls „selten“ Computer spielen, macht ein Viertel der Kinder aus. Diejenigen, die nur „selten“ oder „nie“ fernsehen sind sogar noch deutlich weniger (15%). Insgesamt schauen die Kinder mit einem Mittelwert von $M=3,4$ etwas häufiger Fernsehen als sie Computer spielen ($M=3,1$). Unterschiede zwischen den Bundesländern finden sich nicht.

Kinder schauen häufiger fern als dass sie Computer spielen.

Abb. 13.7: Häufigkeit von Computerspiel und Fernsehen



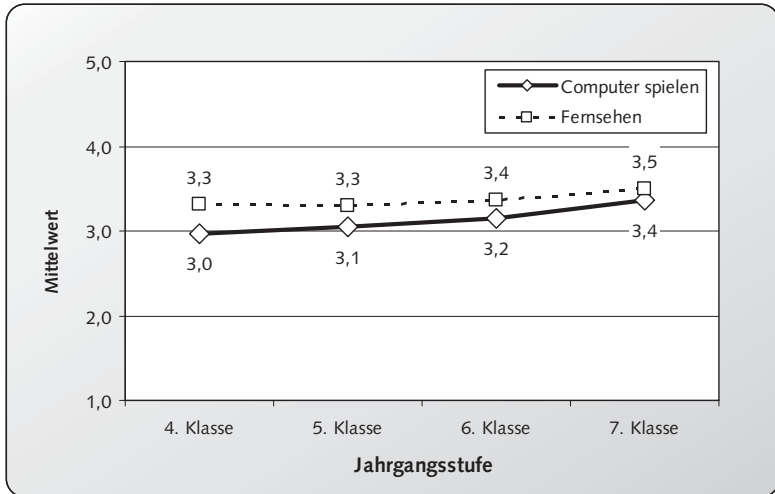
Jungen spielen mehr Computer bzw. Spielkonsole ($M=3,3$) als Mädchen ($M=2,9$). 41% der Jungen nutzen den Computer bzw. die Spielkonsole „oft“ oder „sehr oft“, aber nur 24% der Mädchen. Beide Gruppen sehen gleich häufig fern.

Jungen legen eine häufigere Computer- und Spielkonsolennutzung an den Tag als Mädchen.

Mit zunehmendem Alter der Kinder steigt zudem die Häufigkeit von Computer spielen und fernsehen leicht an (s. Abb. 13.7).

Je älter die Kinder werden, desto häufiger schauen sie fern und machen Computerspiele.

Abb. 13.7: Häufigkeit von Computerspiel und Fernsehen (nach Jahrgangsstufe)



13.3 Subjektive Auswirkungen von Computerspiel

Im Anschluss an die Frage, wie oft die Kinder Computer spielen, wurden die Kinder, die mindestens „selten“ Computer spielen, gefragt, wie oft sie zusammen mit Freunden spielen, ob das Computerspiel sie tröstet, wenn sie traurig sind, ob sie stolz sind, wenn sie etwas Besonderes in einem Computerspiel schaffen und ob sie glauben, beim Computerspiel etwas Wichtiges zu lernen. Schließlich wurde erfragt, wie häufig Computer spielen mit ihren Hausaufgaben interferiert. Keiner dieser Aspekte zeigt Unterschiede zwischen den Bundesländern.

13.3.1 Computerspiel als soziale Aktion

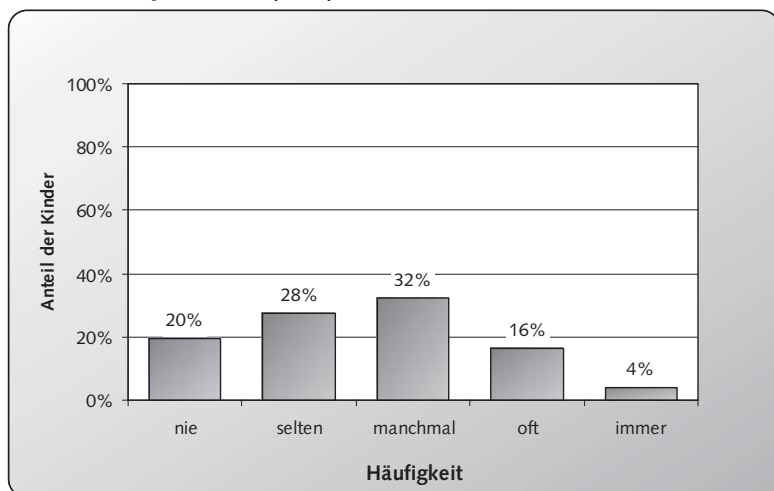
Die Abbildung 13.8 zeigt deutlich, dass für etwa die Hälfte der Kinder Computerspiel allenfalls „nie“ bis „selten“ eine soziale Aktion mit anderen Kindern ist. Ein Drittel der Kinder spielt „manchmal“ mit anderen zusammen Computer und nur ein Fünftel spielt „oft“ oder sogar „immer“ nur mit anderen Kindern zusammen am Computer.

Jungen, die Computer spielen, spielen häufiger gemeinsam mit FreundInnen ($M=2,7$) als Mädchen, die Computer spielen ($M=2,4$). ViertklässlerInnen spielen häufiger alleine ($M=2,4$) als SchülerInnen der 5. bis 7. Klasse ($M=2,7$). Kinder, die häufiger Computer spielen, tun dies gleichzeitig häufiger gemeinsam mit FreundInnen ($r=.24$). Das könnte bedeuten, dass viele Kinder dann besonders häufig Computer spielen, wenn sie einen Freundeskreis haben, der dieses Interesse teilt. Allerdings steigt mit der generellen Häufigkeit des Computerspiels aber auch die Wahrscheinlichkeit, gemeinsam mit FreundInnen zu spielen.

Computerspiel ist eher selten eine Beschäftigung, die mit anderen Kindern gemeinsam durchgeführt wird.

Für Jungen und ältere Kinder ist Computerspiel häufiger eine soziale Aktion mit FreundInnen.

Abb. 13.8: Häufigkeit von Computerspiel mit anderen Kindern zusammen



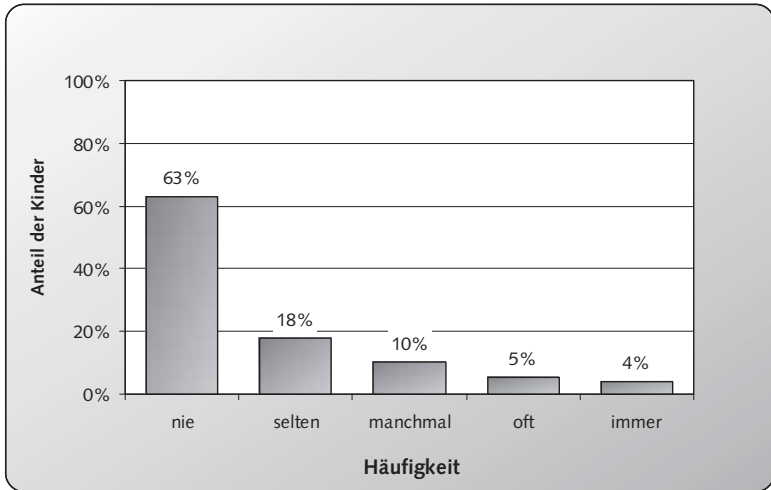
13.3.2 Computerspiel als Trost

Für knapp zwei Drittel der Kinder, die Computer spielen, hat diese Beschäftigung keine tröstende Funktion (s. Abb. 13.9). Knapp 20% allerdings tröstet das Computer spielen mindestens manchmal, wenn sie traurig sind.

Jungen fühlen sich im Schnitt durch Computerspiele etwas stärker getröstet ($M=1,9$) als Mädchen ($M=1,5$). Computerspiel als Trost wird mit zunehmendem Alter der Kinder leicht häufiger (4. Klasse: $M=1,6$; 7. Klasse: $M=1,8$). Hier gibt es ebenfalls einen klaren Zusammenhang mit der Häufigkeit des Computerspiels: Kinder, die häufiger Computer spielen, fühlen sich dadurch auch häufiger getröstet ($r=.31$). Für Gelegenheitsspieler ist der Computer also kein Trost.

Jungen und ältere Kinder spielen häufiger Computerspiele, zum sich zu trösten.

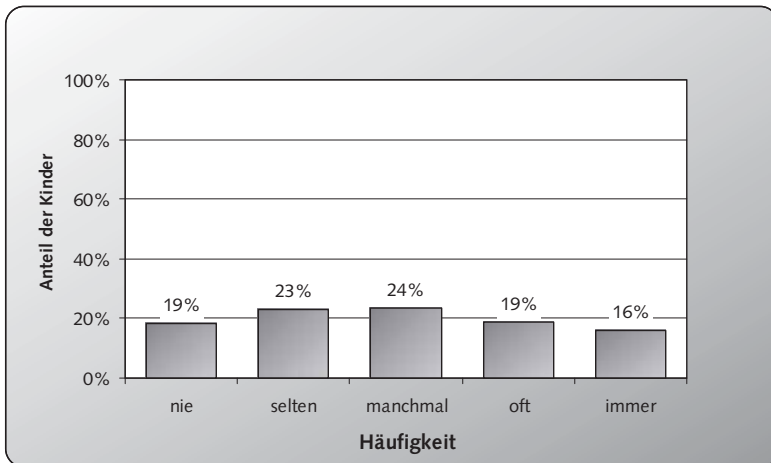
Abb. 13.9: Häufigkeit von Computerspiel als Trost



13.3.3 Computerspiel als Quelle von Stolz

Nur ein Fünftel der Computer spielenden Kinder ist „nie“ stolz, wenn sie etwas Besonderes in einem Computerspiel erreichen (s. Abb. 13.10). Ein gutes Drittel der Kinder hat diese Erlebnisse besonders häufig.

Abb. 13.10: Häufigkeit von Computerspiel als Quelle von Stolz



Jungen empfinden häufiger Stolz beim Computerspiel als Mädchen.

Jungen haben solche Erlebnisse von Stolz auf etwas Erreichtes beim Computerspiel deutlich häufiger ($M=3,2$) als Mädchen ($M=2,6$). Möglicherweise unterscheiden sich die Computerspiele, die Jungen und

Mädchen spielen, dahingehend, dass Spiele, die von Jungen bevorzugt werden, stärker Leistung in den Vordergrund rücken. Denkbar ist aber auch, dass Mädchen weniger leistungsorientiert sind, wenn sie Computer spielen.

Viert- und FünftklässlerInnen ($M=3,1$) haben solche Erfolgserlebnisse beim Computerspiel häufiger als Sechst- und SiebtklässlerInnen ($M=2,8$).

Stolz auf Erreichtes beim Computerspiel und Häufigkeit des Computerspiels hängen zusammen ($r=.29$), möglicherweise sind diese Erfolgserlebnisse ein wichtiger Motivator des Computerspiels oder Kinder, die häufig spielen, haben mehr Erfahrung und entsprechend häufiger diese Erfolgserlebnisse.

Stolz bei Computerspielen erleben jüngere Kinder häufiger.

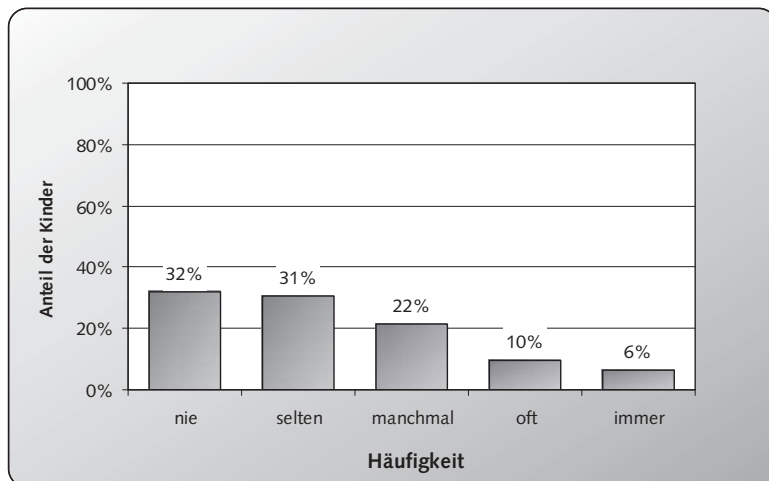
13.3.4 Computerspiel als Lernquelle

Die Abbildung 13.11 zeigt, dass die meisten Computer spielenden Kinder dieses nicht als Quelle von Lernerfahrungen betrachten. Nur 16% der Kinder glauben, dass sie meistens etwas Nützliches beim Computerspiel lernen. Jungen empfinden ihr Computerspiel etwas häufiger als lehrreich ($M=2,4$) als Mädchen ($M=2,2$). Auch in diesem Aspekt gibt es wiederum einen positiven Zusammenhang zur Häufigkeit des Computerspiels, der aber etwas geringer ist als bei den anderen Aspekten ($r=.21$).

Das Computerspiel spielt als Lernquelle eine eher untergeordnete Rolle.

Jungen meinen, häufiger etwas durch Computerspiele zu lernen als Mädchen.

Abb. 13.11: Häufigkeit vom Computer spielen als Lernquelle

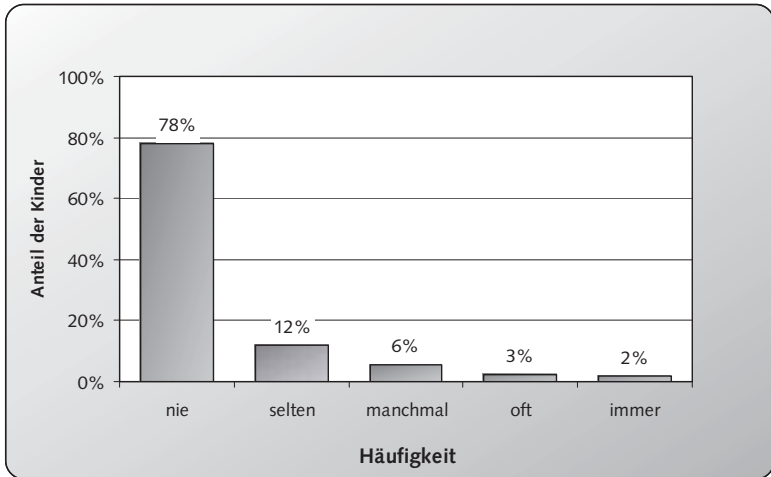


13.3.5 Interferenz des Computerspiels mit Hausaufgaben

Für die meisten Kinder ist es nach eigenem Empfinden kein Problem, Computerspiel und Hausaufgaben unter einen Hut zu bringen. 10% der spielenden Kinder sagen allerdings, dass es „manchmal“ bis „immer“ ein Problem ist.

Computerspiel interferiert in den meisten Fällen nicht mit den Hausaufgaben.

Abb. 13.12: Häufigkeit von Hausaufgabenproblemen wegen Computerspiel



Für Kinder mit Migrationshintergrund kollidieren die Hausaufgaben häufiger mit dem Computerspiel.

Kinder mit Migrationshintergrund haben häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund Probleme mit den Hausaufgaben, weil sie Computer spielen ($M=1,5$ im Vergleich zu $M=1,3$).

Bei den SiebtklässlerInnen sind Hausaufgaben ebenfalls etwas häufiger durch Computerspiel beeinträchtigt ($M=1,5$) als bei Viert- bis SechstklässlerInnen ($M=1,3$).

Kinder, die häufiger Computer spielen, haben auch häufiger Zeitprobleme in Bezug auf die Hausaufgaben.

Auch in diesem Aspekt gibt es wiederum einen nachweisbaren Zusammenhang mit der Häufigkeit des Computerspiels: Kinder, die häufiger spielen, erleben erwartungsgemäß auch häufiger Probleme mit den Hausaufgaben. Interessant ist allerdings, dass die Kinder dies auch selbst so sehen.

