LBS-Kinderbarometer NRW

Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen

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

Ein Projekt der
„LBS-Initiative Junge Familie"

in Zusammenarbeit mit dem
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW

Durchführung:
ProKids-Institut Herten

Februar 2005

LBS-Initiative Junge Familie
Brigitte Niemer
Himmelreichallee 40
48130 Münster

Telefon: 0251 / 412-5360
Telefax: 0251 / 412-5190

ProKids-Institut

Kurt-Schumacher-Straße 2
45697 Herten

Telefon: 02366 / 188-521
Telefax: 02366 / 188-444
E-mail: c.kloeckner@prosoz.de
Homepage: **www.kinderbarometer.de**

Wissenschaftliche Bearbeitung:
Christian Klöckner
Anja Beisenkamp
Ulrike Kuhlmann

© LBS-Initiative Junge Familie, Münster, 2005.

Inhaltsverzeichnis

1. HINTERGRUND DES KINDERBAROMETERS 5

2. ZUSAMMENFASSUNG 6

3. DIE STICHPROBE 8

3.1 MIGRATIONSHINTERGRUND 10
3.2 SOZIALSTATUS 11
3.3 GESCHWISTERZAHL 12
3.4 TRENNUNG DER ELTERN 13
3.5 TOD VON ELTERNTEILEN 14
3.6 FAMILIENFORM 14
3.7 ARBEITSZEITEN DER ELTERN 15
3.8 ARBEITSLOSIGKEIT DER ELTERN 16

4. DAS WOHLBEFINDEN DER KINDER 18

4.1 DAS WIRKMODELL 21

5. DIE FAMILIE DER KINDER 22

5.1 VERLÄSSLICHKEIT DER ELTERN 23
5.2 KOMMUNIKATION 24
5.3 SCHULISCHE UNTERSTÜTZUNG 27
5.4 STREITSTIL 30
5.5 STREIT DER ELTERN 30

6. MITBESTIMMUNG IN DER SCHULE 32

6.1 ZUSAMMENHÄNGE ZUM WOHLBEFINDEN 34
6.2 MITBESTIMMUNGSWÜNSCHE DER KINDER IN DER SCHULE 34

7. WICHTIGKEIT DER SCHULFÄCHER 36

8. WAHL DER SCHULFORM 39

8.1 HALTUNG ZU SCHULTYPDIFFERENZIERUNG 39
8.2 SCHULTYPPRÄFERENZEN 39
8.3 GRÜNDE FÜR SCHULPRÄFERENZEN 43

9. HALTUNG ZU SCHULKLEIDUNG 46

10. NACHMITTAGSBETREUUNG IN DER SCHULE 47

10.1 INHALTE DER NACHMITTAGSANGEBOTE 48
10.2 WEITERE WÜNSCHE FÜR NACHMITTAGSANGEBOTE 49

11. DER FREUNDESKREIS DER KINDER 52

11.1 HÄUFIGKEIT DES KONTAKTES MIT FREUNDINNEN 52
11.2 WO HABEN DIE KINDER IHRE GUTEN FREUNDINNEN 53
11.3 AKTIVITÄTEN MIT FREUNDINNEN 56

12. HANDYNUTZUNG DER KINDER 62

12.1 GRÜNDE FÜR DEN HANDYBESITZ 64

13. MEDIEN 65

13.1 NEUE MEDIEN 65
13.2 FERNSEHKONSUM DER KINDER 69
13.3 UMGANG VERSCHIEDENER PERSONEN MIT INTERNET UND COMPUTER 70

14. TASCHENGELD 75

14.1 NEBENJOBS 76

14.2 Verwendung des Taschengeldes ... 77
14.3 Schulden ... 78

15. WOHNUMGEBUNG ... 79

15.1 Unbeaufsichtigte Freizeitaktivitäten ... 79
15.2 Positive Aspekte der Wohnumgebung ... 82
15.3 Negative Aspekte der Wohnumgebung ... 84

16. ZUKUNFTSENTWÜRFE DER KINDER ... 87

16.1 Gewünschte Siedlungsgröße ... 87
16.2 Wohnform ... 88
16.3 Wunschland ... 89

17. KINDERPOLITIK UND BETEILIGUNG ... 92

17.1 Beteiligungsanspruch ... 92
17.2 AnsprechpartnerInnen ... 93
17.3 Kinder- und Jugendgremien ... 94
17.4 Politikfelder ... 96

18. UMWELT UND NATURERLEBEN ... 100

18.1 Naturverständnis ... 100
18.2 Naturerleben ... 101
18.3 Gartenbesitz ... 105
18.4 Naturorte ... 106
18.5 Naturkomponenten ... 109
18.6 Kenntnis von Tier- und Pflanzennamen ... 112
18.7 Schutz der Natur ... 113

19. GESUNDHEIT UND ERNÄHRUNG ... 116

19.1 Krankheitshäufigkeit ... 116
19.2 Krankheitsbilder ... 116
19.3 Arztbesuche ... 119
19.4 Körpergefühl ... 119
19.5 Schlafgewohnheiten ... 121
19.6 Ernährung ... 127

20. BEURTEILUNG DER BEFRAGUNG DURCH DIE SCHÜLERINNEN ... 137

21. BEURTEILUNG DER BEFRAGUNG DURCH DIE LEHRERINNEN ... 139

21.1 Teilnahmequoten in den Klassen ... 139
21.2 Bearbeitungszeit ... 139
21.3 Unterstützungsbedarf ... 142
21.4 Relevanz der Befragung ... 144
21.5 Auskunft zum Sozialstatus der Klasse ... 144

22. AUSBLICK ... 146

1. Hintergrund des Kinderbarometers

In Anlehnung an die sogenannten „Politbarometer" der Erwachsenenwelt, entwickelte die „LBS-Initiative Junge Familie" 1997 die Idee, ein „Kinderbarometer" zu installieren, das durch Befragungen von Kindern deren Einstellungen, Wünsche und Meinungen zu unterschiedlichen Themenfeldern ermitteln soll. Als Zielgruppen des „Kinderbarometers" gelten die Kinder selbst, Eltern und Schulen sowie kinderpolitisch interessierte Erwachsene.

Ziel des „Kinderbarometers" ist es nicht, die Grundlagenforschung um eine weitere Studie zu bereichern, sondern Kindern eine Stimme zu verschaffen, um in der Öffentlichkeit die Interessen der Kinder zu vertreten. Es gilt dabei, die kindliche Perspektive in den Mittelpunkt zu stellen. Das „Kinderbarometer" ist als mehrjährige Studie angelegt, deren siebte Erhebung im Frühjahr 2004 beendet wurde und deren Ergebnisse mit diesem Bericht vorliegen.

Das „Kinderbarometer" ist eine Plattform, mit der die Kinder selbst zu Wort kommen und ihre subjektiven Empfindungen, Gedanken und Wünsche zum Ausdruck bringen können. Als Instrument wurde ein Fragebogen entwickelt, der ein Basisset an Fragestellungen beinhaltet, das jährlich an die Kinder gegeben und jeweils um aktuelle Themen ergänzt wird. In diesem Jahr wurden die Basisfragen zugunsten aktueller Themen deutlich reduziert. Die Fragen wurden für die für Kinder wichtigen Lebensbereiche Familie, Schule, Freunde und Wohnumfeld entwickelt. Neben der Abfrage des subjektiven Wohlbefindens in diesen Lebensbereichen wurde über die Erhebung von Ängsten, Einstellungen und Wünschen der Einfluss dieser Faktoren auf das Wohlbefinden der Kinder untersucht.

Als zu untersuchende Gruppe wurde eine Stichprobe von Kindern der Altersgruppe 9-14 Jahre festgelegt. Es wurden über Schulen Kinder der 4. bis 7. Klassen befragt, um wichtige Umbruchphasen (Schulwechsel, Pubertätsbeginn), aber auch ruhigere Phasen der kindlichen Entwicklung berücksichtigen zu können.

Ohne Unterstützung externer Fachleute kann eine Untersuchung solchen Umfangs nur schwer gelingen. Vor diesem Hintergrund gebührt besonderer Dank Herrn Prof. Dr. Dr. Dr. W. E. Fthenakis sowie dem durch seine Unterstützung zusammengestellten Fachgremium mit Frau Prof. Dr. S. Walper, Frau Prof. Dr. E. Wild, Herrn Prof. Dr. K. Kreppner sowie Herrn F. Güthoff. Besonderer Dank gebührt dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, dass das Projekt Kinderbarometer seit Beginn unterstützt. Nicht zuletzt bedankt sich Pro-Kids bei den fast 100 Schulen und über 2.400 Kindern im Land Nordrhein-Westfalen, die durch ihr engagiertes Mitwirken die Erhebung erst ermöglicht haben.

2. Zusammenfassung

Aufgrund der großen Vielfalt der Ergebnisse kann diese Zusammenfassung nur einen kleinen Einblick in die wichtigsten Ergebnisse des LBS-Kinderbarometers 2004 geben. Für tiefergehende Analysen sei auf die folgenden Einzelkapitel verwiesen.

Wie in den Vorjahren ist das Wohlbefinden der Kinder in NRW im Durchschnitt gut, wobei von dem besten Wohlbefinden im Freundeskreis und von dem relativ gesehen geringsten Wohlbefinden in der Schule berichtet wird.

Auch im Erhebungsjahr 2004 wurde der Migrationshintergrund der Kinder in NRW untersucht. 29% der befragten Kinder haben in der Elterngeneration einen Migrationshintergrund, d.h. ein Elternteil oder beide sind nach Deutschland eingewandert. Allerdings ist nur ein geringer Anteil der Kinder selbst noch im Ausland geboren (7%).

Nach einer deutlichen Steigerung seit 1998 sinkt die Trennungsquote der Eltern seit 2002 wieder leicht ab. 2004 lebten die Eltern jedes fünften nordrhein-westfälischen Kindes zwischen 9 und 14 Jahren getrennt. Auch die Quote der Arbeitslosigkeit unter den Eltern, die 2003 Spitzenwerte erreichte, ist auf hohem Niveau wieder leicht rückläufig.

Die Kinder in NRW erleben ihre Eltern im Allgemeinen als verlässlich, bei Problemen ansprechbar und interessiert an der Schulleistung der Kinder. Kommunikation über Alltagserlebnisse findet allerdings nicht in allen Familien in ausreichendem Maß statt. Bei den Hausaufgaben erfahren Kinder mit Migrationshintergrund weniger Unterstützung durch ihre Eltern als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule sind aus Sicht der SchülerInnen eher gering. Vor allem bei der Schulhofgestaltung, der Auswahl der Lektüre im Deutschunterricht, der Themenbestimmung für Projektwochen und dem Ziel der Klassenfahrt können die Kinder nach eigener Ansicht wenig mitentscheiden. Entsprechend wünschen sie sich auch mehr Einfluss auf Klassenfahrten, Unterrichtsthemen und Hausaufgaben.

Aus Sicht der SchülerInnen stellen die klassischen Kernfächer Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen die für das Leben wichtigsten Lerninhalte der Schule dar. Musik und Kunst finden die Kinder für ihre Zukunft dagegen weniger wichtig.

Könnten die Kinder die besuchte weiterführende Schulform selbst wählen, so wäre der Anteil der HauptschülerInnen verschwindend gering. Selbst die jetzigen HauptschülerInnen würden zu weniger als einem Drittel diese Schulform auch für sich wählen. Vor allem die schlechten Arbeitsmarktchancen sprechen aus Sicht der SchülerInnen gegen die Hauptschule.

Einheitliche Schulkleidung ist unter den befragten SchülerInnen nicht durchsetzungsfähig. Nur 12% der Kinder können der Idee etwas abgewinnen.

Sportangebote und Zeit zum Ausruhen oder Spielen – so sähe auch 2004 das Wunschangebot in der schulischen Nachmittagsbetreuung aus. Eine Vertiefung der Fächer vom Vormittag wäre weiterhin sehr unbeliebt.

Fast alle befragten Kinder treffen ihre besten FreundInnen jeden Tag oder mehrmals in der Woche. Viele dieser besten FreundInnen finden sich in der Schule oder Wohngegend. Mit FreundInnen gestalten die Kinder auch fast alle ihre Freizeitaktivitäten. Nur Musik hören und Computer spielen wird häufiger alleine als mit FreundInnen erlebt.

Auch 2004 steigt der Anteil der HandynutzerInnen weiter an. Mehr als zwei Drittel der Kinder besitzen bereits ein eigenes Handy. Ein Viertel der Kinder besitzt ein Handy, weil es „in" ist, knapp ein Drittel, weil die FreundInnen auch eines haben. Nur ein Drittel der Kinder trägt allerdings die Kosten des Handys alleine.

Fast alle der befragten Kinder haben inzwischen einen PC in der Familie, das Vorhandensein eines Internetzugangs stagniert allerdings seit 2003 bei etwa 70%. In den meisten Familien gibt es außerdem inzwischen DVD-Player und Digitalkameras. Fast zwei von fünf Kindern empfinden ihren Fernsehkonsum manchmal als zu hoch. Jedes zehnte Kind plant seinen Tagesablauf sogar nach dem Fernsehprogramm.

Im Vergleich zum Vorjahr ist die Höhe des Taschengeldes 2004 kaum angestiegen. Fast jedes zweite Kind verdient sich noch Geld zum Taschengeld hinzu. Kleidung und Schulsachen sind allerdings nur in wenigen Fällen vom Taschengeld zu finanzieren.

Natur und Umwelt stellen für die Kinder den wichtigsten positiven Aspekt in ihrer Wohnumgebung dar. Fehlende Spiel- und Freizeitmöglichkeiten oder Gefährdungen im Straßenverkehr werden dagegen von vielen bemängelt.

Ein Drittel der Kinder würde gerne in Zukunft nicht in Deutschland leben. Selbst ein Viertel der Kinder ohne Migrationshintergrund sieht seine Zukunft eher nicht in Deutschland. Europäische Länder und die USA sind dabei die Hauptwunschziele.

Fast zwei Drittel der Kinder möchten an Entscheidungen in ihrer Stadt beteiligt werden, die meisten kennen allerdings keine geeigneten AnsprechpartnerInnen. Auch vorhandene Kinder- oder Jugendparlamente in den Kommunen sind den Kindern weitgehend unbekannt. Solche institutionalisierten Beteiligungsformen sind bei den befragten Kindern auch eher unbeliebt. Lieber würden sie sich an zeitlich begrenzten Aktionen beteiligen.

„Natur" ist für die befragten Kinder in erster Linie durch das Vorhandensein von Pflanzen und Lebewesen gekennzeichnet. Die meisten Kinder berichten, dass sie sich normalerweise fast täglich in der Natur aufhalten. Friedhöfe oder alte Industriebrachen sind eher keine Orte, an denen die Kinder Natur erleben.

Der Gesundheitszustand der befragten Kinder ist nach eigenem Empfinden in diesem Jahr etwas besser als in den Vorjahren. Nichtsdestotrotz ist vor allem der hohe Anteil von Kindern mit Stresssymptomen Besorgnis erregend. Die meisten der befragten Kinder gehen zwischen 20 und 21 Uhr ins Bett und stehen zwischen 6 und 7 Uhr wieder auf. Fast ein Viertel der Kinder berichtet aber über Schlafprobleme.

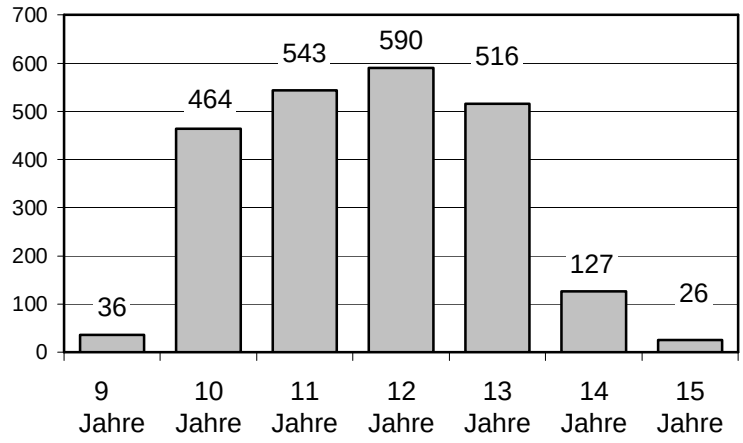
Eine in diesem Jahr erstmals durchgeführte Kurzbefragung der LehrerInnen bescheinigt der Studie eine hohe Relevanz für den Schulalltag.

3. Die Stichprobe

Im Frühjahr 2004 wurden 2.348 Kinder in 97 Schulklassen aus ganz NRW befragt.

Nachdem mit dem LBS-Kinderbarometer 2003 mit inzwischen mehr als 13.500 befragten Kindern der vierten bis siebten Klasse die ersten sechs Projektjahre abgeschlossen werden konnten,[1] wurden in der Erhebung 2004 wiederum 2.348 Kinder aus 97 Schulklassen in ganz NRW befragt. Die Verteilung der Jahrgangsstufen ist ausgewogen (23% vierte Klasse, 26% fünfte Klasse, 26% sechste Klasse, 24% siebte Klasse). 49% der befragten Kinder sind weiblich und 51% männlich. Die Abbildung 3.1 gibt einen Überblick über die Altersverteilung in der Stichprobe. 99% der befragten Kinder befinden sich im Alter zwischen 9 und 14 Jahren, nur wenige Kinder sind älter.

Abb. 3.1: Altersverteilung in der Stichprobe.



Um eine regional ausgewogene Verteilung der Stichprobe sicherzustellen, wurden die teilnehmenden Schulen nach einem Regionalschlüssel gezogen. Entsprechend der Verteilung der Gemeinden in NRW wurden 16% der Kinder in Gegenden mit mehr als 2.300 Einwohnern pro Quadratkilometer befragt. 23% der Stichprobe entfielen in Gegenden mit 900-2.300 Einwohnern pro Quadratkilometer und 62%[2] wurden in ländlichen Ge-

[1] Die Berichte der ersten fünf Projektjahre können über das ProKids-Institut Herten bezogen werden. Ein Fachbuch, das die erste Projektphase (1998-2000) ausführlich darstellt und die Ergebnisse in den Kontext aktueller Kindheits- und Jugendforschung einbettet, ist unter dem Titel „Kindheit 2001" im Verlag Leske & Budrich erschienen und kann im Buchhandel erworben werden.

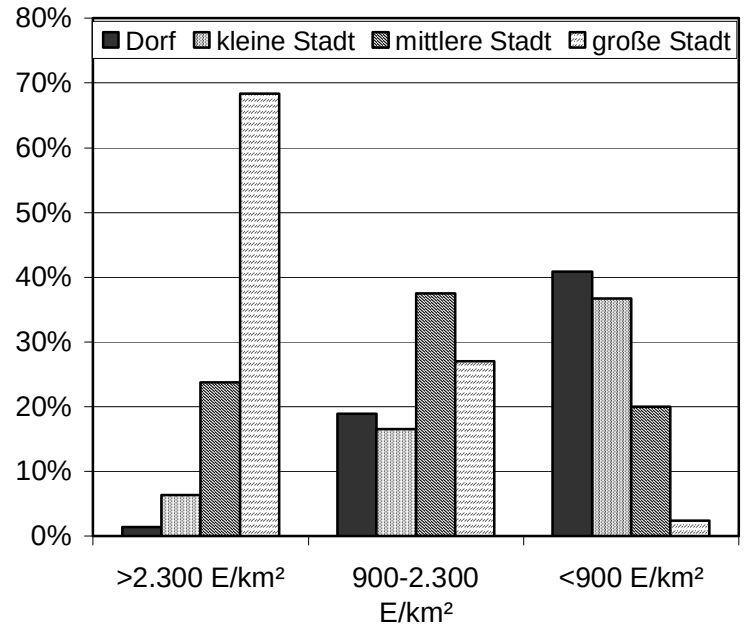
[2] Abweichungen der Summe von 100% sind durch Rundungsfehler hervorgerufen.

genden mit weniger als 900 Einwohnern pro Quadratkilometer ausgewählt.[3]

Nur 18% der Kinder in NRW empfinden ihren Wohnort als Großstadt, die größte Gruppe gibt an, in einem Dorf zu wohnen.

Neben den objektiven Kriterien des Wohnumfeldes sind – so haben die ersten Erhebungen deutlich gezeigt – die subjektiven Beurteilungen des Wohnumfeldes durch die Kinder für ihr Empfinden relevant. Daher wurden die Kinder gefragt, ob sie ihren Wohnort als Dorf, kleine, mittlere oder große Stadt empfinden. Ein Viertel der Kinder in Nordrhein-Westfalen lebt nach eigenem Empfinden in einer mittleren Stadt (25%). 27% der Kinder geben an, in einer Kleinstadt zu leben, 30% empfinden ihr Wohnumfeld als dörflich. 18% der Kinder leben nach ihren Angaben in einer Großstadt.

Abb. 3.2: Verteilung der subjektiven Wohngebietseinschätzungen auf die objektiven Kategorien.



Aufgrund der relativ großräumigen Verwaltungsbezirke in NRW stimmen objektive und subjektive Einschätzung der Wohnortgröße nur bedingt überein. Wie Abbildung 3.2 zeigt, gibt es in allen drei betrachteten objektiven Gebietskategorien Kinder,

[3] Die Stichprobe dieser Erhebung wurde als geschichtete Zufallsstichprobe gezogen. Um eine Repräsentativität der Ergebnisse für NRW sicherzustellen, wurden die Schichtungskriterien Einwohnerzahl in den oben beschriebenen Kategorien, Schultyp und Jahrgangsstufe entsprechend der Verteilung in NRW (nach dem statistischen Jahrbuch) herangezogen. Kleine Abweichungen des Fragebogenrücklaufs von der angestrebten Verteilung wurden durch eine Gewichtung der Rohdaten ausgeglichen.

die ihr Wohnumfeld als dörflich bzw. klein-, mittel- oder großstädtisch erleben. Die Kinder in der Gebietskategorie mit der höchsten Einwohnerdichte erleben zu 92% ihren unmittelbaren Lebensraum als Groß- oder Mittelstadt. Die Kinder aus Gegenden mit mittlerer Einwohnerdichte beschreiben ihren Wohnraum überwiegend als Mittelstadt, aber auch Groß- oder Kleinstädte kommen vor. Die Kinder in den Gebieten mit der geringsten Einwohnerdichte bezeichnen ihren Wohnort am häufigsten als Dorf, aber auch Klein- oder Mittelstadt werden häufiger genannt.

Die Stichprobe ist gemäß der gewählten Kriterien repräsentativ für Nordrhein-Westfalen.

Die Verteilung der Kinder auf die Schulformen entspricht ihrem Anteil in NRW. Die Tabelle 3.1 zeigt die Verteilung der Schulformen in der Stichprobe. Im Hinblick auf die angelegten Kriterien ist die Stichprobe repräsentativ für NRW. Die Ergebnisse dieser Befragung können also als stellvertretend für alle Kinder der Altersgruppe 9 bis 14 Jahren in NRW gelesen werden.

Tab. 3.1: Verteilung der befragten Kinder auf die Schulformen

Schulform	Anteil an der Gesamtzahl	Anteil an den weiterführenden Schulen	tatsächliche Verteilung auf die weiterführenden Schulen
Grundschule	23%	–	-
Hauptschule	18%	24%	25%
Realschule	22%	29%	28%
Gymnasium	25%	33%	32%
Gesamtschule	11%	15%	15%

3.1 Migrationshintergrund

Nachdem im Erhebungsjahr 2002 der Migrationshintergrund der Kinder erstmals in veränderter Form erfasst wurde, wurde in 2003 dieses Verfahren ausgebaut. Neben dem Geburtsland der Eltern wurde ab 2003 auch das Geburtsland der Kinder erfasst.

29% der befragten Kinder haben einen Migrationshintergrund in der Elterngeneration, aber nur 7% der Kinder wurden selbst im Ausland geboren.

93% der befragten Kinder sind in Deutschland geboren. Die Tabelle 3.2 zeigt die weiteren Geburtsländer der Kinder. Zusätzlich wurden die Kinder gefragt, in welchem Land ihre Eltern – getrennt nach Mutter und Vater – geboren wurden. Je 75% der Väter und Mütter wurden in Deutschland geboren. Die Tabelle 3.2 zeigt noch weitere häufige Geburtsländer der Eltern. 71% der Kinder haben zwei in Deutschland geborene Eltern, bei 21% der Eltern wurden beide Elternteile in anderen Ländern

geboren und 8% der Kinder haben einen deutschen und einen ausländischen Elternteil. Ein knappes Drittel der befragten Kinder hat also zumindest z.T. einen Migrationshintergrund, nähme man noch die Generation der Großeltern mit dazu, läge der Anteil sicherlich noch höher. Diese Zahlen zeigen, dass die Frage nach der Nationalität der Kinder nicht mehr zeitgemäß ist, da es doch eher der Migrationshintergrund an sich und nicht der deutsche Pass ist, der das tägliche Leben der befragten Kinder prägt.

Tab. 3.2: Herkunftsländer der Eltern.

Geburtsland	Kind	Vater	Mutter
Deutschland	93%	75%	75%
Türkei	1%	10%	10%
Russland	2%	4%	4%
Polen	<1%	3%	3%
Ost-/Südosteuropa	1%	3%	3%
Westeuropa	1%	2%	2%
andere Länder	2%	4%	4%

Einwanderer der ersten Generation, also Familien, dessen Kind noch im Ausland geboren wurde, finden sich aber nur bei 7% der Kinder in NRW wieder. Diese Einwanderer stammen vorwiegend aus Ost- und Südosteuropa inklusive Polen und Russland. Einwanderer der zweiten Generation, also Familien, die nach Deutschland eingewandert sind und dann hier ein Kind bekommen haben, machen 23% der Stichprobe aus. Diese Familien stammen zu einem großen Teil aus der Türkei.

3.2 Sozialstatus

Über eine zusätzlich durchgeführte Befragung der LehrerInnen in den ausgewählten Klassen (s. Kapitel 21) wurde eine Annäherung an die Erfassung des sozialen Status versucht. Nach diesem Kriterium haben 20% der befragten Kinder eher einen niedrigen sozialen Status, 37% haben einen mittleren Status und 28% haben einen hohen Status. Bei 15% der Kinder ist der Status nicht eindeutig zu bestimmen.

Der Sozialstatus der Kinder zeigt einen deutlichen Zusammenhang mit dem besuchten Schultyp.

Wie in Kapitel 21 dargestellt, differenziert die Schulform sehr deutlich den Sozialstatus, d.h. 55% der befragten HauptschülerInnen werden von ihren LehrerInnen als sozial benachteiligt beschrieben, wohingegen 0% der GymnasiastInnen diese Beschreibung ihrer LehrerInnen erhalten. Der hohe Sozialstatus verteilt sich anders. Zwar

findet sich am Gymnasium der höchste Anteil sozial hoch gestellter SchülerInnen (40%), aber der niedrigste Anteil findet sich nicht in den Hauptsondern in den Gesamtschulen (12%).

Ein Migrationshintergrund erhöht die Chance, nur einen niedrigen Sozialstatus zu erlangen, deutlich.

Ein Migrationshintergrund (gleich ob in erster oder zweiter Generation) steigert die Chance deutlich, einen niedrigeren sozialen Status zu haben. Kinder gemischtnationaler Eltern haben einen mittleren Status.

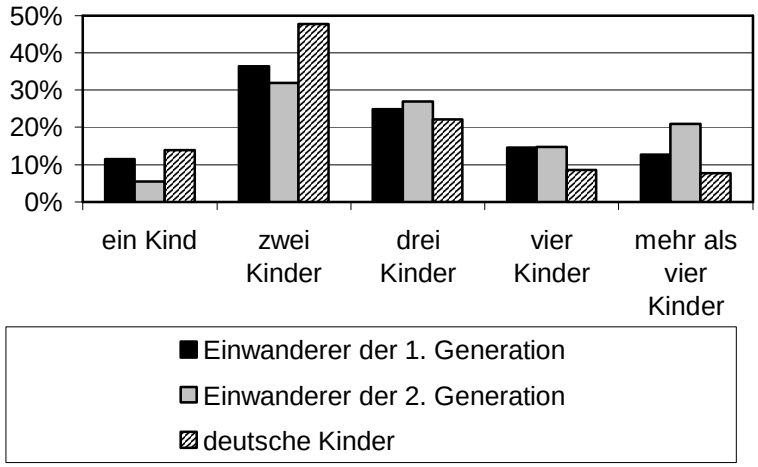
Es sei noch einmal deutlich darauf hingewiesen, dass es sich hier zum einen um die Sicht der LehrerInnen handelt und zum anderen um eine Beschreibung der gesamten Klasse und nicht der einzelnen SchülerInnen. Daher sind diese Angaben nur als eine grobe Annäherung an den tatsächlichen Sozialstatus zu verstehen.

3.3 Geschwisterzahl

Nur 12% der Kinder haben keine Geschwister.

Insgesamt nur 12% aller befragten Kinder haben keine Geschwister. Dieser Wert entspricht dem der Vorjahre. 43% der Kinder haben ein Geschwister, 23% haben zwei Geschwister, 10% drei und 11% mehr als drei Geschwister (s. Abb. 3.3).

Abb. 3.3: Anzahl der Kinder in den befragten Familien.



Der Migrationshintergrund der Kinder zeigt einen deutlichen Zusammenhang mit der Zahl der Geschwister. Kinder ohne Migrationshintergrund sind zu 14% Einzelkinder, 48% haben ein Geschwister und 22% haben zwei Geschwister. Drei und mehr Geschwister haben nur 16% der Kinder ohne Migrationshintergrund. Einwanderer in zweiter Generation haben besonders viele Geschwister: Nur 6% dieser Kinder sind Einzelkinder, 32% haben

ein Geschwister, 27% haben zwei Geschwister und 36% haben mehr als zwei Geschwister. Einwanderer erster Generation, die zu einem Großteil aus anderen Ländern kommen als die Einwanderer zweiter Generation, haben ebenfalls mehr Geschwister als Kinder ohne Migrationshintergrund, allerdings nicht so deutlich. Hier sind 12% Einzelkinder, 36% haben ein Geschwister, 25% zwei Geschwister und 28% haben mehr als zwei Geschwister.

Die Geschwisterzahl zeigt wie schon in den Vorjahren keinen nachweisbaren Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Kinder.

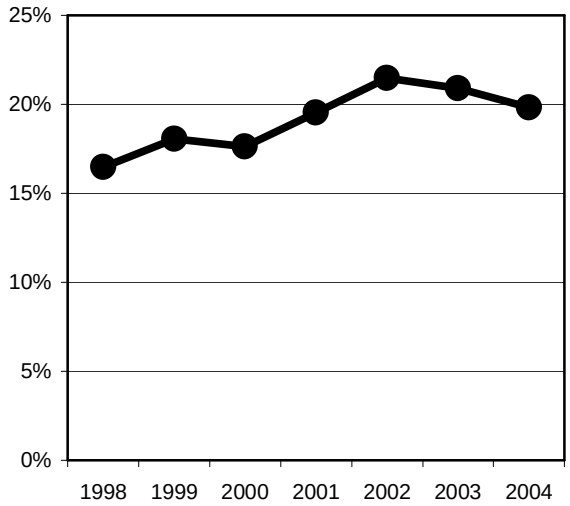
3.4 Trennung der Eltern

20% der Kinder sind von einer Trennung der Eltern betroffen. Bei ausländischen Eltern ist die Quote deutlich niedriger.

Von einer Trennung der Eltern sind 20% der Kinder betroffen. Kinder mit zwei ausländischen Eltern (9% Trennungen) sind deutlich weniger betroffen als deutsche Kinder (22% Trennungen). Kinder, deren Eltern in verschiedenen Ländern geboren wurden, sind mit 23% getrennt lebender Eltern genauso häufig betroffen wie deutsche Kinder. Im letzten Erhebungsjahr hatte diese Gruppe eine deutlich höhere Trennungsquote. Einwanderer der ersten Generation (16%) haben eine höhere Trennungshäufigkeit der Eltern als Einwanderer der zweiten Generation (12%). Von 1998 bis 2002 ist der Anteil der Kinder mit getrennt lebenden Eltern merklich angestiegen (s. Abb. 3.4).Seit 2003 ist er allerdings wieder leicht rückläufig.

Von 1998 bis 2002 stieg die Trennungsquote stark an, seit 2003 sinkt sie wieder leicht.

Abb. 3.4: Anteil der Kinder mit getrennt lebenden Eltern.



GesamtschülerInnen sind besonders häufig Kinder getrennt lebender Eltern.

Je nach besuchter Schulform unterscheidet sich der Anteil der Kinder mit getrennt lebenden Eltern. Während weniger als ein Fünftel der GymnasiastInnen von einer Trennung der Eltern betroffen sind (17%), ist es bei GesamtschülerInnen mehr als ein Viertel (27%). Real- und HauptschülerInnen liegen dazwischen.

Kinder getrennt lebender Eltern haben in der Familie, aber auch in der Schule und am Wohnort ein geringeres Wohlbefinden.

Wenn die Eltern getrennt leben, fühlen sich die Kinder im Allgemeinen, in der Familie, aber auch in der Schule und am Wohnort schlechter als Kinder, deren Eltern nicht getrennt leben. Die Unterschiede bewegen sich in der Größenordnung von etwa einem halben Skalenpunkt (also beispielsweise der Verschlechterung von „gut" auf zwischen „eher gut" und „gut") und ist somit nicht als tiefgreifende Erschütterung zu beurteilen.

3.5 Tod von Elternteilen

3% der Kinder haben mindestens einen Elternteil durch Tod verloren. 13% der allein Erziehenden sind wegen des Todes eines Partners allein erziehend. Gruppenunterschiede gibt es zu dieser Frage keine. Die Auswirkungen des Todes von Elternteilen auf das Wohlbefinden der Kinder sind aufgrund der geringen Größe der Gruppe der Betroffenen nicht mit der von uns gewählten statistischen Genauigkeit nachweisbar.

3.6 Familienform

Drei Viertel der befragten Kinder wohnen bei beiden leiblichen Eltern.

76% der befragten Kinder wohnen mit beiden leiblichen Eltern zusammen. 10% der Kinder wohnen mit ihrer allein erziehenden Mutter zusammen. 7% der Kinder wohnen bei ihrer Mutter und deren neuem Partner. Je 1% wohnt bei einem allein erziehenden Vater oder dem leiblichen Vater mit einer neuen Partnerin. Alle anderen möglichen Konstellationen finden sich nicht in nennenswerten Anteilen in der Stichprobe (s. Tabelle 3.3).

Familienstrukturen in Migrantenfamilien sind deutlich traditioneller. Vor allem neue Partnerschaften nach Trennungen finden sich kaum.

Wie Tabelle 3.3 zeigt, sind die Familienstrukturen in ausländischen Familien deutlich stärker an „Zwei-Eltern-Familien" orientiert. Weniger als jedes fünfte ausländische Kind wohnt nicht mit beiden leiblichen Eltern zusammen, während es von den deutschen Kindern jedes vierte ist. Vor allem neue Partnerschaften gehen ausländische Eltern nur sehr selten ein. Bei gemischtnationalen Eltern ist besonders der Anteil allein erziehender Mütter und Mütter mit neuen Partnern größer als bei ausländischen Kindern.

Tab. 3.3: Familienkonstellationen in der Stichprobe.

	Gesamt	Eltern D/D[4]	Eltern A/A	Eltern D/A
Beide leibliche Eltern	**76%**	75%	86%	72%
Leibl. Mutter & neuer Partner	**7%**	9%	3%	9%
Leibl. Vater & neue Partnerin	**1%**	1%	1%	1%
Allein erziehende Mutter	**10%**	11%	5%	11%
Allein erziehender Vater	**1%**	1%	1%	2%
Heim/Pflegefamilie	**1%**	1%	1%	2%
Sonstige Konstellationen	**<1%**	<1%	0%	<1%

3.7 Arbeitszeiten der Eltern

Die Arbeitszeiten der Eltern wurden in Form vorgegebener Kategorien erfasst, da die Erfahrung der ersten Erhebungsjahre zeigte, dass die Kinder weder in der Lage sind, genau anzugeben, wo und in welcher Funktion, noch wie lange genau die Eltern arbeiten. Es wurden daher die Kategorien „Vollzeit", „Teilzeit", „Arbeitslos" sowie „Hausfrau/Hausmann" angegeben. Die Tabelle 3.4a zeigt die Häufigkeit der möglichen Konstellationen der Erwerbstätigkeit in Familien mit zwei Erwachsenen. Die Tabelle 3.4b gibt an, wie es bei allein Erziehenden aussieht.

Am häufigsten finden sich Familien, in denen ein Elternteil Vollzeit und einer Teilzeit erwerbstätig ist. In 53% der Familien arbeiten beide Eltern.

Die häufigste Form der Erwerbstätigkeit der Eltern ist die, dass ein Elternteil Vollzeit erwerbstätig ist und eines Teilzeit. Weitere 14% der Kinder haben Eltern, die beide Vollzeit erwerbstätig sind. Insgesamt erleben also mehr als die Hälfte (53%) der Kinder, dass beide Elternteile erwerbstätig sind. Die „klassische" Familienform mit einem Ernährer kennt nur jedes vierte befragte Kind. In 10% der Familien ist mindestens ein Elternteil arbeitslos.

In Migrantenfamilien sind auch die Erwerbsstrukturen traditioneller.

In den Familien ausländischer Kinder sieht die Erwerbstätigkeit der Eltern deutlich anders aus als bei deutschen Kindern. Der Anteil „klassischer" Erwerbsstrukturen ihrer Eltern ist mit 31% der ausländischen Kinder höher als bei den deutschen. Familien mit einem Voll- und einem Teilzeit erwerbstätigen Elternteil gibt es deutlich weniger.

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

Tab. 3.4a: Erwerbstätigkeit der Eltern bei Familien mit zwei Erwachsenen.

	Gesamt	Eltern D/D[5]	Eltern A/A	Eltern D/A
Ein Elternteil **Vollzeit,** ein Elternteil **Teilzeit** erwerbstätig	**39%**	44%	22%	38%
Ein Elternteil **Vollzeit** erwerbstätig, ein Elternteil **Hausfrau/mann**	**26%**	25%	31%	25%
Beide Eltern **Vollzeit** erwerbstätig	**14%**	13%	16%	11%
Ein Elternteil **Vollzeit** erwerbstätig, ein Elternteil **arbeitslos**	**5%**	5%	5%	6%
Beide Eltern **Teilzeit** erwerbstätig	**4%**	4%	2%	5%
Ein Elternteil **Teilzeit** erwerbstätig, ein Elternteil **Hausfrau/mann**	**2%**	2%	3%	3%
Ein Elternteil **Teilzeit** erwerbstätig, ein Elternteil **arbeitslos**	**2%**	1%	3%	2%
Ein Elternteil **arbeitslos**, ein Elternteil **Hausfrau/mann**	**2%**	1%	7%	1%
Beide Elternteile **arbeitslos**	**1%**	0%	2%	0%
Ein Elternteil **Rentner**, ein Elternteil **Vollzeit** erwerbstätig	**1%**	1%	1%	1%
Ein Elternteil **Rentner**, ein Elternteil **Hausfrau/mann**	**1%**	0%	2%	1%

Tab. 3.4b: Erwerbstätigkeit der Eltern bei allein Erziehenden.

	Gesamt	Eltern D/D[a]
Teilzeit erwerbstätig	**36%**	40%
Vollzeit erwerbstätig	**36%**	35%
Hausfrau/mann	**15%**	13%
Arbeitslos	**11%**	9%
Rentner/in	**1%**	2%

[a] Die Daten für die ausländischen Kinder sind aufgrund niedriger Fallzahlen wenig aussagekräftig und deshalb nicht dargestellt.

Zwischen der Form der Erwerbstätigkeit der Eltern und dem kindlichen Wohlbefinden im Allgemeinen und in der Familie bestehen keine statistisch nachweisbaren Zusammenhänge.

3.8 Arbeitslosigkeit der Eltern

Nach einer Spitze 2003 ist 2004 die Arbeitslosenquote der Eltern leicht gesunken.

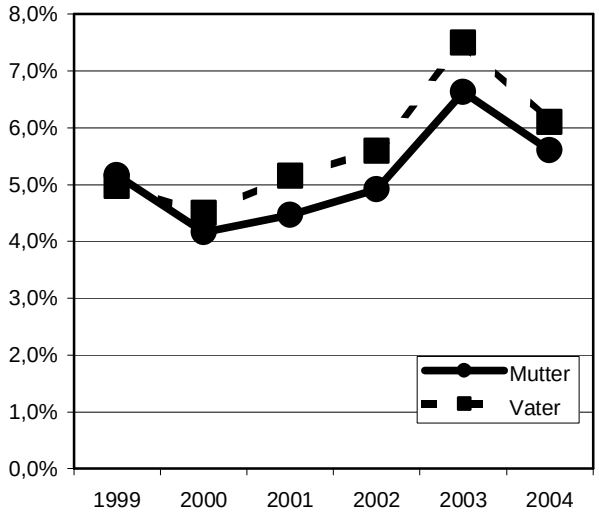
Nach einer deutlich höheren Arbeitslosigkeit in 2003 ist für 2004 eine leicht entspanntere Lage zu vermelden, wenn auch die Werte noch immer höher liegen als bis einschließlich 2002. (s. Abb. 3.5).

Von Arbeitslosigkeit sind die Familien ausländischer Kinder viel häufiger betroffen (19% der aus-

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

ländischen Kinder haben mindestens einen arbeitslosen Elternteil) als die Familien deutscher Kinder (7%).

Abb. 3.5: Anteil arbeitsloser Mütter/Väter.



Besonders von Arbeitslosigkeit betroffen sind Väter, die im Ausland geboren wurden (14% Arbeitslosigkeit). Differenziert nach Einwanderergeneration sind sowohl Mütter (13%) als auch Väter (16%) von Einwanderern der ersten Generation besonders von Arbeitslosigkeit betroffen. Auch Kinder, die mit einem allein erziehenden Elternteil zusammen wohnen (zumeist ist das die Mutter), haben sehr viel häufiger einen arbeitslosen Vater als Kinder, die mit zwei Erwachsenen zusammen wohnen.

Besonders stark von Arbeitslosigkeit betroffen sind im Ausland geborene Väter.

Nach Schulform differenziert ergeben sich sehr unterschiedliche Betroffenheiten von Arbeitslosigkeit. Während unter GymnasiastInnen nur 3% mindestens einen arbeitslosen Elternteil haben, sind 21% der HauptschülerInnen betroffen. RealschülerInnen (9%) und GesamtschülerInnen (12%) haben mittlere Quoten. Auch der durch die LehrerInnen abgeschätzte Sozialstatus in der Klasse lässt sich mit Arbeitslosigkeit in Beziehung setzen. In Klassen mit überwiegend niedrigem Sozialstatus (Einschätzung der LehrerInnen) sind 21% der Kinder von Arbeitslosigkeit der Eltern betroffen, mittlerer und hoher Sozialstatus gehen dagegen mit 6%-8% Arbeitslosigkeit einher.

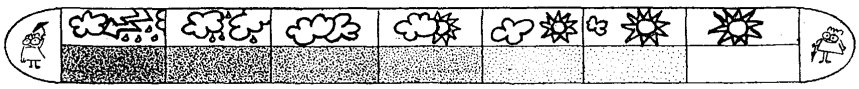
Die höchsten Arbeitslosenquoten haben Eltern von HauptschülerInnen. GymnasiastInnen sind am wenigsten von Arbeitslosigkeit der Eltern betroffen.

Wenn die Eltern arbeitslos sind, senkt dies das Wohlbefinden der Kinder nicht so deutlich, dass es sich statistisch eindeutig nachweisen ließe.

4. Das Wohlbefinden der Kinder

Das zentrale Anliegen des LBS-Kinderbarometers ist es, das Wohlbefinden der Kinder in NRW zu erfassen und Einflussfaktoren auf das kindliche Wohlbefinden zu bestimmen. In den ersten Projektjahren konnten bereits viele der Haupteinflüsse identifiziert werden. In diesem Jahr beschäftigt sich das LBS-Kinderbarometer mit der vertiefenden Betrachtung einiger dieser Faktoren. Wie schon in den Vorjahren wurde das Wohlbefinden der Kinder zum einen als allgemeines Wohlbefinden und zum anderen als Wohlbefinden in den vier für die Kinder wichtigen Lebensbereichen Familie, Schule, Freundeskreis/Freizeit und Wohnumfeld erfasst. Es wurde die eigens für das LBS-Kinderbarometer entwickelte und in mehreren Projektjahren bewährte Barometerskala (s. Abb. 4.1) benutzt. Auf dieser siebenstufigen Skala entspricht das erste Kästchen („Gewitter") dem Gefühl „sehr schlecht". Das siebte Kästchen („Sonnenschein pur") entspricht dem Gefühl „sehr gut". Die fünf Kästchen dazwischen entsprechen den Gefühlen „schlecht", „eher schlecht", „mittelmäßig", „eher gut" und „gut".

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



Die Kinder in NRW fühlen sich insgesamt gesehen wohl.

Insgesamt gesehen fühlen sich die Kinder in NRW wohl. 30% bezeichnen ihr allgemeines Wohlbefinden als „sehr gut". 31% fühlen sich „gut" und 20% „eher gut". „Mittelmäßig" fühlen sich 12%. Im negativen Bereich antworten 8% (3% „sehr schlecht", 3% „schlecht" und 3% „eher schlecht"[6]). Im Durchschnitt beurteilen die Kinder ihr Wohlbefinden mit einem Mittelwert von M=5,6[7] ein wenig schlechter als „gut". Diese Werte entsprechen denen der Vorjahre. Es gibt also keine Veränderung des allgemeinen Wohlbefindens.

[6] Abweichungen von 100% ergeben sich durch Rundungsfehler.

[7] Numerische Darstellung der Barometerskala: Der Wert 1 entspricht hierbei dem Gefühl „sehr schlecht", der Wert 7 dem Gefühl „sehr gut", die zwischenliegenden Werte den entsprechenden Gefühlen dazwischen.

Das Wohlbefinden in den vier Lebensbereichen liegt jeweils deutlich im positiven Bereich, d.h. im Durchschnitt fühlen sich die Kinder in allen vier Lebensbereichen wohl. Im Ausmaß der positiven Einschätzung allerdings unterscheiden sich die vier Lebensbereiche. Während der Lebensbereich „Freundeskreis/Freizeit" mit M=6,4 (zwischen „gut" und „sehr gut") den höchsten Durchschnittswert erhält, belegt die Schule den letzten Platz (M=5,2; „eher gut"). Das Wohnumfeld (M=6,1; „gut") und die Familie (M=5,8; „gut") belegen die Plätze dazwischen. Die Abbildung 4.2 zeigt die Verteilung der Antworten in den vier Bereichen. Die Zahlen entsprechen den Vorjahren. Auch wenn man die prozentuale Verteilung der Antworten ansieht, fallen die Unterschiede ins Auge. Während im Freundeskreis 63% der Kinder ein „sehr gutes" und weitere 25% der Kinder ein „gutes" Gefühl haben, sind das in der Schule nur 22% mit einem „sehr guten" und 29% mit einem „guten" Gefühl. Am anderen Ende der Skala fühlen sich 2% der Kinder in ihrem Freundeskreis negativ („eher schlecht", „schlecht" oder „sehr schlecht"), in der Schule sind dies sogar 13%.

Im Freundeskreis erleben die Kinder das beste Wohlbefinden, das Wohlbefinden in der Schule ist am deutlichsten getrübt.

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

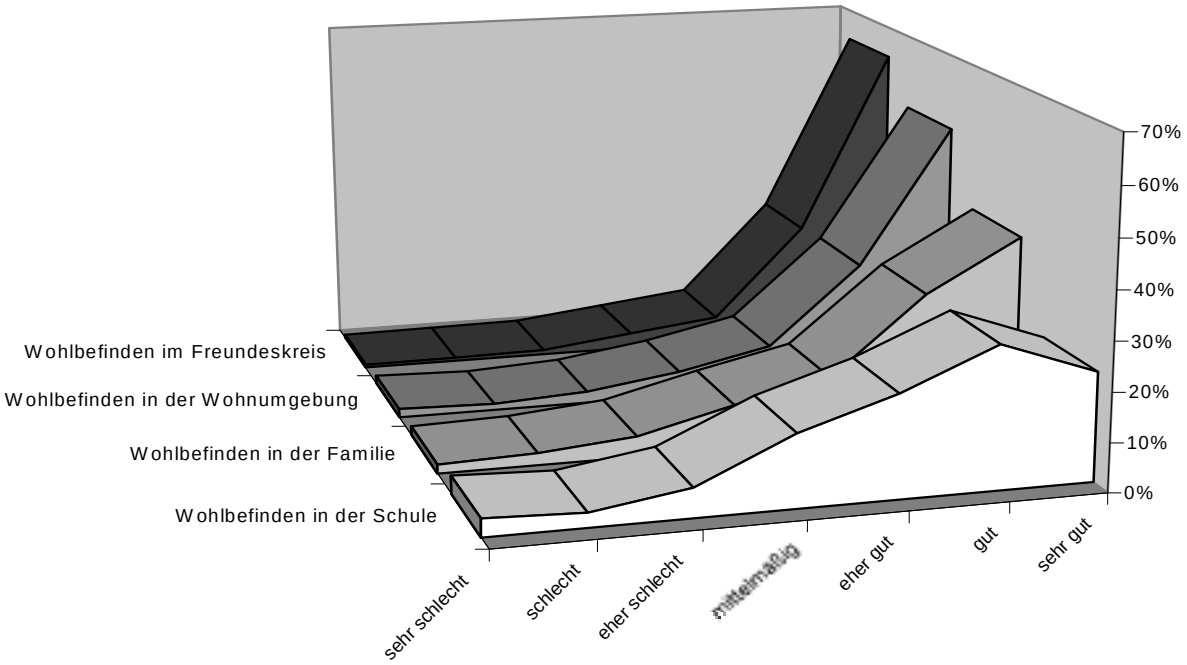
Mit zunehmendem Alter der Kinder sinkt das Wohlbefinden in allen Lebensbereichen außer dem Freundeskreis.

Das allgemeine Wohlbefinden verschlechtert sich von der vierten zur siebten Klasse kontinuierlich von M=5,9 ("gut") auf M=5,4 (zwischen „eher gut" und „gut"). Dieser Verlust ist im Vergleich moderat. Deutlicher ist die Verschlechterung des Wohlbefindens in der Schule. Hier fühlen sich die Kinder der vierten Klassen im Durchschnitt noch zwischen „eher gut" und „gut" (M=5,6). In der siebten Klasse dagegen liegt der Wert nur noch bei M=4,9 und damit bei „eher gut". Die Tendenz ist immer noch positiv, aber ein beträchtlicher Anteil der Kinder antwortet im negativen Bereich. Die SchülerInnen der siebten Klassen scheinen also nicht nur aus Sicht der LehrerInnen in einem schwierigen Alter zu sein, wie oft berichtet wird, sondern leiden zu-

mindest zum Teil auch selbst unter den Auswirkungen ihrer Lebensphase.

Ähnlich ist der Wohlbefindensverlust in der Familie, wo sich möglicherweise aufkommende Streitigkeiten im Ablösungsprozess der Kinder in einem Verlust des Wohlbefindens von M=6,0 („gut") in der vierten Klasse auf M=5,0 („eher gut") in der siebten Klasse äußern. Das Wohlbefinden am Wohnort sinkt von M=6,3 (besser als „gut") auf M=5,9 („gut").

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



Mädchen fühlen sich in der Schule leicht besser als Jungen.

Wie schon in den Erhebungsjahren 1999 und 2000 fühlen sich die Mädchen in der Schule leicht besser als die Jungen (M=5,4 vs. M=5,1).

Kinder mit Migrationshintergrund haben im Wohnumfeld und Freundeskreis ein leicht niedrigeres Wohlbefinden.

Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, berichten sowohl in ihrem Wohnumfeld als auch in ihrem Freundeskreis über ein leicht eingeschränktes Wohlbefinden. Während Kinder mit zwei in Deutschland geborenen Eltern sich im Freundeskreis ausgesprochen wohl fühlen (M=6,5) liegt der Wert der ausländischen Kinder – wenn

auch nur leicht – darunter (M=6,3). Auch im Wohnumfeld fühlen sich deutsche Kinder leicht besser (M=6,2) als ausländische Kinder (M=5,9). Hier schlägt sich sicherlich die Wohnsituation vieler ausländischer Familien nieder, die eher in der Stadt und eher in Mehrfamilienhäusern leben.

Kinder allein Erziehender fühlen sich in der Familie (M=5,5 vs. M=5,8) und in der Schule (M=4,9 vs. M=5,3) schlechter als Kinder aus Zwei-Eltern-Familien.

Kinder allein Erziehender fühlen sich in der Familie und Schule schlechter.

Kinder, die ihren Wohnort als dörflich oder kleinstädtisch erleben, berichten im Vergleich zu den anderen Siedlungsformen über ein leicht besseres Wohlbefinden im Wohnumfeld.

Kleinräumige Wohnstrukturen verbessern das Wohlbefinden im Wohnumfeld leicht.

HauptschülerInnen haben im Vergleich mit den anderen SchülerInnen ein ausgesprochen niedriges Wohlbefinden in der Schule und in der Familie und daraus resultierend auch im Allgemeinen.

HauptschülerInnen fühlen sich in der Schule deutlich schlechter als alle anderen SchülerInnen.

4.1 Das Wirkmodell

Wie schon in den Vorjahren wurde auch in diesem Jahr untersucht, welchen Anteil das Wohlbefinden in den einzelnen abgefragten Lebensbereichen am allgemeinen Wohlbefinden hat.[8] Die Befunde der Vorjahre konnten bestätigt werden, daher werden die Ergebnisse nur kurz dargestellt. Die stärksten Einflussbereiche auf das allgemeine Wohlbefinden sind die Familie (*beta*=.38) und die Schule (*beta*=.28). Leicht niedrigere Einflüsse auf das Wohlbefinden haben das Wohlbefinden im Freundeskreis (*beta*=.15) [9] und im Wohnumfeld (*beta*=.06). Insgesamt kann durch alle vier Bereiche 40% der Varianz im allgemeinen Wohlbefinden aufgeklärt werden.

Die Schule und die Familie bestimmen das allgemeine Wohlbefinden der Kinder am deutlichsten.

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

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

5. Die Familie der Kinder

Fast jedes zehnte Kind in NRW berichtet von einem negativen Wohlbefinden in seiner Familie.

Wie die Schule ist auch die Familie der Kinder ein Lebensbereich, der – verglichen mit dem Wohnumfeld oder gar dem Freundeskreis der Kinder – in stärkerem Maße von Problemen überschattet sein kann. Folglich ist die Familie auch der Lebensbereich, in dem sich die Kinder nach der Schule am zweitschlechtesten fühlen. Allerdings liegt der Mittelwert mit M=5,8 deutlich im positiven Bereich, knapp schlechter als „gut". Zwei von fünf Kindern (40%) fühlen sich in der Familie sogar „sehr gut", 29% fühlen sich „gut". „Eher gut" geben 13% an und 9% haben nur ein „mittelmäßiges" Wohlbefinden. Fast jedes zehnte Kind allerdings (9%) hat in der Familie ein Wohlbefinden im negativen Bereich (2% „sehr schlecht", 3% „schlecht" und 4% „eher schlecht"). Das Wohlbefinden in der Familie schwankt über die Erhebungsjahre statistisch nicht bedeutsam.

Mit zunehmendem Alter sinkt das familiäre Wohlbefinden der Kinder deutlich.

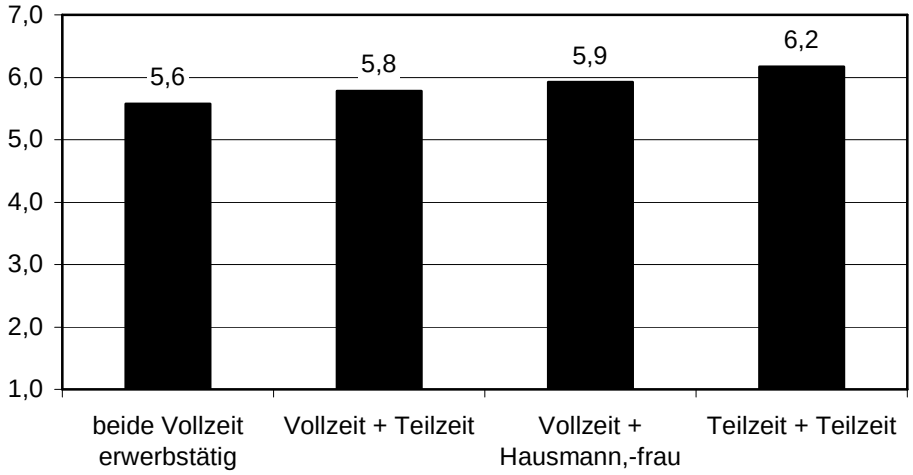
Mit dem Alter der Kinder sinkt das Wohlbefinden in der Familie deutlich von durchschnittlich M=6,0 („gut") auf durchschnittlich M=5,5 (zwischen „eher gut" und „gut"). Möglicherweise sind hier zunehmende Konflikte zwischen Kindern und Eltern ausschlaggebend, die sich im Laufe der pubertären Entwicklung ergeben.

Auch Kinder allein erziehender Eltern haben in ihrer Familie ein geringeres Wohlbefinden als Kinder, die mit beiden Elternteilen zusammen leben, allerdings ist der Unterschied nicht so ausgeprägt und beträgt nur 0,3 Skalenpunkte.

Das höchste familiäre Wohlbefinden haben Kinder, wenn beide Eltern in Teilzeit arbeiten.

Die Abbildung 5.1 zeigt die häufigsten Arbeitszeitkategorien der Eltern im Bezug zum familiären Wohlbefinden. Obwohl die Unterschiede gering sind, haben Kinder, deren Eltern beide Vollzeit berufstätig sind, ein leicht geringeres familiäres Wohlbefinden als Kinder, bei denen zumindest ein Elternteil nicht oder nur Teilzeit berufstätig ist. Das höchste familiäre Wohlbefinden berichten Kinder, bei denen beide Eltern Teilzeit erwerbstätig sind.

Abb. 5.1: Das familiäre Wohlbefinden in Abhängigkeit von der Erwerbstätigkeit der Eltern.



5.1 Verlässlichkeit der Eltern

Im Lebensbereich Familie wurde, wie schon in den Erhebungsjahren 2002 und 2003, erfasst, inwieweit die Kinder in der Familie Verlässlichkeit und Unterstützung erleben, wie die Kommunikationsstrukturen in der Familie sind und wie der Streitstil ist. Außerdem wurde erfasst, wie häufig die Eltern untereinander streiten. Unterschiede zwischen den Erhebungsjahren gibt es keine.

Fast alle Kinder erleben ihre Eltern als verlässlich.

Können sich die Kinder in NRW auf ihre Eltern verlassen, wenn diese etwas versprechen? Die Kinder zwischen 9 und 14 Jahren bejahen diese Aussagen sehr deutlich. Für den Vater mit durchschnittlich M=4,1, für die Mutter sogar mit M=4,3 von möglichen 5 Punkten empfinden sie ihre Eltern als „ziemlich" verlässlich. Der Unterschied zwischen Vater und Mutter ist statistisch bedeutsam, obwohl er nicht sehr ausgeprägt ist, d.h. die Mutter wird von den Kindern als ein klein wenig verlässlicher erlebt als der Vater.

Bei getrennt lebenden Eltern bzw. Betroffenheit von Arbeitslosigkeit leidet allerdings die Verlässlichkeit des Vaters.

Die Verlässlichkeit der Eltern wird bei beinahe allen Teilgruppen gleich stark erlebt. Lediglich Kinder, deren Eltern getrennt leben, erleben ihren Vater als deutlich weniger verlässlich (M=3,4) als Kinder, deren Eltern nicht getrennt leben (M=4,2). Kinder, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, erleben ihren Vater ebenfalls als etwas weniger verlässlich (M=3,8) als Kinder, deren Eltern nicht von Arbeitslosigkeit betroffen sind (M=4,1).

Sowohl die Verlässlichkeit des Vaters (r=.39)[10] als auch der Mutter (r=.32) zeigt einen deutlichen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden in der Familie.

5.2 Kommunikation

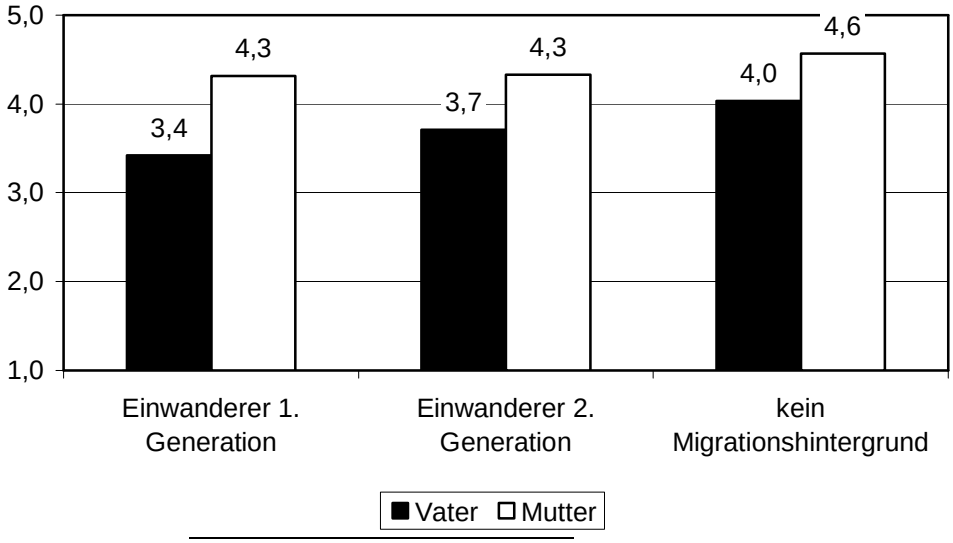
Sowohl über Alltagserlebnisse als auch über Probleme sprechen die Kinder eher mit der Mutter als mit dem Vater.

Reden die Kinder mit ihren Eltern über ihre Alltagserlebnisse? Sind die Eltern ansprechbar, wenn es Probleme gibt? Die Alltagskommunikation mit der Mutter ist aus Sicht der Kinder ziemlich gut möglich (M=4,0), mit dem Vater reden die Kinder deutlich seltener über ihre Alltagserlebnisse (M=3,3). Dies spiegelt wohl die Anwesenheit der Eltern in den meisten Familien wider, denn nach wie vor sind sehr viel häufiger die Mütter der Kinder nachmittags zu Hause (siehe Kapitel 3.7). Mädchen erzählen aber mehr als Jungen ihrer Mutter über Alltagserlebnisse (M=4,1 vs. M=3,8).

Kindern mit Migrationshintergrund ist es seltener möglich, Probleme mit ihren Eltern zu besprechen.

Mit ihren Problemen können die Kinder sehr gut zu ihren Müttern gehen (M=4,5). Auch hier schneiden die Väter deutlich schlechter ab (M=3,9). Mädchen gehen mit ihren Problemen seltener zu ihrem Vater als Jungen (M=3,7 vs. M=4,1). Umgekehrt gibt es diesen Unterschied nicht, d.h. Jungen und Mädchen wenden sich mit ihren Problemen gleich häufig an ihre Mutter. Kinder mit Migrationshintergrund können seltener mit ihren Eltern über Probleme kommunizieren (s. Abb. 5.2). Besonders ausgeprägt ist dieser Unterschied bei Migranten der 1. Generation in der Problemkommunikation mit dem Vater.

Abb. 5.2: Problemkommunikation mit den Eltern nach Migrationshintergrund.

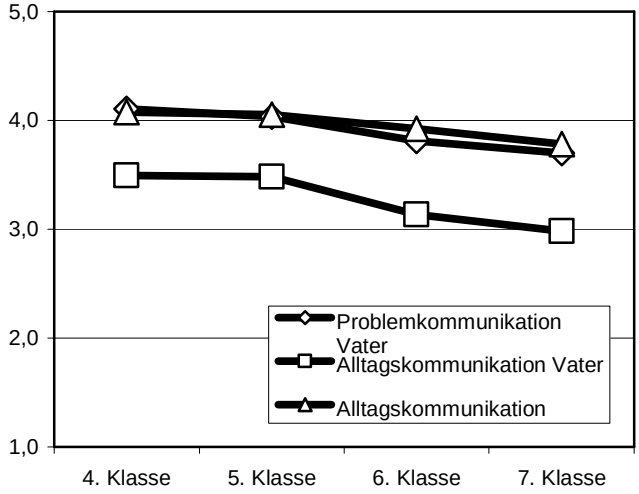


[10] Mit „r=" ist der Zusammenhang zweier Variablen als Produkt-Moment-Korrelation angegeben.

Außer bei der Ansprechbarkeit der Mutter für Probleme sinkt die Kommunikation der Kinder mit den Eltern mit zunehmendem Alter ab (s. Abb. 5.3). Im Zuge der Entwicklung der Kinder werden zunehmend Gleichaltrige zu AnsprechpartnerInnen für Probleme und Alltagserlebnisse. Die Eltern (aus Sicht der Kinder zum Teil selbst Bestandteil des Problems) werden somit mehr und mehr ersetzt.

Mit zunehmendem Alter reden die Kinder weniger mit ihren Eltern.

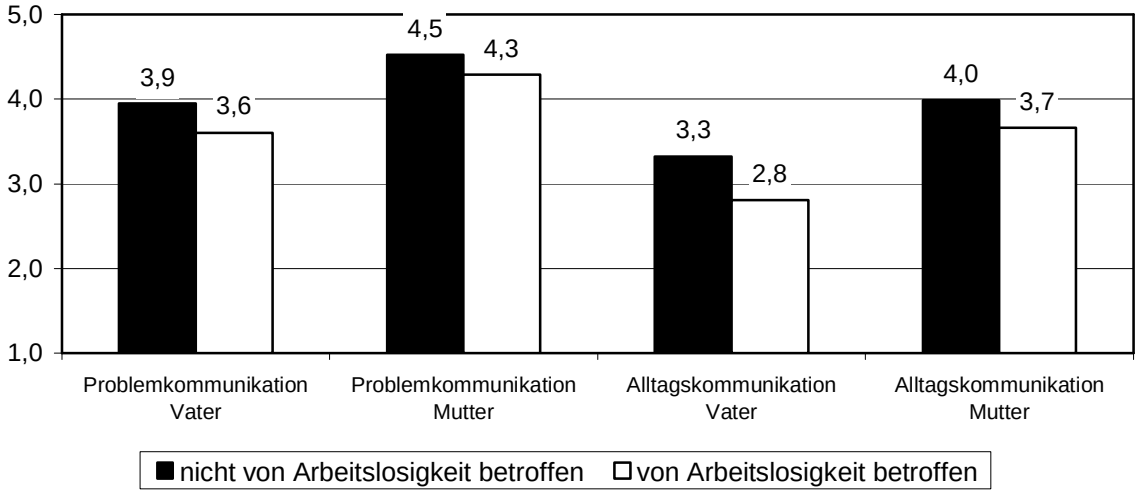
Abb. 5.3: Entwicklung des Kommunikationsverhaltens mit dem Alter.



Erwartungsgemäß können Kinder getrennt lebender Eltern sowohl mit ihrem Vater über Probleme (M=3,5 vs. M=4,0) als auch über Alltagserlebnisse (M=3,1 vs. M=3,3) weniger reden. Kinder von Arbeitslosigkeit betroffener Eltern haben, wie die Abbildung 5.4 zeigt, eine insgesamt gestörte Kommunikation zu ihren Eltern. Sowohl mit dem Vater als auch mit der Mutter können diese Kinder weniger über Alltägliches und auch über Probleme sprechen. Möglicherweise behalten diese Kinder mit Rücksicht auf die Probleme ihrer Eltern ihre eigenen Probleme für sich.

Bei Arbeitslosigkeit der Eltern leidet die Kommunikation in der Familie deutlich.

Abb. 5.4: Kommunikationsverhalten nach Arbeitslosigkeit der Eltern.



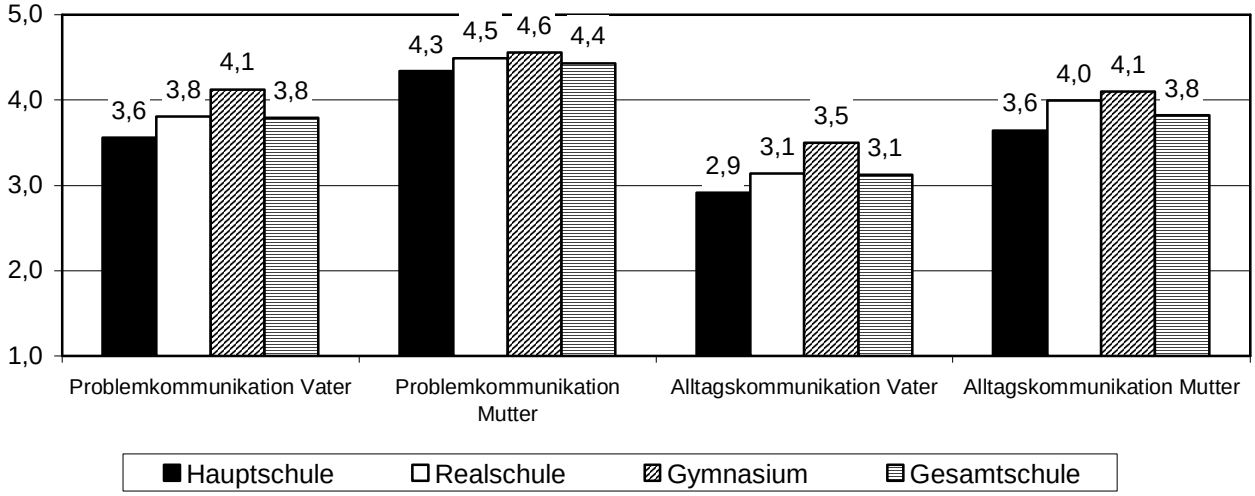
HauptschülerInnen kommunizieren seltener mit ihren Eltern.

Die Abbildung 5.5 zeigt das Kommunikationsverhalten nach Schultyp differenziert. Es fällt auf, dass die HauptschülerInnen generell am seltensten mit ihren Eltern kommunizieren (können), während die GymnasiastInnen relativ viel mit ihren Eltern reden. Besonders ausgeprägt sind diese Unterschiede beim Vater. Auch GesamtschülerInnen kommunizieren im Vergleich relativ selten. Sicherlich hängen diese Unterschiede zum Teil mit dem höheren Ausländeranteil dieser Schulformen zusammen. Dennoch ist es beachtenswert, dass SchülerInnen bestimmter Schulformen mit ihren Eltern weniger gut kommunizieren können.

Je besser die Kommunikationsqualität, desto besser auch das familiäre Wohlbefinden.

Auch die Kommunikationsqualität zeigt deutliche Zusammenhänge mit dem familiären Wohlbefinden der Kinder. Je eher die Kinder sagen, mit ihrem Vater oder der Mutter über Probleme reden zu können (beide r=.32), desto besser fühlen sie sich in der Familie. Gleiches gilt auch für die Alltagskommunikation (Vater: r=.32; Mutter: r=.29).

Abb. 5.5: Kommunikationsverhalten nach besuchter Schulform.



5.3 Schulische Unterstützung

Beide Eltern interessieren sich sehr für die Schulleistung der Kinder, Hausaufgabenunterstützung leistet aber eher die Mutter.

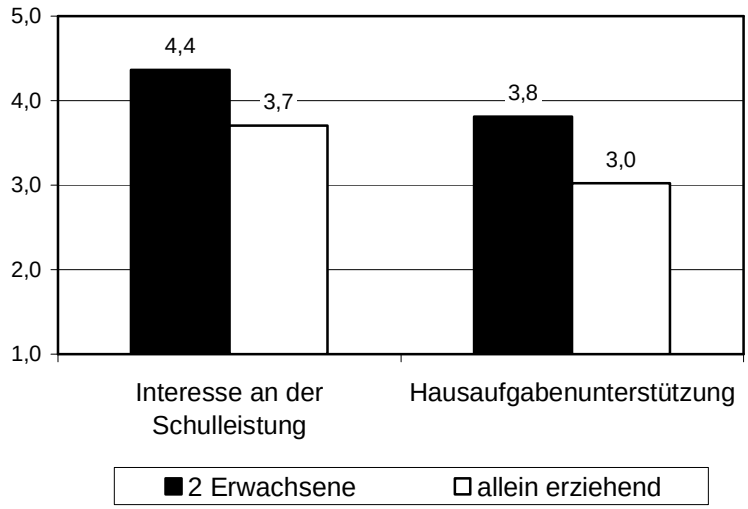
Wie stark ist das Interesse der Eltern an den Schulleistungen der Kinder und wie stark unterstützen die Eltern bei den Hausaufgaben? Das Interesse beider Eltern an der Schulleistung ihrer Kinder ist sehr groß. Sowohl den Vater (M=4,3) als auch in noch größerem Maße die Mutter (M=4,7) interessiert sehr, was die Kinder in der Schule leisten. Die Mutter unterstützt die Kinder auch sehr stark bei den Hausaufgaben (M=4,3), wenn diese das wünschen. Durch den Vater ist diese Unterstützung geringer als durch die Mutter (M=3,7). Auch bei der schulischen Unterstützung spiegeln die Antworten der Kinder also die gelebte Rollenverteilung der Eltern.

Im Alter zwischen 9 und 14 Jahren wird die schulische Unterstützung durch die Eltern nicht geringer.

Jungen und Mädchen werden nicht unterschiedlich stark durch ihre Eltern unterstützt. Interessanterweise gibt es ebenfalls keine Altersentwicklung, d.h. die Eltern interessieren sich in gleichem Maße für die Schulleistungen der 9- wie 14-Jährigen und helfen – sofern gewünscht – bei den Hausaufgaben. Der Wunsch der Kinder nach Hausaufgabenunterstützung kann mit dem Alter geringer werden, was mit den vorliegenden Daten allerdings nicht geprüft werden kann.

Erwartungsgemäß ist sowohl das Interesse an der Schulleistung als auch die Unterstützung bei Hausaufgaben durch den Vater bei Kindern getrennt lebender Eltern geringer als bei Kindern nicht getrennt lebender Eltern (s. Abb. 5.6).

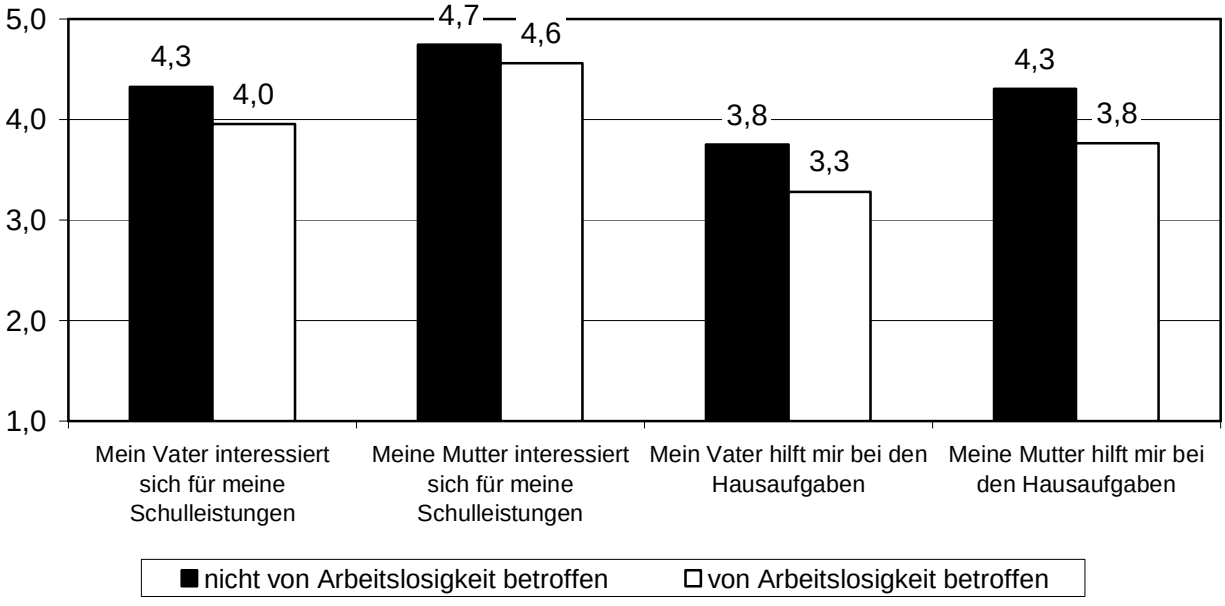
Abb. 5.6: Väterliche Unterstützung in der Schule nach Familienkonstellation.



Arbeitslosigkeit in der Familie beeinträchtigt auch die schulische Unterstützung.

Ähnlich wie die Kommunikation ist auch die familiäre Unterstützung der Kinder in Schulangelegenheiten durch Eltern, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, schwächer ausgeprägt (s. Abb. 5.7). Besonders deutlich ist dieser Unterschied bei der Hausaufgabenunterstützung sowohl durch die Mutter als auch durch den Vater.

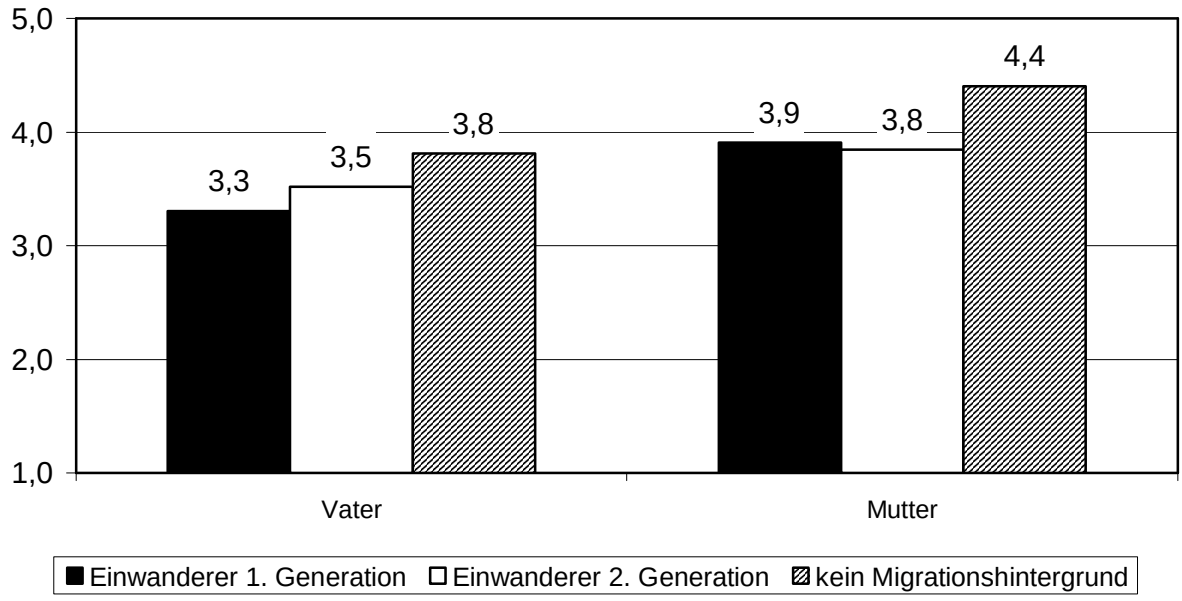
Abb. 5.7: Schulische Unterstützung der Eltern nach Betroffenheit von Arbeitslosigkeit.



Die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund können ihren Kindern offenbar weniger bei den Hausaufgaben helfen als die Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund (s. Abb. 5.8).

Eltern, die nach Deutschland eingewandert sind, können ihre Kinder häufig weniger bei den Hausaufgaben unterstützen.

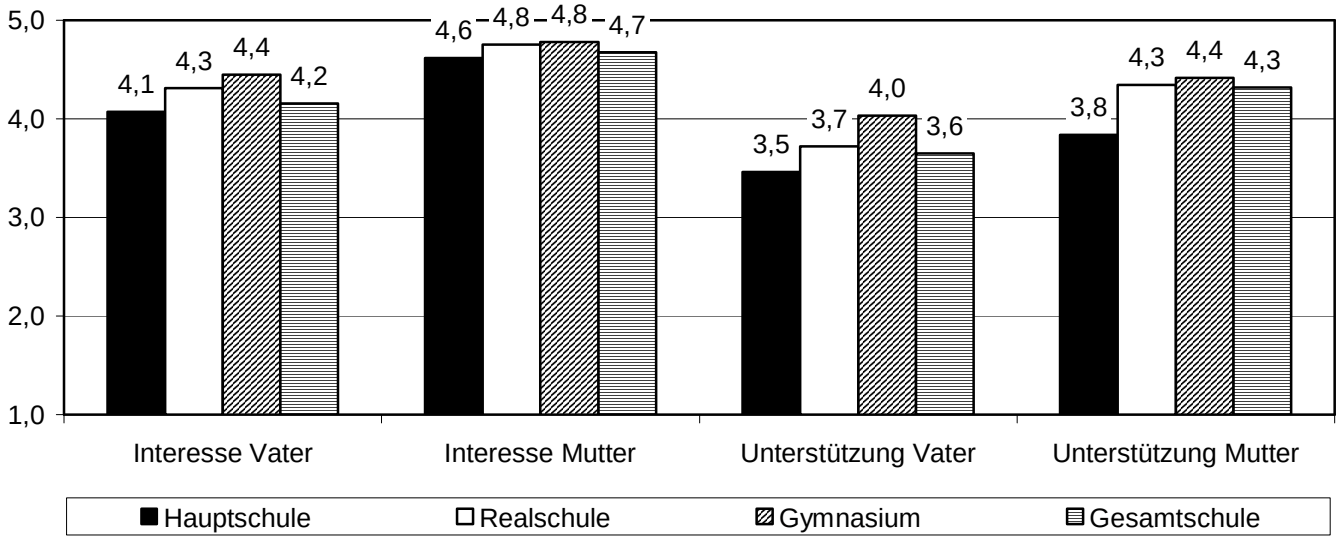
Abb. 5.8: Unterstützung bei den Hausaufgaben nach Migrationshintergrund.



Auch nach Schulform differenziert gibt es z.T. erhebliche Unterschiede sowohl in der Unterstützung bei den Hausaufgaben als auch im Interesse an den Schulleistungen (s. Abb. 5.9). Besonders deutlich ist die geringe Unterstützung bei den Hausaufgaben, die HauptschülerInnen erfahren.

HauptschülerInnen erhalten besonders wenig Hilfe bei den Hausaufgaben durch ihre Eltern.

Abb. 5.9: Schulisches Interesse und Unterstützung bei den Hausaufgaben nach Migrationshintergrund.



Schulische Unterstützung durch die Eltern steigert in erster Linie das familiäre Wohlbefinden der Kinder.

Etwas geringer als bei der Familienkommunikation und der Verlässlichkeit sind die Zusammenhänge zwischen der schulischen Unterstützung und dem familiären Wohlbefinden. Das Interesse der Eltern an der Schulleistung der Kinder fördert das Wohlbefinden der Kinder (Vater: r=.27; Mutter: r=.20). Ebenso steigert eine Unterstützung bei den Hausaufgaben das familiäre Wohlbefinden (Vater: r=.23; Mutter: r=.22). Auch mit dem schulischen Wohlbefinden gibt es geringfügige Zusammenhänge dieser vier Faktoren (zwischen r=.10 und r=.14).

5.4 Streitstil

Die meisten Streitigkeiten zwischen Kindern und Eltern sind schnell beigelegt.

Sind die Eltern nachtragend oder regeln sich Streitigkeiten schnell wieder? Für die meisten Kinder dauern Streitigkeiten mit den Eltern nicht lange an und sie vertragen sich schnell wieder. Für den Vater sagen die Kinder, dass dies meistens (M=4,1) der Fall ist. Für die Mutter liegt der Wert bei M=4,3 und somit noch geringfügig höher. Mit zunehmendem Alter der Kinder werden die Streitigkeiten mit dem Vater geringfügig länger anhaltend.

Mit zunehmendem Alter der Kinder wird vor allem der Streit mit dem Vater länger anhaltend.

Kinder Alleinerziehender können sich oft mit dem Vater nicht so schnell vertragen.

Kinder Alleinerziehender können sich bei Streitigkeiten mit dem Vater merklich langsamer wieder vertragen als Kinder, die bei beiden Elternteilen wohnen (M=3,8 vs. M=4,2). Weitere Gruppenunterschiede gibt es keine.

Der Streitstil sowohl mit dem Vater als auch mit der Mutter beeinflusst das familiäre Wohlbefinden deutlich (jeweils r=.36). Das bedeutet, dass die schnelle Lösung von Streitigkeiten mit den Eltern das Wohlbefinden der Kinder in der Familie fördert.

5.5 Streit der Eltern

Die meisten Kinder erleben nur selten Streits der Eltern untereinander.

Nicht nur der Streit der Kinder mit ihren Eltern sondern auch der Streit der Eltern untereinander kann das Wohlbefinden von Kindern beeinträchtigen. Beruhigend also, dass die Kinder insgesamt selten erleben, dass sich ihre Eltern streiten (M=2,1). Mädchen geben leicht aber statistisch bedeutsam häufiger an, dass sich ihre Eltern streiten (M=2,2) als Jungen (M=2,1). Dies könnte daran liegen, dass Mädchen sensibler auf die Streitigkeiten ihrer Eltern reagieren.

Alleinerziehende streiten sich immer noch deutlich häufiger mit dem (ehemaligen) Partner als zusammen lebende Paare (M=2,6 vs. M=2,1). Für viele Paare ist die Streitsituation mit der Trennung also noch nicht beendet. Kinder mit Migrationshintergrund (M=2,0) berichten von geringeren Streithäufigkeiten ihrer Eltern als Kinder ohne Migrationshintergrund (M=2,2).

Die Häufigkeit der Elternstreits beeinflusst das familiäre Wohlbefinden der Kinder negativ (r=-.26).

Alleinerziehende streiten sich mit dem ehemaligen Partner noch immer häufiger als Paare, die zusammen leben.

Kinder mit Migrationshintergrund erleben seltener einen Streit der Eltern.

6. Mitbestimmung in der Schule

Wie schätzen die Kinder in NRW ihre eigenen Möglichkeiten zur Mitbestimmung in der Schule ein? Um eine Antwort auf diese Frage zu erhalten, wurden die Kinder nach verschiedenen Möglichkeiten in ihrem Schulleben gefragt. Themen waren u.a. die Gestaltung der Klassenräume, Ziele von Klassenfahrten, die Klassenkasse und Bücher, die im Deutschunterricht gelesen werden. Für jeden Aspekt konnten die Kinder ankreuzen, ob sie „nie", „selten", „manchmal", „oft" oder „immer" darüber mitbestimmen können.

Die Möglichkeiten der schulischen Mitbestimmung empfinden die meisten Kinder als sehr beschränkt.

Insgesamt fällt bei diesen Antworten auf, dass die Kinder ihre Möglichkeiten zur Mitbestimmung relativ gering einschätzen. Die meisten Mittelwerte liegen zwischen „selten" und „manchmal", nur bei Schulfesten, Klassenräumen und Ausflugszielen liegen die Mittelwerte über dem Wert von 3 („manchmal"). Die Ergebnisse sind in Tabelle 6.1 dargestellt.

Tab. 6.1: Mitbestimmungsmöglichkeiten der SchülerInnen.

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

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „nie" und 5 = „immer" liegen)
[b] Der Altersunterschied ist statistisch signifikant für p≤.001

Am ehesten können die Kinder über die Gestaltung des Klassenraumes mit entscheiden. Bei Klassenfahrt, Lektüre und Schulhof fühlen sich die Kinder kaum beteiligt.

Den höchsten Mittelwert (M=3,6) geben die Kinder der Mitbestimmung bei der Gestaltung der Klassenräume. 61% der Kinder können über ihr Klassenzimmer „oft" oder „immer" mitbestimmen. Über Schulfeste bestimmen 42% der Kinder regelmäßig mit und bei der Festlegung von Ausflugszielen werden 45% in Entscheidungen mit eingebunden. An den Überlegungen für das Ziel der ge-

meinsamen Klassenfahrt fühlen sich Schüler im Durchschnitt nur selten bis manchmal beteiligt. Die Hälfte der Kinder gibt sogar an, dass sie bei dieser Entscheidung „nie" bzw. „selten" mitbestimmen dürfen. 23% der Kinder dürfen bei der Auswahl der Lektüre, die im Deutsch- bzw. Sprachunterricht gelesen wird, mit entscheiden. Auch wenn es um Schulhofgestaltungen geht, fühlen Kinder sich kaum beteiligt. Gerade einmal 14% der Kinder können bei diesem Thema mit entscheiden.

Mädchen fühlen sich bei der Verwendung des Geldes aus der Klassenkasse und bei Ausflugszielen etwas mehr beteiligt als Jungen. Die Mittelwerte unterscheiden sich statistisch signifikant um etwa 0,3 Skalenpunkte.

In den weiterführenden Schulen fühlen sich die Kinder mehr beteiligt.

Wie in Tabelle 6.1 ebenfalls zu sehen ist, existieren große Unterschiede in den Mitbestimmungsmöglichkeiten der SchülerInnen, je nachdem, welche Altersstufe betrachtet wird. Die wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder steigen ab der weiterführenden Schule. Dies lässt sich bei allen Aspekten mit Ausnahme der Schulhofgestaltung beobachten. Am deutlichsten wird der Zuwachs der Mitbestimmung, wenn es um Ausflugsziele, Gestaltung von Schulfesten und Klassenräumen, Verwendung des Geldes aus der Klassenkasse und der Auswahl von Lektüren, geht. SchülerInnen der vierten Klasse haben in diesen Punkten deutlich weniger Mitsprachemöglichkeiten als die SchülerInnen der weiterführenden Schulen. Zu bedenken bleibt weiterhin, dass die Mittelwerte nicht über 3,7 hinausgehen (zwischen „manchmal" und „oft"), man also generell noch nicht von hoher Mitbestimmung der SchülerInnen sprechen kann.

GymnasiastInnen können häufiger die Lektüre mit auswählen.

Betrachtet man die verschiedenen Schulformen, finden sich auch hier Unterschiede. So haben GymnasiastInnen signifikant häufiger das Gefühl, bei der Auswahl von Deutschbüchern mitbestimmen zu können als SchülerInnen anderer Schulen. RealschülerInnen fühlen sich in ihrer Meinung bezüglich Schulfesten (M=3,8) und Projektwochen (M=2,9) häufiger ernst genommen als Kinder, die eine andere Schulform besuchen.

Zu den Fragen der Mitbestimmung gibt es keine bedeutsamen Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Kindern.