13.3.6 Computerspiel und Wohlbefinden

Zwischen dem Computerspiel und dem Wohlbefinden der Kinder gibt es nur wenige statistisch bedeutsame Zusammenhänge: Kinder, die häufiger Computer spielen, haben ein niedrigeres Wohlbefinden in der Schule ($r=-.12$). Kinder, die häufig mit FreundInnen zusammen spielen, haben ein besseres Wohlbefinden im Freundeskreis ($r=.13$). Kinder, die sich häufiger mit Computerspielen trösten, haben ein schlechteres allgemeines Wohlbefinden ($r=-.13$), sowie ein schlechteres Wohlbefinden in der Familie und in der Schule (je $r=-.15$), d.h. diese Kinder haben offenbar auch mehr Probleme, weswegen sie möglicherweise Trost bei Computerspielen suchen. Kommt es wegen Computerspielen häufiger zu Hausaufgabenproblemen, senkt dies das Wohlbefinden in der Schule ($r=-.15$), aber auch in der Familie ($r=-.13$) und das allgemeine Wohlbefinden ($r=-.11$).

Kinder, die Computerspiel als Trostquelle nutzen, haben ein niedrigeres Wohlbefinden.

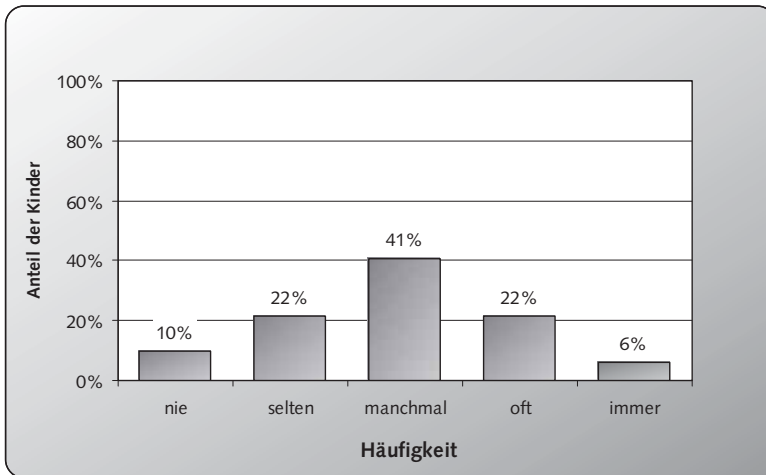
13.4. Subjektive Auswirkungen von Fernsehen

Aus dem Bereich (Aus-)Wirkungen des Fernsehens wurden zehn Aspekte abgefragt: Fernsehen als Lernquelle, Fernsehen als Lückenfüller, Fernsehen als Entspannung, geplantes Fernsehen, Fernsehen als soziale Referenz, Fernsehen als Trost, brutale Sendungen, unverständliche Sendungen, langweilige Kindersendungen und Kindernachrichten. Keiner dieser Aspekte ist in einzelnen Bundesländern unterschiedlich.

13.4.1 Fernsehen als Lernquelle

Die meisten Kinder empfinden Fernsehen manchmal lehrreich (s. Abb. 13.13), etwas mehr als ein Fünftel seltener, etwas mehr als ein Viertel häufiger lehrreich.

Abb. 13.13: Häufigkeit von Fernsehen als Lernquelle



Jungen finden Fernsehen ein wenig lehrreicher als Mädchen ($M=3,0$ im Vergleich zu $M=2,8$). In der vierten Klasse finden Kinder es etwas weniger lehrreich ($M=2,8$) als in den folgenden Jahrgangsstufen ($M=3,0$). Möglicherweise verändern sich die Sehgewohnheiten und ältere Kinder sehen mehr Dokumentationen oder sie nutzen die Begründung, etwas beim Fernsehen zu lernen, um ihren Fernsehkonsum zu rechtfertigen.

Jungen und ältere Kinder bewerten das Fernsehen häufiger als lehrreich.

Kinder, die häufiger fernsehen, haben auch leicht häufiger den Eindruck, hierbei etwas Interessantes zu lernen ($r=.12$).

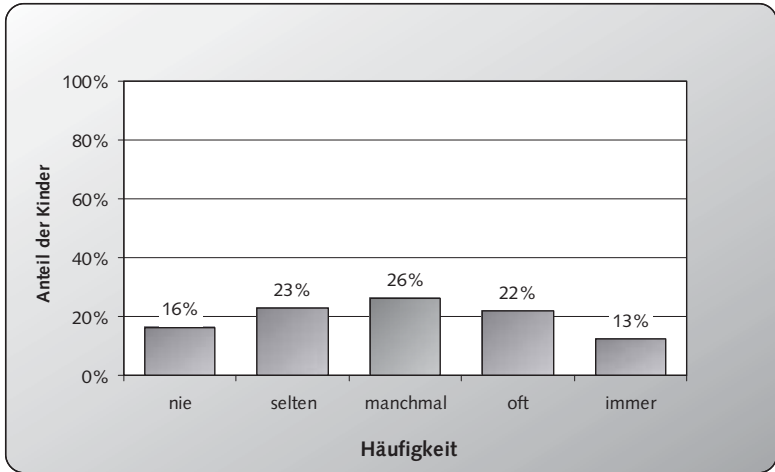
13.4.2 Fernsehen als Lückenfüller

Die Kinder beantworten die Frage sehr unterschiedlich, ob sie nur dann Fernsehen, wenn sie nichts Besseres zu tun haben (s. Abb. 13.14). Für knapp 40% trifft dies eher nicht zu, d.h. sie schauen auch dann Fernsehen, wenn sie alternative Freizeitbeschäftigungen hätten. Etwas mehr als ein Drittel erlebt dies eher oft, d.h. diese Kinder nutzen kein Fernsehen, wenn

Mehr als ein Drittel der Kinder sieht vorwiegend fern, weil sie nichts anderes zu tun haben.

sich ihnen etwas anderes zu tun bietet. Hier ist das Fernsehen also stärker ein Lückenfüller.

Abb. 13.14: Häufigkeit von Fernsehen als Lückenfüller



Kinder mit Migrationshintergrund und ältere Kinder nutzen den Fernseher häufiger als Lückenfüller.

Kinder mit Migrationshintergrund nutzen häufiger den Fernseher als Lückenfüller ($M=3,2$ im Vergleich zu $M=2,8$ bei Kindern ohne Migrationshintergrund).

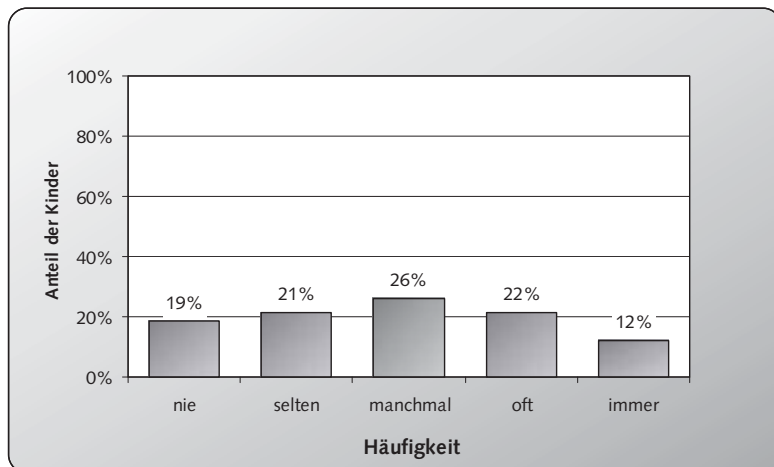
Für SchülerInnen in den Jahrgangsstufen fünf bis sieben hat Fernsehen etwas stärker eine Lückenfüller-Funktion ($M=3,0$) als für Kinder in der vierten Klasse ($M=2,7$).

Je häufiger das Fernsehen nur als Lückenfüller dient, desto mehr sehen Kinder interessanterweise fern ($r=-.15$).

13.4.3 Fernsehen zur Entspannung

Auch bei der Frage, wie häufig Fernsehen genutzt wird, um sich zu entspannen, antworten die Kinder sehr verschieden. 40% tun dies maximal selten, 34% demgegenüber haben dieses Verhaltensmuster stark internalisiert (s. Abb. 13.15).

Abb. 13.15: Häufigkeit von Fernsehen als Entspannung

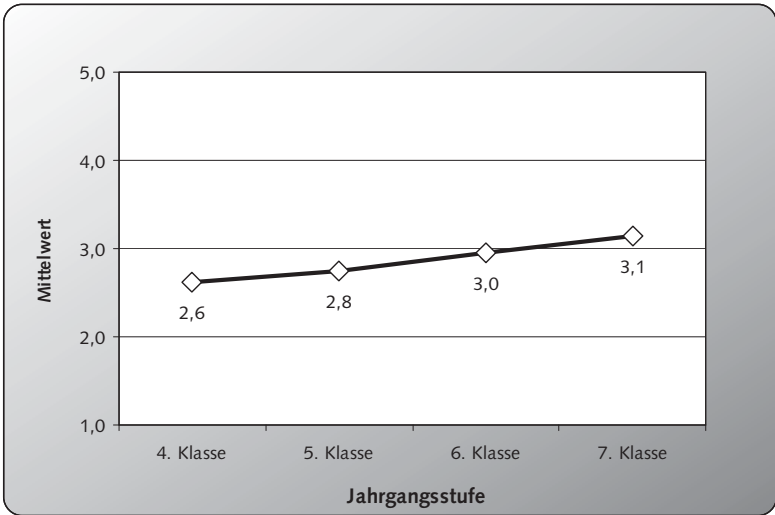


Recht deutlich ist Fernsehen für Jungen stärker ein Entspannungsmedium ($M=3,1$) als für Mädchen ($M=2,7$).

Mit zunehmendem Alter steigt die Funktion des Fernsehens als Entspannungsmöglichkeit deutlich an (s. Abb. 13.16). Während jüngere Kinder also noch nicht so häufig fernsehen, um sich zu entspannen, wird dies bei den älteren befragten Kindern immer häufiger.

Fernsehen zur Entspannung hängt erwartungsgemäß deutlich positiv mit der Häufigkeit des Fernsehens zusammen ($r=.34$).

Abb. 13.16 Häufigkeit von Fernsehen als Entspannung (nach Jahrgangsstufe)

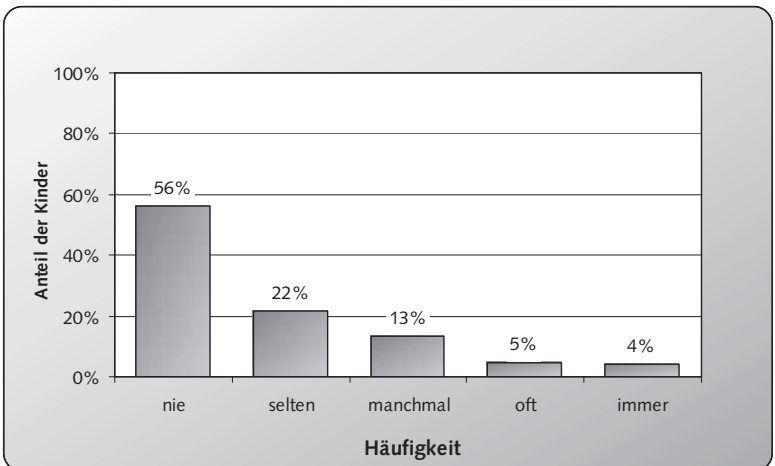


13.4.4 Fernsehen als Trost

Für die meisten Kinder ist Fernsehen kein Trost, wenn sie traurig sind. Mehr als drei Viertel sagen, dies sei höchstens selten der Fall. Zehn Prozent allerdings trösten sich häufig mit Fernsehen (s. Abb. 13.17). Fernsehen als Trost liegt damit ungefähr auf dem gleichen Niveau wie Computer spielen als Trost. Kinder, die Fernsehen als Trost empfinden, sehen auch häufiger fern ($r=.21$).

Fernsehen zum Trost spielt ebenso wie das Computerspiel zum Trost eine eher untergeordnete Rolle.

Abb. 13.17: Häufigkeit von Fernsehen als Trost

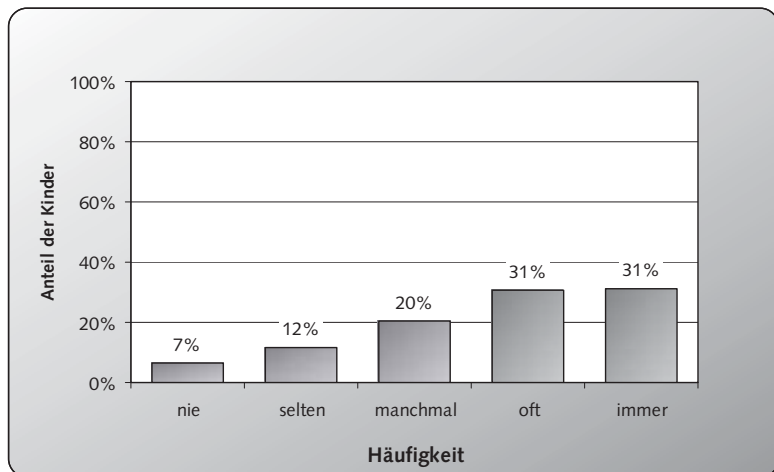


13.4.5 Geplantes Fernsehen

Knapp zwei Drittel der Kinder planen meistens, welche Sendungen sie gerne sehen wollen, und sehen eher selten fern ohne zu wissen, was sie eigentlich sehen wollen (s. Abb. 13.18). Knapp ein Fünftel der Kinder allerdings sieht meistens fern, ohne vorher zu wissen, was im Fernsehen kommt.

In den meisten Fällen planen die Kinder vorher, welche Sendungen sie sehen möchten.

Abb. 13.18: Häufigkeit von gezieltem Fernsehen



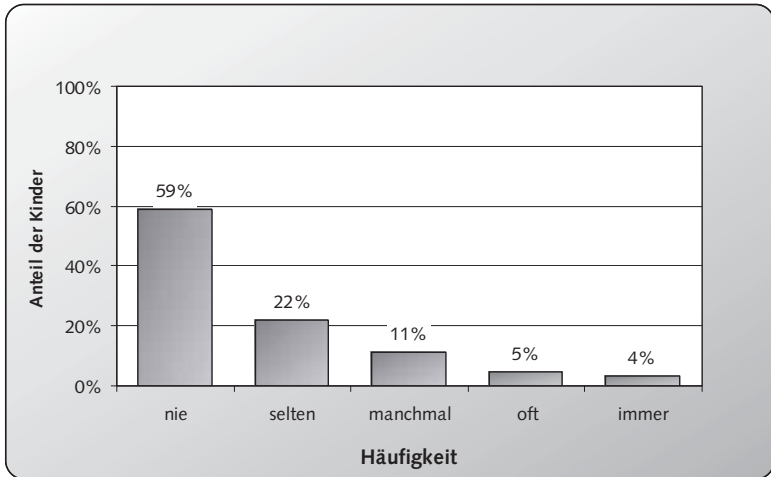
Je häufiger die Kinder ihre Fernsehsendungen *genau* planen, desto *höher* ist allerdings auch ihr durchschnittlicher selbst berichteter Fernsehkonsum ($r=.17$). Dies bedeutet, dass Kinder, die sich stärker mit dem Fernsehprogramm auseinandersetzen, eher mehr als weniger fernsehen (zumindest nach ihrem subjektiven Eindruck).

Je mehr Fernsehen vorgeplant ist, desto höher ist der gesamte Fernsehkonsum.

13.4.6 Fernsehen als soziale Referenz

Mehr als vier Fünftel der Kinder (81%) geben an, dass sie allenfalls selten eine Sendung im Fernsehen sehen, nur um am nächsten Tag in der Schule mitreden zu können. Knapp zehn Prozent allerdings sagen, dass sie meistens deswegen auch Sendungen schauen, die sie eigentlich nicht interessieren (s. Abb. 13.19). Gruppenunterschiede gibt es hier keine und auch keinen Zusammenhang zur Fernsehhäufigkeit.

Abb. 13.19: Häufigkeit von Fernsehen als soziale Referenz



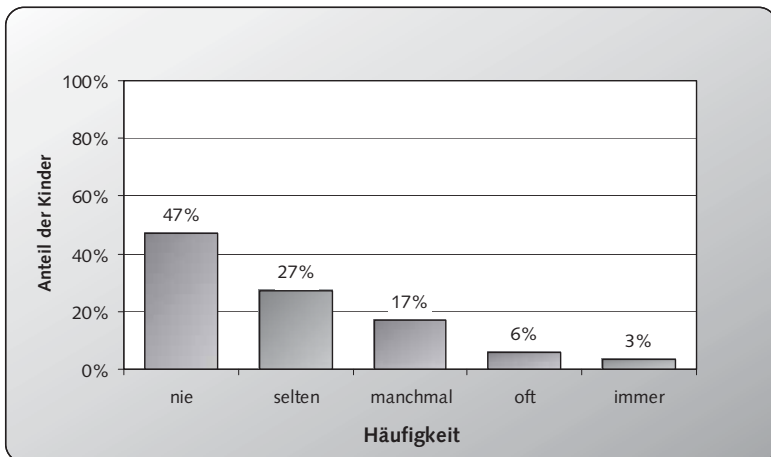
13.4.7 Brutale Sendungen

Ein Viertel der Kinder sagt, dass sie zumindest manchmal Sendungen sehen, die sie für zu brutal halten, nur knapp die Hälfte der Kinder sagt, dass sei „nie“ der Fall (s. Abb. 13.20).

ViertklässlerInnen finden Sendungen häufiger zu brutal als SiebtklässlerInnen.

ViertklässlerInnen empfinden im Vergleich zu SiebtklässlerInnen leicht häufiger Sendungen als zu brutal ($M=2,0$ im Vergleich zu $M=1,8$). Ansonsten ist dieser Befund unabhängig von den untersuchten Teilgruppen und hängt auch nicht mit der selbstberichteten Häufigkeit des Fernsehens zusammen.

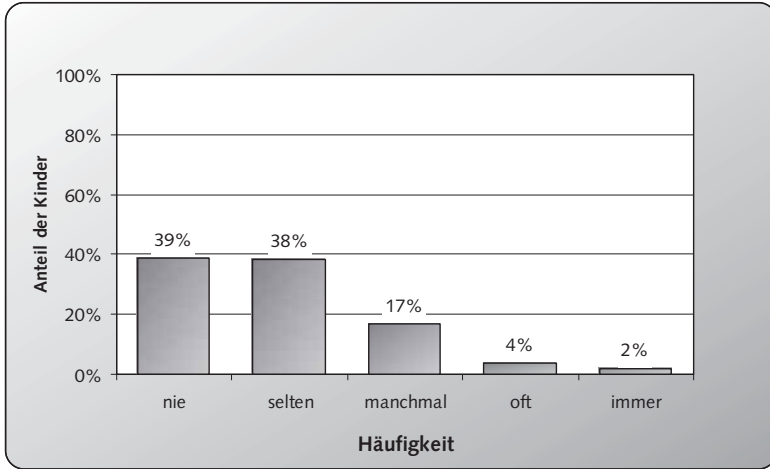
Abb. 13.20: Häufigkeit von als zu brutal empfundenen Sendungen



13.4.8 Unverständliche Sendungen

Knapp ein Viertel der Kinder sehen zumindest „manchmal“ Sendungen, die sie für unverständlich halten. Nur bei 39% kommt das „nie“ vor (s. Abb. 13.21). Dieser Aspekt ist vollständig unabhängig von den untersuchten Teilgruppen und der Häufigkeit des Fernsehens.

Abb. 13.21: Häufigkeit von als unverständlich empfundenen Sendungen

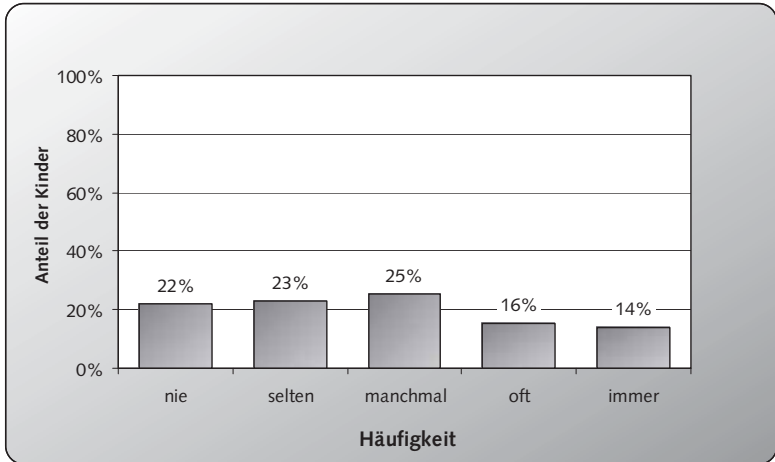


13.4.9 Langweilige Kindersendungen

Die Beurteilung von altersgemäßen Sendungen ist sehr unterschiedlich. 30% empfinden Sendungen für ihr Alter meistens als zu langweilig, 45% „selten“ oder „nie“ (s. Abb. 13.22).

Jungen sind altersgemäßen Sendungen gegenüber deutlich kritischer ($M=2,9$) als Mädchen ($M=2,6$).

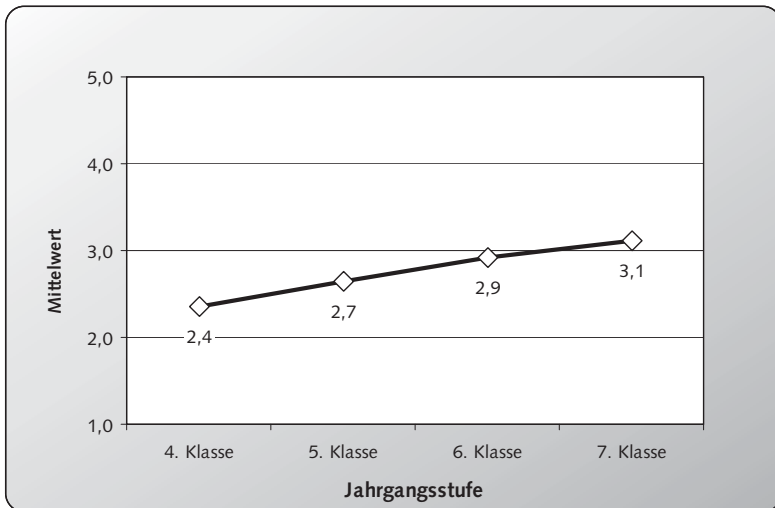
Abb. 13.22: Häufigkeit von als langweilig empfundenen altersgemäßen Sendungen



Jungen und ältere Kinder bewerten altersgemäße Sendungen häufiger als zu langweilig.

Darüber hinaus gibt es einen klaren Alterstrend in dieser Frage: Während ViertklässlerInnen die Frage noch eher ablehnend beantworten und die altersgemäßen Sendungen noch nicht besonders langweilig finden, trifft dies für eine Mehrheit der SiebtklässlerInnen zu (s. Abb. 13.23).

Abb. 13.23: Häufigkeit von als langweilig empfundenen altersgemäßen Sendungen (nach Jahrgangsstufe)

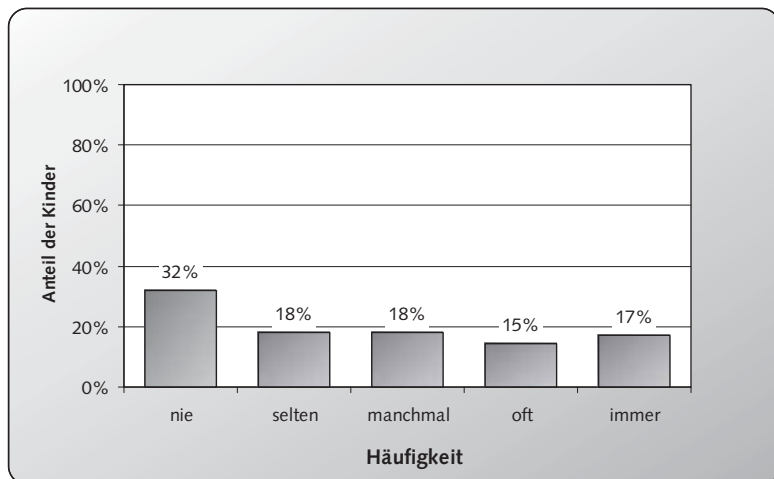


Kinder, die altersgemäße Sendungen langweilig finden, sehen häufiger fern ($r=-.14$). Dies ist kein reiner Alters- oder Geschlechtseffekt.

13.4.10 Kindernachrichten

Die Beurteilung der Kindernachrichtensendungen ist sehr unterschiedlich in der Stichprobe: 32% finden diese Sendungen meistens interessant, ebenso finden sie 32% „oft“ oder „immer“ langweilig. Das verbleibende Drittel findet sie nur selten oder manchmal interessant (s. Abb. 13.24).

Abb. 13.24: Häufigkeit von als interessant empfundenen Kindernachrichten



Auch hier gibt es einen Geschlechtseffekt: Jungen finden Kindernachrichten uninteressanter ($M=2,5$) als Mädchen ($M=2,8$).

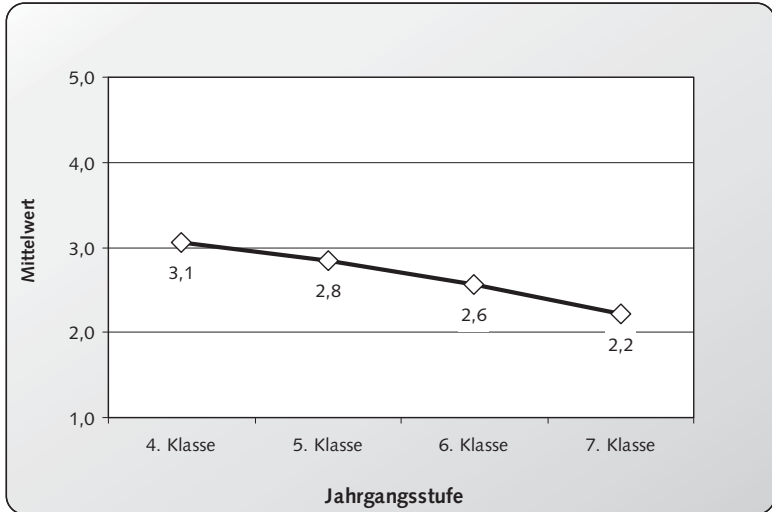
Kindernachrichtensendungen verlieren mit zunehmendem Alter der Kinder zudem deutlich an Attraktivität (s. Abb. 13.25). Während ViertklässlerInnen Kindernachrichten noch überwiegend interessant finden, ist eine klare Mehrheit der älteren Kinder der Meinung, diese seien eher langweilig.

Kinder, die Kindernachrichtensendungen interessant finden, sehen weniger fern ($r=-.14$).

Mädchen und jüngere Kinder bewerten Kindernachrichten als interessanter.

Kinder mit einem höheren Interesse für Kindernachrichten sehen seltener fern.

Abb. 13.25: Häufigkeit von als interessant empfundenen Kindernachrichten (nach Jahrgangsstufe)



13.4.11 Fernsehen und Wohlbefinden

Auch die Zusammenhänge zwischen dem Fernsehkonsum und dem Wohlbefinden der Kinder sind nur schwach ausgeprägt: Kinder, die Fernsehen zum Entspannen nutzen, haben ein niedrigeres Wohlbefinden in der Schule ($r=-.12$) sowie ein niedrigeres allgemeines Wohlbefinden ($r=-.11$). Auch Kinder, die sich mit Fernsehen trösten, haben ein niedrigeres allgemeines Wohlbefinden ($r=-.14$), sowie ein niedrigeres Wohlbefinden in der Familie ($r=-.13$) und in der Schule ($r=-.15$). Wie schon beim Computer als Trostspender ist zu vermuten, dass diese Kinder häufiger schulische oder familiale Probleme haben. Kinder, die altersgemäße Sendungen langweilig finden, haben ein niedrigeres Wohlbefinden in der Schule ($r=-.14$), in der Familie ($r=-.13$), sowie ein niedrigeres allgemeines Wohlbefinden ($r=-.13$).

13.5 Interaktion mit den Eltern bezogen auf Fernsehen

In diesem Abschnitt wird analysiert, ob die Kinder mit ihren Eltern über die Dinge reden, die sie im Fernsehen sehen, ob sie mit ihren Eltern gemeinsam fernsehen und ob sie über Länge und Art des Fernsehkonsums mit ihren Eltern streiten. Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen in diesen Aspekten keine.

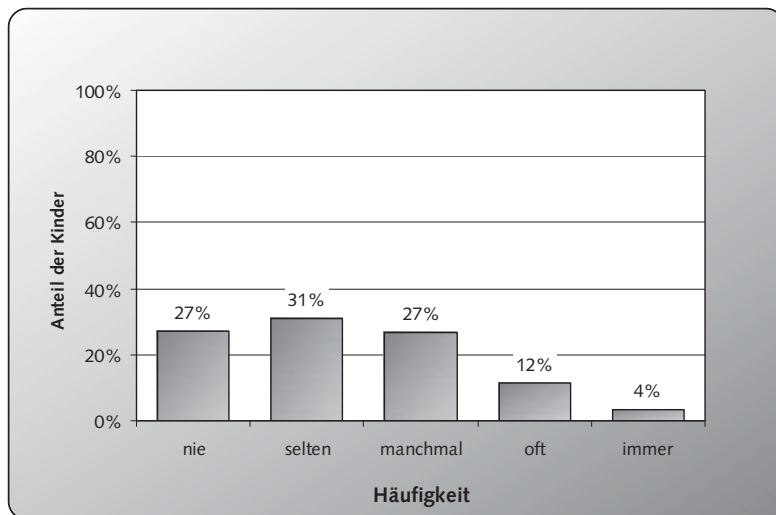
13.5.1 Kommunikation über das Fernsehprogramm

Die meisten Kinder reden mit ihren Eltern selten über das, was sie im Fernsehen sehen (s. Abb. 13.26). Nicht einmal die Hälfte tut dies regelmäßig. Mit Ausnahme des Alters ist dies unabhängig von den untersuchten Teilgruppen.

Kinder, die Fernsehen als Entspannungs- oder Trostquelle nutzen und Kinder, die altersgemäße Sendungen langweilig finden, haben ein niedrigeres Wohlbefinden.

Es kommt eher selten vor, dass Kinder mit ihren Eltern über das reden, was sie im Fernsehen sehen.

Abb. 13.26: Häufigkeit mit der die Kinder mit ihren Eltern über das sprechen, was sie im Fernsehen sehen



Die Häufigkeit, mit der die Kinder und ihre Eltern über Fernsehsendungen sprechen, steigt leicht mit dem Alter der Kinder (und vermutlich in dem Maße, in dem die Kinder Sendungen sehen, die auch für ihre Eltern interessant sind). Viert- und FünftklässlerInnen geben einen Durchschnittswert von $M=2,2$ an, Sechst- und SiebtklässlerInnen einen Wert von $M=2,4$.