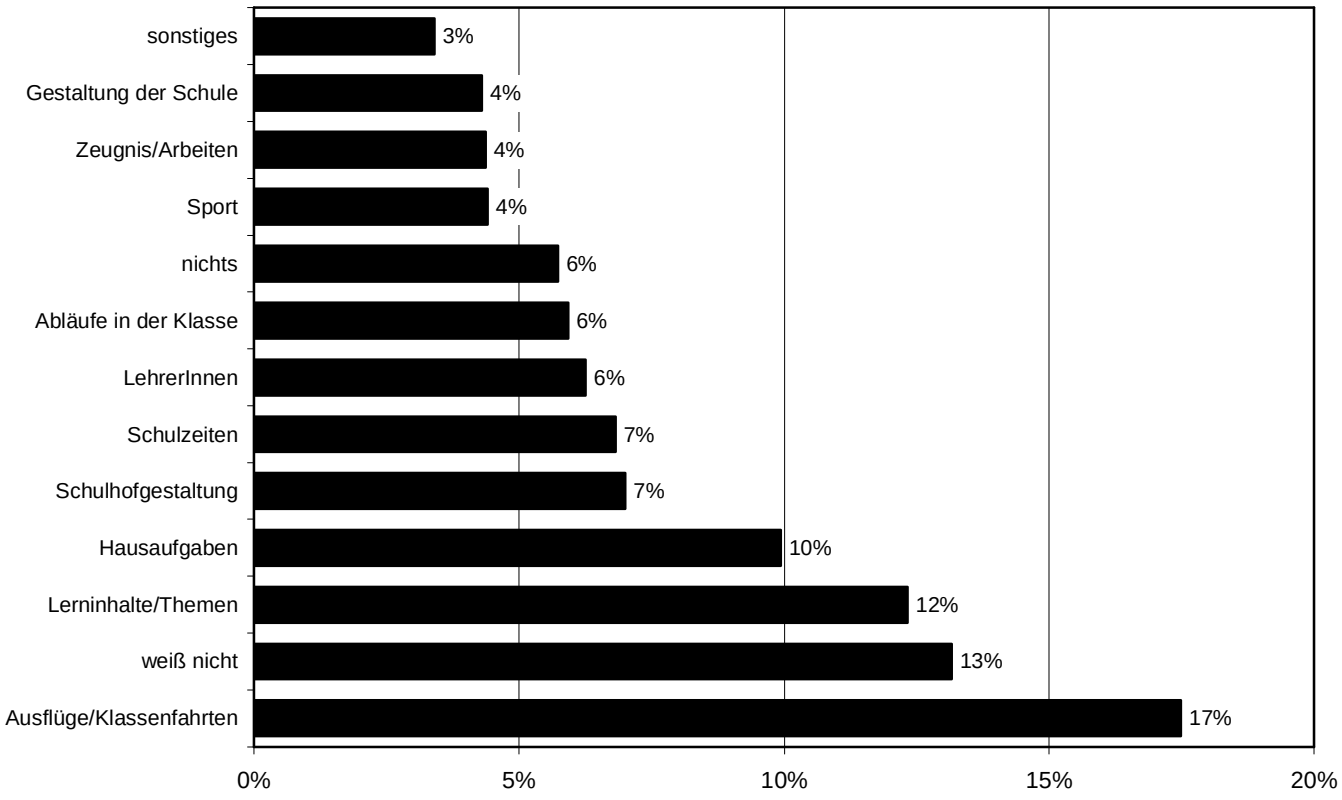
6.1 Zusammenhänge zum Wohlbefinden

Um festzustellen, ob die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder im Zusammenhang mit ihrem Wohlbefinden in der Schule stehen, wurden Korrelationen berechnet. Kinder, die bei Schulfesten mitbestimmen dürfen, fühlen sich in der Schule etwas wohler (r=.11) als Kinder, die für sich keine Mitbestimmungsmöglichkeiten sehen. Dasselbe gilt für die Mitbestimmung bei der Gestaltung der Klassenräume (r=.09) und bei Projektwochen (r=.07).

6.2 Mitbestimmungswünsche der Kinder in der Schule

In einer offenen Frage konnten die Kinder angeben, bei welchen weiteren Themen sie an ihrer Schule mitbestimmen möchten. Insgesamt wurden auf diese Frage 1.731 Antworten gegeben, die für die Auswertung zu 24 Kategorien zusammengefasst wurden (Mehrfachnennungen waren möglich).

Abb. 6.1: Mitbestimmungswünsche in der Schule



Wie Abb. 6.1 zeigt, sind die häufigsten Nennungen der Kinder auf Ausflüge und Klassenfahrten bezogen. Bereits auf Platz 2 stehen Äußerungen der Kinder, dass sie nicht wissen, worüber sie noch

mitbestimmen möchten. Die Lerninhalte und Themen, die im Unterricht behandelt werden, liegen mit 12% auf Platz 3. Relativ weit hinten findet sich die Gestaltung der Schule. Es ist allerdings gut möglich, dass Kinder diese Kategorie in der offenen Frage nicht mehr nennen, weil die Gestaltung der Klassenräume und des Schulhofs schon in den vorherigen Fragen abgefragt wurden.

Mehr Mitbestimmung bei Ausflügen und Klassenfahrten sowie über Lerninhalte fordern die SchülerInnen in NRW.

Jungen möchten zu einem höheren Prozentsatz an der Schulhofgestaltung beteiligt werden als Mädchen (9% gegenüber 5%). Dafür geben mehr Mädchen an, über Lehrerinnen und Lehrer mitbestimmen zu wollen (9% der Mädchen, 4% der Jungen). Mitbestimmung bei Abläufen in der Klasse ist Mädchen ebenfalls etwas wichtiger (8% Mädchen, 4% Jungen). 6% der Jungen wollen beim Sport mitbestimmen (2% der Mädchen). Ansonsten sind sich Jungen und Mädchen in ihren Antworten sehr ähnlich.

Jungen möchten beim Schulhof, Mädchen eher bei der Auswahl von LehrerInnen mitreden.

23% der Sechstklässler wünschen sich Mitbestimmung bei Klassenfahrten und Ausflügen. Dies liegt deutlich über dem Durchschnitt; die anderen Altersstufen liegen bei ca. 15%. Mitbestimmung über LehrerInnen ist insbesondere den Siebtklässlern wichtig. 10% von ihnen geben Antworten dieser Kategorie. 15% der Kinder der 4. Klasse möchten bei den Hausaufgaben mitbestimmen. Dieser Wunsch sinkt bis zur 7. Klasse auf 8%. Mit zunehmendem Alter fallen den Kindern auch mehr Dinge ein, über die sie mitbestimmen möchten. Während die Kategorie „weiß nicht" von Viertklässlern noch zu 17% genannt wird, kommen solche Äußerungen in der 7. Klasse nur noch zu 8% vor.

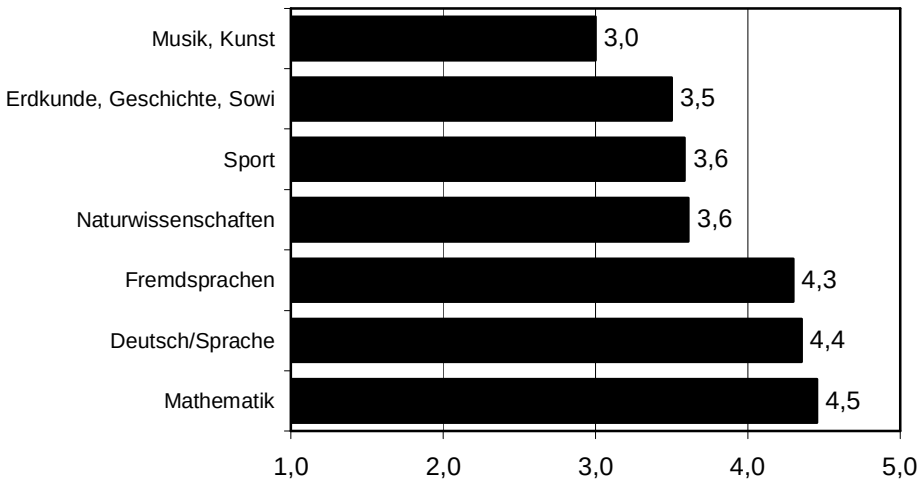
Mit zunehmendem Alter steigt generell der Wunsch nach Mitbestimmung.

Kinder, die mit einem deutschen und einem ausländischen Elternteil aufwachsen, möchten häufiger über Lerninhalte/Themen bestimmen (15%) als Kinder von deutschen (13%) oder ausländischen Elternpaaren (9%). Abläufe in der Klasse und die Gestaltung der Schule sind ausländischen Kindern wichtiger als deutschen. Ansonsten gibt es zwischen den Mitbestimmungswünschen nur leichte Unterschiede.

7. Wichtigkeit der Schulfächer

In der derzeitigen Bildungsdiskussion fokussiert die öffentliche Meinung sehr stark auf die sogenannten Hauptfächer (Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen). Allenfalls Naturwissenschaften bekommen eine gewisse Wichtigkeit zugesprochen. Dies mag unter anderem darin begründet liegen, dass die PISA-Studien die Fähigkeiten der SchülerInnen in Mathematik, Textverständnis (wird häufig mit Deutsch assoziiert, obwohl es grundsätzlich beinahe allen Fächern zugrunde liegt) und Naturwissenschaften vergleichend testet. Auch die 2004 in NRW eingeführten vergleichenden Lernstandserhebungen werden in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch durchgeführt. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden dargestellt, wie die nordrhein-westfälischen Kinder zwischen 9 und 14 Jahren die Wichtigkeit der verschiedenen Fächer für ihre eigene Zukunft einschätzen.

Abb. 7.1: Wichtigkeit der Fächer aus Sicht der SchülerInnen.



Die sogenannten Hauptfächer werden von den Kindern auch als für ihre Zukunft am wichtigsten betrachtet.

Musik und Kunst halten die SchülerInnen für nicht so wichtig.

Die Abbildung 7.1 zeigt, dass die SchülerInnen in NRW die Wichtigkeit der verschiedenen Fächer in drei Gruppen beurteilen. Die subjektiv am wichtigsten beurteilten Fächer (zwischen „ziemlich" und „sehr wichtig") bilden die sogenannten Hauptfächer. Hier spiegelt die kindliche Sicht also klar die Sicht der Erwachsenen wider. Eine zweite Gruppe Fächer wird mit deutlich geringerer Wichtigkeit für die Zukunft (zwischen „mittelmäßig" und „ziemlich" wichtig) belegt: In dieser Gruppe sind Naturwissenschaften, Erdkunde/Geschichte

/Sozialwissenschaften, aber auch Sport. Nur mittelmäßig wichtig werden die Fächer Musik und Kunst im Hinblick auf die Zukunft der Kinder beurteilt.

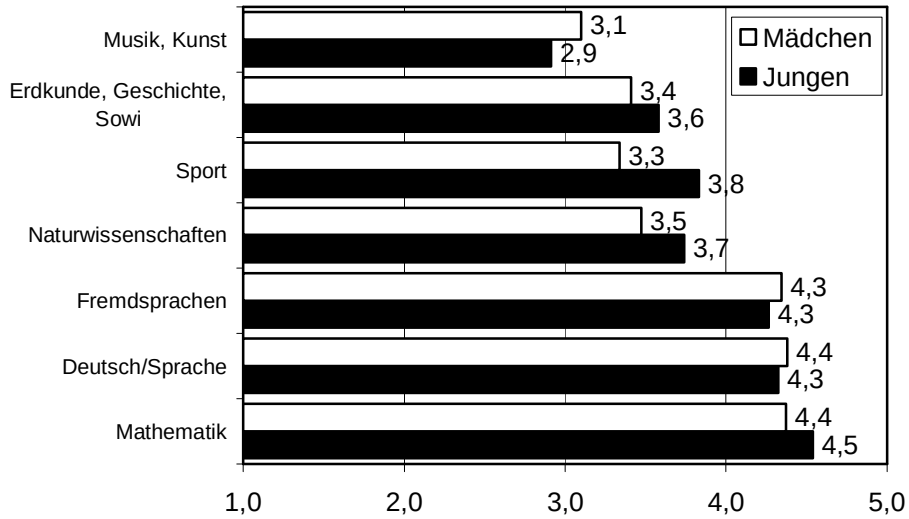
88% der Kinder glauben, dass Mathematik für ihr zukünftiges Leben „ziemlich" oder „sehr" wichtig ist. Deutsch mit 84% und Fremdsprachen mit 83% schneiden nur unwesentlich schlechter ab. Nur 55% halten naturwissenschaftliche Fächer für ihre Zukunft für „ziemlich" oder „sehr" wichtig. 54% glauben, dass ihnen Sport als Schulfach viel für die Zukunft hilft. Nur knapp die Hälfte (49%) der befragten Kinder sieht in Erdkunde, Geschichte oder Sozialwissenschaften einen wichtigen Beitrag zu ihrer Zukunft. Nur ein gutes Drittel der Kinder (35%) glaubt, dass Musik oder Kunst ihnen im Leben weiter helfen.

Mehr als die Hälfte der Kinder glaubt, dass ihnen der Schulsport viel für die Zukunft hilft.

Mit zunehmendem Alter verlieren *alle* Fächer an subjektiver Wichtigkeit mit Ausnahme der Fremdsprachen. Bei Deutsch und Mathematik sind die Rückgänge in der subjektiven Wichtigkeit allerdings moderat (je 0,3 Skalenpunkte), wohingegen bei Natur- und Gesellschaftswissenschaften sowie Sport, Musik und Kunst Rückgänge von jeweils 0,8 Skalenpunkten zu verzeichnen sind. Das bedeutet, dass – relativ betrachtet – die sogenannten Hauptfächer aus der Sicht der SchülerInnen die wichtigsten Fächer für ihr zukünftiges Leben sind und bleiben.

Mit zunehmendem Alter verlieren alle Fächer, mit Ausnahme, der Fremdsprachen an subjektiver Wichtigkeit.

Abb. 7.2: Wichtigkeit der Fächer aus Sicht der SchülerInnen nach Geschlecht.



Jungen halten fast alle Fächer für etwas wichtiger für ihre Zukunft.

Interessanterweise beurteilen Jungen beinahe alle Fächer als etwas wichtiger für ihre Zukunft als Mädchen (s. Abb. 7.2). Lediglich Musik und Kunst sehen Mädchen als wichtiger für ihre Zukunft an als Jungen. Deutsch und Fremdsprachen halten Jungen und Mädchen für gleich wichtig (die in Abbildung 7.2 sichtbaren Unterschiede sind in diesen beiden Fächern nicht statistisch bedeutsam). Besonders groß ist der Unterschied beim Sport. Möglicherweise sehen Jungen eher als Mädchen im Sport (speziell im Fußball) eine Berufsperspektive.

8. Wahl der Schulform

Seit Veröffentlichung der PISA-Studie 2000 und verstärkt seit der Neuauflage 2004 ist das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland in der Diskussion. Da die Kinder, die im Kinderbarometer befragt werden, in einer Altersgruppe liegen, die kurz vor oder kurz nach dem differenzierenden Schulwechsel steht, können diese Kinder gut Auskunft darüber geben, wie sie die Aufteilung der SchülerInnen nach der Grundschulzeit subjektiv erlebt haben. In diesem Erhebungsjahr wurden die Kinder daher gefragt, welche Schulform sie gerne nach der Grundschule gewählt hätten, wenn sie selbst darüber hätten bestimmen können, und warum sie diese Wahl getroffen hätten.

8.1 Haltung zu Schultypdifferenzierung

Zunächst wurden die Kinder generell gefragt, wie ihre Haltung zur Differenzierung der Schultypen nach der Grundschulzeit ist. Mehr als die Hälfte der Kinder finden eine Aufteilung der Kinder nach der Grundschulzeit „ziemlich" (21%) oder „völlig" (35%) gut. Ein Viertel findet die Aufteilung nur „mittelmäßig" gut (24%). 14% lehnen die Schulformdifferenzierung völlig ab und 7% können der Aufteilung nur wenig abgewinnen.

21% lehnen die Differenzierung der Schulformen ab.

Die Zustimmung zur Differenzierung der Schulformen ist abhängig von der besuchten Schulform: Die höchste Zustimmung geben erwartungsgemäß GymnasiastInnen (M=3,9). Die geringste Zustimmung geben HauptschülerInnen (M=3,2). RealschülerInnen (M=3,6) und GesamtschülerInnen (M=3,5) liegen dazwischen.

HauptschülerInnen stehen der Schulformdifferenzierung am kritischsten gegenüber.

Mit zunehmendem Alter der Kinder steigt die Zustimmung an (Klasse 4 und 5: M=3,5; Klasse 6: M=3,6; Klasse 7: M=3,7). Mit der Zeit, die nach dem Schulwechsel vergeht, passen sich die Kinder also an die Situation an.

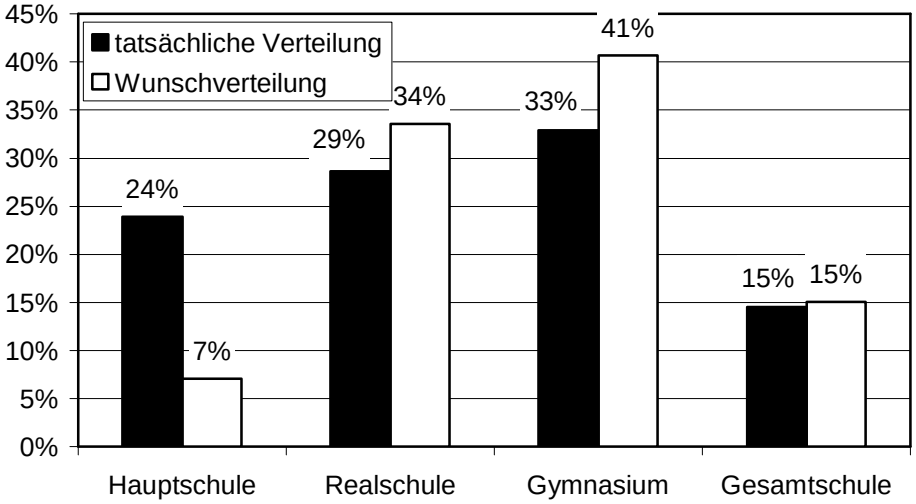
8.2 Schultyppräferenzen

Würden die Kinder selbst entscheiden, welche Schulform sie nach der Grundschulzeit besuchten, dann ergäbe sich folgende Verteilung der SchülerInnenzahlen: Nur 7% der SchülerInnen gingen auf eine Hauptschule, 34% würden die Realschule besuchen, 41% das Gymnasium, 15% die Gesamtschule, 3% ein Internat (gleich welcher Schulform) und 1% eine Waldorfschule. Die Abbildung 8.1

Könnten die Kinder frei die Schulform wählen, würden sie qualifiziertere Abschlüsse anstreben.

zeigt die Unterschiede zwischen tatsächlicher Verteilung der SchülerInnen auf die jeweilige Schulform in der Stichprobe und der gewünschten. Dabei wird sehr deutlich, dass besonders die Hauptschule sehr viel weniger SchülerInnen hätten, dürften die Kinder nach ihren eigenen Kriterien die Schule wählen. Realschule und Gymnasium würden dagegen anteilig mehr SchülerInnen wählen als sie tatsächlich besuchen. Der Wunsch geht also eindeutig zu qualifizierteren Abschlüssen.

Abb. 8.1: Vergleich der Wunschschulform mit der tatsächlich besuchten Schulform.



Im Folgenden wird die Wunschschulform nach tatsächlich besuchter Schulform differenziert. GrundschülerInnen der vierten Klassen, also SchülerInnen, die unmittelbar vor dem differenzierenden Schulwechsel stehen, würden die Schulformen in Abbildung 8.2.1 dargestellten Anteilen wählen, hätten sie die freie Wahl. Die Verteilung entspricht in etwa der Verteilung in der Gesamtgruppe mit einer etwas deutlicheren Bevorzugung höherer Abschlüsse.

GymnasiastInnen sind mit ihrer Schulform am zufriedensten.

Am zufriedensten mit der besuchten Schulform sind GymnasiastInnen. Fast 9 von 10 GymnasiastInnen hätten für sich ebenfalls das Gymnasium gewählt. Allenfalls die Realschule wäre für einige SchülerInnen noch eine alternative unter den klassischen Schulformen gewesen (s. Abb. 8.2.2).

Auch die RealschülerInnen erleben überwiegend die Realschule als die Schulform, die auch sie sich ausgewählt hätten, allerdings ist der Anteil von Kindern, die das Gymnasium oder die Gesamt-

schule an Stelle der Realschule gewählt hätten, nicht unerheblich (s. Abb. 8.2.3).

Nur zwei Drittel der GesamtschülerInnen hätten für sich die Gesamtschule gewählt, ein Drittel hätte statt dessen lieber eine der differenzierten Schulformen, in erster Linie interessanterweise die Realschule, besucht (s. Abb. 8.2.4).

Die Hauptschule stellt einen Sonderfall dar (s. Abb. 8.2.2): Waren bereits bei den SchülerInnen der anderen weiterführenden Schulformen kaum SchülerInnen vorhanden, die anstelle ihrer Schulform lieber auf eine Hauptschule gegangen wären, so ist die Hauptschule die einzige weiterführende Schulform, in der die *Mehrheit* der SchülerInnen lieber eine andere Schulform besuchen würde. Nur gut ein Viertel der HauptschülerInnen hätte – bestünde die Möglichkeit der freien Wahl – für sich selbst die Hauptschule ausgesucht. Drei Viertel wären lieber auf andere Schulformen gegangen, in erster Linie auf die Realschule, aber auch auf das Gymnasium oder die Gesamtschule. Die Kinder erleben also sehr klar die Hauptschule als eine benachteiligte (vielleicht sogar benachteiligende) Schulform.

Die weit überwiegende Mehrheit der HauptschülerInnen würde gerne eine andere Schulform besuchen.

Abb. 8.2.1: Wunschschulformen von GrundschülerInnen.

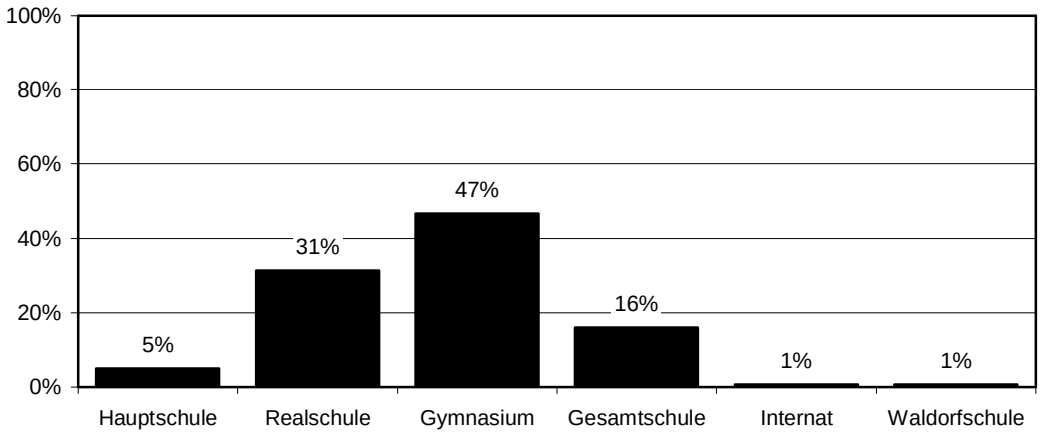
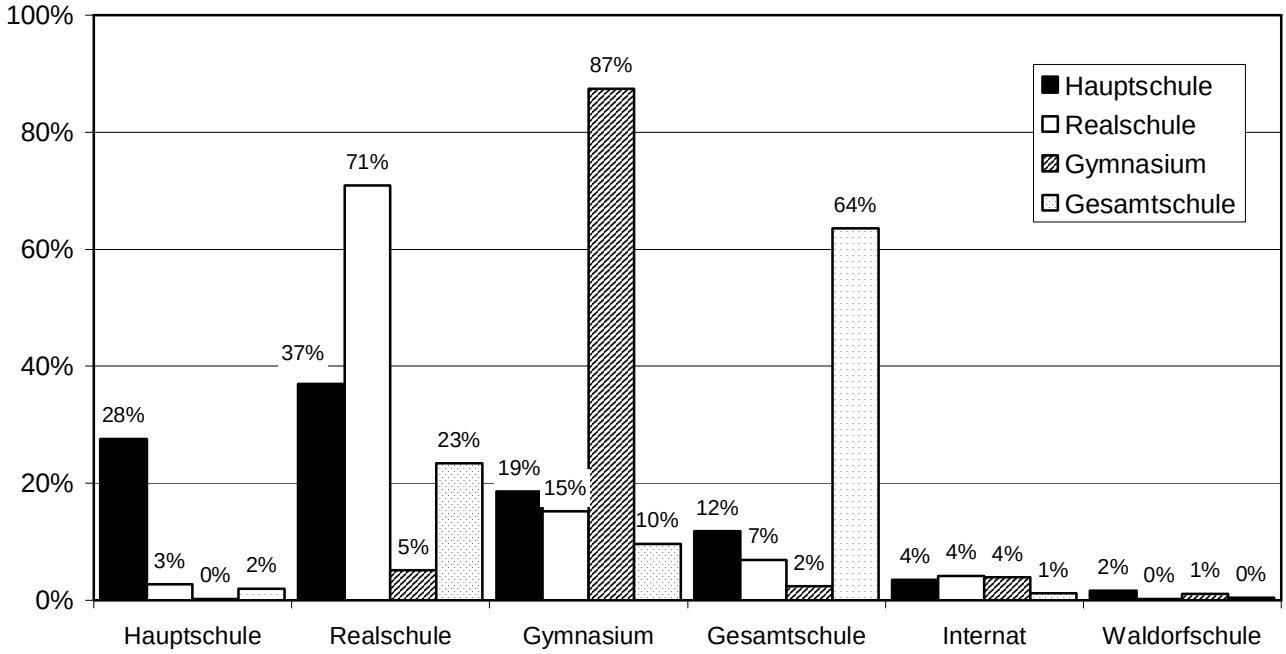


Abb. 8.2.2: Wunschschulformen.



Geschlechtsunterschiede bestehen zu dieser Frage keine. Alle anderen nachweisbaren Unterschiede lassen sich durch die ungleiche Verteilung der Teilgruppen auf die Schulformen erklären: So nennen Kinder, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, Kinder, die einen niedrigeren sozialen Status (Einschätzung der LehrerInnen) haben und Kinder mit Migrationshintergrund Wunschschulformen mit niedrigerem Abschluss, besuchen aber auch häufiger Haupt- und Realschulen.

Ein Drittel der SchülerInnen auf weiterführenden Schulen würde lieber auf eine andere Schulform gehen.

Insgesamt besuchen 35% der SchülerInnen der weiterführenden Schulen nicht ihre Wunschschulform. Wenn es eine Diskrepanz zwischen Wunsch- und besuchter Schulform gibt, haben SchülerInnen ein schlechteres Wohlbefinden in der Schule (wobei Ursache und Wirkung allerdings nicht klar zu trennen sind) und in der Familie. Diese Unterschiede im Wohlbefinden finden sich allerdings *nicht* in der Hauptschule. Hier ist der Wunsch nach dem Besuch anderer Schulformen offenbar massiv verbreitet, gleichzeitig aber eher „oberflächlich", so dass eine Auswirkung auf das Wohlbefinden nicht nachweisbar ist. Die Haltung zur Schulformdifferenzierung ist unabhängig davon, ob sich die Kinder auf ihrer Wunschschulform befinden oder nicht.

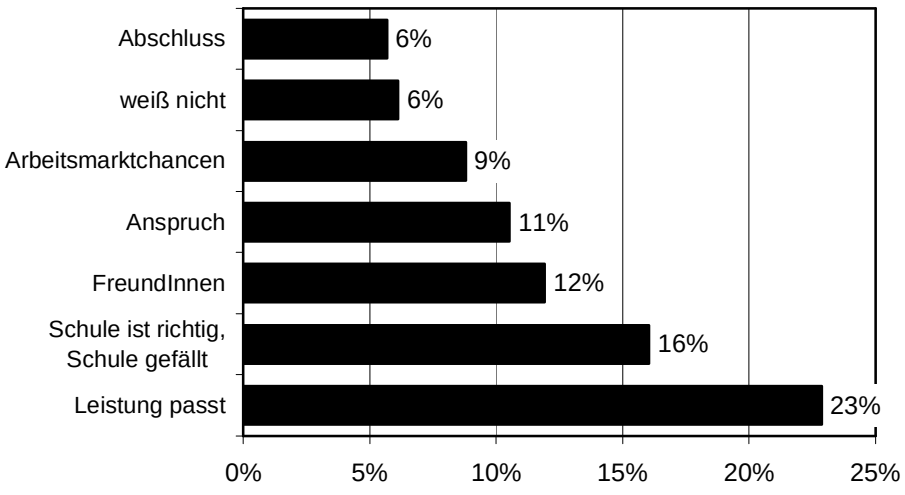
Der Wunsch nach einer anderen Schulform ist unabhängig von der grundsätzlichen Haltung zur Differenzierung der Schultypen.

8.3 Gründe für Schulpräferenzen

Die Gründe für die Wahl eines Schultyps sind sehr unterschiedlich. Am häufigsten wird die passende Leistung genannt.

Anschließend wurden die SchülerInnen gefragt, warum sie eine bestimmte Schulform gewählt hätten. Auf diese offene Frage gaben die SchülerInnen insgesamt 1.954 Antworten, die in 18 inhaltliche Kategorien gruppiert werden konnten. Die Abbildung 8.3 zeigt die häufigsten Begründungen der Schulwahl. Die meisten Kinder hätten die Schulform gewählt, die sie in der vorhergehenden Frage angegeben haben, weil sie den Eindruck hatten, dass ihre Leistungsfähigkeit den Anforderungen dieser Schulform entspräche. An zweiter Stelle wurden Begründungen genannt, die die konkrete Schule als die „richtige Schule für mich" bezeichneten (ohne expliziten Bezug zur Leistung) oder anmerken, dass die Schule gefallen würde. Ebenfalls häufig wird der Schulwunsch damit begründet, dass FreundInnen diese Schule besuchen. Jedes zehnte Kind würde eine Schulform wählen, weil es dort herausgefordert wird und an sich den Anspruch hat, diese Schulform zu meistern. Ebenso nennt jedes zehnte Kind die Arbeitsmarktchancen als Kriterium für die Schulwahl. 6% wissen die Frage nicht zu beantworten. Ebenfalls 6% nennen den möglichen Schulabschluss als Kriterium für eine Schulwahl, ein Argument, das dem der Arbeitsmarktchancen recht ähnlich ist.

Abb. 8.3: Begründung für die Wunschschulform.



Differenzierter wird die Betrachtung, wenn getrennt danach analysiert wird, ob die Kinder die Schulform besuchen, die sie sich gewünscht haben, oder nicht, und welche Schulform sie sich wünschen. Die Tabelle 8.1a zeigt die drei wichtigsten Argumente für die Schulformen, wenn die Wunschschulform auch besucht wird. Die Tabelle

8.1b zeigt die drei wichtigsten Argumente, warum anstelle der besuchten Schulform lieber eine andere Schulform besucht werden würde. Die Tabelle 8.1c zeigt die Argumente für die Wunschschulformen aus Sicht der GrundschülerInnen.

Tab. 8.1a: Argumente für die verschiedenen Schulformen, wenn die besuchte Schulform der Wunschschulform entspricht.

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
1)	Leistung passt	Leistung passt	Leistung passt	Schule richtig
2)	Schule richtig	Schule richtig	Anspruch	Leistung passt
3)	FreundInnen	andere Schule zu schwer	Arbeitsmarktchancen	Flexibilität

Tab. 8.1b: Argumente für die verschiedenen Schulformen, wenn die besuchte Schulform der Wunschschulform nicht entspricht.

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
1)	Leistung passt	FreundInnen	Arbeitsmarktchancen	FreundInnen
2)	FreundInnen	Leistung passt	Schule richtig	Schule richtig
3)	Nette LehrerInnen	Arbeitsmarktchancen	Leistung passt	Leistung passt

Tab. 8.1c: Argumente für die verschiedenen Schulformen aus Sicht der GrundschülerInnen.

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
1)	Leistung passt	Leistung passt	Anspruch	Geschwister
2)	Fächerauswahl	FreundInnen	Leistung passt	Flexibilität
3)	Weiß nicht	Geschwister	Schule richtig	FreundInnen

Wenn die SchülerInnen ihre eigene Leistung zu den Ansprüchen der Schule passend empfinden, sind sie zufrieden.

Warum sind SchülerInnen also gerne auf der weiterführenden Schule auf der sie sind? Den SchülerInnen aller Schulformen ist gemeinsam, dass sie vor allem dann zufrieden sind, wenn sie den Eindruck haben, dass ihre Leistung zu der jeweiligen Schulform, die sie besuchen, passt. Dies spiegelt sich zum Teil wohl auch in der Aussage wider, dass die besuchte Schule die richtige ist bzw. „gefällt". Auffallend sind jedoch die weiteren Gründe: HauptschülerInnen sagen, dass sie auch die Schule gewählt hätten, auf der sie tatsächlich sind, weil dort ihre FreundInnen sind, während RealschülerInnen die Realschule ganz gut finden, wenn sie

das Gymnasium für zu schwer für sich halten. GymnasiastInnen betonen besonders die besseren Arbeitsmarktchancen und die Herausforderung, die ihre Schulform darstellt. GesamtschülerInnen streichen die Flexibilität heraus.

Auch bei dem Wunsch, eigentlich lieber auf einer anderen Schulform zu sein, spielt die eingeschätzte eigene Leistungsfähigkeit eine wichtige Rolle und zwar sowohl bei einer Orientierung nach oben (also z.B. von der Hauptschule zur Realschule) als auch nach unten. Allerdings sind sowohl die besseren Arbeitsmarktchancen bei Schulformen die einen höheren Schulabschluss ermöglichen, ein Argument für den Wunsch eine andere Schulform zu besuchen, als auch die dort lernenden FreundInnen.

Bessere Arbeitsmarktchancen und dort lernende FreundInnen sind wichtige Argumente für den Wunsch nach einer höheren Schulform.

Aus Sicht der GrundschülerInnen sind es wiederum die passende Leistung, stärker als bei den älteren Kindern, aber auch die FreundInnen, die den Ausschlag für eine bestimmte Schulform geben würden. Hier spielt offenbar eine Rolle, dass durch die Schulformdifferenzierungen Freundschaften getrennt werden. Auch Geschwister auf der jeweiligen Schulform spielen eine Rolle. Neben den Überlegungen, die Schule mit dem passenden Leitungsanspruch zu finden, würden GrundschülerInnen auch nach sozialen Kriterien vorgehen.

GrundschülerInnen würden am liebsten mit ihren FreundInnen gemeinsam auf die gleiche weiterführende Schule gehen.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in ihrer Argumentation kaum, wobei Mädchen etwas häufiger als Jungen angeben, sie würden sich die Schule danach aussuchen, dass ihre Leistung passt und die Schule die richtige für sie sei, während Jungen eher nach FreundInnen bzw. nach dem Leistungs*anspruch* aussuchen würden.

Jungen würden häufiger nach ihren FreundInnen und dem eigenen Leistungs*anspruch* ihre Schule wählen.

Mit zunehmendem Alter steigt vor allem die Wichtigkeit der Arbeitsmarktchancen für die Wahl der Schulform an (4% der Kinder in Klasse vier, 14% in Klasse sieben). Gleiches gilt für den Schulabschluss (1% in der 4. Klasse, 11% in der 7. Klasse). Die Kinder werden in der Beurteilung ihrer Wunschschulform also outputorientierter.

Mit zunehmendem Alter werden die Arbeitsmarktchancen und der erreichbare Schulabschluss als Argumente wichtiger.

Kinder, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, geben *nicht* häufiger an, dass sie sich ihre Schule nach den späteren Arbeitsmarktchancen gewählt hätten. Kindern mit Migrationshintergrund sind dafür die Arbeitsmarktchancen wichtiger als Kindern ohne Migrationshintergrund. Einwanderern erster Generation ist zudem der erreichbare Schulabschluss besonders wichtig.

9. Haltung zu Schulkleidung

Eine nicht zentrale aber immer wieder diskutierte Frage im Zuge der Schulreformen ist die Frage nach Schuluniformen. Hintergrund ist der Gedanke, dass durch eine einheitliche Schulkleidung den SchülerInnen der Druck genommen würde, sich durch Markenkleidung profilieren zu müssen. In diesem Abschnitt geht es darum zu klären, wie viel die nordrhein-westfälischen Kinder zwischen 9 und 14 Jahren dieser Idee abgewinnen können.

Nur 12% der SchülerInnen würden einheitliche Schulkleidung begrüßen.

70% der Kinder lehnen gleiche Schulkleidung für alle völlig ab. Weitere 9% bzw. 8% halten wenig von einheitlicher Schulkleidung bzw. würden einer Schuluniform teilweise zustimmen. 4% der Kinder halten die Idee für ziemlich gut und 8% stimmen sogar völlig zu. Insgesamt stößt die Idee von Schuluniformen bei den befragten Kindern also auf wenig Gegenliebe.

Jungen legen etwas mehr Wert auf individuelle Kleidung.

Mädchen (M=1,9) beurteilen Schuluniformen ein wenig positiver als Jungen (M=1,5), ohne jedoch überwiegend zuzustimmen. Jungen scheint also der Aspekt, sich über ihre Kleidung von anderen Kindern zu unterscheiden, wichtiger zu sein als Mädchen. Möglicherweise können aber auch Mädchen der Idee einer Schulidentität über die einheitliche Kleidung mehr abgewinnen als Jungen. Auf den weiterführenden Schulen (M=1,7-1,9) gibt es etwas mehr Zustimmung als auf der Grundschule (M=1,4). Zwischen den weiterführenden Schulformen gibt es allerdings keine Unterschiede.

In Klassen mit besonders hohem sozialen Gefälle würde eine einheitliche Schulkleidung am ehesten akzeptiert.

Wird nach dem von den LehrerInnen beschriebenen sozialen Status der Klasse differenziert, so fällt auf, dass die höchste Zustimmung zu einheitlicher Schulkleidung in den Klassen zu finden ist, die von ihren LehrerInnen als gemischt beschrieben werden (M=2,0). Am geringsten ist die Akzeptanz für Schulkleidung in Klassen mit mittlerem Sozialstatus (M=1,6). Klassen mit einheitlich hohem (M=1,8) oder vorwiegend niedrigem Sozialstatus (M=1,9) zeigen eine höhere Akzeptanz. Auch Kinder mit Migrationshintergrund zeigen eine stärkere Akzeptanz von Schulkleidung (M=2,0) als Kinder ohne Migrationshintergrund (M=1,6). Möglicherweise spielt auch hier eine Rolle, dass diese Kinder die Hoffnung hegen, soziale Unterschiede würden durch einheitliche Kleidung verdeckt.

Kinder mit Migrationshintergrund würden Schulkleidung eher akzeptieren.

10. Nachmittagsbetreuung in der Schule

Seit einiger Zeit wird in NRW die Einführung der offenen Ganztagsschule diskutiert und mittlerweile auch praktiziert. Wichtig ist, auch bei diesen für das schulische Leben bedeutsamen Veränderungen mit verbundenen Neuerungen, die Ansichten und Wünsche der Kinder zu berücksichtigen.

In diesem Jahr wurden die Kinder gefragt, ob sie an ihrer Schule Betreuungsangebote am Nachmittag nutzen. Sie konnten mit ja oder nein antworten. 2004 nutzen nur 12% der Kinder die Nachmittagsbetreuung. 88% nutzen diese Angebote an ihrer Schule somit nicht.

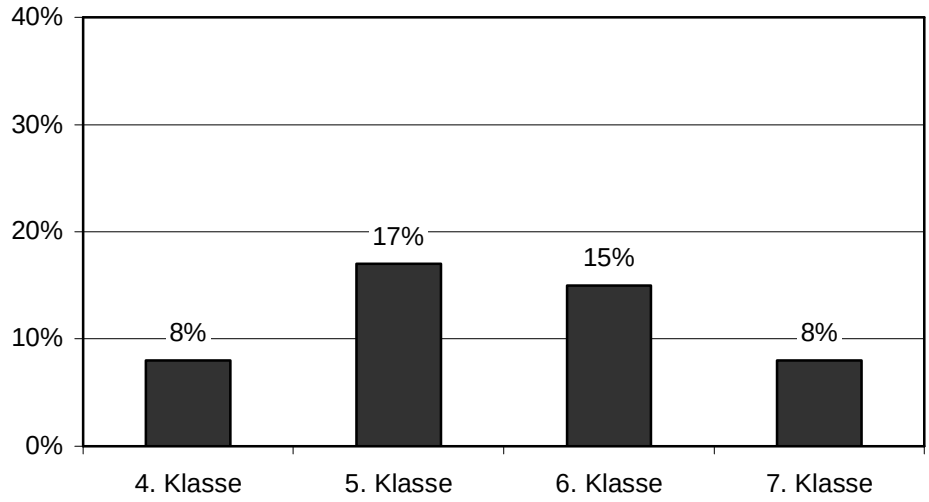
Nur 12% der Kinder nutzen Nachmittagsangebote der Schule.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht in der Nutzung von Nachmittagsbetreuung.

Grundschulkinder (4. Klasse) und Kinder der 7. Klasse nutzen seltener Nachmittagsbetreuung als Kinder der 5. und 6. Klasse (siehe Abb. 10.1).

Am häufigsten ist die Nutzung der Nachmittagsbetreuung in den Klassen 5 und 6.

Abb. 10.1: Nutzung von Nachmittagsbetreuung in der Schule.



Am häufigsten nutzen Kinder an Gesamtschulen das Angebot der Nachmittagsbetreuung (29%), gefolgt von HauptschülerInnen (21%). An Realschulen bleiben 9% auch nachmittags für Betreuungsangebote in der Schule, das Schlusslicht bilden GymnasiastInnen mit 6%. Die Grundschulen wurden aufgrund des bestehenden Alterseffekts bei dieser Aufstellung nicht berücksichtigt.

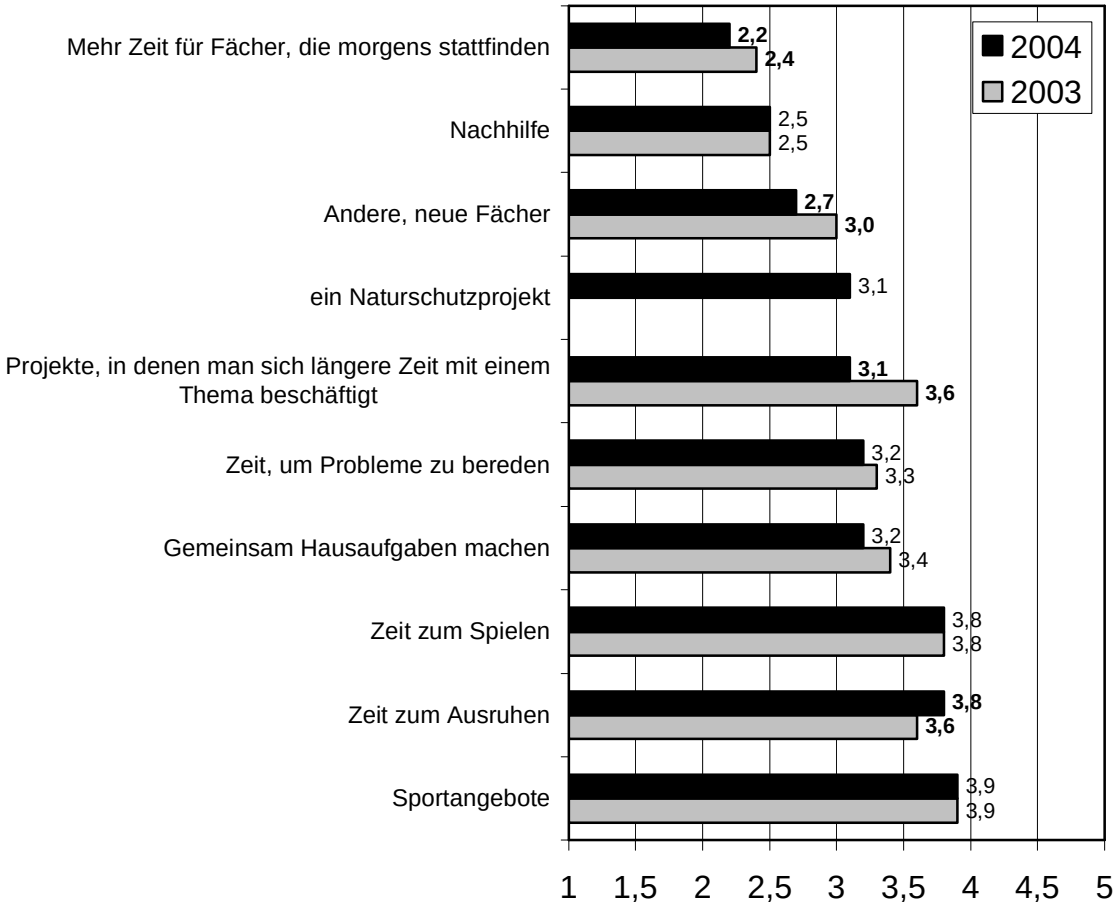
Besonders häufig ist die Nutzung der Betreuung in Gesamt- und Hauptschulen.

Ausländische und deutsche Kinder unterscheiden sich in der Beantwortung dieser Frage nicht.

10.1 Inhalte der Nachmittagsangebote

Wie auch schon im Jahr 2003 wurden die Kinder im Kinderbarometer dazu befragt, welche Nachmittagsangebote sie sich an ihrer Schule wünschen bzw. welche bereits bestehenden Angebote ihnen gefallen. Abbildung 10.2 zeigt die Wünsche der Kinder 2003 und 2004 im Vergleich.

Abb. 10.2: Wünsche für Nachmittagsangebote nach Erhebungsjahr.



Die Mittelwerte können zwischen 1 = „stimmt nicht" und 5 = „stimmt völlig" liegen. Alle **fett gedruckten** Mittelwerte stellen signifikante Unterschiede zwischen den Jahren 2003 und 2004 dar. Nach dem Nachmittagsangebot „Naturschutzprojekt" wurde 2004 das erste Mal gefragt.