Ältere Kinder reden häufiger mit ihren Eltern über Fernsehsendungen.

13.5.2 Streit über den Fernsehkonsum

Die Abbildungen 13.27 und 13.28 zeigen, dass es in den meisten Familien nur selten oder nie Streit darüber gibt, wie oft und was die Kinder im Fernsehen sehen. Nur bei einer Minderheit gibt es „oft“ oder „immer“ Streit über das Fernsehen. Jungen und Mädchen, Kinder mit und ohne Migrationshintergrund sowie Kinder Alleinerziehender und aus Zweielternfamilien haben keine statistisch bedeutsam unterschiedlichen Werte.

Streit mit den Eltern über die Fernsehhäufigkeit oder was gesehen wird, kommt eher selten vor.

Der Streit über die Länge des Fernsehkonsums allerdings wird mit dem Alter leicht häufiger: ViertklässlerInnen antworten mit einem Durchschnittswert von $M=1,6$, SiebtklässlerInnen mit einem Wert von $M=1,8$.

Streit über die Fernsehhäufigkeit nimmt mit dem Alter zu.

Je häufiger die Kinder fernsehen, desto häufiger gibt es auch Streit um die Höhe des Fernsehkonsums ($r=.17$).

Abb. 13.27: Häufigkeit mit der die Kinder mit ihren Eltern darüber streiten, wie oft sie fernsehen

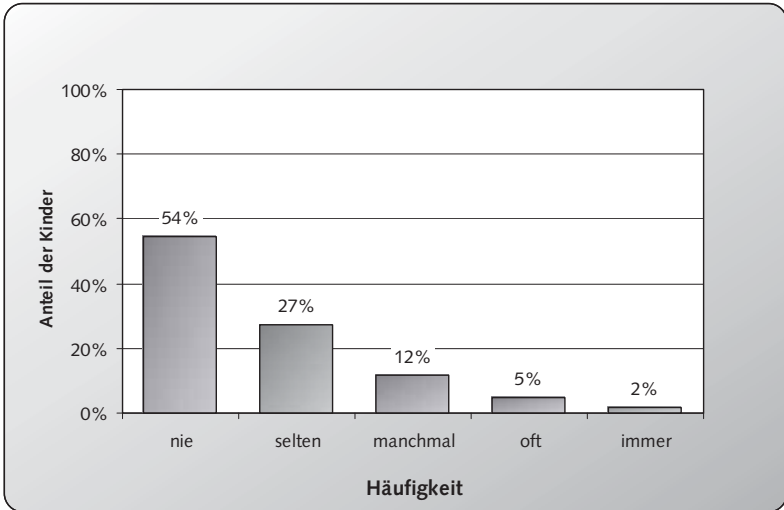
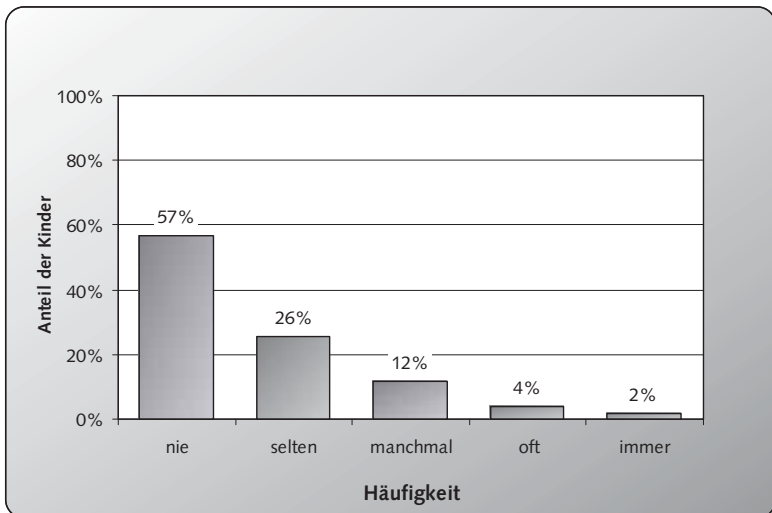


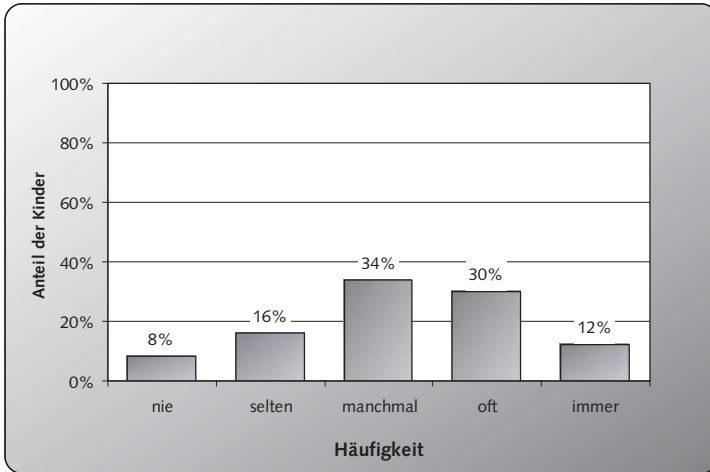
Abb. 13.28: Häufigkeit mit der die Kinder mit ihren Eltern über das streiten, was sie im Fernsehen sehen



13.5.3 Gemeinsames Fernsehen von Kindern und Eltern

Die meisten Kinder sehen „manchmal“ oder sogar „oft“ gemeinsam mit ihren Eltern fern (s. Abb. 13.29). Hier gibt es keinerlei Unterschiede zwischen den untersuchten Teilgruppen sowie nach Häufigkeit des Fernsehkonsums.

Abb. 13.29: Häufigkeit, mit der die Kinder mit ihren Eltern gemeinsam fernsehen



13.5.4 Kommunikation und Wohlbefinden

Wenn Kinder und Eltern gemeinsam fernsehen, haben die Kinder ein leicht höheres Wohlbefinden in der Familie ($r=.12$). Streit über die Sendungen, die die Kinder im Fernsehen sehen, hängen dagegen leicht negativ mit dem Wohlbefinden der Kinder in der Familie zusammen ($r=-.14$). Streit über die Höhe des Fernsehkonsums hängt ebenfalls negativ mit dem familialen Wohlbefinden zusammen ($r=-.18$), darüber hinaus auch mit dem allgemeinen Wohlbefinden ($r=-.15$) und dem schulischen Wohlbefinden ($r=-.11$).

13.6 Auswirkungen von Computern, Spielkonsolen und Fernsehern im Kinderzimmer

Kinder, die einen eigenen Computer im Kinderzimmer haben, spielen häufiger Computer ($M=3,3$ im Vergleich zu $M=3,1$, wenn der Computer in der Familie oder bei Geschwistern steht). Außerdem spielen sie häufiger mit FreundInnen ($M=2,8$ im Vergleich zu $M=2,5$). Die Effekte sind identisch, wenn die Kinder eine Spielkonsole im Kinderzimmer stehen haben.

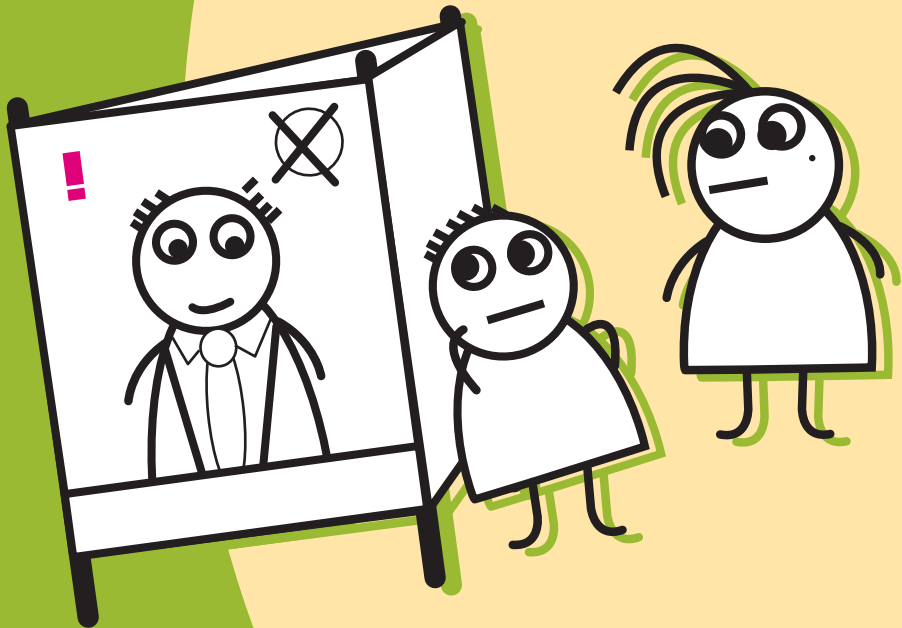
Wenn Kinder einen eigenen Fernseher haben, sehen sie häufiger fern ($M=3,6$), als wenn der Fernseher der ganzen Familie gehört ($M=3,3$). Außerdem sehen sie häufiger fern, wenn sie nichts Besseres zu tun haben ($M=3,1$ im Vergleich zu $M=2,8$ beim Familienfernseher). Auch zur Entspannung nutzen sie häufiger einen Fernseher ($M=3,1$ im Vergleich zu $M=2,8$). Sie empfinden zudem altersgemäße Sendungen häufiger als zu langweilig ($M=3,0$ im Vergleich zu $M=2,7$) und Kindernachrichtensendungen weniger interessant ($M=2,3$ im Vergleich zu $M=2,9$).

Kinder mit eigenem Computer oder Spielkonsole nutzen diese häufiger (auch mit FreundInnen).

Kinder mit eigenem Fernseher sehen häufiger fern und nutzen diesen häufiger als Lückenfüller und Entspannungsmittel.

POLITIK

POLITIKTHEMEN



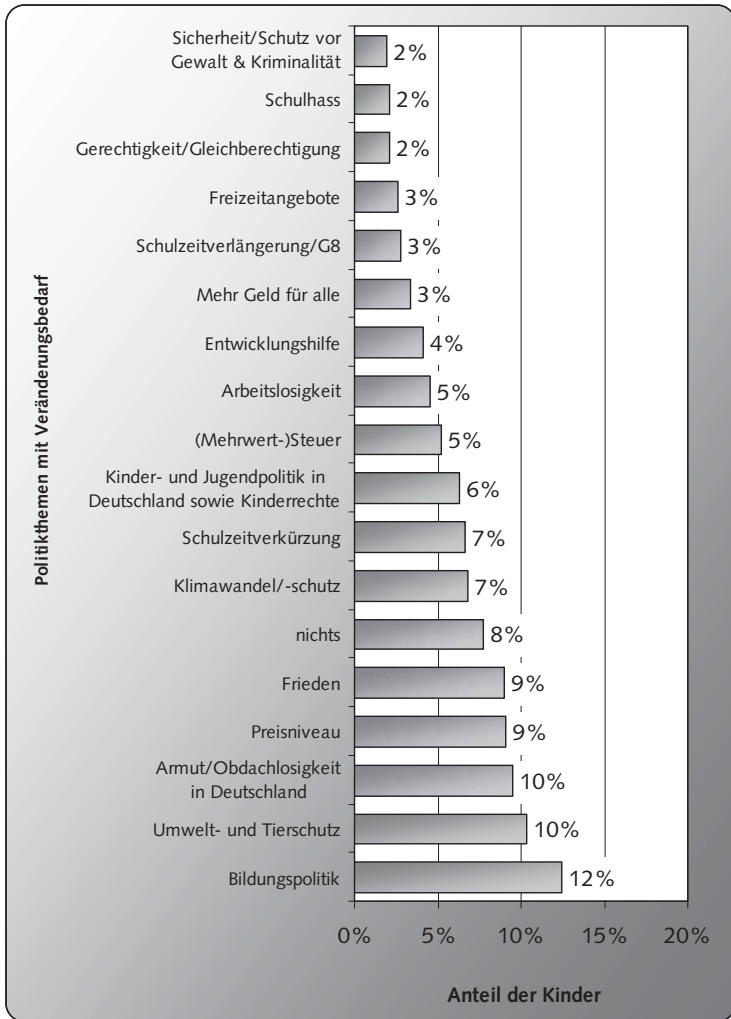
Mit einer offenen Frage¹⁶ wurden die Kinder danach gefragt, was sie verändern würden, wenn sie Politikerin oder Politiker wären. Insgesamt wurden 9.500 Antworten auf diese Frage gegeben, bei der auch Mehrfachantworten zugelassen waren. Die Antworten wurden nach den Kriterien der Qualitativen Inhaltsanalyse einer von 41 Kategorien zugeordnet.

Die Abbildung 14.1 zeigt die 18 häufigsten Antworten auf die Frage nach den Politikthemen mit dem größten Veränderungsbedarf aus Sicht der Kinder. Insgesamt werden Themen aus dem gesamten politischen Spektrum genannt. Das Topthema, an dem die Kinder etwas ändern würden, wenn sie entscheiden dürften, ist die Bildungspolitik. Mehr als jedes zehnte Kind würde somit die Bildungssituation durch eine inhaltliche und finanzielle Verbesserung ändern. Eine Qualitätsverbesserung haben sich die Kinder beispielsweise durch interessanteren Unterricht gewünscht, Quantitätsverbesserung wurde durch Ideen zu mehr Spinden an der Schule und mehr Spielgeräte auf dem Schulhof deutlich gemacht. Das zweitwichtigste Thema für die Kinder ist der Umwelt- und Tierschutz (10%). Jedes zehnte Kind würde Armut und Obdachlosigkeit in Deutschland bekämpfen. Danach würde das Preisniveau gesenkt (z.B. „Preise im Supermarkt billiger machen“ oder „Spritpreise runter“). Ebenso ist Frieden mit 9% der Nennungen ein vorrangliches Thema für die Kinder. 8% der Kinder würden dagegen nichts verändern wollen. Klimawandel und Klimaschutz kommen mit Aussagen wie „Autoabgase abschaffen“, „Erderwärmung stoppen“, „Polschmelze“ zum ersten Mal in die Themenliste der Änderungsaufgaben. Schulzeitverkürzung - darunter fallen Aussagen zur Veränderung der Schulzeiten wie „längere Pausen“ oder „nicht so viel Nachmittagsunterricht“ - und Kinder- und Jugendpolitik in Deutschland bzw. Kinderrechte sind mit jeweils 7% der Nennungen ebenfalls wichtige Themen für die Kinder. Zu Kinder- und Jugendpolitik in Deutschland sowie Kinderrechten wurden Aussagen gesammelt, welche sich auf die Einkommens-, Lebens- oder Wohnverhältnisse von Kindern und Jugendlichen, auf Kinderrechte und mehr Geld, Ideen oder Einsatz für Kinder beziehen (z.B. „allen Kindern ein Dach über dem Kopf geben“, „mehr Ideen für Kinder“, „mehr für Kinder einsetzen“). Außerdem würden 5% der Kinder die Steuern senken und sich um die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit kümmern. Die Bekämpfung der Armut in anderen Ländern durch Entwicklungshilfe sowie generell mehr Geld für alle, eine Schulzeitverlängerung bezogen auf das Abitur nach 12 Jahren und eine Verbesserung der Freizeitangebote sind ebenfalls Themen, bei denen die Kinder einen Veränderungsbedarf sehen. Jeweils jedes zwanzigste Kind macht Aussagen zu Gerechtigkeit und Gleichberechtigung (z.B. „alle Menschen sollen gleich behandelt werden“), zum Schulhass („Schule komplett abschaffen“) und zur Sicherheit sowie Schutz vor Gewalt und Kriminalität.

Die politischen Topthemen sind für die Kinder die Bildungspolitik, der Umwelt- und Tierschutz sowie die Bekämpfung von Armut und Obdachlosigkeit in Deutschland.

¹⁶ Das heißt Fragen, ohne Antwortvorgaben, bei denen die Kinder mit eigenen Worten antworten sollen.

Abb. 14.1: Die Politikthemen mit dem größten Änderungsbedarf



Was die Kinder ändern würden, wenn sie PolitikerIn wären, unterscheidet sich in einigen Punkten je nach Bundesland.

Die folgende Tabelle 14.1 stellt die Unterschiede in den vier Topthemen im Vergleich der Bundesländer dar. Hier wird deutlich, dass Hessen das einzige Bundesland ist, in dem die Schulzeitverlängerung/G8 als wünschenswertes Thema von besonders hoher Wichtigkeit ist. Hier wurden Hinweise auf Verlängerung von Schul- und Unterrichtszeiten gegeben (vor allem zu G8, Ganztagschulen und Unterrichtsgarantien). Das Saarland hingegen ist das einzige Bundesland, in dem die Kinder die Schule eher verkürzen würden. In Berlin nimmt das Thema Frieden einen vergleichsweise hohen Stellenwert ein. Auffällig ist auch, dass in Baden-Württemberg die meisten

Kinder nichts ändern würden. Kinder- und Jugendpolitik in Deutschland / Kinderrechte sind lediglich in Sachsen-Anhalt und Thüringen unter den vier wichtigsten Politikthemen. Die Kinder in Hessen und Baden-Württemberg bewerten den Klimawandel und -schutz als vordringlicher als die Kinder aus allen anderen Bundesländern.

Tab. 14.1: Die vier wichtigsten Politikthemen nach Bundesland

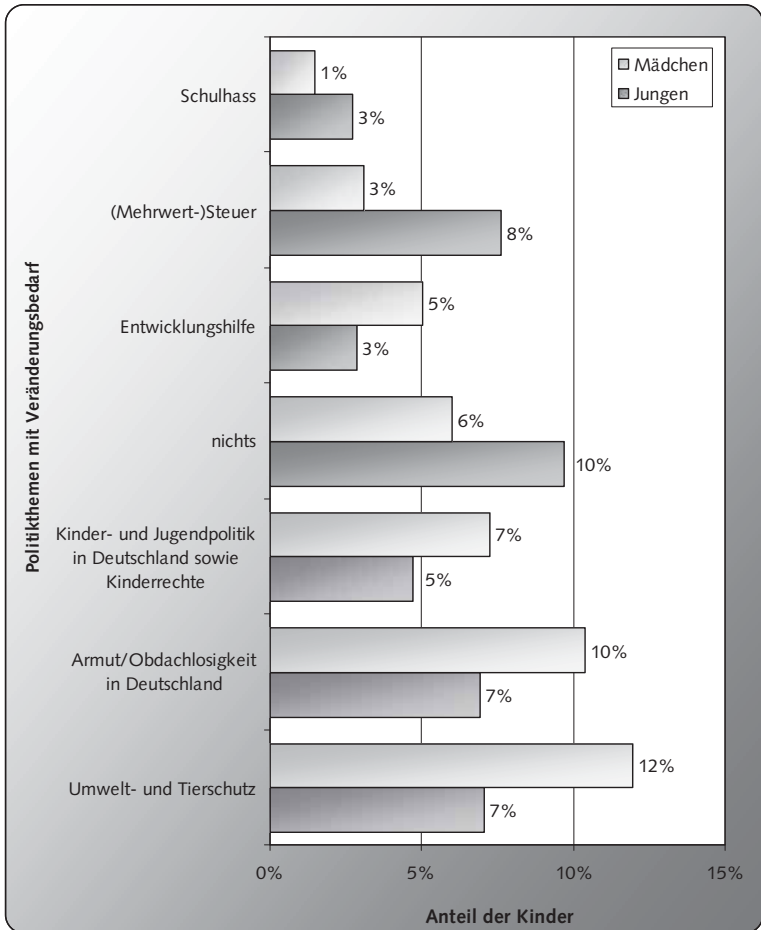
	1. Rangplatz	2. Rangplatz	3. Rangplatz	4. Rangplatz
Baden-Württemberg	Nichts (12%)	Bildungspolitik (11%)	Frieden (10%)	Preisniveau (8%)
Bayern	Bildungspolitik (14%)	Frieden (10%)	Armut/Obdachlosigkeit in D (10%)	Umwelt- & Tierschutz (10%)
Berlin	Frieden (18%)	Bildungspolitik (12%)	Umwelt- & Tierschutz (12%)	Armut/Obdachlosigkeit in D (12%)
Brandenburg	Bildungspolitik (15%)	Preisniveau (14%)	Nichts (13%)	Frieden (12%)
Bremen	Frieden (13%)	Umwelt- & Tierschutz (13%)	Armut/Obdachlosigkeit in D (8%)	Nichts (8%)
Hamburg	Bildungspolitik (13%)	Umwelt- & Tierschutz (12%)	Armut/Obdachlosigkeit in D (11%)	Frieden (10%)
Hessen	Frieden (12%)	Armut/Obdachlosigkeit in D (10%)	Schulzeitverlängerung/G8 (10%)	Klimawandel/-schutz (8%)
Mecklenburg-Vorpommern	Umwelt- & Tierschutz (11%)	Preisniveau (10%)	Steuern (9%)	Bildungspolitik (9%)
Niedersachsen	Bildungspolitik (16%)	Preisniveau (10%)	Umwelt- & Tierschutz (9%)	Armut/Obdachlosigkeit in D (8%)
Nordrhein-Westfalen	Umwelt- & Tierschutz (11%)	Bildungspolitik (10%)	Nichts (10%)	Frieden (8%)
Rheinland-Pfalz	Umwelt- & Tierschutz (10%)	Preisniveau (10%)	Armut/Obdachlosigkeit in D (10%)	Klimawandel/-schutz (9%)
Saarland	Bildungspolitik (13%)	Preisniveau (12%)	Schulzeitverkürzung (11%)	Armut/Obdachlosigkeit in D (10%)
Sachsen	Preisniveau (13%)	Bildungspolitik (13%)	Umwelt- & Tierschutz (10%)	Frieden (10%)
Sachsen-Anhalt	Preisniveau (13%)	Umwelt- & Tierschutz (12%)	Bildungspolitik (10%)	Kinder- und Jugendpolitik in D & Kinderrechte (10%)
Schleswig-Holstein	Armut/Obdachlosigkeit in D (15%)	Preisniveau (10%)	Bildungspolitik (10%)	Umwelt- & Tierschutz (9%)
Thüringen	Preisniveau (12%)	Umwelt- & Tierschutz (11%)	Frieden (10%)	Kinder- und Jugendpolitik in D & Kinderrechte (8%)

In der folgenden Abbildung 14.2 werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bezogen auf die wichtigsten Politikthemen aufgeführt. Demnach würden Mädchen den Themen Umwelt- und Tierschutz, Armut/Obdachlosigkeit in Deutschland, Entwicklungshilfe, Kinder- und Jugendpolitik in Deutschland sowie Kinderrechte

Für Mädchen hat der Umwelt- und Tierschutz den größten politischen Veränderungsbedarf, für Jungen das Thema Steuersenkung.

mehr Bedeutung beimessen. Jungen würden dagegen mehr auf Steuersenkungen fokussieren, machen darüber hinaus häufiger Angaben, die Schulhass ausdrücken und geben eher an, nichts ändern zu wollen.

Abb. 14.2: Unterschiede bei den wichtigsten Politikthemen nach Geschlecht



Kinder mit Migrationshintergrund nennen die Bekämpfung von Rassismus sowie die Integration von AusländerInnen als Politikthemen.

Kinder mit Migrationshintergrund würden sich eher gegen Rassismus und für die Integration von AusländerInnen einsetzen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Außerdem geben sie häufiger an, nichts ändern zu wollen, wenn sie als PolitikerInnen die Möglichkeit dazu hätten. Kindern ohne Migrationshintergrund sind die Themen Klimawandel und -schutz sowie Schulzeitverlängerung/G8 wichtiger als Kindern mit Migrationshintergrund.

Für Kinder von Alleinerziehenden ist die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit ein wichtigeres Thema als für Kinder aus Zweielternfamilien. Diese hingegen würden sich vermehrt für Steuersenkungen einsetzen.

Auch wenn der Anteil insgesamt eher gering ist, würden sich Kinder, deren Familien von Arbeitslosigkeit betroffen sind, mehr für die Herabsetzung von Altersgrenzen (z.B. Computerspiele, Filme, Führerschein) einsetzen. Kinder, deren Familien nicht von Arbeitslosigkeit betroffen sind, würden sich wiederum vermehrt um den Klimawandel und -schutz kümmern.

Bezogen auf den Veränderungsbedarf gibt es einige Unterschiede bezogen auf das Alter der Kinder. Jüngere Kinder sehen mehr Handlungsbedarf bei den Themen Klimawandel und -schutz, Umwelt- und Tierschutz. Außerdem geben sie häufiger an, nichts ändern zu wollen, wenn sie PolitikerInnen wären. Die älteren Kinder würden sich eher mit den Themen Arbeitslosigkeit, „Mehr Geld für alle“, Steuersenkungen, Preisniveau und generell Themen, die Schule und Bildung betreffen (z.B. Bildungspolitik, Schulzeitverkürzung und -verlängerung, Schulhass) beschäftigen.

Kinder, die weniger gut in der Schule zurecht kommen, geben eher Themen wie Rassismus und Schulhass an. Kinder, denen die LehrerInnen nie oder selten helfen, wenn Sie in der Schule nicht klar kommen, nennen häufiger Themen, die Schule und Bildung betreffen. Kinder, die nicht wissen, bei wem sie Hilfe finden können, wenn sie in der Schule etwas nicht können, beschäftigen sich häufiger mit dem Thema Schulhass. Dasselbe betrifft auch Kinder, in deren Klasse Kinder mit besonders guten Noten gehänselt werden.

Zwischen den genannten Politikthemen und dem Wohlbefinden der Kinder besteht lediglich in Bezug auf das schulische Wohlbefinden ein signifikanter Zusammenhang. Kinder mit einem niedrigeren schulischen Wohlbefinden nennen Themen, die Schule und Bildung betreffen (z.B. Bildungspolitik, Schulzeitverkürzung, Schulhass) häufiger. Kinder mit einem hohen schulischen Wohlbefinden geben ihrerseits häufiger an, keine politischen Änderungswünsche zu haben.

Für Kinder Alleinerziehender ist die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit, für Kinder aus Zweielternfamilien sind Steuersenkungen wichtiger.

Der Klimawandel sowie der Umwelt- und Tierschutz sind den jüngeren Kindern als politische Themen wichtiger als den älteren.

Kinder mit geringem schulischen Wohlbefinden nennen häufiger Themen, die sich auf Bildung und Schule beziehen.

TOLERANZ

TOLERANZ



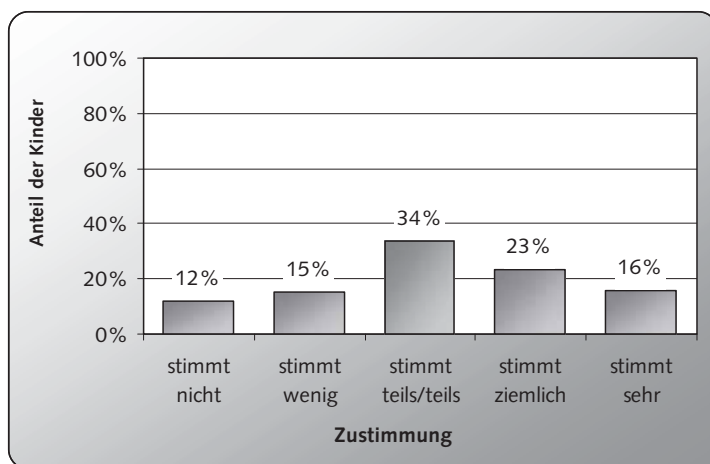
In diesem Kapitel werden verschiedene Facetten von Toleranz der Kinder und ihrem Umgang mit anderen Menschen beschrieben und in Zusammenhang mit ihrem Wohlbefinden gebracht. Dabei geht es um das Verhalten gegenüber AusländerInnen und Menschen mit Behinderungen, aber auch generell um Menschen, die „anders“ sind. Darüber hinaus wird auch über den Umgang mit anders denkenden Menschen berichtet.

15.1 Interesse für die Gefühle von Kindern aus anderen Ländern

Die Abbildung 15.1 zeigt die Zustimmung der Kinder dazu, wie sehr sie sich für die Gefühle von Kindern aus anderen Ländern interessieren. Etwa vier von zehn Kindern (39%) interessieren sich „ziemlich“ oder „sehr“ dafür, was Kinder aus anderen Ländern fühlen. Mehr als jedes vierte Kind (27%) stimmt dieser Aussage „wenig“ oder „nicht“ zu. Jedes dritte Kind (34%) interessiert sich mittelmäßig für die Gefühle von Kindern aus anderen Ländern. Im Bundesdurchschnitt interessieren sich die Kinder teilweise dafür, was Kinder aus anderen Ländern fühlen ($M=3,2$).

Das Interesse der Kinder für die Gefühle von Kindern aus anderen Ländern ist mittelmäßig stark vorhanden.

Abb. 15.1: Interesse an den Gefühlen von Kindern aus anderen Ländern



Nach Bundesländern, Migrationshintergrund, Familienstatus, Arbeitslosigkeit und Jahrgangsstufe differenziert, gibt es bezogen auf das Interesse für die Gefühle von Kindern aus anderen Ländern keine Unterschiede. Allerdings interessieren sich Mädchen signifikant häufiger als Jungen für die Gefühle von Kindern aus anderen Ländern ($M=3,4$ versus $M=2,9$).

Mädchen interessieren sich stärker für die Gefühle von Kindern aus anderen Ländern als Jungen.

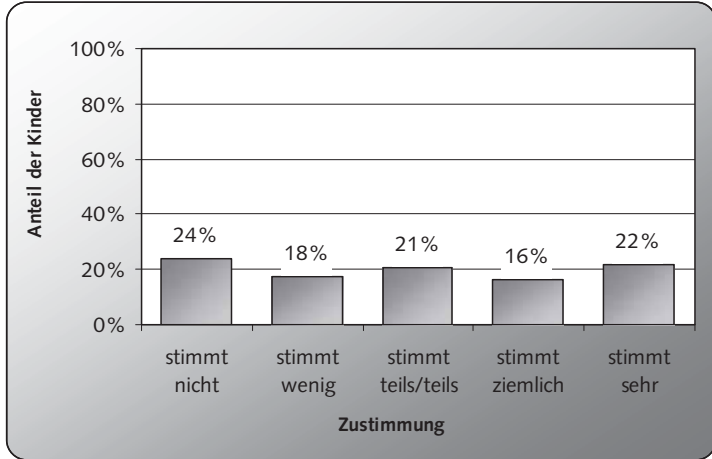
Kinder, die ein höheres schulisches Wohlbefinden haben, interessieren sich auch leicht mehr für die Gefühle von Kindern aus anderen Ländern ($r=.10$).

15.2 Freundschaft mit Menschen aus anderen Ländern

Fast vier von zehn Kindern sind mit Menschen aus anderen Ländern befreundet.

Die Zustimmung der Kinder zu der Frage, ob sie mit Menschen aus anderen Ländern befreundet sind, zeigt die Abbildung 15.2. Mehr als ein Drittel (38%) stimmt dieser Aussage „ziemlich“ oder „sehr“ zu. Weniger als die Hälfte der Kinder (42%) stimmt „wenig“ oder „nicht“ und etwa jedes fünfte Kind (21%) teilweise zu. Durchschnittlich sind die Kinder teilweise mit Menschen aus anderen Ländern befreundet ($M=3,0$).