Sport sowie Zeit zum Ausruhen oder Spielen wünschen sich die Kinder als Nachmittagsangebote.

An erster Stelle wünschen sich die Kinder Sportangebote in der Schule am Nachmittag. Auch Zeit zum Ausruhen und Zeit zum Spielen stehen hoch im Kurs, wobei sich das Bedürfnis nach Ruhe im letzten Jahr verstärkt hat (M=3,8 zu M=3,6 im Jahr 2003). Fächer, die morgens schon stattfinden, möchten nur wenige Kinder auch noch nachmittags durchnehmen. Dieser Befund ist seit dem letzten Jahr noch deutlicher geworden (M=2,2 zu

M=2,4). Auch Projekte, mit denen man sich über einen längeren Zeitraum beschäftigt, sind 2004 weniger beliebt als noch 2003. Relativ neutral stehen die Kinder Naturschutzprojekten mit einem Mittelwert von 3,1 gegenüber. Möglich ist, dass sich viele darunter (noch?) nicht allzu viel vorstellen können.

Jungen hätten gerne mehr Sport und Spiel, Mädchen gerne mehr Nachhilfe und Problembesprechungen.

Unterscheidet man Jungen und Mädchen nach ihren Wünschen für Nachmittagsangebote, zeigen sich ähnliche Tendenzen wie schon 2003. Jungen möchten eher Sport (M=4,2 vs. M=3,7) und Spiel (M=3,9 vs. M=3,6); Mädchen dagegen stehen Nachhilfe (M=2,7 vs. M=2,3) und der Besprechung von Problemen (M=3,4 vs. M=3,1) aufgeschlossener gegenüber als Jungen.

Kinder der 7. Klasse wünschen sich signifikant seltener Zeit zum Spielen als alle anderen Jahrgangsstufen.

GrundschülerInnen (M=3,6) interessieren sich signifikant häufiger für Naturschutzprojekte als alle anderen Kinder der weiterführenden Schulen (M=3,1 bis M=2,8).

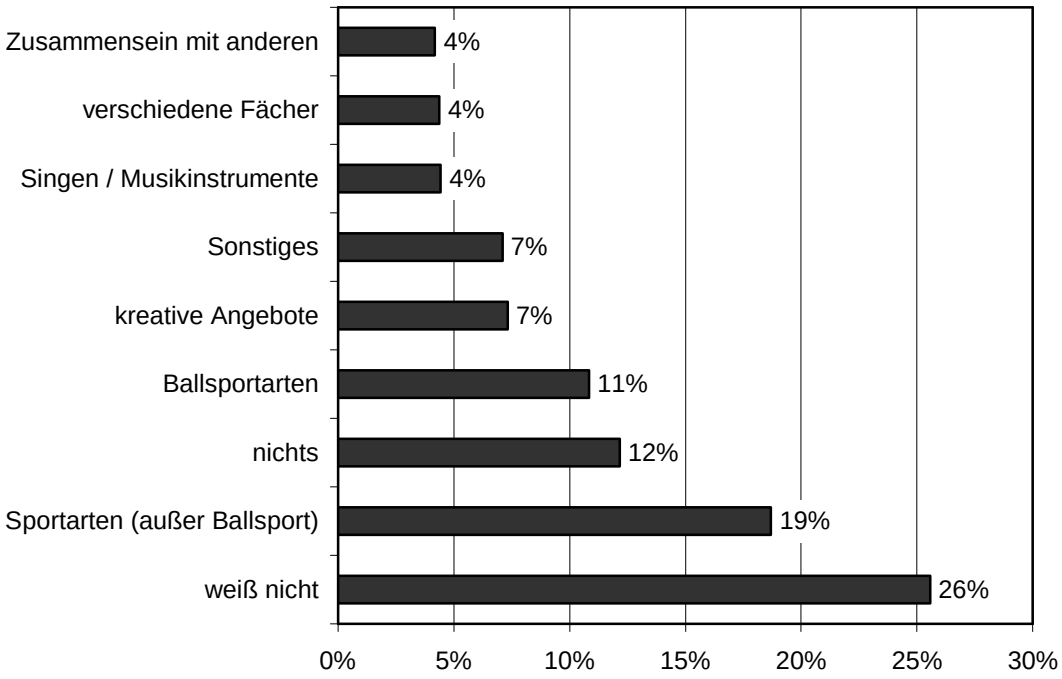
Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder allein Erziehender hätten gerne mehr Hausaufgabenunterstützung.

Ausländische Kinder wünschen sich etwas häufiger gemeinsam Hausaufgaben zu machen als deutsche Kinder (M=3,5 vs. M=3,2). Ansonsten unterscheiden sich die Wünsche von deutschen und ausländischen Kindern nicht. Der Wunsch, gemeinsam Hausaufgaben zu machen, ist ebenfalls bei Kindern allein erziehender Eltern stärker ausgeprägt als bei Kindern, die mit beiden Elternteilen zusammen leben (M=3,6 vs. M=3,2).

10.2 Weitere Wünsche für Nachmittagsangebote

In einer offenen Frage konnten die Kinder weitere Wünsche für Nachmittagsangebote angeben. Insgesamt wurden 1.315 Antworten gegeben, die zu 17 Kategorien zusammengefasst wurden. Abb. 10.3 zeigt die am häufigsten genannten Wünsche.

Abb. 10.3: Weitere Wünsche für Nachmittagsangebote.



Am häufigsten wurde die Kategorie „weiß nicht" genannt. Dies ist verständlich, da den Kindern schon in den geschlossenen Fragen viele Möglichkeiten der Nachmittagsgestaltung in der Schule angeboten wurden und es in dieser Frage nur um mögliche Ergänzungen ging. 19% der Kinder wünschen sich bestimmte Sportarten (außer Ballsportarten), 11% möchten gerne mehr Ballsportarten am Nachmittag ausüben. Kreative Angebote werden von 7% der Kinder gewünscht. 2% der Kinder äußern sich bei dieser Frage in dem Sinne, dass sie gar keine Nachmittagsangebote haben möchten.

Mädchen wünschen sich häufiger Sportarten, die nicht mit Bällen gespielt werden, z.B. Turnen, Tanzen, Schwimmen (24% vs. 13%). Jungen wünschen sich in höherem Maße Ballsportarten (19% vs. 4%). Mädchen wünschen sich häufiger kreative Angebote als Jungen (10% vs. 4%).

An Gymnasien ist der Wunsch nach kreativen Angeboten größer als an anderen Schulformen.

Kinder an Hauptschulen (24%) wünschen sich besonders häufig weitere Sportarten (außer Ballsportarten). An Gymnasien ist der Wunsch nach kreativen Angeboten größer als an allen anderen Schulformen (10%). An Gesamt- und Realschulen wünschen sich Kinder vergleichsweise häufig (ca. 6%), am Nachmittag mit anderen zusammen zu sein.

Mit zunehmendem Alter wird die Kategorie „Singen / Musikinstrumente" häufiger genannt. 7% der Siebtklässler wünschen sich diese Nachmittagsbeschäftigung an ihrer Schule, in der 4. Klasse ist es nur 1%. In der 6. Klasse wünschen sich die Kinder vermehrt Sportarten (außer Ballsportarten). 25% äußern Wünsche dieser Kategorie.

Singen oder Musik machen wird mit zunehmendem Alter beliebter.

Kinder, die Betreuungsangebote in ihrer Schule am Nachmittag nutzen, fühlen sich nicht besser oder schlechter als Kinder, die keinen Gebrauch von solchen Angeboten machen.

11. Der Freundeskreis der Kinder

Im Freundeskreis fühlen sich die Kinder im Vergleich am besten.

Der Freundeskreis der Kinder ist der Lebensbereich, in dem sie sich – erwartungsgemäß – am besten fühlen. Mit einem Mittelwert von M=6,4 berichten die Kinder ein Wohlbefinden von „gut" bis „sehr gut", wie bereits in den Erhebungsjahren zuvor. Fast zwei Drittel der Kinder (63%) fühlen sich uneingeschränkt „sehr gut", ein weiteres Viertel (25%) fühlt sich „gut". 6% fühlen sich „eher gut", 3% nur „mittelmäßig" und je 1% „eher schlecht", „schlecht" oder „sehr schlecht". Es gibt kaum Gruppenunterschiede, allerdings fühlen sich Kinder mit Migrationshintergrund im Freundeskreis schlechter als Kinder ohne Migrationshintergrund. Der Unterschied ist mit 0,2 Skalenpunkten aber gering. Nichtsdestotrotz deutet dieser geringe, aber über die Erhebungsjahre stabile Unterschied eine Beeinträchtigung im Freundeskreis an.

Kinder mit Migrationshintergrund fühlen sich etwas schlechter im Freundeskreis.

In diesem Jahr wurde erstmals erfragt, wie häufig die 9- bis 14-jährigen Kinder in NRW ihre Freunde und Freundinnen treffen, wo sie ihre besonders guten FreundInnen haben und welchen Freizeitbeschäftigungen sie eher alleine oder eher mit ihren FreundInnen nachgehen.

11.1 Häufigkeit des Kontaktes mit FreundInnen

Differenziert nach „besten" FreundInnen und „anderen" FreundInnen wurden die Kinder gefragt, wie häufig sie mit ihnen Kontakt haben. Dabei wurde von „(fast) jeden Tag" bis „seltener als mehrmals im Monat" gestuft gefragt.

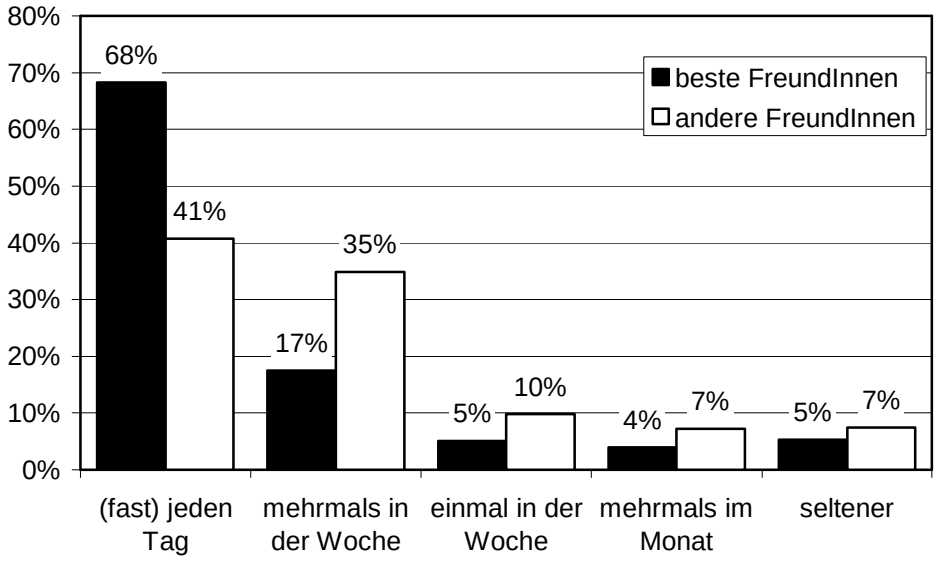
Die besten FreundInnen treffen die Kinder fast täglich.

Die Abbildung 11.1 zeigt, dass die meisten Kinder (zwei Drittel) ihre besten FreundInnen fast täglich sehen. Nur 9% der Kinder sehen ihre besten FreundInnen seltener als einmal in der Woche. Selbst die „anderen" FreundInnen treffen die Kinder noch ziemlich häufig. Hier sind es nur 14%, die ihre „anderen" FreundInnen seltener als einmal in der Woche treffen. Der Hauptunterschied liegt darin, dass der Kontakt zu den besten FreundInnen täglich, der zu den anderen FreundInnen etwas seltener stattfindet. In der Häufigkeit des Kontaktes mit FreundInnen gibt es keine Gruppenunterschiede. Die Häufigkeit des Kontaktes zu den besten FreundInnen hat einen leicht positiven Zusammenhang mit dem Wohlbefinden im Freun-

deskreis. Kinder, die ihre besten FreundInnen seltener sehen, fühlen sich im Freundeskreis etwas schlechter (Rangkorrelation: r=.15). Für die „anderen" FreundInnen ist der Zusammenhang zwar ebenfalls statistisch nachweisbar, aber noch schwächer (r=.07). Das zeigt recht deutlich, dass für besonders gute Freundschaften die Möglichkeit, sich regelmäßig zu treffen, bei Kindern in der befragten Altersgruppe ein wichtiges Kriterium für ihr Wohlbefinden darstellt.

Kinder, die ihre besten FreundInnen selten sehen, fühlen sich im Freundeskreis schlechter.

Abb. 11.1: Häufigkeit des Kontaktes zu FreundInnen.

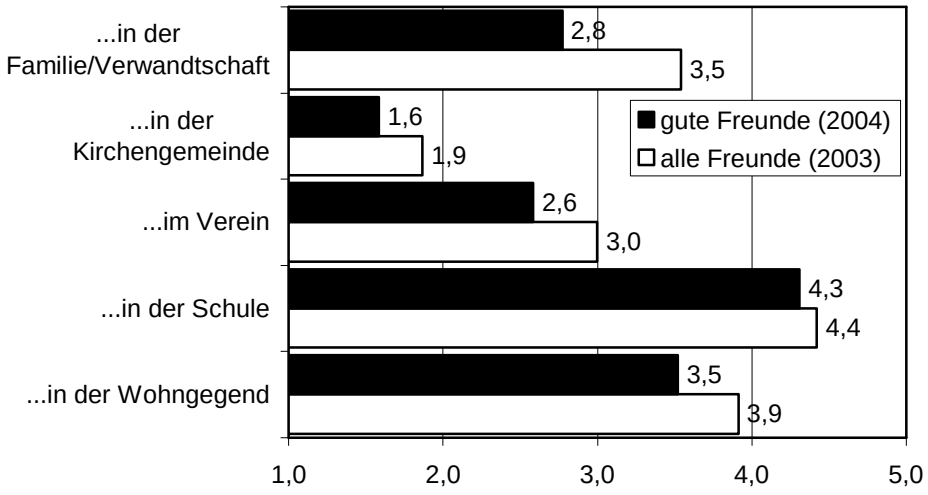


11.2 Wo haben die Kinder ihre guten FreundInnen

Nachdem in den Vorjahren erhoben wurde, wo die Kinder generell ihre FreundInnen haben, wurde in diesem Jahr erfragt, wo die Kinder ihre besonders guten FreundInnen treffen. Die Abbildung 11.2 zeigt den Vergleich. Auffällig ist, dass die Orte, wo die Kinder ihre *besonders guten* FreundInnen treffen nicht so vielfältig sind, wie die Orte, an denen sie überhaupt FreundInnen haben. In der Schule finden sich besonders gute FreundInnen genauso gleich häufig wie andere FreundInnen. Im Verein, in der Wohngegend und in der Kirchengemeinde finden sich ebenso wie in der Verwandtschaft seltener besonders gute FreundInnen.

Gute FreundInnen haben die Kinder in der Schule oder im Wohnumfeld. In der Verwandtschaft werden eher lose Freundschaften gepflegt.

Abb. 11.2: Wo haben die Kinder ihre (guten) Freunde?



Jungen haben ihre besten FreundInnen häufiger im Verein als Mädchen.

Jungen (M=2,9) haben, wie bereits ihre gesamten Freundschaften im letzten Erhebungsjahr, auch ihre besten FreundInnen häufiger im Verein als Mädchen (M=2,3). Es liegt die Vermutung nahe, dass es sich um Sportvereine, häufig um den Fußballverein, handelt. Mädchen (M=1,8) haben dafür etwas häufiger als Jungen (M=1,6) FreundInnen an anderen als den abgefragten Orten. Mit weitem Abstand werden dabei andere Länder an erster Stelle der anderen Orte genannt (55%). 12% nennen die Innenstadt bzw. einfach „draußen". 9% nennen den Urlaubsort.

Gute Freundschaften in Kirchengemeinden gibt es – wenn überhaupt – nur auf dem Land.

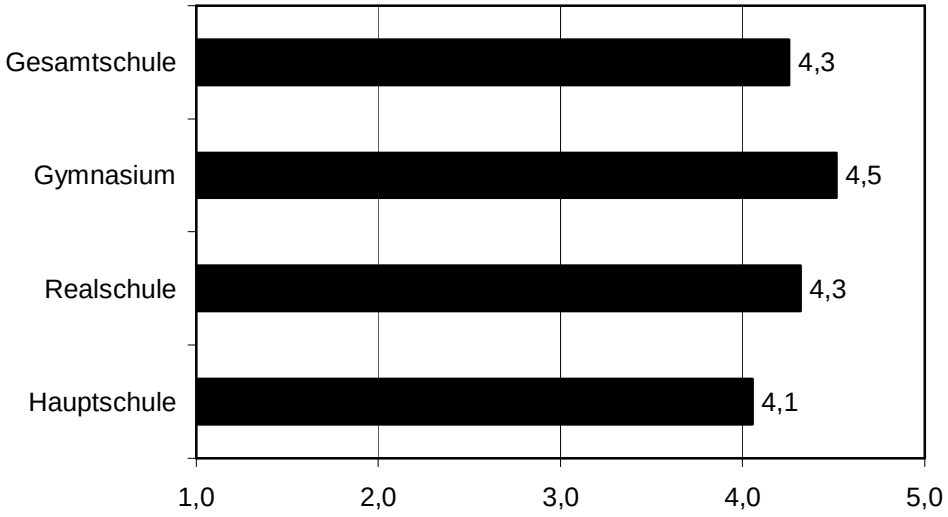
Besonders gute FreundInnen in der Kirchengemeinde haben – wenn überhaupt – eher Kinder, die in dörflichen oder kleinstädtischen Strukturen wohnen (M=1,7). Kinder in Mittel- (M=1,5) und Großstädten (M=1,4) haben noch seltener gute FreundInnen in der Kirchengemeinde.

Kinder von Arbeitslosigkeit Betroffener haben seltener gute FreundInnen im Verein (M=2,3) als Kinder, deren Eltern Arbeit haben (M=2,6). Dies liegt wohl daran, dass Kinder Arbeitsloser seltener Mitglied in Vereinen sind, die häufig Geld kosten. Auch Kinder mit Migrationshintergrund haben seltener besonders gute FreundInnen im Verein (M=2,4) als Kinder ohne Migrationshintergrund (M=2,7). Dafür sagen Kinder mit Migrationshintergrund häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund, dass sie in anderen Städten oder Ländern besonders gute FreundInnen haben. Es handelt sich hier besonders oft erwartungsgemäß um die Herkunftsländer der Kinder bzw. ihrer Eltern.

Nach Schulform differenziert ergeben sich folgende Effekte: HauptschülerInnen berichten über mehr gute Freundschaften in anderen Ländern als alle anderen SchülerInnen. Freundschaften in Vereinen pflegen sie dagegen seltener als alle anderen Kinder. Beide Effekte lassen sich durch die bereits beschriebenen Einflüsse des Migrationshintergrundes und des sozialen Status erklären. Zusätzlich aber zeigen HauptschülerInnen die niedrigste Quote von Freundschaften in der Schule (s. Abb. 11.3). Dieser Effekt lässt sich nicht durch einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund erklären. Zwar ist auch für HauptschülerInnen die Schule der Ort, an dem sie am häufigsten ihre guten FreundInnen haben, allerdings ist das weniger stark der Fall als an den anderen Schulformen, vor allem am Gymnasium.

HauptschülerInnen haben die wenigsten guten Freundschaften in der Schule.

Abb. 11.3: Gute Freundschaften in der Schule (nach Schulform).



Gute FreundInnen in der Schule zu haben, zeigt einen nachweisbaren, wenngleich geringen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden im Freundeskreis auf (r=.16). Dies kann wie folgt interpretiert werden: Da die Schule der Bereich ist, an dem die Kinder der befragten Altersgruppe offenbar am ehesten ihre guten Freundschaften pflegen, wirken sich Probleme mit den KlassenkameradInnen am direktesten auf das Wohlbefinden im Freundeskreis aus. Auch mit dem Wohlbefinden in der Schule gibt es hier einen schwachen Zusammenhang (r=.11).

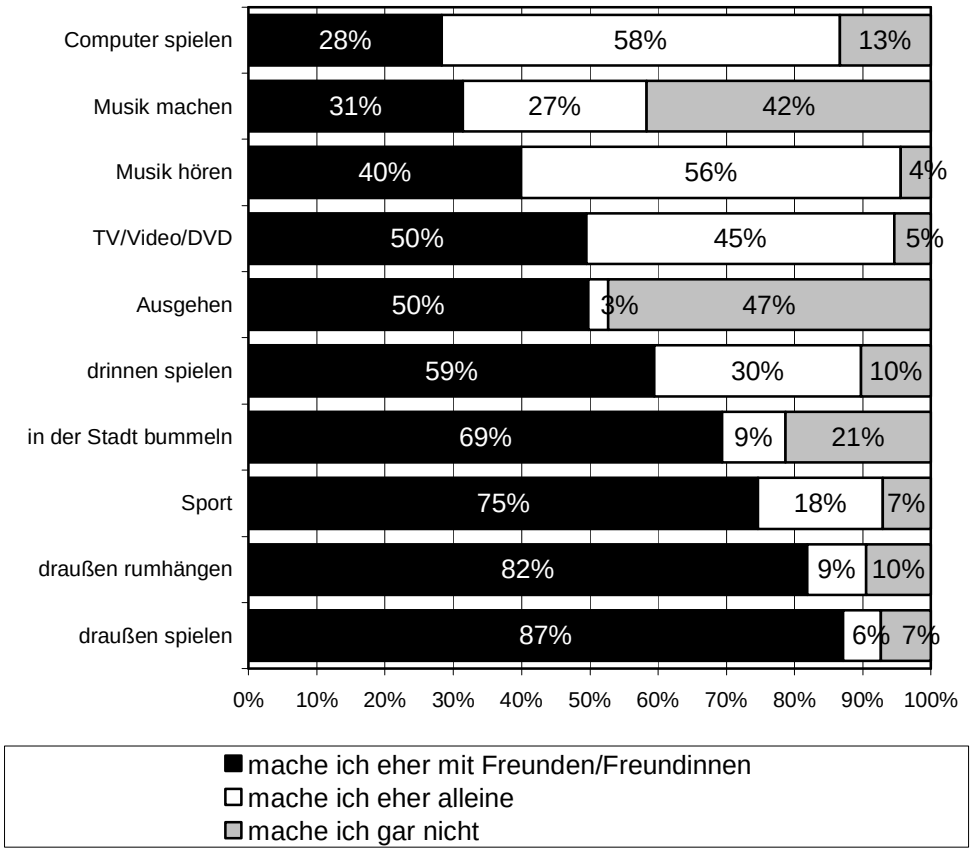
FreundInnen in der Schule zu haben steigert das Wohlbefinden im Freundeskreis.

11.3 Aktivitäten mit FreundInnen

Fast allen Freizeitbeschäftigungen gehen die Kinder eher gemeinsam mit FreundInnen als alleine nach.

Als letzter Aspekt wurde in diesem Jahr zum Freundeskreis erhoben, welche Aktivitäten die Kinder eher alleine, eher mit FreundInnen oder gar nicht ausüben. Die Abbildung 11.4 zeigt, wie deutlich die Aktivitäten von Kindern sozialer Natur sind. Ausschließlich Computer spielen und Musik hören sind Aktivitäten, die mehr Kinder eher allein als mit FreundInnen gemeinsam machen. Viele Freizeitaktivitäten machen die Kinder sogar fast ausschließlich eher mit FreundInnen (Sport, bummeln, draußen rumhängen, draußen spielen). Drinnen spielen, TV, Video oder DVD schauen und Musik machen sind Tätigkeiten, die sowohl relativ viele Kinder eher mit FreundInnen gemeinsam als auch relativ viele Kinder eher alleine machen. Nur wenige der abgefragten Aktivitäten (Ausgehen, Musik machen, Bummeln) werden von einem beträchtlichen Anteil der Kinder gar nicht ausgeübt.

Abb. 11.4: Sozialer Bezug der Freizeitaktivitäten von Kindern.



Jungen und Mädchen unterscheiden sich sowohl in den Aktivitäten, die sie – egal ob alleine oder mit FreundInnen – überhaupt ausführen, als auch darin, ob sie Aktivitäten, wenn sie sie ausüben, eher alleine oder eher mit FreundInnen ausüben (s. Tabelle 11.1). Im Einzelnen zeigen sich folgende Unterschiede: Jungen treiben etwas häufiger Sport als Mädchen. Außerdem treiben Mädchen häufiger alleine Sport als Jungen, möglicherweise aufgrund der ausgeübten Sportarten. Ähnlich sieht es beim Computerspiel aus: Auch hier spielen generell Mädchen seltener als Jungen und wenn, dann häufiger alleine. Umgekehrt verhält es sich beim Bummeln in der Stadt, das Jungen sowohl generell seltener, als auch häufiger eher alleine machen. In geringem Ausmaß, aber in die gleiche Richtung, geht der Unterschied beim Ausgehen. Draußen spielen Jungen etwas mehr als Mädchen. Musik, sowohl kreativ als auch rezeptiv, ist für Jungen weniger häufig Thema als für Mädchen.

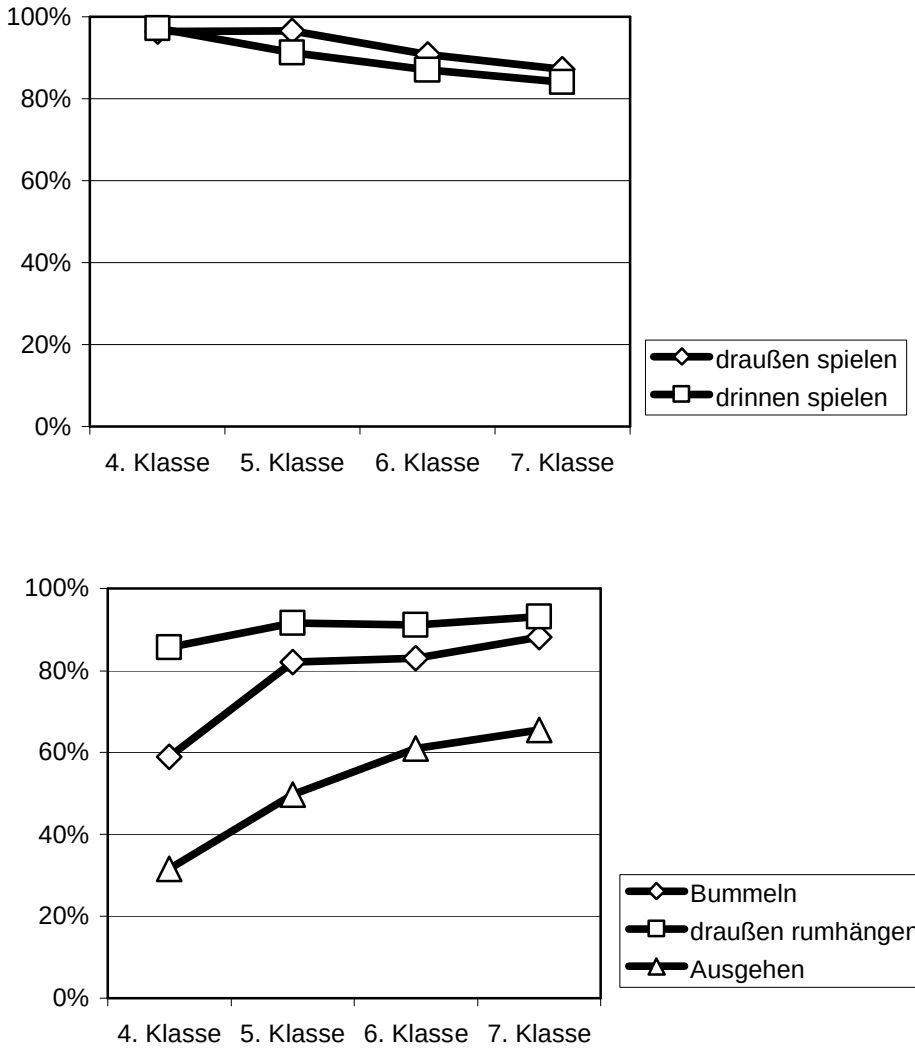
Jungen treiben häufiger Sport als Mädchen, Mädchen betreiben mehr Sport allein als Jungen.

Tab. 11.1: Sozialer Bezug der Freizeitaktivitäten nach Geschlecht.

	Jungen			Mädchen		
	mit Freund-Innen	alleine	gar nicht	mit Freund-Innen	alleine	gar nicht
Sport	81%	15%	5%	69%	22%	10%
Computer	37%	56%	7%	19%	61%	20%
Bummeln	58%	13%	29%	81%	6%	13%
Ausgehen	47%	4%	50%	53%	2%	45%
draußen spielen	89%	6%	5%	85%	6%	10%
drinnen spielen	58%	34%	8%	61%	26%	13%
Musik machen	29%	24%	47%	33%	31%	36%
Musik hören	39%	54%	7%	41%	57%	2%

Altersabhängig ändern sich die Häufigkeiten einiger Aktivitäten – egal ob alleine oder mit Freund-Innen (s. Abb. 11.5a&b). Während der Anteil der Kinder, die drinnen oder draußen spielen, nur geringfügig abnimmt, steigt der Anteil der Kinder, die draußen rumhängen, leicht und der Anteil der Kinder, die bummeln oder ausgehen, stark mit dem Alter an.

Abb. 11.5a&b: Ausgewählte Freizeitaktivitäten nach Jahrgangsstufe.



Kinder Arbeitsloser treiben seltener Sport und spielen seltener Computer.

Kinder, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, treiben seltener Sport und spielen seltener Computer als Kinder, deren Eltern nicht arbeitslos sind. Beides kann wohl als Effekt finanzieller Einschränkung verstanden werden. Interessant ist, dass Kinder mit mindestens einem arbeitslosen Elternteil seltener als Kinder, deren Eltern nicht von Arbeitslosigkeit betroffen sind, mit ihren FreundInnen drinnen spielen. Möglicherweise laden von Arbeitslosigkeit der Eltern betroffene Kinder weniger gern FreundInnen zu sich nach Hause ein.

Kinder mit Migrationshintergrund spielen generell – also sowohl alleine als auch mit FreundInnen – seltener drinnen.

Außer beim „Musik machen" gibt es in allen Aktivitäten Unterschiede nach besuchter Schulform (s. Abb. 11.6a-f). Für GymnasiastInnen sind das Bummeln, drinnen spielen und Sport Aktivitäten, die sie häufiger als andere SchülerInnen gemeinsam mit FreundInnen zeigen. Häufiger alleine nutzen sie technische Geräte wie Computer, TV, DVD, Video oder Musikanlage.

Die soziale Komponente der Aktivitäten zeigt deutliche Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden der Kinder. Kinder, die keinen Sport treiben (können), fühlen sich in der Familie, im Freundeskreis und in der Wohnumgebung schlechter als Kinder, die alleine oder mit FreundInnen sportlich aktiv sind. Kinder, die eher alleine als mit FreundInnen in der Stadt bummeln, haben in der Familie, im Wohnumfeld und im Freundeskreis ein geringeres Wohlbefinden als Kinder, die gemeinsam mit ihren FreundInnen oder gar nicht bummeln gehen. Auch Kinder, die alleine „draußen rumhängen", fühlen sich im Freundeskreis schlechter als Kinder, die gar nicht oder gemeinsam mit FreundInnen „rumhängen". Kinder, die mit FreundInnen zusammen fernsehen, fühlen sich im Freundeskreis besser als Kinder, die gar nicht oder alleine fernsehen.

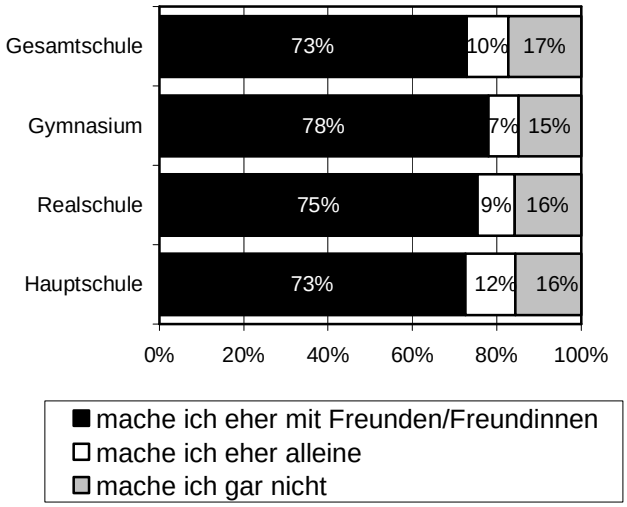
Alleine auszugehen geht ebenfalls mit einem geringeren Wohlbefinden im Freundeskreis einher. Gleiches gilt für alleine draußen oder drinnen zu spielen sowie Musik zu machen. Kinder, die keine Musik hören, fühlen sich im Freundeskreis schlechter als Kinder, die alleine oder gemeinsam Musik hören.

Insgesamt ist also der soziale Anteil vieler Freizeitaktivitäten von einem deutlichen Wert für das Wohlbefinden der Kinder im Freundeskreis und darüber hinaus. Kinder, die vielen Freizeitaktivitäten alleine nachgehen, zeigen ein beeinträchtigtes Wohlbefinden.

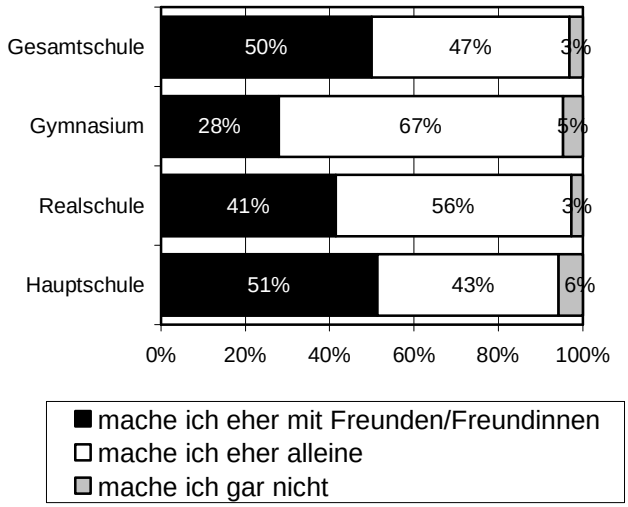
Kinder, die viele Freizeitaktivitäten alleine ausführen, haben ein beeinträchtigtes Wohlbefinden.

Abb. 11.6a-f: Ausgewählte Freizeitaktivitäten nach Schulform.

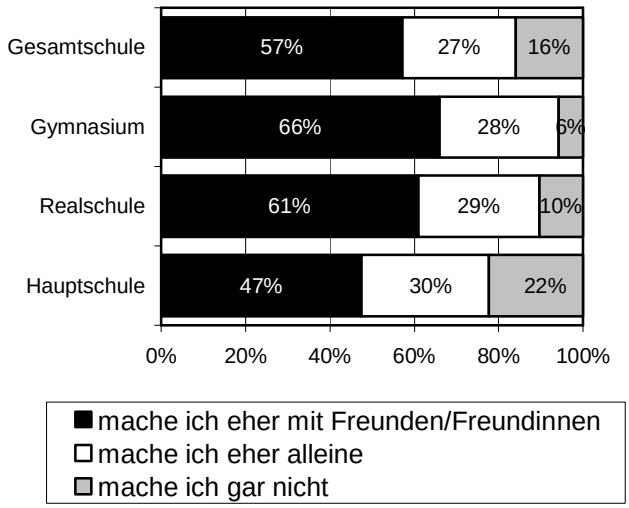
Bummeln



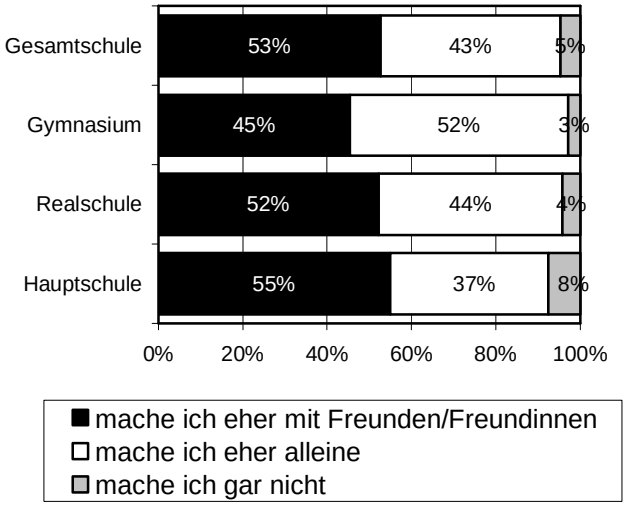
Musik hören



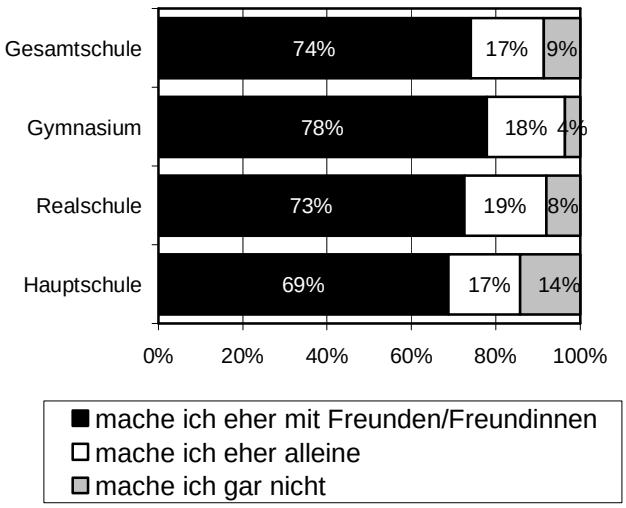
Drinnen spielen



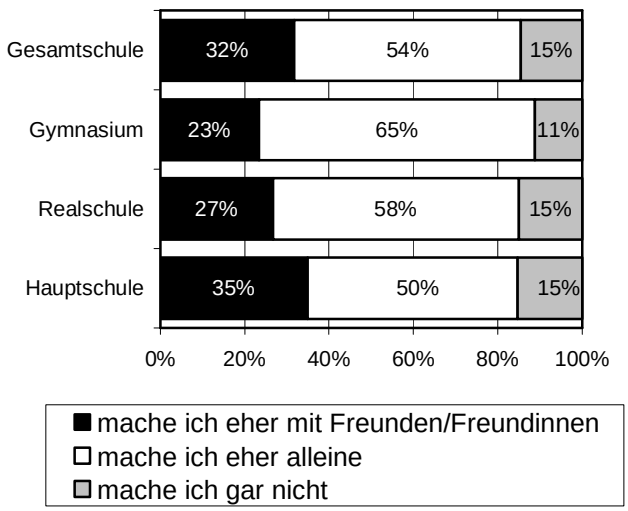
TV/Video/DVD



Sport



Computer

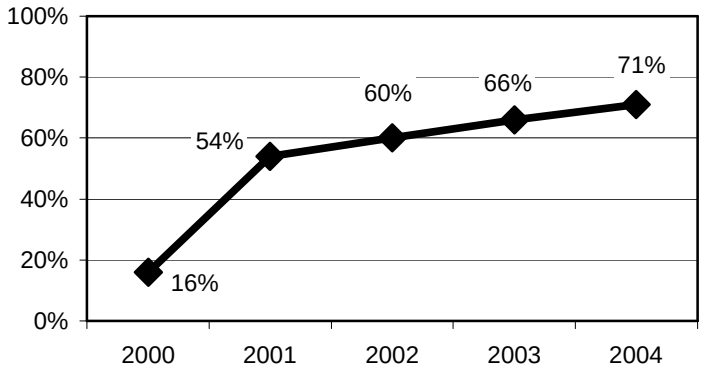


12. Handynutzung der Kinder

Der Anteil der Kinder mit eigenem Handy ist erneut auf nun 71% gestiegen.

Das eigene Handy gehört, wie schon in den Befragungen der vorigen Jahre festgestellt wurde, fest zum Alltag der Kinder dazu. Im Jahr 2004 ist der Anteil der Kinder, die ein eigenes Mobiltelefon besitzen, abermals gestiegen und liegt nun bei 71% (s. Abb. 12.1).

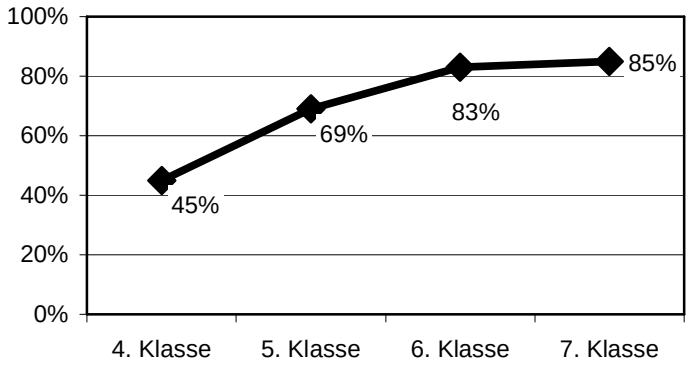
Abb. 12.1: Besitz eigener Handys.



Je älter die Kinder sind, desto eher haben sie ein eigenes Handy.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich beim Besitz eines eigenen Handys genauso wenig wie deutsche und ausländische Kinder. Deutlich sichtbar (s. Abb. 12.2) ist jedoch ein Alterseffekt. Mit zunehmendem Alter besitzen immer mehr Kinder ein eigenes Mobiltelefon. Insbesondere der Wechsel auf die weiterführende Schule scheint damit verbunden zu sein, dass deutlich mehr Kinder ein eigenes Handy besitzen. Der Sprung von der 6. zur 7. Klasse ist mit 2% relativ gering. In der 7. Klasse besitzen dann 85% der Kinder ein eigenes Handy.

Abb. 12.2: Besitz eines eigenen Handys nach Jahrgangsstufe.



Im Jahr 2003 gab es noch Unterschiede bezüglich der Schulformen dahingehend, dass GymnasiastInnen seltener ein eigenes Handy besitzen. Diese bestehen nun nicht mehr. Auch Kinder, in deren Familie mindestens ein Elternteil von Arbeitslosigkeit betroffen ist, besitzen nun annähernd genauso häufig ein eigenes Handy wie andere Kinder. Es scheint zunehmend so, dass das Handy als eine Notwendigkeit und nicht mehr als reiner Luxus verstanden wird.

GymnasiastInnen besitzen mittlerweile genauso häufig ein Handy wie SchülerInnen anderer Schulformen.

Die Kinder wurden, wie auch schon in den Vorjahren, gefragt, wer hauptsächlich die Kosten für ihr Handy trägt. 34% der Kinder tragen die anfallenden Kosten alleine, bei 32% sind die Eltern für das Begleichen der Rechnungen zuständig. 31% teilen die Kosten mit den Eltern. Andere Arten der Finanzierung kommen praktisch gar nicht vor.

Je ein Drittel der Kinder zahlen die Kosten für das Handy alleine, teilen sie sich oder bekommen die gesamten Kosten von ihren Eltern bezahlt.

Jungen finanzieren ihr Handy häufiger alleine als Mädchen (40% gegenüber 28%). Dagegen überwiegt bei Mädchen die gemeinsame Finanzierung mit den Eltern. Es gibt auch mehr Eltern, die das Handy der Tochter komplett finanzieren als dies bei Söhnen der Fall ist. Die Vermutung liegt nahe, dass hier verstärkte Sicherheitsgedanken bei Eltern von Töchtern mit im Spiel sind.

Jungen finanzieren ihr Handy häufiger allein.

Mit zunehmendem Alter nimmt der Anteil der Eltern, die das Handy ihres Kindes komplett finanzieren, ab. In der 4. Klasse sind es 38% der Eltern, bis zur 7. Klasse sinkt der Anteil auf 30% ab. Auch die gemeinsame Finanzierung wird mit zunehmendem Alter seltener. 37% teilen sich die Kosten bei Kindern der 4. Klasse, bei den Siebtklässlern sind es nur noch 28%. Der Anteil der Kinder, die ihr Handy vollständig allein finanzieren, steigt von der 4. bis zur 7. Klasse von 21% auf 40%.

Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil der Kinder, die ihre Handys selbst finanzieren.

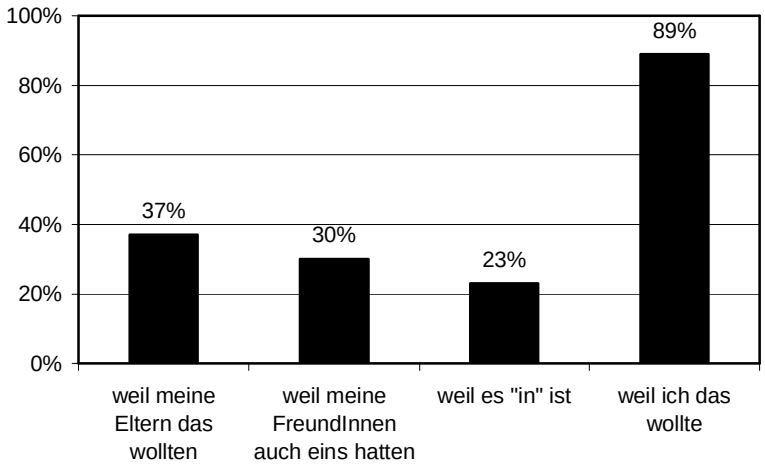
Während die Hälfte der ausländischen Kinder das eigene Handy ausschließlich über die Eltern finanziert, ist dies bei nur einem Viertel der deutschen Kinder der Fall. Auch die gemeinsame Finanzierung tritt in deutschen Familien häufiger auf (33% gegenüber 22%). Die komplette Finanzierung durch die Kinder selbst findet bei deutschen Kindern zu 39% statt, dem gegenüber stehen 23% der ausländischen Kinder, die ihr Mobiltelefon alleine finanzieren.