Abb. 15.2: Freundschaften mit Menschen aus anderen Ländern



Die Kinder aus den verschiedenen Bundesländern haben unterschiedlich häufig Freundschaften mit Menschen aus anderen Ländern (siehe Tabelle 15.1). Dabei haben Kinder aus Bremen hier den höchsten Wert ($M=3,5$), Kinder aus Thüringen haben demnach am wenigsten Freundschaften mit Menschen aus anderen Ländern ($M=2,5$). Es lassen sich auch signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Bundesländern feststellen. Kinder aus Hessen ($M=3,3$) und Nordrhein-Westfalen ($M=3,2$) sind eher mit Menschen aus anderen Ländern befreundet als die Kinder aus Bayern ($M=2,9$), Sachsen ($M=2,5$), Sachsen-Anhalt ($M=2,5$) und Schleswig-Holstein ($M=2,6$), Kinder aus Hessen darüber hinaus auch noch mehr als Kinder in Thüringen ($M=2,4$). Auch Kinder aus Hamburg ($M=3,4$) schließen eher Freundschaften mit Kindern aus anderen Ländern als Kinder aus Sachsen und Sachsen-Anhalt (beide $M=2,5$).

Kinder aus Bremen haben am häufigsten Freundschaften mit Menschen aus anderen Ländern, Kinder aus Thüringen dagegen am seltensten.

Tab. 15.1: Freundschaft mit Menschen aus anderen Ländern (nach Bundesland)

Bundesland	M
Bremen	3,5
Hamburg	3,4
Hessen	3,3
Berlin	3,2
NRW	3,2
Saarland	3,2
Rheinland-Pfalz	3,0
Baden-Württemberg	2,9
Niedersachsen	2,9
Bayern	2,7
Brandenburg	2,7
Mecklenburg-Vorpommern	2,6
Schleswig-Holstein	2,6
Sachsen	2,5
Sachsen-Anhalt	2,5
Thüringen	2,4

Nicht überraschend haben Kinder mit Migrationshintergrund eher Freundschaften mit Menschen aus anderen Ländern als Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=3,7$ versus $M=2,7$).

Jüngere Kinder stimmen der Aussage, mit Menschen aus anderen Ländern befreundet zu sein, weniger zu als ältere Kinder (4. und 5. Klasse $M=2,8$ versus 6. und 7. Klasse $M=3,1$). Es scheint also so zu sein, dass Kinder bezogen auf Freundschaften mit Menschen aus anderen Ländern toleranter werden, je älter sie sind.

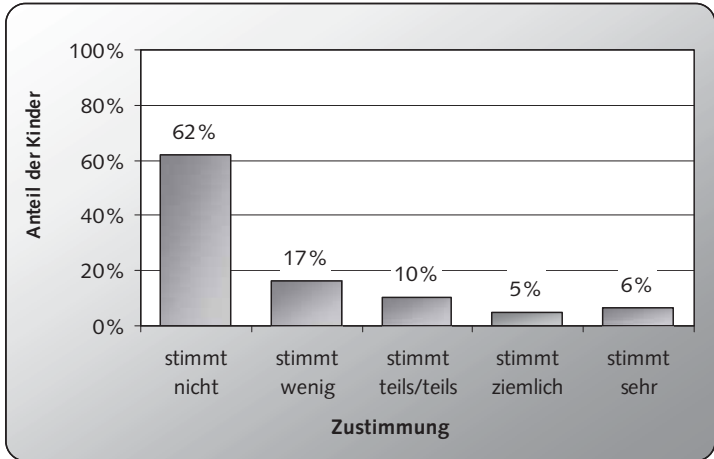
Zwischen Freundschaften mit Menschen aus anderen Ländern und dem Wohlbefinden in allen Lebensbereichen lässt sich kein Zusammenhang nachweisen.

Kinder mit Migrationshintergrund und ältere Kinder berichten häufiger von Freundschaften mit Menschen, die aus anderen Ländern stammen.

15.3 Freundschaft mit Menschen, die eine Behinderung haben

Ob die befragten Kinder mit Menschen, die eine Behinderung haben, befreundet sind, lässt sich anhand der Abbildung 15.3 ablesen. Gut jedes zehnte Kind (11%) stimmt dieser Aussage „ziemlich“ oder „sehr“ zu. Nahezu vier von fünf Kindern stimmen dieser Aussage „wenig“ oder „nicht“, jedes zehnte Kind (10%) immerhin teilweise zu. Im Bundesdurchschnitt haben die Kinder wenige Freunde mit einer Behinderung ($M=1,8$).

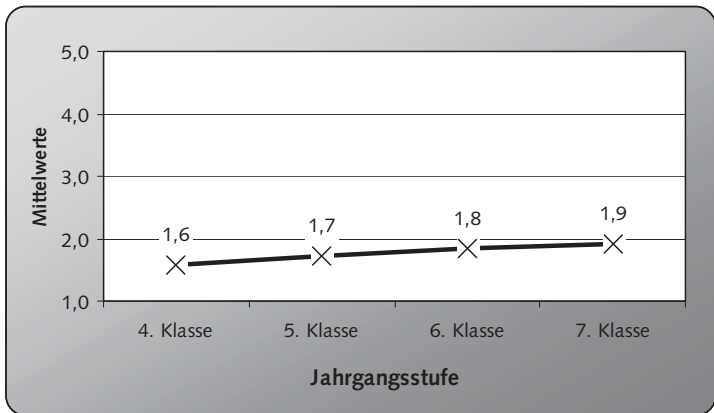
Abb. 15.3: Freundschaften mit Menschen, die eine Behinderung haben



Mit steigendem Alter nehmen auch die Freundschaften der Kinder mit Menschen, die eine Behinderung haben, zu.

Lediglich bezogen auf das Alter der Kinder gibt es bei dieser Aussage Gruppenunterschiede. Je älter die Kinder sind, desto eher sind sie mit Menschen befreundet, die eine Behinderung haben, wie der Abbildung 15.4. zu entnehmen ist.

Abb. 15.4: Freundschaft mit Menschen, die eine Behinderung haben (nach Jahrgangsstufe)

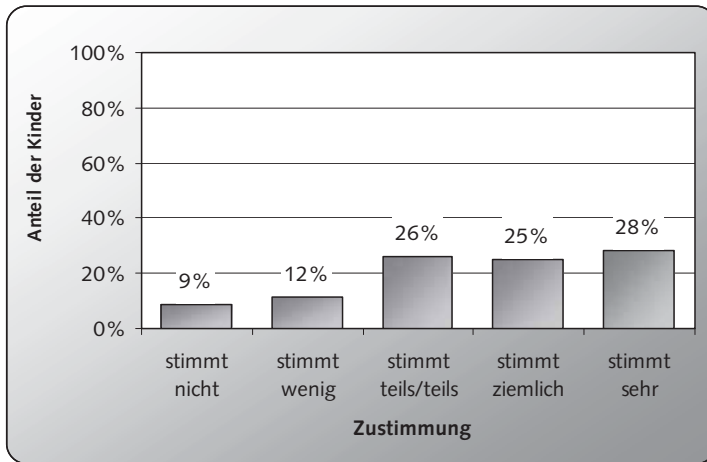


Auch bezogen auf Freundschaften mit Menschen, die eine Behinderung haben und dem Wohlbefinden in allen Lebensbereichen lässt sich kein Zusammenhang nachweisen.

15.4 Gefallen an Menschen, die nicht so sind wie alle anderen

Die Abbildung 15.5 zeigt die Zustimmung der Kinder dazu, ob sie es gut finden, wenn es Menschen gibt, die nicht so sind wie alle anderen. Mehr als die Hälfte der Kinder (53%) stimmen dieser Aussage „ziemlich“ bis „sehr“ zu. Knapp jedes fünfte Kind (19%) findet es „wenig“ oder „nicht“ gut, dass es Menschen gibt, die anderes als andere sind, und jedes vierte Kind (26%) stimmt dieser Aussage teilweise zu. Im Durchschnitt haben die Kinder teilweise bis ziemlich Gefallen an Menschen, die nicht so sind wie alle anderen ($M=3,5$).

Abb. 15.5: Gefallen an Menschen, die anders sind



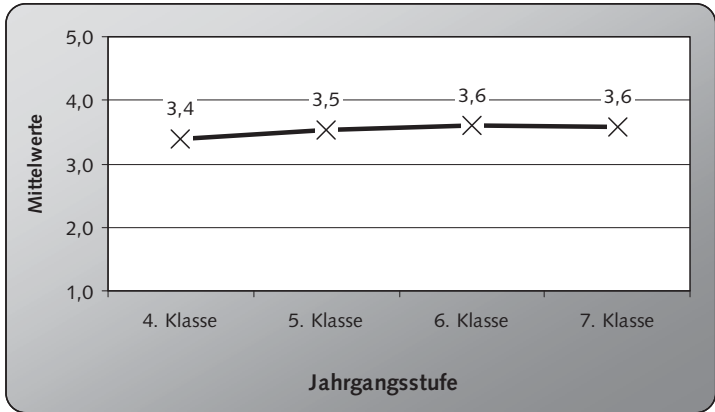
Mädchen finden es besser als Jungen, dass es Menschen gibt, die außergewöhnlich sind ($M=3,7$ versus $M=3,4$).

Kinder der vierten Klasse ($M=3,4$) haben weniger Gefallen daran, dass es Menschen gibt, die nicht so sind wie alle anderen, als Kinder der sechsten und siebten Klasse (beide $M=3,6$), wie die Abbildung 15.6. verdeutlicht. Hier zeigt sich erneut, dass Kinder mit steigendem Alter scheinbar toleranter und offener werden.

Wie schon bei den vorherigen Themen gibt es auch hier keinen signifikanten Zusammenhang zum Wohlbefinden aller Lebensbereiche.

Jungen und jüngeren Kindern gefällt es weniger gut, wenn Menschen außergewöhnlich sind.

Abb. 15.6: Gefallen an Menschen, die nicht so sind wie alle anderen (nach Jahrgangsstufe)

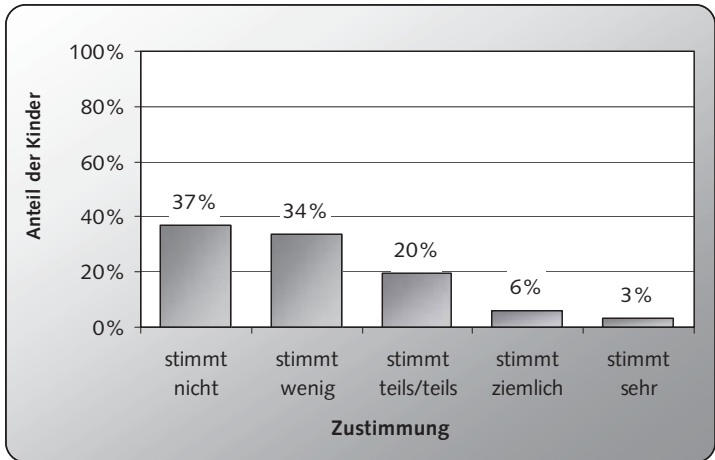


15.5 Umgang mit Kindern anderer Meinung

Die Abbildung 15.7 zeigt, dass es den meisten Kindern nicht schwer fällt, mit anderen Meinungen umzugehen. Weniger als jedes zehnte Kind (9%) hat damit nach eigenen Angaben Probleme. Mehr als zwei Drittel der Kinder fällt der Umgang mit Kindern, die eine andere Meinung haben, eher leicht (71%) und jedes fünfte Kind (20%) hat damit teilweise Probleme. Den Kindern fällt es im Durchschnitt nicht so schwer, damit umzugehen, wenn Kinder anderer Meinung sind ($M=2,1$).

Den meisten Kindern fällt es nicht schwer, mit Kindern, die anderer Meinung sind, umzugehen.

Abb. 15.7: Umgang mit anderen Meinungen



Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus Familien, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, haben eher Probleme damit, wenn andere Kinder nicht ihrer Meinung sind, als Kinder ohne Migrationshintergrund und Kinder aus Familien, die nicht von Arbeitslosigkeit betroffen sind (jeweils $M=2,2$ versus $M=2,0$). Weitere Gruppenunterschiede lassen sich hier nicht feststellen.

Kindern mit Migrationshintergrund und Kinder arbeitsloser Eltern fällt der Umgang mit Kindern, die eine andere Meinung haben, schwerer.

Je weniger die Kinder Probleme im Umgang mit anderen Meinungen von Kindern haben, desto höher ist das Wohlbefinden in allen abgefragten Lebensbereichen. Der Zusammenhang zum schulischen Wohlbefinden ist mit $r=-.16$ am höchsten, danach folgen das allgemeine Wohlbefinden ($r=-.13$), das Wohlbefinden in der Familie ($r=-.12$) und im Freundeskreis ($r=-.11$).

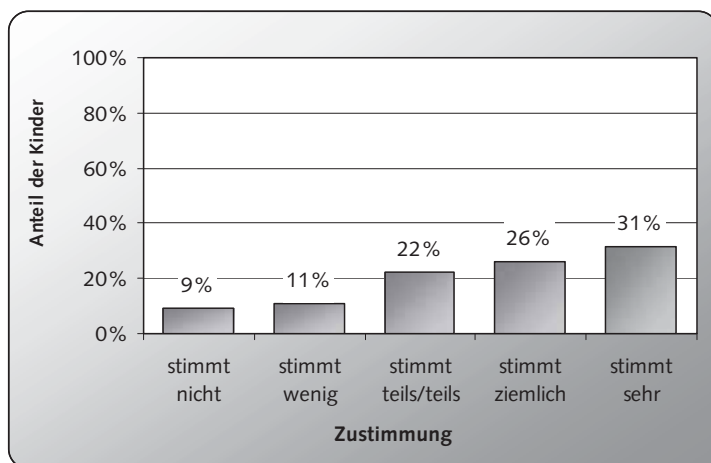
Die Kinder fühlen sich vor allem in der Schule besser, wenn sie tolerant im Umgang mit abweichenden Meinungen anderer Kinder sind.

15.6 Wichtigkeit, gemocht zu werden, auch wenn man anders ist

Die Abbildung 15.8 zeigt die Zustimmung der Kinder zu der Frage, wie wichtig es für sie ist, gemocht zu werden, auch wenn sie mal „anders“ sind. Deutlich mehr als der Hälfte der Kinder (57%) ist dies „ziemlich“ oder „sehr“ wichtig. Jeweils etwa jedem fünften Kind ist es „nicht“ oder „wenig“ (20%) oder teilweise (22%) wichtig, gemocht zu werden, auch wenn sie mal anders sind. Im Bundesdurchschnitt ist bei Kindern die Wichtigkeit, gemocht zu werden, auch wenn man anders ist, ziemlich hoch ($M=3,6$).

Den Kindern ist es ziemlich wichtig, gemocht zu werden, auch wenn sie mal „anders“ sind.

Abb. 15.8: Wichtigkeit gemocht zu werden, auch wenn die Kinder manchmal anders sind

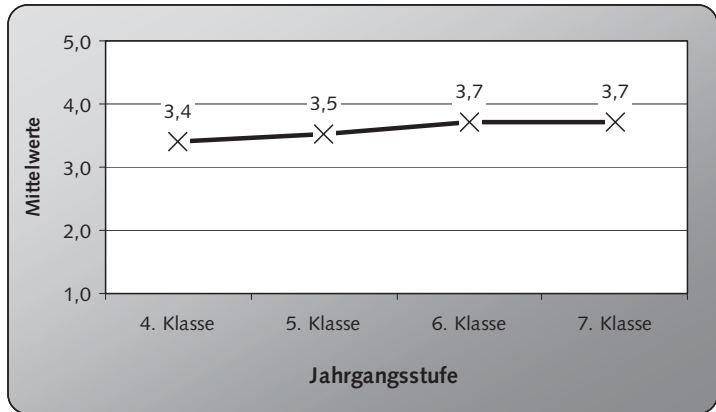


Die Wichtigkeit, gemocht zu werden, auch wenn man anders ist, weist kaum Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen (z.B. Bundesländern) auf. Allerdings ist es Mädchen deutlich wichtiger als Jungen, gemocht zu werden, auch wenn sie mal anders sind ($M=3,7$ versus $M=3,4$). Ebenso ist dies älteren Kindern wichtiger als jüngeren, wie die Abbildung 15.9. ver-

Mädchen und älteren Kindern ist es wichtiger gemocht zu werden, auch wenn sie sich mal anders verhalten als gewohnt.

deutlich. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass sich Kinder mit zunehmendem Alter stärker individualisieren und daher die Wichtigkeit, auch dann noch gemocht zu werden, wenn sie von ihrem üblichen Verhalten abweichen, höher ist als bei jüngeren Kindern.

Abb. 15.9: Wichtigkeit, gemocht zu werden, auch wenn man anders ist (nach Jahrgangsstufe)



Bezogen auf die Wichtigkeit, gemocht zu werden, auch wenn man anders ist, und dem Wohlbefinden in allen abgefragten Lebensbereichen lässt sich kein Zusammenhang nachweisen.

15.7 Zusammenhang der Toleranz-Aspekte untereinander

Betrachtet man alle sechs Aspekte zur Toleranz insgesamt, fällt auf, dass diese teilweise untereinander zusammenhängen (s. Tab. 15.2).

Es zeigt sich, dass sowohl die Wichtigkeit, gemocht zu werden, auch wenn man anders ist, mit allen anderen Items korreliert, als auch das Gefallen an Menschen, die nicht so sind wie alle anderen. Demgegenüber hängt der Umgang mit Kindern anderer Meinung lediglich mit genau diesen beiden Items signifikant zusammen (Wichtigkeit, gemocht zu werden, auch wenn man anders ist, und Gefallen an Menschen, die nicht so sind wie alle anderen). Der höchste Zusammenhang lässt sich zwischen dem Gefallen an Menschen, die nicht so sind wie alle anderen, und dem Interesse für die Gefühle von Kindern aus anderen Ländern nachweisen.

Es scheint generell so zu sein, dass Toleranz eine Eigenschaft ist, die mehrere Facetten hat, welche wiederum teilweise miteinander in Zusammenhang stehen.

Tab. 15.2: Korrelationen der Toleranz-Aspekte untereinander

	Freundschaft mit Menschen aus anderen Ländern	Freundschaft mit Menschen, die eine Behinderung haben	Gefallen an Menschen, die nicht so sind wie alle anderen	Umgang mit Kindern anderer Meinung	Wichtigkeit, gemocht zu werden, auch wenn man anders ist
Interesse für die Gefühle von Kindern aus anderen Ländern	r=.19	r=.18	r=.32	n.s. ¹⁷	r=.22
Freundschaft mit Menschen aus anderen Ländern	x	r=.23	r=.18	n.s.	r=.11
Freundschaft mit Menschen, die eine Behinderung haben	-	x	r=.20	n.s.	r=.11
Gefallen an Menschen, die nicht so sind wie alle anderen	-	-	x	r=.09	r=.29
Umgang mit Kindern anderer Meinung	-	-	-	x	r=.18

¹⁷ Nicht-signifikante Korrelation

Zum Abschluss des Fragebogens wurden die Kinder gefragt, wie sie sich während der Beantwortung der Fragen fühlten, ob sie den Eindruck hatten, alle Fragen verstanden zu haben und ob sie die Befragung insgesamt gut fanden.

Die weit überwiegende Mehrheit der Kinder fühlt sich beim Ausfüllen des Fragebogens sehr gut (43%) oder gut (28%), 14% fühlen sich eher gut, 8% mittelmäßig und nur 7% äußern ein negatives Wohlbefinden während der Beantwortung der Fragen. Im Mittel fühlen sich die Kinder bei der Beantwortung der Fragen gut ($M=5,9$ auf einer siebenstufigen Skala), dies gilt für alle untersuchten Teilgruppen mit Ausnahme des Alters der Kinder. Je älter die befragten Kinder sind, desto weniger positiv war ihr Wohlbefinden während des Ausfüllens des Fragebogens (4. Klasse: $M=6,1$; 7. Klasse: $M=5,5$).

Gut verstanden haben mehr als vier Fünftel der Kinder (84%) die Fragen im Fragebogen (55% stimmen völlig und 29% ziemlich zu). Von einem mittelmäßigen Verständnis berichten 11% der Kinder und insgesamt 5% hatten mit stärkeren Verständnisproblemen zu kämpfen. Im Durchschnitt wurden die Fragen ziemlich bis sehr gut verstanden ($M=4,3$). Erwartungsgemäß zeigt sich, dass auch die Verständlichkeit der Fragen vom Alter der Kinder abhängig ist: die Kinder der Klassen sechs und sieben verstehen die Fragen noch etwas besser (je $M=4,4$) als die der Klassen vier und fünf (je $M=4,2$).

Sehr ähnlich ist das Bild bei der Beurteilung der Gesamtbefragung: Über drei Viertel der Kinder (76%) finden die Befragung ziemlich oder sehr gut (50% sehr gut, 26% gut), 15% geben eine mittlere Beurteilung ab und 9% der Kinder urteilen im negativen Bereich. Der Mittelwert von $M=4,1$ sagt aus, dass die befragten Kinder in diesem Kinderbarometer die Befragung ziemlich gut finden. Unterschiede zwischen Teilgruppen von Kindern bestehen erneut lediglich hinsichtlich des Alters der Kinder. Die Kinder der siebten Klasse geben eine weniger gute Bewertung der Befragung ab als die Kinder der Klassen 4 bis 6 (4. Klasse: $M=4,3$; 5. Klasse: $M=4,2$; 6. Klasse: $M=4,2$; 7. Klasse: $M=3,9$).

Das Gefühl während der Befragung hängt merklich mit der Beurteilung der Befragung zusammen ($r=.52$), d.h. je besser die Kinder die Befragung bewerten, desto besser fühlen sie sich auch bei der Beantwortung der Fragen und umgekehrt. Die Verständlichkeit der Fragen trägt - wenn auch geringer - sowohl zu einem positiven Wohlbefinden bei der Beantwortung ($r=.21$) als auch zu einer positiven Beurteilung der Befragung bei ($r=.31$).

Je wohler sich die Kinder in den verschiedenen Lebensbereichen fühlen, desto höher fällt ihr Wohlbefinden bei der Befragung aus (allgemeines Wohlbefinden: $r=.28$, Wohlbefinden in der Schule: $r=.28$, Wohlbefinden im Freundeskreis: $r=.18$; familiales Wohlbefinden: $r=.17$).

Während der Befragung hatten acht von zehn Kinder ein positives Wohlbefinden.

Die überwiegende Mehrheit der Kinder hat die Fragen gut verstanden.

Je älter die Kinder sind, desto besser verstehen sie die Fragen.

Nur weniger als einem von zehn Kindern hat die Befragung nicht gefallen.

Anhang: Der Fragebogen

Auf den folgenden Seiten finden Sie den Fragebogen abgedruckt, der der Befragung „Kinderbarometer Deutschland 2009“ zugrunde liegt. Dabei handelt es sich um den Fragebogen des Landes Nordrhein-Westfalen. Er unterscheidet sich von den Fragebögen der anderen Länder lediglich bezogen auf Frage 3 (Schultypen). Um Fehler zu vermeiden, konnten die Kinder nur aus denjenigen Schultypen auswählen, die auch im jeweiligen Bundesland vorhanden sind.

Der Ausdruck des Fragebogens dient ausschließlich der Information. Jede Nutzung des Fragebogens oder einzelner Teile daraus ohne ausdrückliche Genehmigung des PROSOZ Hertener ProKids-Instituts ist untersagt.

Zuerst möchten wir von dir einige Dinge erfahren, die dich persönlich beschreiben. Bitte kreuze bei jeder Frage an, was für dich stimmt.

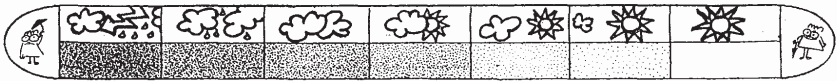
1	Bist du ein Junge oder ein Mädchen?	Junge <input type="checkbox"/>	Mädchen <input type="checkbox"/>
2	Wie alt bist du?	_____ Jahre	
3	Zu welcher Schule gehst du im Moment?		
	Ich gehe zur Grundschule.	<input type="checkbox"/>	
	Ich gehe zur Hauptschule.	<input type="checkbox"/>	
	Ich gehe zur Realschule.	<input type="checkbox"/>	
	Ich gehe zum Gymnasium.	<input type="checkbox"/>	
	Ich gehe zur Gesamtschule.	<input type="checkbox"/>	
4	In welcher Klasse bist du?	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
		6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/>
5	In welchem Land wurdest du geboren?	Deutschland <input type="checkbox"/>	in einem anderen Land <input type="checkbox"/>
6	In welchem Land wurden deine Eltern geboren?	Deutschland	in einem anderen Land
	Vater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Wie viele Brüder und Schwestern (auch Halbgeschwister) hast du?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
		2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
		mehr <input type="checkbox"/>	
8	Sind deine Eltern getrennt/geschieden?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
	Ist deine Mutter/dein Vater gestorben?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
9	Mit wem lebst du in einer Wohnung zusammen? (Kreuze <u>alle</u> an, mit denen du zusammenlebst)		
	Mutter	<input type="checkbox"/>	
	Vater	<input type="checkbox"/>	
	Freundin meines Vaters (Stiefmutter)	<input type="checkbox"/>	
	Freund meiner Mutter (Stiefvater)	<input type="checkbox"/>	
	Geschwister (also Brüder und Schwestern - Halbgeschwister)	<input type="checkbox"/>	
	Ich lebe in einer Pflegefamilie	<input type="checkbox"/>	
	Ich lebe in einem Kinderheim	<input type="checkbox"/>	
10	Ist deine Mutter arbeitslos?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
11	Ist dein Vater arbeitslos?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>



Nun möchten wir von dir erfahren, wie du dich fühlst.

12

Welches Kästchen beschreibt am besten, wie du dich meistens fühlst?



13	Wie ist das bei dir, wenn du Zuhause bist?	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
	Zuhause merke ich es deutlich, wenn ich eine Pause brauche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wenn es mir nicht gut geht, weiß ich was ich dagegen tun kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Wie wichtig findest du Sauberkeit?	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt teils / teils	stimmt ziemlich	stimmt völlig
	Mir ist Sauberkeit bei Anderen wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mir ist es wichtig, gut zu riechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Ich benutze...	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
	... Mittel zum Haare stylen (z.B. Haargel, Haarspray, Haarschaum, Haarfestiger).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Deo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Creme (für das Gesicht, für den Körper).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Nun geht es um Krankheiten.

	nie	selten	manchmal	oft	immer
16 Wie häufig fühlst du dich krank?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17 Hast du die folgenden Krankheiten? Bitte kreuze alle an, die du hast.					
Ich habe eine Allergie.		Ja <input type="checkbox"/>		Nein <input type="checkbox"/>	
Ich habe Heuschnupfen.		Ja <input type="checkbox"/>		Nein <input type="checkbox"/>	
Ich bekomme häufig Kopfschmerzen, wenn ich unter Druck stehe/wenn ich Stress habe.		Ja <input type="checkbox"/>		Nein <input type="checkbox"/>	
Ich habe häufig Bauchschmerzen, wenn ich unter Druck stehe/wenn ich Stress habe.		Ja <input type="checkbox"/>		Nein <input type="checkbox"/>	
Ich habe eine andere Krankheit, nämlich... _____		Ja <input type="checkbox"/>		Nein <input type="checkbox"/>	

	nie	selten	manchmal	oft	immer
18 Wie häufig gehst du zur Schule, obwohl du dich krank fühlst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ich bin zu dünn	genau richtig	ich bin zu dick
19 Wie findest du dein Körpergewicht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ich bin zu klein	genau richtig	ich bin zu groß
20 Wie findest du deine Körpergröße?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
21 Wenn meine Eltern krank sind, ...					
... übernehme ich einen Teil ihrer Haushaltspflichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich sie möglichst in Ruhe zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich sie zu trösten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nun geht es um deine Ernährung.

22 Essgewohnheiten	nie	selten	manchmal	oft	immer
Wie häufig frühstückst du vor der Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft hast du schon eine Diät gemacht, weil du dich zu dick fühlst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt teils / teils	stimmt ziemlich	stimmt sehr
Ich esse genau dann, wenn ich Hunger habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe ein schlechtes Gewissen, wenn ich zu viel esse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich esse, wenn ich Lust darauf habe, auch wenn ich nicht hungrig bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Essen (auch Süßes) tröstet mich, wenn ich traurig bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich esse (auch Süßes), wenn ich Langeweile habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre auf zu essen, wenn ich satt bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bei den nächsten Fragen geht es um deine Familie und darum, wie es bei dir zu Hause ist.

24 *Welches Kästchen beschreibt am besten, wie du dich meistens in deiner Familie fühlst?*



25 Ich streite mit meinen Eltern ...	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
... über meine Frisur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... über die Art von Kleidung, die ich anziehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... darüber, wie oft ich Zähne putzen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... über die Kleidermarken, die ich haben möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... darüber, wie oft ich duschen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... darüber, aus welchem Material die Kleidung ist, die gekauft wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... darüber, wann ich essen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... darüber, dass ich mein Zimmer sauber machen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... darüber, dass ich Müll und Essensreste nicht herumliegen lassen darf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... darüber, dass ich schmutzige Kleidung trage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26	Was bekommen deine Eltern von dir mit?	nie	selten	manchmal	oft	immer
	Meine Eltern sehen es mir sofort an, wenn es mir nicht gut geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Es nervt mich, wenn meine Eltern mich darauf ansprechen, ob es mir nicht gut geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Meine Eltern merken, wenn ich eine Pause vom Arbeiten (z.B. Hausaufgaben, Haushaltspflichten) brauche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Meine Eltern achten darauf, dass ich mir vor dem Essen die Hände wasche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27	Meine Eltern achten darauf, ...	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt teils / teils	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	... dass ich regelmäßig etwas esse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... dass ich gesunde Dinge esse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... dass ich täglich eine warme Mahlzeit bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... dass ich nicht zu lange Hausaufgaben mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... dass ich genug für die Schule lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... ob ich in der Schule klar komme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... dass ich zu einer bestimmten Uhrzeit Schlafen gehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28	Meine Mutter und ich haben ein gemeinsames Hobby.	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
-----------	--	-----------------------------	-------------------------------

29	Mein Vater und ich haben ein gemeinsames Hobby.	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
-----------	--	-----------------------------	-------------------------------

Diese Frage bitte nur beantworten, wenn du Geschwister (Bruder/Schwester) hast.