12.1 Gründe für den Handybesitz

30% der Kinder haben ein Handy, weil ihre FreundInnen ebenfalls eines haben und 23% weil es „in" ist.

In diesem Kinderbarometer wurden die Kinder zusätzlich nach Gründen für das eigene Handy gefragt. Mehrfachantworten waren bei dieser Frage möglich. Immerhin 37% der Kinder geben an, dass sie ein Handy besitzen, weil ihre Eltern das wollten. 30% der Kinder haben ein eigenes Handy, weil ihre Freunde und Freundinnen auch eins haben. 23% haben ein Handy, weil es „in" ist. Der wichtigste Grund ist für die befragten Kinder ihr eigener Wunsch nach einem Mobiltelefon: 89% der Kinder geben an, dass sie ein Handy besitzen, „weil ich das wollte" (s. Abb. 12.3).

Abb. 12.3: Gründe für ein eigenes Handy.



In der Angabe von Gründen für ein eigenes Handy sind sich alle Kinder bemerkenswert einig. Es lassen sich hier keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede feststellen.

Der Besitz eines eigenen Handys zeigt keinen Zusammenhang zum Wohlbefinden der Kinder.

13. Medien

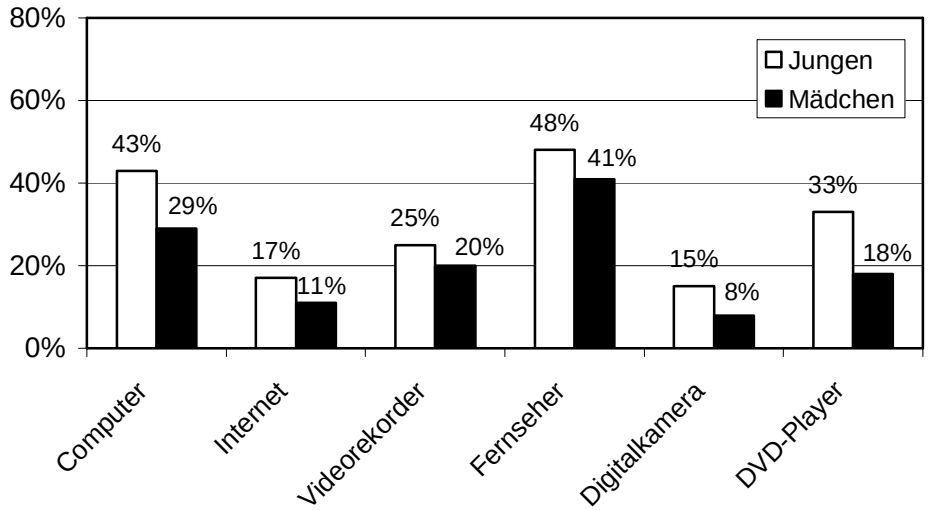
Nicht nur das Handy, auch andere sogenannte „Neue Medien" haben in den letzten Jahren verstärkt Einzug in die Kinderzimmer gehalten. Computer mit oder ohne Internetanschluss, DVD-Player, Digitalkameras und die – fast schon althergebrachten – Geräte Fernseher und Videorekorder gehören für viele Kinder zum Alltag dazu. Die Kinder wurden, wie auch schon in den letzten Erbebungsjahren, gefragt, ob und in welcher Form sie die neuen Medien besitzen. Sie hatten die Wahl zwischen „gar nicht", „für mich allein", „mit Geschwistern zusammen" und „in der Familie".

13.1 Neue Medien

Jungen und ältere Kinder haben besseren Zugang zu neuen Medien.

Über alle Medien hinweg zeigt sich, dass Jungen einen etwas besseren Zugang haben als Mädchen. Zudem besteht ein Alterseffekt dahingehend, dass ältere Kinder besseren Medienzugang haben als jüngere. Die genauen Ergebnisse sind für jedes Medium einzeln in den folgenden Abschnitten dargestellt.

Abb. 13.1: Alleinbesitz neuer Medien nach Geschlecht.



13.1.1 Computer

Fast jedes Kind hat einen PC in der Familie.

Einen Computer können mittlerweile 92% der Kinder nutzen. Davon haben 36% sogar ein eigenes Gerät, 19% nutzen den PC mit Geschwistern zusammen und weitere 37% haben einen PC in der Familie, den sie mit Eltern und Geschwistern tei-

len. Die verbleibenden 8% der Kinder haben keinen Zugang zum Computer im Elternhaus. Gerade für diesen Anteil ist die PC-Ausstattung an Schulen wichtig, um den Umgang damit außerhalb des Elternhauses zu erlernen und nicht den Anschluss zu verlieren.

11% der Mädchen haben keinen PC zur Verfügung. Demgegenüber sind es bei den Jungen nur 5%.

Mit zunehmendem Alter erhöht sich der Anteil der Kinder, die einen eigenen PC haben, von 31% in der 4. Klasse auf 40% in der 7. Klasse.

Nur 2% der GymnasiastInnen, aber 15% der HauptschülerInnen verfügen über keinen PC.

Nach wie vor gibt es bei der Computernutzung große Unterschiede für die einzelnen Schulformen. Während 98% der GymnasiastInnen einen Computer in ihrer Familie (ob allein oder gemeinsam mit anderen) nutzen können, haben 15% der HauptschülerInnen diese Möglichkeit nicht.

Ausländische und deutsche Kinder unterscheiden sich in einigen Punkten wesentlich in ihrer Computernutzung. Während 14% der ausländischen Kinder keinen Computer zu Hause nutzen können, sind es nur 6% der deutschen Kinder.

13.1.2 Internetzugang

Ein Drittel der Kinder hat in der Familie keinen Internetzugang. Die Verbreitung des Internets stagniert.

Während die Versorgung mit PCs im Elternhaus mittlerweile fast vollständig scheint, ergibt sich bei den Internetanschlüssen noch ein anderes Bild. 33% der Kinder besitzen in der Familie keinen Zugang zum Internet, das ist ein Prozent mehr als im Vorjahr (s. Abb. 13.2). Dafür ist der Anteil der Kinder, die einen eigenen Anschluss im Kinderzimmer haben, von 11% auf 14% gestiegen. 8% nutzen das Internet gemeinsam mit Geschwistern und 45% haben über den PC ihrer Eltern Zugang zum WWW (s. Abb. 13.2).

35% der Mädchen haben keinen Zugang zum Internet. Bei den Jungen sind es 30%.

Mit zunehmendem Alter verfügen mehr Kinder über einen eigenen Internetanschluss (Anstieg von 9% auf 17% von der 4. bis zur 7. Klasse).

Fast die Hälfte der HauptschülerInnen aber nur ein Fünftel der GymnasiastInnen hat keinen Internetzugang.

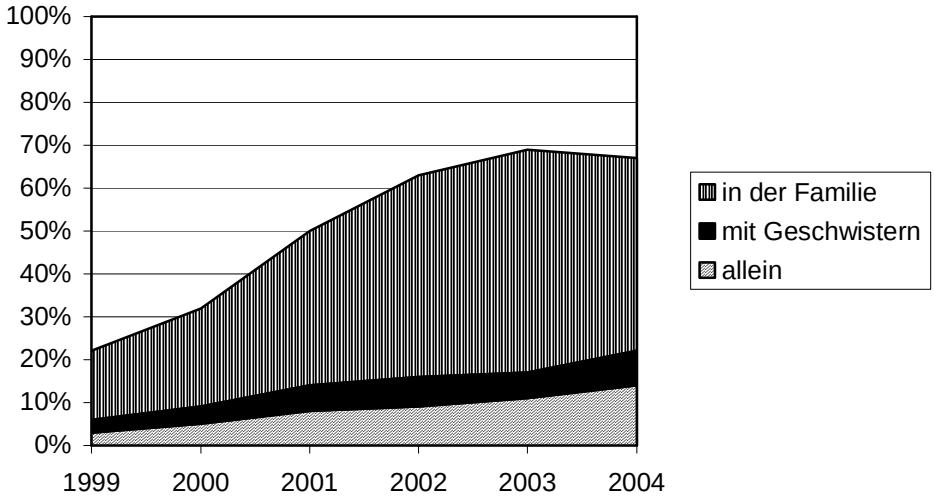
45% der HauptschülerInnen haben keinen Zugang zum Internet in ihrer Familie. Bei den GymnasiastInnen sind es nur 18%. Auch auf Gesamt- und Realschulen haben jeweils über 30% keinen Internetzugang zu Hause.

Annähernd die Hälfte der ausländischen Kinder (47%) hat zu Hause keinen Internetzugang. Ausländische Kinder nutzen den Zugang zum Netz häufiger zusammen mit ihren Geschwistern als deutsche Kinder (14% zu 6%).

Annähernd die Hälfte der ausländischen Kinder hat keinen Internetzugriff.

Vergleicht man die verschiedenen Erhebungsjahre, fällt auf, dass die Nutzung eines gemeinsamen Anschlusses der ganzen Familie in diesem Jahr erstmals wieder zurückgeht. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass Kinder und Erwachsene sehr unterschiedliche Interessen haben, wie sie das Internet nutzen. Eventuell bekommen die Kinder häufiger einen eigenen Anschluss, um Konflikten diesbezüglich aus dem Weg zu gehen. Sicherlich spielt auch die zunehmend ausgereifte Technik in Bezug auf die Vernetzung von PCs eine Rolle.

Abb. 13.2: Entwicklung des Internetzugangs seit 1999.



13.1.3 Fernseher und Videorekorder

45% der Kinder besitzen einen Fernseher, den nur sie allein nutzen. Bei 7% existiert kein Fernseher in der Familie. Einen Videorekorder haben 23% für sich allein, 52% nutzen den familieneigenen und 18% können gar nicht auf ein solches Gerät zugreifen.
Jungen und Mädchen haben die gleichen Nutzungsmöglichkeiten von Videorekorder und Fernseher.

Fast jedes zweite Kind hat einen <u>eigenen</u> Fernseher.

GymnasiastInnen haben seltener einen eigenen Fernseher.

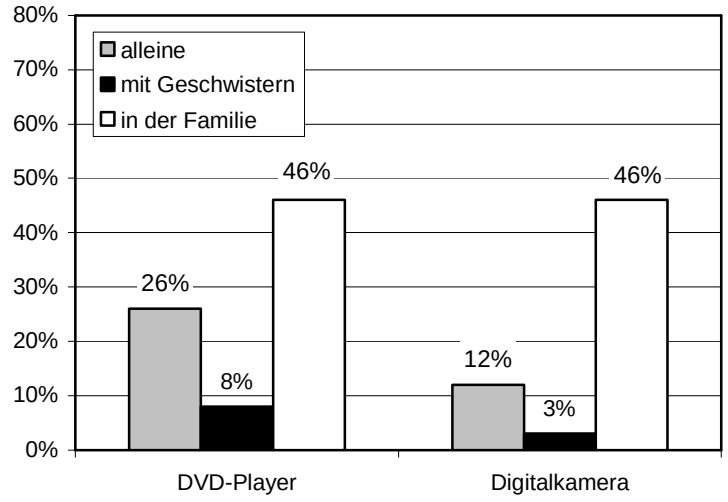
33% der GesamtschülerInnen besitzen einen Videorekorder für sich alleine. Demgegenüber stehen 16% der GymnasiastInnen. Auch beim eigenen Fernseher liegen die GymnasiastInnen mit 40% hinter den anderen Schulformen. Alle anderen erreichen als alleinige Eigentümer über 50%, die RealschülerInnen liegen mit 57% an der Spitze.

Videorekorder und Fernseher werden von ausländischen Kindern häufiger zusammen mit Geschwistern genutzt als von deutschen Kindern.

13.1.4 DVD-Player und Digitalkamera

Zum ersten Mal wurden die Kinder in diesem Jahr danach gefragt, ob sie einen DVD-Player oder eine Digitalkamera besitzen. Die Ergebnisse sind in Abb. 13.3 dargestellt.

Abb. 13.3: Nutzung von neuen Medien.



80% der Haushalte mit Kindern im befragten Alter haben inzwischen einen DVD-Player.

Der DVD-Player hat in Familien annähernd denselben Stellenwert wie der Videorekorder. 20% haben keinen DVD-Player zur Verfügung. Dagegen nutzen 26% der Kinder ein Gerät für sich alleine (vermutlich in vielen Fällen durch die Integration im einen PC). 23% der Mädchen nutzen keinen DVD-Player, bei den Jungen sind es 17% die ohne dieses Gerät auskommen (müssen?).

Gut die Hälfte der Kinder hat im Haushalt bereits eine Digitalkamera.

Auch Digitalkameras sind in Familien schon weit verbreitet. 12% besitzen eine eigene und annähernd die Hälfte (46%) gibt an, dass eine solche in ihrer Familie existiert. Inwieweit diese von den

Kindern wirklich aktiv mitgenutzt wird, lässt sich nicht sagen.

38% der Jungen haben keine Digitalkamera, die sie nutzen können. Bei den Mädchen sind es 41%.

Bei der Nutzung von Digitalkameras gibt es kaum Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Kindern. Deutsche Kinder haben etwas seltener eine Kamera zu Hause als ausländische (60% zu 63%). Die meisten Kinder, egal ob deutscher oder anderer Nationalität, nutzen die Familienkamera mit und haben kein eigenes Gerät (45% der ausländischen Kinder, 46% der deutschen Kinder).

13.2 Fernsehkonsum der Kinder

In diesem Jahr wurden die Kinder gefragt, wie oft sie selbst das Gefühl haben, zu viel Fernsehen, Video oder DVD zu schauen. Die Kinder konnten wählen zwischen „nie", „selten", „manchmal", „oft" und „immer".

26% geben an, dass sie „nie" oder „selten" zu viel Zeit vor dem Bildschirm verbringen. Bei 35% ist das „manchmal" der Fall und bei 39% „oft" oder „immer". Der Mittelwert von M=3,2 macht deutlich, dass die Kinder ihren Fernsehkonsum im Durchschnitt etwas mehr als manchmal zu hoch finden.

Zwei von Fünf Kindern finden, dass sie zu viel fernsehen.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in dieser Frage nicht. Dafür finden Kinder der 4. Klasse seltener, dass sie zu viel fernsehen, als die älteren Jahrgangsstufen (M=2,9).

GymnasiastInnen finden seltener, dass sie zu viel fernsehen, als die Kinder anderer Schulformen. Vergleicht man deutsche und ausländische Kinder, fallen auch hier Unterschiede auf: Deutsche Kinder finden „manchmal" (M=3,0), dass ihr Fernsehkonsum zu hoch ist, ausländische Kinder sind sich selbst gegenüber in dieser Frage kritischer (M=3,5).

Ausländische Kinder empfinden ihren Fernsehkonsum noch häufiger als zu hoch.

Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil von Arbeitslosigkeit betroffen ist, finden etwas häufiger, dass sie zuviel fernsehen (M=3,4 zu M=3,1). Kinder allein erziehender Eltern unterscheiden sich nicht von Kindern, die mit beiden Elternteilen aufwachsen.

Auch Kinder Arbeitsloser finden häufiger, dass sie zu viel fernsehen.

13.2.1 Planung des eigenen Tagesablaufs für das Fernsehen

Jedes zehnte Kind plant seinen Tagesablauf nach dem Fernsehprogramm.

Die Kinder wurden in diesem Jahr ebenfalls gefragt, wie oft sie ihren Tagesablauf so planen, dass sie zu bestimmten Sendungen im Fernsehen rechtzeitig zu Hause sind. Dies geschieht laut Aussagen der Kinder im Durchschnitt seltener als „manchmal" (M=2,5). Bei 87% kommt so etwas „selten" oder „nie" vor, für 10% ist das aber „immer" der Fall.

GymnasiastInnen und GrundschülerInnen lassen am wenigsten ihren Tagesablauf vom Fernsehprogramm bestimmen.

Kinder, die eine Grundschule oder ein Gymnasium besuchen, machen sich in ihrer Tagesplanung unabhängiger von bestimmten Fernsehsendungen als Kinder anderer Schulformen. Die Unterschiede bleiben jedoch auf relativ geringem Niveau. Die größte Differenz besteht zwischen GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen (M=2,3 zu M=2,7).

Kinder mit Migrationshintergrund planen ihren Tagesablauf häufiger in Abhängigkeit von Fernsehsendungen, die sie gerne anschauen möchten, als deutsche Kinder.

13.3 Umgang verschiedener Personen mit Internet und Computer

Die Kinder wurden in diesem Jahr danach gefragt, wie sie die Internet- und Computerkompetenz von verschiedenen Personen in ihrem Umfeld einschätzen.

13.3.1 Internetkompetenz

Bei der Internetkompetenz liegen die Väter mit einem Mittelwert von 3,9 (fast „eher gut") an der Spitze, gefolgt von den LehrerInnen (s. Tab. 13.1). An dritter Stelle liegt die selbst eingeschätzte Internetkompetenz. Schlusslichter sind die Geschwister und die eigene Mutter, was das Surfen im WWW angeht.

Tab.13.1: Internetkompetenzen verschiedener Personen aus Sicht der Kinder.

	Gesamt	Mädchen	Jungen
Du selbst	**3,7**	**3,5[a]**	**3,9[a]**
Deine Mutter	**3,0**	3,0	3,0
Dein Vater	**3,9**	3,9	3,9
Deine Geschwister	**3,2**	3,3	3,2
Deine LehrerInnen	**3,8**	**3,9[a]**	**3,7[a]**

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „schlecht" und 5 = „gut" liegen) [a] der Unterschied ist statistisch signifikant

60% der Kinder denken von sich selbst, dass sie „eher gut" oder „gut" mit dem Internet umgehen können. 18% schätzen die eigenen Fähigkeiten „eher schlecht" bis „schlecht" ein.

Jungen halten sich für kompetenter im Internet. Mädchen halten ihre LehrerInnen für kompetenter.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in Bezug auf die selbst beurteilten Internetfähigkeiten. Jungen schätzen ihre Kompetenz mit M=3,9 höher ein als Mädchen (M=3,5). Die eigenen LehrerInnen werden von Mädchen besser beurteilt als von Jungen.

Die eigene Internetkompetenz wächst mit dem Alter.

Mit zunehmendem Alter werden die eigenen Internetfähigkeiten positiver eingeschätzt. Auch die Geschwisterkinder werden besser beurteilt, je älter die Kinder sind. Dafür werden Mütter und Väter nicht mehr so gut beurteilt, wenn die Kinder älter werden.

Von GymnasiastInnen wird die Internetkompetenz des Vaters besser beurteilt als von Kindern, die eine andere Schule besuchen. Vermutlich hat dieser Befund auch etwas mit der beruflichen Stellung dieser Väter zu tun, die evtl. mehr beruflichen Umgang mit diesem Medium haben.

HauptschülerInnen halten ihre LehrerInnen im Umgang mit dem Internet am kompetentesten.

Die LehrerInnen werden von HauptschülerInnen besser beurteilt als von GymnasiastInnen. Abb. 13.4 verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen Schulform und eingeschätzter Kompetenz der LehrerInnen. Die eigene Internetkompetenz wird von allen Kindern, unabhängig davon, welche Schule sie besuchen, ähnlich beurteilt.

Interessant ist an diesem Befund, dass die Internetkompetenz der LehrerInnen von den Kindern relativ hoch eingeschätzt wird. Oftmals wird ja davon gesprochen, dass gerade LehrerInnen zu geringe Fähigkeiten auf diesem Gebiet hätten. In der im Kinderbarometer befragten Altersklasse haben

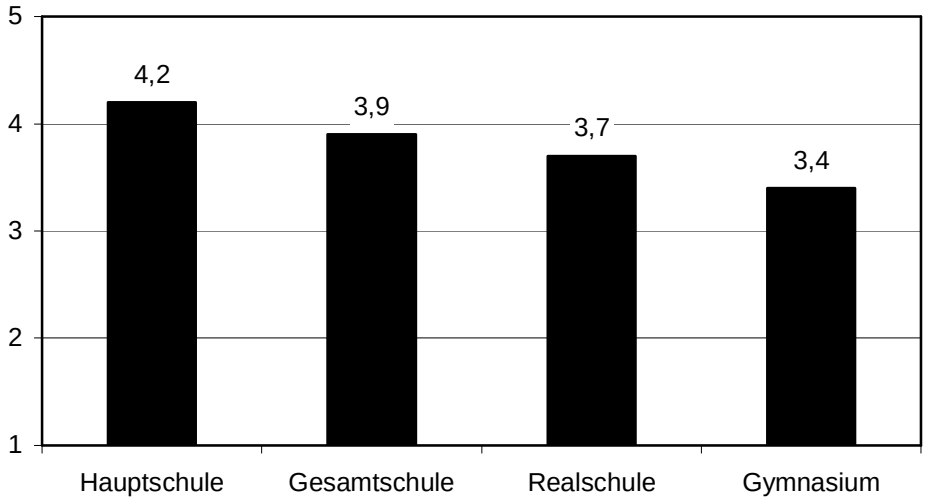
Kinder einen sehr guten Eindruck von den Fähigkeiten ihrer LehrerInnen. Allerdings zeigt sich kein Zusammenhang zwischen der eigenen Internetkompetenz und der der LehrerInnen (s. Tab. 13.2).

Tab. 13.2: Zusammenhang zwischen der eigenen Internetkompetenz und der Kompetenz der Bezugspersonen.

	Internetfähigkeiten du selbst	Internetfähigkeiten Mutter	Internetfähigkeiten Vater	Internetfähigkeiten Geschwister
Internetfähigkeiten Mutter	,25			
Internetfähigkeiten Vater	,23	,33		
Internetfähigkeiten Geschwister	,29	,13	,10	
Internetfähigkeiten LehrerInnen		,06		,08

Interessant ist, dass die eigene Internetkompetenz vor allem mit der Kompetenz der Geschwister, der Mutter und des Vaters einhergeht.

Abb. 13.4: Eingeschätzte Internetkompetenz der LehrerInnen nach Schultyp.



Ausländische Eltern verfügen aus Sicht ihrer Kinder nur über eine geringe Internetkompetenz.

Ausländische Kinder schätzen die Fähigkeit ihrer Eltern mit dem Internet umzugehen geringer ein als deutsche Kinder. Die Unterschiede betragen jeweils fast einen vollen Skalenpunkt (für die Mütter: M=2,3 zu M=3,1; für die Väter: M=3,2 zu M=4,0). Ausländische Kinder schätzen dagegen im Vergleich zu deutschen Kindern ihre Geschwister und LehrerInnen kompetenter ein.

13.3.2 Computerkompetenz

Nicht nur das Internet, auch der Umgang mit dem Computer (Textverarbeitung, Spiele usw.) wurde in diesem Kinderbarometer abgefragt. Bei der

Computerkompetenz sehen die Kinder sich selbst vorn (s. Tabelle 13.3). Im Durchschnitt schätzen sie ihre Fähigkeiten mit M=4,3 ein. Auf dem 2. Platz folgen der eigene Vater und die LehrerInnen, danach Geschwister und die Mutter.

Am PC fühlen sich die Kinder ihren Eltern und LehrerInnen überlegen.

Der Vergleich von Jungen und Mädchen zeigt dasselbe Bild wie bei der Internetkompetenz: Jungen schätzen ihre eigenen Fähigkeiten besser ein als Mädchen (M=4,4 vs. M=4,2); dafür schätzen Mädchen die Kompetenz ihrer LehrerInnen höher ein als die Jungen (M=4,2 vs. M=3,9). Bezüglich der anderen Personengruppen gibt es keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Jungen halten sich auch am PC für kompetenter, Mädchen schätzen auch am PC ihre LehrerInnen besser ein als Jungen.

Tab. 13.3: Computerkompetenzen verschiedener Personen aus Sicht der Kinder.

	Gesamt	Deutsch	Ausländisch
Du selbst	4,3	4,3	4,3
Deine Mutter	3,5	**3,7** [a]	**2,8** [a]
Dein Vater	4,1	**4,3** [a]	**3,5** [a]
Deine Geschwister	3,7	**3,7** [a]	**4,0** [a]
Deine LehrerInnen	4,1	**4,0** [a]	**4,3** [a]

(die Mittelwerte können zwischen 1 = „schlecht" und 5 = „gut" liegen) [a] der Unterschied ist statistisch signifikant

Kinder mit Migrationshintergrund unterscheiden sich in vielen Punkten von Kindern deutscher Nationalität (siehe Tab. 13.3). Lediglich die eigene Computerkompetenz schätzen beide Gruppen gleich ein. Die Ergebnisse decken sich mit denen für die Internetkenntnisse.

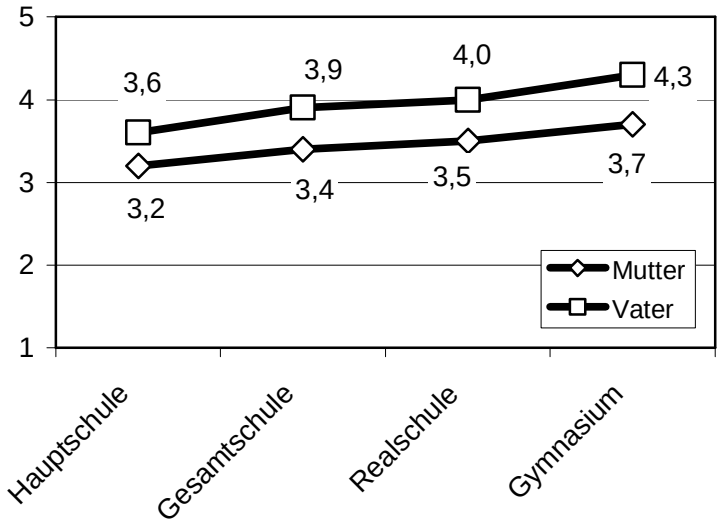
Mit zunehmendem Alter werden Müttern, Vätern und auch den LehrerInnen weniger Kompetenzen zugeschrieben. Die eigenen Computerfähigkeiten werden in der 4. Klasse noch im Durchschnitt mit 4,1 beurteilt. In der 7. Klasse steigt der Mittelwert auf 4,4 an.

Auch die selbst zugeschriebene PC-Kompetenz steigt mit dem Alter an.

Die Computerkenntnisse der Eltern werden je nach Schulform von den Kindern sehr unterschiedlich eingeschätzt. Wie in Abb. 13.5 zu sehen ist, wird die Computerkompetenz der Eltern umso höher eingeschätzt, je höher die Schulform ist. Die Kompetenzen der Mütter liegen dabei, ähnlich wie bei den Internetkenntnissen, um ca. 0,5 Skalenpunkte unter denen der Väter.

Je höher die Schulform, desto höher die geschätzte PC-Kompetenz der Eltern.

Abb. 13.5: Eingeschätzte Computerkompetenz der Eltern nach Schulform.



Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil von Arbeitslosigkeit betroffen ist, schätzen die Computerkenntnisse ihrer Eltern etwas schlechter ein als andere Kinder. Die Unterschiede betragen jeweils ca. 0,5 Skalenpunkte.

13.3.3 Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden

Computer- und Internetkompetenz der LehrerInnen zeigt Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden der Kinder in der Schule.

Zwischen dem Wohlbefinden der Kinder in der Familie und den Computerkenntnissen des Vaters gibt es einen leichten Zusammenhang (r=.13)[11]. Die Computer- und Internetkenntnisse der LehrerInnen zeigen Zusammenhänge zum Wohlbefinden der Kinder in der Schule (r=.19 und r=.16). Kinder, die ihre eigenen Computer- und Internetkompetenzen höher einschätzen, fühlen sich in ihrem Freundeskreis ganz leicht besser (r=.08 für Computer und r=.09 für Internet).

[11] Dieser Effekt bleibt auch dann bestehen, wenn man die Variable Arbeitslosigkeit der Eltern kontrolliert.

14. Taschengeld

Im Durchschnitt bekommen die Kinder zwischen 9 und 14 Jahren 21,90€ Taschengeld pro Monat. Seit dem ersten Kinderbarometer in Nordrhein-Westfalen 1998 ist das Taschengeld der Kinder kontinuierlich angestiegen. Eine Ausnahme gab es nur im Jahr 2001, in dem ein leichter Rückgang zu verzeichnen war. In diesem Jahr bekommen die Kinder nur geringfügig mehr Taschengeld als im Vorjahr, wie Abb. 14.1 zeigt. Im Durchschnitt liegt das monatliche Taschengeld bei 21,90€. Ca. 2% der Kinder geben an, dass sie über 100€ Taschengeld pro Monat bekommen.

Abb. 14.1: Durchschnittliches monatliches Taschengeld seit 1998.

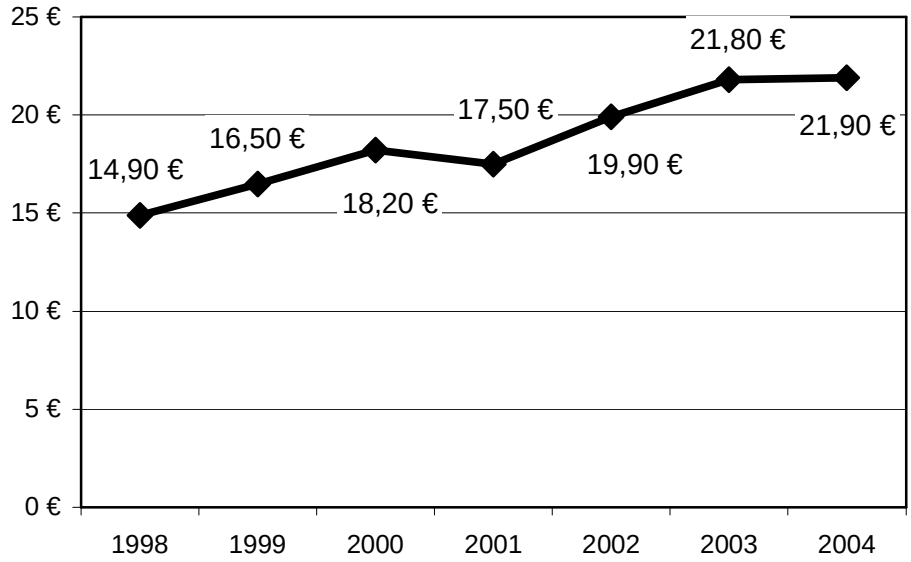


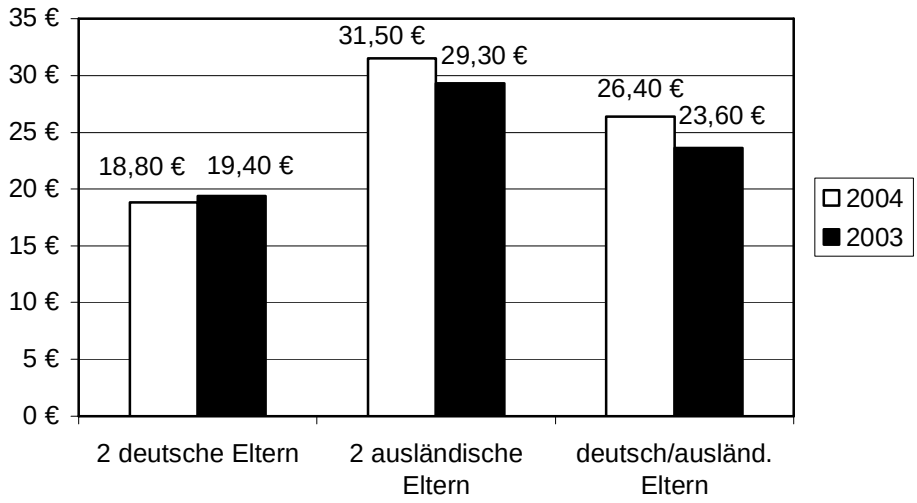
Abb. 14.2 zeigt, dass es zwischen deutschen und ausländischen Kindern immense Unterschiede bezüglich des Taschengeldes gibt. Wie auch in den Vorjahren bekommen ausländische Kinder im Durchschnitt deutlich (2004 sind es fast 13€) mehr Taschengeld als deutsche Kinder. Kinder, die mit einem deutschen und einem ausländischen Elternteil aufwachsen, liegen mit ihrem „Einkommen" dazwischen.

Kinder mit Migrationshintergrund erhalten fast 13€ mehr pro Monat.

Vergleicht man die Jahre 2003 und 2004 miteinander, fallen kleine Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Kindern auf. Während deutsche Kinder 2004 etwas weniger Taschengeld bekommen als im Vorjahr, bekommen Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist, etwas mehr Taschengeld als 2003.

Während Kinder mit Migrationshintergrund 2004 mehr Taschengeld bekommen als 2003, erhalten Kinder ohne Migrationshintergrund 2004 etwas weniger als 2003.

Abb. 14.2: Durchschnittliches Taschengeld nach Migrationshintergrund 2003/2004.



HauptschülerInnen erhalten das höchste Taschengeld.

Auch der Vergleich des Taschengeldes zwischen Kindern verschiedener Schulformen zeigt dieselben Unterschiede wie im Vorjahr. Spitzenreiter sind die Kinder, die eine Hauptschule besuchen. Sie bekommen im Durchschnitt 37,00€ Taschengeld pro Monat. Es folgen GesamtschülerInnen (24,50€) und RealschülerInnen (22,20€). Das Schlusslicht bilden die GymnasiastInnen mit monatlich 18,10€ im Durchschnitt. Die Kinder der vierten Klasse bekommen im Mittel 12,50€ Taschengeld im Monat.

Es zeigt sich erwartungsgemäß ein deutlicher Alterseffekt. Das Taschengeld steigt von 12,50€ in der vierten Klasse, auf 19,90€ in der fünften Klasse. In der sechsten Klasse erhalten die Kinder 23,60€ und in der siebten 30,50€.

Kinder arbeitsloser Eltern erhalten tendenziell mehr Taschengeld.

Ein Befund, der schon im Vorjahr überraschte, ist auch in diesem Jahr festzustellen: Kinder, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, bekommen tendenziell etwas *mehr* Taschengeld als Kinder, deren beide Eltern erwerbstätig sind.

Das Wohlbefinden der Kinder in NRW hängt nicht davon ab, wie viel Taschengeld sie bekommen. Kinder mit weniger Taschengeld fühlen sich demnach im Allgemeinen nicht schlechter oder besser als Kinder mit mehr Taschengeld.

14.1 Nebenjobs

43% der Kinder verdienen sich zu ihrem Taschengeld etwas hinzu.

Mädchen verdienen sich seltener etwas dazu als Jungen. 37% der Mädchen bessern ihr Taschengeld durch eigene Arbeiten auf, bei den Jungen ist es genau die Hälfte.

Jungen haben häufiger einen Job.

Am häufigsten verdienen sich Kinder, die eine Hauptschule besuchen, etwas Geld zum Taschengeld dazu (50%). Ca. 39% der GrundschülerInnen und GymnasiastInnen bessern ihr Taschengeld durch zusätzliche Aufgaben auf (Realschule: 46%; Gesamtschule: 43%).

HauptschülerInnen verdienen sich am häufigsten zusätzliches Geld.

Zwischen deutschen und ausländischen Kindern gibt es keine Unterschiede, was das Dazuverdienen von Geld angeht. Auch das Alter der Kinder ist irrelevant bei der Frage, ob sie zusätzlich Geld verdienen.

Der Nebenjob ist altersunabhängig.

Kinder, die sich etwas zusätzlich verdienen, um ihr Taschengeld aufzubessern, fühlen sich im Allgemeinen nicht besser oder schlechter als andere Kinder.

14.2 Verwendung des Taschengeldes

Die Kinder wurden in diesem Jahr erstmals gefragt, ob sie von ihrem Taschengeld Schulsachen oder Kleidung kaufen müssen. 7% der Kinder müssen einen Teil ihres Geldes für Schulsachen ausgeben, 8% müssen den Kauf von Kleidung bei ihrem Taschengeld einplanen. Zu dieser Frage gibt es keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, auch Kinder der verschiedenen Schulformen unterscheiden sich nicht.

7% der Kinder bezahlen auch Schulsachen vom Taschengeld, 8% müssen Kleidung zumindest teilweise selbst bezahlen.

Mit zunehmendem Alter müssen mehr Kinder von ihrem Geld Kleidung kaufen (4.Klasse: 4%; 7. Klasse: 10%). Ob dies (in Anbetracht so mancher Diskussionen über den persönlichen Stil und Geschmack) von den Kindern als negativ empfunden wird, kann dieses Kinderbarometer nicht beantworten. Den Kindern wird jedenfalls in diesem Punkt mit zunehmendem Alter mehr Verantwortung übertragen, auch was den Umgang mit dem eigenen Geld angeht. Beim Kauf von Schulsachen zeigt sich dieser Effekt nicht.

Je älter die Kinder werden, desto eher kaufen sie Kleider aus dem eigenen Etat.

Ausländische Kinder müssen häufiger Schulsachen und Kleidung von ihrem Taschengeld kaufen als deutsche Kinder. Wie oben in Abb. 14.2 zu sehen ist, bekommen sie dafür jedoch auch mehr Geld zur Verfügung gestellt.

Ausländische Kinder müssen häufiger Schulsachen und Kleidung von ihrem Geld bezahlen.

Auch bei diesen Fragen gibt es keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge zum Wohlbefinden der Kinder.

14.3 Schulden

9% der befragten Kinder haben Schulden. Dies liegt deutlich unter dem Wert von 2003.

Zum Befragungszeitpunkt geben 9% der Kinder an, momentan bei jemandem Schulden zu haben. Die erfreuliche Nachricht ist, dass der sehr hohe Wert von 2003 (14%) nun wieder deutlich unterboten wird.

Jungen und Mädchen sind nicht unterschiedlich häufig verschuldet. Differenzen gibt es aber bei Kindern unterschiedlichen Alters. 6% der ViertklässlerInnen geben an, bei jemandem Schulden zu haben; in der 6. Klasse erreichen die verschuldeten Kinder mit 12% den höchsten Wert. In der 7. Klasse sind es noch 10% der Kinder, die bei jemandem in der Kreide stehen.

Schulden zu haben beeinträchtigt das Wohlbefinden der Kinder.

Kinder, die momentan bei jemandem Schulden haben, fühlen sich im Allgemeinen schlechter als Kinder ohne Schulden. Dies weist darauf hin, dass Schulden bei Kindern ein ernstzunehmendes Thema sind, welches Kinder in ihrem Wohlbefinden beeinträchtigt.

15. Wohnumgebung

Nach dem Freundeskreis fühlen sich die Kinder in ihrem Wohnumfeld am zweitbesten.

Nach dem Freundeskreis ist das Wohnumfeld der Lebensbereich der Kinder, in dem sie sich am zweitbesten fühlen (M=6,1). Der Wert entspricht den Vorjahren. Mehr als die Hälfte der Kinder fühlen sich in ihrer Wohnumgebung „sehr gut" (55%). 26% fühlen sich „gut" und 9% „eher gut". 5% fühlen sich „mittelmäßig" und weitere 5% „eher schlecht", „schlecht" oder „sehr schlecht". Kinder mit Migrationshintergrund fühlen sich in ihrer Wohnumgebung etwas schlechter (M=5,9) als Kinder ohne Migrationshintergrund (M=6,3). Weitere Unterschiede bestehen nicht.

Kinder mit Migrationshintergrund fühlen sich im Wohnumfeld schlechter als deutsche Kinder.

Im Bereich Wohnumgebung wurde in diesem Jahr erhoben, inwieweit die Kinder in ihrer Wohnumgebung unbeaufsichtigt herumstreifen können (als Indikator für spontane, unbeaufsichtigte Freizeitgestaltung), sie alleine draußen sein dürfen, und inwieweit die Kinder erleben, dass ihre Eltern sich Sorgen machen, wenn sie alleine in der Wohngegend unterwegs sind. Außerdem wurde erfasst, was die Kinder an ihrer Wohngegend besonders gut finden bzw. ändern würden.

15.1 Unbeaufsichtigte Freizeitaktivitäten

Kinder haben heute seltener als früher die Gelegenheit, in ihrer Wohnumgebung unbeaufsichtigt freie Zeit zu verbringen – das behauptet zumindest die Forschung aus Sicht der Erwachsenen. Wie sehen die Kinder zwischen 9 und 14 Jahren in NRW dieses Thema? Können sie „einfach mal so herumstreifen" und somit selbstbestimmt Erfahrungen sammeln? Dürfen sie überhaupt alleine draußen sein? Erleben sie, dass ihre Eltern sich Sorgen machen, wenn sie alleine unterwegs sind?

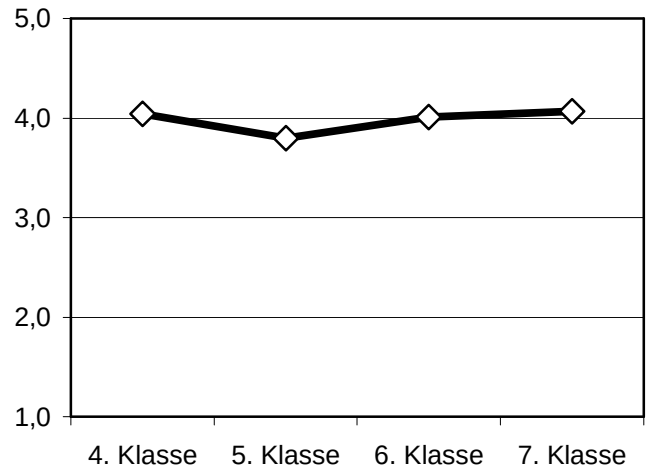
15.1.1 Umherstreifen

Knapp ein Drittel der Kinder kann in der Wohngegend nicht problemlos umherstreifen.

Die Hälfte (49%) der Kinder stimmt der Aussage völlig zu, dass sie in ihrer Wohngegend „herumstreifen" können. Weitere 21% stimmen ziemlich zu. 16% allerdings stimmen nur teilweise zu, 14% stimmen sogar wenig oder gar nicht zu. Knapp ein Drittel der Kinder kann also in der Wohngegend nicht ohne Probleme einfach so umherstreifen. Mädchen antworten dabei etwas zurückhaltender als Jungen: Während Jungen im Mittel bei mehr als „stimmt ziemlich" (M=4,1) antworten, stimmen Mädchen mit weniger als „stimmt ziemlich" (M=3,9) zu.

Mit dem Alter gibt es einen interessanten Zusammenhang (s. Abb. 15.1). Die niedrigste Zustimmung gibt es in der fünften Klasse also nach dem Schulwechsel. Kinder der vierten Klasse haben ebenso wie Kinder der sechsten oder siebten Klasse stärker den Eindruck, in ihrer Wohngegend umherstreifen zu können als Kinder der fünften Klasse. Zieht man den mit dem Schulwechsel einhergehenden vergrößerten Aktionsraum der Kinder in Betracht, so kann dieses Ergebnis bedeuten, dass sich die Kinder der fünften Klasse zunächst in ihrem Aktionsraum neu orientieren müssen.

Abb. 15.1: Umherstreifen können im Wohnumfeld nach Jahrgangsstufe.



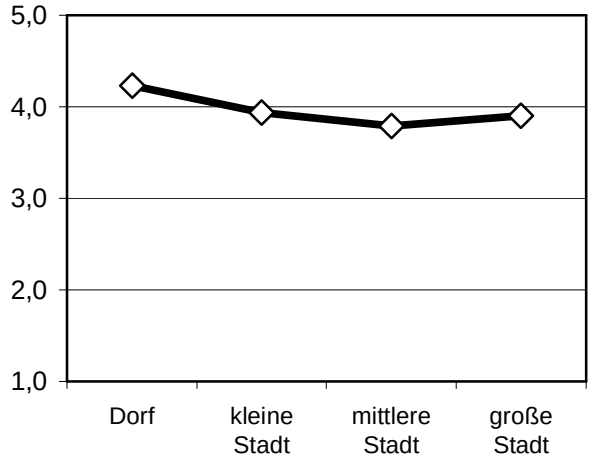
In dörflichen Strukturen können die Kinder am besten umherstreifen.

Die Abbildung 15.2 zeigt, dass Kinder aus Mittelstädten verglichen mit den anderen Siedlungsformen am wenigsten den Eindruck haben, in ihrer Wohngegend frei herumstreifen zu können. Besonders groß ist die Freiheit offenbar in dörflichen Strukturen.

Kinder arbeitsloser oder ausländischer Eltern wohnen in Gegenden, in denen sie nicht so gut umherstreifen können.

Kinder, die von Arbeitslosigkeit der Eltern betroffen sind, können ebenso wie Kinder, die einen Migrationshintergrund haben, weniger gut in ihren Wohngegenden umherstreifen als Kinder ohne Migrationshintergrund oder arbeitsloser Eltern. Hier spielt wohl die spezielle Wohnsituation dieser Kinder in eher nachteiligen Wohnquartieren eine Rolle.

Abb. 15.2: Umherstreifen können nach Siedlungsstruktur.



15.1.2 Alleine draußen sein

10% der Kinder können nur mit Einschränkungen alleine draußen sein. Dies betrifft mehr Mädchen als Jungen.

In dörflichen Strukturen ist der unbeaufsichtigte Aufenthalt im Freien eher möglich.

Deutlich mehr Kinder als angeben, in der Wohngegend herumstreifen zu können, stimmen der Aussage zu, dass sie in ihrer Wohngegend auch alleine draußen sein dürfen. Vier von fünf Kindern (78%) stimmen „völlig" und 12% „ziemlich" zu. 6% können nur „teilweise" zustimmen und 4% „wenig" oder „gar nicht". Auch hier dürfen Jungen wiederum etwas häufiger unbeaufsichtigt draußen sein (M=4,7) als Mädchen (M=4,5). Mit dem Alter der Kinder steigt die Zustimmung leicht an (vierte Klasse: M=4,5; siebte Klasse: M=4,7). Am ehesten dürfen die Kinder, die auf dem Dorf leben, unbeaufsichtigt draußen sein (M=4,8), Kinder aus Mittel- und Großstädten liegen darunter (M=4,5), Kinder in Kleinstädten bilden die Mitte (M=4,6). Kinder mit Migrationshintergrund dürfen etwas seltener alleine draußen sein (M=4,4) als Kinder ohne Migrationshintergrund (M=4,7).