30	Ich kann mich auf meine Geschwister verlassen, wenn ich...	nie	selten	manchmal	oft	immer
	... Probleme in der Schule habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Probleme mit meinen Freunden und Freundinnen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Probleme mit meinen Eltern habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31	Meine Mutter interessiert sich für meine...	zu viel	genau richtig	zu wenig
	... Schulleistungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Probleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Freunde und Freundinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Hobbys.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32	Meine Mutter...	zu viel	genau richtig	zu wenig
	... passt auf mich auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... versucht mir etwas beizubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... ermuntert mich zum Lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33	Mein Vater interessiert sich für meine...	zu viel	genau richtig	zu wenig
	... Schulleistungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Probleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Freunde und Freundinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Hobbys.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34	Mein Vater...	zu viel	genau richtig	zu wenig
	... passt auf mich auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... versucht mir etwas beizubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... ermuntert mich zum Lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35	Wie hoch ist dein Taschengeld?	_____ in der Woche oder
	<i>Trage hier bitte ein, wie viel Geld du in der Woche <u>oder</u> im Monat bekommst. (Bitte nur eine Antwort geben!)</i>	_____ im Monat

36	Manche Eltern haben einen Betrieb (Geschäft, Bauernhof, Gärtnerei) oder sie leiten beispielsweise Gruppen, wo du mitarbeiten könntest. Wie ist das bei dir? Haben deine Eltern einen Betrieb, in dem du mithilfst?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>			
Wenn ja:		ab und zu	einmal in der Woche	mehrmals pro Woche	jeden Tag	
Wie häufig machst du das ungefähr?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		nie	selten	manchmal	oft	immer
Wie häufig bekommst du von deinen Eltern etwas dafür?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



37	Verdienst du dir noch etwas Geld dazu?	Ja <input type="checkbox"/>		Nein <input type="checkbox"/>	
Wenn ja:		ab und zu	einmal in der Woche	mehrmals pro Woche	jeden Tag
Wie häufig machst du das ungefähr?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Womit verdienst du dir Geld dazu?					
Zeitungen austragen/Prospekte verteilen		<input type="checkbox"/>			
Auto waschen		<input type="checkbox"/>			
für andere Putzen		<input type="checkbox"/>			
Babysitten		<input type="checkbox"/>			
Rasen mähen		<input type="checkbox"/>			
für andere Einkaufen gehen		<input type="checkbox"/>			
für andere Müll wegbringen		<input type="checkbox"/>			
Tiere versorgen		<input type="checkbox"/>			
im Haushalt mithelfen		<input type="checkbox"/>			
gute Noten		<input type="checkbox"/>			
etwas anderes, nämlich ...					

Diese Fragen bitte nur beantworten, wenn du dir etwas dazu verdienst oder deinen Eltern mithilfst

38	Wie häufig kommt es dann vor, dass	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
... du für die Hausaufgaben zu wenig Zeit hast?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... du deswegen zu wenig Zeit für deine Freunde und Freundinnen hast?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... es deshalb mit deiner Familie Streit gibt?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... du dafür von deinen Eltern gelobt wirst?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... du deswegen schlechte Laune hast?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... du deswegen gute Laune hast?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... du dabei etwas Interessantes dazu lernst?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... du stolz darauf bist, dass du das kannst?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer bestimmt, wofür das Geld ausgegeben wird?						
Ich entscheide das selber.					<input type="checkbox"/>	
Meine Eltern entscheiden es.					<input type="checkbox"/>	
Meine Eltern und ich entscheiden gemeinsam darüber.					<input type="checkbox"/>	
Jemand anderes entscheidet es, nämlich					<input type="checkbox"/>	

Nun kommen einige Fragen zur Schule.

39 Welches Kästchen beschreibt am besten, wie du dich in deiner Schule fühlst?



40 Wie ist das in deiner Schule?	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
In der Schule ist gesunde Ernährung ein Thema im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41 Isst du in der Schule Mittagessen?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
--	-----------------------------	-------------------------------

Die nächsten Fragen bitte nur beantworten, wenn du in der Schule Essen bekommst:

42 Schulessen	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt teils / teils	stimmt ziemlich	stimmt sehr
Das Essen in der Schule schmeckt mir gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt immer auch Salat oder Gemüse zum Mittagessen in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Essen in der Schule ist so teuer, dass ich es nicht bezahlen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43 Gerüche	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt teils / teils	stimmt ziemlich	stimmt sehr
Mir ist es egal, ob ich in der Schule neben Kindern sitze, die stark riechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Klasse werden Kinder geärgert/gehänselt, wenn sie stark riechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

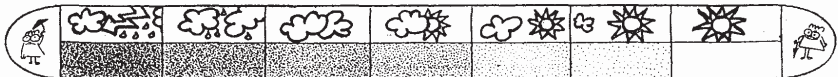
44 Wie viele Gruppen gibt es in deiner Klasse, die nichts miteinander zu tun haben wollen?	keine <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	mehr als 2 <input type="checkbox"/>
---	--------------------------------	----------------------------	-------------------------------------



45	Wie ist das bei dir in der Schule?	nie	selten	manchmal	oft	immer
	In der Schule komme ich gut zurecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Meine Lehrerinnen und Lehrer erwarten Leistungen von mir, die ich kaum schaffen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wenn ich in der Schule nicht klar komme, helfen meine Lehrer/Lehrerinnen mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Die Lehrerinnen und Lehrer achten darauf, dass ich in der Schule ohne zu viel Stress arbeiten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich mache mir Sorgen, dass ich sitzen bleiben könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wenn ich eine schlechte Note habe, bekomme ich Ärger mit meinen Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wenn ich etwas in der Schule nicht kann, weiß ich, bei wem ich Hilfe finden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wenn ich in der Schule etwas nicht kann, liegt das an mir selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich habe Angst vor Klassenarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	In meiner Klasse werden Kinder mit besonders guten Noten gehänselt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	In der Schule befürchte ich, dass andere Schülerinnen und Schüler mich ärgern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	In der Schule befürchte ich, dass andere Schülerinnen und Schüler mich verprügeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nun geht es um deinen Freundeskreis und deine Freizeit.

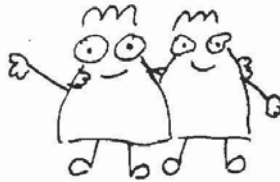
46 **Welches Kästchen beschreibt am besten, wie du dich bei deinen Freunden fühlst?**



47	Mein Freundeskreis besteht aus	mehr Mädchen <input type="checkbox"/>	mehr Jungen <input type="checkbox"/>	ungefähr gleich vielen Jungen wie Mädchen <input type="checkbox"/>
	Mein Freundeskreis besteht aus	mehr Älteren als ich <input type="checkbox"/>	mehr Jüngeren als ich <input type="checkbox"/>	fast alle Kinder sind in meinem Alter <input type="checkbox"/>

48	Ich kann mich auf meine Freunde und Freundinnen verlassen, wenn ich...	nie	selten	manchmal	oft	immer
	... Probleme mit der Schule habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Probleme mit meinen Eltern habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Probleme mit meinen Geschwistern habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49	In meinem Freundeskreis...	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt teils / teils	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	... haben wir verschiedene Hobbys.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... haben wir verschiedene Musikgeschmäcker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... kommen die Eltern aus anderen Ländern (Mutter oder Vater sind <u>nicht</u> in Deutschland geboren).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... ziehen wir uns unterschiedlich an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... finden wir unterschiedliche Dinge wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... haben wir unterschiedliche Frisuren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



50		gar nicht	für mich allein	mit Geschwistern zusammen	in der Familie
	Hast du einen Computer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Hast du einen Internet-Anschluss?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Hast du einen Fernseher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Hast du eine Spielkonsole?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51		nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
	Wie häufig spielst du am Computer oder an der Spielkonsole?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn du nie mit dem Computer oder der Spielkonsole spielst, mach bitte mit Frage 54 weiter.

52	Wie ist das bei dir, wenn du Computerspiele am Computer oder der Spielkonsole spielst?	nie	selten	manchmal	oft	immer
	Ich spiele mit meinen Freundinnen oder Freunden zusammen Computer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Computerspielen tröstet mich, wenn ich traurig bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich bin stolz, wenn ich in einem Computerspiel etwas Besonderes geschafft habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich glaube, dass ich beim Computerspielen Dinge lerne, die für mich wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Manchmal fehlt mir die Zeit, meine Hausaufgaben zu machen, weil ich zu viel Computer spiele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

53		nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
	Wie häufig siehst du fern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54	Wie ist es mit deinen Eltern und dem Fernseher?	nie	selten	manchmal	oft	immer
	Meine Eltern und ich reden über die Dinge, die ich im Fernsehen gesehen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Meine Eltern und ich streiten darüber, wie viel ich fernsehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Meine Eltern und ich streiten darüber, was ich im Fernsehen anschau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Meine Eltern und ich schauen uns gemeinsam Sendungen im Fernsehen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

55	Wie ist das bei dir, wenn du fern siehst?	nie	selten	manchmal	oft	immer
	Durchs Fernsehen lerne ich interessante Dinge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich sehe nur dann fern, wenn ich nichts Besseres zu tun habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Fern zu sehen hilft mir, mich zu entspannen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich suche mir genau aus, welche Sendungen ich sehen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Damit ich am nächsten Tag in der Schule mitreden kann, schaue ich mir auch Sendungen an, die mich nicht so interessieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Manche Sendungen, die ich sehe, finde ich zu brutal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Manche Sendungen, die ich sehe, verstehe ich nicht wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Das Programm für Kinder in meinem Alter finde ich zu langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich finde die speziellen Nachrichtensendungen für Kinder (z.B. Logo) interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Fernsehen tröstet mich, wenn ich traurig bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Nun einige Fragen zum Thema Politik und Gemeinschaft.

56 Was würdest du verändern, wenn du Politiker oder Politikerin wärst?

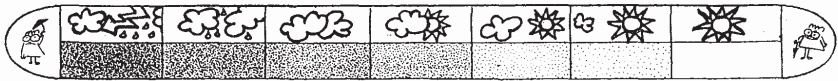


57 Nun geht es um andere Menschen.

	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt teils / teils	stimmt ziemlich	stimmt sehr
Es interessiert mich, was Kinder aus anderen Ländern fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit Menschen aus anderen Ländern befreundet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit Menschen, die eine Behinderung haben, befreundet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, wenn es Menschen gibt, die nicht so sind wie alle anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir fällt es schwer damit umzugehen, wenn andere Kinder nicht meiner Meinung sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es wichtig, gemocht zu werden, wenn ich auch mal „anders“ bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ganz zum Schluss noch Fragen, die diesen Fragebogen betreffen.

58 Wie hast du dich gefühlt, als du diesen Fragebogen beantwortet hast?



59 Wie ging es dir mit unserem Fragebogen?

	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt teils/teils	stimmt ziemlich	stimmt völlig
Ich habe alle Fragen verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fand diese Befragung gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für deine Mithilfe bei diesen vielen Fragen!

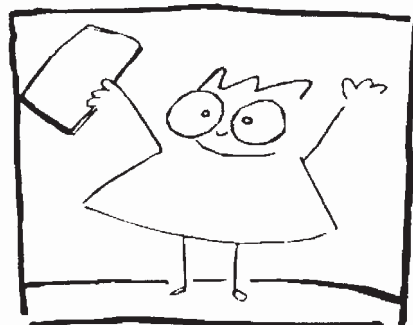
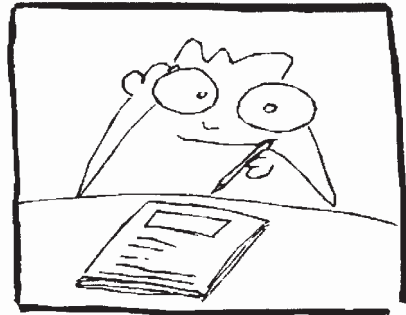
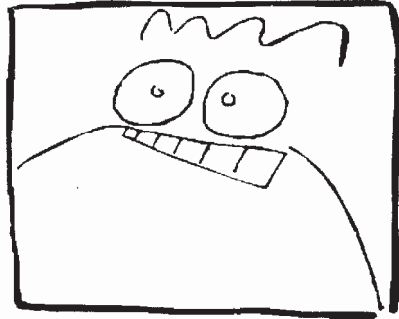


Wichtiger Hinweis:

Wenn du Sorgen und Probleme hast, über die du weder mit deinen Eltern noch mit deinen Lehrerinnen und Lehrern sprechen möchtest, oder wenn du Hilfe brauchst, kannst du jederzeit die kostenlose Kindernotrufnummer 0800-1110333 des Vereins „Nummer gegen Kummer e.V.“ wählen. Hier gibt es Erwachsene und andere Kinder oder Jugendliche, die dir zuhören und bei deinen Problemen weiterhelfen können.

Auch im Internet kannst du unter www.nummergegenkummer.de Hilfe bekommen.

Wenn du jetzt schon mit dem Ausfüllen des Fragebogens fertig bist, aber trotzdem deinen Stift noch nicht weglegen willst, dann mal doch einfach den Mini-Comic aus.

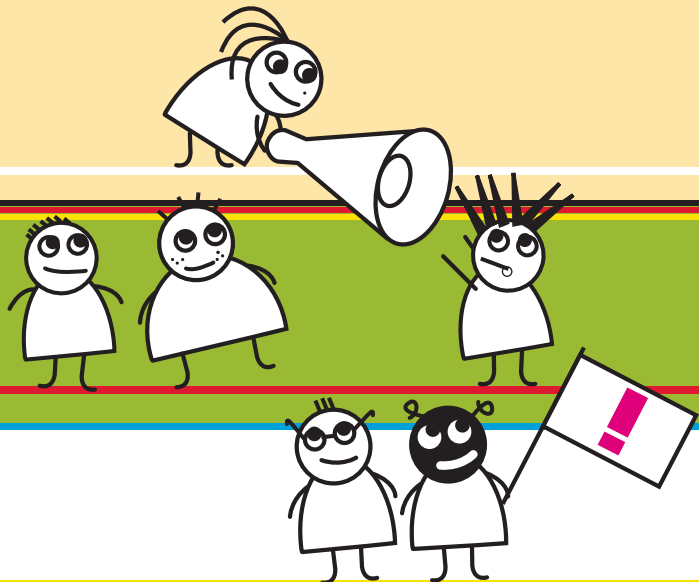


Zum Buchinhalt

Wie nehmen deutsche Kinder und Jugendliche ihre Umwelt, die Gesellschaft, ihr Leben wahr? Und welche Einstellungen und Wünsche haben sie? Antworten auf diese Fragen gibt das vom ProKids-Institut durchgeführte LBS-Kinderbarometer Deutschland: Es basiert auf einer seit 1997 in NRW durchgeführten Studie, die sich 2007 in der zehnten Erhebung befand. 2007 wurden zudem sieben Bundesländer verglichen, was immerhin mehr als die Hälfte aller Kinder in Deutschland repräsentierte. Im Winter 2008/2009 wurden dann erstmals für die gesamte Bundesrepublik Deutschland und für jedes Bundesland repräsentativ insgesamt über 10.000 Kinder befragt. Damit ist das LBS-Kinderbarometer Deutschland eines der größten Beteiligungsprojekte der Bundesrepublik. Inhaltliche Schwerpunkte waren 2009 „Gesundheit und Hygiene“, „Umgang mit und Wirkung von Medien“, „Essgewohnheiten“, „Unterstützungssysteme – Familie, Schule, Freunde“, „Verantwortlichkeiten und Jobs von Kindern“. Schirmherrin für das LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009 ist wiederum Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen.

Über den Herausgeber

Die LBS-Initiative Junge Familie wurde Anfang der 90er Jahre gegründet mit dem Ziel, junge Menschen in der Phase der Familiengründung und beim Führen eines „gesunden“ Familienlebens zu unterstützen. Zugleich versteht sich die Initiative als ein Sprachrohr: Sie fördert wissenschaftliche Studien, mit denen die Belange junger Familien erforscht werden, bündelt die Erkenntnisse und trägt sie in die Öffentlichkeit und Politik weiter. Innerhalb der Familien liegen der LBS-Initiative Junge Familie die Kinder ganz besonders am Herzen.



ISBN 3-9810120-2-X



9 783981 012026

Preis 12,80 Euro