15.1.3 Eltern sorgen sich

Die Sorgen der Eltern führen meistens nicht dazu, dass die Kinder zu Hause bleiben (müssen).

Zwar dürfen die meisten Kinder, wie eben dargestellt wurde, auch alleine unterwegs sein, aber viele Eltern machen sich dann unter Umständen Sorgen. 47% der Kinder sagen, dass sich ihre Eltern nicht sorgten, und 20%, dass sich ihre Eltern wenig Sorgen machen. Aber 16% sagen, dass sich ihre Eltern teilweise Sorgen machen. 6% geben an, dass sich ihre Eltern oft sorgen und 11% glauben sogar, dass ihre Eltern immer in Sorge seien, wenn sie alleine unterwegs sind. Die beiden Variablen „alleine draußen sein dürfen" und „Sorge der Eltern dabei" zeigen nur mäßig starke Zusammenhänge, d.h. viele Kinder dürfen alleine draußen

sein, auch wenn sich ihre Eltern dann Sorgen machen.

Um Mädchen machen sich die Eltern mehr Sorgen als um Jungen.

Eltern von Mädchen machen sich mehr Sorgen um ihre Töchter (M=2,3) als Eltern von Jungen um ihre Söhne (M=2,0), nach Ansicht der befragten Kinder. Mit dem Alter der Kinder sinkt die wahrgenommene Sorge der Eltern von M=2,5 in der vierten Klasse auf M=1,8 in der siebten Klasse deutlich ab. In diesen Jahren erwerben die Kinder also soviel Kompetenz hinzu, dass ihre Eltern sich kaum noch Sorgen machen. Kinder mit Migrationshintergrund erleben deutlich häufiger, dass ihre Eltern sich sorgen (M=2,6), als Kinder ohne Migrationshintergrund (M=2,0).

Kinder mit Migrationshintergrund erleben häufiger, dass sich ihre Eltern sorgen, wenn sie alleine draußen sind.

15.1.4 Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden

Besonders wenn Kinder in der Wohngegend auch unbeaufsichtigt herumstreifen können, beeinflusst das ihr Wohlbefinden in der Wohnumgebung deutlich positiv (r=.36). Einen geringeren aber dennoch nachweisbaren Zusammenhang zeigt die Möglichkeit, auch alleine draußen sein zu dürfen (r=.20). Nur einen geringen Einfluss hat die erlebte Sorge der Eltern (r=-.08), wohl auch deswegen, weil sie für die Kinder nicht unbedingt eine direkte Einschränkung ihres Verhaltens nach sich zieht, wie oben beschrieben.

15.2 Positive Aspekte der Wohnumgebung

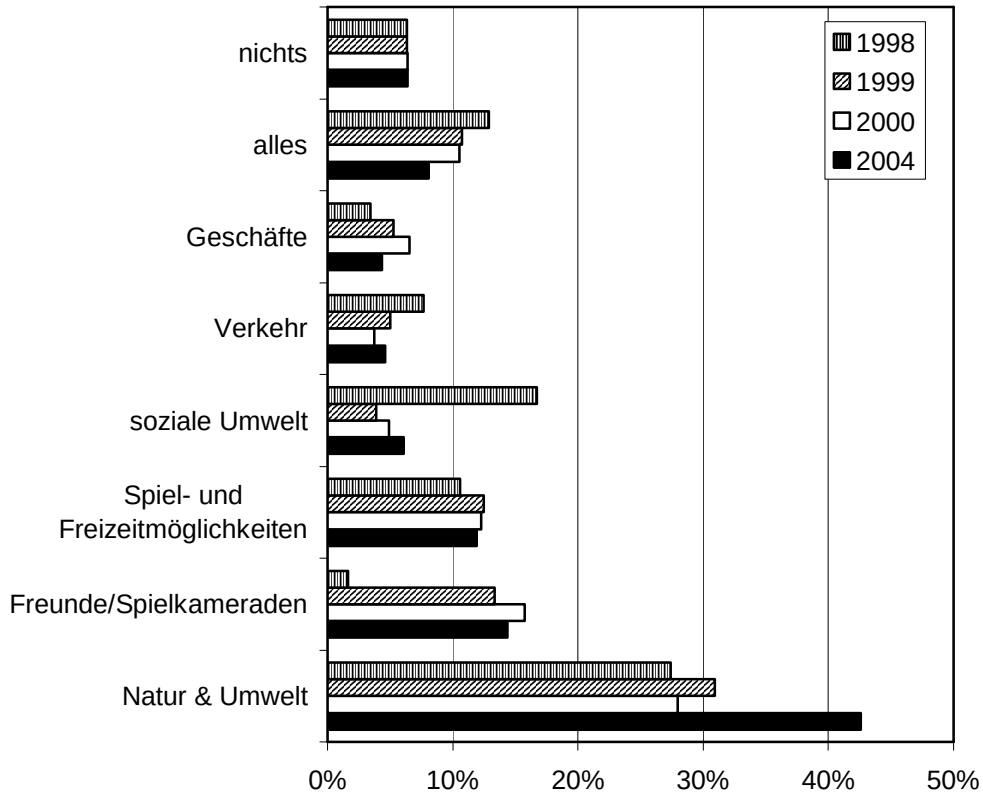
Mit einer offenen Frage wurden die Kinder danach gefragt, was ihnen an der Wohnumgebung besonders gut gefällt. Insgesamt wurden 1.871 Antworten gegeben, die in 20 Kategorien nach inhaltlichen Kriterien zusammengefasst werden konnten. Die Frage nach positiven Aspekten des Wohnumfeldes wurde bereits 1998, 1999 und 2000 gestellt.

Seit 1999 haben sich die positiven Aspekte des Wohnumfeldes wenig verändert. Schön finden die Kinder Natur, Gleichaltrige und Freizeitmöglichkeiten in ihrem Wohnumfeld.

Die Abbildung 15.3 zeigt, dass sich seit 1999 kaum Veränderungen in den zentralen Variablen ergeben haben. Der Unterschied zwischen 1998 und den Erhebungsjahrgängen 1999-2004 liegt in der geänderten Zuordnung der Kategorien „soziale Umwelt" und „FreundInnen/SpielkameradInnen" begründet. 2004 wird der Bereich „Natur und Umwelt" häufiger genannt als in allen Vorjahren. Allerdings ist zu vermuten, dass der Schwerpunkt „Naturerleben" in diesem Erhebungsjahr die Antworten der Kinder beeinflusst hat. Als Fazit kann gezogen werden, dass die als positiv beurteilten

Aspekte des Wohnumfeldes seit 1998 bemerkenswert stabil sind. Mit deutlichem Abstand am häufigsten gibt es Nennungen aus dem Bereich Natur und Umwelt, gefolgt von FreundInnen bzw. SpielkameradInnen sowie Spiel- und Freizeitmöglichkeiten.

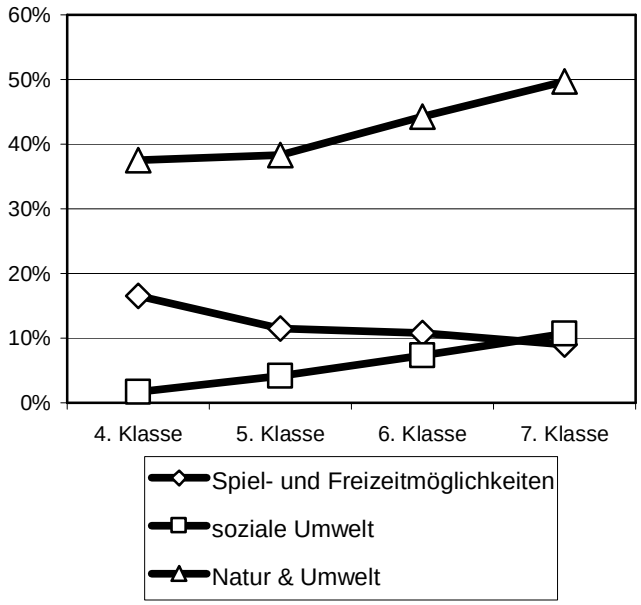
Abb. 15.3: Die wichtigsten positiven Aspekte des Wohnumfeldes nach Erhebungsjahrgängen.



Zwischen Jungen und Mädchen gibt es, mit Ausnahme der von 5% der Jungen aber nur von 1% der Mädchen positiv beurteilten Möglichkeiten zum Ballspiel („Bolzplatz"), keine relevanten Unterschiede. Mit zunehmendem Alter der Kinder ändert sich die Beurteilung einiger Aspekte allerdings deutlich (s. Abb. 15.4). Während Spiel- und Freizeitmöglichkeiten (vor allem wohl die Spielmöglichkeiten) mit zunehmendem Alter unwichtiger werden, steigt die Bedeutung von Natur und Umwelt, aber auch der sozialen Umwelt (also beispielsweise der Nachbarn oder älteren Jugendlichen), deutlich an.

Mit zunehmendem Alter nimmt die positive Beurteilung von Spielmöglichkeiten ab, dafür werden Natur und Gleichaltrige stärker geschätzt.

Abb. 15.4: Veränderung ausgewählter positiver Aspekte der Wohnumgebung nach Jahrgangsstufe.



In Abhängigkeit von der Siedlungsstruktur gibt es nur wenig Auffälligkeiten. Lediglich der Aspekt „Natur und Umwelt" wird erwartungsgemäß in dörflichen Strukturen stärker positiv vermerkt (52% der Kinder) als in städtischen Wohnumfeldern (35%-42%). Kinder mit Migrationshintergrund nennen – wohl wiederum aufgrund ihrer Wohnsituation in benachteiligten Wohngebieten – deutlich seltener diesen Aspekt (33%) als Kinder ohne Migrationshintergrund (47%).

15.3 Negative Aspekte der Wohnumgebung

Der Wunsch nach mehr Spiel- und Freizeitangeboten steigt seit 1998 an.

Korrespondierend zu den positiven Aspekten der Wohnumgebung wurde mit einer weiteren offenen Frage erfasst, was die Kinder an ihrer Wohngegend ändern würden, wenn sie sofort die Gelegenheit dazu hätten. Die gegebenen 1.738 Antworten wurden nach inhaltlichen Kriterien 21 Kategorien zugeordnet. Die Abbildung 15.5 zeigt die häufigsten Antworten, aufgeschlüsselt nach Erhebungsjahren. Klare Unterschiede gibt es kaum. Spiel- und Freizeitmöglichkeiten scheinen mit den Jahren wichtiger zu werden, während weniger Kinder keine Veränderungswünsche äußern. Am häufigsten wird mehr Natur gewünscht, dann bessere Spiel- oder Freizeitangebote. Verbesserungen in der Verkehrssicherheit werden an dritter Stelle genannt, allerdings mit leicht rückläufiger Tendenz.

Mädchen haben insgesamt mehr Veränderungswünsche für ihr Wohnumfeld. Sie wünschen sich folglich seltener „nichts" (Jungen: 21%; Mädchen: 15%) an Veränderungen, aber häufiger mehr Natur (15% vs. 22%), mehr Spiel- und Freizeitmöglichkeiten (13% vs. 18%) sowie häufiger eine Verbesserung der Verkehrssicherheit (7% vs. 11%). Seltener wünschen sie sich aber Möglichkeiten zur Ausübung von Ballsportarten (10% vs. 1%).

Mädchen haben mehr Wünsche für ihr Wohnumfeld.

Während der Wunsch nach mehr Spiel- und Freizeitangeboten mit dem Alter der Kinder sinkt (Klasse 4: 20%; Klasse 7: 11%), steigt der Wunsch nach einer Verbesserung der sozialen Umwelt (also der nachbarschaftlichen Beziehungen: Klasse 4: 4%; Klasse 7: 9%) und der Wunsch nach besseren Ballsportmöglichkeiten (Klasse 4: 2%; Klasse 7: 7%).

Die älteren Kinder wünschen sich stärkere Veränderungen im sozialen Umfeld.

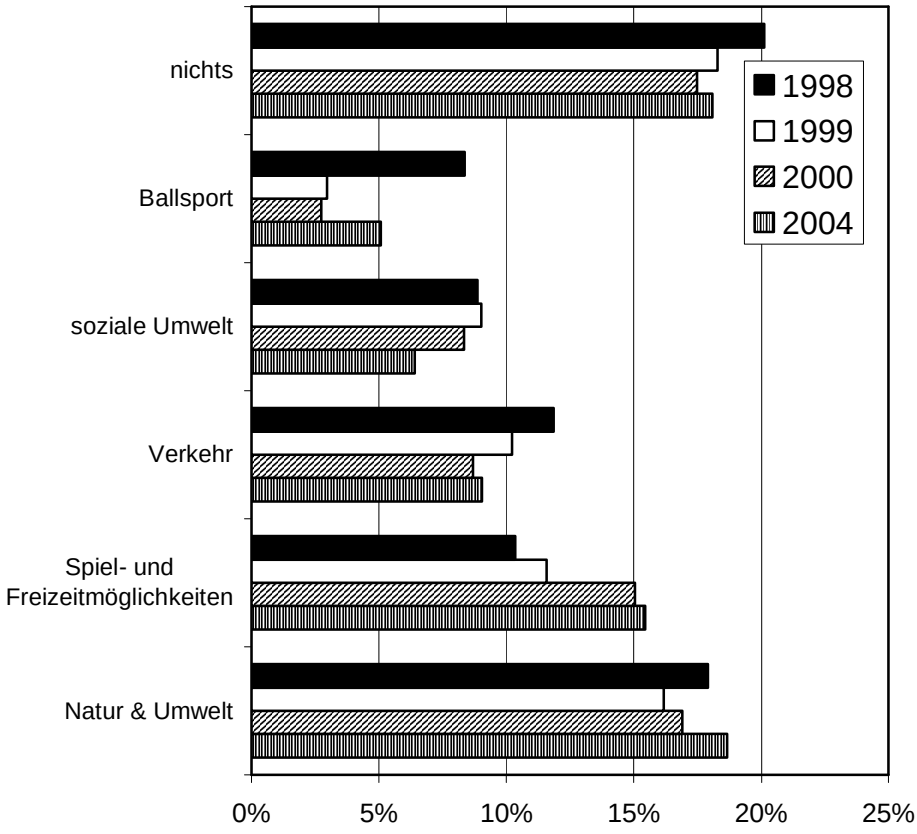
Kinder in dörflichen Wohnstrukturen wünschen sich erwartungsgemäß seltener Natur und sehen weniger Probleme mit der Verkehrssicherheit in ihrem Wohngebiet als Kinder aus Klein-, Mittel- oder Großstädten.

Einwanderer der ersten Generation wünschen sich häufiger Spiel- und Freizeitangebote (22%) als Kinder ohne Migrationshintergrund bzw. Einwanderer der zweiten Generation (je 15%). Einwanderer der zweiten Generation nennen deutlich häufiger die Verbesserung der sozialen Umwelt (11%) als Einwanderer der ersten Generation (6%) bzw. Kinder ohne Migrationshintergrund (5%).

Einwanderer der ersten Generation wünschen sich mehr Spiel- und Freizeitangebote, Einwanderer der zweiten Generation häufiger Verbesserungen der sozialen Umwelt.

Zusammenhänge zwischen den Änderungswünschen am Wohnumfeld bzw. den positiven Aspekten und dem Wohlbefinden im Wohnumfeld lassen sich nicht statistisch nachweisen.

Abb. 15.5: Veränderung ausgewählter negativer Aspekte der Wohnumgebung nach Erhebungsjahrgang.



16. Zukunftsentwürfe der Kinder

In den vergangenen Jahren wurde bereits einiges über die Zukunftsvorstellungen, Zukunftsängste und –freuden der Kinder in NRW erfragt. In diesem Jahr soll dargestellt werden, welche Vorstellungen die Kinder von ihrer Lebenssituation als Erwachsene haben. In welcher Siedlungs- und Wohnform möchten sie leben? Wollen sie gerne in Deutschland oder in einem anderen Land leben?

16.1 Gewünschte Siedlungsgröße

Die Präferenzen der Kinder für eine bestimmte Siedlungsgröße sind nicht besonders ausgeprägt. 29% möchten später gerne in einem Dorf leben, 20% würden eine Kleinstadt bevorzugen, 21% eine Mittelstadt und 30% eine Großstadt.

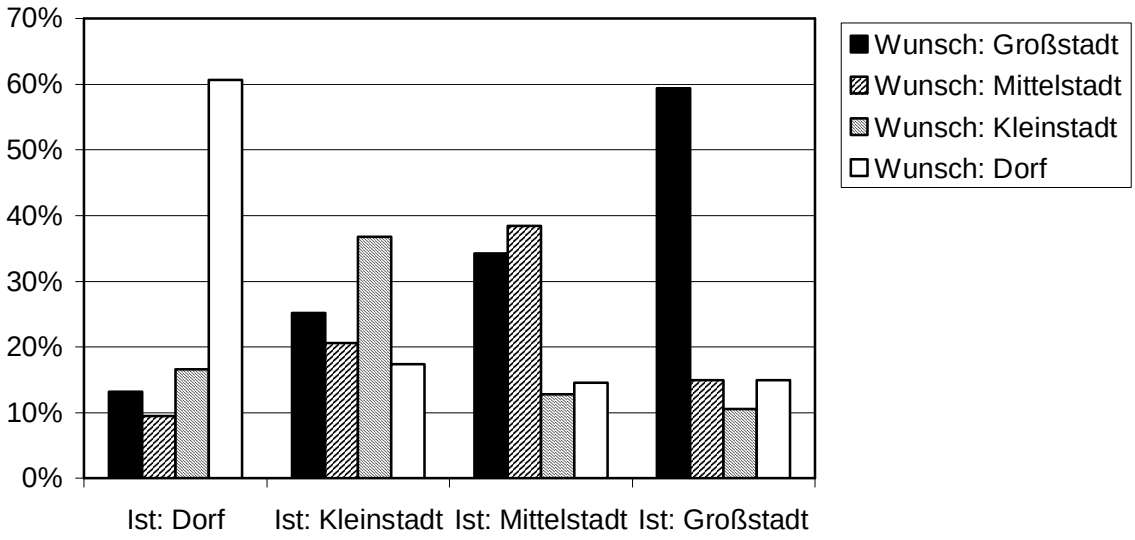
Die Hälfte der Kinder möchte auch in der Zukunft in einer Siedlung wohnen, die genauso groß ist wie ihre jetzige Wohnsiedlung.

Betrachtet man die Ergebnisse differenziert nach der derzeitigen Wohnform, so fällt auf, dass vor allem Kinder, die ihren derzeitigen Wohnort als Dorf erleben, und Kinder, die in einer Großstadt leben, auch in Zukunft zu einem großen Teil gerne in diesen Wohnformen leben möchten. In Klein- und Mittelstädten ist die Präferenz für den derzeitigen Wohnort nicht so deutlich, aber trotzdem bei einer Mehrheit der Kinder vorhanden (s. Abb. 16.1). Kinder in Klein- oder Mittelstädten würden eher in größere Siedlungsformen umziehen als in kleinere. Insgesamt wünschen sich 48% der Kinder in Zukunft die gleiche Wohnortgröße wie heute. 33% würden lieber in einer größeren Siedlung wohnen und 19% in einer kleineren.

Dörfliches Leben ist bei jüngeren Kindern beliebter als bei älteren Kindern.

Mit zunehmendem Alter der Kinder sinkt die Vorliebe für das dörfliche Leben von 34% in Klasse vier auf 20% in Klasse sieben ab. Auch die Kleinstadt wird unbeliebter (von 27% in Klasse vier auf 20% in Klasse sieben). Dafür steigt vor allem die Präferenz von Mittelstädten (von 12% auf 27%), aber auch von Großstädten (von 27% auf 34%). Die älteren Kinder wünschen sich also eher ein Leben in Mittel- oder Großstädten (zusammen 61% in der siebten Klasse) – wohl aufgrund besserer Freizeitangebote – während die jüngeren Kinder zum überwiegenden Teil das Dorf oder die Kleinstadt (ebenfalls zusammen 61% in der vierten Klasse) bevorzugen.

Abb. 16.1: Gewünschte Wohnortgröße in Abhängigkeit von der derzeitigen subjektiven Wohnortgröße.



Kinder mit Migrationshintergrund haben eine deutlich stärkere Präferenz für Groß- und Mittelstädte.

Kinder mit Migrationshintergrund haben eine deutlich stärkere Präferenz für Groß- und Mittelstädte, selbst wenn man den Effekt kontrolliert, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger bereits in diesen Siedlungsformen anzutreffen sind. Dies könnte darauf hindeuten, dass Kinder mit Migrationshintergrund in größeren Siedlungsformen eher hoffen, andere Menschen mit Migrationshintergrund zu treffen.

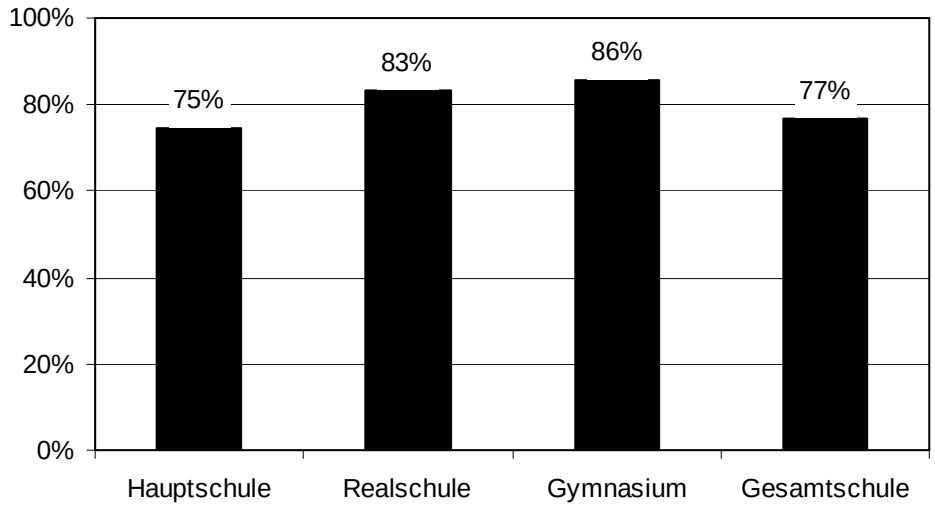
Kinder, die in Zukunft lieber in einem größeren oder kleineren Ort wohnen würden, haben zur Zeit erwartungsgemäß ein schlechteres Wohlbefinden am Wohnort als Kinder, die sich keine Veränderung wünschen.

16.2 Wohnform

Vier Fünftel der Kinder würden am liebsten in einem Einfamilienhaus wohnen.

Auch bei Kindern ist der Wunsch nach einem Einfamilienhaus sehr groß. 81% möchten später einmal in einem Einfamilienhaus wohnen. 19% würden eine Wohnung bevorzugen. Es gibt keinerlei Gruppenunterschiede mit Ausnahme des Schultyps (s. Abb. 16.2). 86% der GymnasiastInnen wünschen sich später ein Einfamilienhaus, aber „nur" 75% der HauptschülerInnen. Dies spiegelt wohl auch die Erfahrungen der SchülerInnen verschiedener Schulformen wider. Gewünschte Wohnform und Wohlbefinden der Kinder zeigen keinen Zusammenhang.

Abb. 16.2: Anteil der Kinder, die sich ein Einfamilienhaus wünschen nach Schulform.



16.3 Wunschland

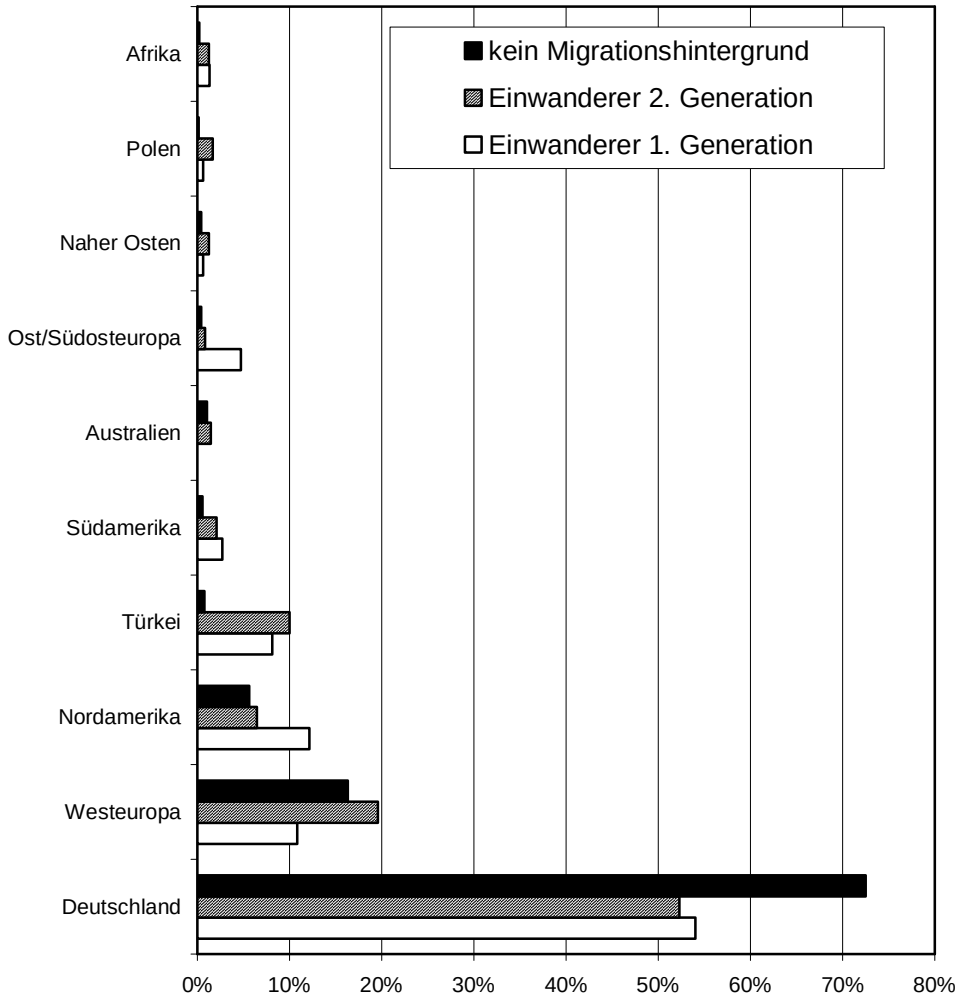
Ein Drittel der Kinder möchte in der Zukunft lieber in einem anderen Land leben.

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Frage, in welchem Land die Kinder später gerne leben möchten. Nur zwei Drittel der Kinder sehen ihre Zukunft in Deutschland (68%), viele Kinder würden gerne in andere westeuropäische Staaten (17%) oder nach Nordamerika (6%) auswandern. 4% nennen als Zielland die Türkei. Südamerika, Australien und Länder Ost- bzw. Südosteuropas bilden mit jeweils 1% auch noch nennenswert häufig genannte Auswanderungsländer.

22% der Kinder mit Migrationshintergrund würden gerne in das Heimatland der Eltern zurückkehren.

Die Abbildung 16.3 differenziert die Wunschwohnländer nach Migrationshintergrund der Kinder. Selbst ein Viertel der Kinder ohne Migrationshintergrund stellt sich seine Zukunft nicht in Deutschland vor, sondern in einem anderen westeuropäischen Land oder in den USA. Knapp die Hälfte der Einwanderer erster und zweiter Generation würde später gerne in einem anderen Land als Deutschland wohnen. Auch bei diesen Kindern stehen andere Westeuropäische Länder und die USA noch vor den Herkunftsländern der Kinder bzw. denen ihrer Eltern. 22% der Kinder mit Migrationshintergrund wünscht sich die Rückkehr in das Heimatland der Eltern, etwa die Hälfte möchte in Deutschland bleiben, und die restlichen möchten in ein anderes Land auswandern.

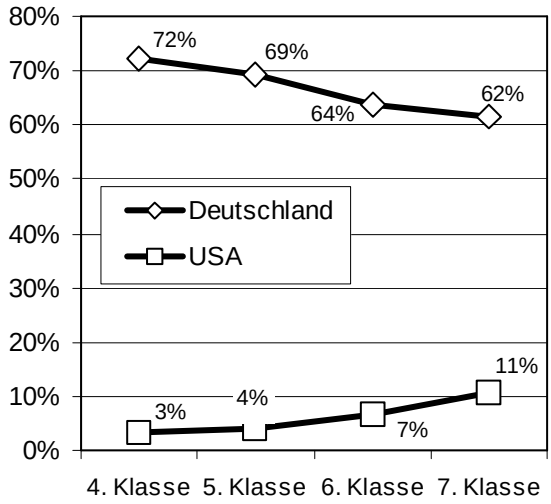
Abb. 16.3: Wunschwohnländer der Kinder nach Migrationshintergrund.



Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt der Wunsch, später einmal in Deutschland zu leben, ab (s. Abb. 16.4). Während drei Viertel der ViertklässlerInnen gerne in Deutschland bleiben möchten, sind es nur noch 62% der SiebtklässlerInnen. Proportional dazu nimmt der Wunsch, in den USA zu leben, zu. Amerika scheint also, allen transatlantischen Verstimmungen zum Trotz, weiterhin ein Land zu sein, von dem zumindest viele Kinder in NRW träumen. Die Präferenzen für andere Länder zeigen keinen Alterseffekt.

Zwischen dem Wunsch, in einem anderen Land zu leben und dem Wohlbefinden der Kinder bestehen keine nachweisbaren Zusammenhänge.

Abb. 16.4: Wunschwohnländer der Kinder nach Jahrgangsstufe.



17. Kinderpolitik und Beteiligung

In diesem Abschnitt geht es um Beteiligung von Kindern an politischen Entscheidungsprozessen. Zum einen wird der Anspruch abgefragt, an politischen Entscheidungen beteiligt zu werden, und das Gefühl, alt genug für die Teilnahme an Wahlen zu sein. Zum anderen wird erfragt, ob die Kinder AnsprechpartnerInnen für Kinderbelange in ihrer Gemeinde kennen und ob sie sich mit ihrer Meinung ernst genommen fühlen. Die Bekanntheit und Beurteilung von Kinder- und Jugendparlamenten als eine wichtige Beteiligungsform für Kinder, die viele Kommunen praktizieren, bildet den dritten Teil dieses Abschnitts, bevor im letzten Teil dargestellt wird, welche Themen Kinder behandeln würden, wären sie PolitikerInnen.

17.1 Beteiligungsanspruch

Fast zwei Drittel der Kinder möchten an kommunalen Entscheidungen teilhaben.

GymnasiastInnen möchten häufiger mitreden als GesamtschülerInnen.

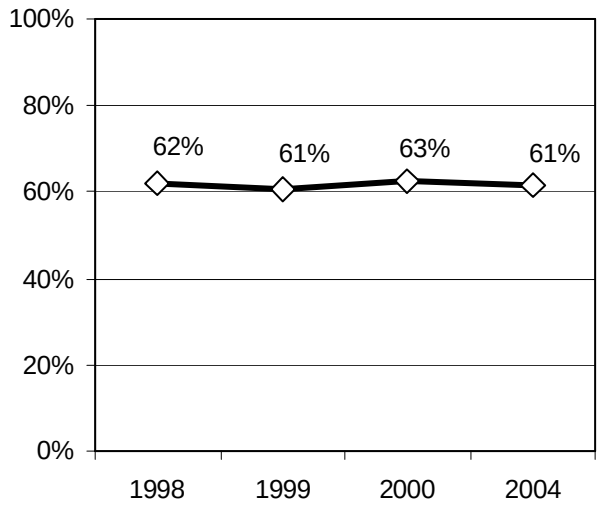
61% der Kinder möchten bei Entscheidungen in ihrer Stadt beziehungsweise Gemeinde gerne mitreden. Die Abbildung 17.1 zeigt, dass dieser Anteil seit der ersten Abfrage 1998 konstant ist. In den Grundschulen (53%) liegt der Wert niedriger als in Jahrgang fünf bis sieben (63%-65%). Die Schultypen der weiterführenden Schulen weisen ebenfalls charakteristische Unterschiede auf. Am stärksten formulieren GymnasiastInnen den Anspruch, an Entscheidungen beteiligt zu werden (68%). GesamtschülerInnen (59%) möchten im Vergleich am seltensten mitreden. Hauptschulen (62%) und Realschulen (64%) liegen dazwischen. Es gibt keinen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

38% der Kinder fühlen sich alt genug zu wählen. Viele Kinder, die sich zum Wählen noch zu jung fühlen, möchten in ihrer Kommune aber trotzdem mitreden.

38% der Kinder fühlen sich alt genug, um bei politischen Wahlen ihre Stimme abzugeben. Auch hier besteht kein Unterschied zur Abfrage vor sechs Jahren. Im Gegensatz zur Beteiligung bei Entscheidungen auf kommunaler Ebene, erheben Jungen deutlich stärker als Mädchen den Anspruch, an Wahlen beteiligt zu werden (Jungen 46%, Mädchen 30%). Erwartungsgemäß steigt der Eindruck, alt genug zum Wählen zu sein, mit dem Alter der Kinder von 27% der ViertklässlerInnen, die sich alt genug fühlen, auf 46% der SiebtklässlerInnen an. Einen Migrationseinfluss gibt es in dieser Frage nicht. Kinder, die sich noch nicht alt genug fühlen, an politischen Wahlen teilzuneh-

men, möchten trotzdem zu 51% an kommunalen Entscheidungen beteiligt werden.

Abb. 17.1: Anteil der Kinder, die bei Entscheidungen in der Stadt / Gemeinde beteiligt werden möchten.



17.2 AnsprechpartnerInnen

Fast zwei Drittel der Kinder, die sich gerne kommunal beteiligen würden, kennen keine AnsprechpartnerInnen dafür.

Nur 38% der Kinder wissen, an wen sie sich wenden könnten, wenn sie etwas in ihrer Stadt oder Gemeinde für Kinder verändern möchten. Auch hier zeigt die Abbildung 17.2 keine bedeutsame Verbesserung seit der letzten Abfrage im Jahr 2000. Es zeigen sich keine Gruppenunterschiede, d.h. alle Kinder fühlen sich gleich informiert. Die Unwissenheit über AnsprechpartnerInnen hängt nur unwesentlich mit dem Anspruch zusammen, bei Wahlen oder Entscheidungen in der Kommune beteiligt zu sein. So kennen auch 58% der Kinder, die sich alt genug zum Wählen fühlen, und 59% der Kinder, die gerne bei kommunalen Entscheidungen beteiligt wären, keine AnsprechpartnerInnen dafür.

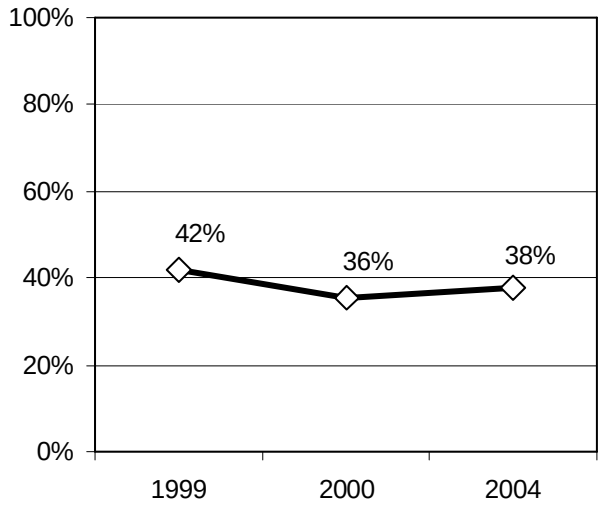
Mehr als die Hälfte der Kinder glaubt, dass in ihrer Kommune die Meinung von Kindern nicht ernst genommen wird. Dieser Glaube steigt mit zunehmendem Alter noch an.

Nur 43% der befragten nordrhein-westfälischen Kinder zwischen 9 und 14 Jahren glauben, dass in ihrer Kommune die Meinung von Kindern ernst genommen wird. Dabei sinkt der Anteil von ungefähr der Hälfte der ViertklässlerInnen (48%) auf nur noch ein Drittel der SiebtklässlerInnen (35%). Auch zwischen Schulformen gibt es Unterschiede: Am wenigsten ernst genommen fühlen sich die Haupt- (34%) und GesamtschülerInnen (35%), während sich deutlich mehr RealschülerInnen (44%) und GymnasiastInnen (47%) ernst genommen fühlen. Das Geschlecht der Kinder oder

Kinder, die kommunale AnsprechpartnerInnen für Kinderbelange kennen, fühlen sich ernster genommen.

der Migrationshintergrund spielt keine Rolle. Kinder, die in ihrer Kommune AnsprechpartnerInnen kennen, fühlen sich deutlich häufiger ernst genommen (53%) als Kinder, die keine AnsprechpartnerInnen benennen könnten (36%).

Abb. 17.2: Anteil der Kinder, die angeben, in der Stadt oder Gemeinde einen Ansprechpartner für Kinderangelegenheiten zu kennen.



17.3 Kinder- und Jugendgremien

Kinder- und Jugendgremien sind den Kindern weitgehend unbekannt, beinahe unabhängig davon, ob es in der Kommune ein solches Gremium gibt oder nicht.

Zwei Drittel der befragten Kinder wissen nicht, ob es in ihrer Stadt ein Kinder- oder Jugendparlament gibt, 15% sagen, es gäbe ein Parlament und 18% sagen, es gäbe keines. Im zweiten Schritt wurden diese Antworten mit einer aktuellen Liste tatsächlich vorhandener Jugendgremien abgeglichen. Das Ergebnis ist für die Kinder- und Jugendgremien dramatisch: Gibt es tatsächlich in der Gemeinde ein Jugendgremium, sagen das nur 22% der Kinder. 62% wissen nicht, dass es in ihrer Kommune dieses Beteiligungsgremium gibt und 16% sagen sogar, dass es kein solches Gremium gäbe, obwohl es tatsächlich eines gibt. Diese Zahlen sind nur unwesentlich anders, wenn es kein Gremium in der Kommune gibt. Dann nämlich sagen 12% es gäbe eines, 69% geben an, sie wissen es nicht und 19% sagen, es gäbe keines. Die zum großen Teil sehr erfolgreiche Arbeit der Kinder- und Jugendgremien wird also offenbar von einem Großteil der 9- bis 14-Jährigen nicht bemerkt. Ein Viertel der Kinder (25%), die sagen, in ihrer Stadt oder Gemeinde gäbe es ein Jugendgremium, haben dort bereits mitgearbeitet.

51% der Kinder wissen nicht, ob es in ihrer Kommune Beteiligungsangebote gibt, die sie interessieren würden. 34% kennen solche Angebote, 16% sagen, es gäbe keine, die sie interessieren. Damit ist die Bekanntheit dieser Angebote etwas weniger schlecht als die der institutionalisierten Kinder- und Jugendgremien. Außer Unterschieden, die sich aufgrund der Wohnortgröße und des Sozialstatus ergeben, lassen sich keine Gruppenunterschiede finden. Am meisten bekannte, attraktive Angebote zur Kinderbeteiligung gibt es offenbar in Kleinstädten (40%), in Großstädten (30%) und Dörfern (31%) sind die Werte niedriger. Kinder mit niedrigem Sozialstatus sind über Beteiligungsangebote am wenigsten informiert.

Nur ein Drittel der Kinder kennt kommunale Beteiligungsangebote.

In Kleinstädten gibt es offenbar die meisten Angebote (bzw. die Angebote sind bekannter).

Kinder mit niedrigem Sozialstatus sind über Beteiligungsangebote am wenigsten informiert.

Abschließend wurden die Kinder gefragt, in welcher Form sie sich denn am liebsten beteiligen würden. 22% würden sich gerne an institutionalisierten Kinder- und Jugendgremien beteiligen, 52% würden lieber bei zeitlich begrenzten Aktionen mitarbeiten, wie beispielsweise einer Spielplatzplanung. 26% würden am liebsten gar nicht mitarbeiten. GymnasiastInnen fühlen sich durch institutionalisierte Beteiligungsformen stärker angesprochen als alle anderen SchülerInnen weiterführender Schulen (27% vs. 21%-23%). HauptschülerInnen möchten häufiger als alle anderen SchülerInnen gar nicht mitarbeiten (33% vs. 22%-29%). Aktionsorientierte Beteiligungsformen sind für jüngere Kinder attraktiver (4. Klasse: 64%) als für ältere Kinder (7. Klasse: 42%), wobei hierzu auch das Beispiel „Spielplatzplanung" beigetragen haben dürfte.

Mehr als die Hälfte der Kinder zöge zeitlich begrenzte Beteiligungsangebote institutionellen Angeboten vor.

Institutionelle Beteiligungsformen sprechen eher ältere Kinder und GymnasiastInnen an.

Wenn es in der Gemeinde ein Jugendgremium gibt, das die Kinder kennen, dann fühlen sich die Kinder in ihrer Meinung stärker ernst genommen, halten sich früher für reif, politisch zu wählen, und kennen häufiger AnsprechpartnerInnen für Kinderangelegenheiten in der Kommune. Aktionsorientierte Beteiligungsangebote steigern dagegen eher die Motivation der Kinder, sich an kommunalen Entscheidungen zu beteiligen. Außerdem wird ebenfalls die Bekanntheit von Ansprechpartnern gefördert sowie der Eindruck, dass die Meinung von Kindern zählt.

Bekannte Jugendgremien steigern das Gefühl der Kinder, ernst genommen zu werden, die Bereitschaft sich zu beteiligen und die Bekanntheit von kommunalen AnsprechpartnerInnen.

Kinder, die sich in ihrer Meinung in der Kommune ernst genommen fühlen, haben am Wohnort ein besseres Wohlbefinden (M=6,3) als Kinder, die sich nicht ernst genommen fühlen (M=6,0). Da Beteiligung von Kindern dieses Gefühl stärkt ist

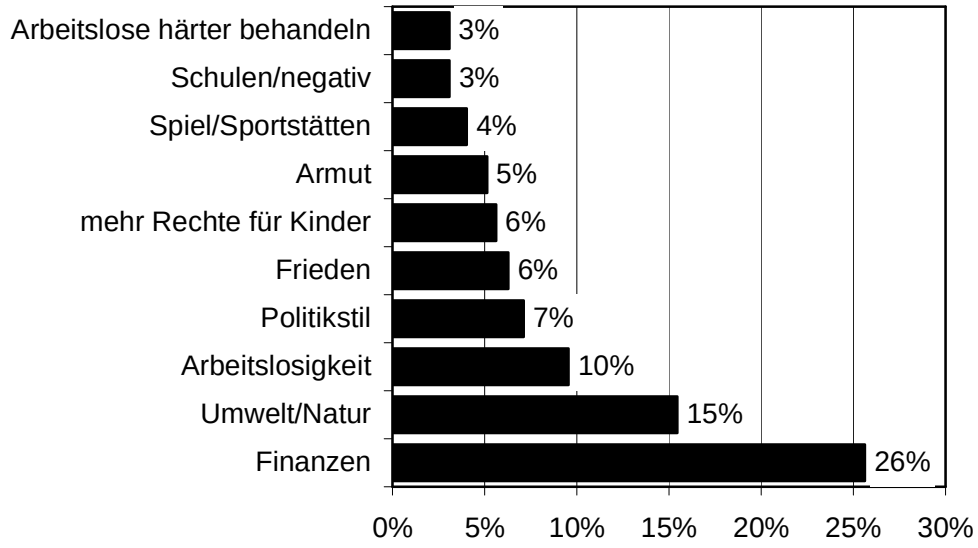
Kinder, die sich ernst genommen fühlen, haben am Wohnort ein höheres Wohlbefinden.

Beteiligung von Kindern auch ein Mittel, zu ihrem Wohlbefinden beizutragen.

17.4 Politikfelder

Seit 1998 werden die Kinder in NRW regelmäßig gefragt, was sie verändern würden, wenn sie Politikerin oder Politiker wären. Die Frage hat sich über die Jahre als guter Gradmesser für die Themen erwiesen, die unter Beisein der Kinder in den Familien zum Befragungszeitpunkt diskutiert werden. Viele Topthemen der Erwachsenenwelt haben es so auch in die Köpfe der Kinder geschafft. Die insgesamt 1.717 Antworten der Kinder auf diese offene Frage wurden nach inhaltlichen Kriterien 22 Kategorien zugeordnet.

Abb. 17.3: Die wichtigsten Politikthemen aus Sicht der Kinder in NRW.



Finanzfragen, Naturschutz und Arbeitslosigkeit bewegen die Kinder in diesem Jahr besonders.

Die Abbildung 17.3 zeigt die 10 häufigsten Antworten auf die Frage. Mit deutlichem Abstand von einem Viertel der Kinder genannt werden auch in diesem Jahr an erster Stelle Finanzfragen, also in erster Linie Steuern und hohe Preise (u.a. Benzin). Auf dem zweiten Platz landet das Thema Umweltschutz bzw. Naturschutz, möglicherweise allerdings bedingt durch das Schwerpunktthema des diesjährigen Kinderbarometers. Auch die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit ist ein wichtiges Thema aus Sicht der Kinder. Auf dem vierten Platz folgt der Politikstil (also „leere Versprechungen" etc.), den die Kinder verändern würden. Frieden, Kinderrechte, Armut, mehr Spiel- bzw. Sportstätten und Negativaussagen zur Schule („Schule abschaffen") belegen die Plätze fünf bis neun. Auf dem zehnten

Platz findet sich in diesem Jahr als mögliches Produkt der Hartz-Diskussion der Ansatz, Arbeitslose härter zu behandeln.

Wie schon in den Vorjahren unterscheiden sich Jungen und Mädchen zum Teil in der Betonung bestimmter Themenfelder. Jungen fokussieren noch stärker als Mädchen auf Finanzfragen (32% vs. 20%). Mädchen streichen dafür das Thema „Umwelt- und Naturschutz" stärker heraus (18% vs. 13%). In den anderen Themen unterscheiden sich die Geschlechter aber nicht auffällig.

Mit zunehmendem Alter werden die Finanzfragen (4. Klasse: 19%; 7. Klasse: 33%) und Arbeitslosigkeit (6% auf 13%) zentraler, Umweltschutz (23% auf 12%) rückt in den Hintergrund. Die Arbeitslosigkeit scheint erstaunlicherweise besonders für GymnasiastInnen ein Thema zu sein. Sie nennen es beinahe doppelt so häufig (16%) wie die SchülerInnen anderer Schulformen (7%-10%).

Arbeitslosigkeit ist ein Thema, das vor allem die GymnasiastInnen beschäftigt.

Für Einwanderer erster Generation ist das Thema Frieden sehr viel wichtiger (13%) als für Einwanderer zweiter Generation oder Kinder ohne Migrationshintergrund (je 6%). Möglicherweise finden sich unter den Einwanderern erster Generation viele Flüchtlinge aus Kriegsgebieten.

Vor allem Einwanderer der ersten Generation würden sich um das Thema „Frieden" kümmern.

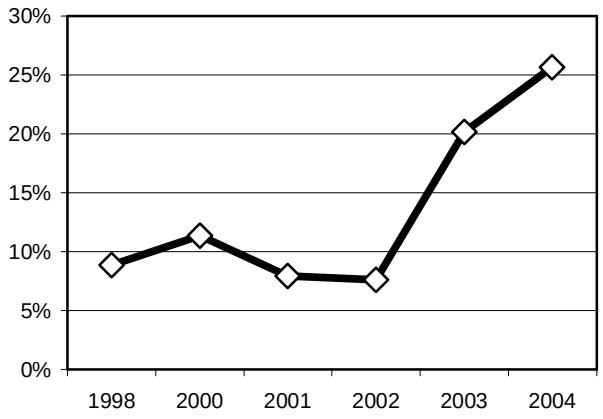
Zwischen den als zentral angesehenen Politikfeldern und dem Wohlbefinden der Kinder gibt es keine eindeutigen Zusammenhänge.

Während kinderspezifische Themen wie Kinderrechte, mehr Spiel- und Sportstätten sowie Negativaussagen zur Schule in allen Erhebungsjahren ungefähr gleich häufig genannt werden, wechseln die Topthemen in Abhängigkeit von der gesamtpolitischen Lage sehr deutlich. Die Abbildungen 17.4.1-17.4.6 zeigen die auffälligsten Entwicklungen über die Jahre. Die intensive Diskussion über Preise und Steuern der letzten zwei Jahre hat die Sicht der Kinder ebenso deutlich beeinflusst wie das Thema Arbeitslosigkeit, das 1998 und 2003 besonders stark diskutiert wurde. Seit 2003 taucht das Thema „Arbeitslosigkeit" zusätzlich mit der Konnotation „Arbeitslose härter zu behandeln" auf. Auch dies ist sicherlich Abbild der laufenden gesellschaftlichen Diskussion. Das Thema „Umweltschutz" ist seit 1998 stetig rückläufig und erreicht in diesem Jahr ein überraschend hohes Ergebnis, allerdings besteht die oben bereits angesprochene Vermutung, dass es sich um einen Effekt des Fra-

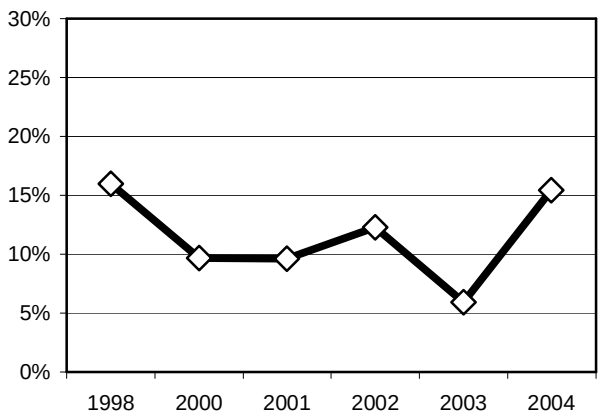
genschwerpunktes im Kinderbarometer handeln könnte. Das Thema „Frieden", während des Afghanistan- und des Irakkrieges noch herausragend wichtig, verliert 2004 massiv an aktueller Bedeutung für die Kinder. Dafür scheinen intensive Wahlkämpfe in 2004 den Blick wieder verstärkt auf den politischen Stil gelenkt zu haben.

Abb. 17.4.1-17.4.6: Die auffälligsten Veränderungen der Politikthemen über die Erhebungsjahre.

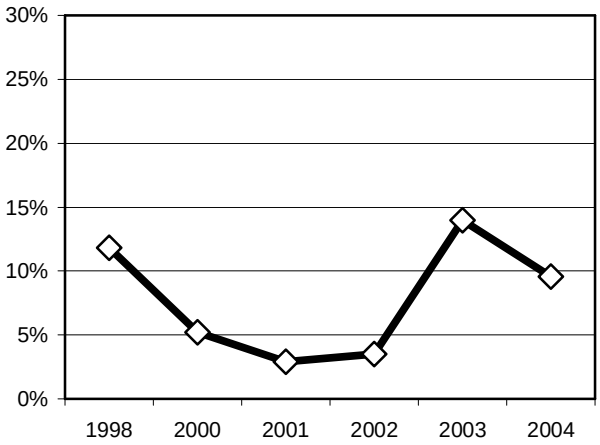
Finanzen



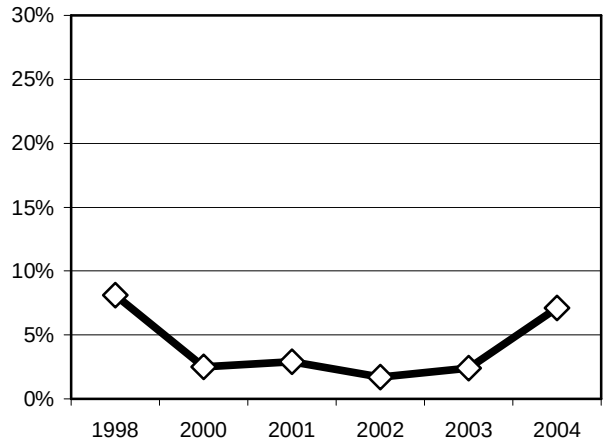
Umwelt/Natur



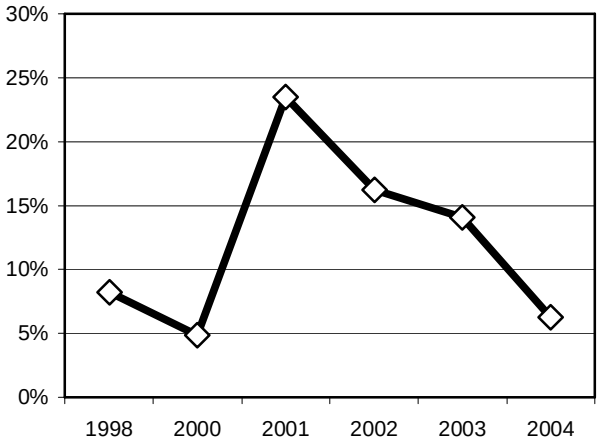
Arbeitslosigkeit



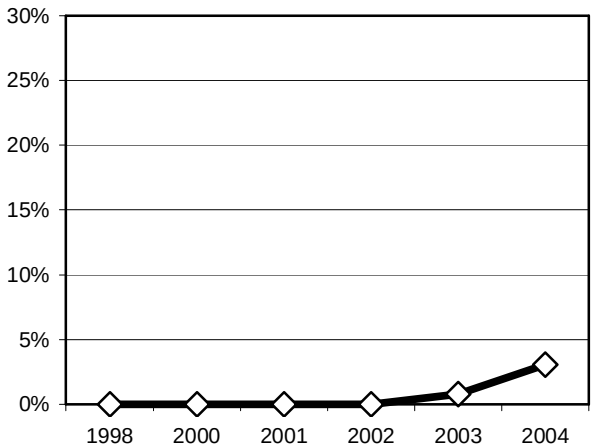
Politikstil



Frieden



Arbeitslose härter behandeln



18. Umwelt und Naturerleben

Im Erhebungsjahr 2004 wurden die Kinder aus NRW in einem umfassenden Teil des Fragebogens detailliert nach ihrem Verständnis und zu ihrem Bezug zu Umwelt und Natur befragt.

18.1 Naturverständnis

In einer offenen Frage wurden die Kinder danach gefragt, was sie persönlich unter Natur verstehen.

Pflanzen und Lebewesen machen für Kinder in erster Linie den Begriff Natur aus.

Insgesamt antworteten 1.833 Kinder auf diese Frage (Mehrfachantworten waren zugelassen). Aus den Antworten wurden 19 inhaltlich unterschiedliche Kategorien gebildet, die einerseits Aspekte des „Lebendigen" aber auch emotionale Äußerungen oder Orte beinhalten. An erster Stelle und mit großem Abstand zu den anderen Kategorien verstehen die befragten Kinder unter Natur „Pflanzen" (60%). 22% der Kinder nennen „Tiere/Menschen", wenn sie danach gefragt werden, was sie unter Natur verstehen. An dritter Stelle folgt die Kategorie „Luft/Sauberkeit/Ruhe" (10%). An vierter und fünfter Stelle werden „Freiheit" (10%) und „Ästhetik" genannt (9%).

Tab. 18.1: Naturverständnis nach Jahrgangsstufen.

	4. Klasse		5. Klasse		6. Klasse		7. Klasse	
	R	Prozent	R	Prozent	R	Prozent	R	Prozent
Pflanzen	1	51%	1	60%	1	56%	1	70%
Tiere / Menschen	2	18%	2	25%	2	23%	2	23%
Schutzbedürftigkeit	3	11%	7	5%	10	6%	13	4%
Ästhetik	4	10%	3	10%	5	10%	9	6%
Luft/ Sauberkeit/ Ruhe	10	5%	5	8%	3	12%	3	15%
Gewässer	12	3%	13	3%	12	5%	5	9%

R=Rangplatz

Jüngere Kinder nennen häufiger Schutzbedürftigkeit und Ästhetik als Bestimmungselemente von Natur.

Geschlechtunterschiede in dieser Einschätzung zeigen sich keine, aber Altersaspekte (s. Tab. 18.1). Während die ersten beiden Rangplätze über die Jahrgangsstufen hinweg stabil bleiben („Pflanzen", „Tiere/Menschen"), nennen die ViertklässlerInnen an dritter Stelle die „Schutzbedürftigkeit", die in der siebten Klasse auf den 13ten Rang zurückfällt. Ebenso nennen die Kinder der Klasse vier an 4. Rangstelle „Ästhetik", die in der siebten Klasse nur noch auf dem 9. Rangplatz steht. Die Kategorie „Luft/Sauberkeit/Ruhe" hingegen steigt von Rangplatz 10 in der vierten Klasse auf den 3. Rangplatz in der Klasse sieben. Weiterhin tritt in

der siebten Klasse das „Gewässer" erstmalig auf den vorderen Plätzen auf (5. Rangplatz).

Im Vergleich der Schulformen fällt auf, dass GesamtschülerInnen und GymnasiastInnen eher als die SchülerInnen der anderen Schulformen unter Natur „Freiheit" (3. und 4. Rangplatz) verstehen (s. Tab. 18.2). Die HauptschülerInnen nennen häufiger „positive Emotionen" (4. Rangplatz). Grund- und RealschülerInnen nennen häufiger „Wichtigkeit" als die anderen SchülerInnen (5. Rangplatz). Als einzige nennen die GrundschülerInnen die „Schutzbedürftigkeit" der Natur auf den ersten Plätzen (3. Rangplatz).

GymnasiastInnen nennen häufiger Freiheit, HauptschülerInnen nennen häufiger positive Emotionen, wenn sie an Natur denken.

Tab. 18.2: Naturverständnis nach Schulform.

	Grundschule		Hauptschule		Realschule		Gymnasium		Gesamtschule	
	R	Prozent	R	Prozent	R	Prozent	R	Prozent	R	Prozent
Pflanzen	1	51%	1	54%	1	54%	1	70%	1	72%
Tiere / Menschen	2	18%	2	24%	2	21%	2	28%	2	16%
Freiheit	6	7%	8	5%	7	8%	3	14%	4	12%
positive Emotionen	7	6%	4	9%	10	5%	9	6%	7	7%
Wichtigkeit	5	7%	15	2%	5	9%	7	7%	8	5%
Schutzbedürftigkeit	3	11%	10	4%	6	8%	13	4%	9	4%

R=Rangplatz

Werden die Kinder nach dem Aspekt der Einwohnerdichte getrennt betrachtet, fällt auf, dass Kinder aus Gegenden mit weniger als 900 Einwohnern pro km² unter Natur an dritter Stelle „Freiheit" verstehen, die von den anderen beiden Gruppen viel weiter hinten genannt wird. Kinder aus Gegenden mit mittlerer Einwohnerdichte (900-2300 Einwohner pro km²) nennen an vierter Stelle die „Wichtigkeit", während Kinder aus Gegenden mit mehr als 2300 Einwohnern pro km² viel häufiger „Sonstiges" nennen, d.h. dass Kinder aus dicht besiedelten Gegenden mehr alternative Aspekte unter Natur verstehen als Kinder aus ländlicheren Gegenden.

„Freiheit" als Natur definieren vor allem Kinder in weniger dicht besiedelten Gegenden.

18.2 Naturerleben

Wie häufig Kinder Natur erleben, an welchen Stellen sie diese erleben und was sie dort erleben wird in diesem Abschnitt beschrieben.

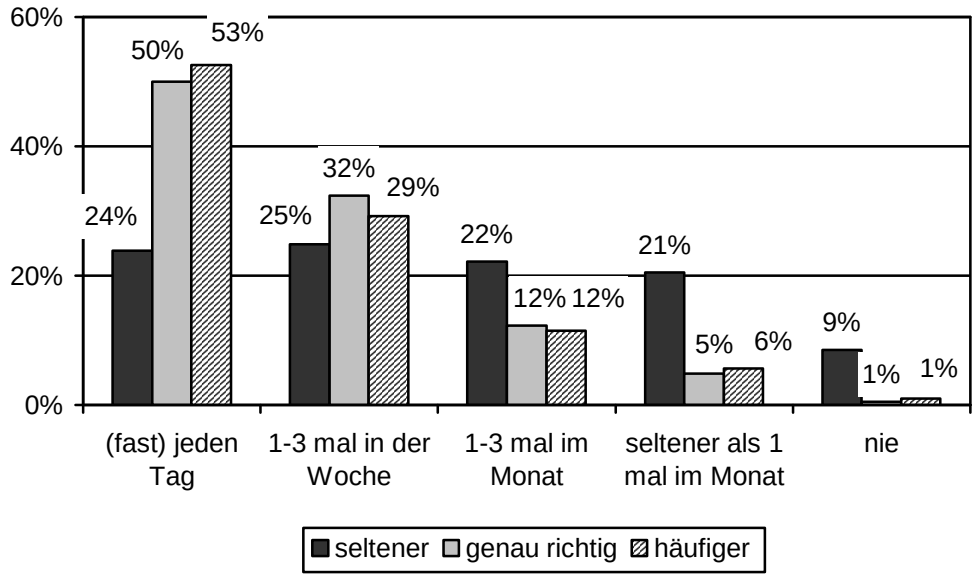
48% der Kinder sind normalerweise jeden Tag in der Natur. 31% erleben ein- bis dreimal Natur in der Woche. 13% haben dieses Erlebnis ein- bis dreimal im Monat, 7% seltener als einmal im Monat und 2% der Kinder geben an, dass sie nie in der Natur sind.

Die Hälfte der Kinder ist täglich in der Natur.

Jedes fünfte Kind wünscht sich mehr Naturerfahrungen. Allerdings sind dies vor allem Kinder, die bereits häufig Naturerfahrungen machen.

Für 68% der Kinder stimmt ihr tatsächliches Naturerleben mit ihren Bedürfnissen überein. 22% würden sich gerne häufiger in der Natur aufhalten, als sie es tun, und 11% könnten auf einen Teil ihres Naturerlebens verzichten. Vor allem die Kinder, die sich sowieso schon häufig in der Natur aufhalten, würden sich dort gerne noch häufiger aufhalten (s. Abb. 18.1). Mit zunehmendem Alter wird das Bedürfnis, sich häufiger in der Natur aufzuhalten, geringer.

Abb. 18.1: Tatsächliche Häufigkeit des Naturerlebens kombiniert mit dem Bedürfnis der Kinder nach Naturerleben.



Mädchen halten sich häufiger in der Natur auf.

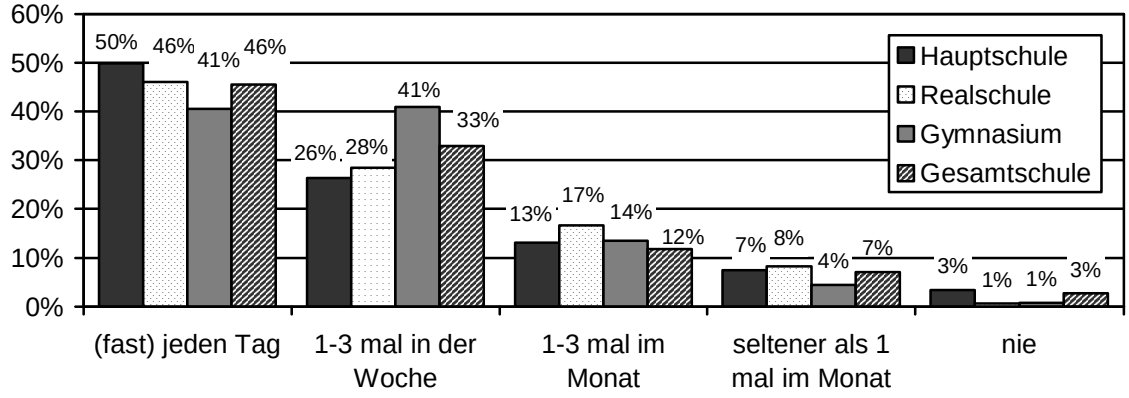
52% der Mädchen und nur 44% der Jungen halten sich normalerweise jeden Tag in der Natur auf. Mit zunehmendem Alter nimmt das tägliche Naturerleben kontinuierlich von 58% in der vierten Klasse auf 40% in der siebten Klasse ab.

Kinder aus ländlichen Gegenden (weniger als 900 Einwohner pro km²) sind häufiger jeden Tag in der Natur (51%) als Kinder aus dichter besiedelten Gegenden (900-2300 Einwohner pro km²: 45%) und Kinder aus sehr dicht besiedelten Gegenden (mehr als 2300 Einwohner pro km²: 38%). Dafür geben die Kinder aus dichter besiedelten Gegenden an, seltener in der Natur zu sein als sie es sich wünschen (s. Tab.18.3).

Tab. 18.3: Bist du so häufig in der Natur wie du es dir wünschst?

	mehr als 2.300 Einwohner pro km2	900-2.300 Einwohner pro km2	weniger als 900 Einwohner pro km2
seltener	15,8%	13,8%	8,0%
genau richtig	60,1%	61,1%	72,1%
häufiger	24,1%	25,1%	19,9%

Abb. 18.2: Häufigkeit des Naturerlebens nach Schulform.



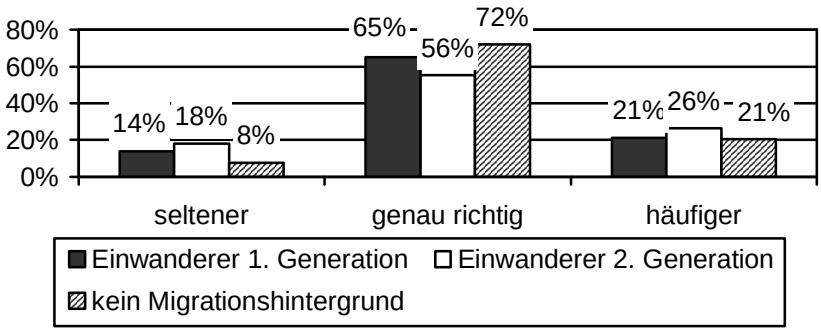
Interessant ist der Vergleich der Schulformen (s. Abb. 18.2). In Haupt- und Gesamtschulen finden sich zwei Extremgruppen. Dort gibt es jeweils die größte Gruppe an Kindern die angeben, täglich Natur zu erleben und die größte Gruppe an Kindern, die nie und sehr selten Natur erleben. Werden die Kategorien des täglichen und ein- bis dreimal wöchentlichen Naturerlebens zusammengefasst, um eine Gruppe von „Naturfreunden" zu erhalten, so zeigt sich, dass GymnasiastInnen mit 81% die größte Gruppe der Naturfreunde darstellt, gefolgt von den GesamtschülerInnen 78%. Obwohl die HauptschülerInnen die größte Gruppe an Kindern stellt, die täglich Natur erleben, finden sich nur 76% Naturfreunde in dieser Schulform und in der Realschule 75%. Außerdem empfinden nur 60% der HauptschülerInnen ihr Naturerleben als genau richtig. 22% würden gerne häufiger Natur erleben und 19% könnten häufiger auf dieses Erleben verzichten. Am zufriedensten mit ihren Naturerlebnissen sind die GymnasiastInnen (76%).

GymnasiastInnen stellen die größte Gruppe der „Naturfreunde" und sind auch am zufriedensten.

Bezogen auf den Migrationshintergrund der Kinder zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund weniger häufig Natur erleben als deutsche Kinder. Außerdem empfinden Kinder mit Migrationshintergrund ihr Naturerleben seltener als genau richtig (s. Abb. 18.3).

Kinder mit Migrationshintergrund erleben weniger häufig Natur.

Abb. 18.3: Zufriedenheit mit dem Naturerleben nach Migrationshintergrund.



Wenn die Eltern häufig in der Natur sind, sind es auch ihre Kinder.

Die Häufigkeit des Naturerlebens der Kinder zeigt einen Zusammenhang mit dem Naturerleben gemeinsam mit den Eltern (r=.30).

Mädchen sind signifikant häufiger mit ihren Eltern gemeinsam in der Natur als Jungen.

Mädchen sind häufiger mit ihren Eltern in der Natur als Jungen.

Mit zunehmendem Alter wird das gemeinsame Naturerleben seltener. In der vierten Klasse sind 18% der Kinder täglich mit ihren Eltern in der Natur, in der siebten Klasse sind es nur noch 6%.

Bezogen auf die Schulformen (s. Tab. 18.4) fällt auf, dass die HauptschülerInnen wieder die größte Gruppe an Kindern stellt, die sich täglich mit den Eltern in der Natur aufhält, aber ebenso die größte Gruppe an Kindern hat, die nie mit ihren Eltern gemeinsam Natur erleben. Am Gymnasium findet sich die kleinste Gruppe an Kindern, die täglich mit ihren Eltern in der Natur sind und ebenso die kleinste Gruppe, die sich nie mit ihren Eltern draußen in der Natur aufhält.

Tab. 18.4: Die Häufigkeit des gemeinsamen Naturerlebens mit den Eltern nach Schulform.

	Gemeinsames Naturerleben nach Schulform			
	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
(fast) jeden Tag mit Eltern	17,3%	13,0%	8,2%	11,4%
1-3 mal in der Woche mit Eltern	36,7%	27,1%	33,7%	38,2%
1-3 mal im Monat mit Eltern	13,4%	27,7%	32,3%	24,4%
seltener als 1 mal im Monat mit Eltern	17,1%	20,8%	17,9%	15,7%
nie mit Eltern	15,5%	11,4%	8,0%	10,2%

Kinder mit Migrationshintergrund (1. Generation: 15%; 2. Generation: 18%) halten sich häufiger jeden Tag als deutsche Kinder (12%) mit ihren Eltern gemeinsam in der Natur auf.

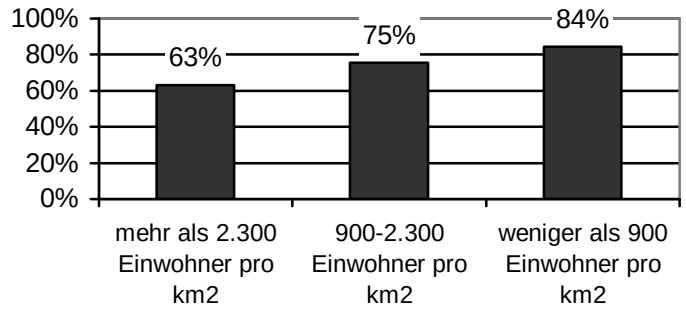
Kinder mit Migrationshintergrund sind häufiger gemeinsam mit den Eltern in der Natur.

Kinder, die nie mit ihren Eltern gemeinsam Natur erleben, fühlen sich tendenziell in der Familie und am Wohnort weniger wohl als Kinder, die das wenigstens hin und wieder erleben.

18.3 Gartenbesitz

Ein besonderer Naturort ist der eigene Garten, den ja nicht alle Kinder bzw. deren Eltern besitzen. 79% der befragten Kinder in NRW haben einen eigenen Garten. GymnasiastInnen haben signifikant häufiger (87%) einen eigenen Garten als die SchülerInnen der anderen Schulformen. Signifikant seltener besitzen Kinder allein erziehender und von Arbeitslosigkeit betroffener Eltern einen Garten. 68% der Kinder Alleinerziehender besitzen einen eigenen Garten (2-Erwachsenen-Familien: 80%). 59% der Kinder mit Arbeitslosigkeit in der Familie besitzen einen eigenen Garten (keine Arbeitslosigkeit: 81% Gartenbesitz). Kinder mit Migrationshintergrund besitzen ebenfalls signifikant seltener einen eigenen Garten (Einwanderer 1. Generation: 52%; Einwanderer 2. Generation: 67%; deutsche Kinder: 86%). Je ländlicher die Kinder wohnen, umso häufiger besitzen sie einen Garten (s. Abb. 18.4).

Abb. 18.4: Gartenbesitz nach Einwohnerdichte.



Kinder, die einen eigenen Garten haben sind häufiger jeden Tag in der Natur (51%) als Kinder ohne Gartenbesitz (37%). Außerdem sind sie wesentlich häufiger genau richtig (70%) in der Natur, Kinder ohne Garten sagen das nur zu 58%. Ein-

Ein eigener Garten steigert die Häufigkeit des Naturerlebens.

fluss auf das Naturerleben gemeinsam mit den Eltern hat der Aspekt des Gartenbesitzes nicht.

Kinder, die keinen eigenen Garten haben, fühlen sich im Freundeskreis (kein Gartenbesitz: M=6,2; Gartenbesitz M=6,5) und am Wohnort (Gartenbesitz: M=6,2; kein Gartenbesitz: M=5,9) schlechter als Kinder, die einen eigenen Garten haben.

Insgesamt haben 76% der Kinder, die keinen eigenen Garten besitzen, die Möglichkeit, bei jemand anderem im Garten zu sein. Zu dieser Frage zeigen sich keine Gruppenunterschiede und keine Auswirkungen auf das Wohlbefinden.

Eine weitere, sehr einfache Frage, soll über das tatsächliche Naturerleben der Kinder Auskunft geben: „Bist du schon mal auf einen Baum geklettert?"

Fast jedes Kind ist schon einmal auf einen Baum geklettert, allerdings hat ein Viertel der Kinder, die sich nur selten in der Natur aufhalten keine solchen Erfahrungen.

5% aller befragten Kinder im Alter zwischen 9 und 14 Jahren sind noch niemals auf einen Baum geklettert. Kinder, die einen eigenen Garten haben, sind signifikant häufiger schon einmal auf einem Baum gewesen als Kinder ohne Garten (96% vs. 92%). 25% der Kinder, die angeben, normalerweise nie in der Natur zu sein, sind auch noch nie auf einen Baum geklettert.

18.4 Naturorte

Die nächste Frage schließt sich an: „Wo können die Kinder in NRW heutzutage in der Natur sein bzw. Natur erleben?" In einer geschlossenen Frage wurden 7 Orte angegeben, aus denen die Kinder auswählen konnten.

Am häufigsten erleben Kinder Natur im Wald.

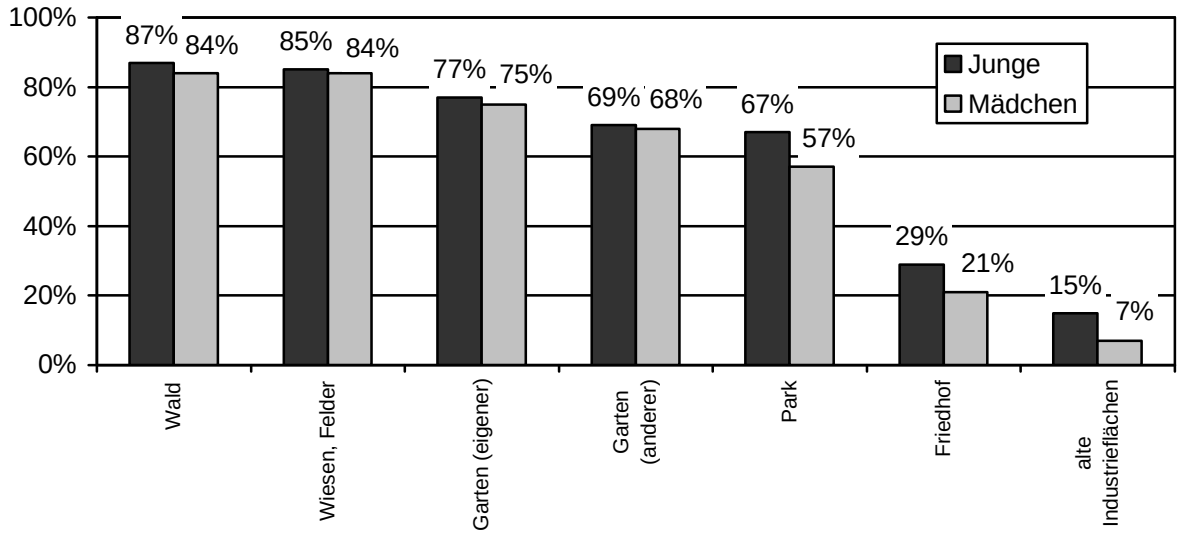
Am ehesten empfinden die Kinder den Wald als den Ort, an dem sie persönlich in der Natur sein können (86%), gefolgt von Wiesen und Feldern (85%). An dritter Stelle wird Natur im eigenen Garten erlebt (76%) und danach im Garten anderer (69%). 62% der Kinder erleben Natur im Park. Seltener wird der Friedhof als Ort des Naturerlebens genannt (25%), und nur 11% der Kinder geben alte Industrieflächen als Ort an, an dem sie in der Natur sein können.

Mädchen erleben seltener als Jungen Natur im Park, auf Friedhöfen oder Industriebrachen.

Mädchen geben signifikant seltener an im Park, auf dem Friedhof und auf alten Industrieflächen in der Natur sein zu können (s. Abb. 18.5).

Der einzige Alterseffekt zeigt sich zum Naturort Wald, den die älteren Kinder eher als Ort des Naturerlebens angeben als die jüngeren (4. Klasse: 83%; 7. Klasse: 92%).

Abb. 18.5: Orte des Naturerlebens nach Geschlecht.



Haupt- und GesamtschülerInnen können nach eigenen Angaben seltener im eigenen Garten, im Wald und auf Wiesen und Feldern in der Natur sein als die GymnasiastInnen, RealschülerInnen nehmen eine Mittelstellung ein.

Kinder Alleinerziehender (65%) können seltener als Kinder aus 2-Erwachsenen-Familien (76%) im eigenen Garten in der Natur sein. Sie besitzen auch viel seltener einen eigenen Garten (Alleinerziehende: 68%; 2-Erwachsenen-Familien: 80%).

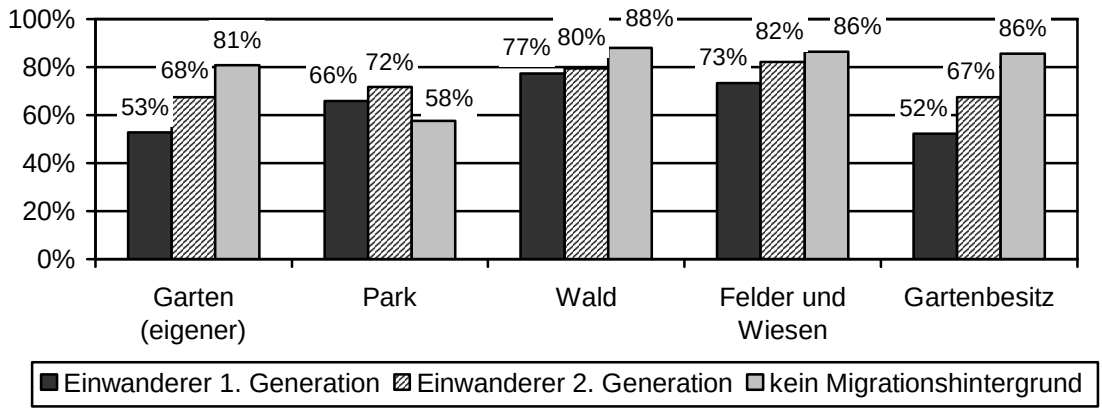
Noch drastischer ist der Unterschied zwischen Kindern, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, und Kindern, in deren Familien kein Erwachsener arbeitslos ist. 58% der Kinder aus Familien mit Arbeitslosigkeit können im eigenen Garten in der Natur sein, ohne Arbeitslosigkeit sind es 77% (mit Arbeitslosigkeit: 59% Gartenbesitz; keine Arbeitslosigkeit: 81% Gartenbesitz). Kinder, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind erleben Natur auch seltener im Wald (78% versus 87%).

Kinder ohne Migrationshintergrund können Natur häufiger im eigenen Garten, im Wald und in Wiesen und Feldern erleben als Kinder mit Migrationshintergrund (s. Abb. 18.6). Der Gartenbesitz nimmt sukzessive mit dem Einwandererstatus ab. Dafür erleben Kinder, deren Eltern im Ausland ge-

Kinder mit Migrationshintergrund haben häufiger in Parks als in eigenen Gärten Naturerlebnisse.

boren sind, häufiger Natur im Park als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Abb. 18.6: Naturorte nach Migrationshintergrund.



Je ländlicher die Gegend ist, aus der die Kinder kommen, umso häufiger erleben sie Natur im eigenen Garten und umso seltener im Park.

Tendenziell, aber nicht signifikant auf dem $p \leq .001$ Niveau, fühlen sich Kinder, die im Wald oder auf Wiesen und Feldern Natur erleben können, am Wohnort besser als Kinder, die das nicht erleben (Wald/Felder und Wiesen: M=6,2 vs. M=6,0).

24% der befragten Kinder gaben noch weitere Orte an, an denen sie in der Natur sein können. Die meisten Kinder geben See, Schwimmbad oder Freibad als weiteren Ort an (23%). 17% nennen Naturflächen und 9% fremde Länder auf und in denen sie Natur erleben. Interessant ist, dass 4% der Kinder angeben, in der Schule Natur zu erleben (für eine detaillierte Aufstellung siehe Tabelle 18.6).

Tab. 18.6: Anteil der Kinder, die noch an weiteren Orten Natur erleben können.

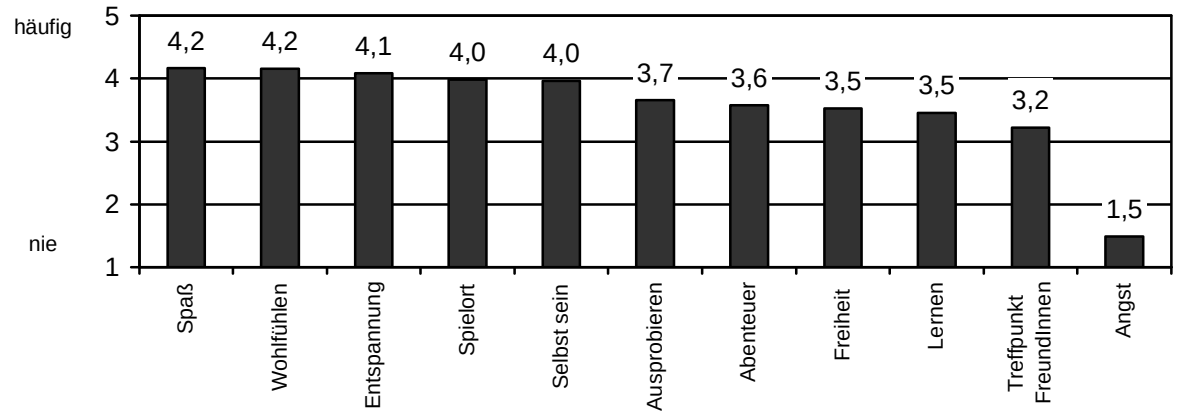
Naturerleben an anderer Stelle	
See, Schwimmbad, Freibad	22,6%
Naturflächen	16,8%
Urlaub, fremde Länder	8,7%
Siedlung	7,1%
Meer	6,9%
Reitstall	5,6%
einzelne Bäume	4,8%
Schule	3,5%
Gebirge	3,3%
Bauernhof	3,2%
weiß nicht	1,0%
alles	0,5%
nichts	0,6%
Sonstiges	15,4%

18.5 Naturkomponenten

Wenn die Kinder Natur erleben, was erleben sie dort? In einer geschlossenen Frage wurden 11 Aspekte zum Naturerleben abgefragt. Am häufigsten erleben Kinder in der Natur Spaß, Wohlfühlen und Entspannung (s. Abb. 18.7). Selten erleben die Kinder Angst, und als Ort um Freunde zu treffen oder etwas zu lernen dient Natur nur manchmal.

Entspannung, Spaß und Wohlfühlen prägen das Naturerlebnis.

Abb. 18.7: Wie oft erlebst du folgendes in der Natur?



Diese Aspekte zeigen untereinander teilweise sehr hohe Zusammenhänge.

Werden die Naturkomponenten einzeln betrachtet zeigt sich folgendes Bild:

6% der Kinder haben selten oder nie Spaß, wenn sie in der Natur sind.

80% der befragten Kinder erleben in der Natur immer oder oft Spaß. 14% haben manchmal Spaß in der Natur und 6% erleben Spaß nie oder nur selten. Es zeigen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede. Kinder, die immer Spaß in der Natur erleben, fühlen sich häufiger dort wohl, haben häufiger das Gefühl dort etwas zu lernen, erleben dort häufiger Abenteuer und sehen Natur häufiger als Spielort als die Kinder, die nicht immer Spaß in der Natur haben.

Ein Viertel der Kinder fühlt sich gelegentlich unwohl in der Natur.

77% der Kinder fühlen sich in der Natur immer oder oft wohl. 15% fühlen sich nur manchmal wohl und 8% fühlen sich in der Natur nie oder höchstens selten wohl. Mädchen (M=4,3) fühlen sich in der Natur wohler als Jungen (M=4,1). Andere Gruppenunterschiede zeigen sich nicht. Das empfundene Wohlbefinden in der Natur zeigt einen linearen Zusammenhang mit der empfundenen Entspannung. Kinder, die sich immer in der Natur wohl fühlen, haben häufiger das Gefühl dort etwas zu lernen, Abenteuer zu erleben und dort spielen zu können.

Ein Viertel der Kinder kann sich in der Natur nicht gut entspannen.

76% der Kinder erleben immer oder oft Entspannung in der Natur. 14% erleben dies manchmal und 9% nie oder höchstens selten. Es zeigen sich keine Gruppenunterschiede. Kinder, die immer in der Natur Entspannung erleben, geben an, dort häufiger etwas zu lernen, Abenteuer zu erleben und dort zu spielen.

Mehr als zwei Drittel der Kinder können in der Natur gut spielen.

71% der Kinder geben an, dass sie immer oder oft gut in der Natur spielen können. 15% der Kinder können das manchmal und 14% nie oder selten. Die Kinder der Klasse sieben erleben die Natur seltener als Spielort als die jüngeren Kinder. Kinder, die angeben, immer gut in der Natur spielen zu können, können dort häufiger etwas lernen, probieren mehr aus, können häufiger sie selbst sein, erleben mehr Abenteuer und treffen sich dort häufiger mit FreundInnen.

Ein knappes Drittel der Kinder kann in der Natur nicht so sein, wie sie sind.

70% der Kinder geben an, dass sie immer oder oft in der Natur so sein können wie sie sind, 16% können so manchmal sein und 14% können das nie oder selten. Mädchen (M=4,1) haben häufiger das Gefühl in der Natur sie selbst sein zu können als Jungen (M=3,9). Kinder, die sagen, dass sie immer in der Natur sie selbst sein können, erleben dort häufiger Abenteuer, Freiheit und geben häufiger an, etwas lernen sowie ausprobieren zu können.

59% der Kinder geben an, dass sie in der Natur häufig oder oft Dinge ausprobieren. 23% tun dies manchmal und 17% probieren nie oder selten Dinge in der Natur aus. Es zeigen sich keine Gruppenunterschiede. Kinder, die angeben in der Natur häufig Dinge ausprobieren zu können, erleben häufiger Abenteuer. Zur Freiheit zeigt sich ein linearer Effekt, je weniger die Kinder in der Natur ausprobieren, desto seltener haben sie das Gefühl, machen zu können was sie wollen.

59% der Kinder können in der Natur gut Dinge ausprobieren.

56% der befragten Kinder erleben immer oder oft Abenteuer in der Natur. 22% erleben manchmal Abenteuer und 22% erleben dies nie oder selten. Es zeigen sich keine Gruppenunterschiede. Kinder, die immer in der Natur Abenteuer erleben, treffen sich dort häufiger mit FreundInnen, erleben mehr Freiheit und lernen dort häufiger etwas.

Nur gut die Hälfte der Kinder erlebt in der Natur „Abenteuer".

55% der Kinder haben in der Natur immer oder oft das Gefühl, machen zu können was sie wollen. 23% empfinden diese Freiheit manchmal und 22% empfinden diese nie oder selten.

Gut die Hälfte der Kinder hat den Eindruck, in der Natur machen zu können, was sie wollen.

Die Hälfte der Kinder gibt an, in der Natur immer oder häufig zu lernen. 28% lernen manchmal etwas in der Natur und 22% nie oder selten.

Nur die Hälfte der Kinder berichtet von häufigeren Lernerfahrungen in der Natur.

44% der Kinder treffen sich immer oder oft mit ihren FreundInnen in der Natur. 22% tun dies manchmal und 34% treffen sich nie bzw. selten in der Natur mit FreundInnen.

FreundInnen treffen nur 44% der Kinder in der Natur.

3% der Kinder geben an, immer oder oft in der Natur Angst zu haben. 7% erleben manchmal Angst und 90% der Kinder sind in der Natur angstfrei. Mädchen (M=1,6) erleben in der Natur etwas häufiger Angst als Jungen (M=1,4).

10% der Kinder erleben manchmal bis häufiger Angst in der Natur.

Kinder, die angeben, im eigenen Garten in der Natur sein zu können, erleben dort alle Naturkomponenten bis auf die Angst häufiger als Kinder, die nicht im eigenen Garten in der Natur sind. Ebenso verhält es sich, wenn die Kinder angeben, Natur im Garten von jemand anderem erleben können.

Kinder, die angeben sich nie in der Natur aufzuhalten, erleben auch seltener Spaß, Entspannung, Wohlbefinden, so sein können zu wie man ist, Abenteuer und Natur als Spielort als die Kinder, die wenigstens hin und wieder in der Natur sind. Der Unterschied beträgt in fast allen Aspekten einen Skalenpunkt. Es zeigt sich somit eine breite Kluft zwischen Kindern, die nie Natur erleben und

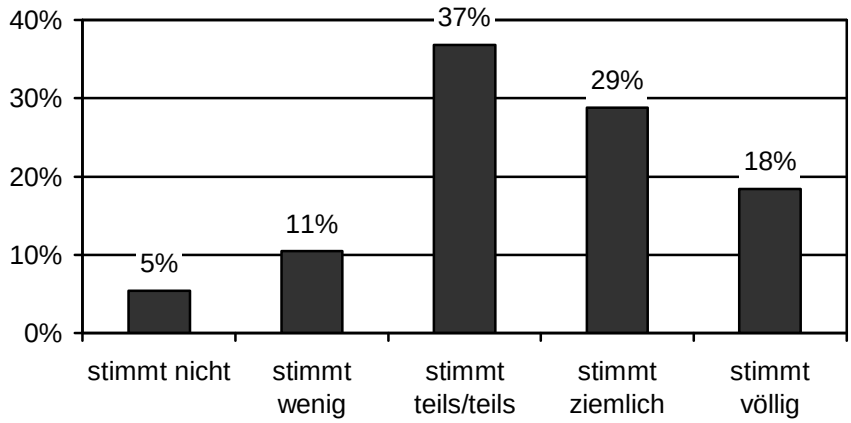
zwischen Kindern, die nie Natur erleben und Kinder, die wenigstens einmal im Monat in der Natur sind.

18.6 Kenntnis von Tier- und Pflanzennamen

Die meisten Kinder glauben, sich mit Tier- und Pflanzennamen gut auszukennen.

Um herauszufinden, ob sich die Aufenthaltshäufigkeit in der Natur sowie die dort erlebten Naturkomponenten auf das Wissen und die Einstellung der Kinder auswirkt, wurden sie in diesem Jahr einerseits danach gefragt, wie gut sie sich ihrer Meinung nach mit Tier- und Pflanzennamen auskennen und wie wichtig sie den Schutz der Natur finden. 84% der befragten Kinder geben an, sich mit Pflanzen- und Tiernamen zumindest teilweise gut auszukennen (s. Abb. 18.8). 5% sagen, dass sie sich damit gar nicht auskennen und 11% glauben, dass sie sich damit wenig auskennen.

Abb. 18.8: Wie gut kennen sich die Kinder mit Pflanzen- und Tiernamen aus?



Mädchen berichten über mehr Naturwissen als Jungen.

Die Mädchen kennen sich nach eigenen Angaben (M=3,5) etwas besser mit den Namen von Pflanzen und Tieren aus als die Jungen (M=3,4). Die SchülerInnen der siebten Klasse (M=3,2) kennen sich mit diesen Namen schlechter aus als alle anderen Jahrgangsstufen (M=3,5). Kinder ohne Migrationshintergrund (M=3,6) kennen sich mit der Tier- und Pflanzenwelt besser aus als Kinder mit Migrationshintergrund (M=3,2). Kinder, die nahezu jeden Tag in der Natur sind (M=3,7) kennen sich dort mit den Tier- und Pflanzennamen besser aus als alle anderen Kinder.

Kinder, die viel Naturerfahrungen haben, kennen sich nach eigenem Empfinden mit Natur auch besser aus.

Kinder mit eigenem Garten wissen mehr über Natur.

Kinder, die einen eigenen Garten besitzen, kennen sich besser mit Tier- und Pflanzennamen aus (M=3,5) als Kinder ohne Garten (M=3,2). Tenden-

ziell sieht die Kenntnis bei Kindern, die zwar keinen eigenen Garten haben, aber einen Garten von jemand anderem nutzen können, ähnlich aus (Gartennutzung: M=3,3; keine Gartennutzung M=3,0). Kinder, die Natur im Wald oder in Feldern und Wiesen erleben (M=3,5), kennen sich mit Fauna und Flora nach eigenen Angaben besser aus als die Kinder, die Natur nicht im Wald (M=3,0) oder in Feldern und Wiesen (M=3,2) erleben.

Ob die Kinder auf dem Land leben oder nicht, wirkt sich auf ihre Kenntnis über Tier- und Pflanzennamen nicht aus.

Kinder, die sich nicht gut mit Tier- und Pflanzennamen auskennen, fühlen sich in der Schule (M=4,5) schlechter als die anderen Gruppen, die sich wenigstens ein wenig auskennen (M=5,2).

Wenig Wissen über Natur geht mit einem geringeren schulischen Wohlbefinden einher.

18.7 Schutz der Natur

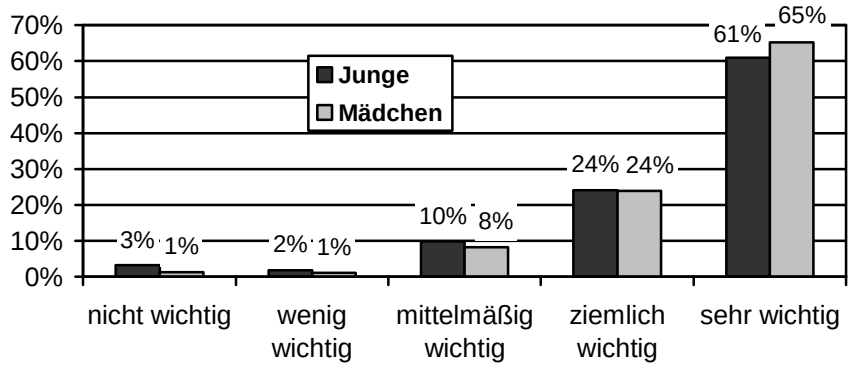
Welche Rolle spielt der Naturschutz bei Kindern zwischen 10 und 14 Jahren?

63% der befragten Kinder finden den Naturschutz sehr wichtig. Weitere 24% finden ihn ziemlich wichtig und 9% geben an, dass Naturschutz mittelmäßig wichtig ist. 4% nehmen Naturschutz wenig oder gar nicht wichtig.

Mit zunehmendem Alter wird Naturschutz den Kindern unwichtiger. Auch Kinder mit Migrationhintergrund, Kindern mit geringem Naturwissen und Kinder mit wenig Naturerleben finden Naturschutz weniger wichtig.

Es zeigt sich, dass Mädchen den Naturschutz wichtiger finden als Jungen (s. Abb. 18.9).

Abb. 18.9: Wichtigkeit des Naturschutzes nach Geschlecht.



Mit zunehmendem Alter wird der Naturschutz leicht unwichtiger (4. Klasse: M=4,6; 7.Klasse: M=4,3). Kinder, die selbst noch im Ausland geboren wurden (M=4,2) finden Naturschutz weniger wichtig als deutsche Kinder (M=4,5). Kinder die angeben, sich nicht gut mit Tier- und Pflanzenna-

men auszukennen (M=3,6), finden Naturschutz weniger wichtig als alle anderen Kinder. Ebenso finden Kinder, die sagen, dass sie nie in der Natur sind (M=3,2), den Naturschutz unwichtiger als alle anderen Kinder, selbst die, die wenigstens hin und wieder Natur erleben (M=4,1). Das gleiche Ergebnis findet sich zum Naturerleben mit den Eltern. Diejenigen, die gerne seltener in der Natur wären als sie es sind (M=3,9), finden den Naturschutz unwichtiger als Kinder, die genauso häufig in der Natur sind, wie sie es wünschen (M=4,5) oder Kinder, die sich noch häufiger in der Natur aufhalten würden, wenn sie es denn könnten (M=4,7).

Die Wichtigkeit des Naturschutzes geht mit der Häufigkeit des Naturerlebens (allein oder gemeinsam mit den Eltern) ebenso einher wie mit der gewünschten Häufigkeit und dem Wissen um Tier- und Pflanzennamen.

Die Wichtigkeit des Naturschutzes zeigt leichte Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden in allen Lebenslagen – außer im Freundeskreis (s. Tab. 18.8).

Tab. 18.8: Zusammenhänge zwischen Wichtigkeit des Naturschutzes und dem Wohlbefinden.

	Wichtigkeit Naturschutz
Wie fühlst du dich meistens?	,118*
Wie fühlst du dich meistens in der Familie?	,103*
Wie fühlst du dich meistens in der Schule?	,131*
Wie fühlst Du Dich meistens am Wohnort?	,116*

*: Signifikant p≤.001

Noch deutlicher sind die Zusammenhänge zwischen der Wichtigkeit des Naturschutzes und den Naturkomponenten (s. Tab. 18.9). Je mehr positive Emotionen die Kinder in der Natur erleben, umso wichtiger ist ihnen der Naturschutz. Vor allem wenn die Kinder viel Spaß (r=.45) und Wohlbefinden (r=.45) in der Natur erleben, finden sie den Schutz der Natur wichtig.

Tab. 18.9: Zusammenhänge zwischen der Wichtigkeit des Naturschutzes und den erlebten Naturkomponenten.

	Wichtigkeit Naturschutz
Spaß	,451*****
Entspannung	,390*****
Lernen	,390*****
Wohlfühlen	,451*****
Ausprobieren	,147*****
Selbst sein	,178*****
Abenteuer	,266*****
Treffpunkt FreundInnen	,133*****
Spielort	,271*****

***:** Signifikant p≤.001

19. Gesundheit und Ernährung

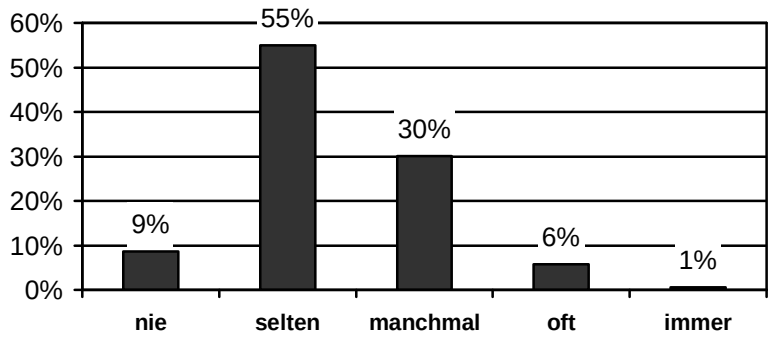
Im diesem Erhebungsjahr wurde wie in den vorhergegangenen Jahren nach der Krankheitshäufigkeit und der Art der Erkrankung der Kinder gefragt. Zusätzlich wurden Fragen nach den Schlafgewohnheiten der Kinder und Aspekten des Ernährungsverhaltens gestellt.

19.1 Krankheitshäufigkeit

7% der Kinder sind oft oder immer krank.

Im Erhebungsjahr 2004 fühlen sich knapp 7% der befragten Kinder oft oder immer krank (s. Abb. 19.1). 64% der Kinder fühlen sich in der Regel gesund und 30% leiden manchmal unter Krankheiten. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zu den vorherigen Erhebungsjahren.

Abb. 19.1: Wie häufig fühlen sich die Kinder krank?



Die empfundene Krankheitshäufigkeit zeigt signifikante Zusammenhänge mit dem allgemeinen Wohlbefinden (r=-.27), dem Wohlbefinden in der Familie (r=-.22), dem Wohlbefinden in der Schule (r=-.22), dem Gefühl im Freundeskreis und am Wohnort (beide: r=-.15).

19.2 Krankheitsbilder

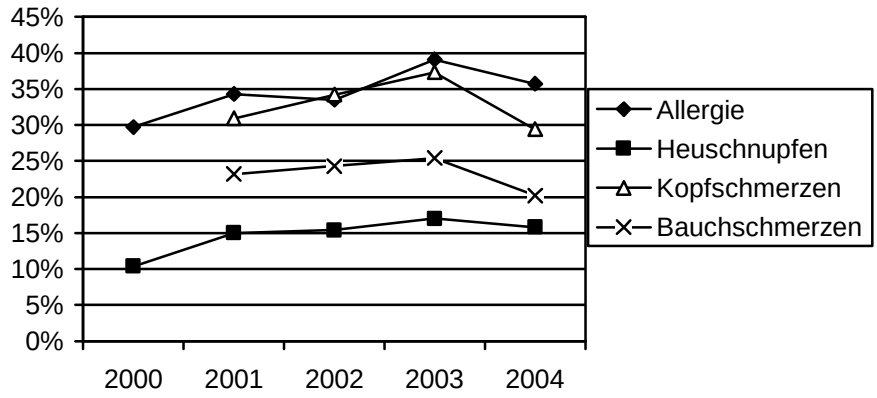
Wie in den letzten Jahren auch, wurden die Kinder systematisch nach den vier häufigsten Krankheitsbildern gefragt. Neben Allergien und Heuschnupfen[12] wurden Kopf- und Bauchschmerzen als Indikatoren für stressbedingte Schmerzen erhoben.

[12] Die Erfahrungen aus den vorherigen Befragungen zeigen, dass Kinder Heuschnupfen nicht als Allergie bezeichnen.

Alle Krankheiten – vor allem die stressbedingten Schmerzen – werden 2004 seltener genannt als 2003.

Die Tendenz der letzten Jahre, dass die Häufigkeiten der Krankheiten mit jedem Jahr zunehmen, lässt sich in diesem Erhebungsjahr nicht feststellen. Alle Krankheitsbilder werden im Jahr 2004 seltener von den Kindern angegeben (s. Abb. 19.2). Vor allem die stressbedingten Schmerzen nehmen ab. Die Anzahl der Kinder, die unter Kopfschmerzen leiden, wenn sie unter Druck stehen, hat um 8% im Vergleich zum Erhebungsjahr 2003 abgenommen. 5% weniger Kinder leiden in diesem Jahr unter Bauchschmerzen, wenn sie Druck empfinden.

Abb. 19.2: Krankheitsbilder der Kinder im Jahresvergleich.



55% der Kinder gehen manchmal zur Schule, obwohl sie sich krank fühlen.

Der Anteil der chronisch kranken Kinder hat sich im Jahresvergleich auf niedrigem Niveau ebenso halbiert wie der Anteil der zum Zeitpunkt der Erhebung akut kranken Kinder (s. Tab. 19.1). 55% der Kinder geben an, dass sie auch manchmal zur Schule gehen, obwohl sie sich krank fühlen.

Tab. 19.1: andere Krankheiten der Kinder.

	2003	2004
keine	81,3%	87,7%
Asthma	5,4%	2,7%
Neurodermitis	1,9%	1,2%
stressbedingte Schmerzen	0,5%	0,4%
andere chronische Krankheiten	3,7%	2,0%
akute Krankheiten	7,2%	3,1%

Jungen (18%) leiden häufiger unter Heuschnupfen als Mädchen (13%). Dafür leiden Mädchen häufiger unter Kopfschmerzen (36%) und Bauchschmerzen (25%) als Jungen (Kopf-: 23%; Bauchschmerzen: 16%). Haupt- (35%) und GesamtschülerInnen (36%) leiden häufiger als die

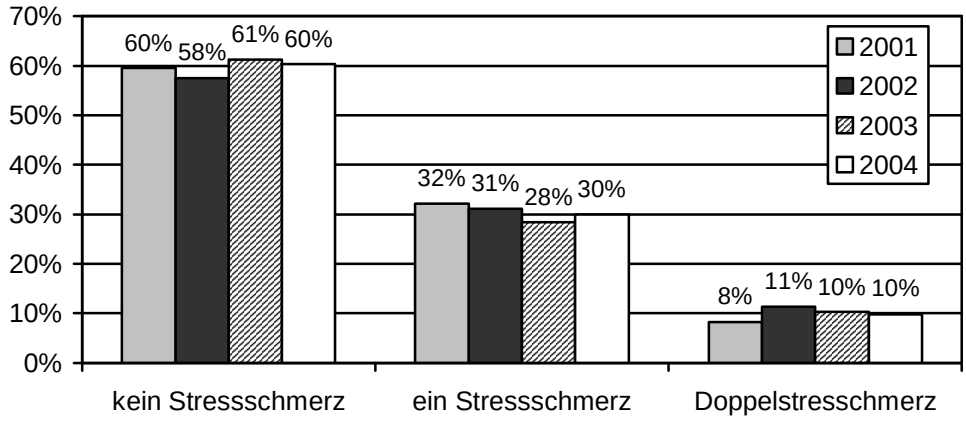
SchülerInnen der anderen weiterführenden Schulen (je 28%) unter Kopfschmerzen, wenn sie Druck empfinden. Kinder mit Migrationshintergrund (1. Generation: 23%: 2. Generation: 26%) leiden häufiger unter Bauchschmerzen als deutsche Kinder (18%).

Kinder, die unter stressbedingten Kopf- oder Bauchschmerzen leiden, fühlen sich im Allgemeinen und in jedem abgefragten Lebensbereich schlechter als Kinder ohne diese Schmerzen.

Ein knappes Drittel der Kinder zeigt Schmerzen als Stresssymptom.

Werden die stressbedingten Beschwerden (Kopf- und Bauschschmerzen) zusammengezählt, so leiden insgesamt 30% der Kinder unter einem dieser Stressschmerzen. 10% der Kinder leiden sogar unter beiden Stresssymptomen. Im Jahresvergleich wird deutlich, dass sich der Anteil der Kinder, die unter einem oder zwei Stressschmerzen leiden, nur unwesentlich verändert hat.

Abb. 19.3: Schmerzen als Stresssymptom im Jahresvergleich.



Mädchen leiden häufiger unter Stressschmerzen.

Mädchen leiden häufiger unter Stressschmerzen als Jungen.

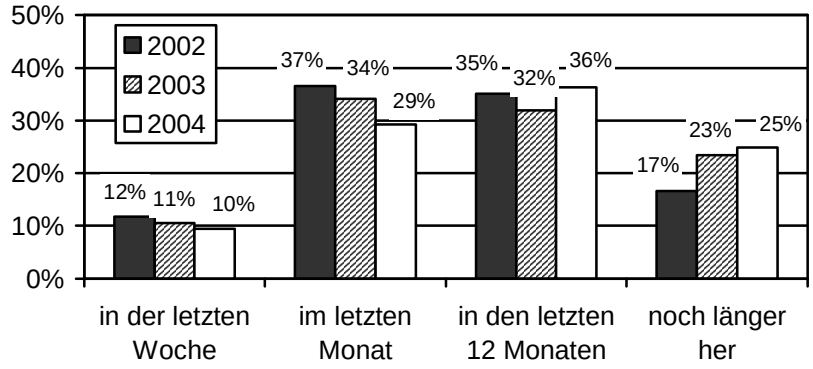
Kinder ohne Stressschmerzen fühlen sich im Allgemeinen und am Wohnort besser. Es besteht ein linearer Zusammenhang zwischen der Anzahl der Stressschmerzen und dem Wohlbefinden in der Familie sowie ihrer empfundenen Krankheitshäufigkeit. Kinder mit Doppelstressschmerzen fühlen sich in der Schule schlechter als die anderen beiden Gruppen.

19.3 Arztbesuche

75% der Kinder waren innerhalb des letzten Jahres so krank, dass sie einen Arzt aufsuchen mussten. Das sind wiederum 2% Kinder weniger als im Erhebungsjahr 2003. Auch in diesem Jahr bestätigt sich der Trend, dass die Arztbesuche jährlich abnehmen (s. Abb. 19.4).

Drei Viertel der Kinder waren im letzten Jahr so krank, dass sie einen Arzt aufsuchen mussten.

Abb. 19.4: Häufigkeit der Arztbesuche im Jahresvergleich.



Tendenziell besuchen Kinder Alleinerziehender seltener einen Arzt. Kinder, die unter Allergien, Kopf- oder Bauschschmerzen leiden, besuchen häufiger einen Arzt. Es zeigt sich ein linearer Anstieg der Arztbesuche mit der Anzahl der Stressschmerzen.

Mehr als die Hälfte (55%) der befragten Kinder geht manchmal zur Schule, obwohl sie sich krank fühlt. Dieses Phänomen findet sich vor allem an Hauptschulen (60%) und Gesamtschulen (63%), während von den GrundschülerInnen nur 44% krank zur Schule gehen. Je älter die Kinder werden, um so häufiger gehen sie trotz Krankheit zur Schule. Ebenso gehen Kinder mit Migrationshintergrund häufiger zur Schule, obwohl sie krank sind (1. Generation: 77%; 2. Generation: 61%; deutsche Kinder: 50%).

Haupt- und GesamtschülerInnen gehen am häufigsten krank in die Schule.

Kinder mit Heuschnupfen, aber vor allem die Kinder mit Stressschmerzen, gehen wesentlich häufiger trotz Krankheit zur Schule.

Vor allem mit stressbedingten Schmerzen gehen die Kinder häufig in die Schule.

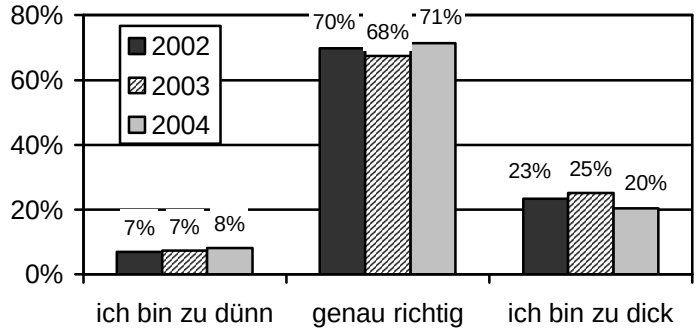
19.4 Körpergefühl

Entgegen der öffentlichen Diskussion, dass Kinder immer dicker werden, geben in diesem Erhebungsjahr weniger Kinder an, dass sie ihr eigenes Körpergewicht als zu hoch empfinden als im Jahr 2003. Allerdings stimmen die Angaben der Kinder (s. Abb. 19.5) mit den offiziellen Zahlen des Bundesministeriums für Verbraucherschutz, Ernährung

Weniger Kinder als 2003 finden sich zu dick.

und Landwirtschaft überein, nach dem 10%–20% der Kinder zu dick und 7%-8% sogar stark übergewichtig seien (www.bmvel.de).

Abb. 19.5: Wie empfinden die Kinder ihr Körpergewicht?



Ein Viertel der Mädchen findet sich zu dick.

25% der Mädchen und 16% der Jungen finden sich selbst zu dick. Der Trend vom letzten Jahr, dass sich die Kinder umso übergewichtiger finden, je niedriger ihre Möglichkeiten des Schulabschlusses sind, findet sich in diesem Erhebungsjahr nicht wieder. Einzig die GymnasiastInnen (18%) fühlen sich weniger häufig zu dick als die SchülerInnen der anderen Schulformen, in denen sich jeweils mehr als ein Viertel aller Kinder zu dick fühlt. Es zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Stressschmerzen und dem empfundenen Körpergewicht. Vor allem die Kinder, die sich dick finden, leiden unter Kopfschmerzen. Auch gehen diese Kinder häufiger trotz Krankheit zur Schule.

Kinder, die sich zu dick finden, haben häufiger Kopfschmerzen.

Kinder, die sich zu dick fühlen, haben ein geringeres familiäres und allgemeines Wohlbefinden.

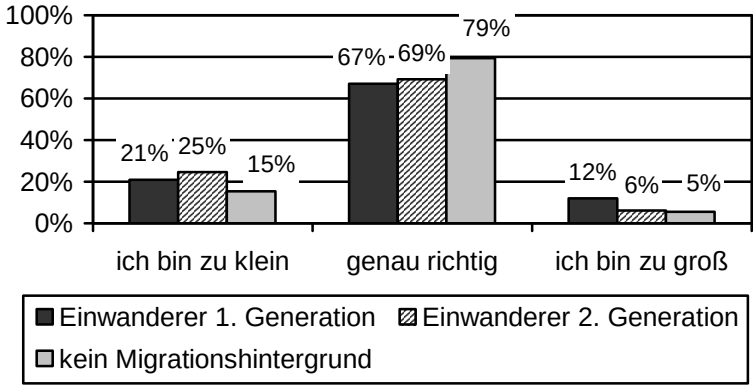
Kinder, die sich zu dick finden, fühlen sich im Allgemeinen und in der Familie schlechter als die Kinder, die sich zu dünn oder als genau richtig empfinden.

18% der befragten Kinder geben an, dass sie zu klein seien. 77% finden ihre Körpergröße genau richtig und 6% meinen, sie seien zu groß.

Kinder mit Migrationshintergrund empfinden sich häufiger als zu klein.

Kinder mit Migrationshintergrund finden sich selbst häufiger als deutsche Kinder zu klein. Einwandererkinder der ersten Generation finden sich außerdem doppelt so häufig wie die anderen Kinder zu groß (s. Abb. 19.6).

Abb. 19.6: Wie schätzen die Kinder ihre Körpergröße ein?



Auch zu dieser Frage zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der selbst eingeschätzten Körpergröße der Kinder und den empfundenen Stressschmerzen. Vor allem Kinder, die sich selbst zu klein finden, haben häufiger Kopfschmerzen.

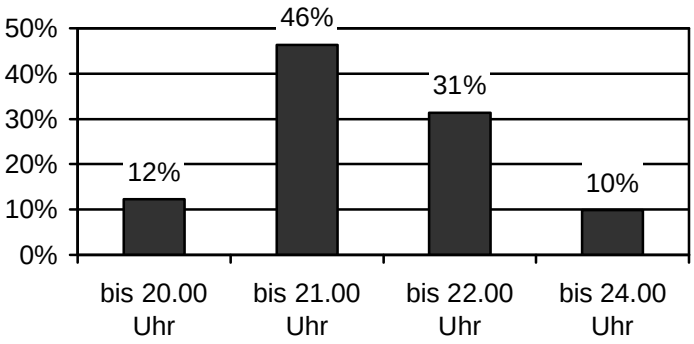
Kinder, die sich zu klein fühlen, haben häufiger Kopfschmerzen.

Kinder, die sich selbst für zu klein halten, fühlen sich allgemein und in allen Lebensbereichen – außer dem Freundeskreis – leicht schlechter als die Kinder, die mit ihrer Körpergröße zufrieden sind.

19.5 Schlafgewohnheiten

In diesem Erhebungsjahr wurde zum ersten Mal einigen Fragen zum Schlafverhalten der Kinder nachgegangen. Die meisten Kinder gehen zwischen 20.00 und 21.00 Uhr zu Bett (s. Abb. 19.7), wenn sie am nächsten Tag zur Schule müssen.

Abb. 19.7: Einschlafzeiten der Kinder.



Jungen (21.12 Uhr) gehen etwas später als Mädchen (21.05 Uhr) ins Bett und naturgemäß die jüngeren Kinder eher als die älteren (s. Tab. 19.2).

Jungen gehen im Schnitt 7 Minuten später ins Bett als Mädchen.

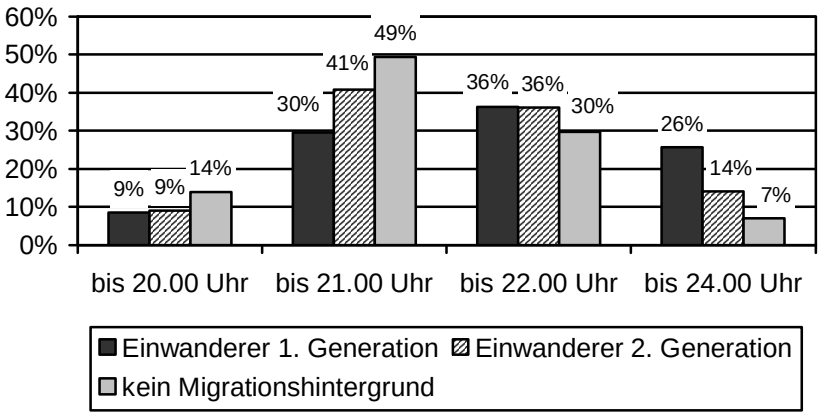
Tab. 19.2: Wann gehen die Kinder in der Regel zu Bett, wenn sie am nächsten Tag zur Schule müssen?

			Klasse			
	Jungen	Mädchen	4.	5.	6.	7.
bis 20.00 Uhr	12,5%	12,2%	27,6%	13,9%	6,7%	2,0%
bis 21.00 Uhr	41,7%	51,5%	56,3%	57,3%	44,3%	26,8%
bis 22.00 Uhr	34,4%	28,2%	12,8%	24,0%	38,9%	49,5%
bis 24.00 Uhr	11,4%	8,1%	3,4%	4,9%	10,1%	21,7%

Kinder mit Migrationshintergrund gehen später schlafen.

Kinder mit Migrationshintergrund gehen in der Regel später zu Bett als deutsche Kinder (s. Abb. 19.8).

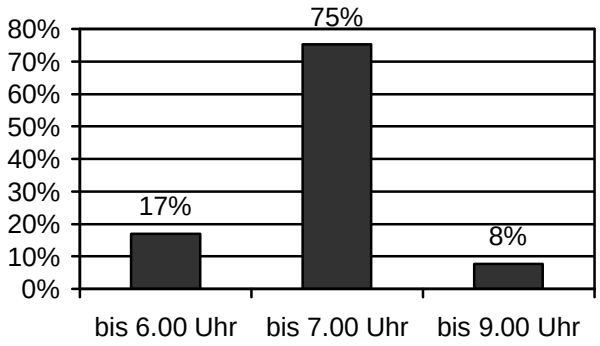
Abb. 19.8: Schlafenszeiten der Kinder nach Migrationshintergrund.



Die meisten Kinder stehen an Schultagen zwischen 6 und 7 Uhr auf.

Die meisten der befragten Kinder stehen morgens zwischen 6.00 und 7.00 Uhr auf, wenn sie zur Schule gehen müssen (s. Abb. 19.9).

Abb. 19.9: Wann stehen die Kinder morgens auf?



Die jüngeren Kinder (4. Klasse) stehen später auf als die Kinder der weiterführenden Schule. Wahrscheinlich, weil die Grundschule noch fußläufig zu erreichen ist.

Interessant ist, dass die Zubettgehzeit unabhängig von der Zeit ist, zu der die Kinder aufstehen müssen.

Die Zeit des zu Bett Gehens und die Zeit des Aufstehens hängen nicht zusammen.

Die durchschnittliche Schlafenszeit der Kinder beträgt 9 ½ Stunden. GrundschülerInnen (10 Stunden, 10 Minuten) schlafen mehr als die Kinder der weiterführenden Schulen. Je älter die Kinder werden, um so kürzer wird ihre durchschnittliche Schlafenszeit (7. Klasse: 8 Stunden, 50 Minuten). Einwandererkinder der ersten Generation schlafen durchschnittlich 36 Minuten weniger als deutsche Kinder.

Einwanderer der ersten Generation schlafen pro Nacht durchschnittlich 36 Minuten weniger.

Kinder, die angeben immer krank zu sein, schlafen weniger als Kinder, die nicht so häufig krank sind. Während diese Kinder nur 8 ½ Stunden durchschnittlich schlafen, sind es bei gesünderen Kindern mindestens 9 Stunden, 18 Minuten.

Kinder, die immer krank sind, schlafen weniger.

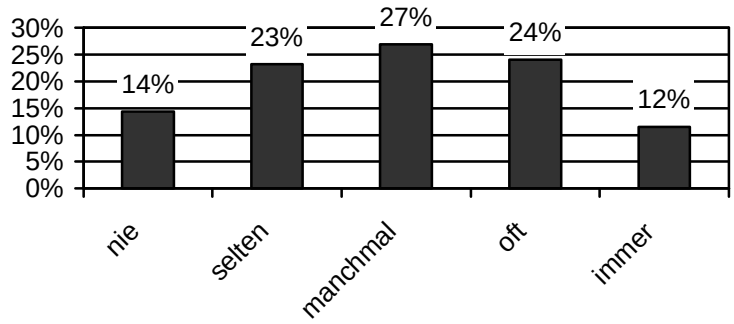
Die durchschnittliche Schlafenszeit zeigt Zusammenhänge mit dem allgemeinen Wohlbefinden (r=.11), dem Wohlbefinden in der Familie (r=.12) und in der Schule (r=.12) bei Kontrolle des Alterseffektes.

Schlafenszeit und allgemeines, schulisches sowie familiäres Wohlbefinden hängen zusammen.

Die durchschnittliche Schlafenszeit der Kinder sagt aber noch nichts darüber aus, ob sie sich morgens gut ausgeschlafen fühlen. Diesem und anderen Aspekten zum Schlafen wurden in einem weiteren Fragenblock nachgegangen. Etwas mehr als ein Drittel der Kinder (36%) fühlt sich immer oder oft gut ausgeschlafen (s. Abb. 19.10). Etwas mehr als ein Viertel (27%) fühlt sich nur manchmal ausgeschlafen und 37% der Kinder reicht der nächtliche Schlaf nicht aus, um sich ausgeschlafen zu fühlen.

37% der Kinder fühlen sich morgens nicht ausgeschlafen.

Abb. 19.10: Fühlst du dich Morgens gut ausgeschlafen?



Die ViertklässlerInnen fühlen sich signifikant häufiger gut ausgeschlafen als die Kinder der Klasse sieben. Obwohl Kinder mit Migrationshintergrund

weniger schlafen als deutsche Kinder, fühlen sie sich genauso gut ausgeschlafen wie die deutschen Kinder.

Sich ausgeschlafen fühlen zeigt deutliche Zusammenhänge mit dem allgemeinen, schulischen und familiären Wohlbefinden.

Das Ausgeschlafensein zeigt positive Zusammenhänge mit dem allgemeinen Wohlbefinden (r=.25), vor allem aber mit dem Wohlbefinden in der Schule (r=.28) und der Familie (r=.27). Etwas geringere Zusammenhänge zeigen sich zu dem Gefühl im Freundeskreis (r=.13) und dem Wohnort (r=.17). Ein negativer Zusammenhang zeigt sich zur Krankheitshäufigkeit (r=-.18). Ob die Kinder sich weniger gut ausgeschlafen fühlen, weil sie sich krank fühlen, oder ob das Unausgeschlafensein auf das Krankheitserleben Einfluss nimmt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Interessanterweise zeigt die durchschnittliche Schlafenszeit zwar einen signifikanten aber nur kleinen Zusammenhang mit dem Gefühl des Ausgeschlafenseins (r=.10).

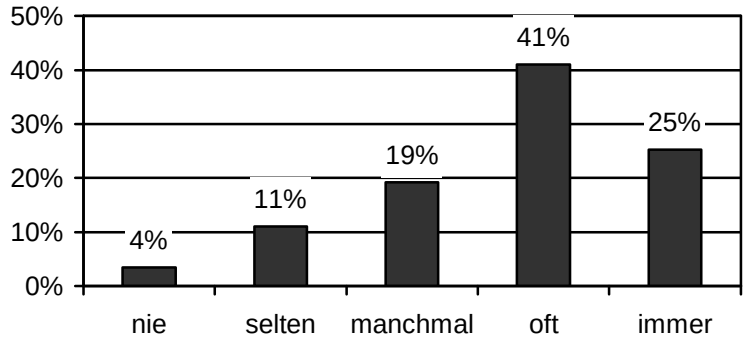
Der Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Schlafenszeit und dem Gefühl, ausgeschlafen zu sein, ist eher gering.

Das Gefühl ausgeschlafen zu sein hängt allerdings nicht nur von der durchschnittlichen Schlafenszeit ab, sondern auch von dem Vermögen gut ein- und durchschlafen zu können.

15% der Kinder haben massivere Einschlafprobleme.

Zwei Drittel aller befragten Kinder können gut einschlafen (s. Abb. 19.11). 15% der Kinder gelingt dies nie oder selten und 19% haben hin und wieder Probleme einzuschlafen.

Abb. 19.11: Kannst du gut einschlafen?



Tendenziell haben Kinder, in deren Familie Arbeitslosigkeit vorkommt (M=3,6) etwas mehr Einschlafprobleme als Kinder ohne arbeitsloses Elternteil (M=3,8). Kinder, die sich zu dick fühlen und Kinder, die sich zu klein fühlen können schlechter einschlafen als Kinder, die sich als genau richtig empfinden.

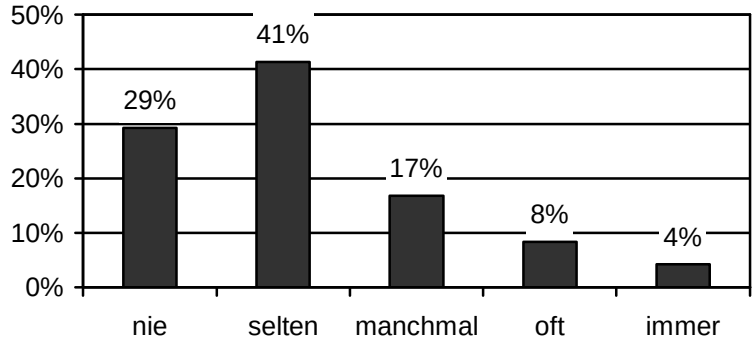
Das Vermögen gut einschlafen zu können zeigt hohe Zusammenhänge mit dem allgemeinen Wohlbefinden und dem Wohlbefinden in der Familie. Aber auch zum Wohlbefinden in den restlichen Lebensbereichen zeigen sich positive Zusammenhänge; mit der Krankheitshäufigkeit korreliert das gute Einschlafen negativ (s. Tab. 19.3).

Gut einschlafen zu können hängt mit dem allgemeinen und familiären Wohlbefinden zusammen.

70% der befragten Kinder haben keinerlei Probleme, die Nacht durchzuschlafen (s. Abb. 19.12). 17% der Kinder wachen manchmal in der Nacht auf und 12% haben häufig Probleme, durchzuschlafen.

12% der Kinder wachen nachts häufig auf.

Abb. 19.12: Ich wache in der Nacht auf.



Mädchen wachen nachts häufiger auf als Jungen. Kinder, die sich zu dick finden haben häufiger Durchschlafprobleme als Kinder, die ihr Gewicht als genau richtig betrachten.

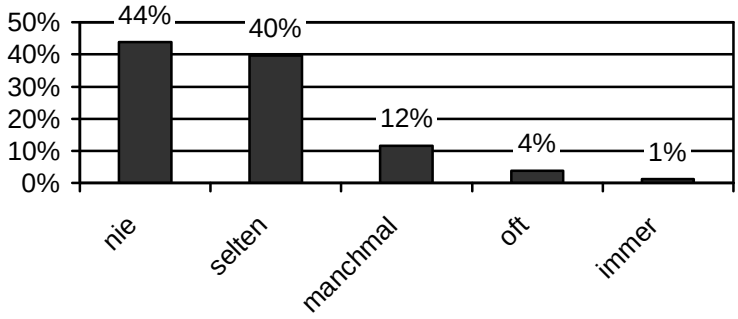
Mädchen wachen nachts häufiger auf als Jungen.

Die Häufigkeit des nächtlichen Aufwachens zeigt negative Zusammenhänge mit dem allgemeinen Wohlbefinden und dem Wohlbefinden in allen Lebensbereichen, sowie mit der empfundene Krankheitshäufigkeit (s. Tab. 19.3).

Aber auch Albträume belasten ein ungestörtes Durchschlafen. Insgesamt geben 17% der Kinder an, zumindest manchmal unter Albträumen zu leiden (s. Abb. 19.13). 84% der Kinder sind von diesen quälenden Träumen in der Nacht verschont.

17% der Kinder haben manchmal Albträume.

Abb. 19.13: Wie oft hast du Albträume?



Mädchen haben mehr Albträume als Jungen.

Mädchen (M=1,9) leiden häufiger unter Albträumen als Jungen (M=1,6).

Auch die Häufigkeit der Albträume zeigt Zusammenhänge mit dem allgemeinen und dem Wohlbefinden in allen Lebensbereichen, sowie mit der empfundenen Krankheitshäufigkeit (s. Tab. 19.3).

Tab. 19.3: Auswirkungen von Schlafstörungen auf das Wohlbefinden und die Krankheitshäufigkeit.

	Ich kann gut einschlafen	Ich wache in der Nacht auf	Ich habe Albträume
allgemeines Wohlbefinden	,26	-,17	-,20
Wohlbefinden in der Familie	,29	-,16	-,18
Wohlbefinden in der Schule	,18	-,11	-,12
Wohlbefinden im Freundeskreis	,15	-,15	-,19
Wohlbefinden am Wohnort	,21	-,11	-,14
Wie häufig fühlst du dich krank?	-,20	,20	,22

Der höchste Zusammenhang zeigt sich zwischen dem Ausgeschlafensein und dem Einschlafvermögen der Kinder (r=.38). Negative aber etwas geringere Zusammenhänge zeigen sich zum Durchschlafvermögen (r=-.21) und Albträumen (r=-.16).

17% der Kinder haben leichtere Schlafstörungen, bei 7% treten mehrere Störungssymptome zusammen auf.

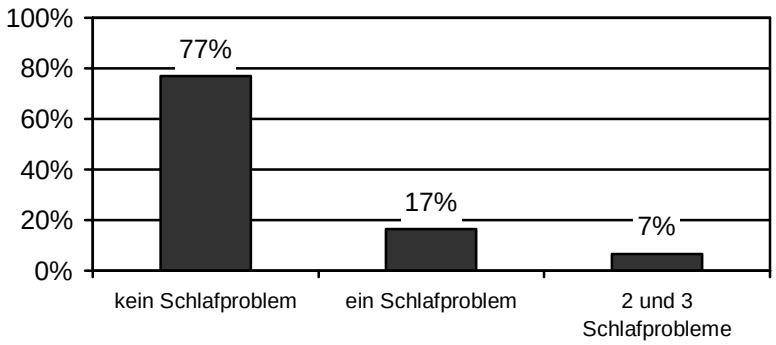
Werden die Schlafprobleme zusammengezählt, so leiden 77% der Kinder unter gar keiner dieser abgefragten Schlafstörungen. 17% der Kinder geben zumindest eine dieser Schlafstörungen an und 7% leiden unter zwei oder sogar drei der genannten Aspekte (s. Abb. 19.14).

Kinder Arbeitsloser und Kinder mit einem gestörten Körpergefühl haben häufiger Schlafprobleme.

Kinder, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, leiden unter mehr Schlafproblemen. Kinder, die sich zu dick oder zu klein fühlen, haben mehr Probleme mit dem Schlaf als Kinder, die sich als genau richtig bezeichnen. Ein linearer Zusammenhang findet sich zwischen der Anzahl der Stress-

schmerzen und der Anzahl der Schlafprobleme. Leider kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, ob die Kinder Schlafprobleme haben, weil sie unter Stress leiden, oder ob sie Stressprobleme haben, weil sie schlecht schlafen.

Abb. 19.14: Unter wie vielen der abgefragten Schlafprobleme leiden die Kinder?



Kinder ohne Schlafprobleme fühlen sich im Allgemeinen besser als Kinder mit einem oder mehr Schlafproblemen. Es zeigt sich ein linearer Zusammenhang mit dem Wohlbefinden in der Familie und der empfundenen Krankheitshäufigkeit.

19.6 Ernährung

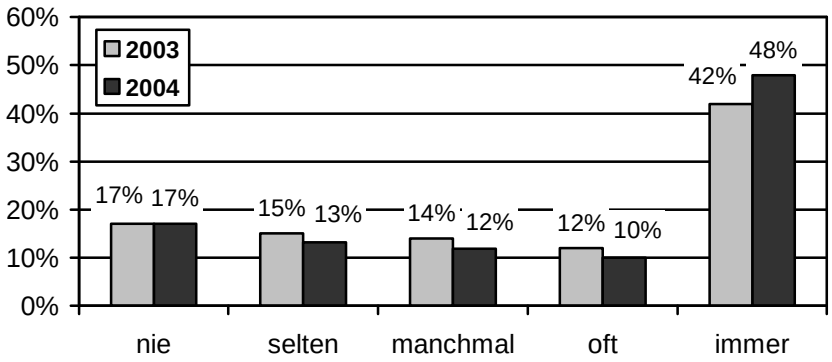
In diesem Kapitel wird einerseits das Frühstücksverhalten und andererseits das Mittagessen der Kinder betrachtet.

19.6.1 Frühstück

42% der Kinder frühstücken im Erhebungsjahr 2004 unregelmäßig bevor sie zur Schule gehen (s. Abb. 19.15). 17% davon frühstücken sogar nie und weitere 13% selten. Im Vergleich der Erhebungsjahre zeigt sich eine Tendenz dahin, dass etwas mehr Kinder in diesem Jahr vor der Schule frühstücken als im Erhebungsjahr 2003.

17% der Kinder frühstücken nie, 13% nur selten. Das sind weniger Kinder, die ihr Frühstück ausfallen lassen, als 2003.

Abb. 19.15: Wie häufig frühstückst du vor der Schule? (Jahresvergleich)



Mädchen und Kinder mit Migrationshintergrund frühstücken seltener.

Mädchen frühstücken signifikant seltener als Jungen, genauso wie Kinder Arbeitsloser seltener frühstücken. Ebenso frühstücken Kinder mit Migrationshintergrund seltener als deutsche Kinder, und Kinder, die sich selbst für zu dick halten, seltener als Kinder, die sich für zu dünn oder genau richtig halten.

Das Frühstücksverhalten zeigt zwar signifikante aber nicht besonders hohe Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden in allen abgefragten Lebensbereichen und der empfundenen Krankheitshäufigkeit.

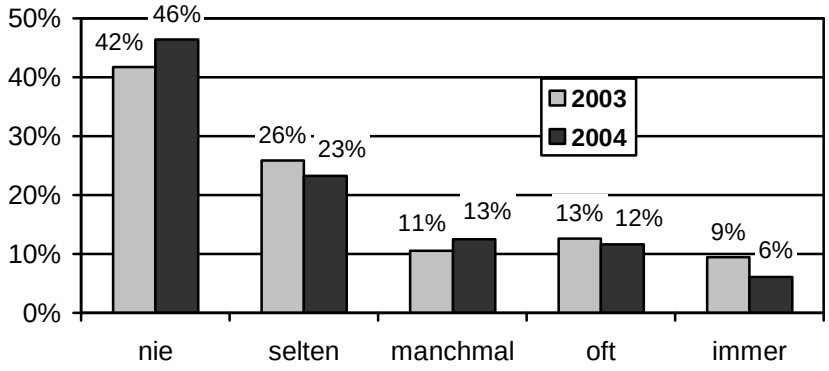
Wenn so viele Kinder nicht regelmäßig frühstücken kann das verschiedene Ursachen haben. Im Rahmen dieser Untersuchung sind wir drei Aspekten nachgegangen – Zeitmangel, Unwohlsein, Elternengagement.

Den größten Einfluss darauf, dass die Kinder nicht frühstücken, hat der Aspekt zu wenig Zeit (r=-.28), gefolgt davon, dass die Eltern den Kindern kein Frühstück machen (r=-.24) und danach von dem Aspekt, dass es den Kindern zu schlecht zum Frühstücken geht (r=-.19).

Ein Fünftel der Kinder hat zu wenig Zeit zum Frühstücken.

18% der Kinder geben an, dass sie oft oder immer zu wenig Zeit zum Frühstücken hätten (s. Abb. 19.16). 69% der Kinder haben morgens ausreichend Zeit zum Frühstücken. Im Erhebungsjahr 2004 ist der Zeitmangel signifikant seltener ein Grund, auf das Frühstück zu verzichten, als im Erhebungsjahr 2003.

Abb. 19.16: Verzicht auf das Frühstück auf Grund von Zeitmangel.



Mädchen geben signifikant häufiger als Jungen an, dass sie morgens zu wenig Zeit zum Frühstücken haben. Kinder der siebten Klasse leiden häufiger unter Zeitmangel als Kinder der vierten Klasse. Kinder ohne Stressschmerzen und Kinder, die ihr Körpergewicht als richtig empfinden, kommen mit ihrer Zeit morgens besser zurecht als Kinder mit Stressschmerzen oder Kinder, die sich zu dick finden.

Mädchen verzichten aus Zeitgründen häufiger als Jungen auf das Frühstück.

Es zeigen sich auch hier leichte aber signifikante Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden in allen abgefragten Lebensbereichen, der empfundenen Krankheitshäufigkeit und dem Zeitmangel morgens.

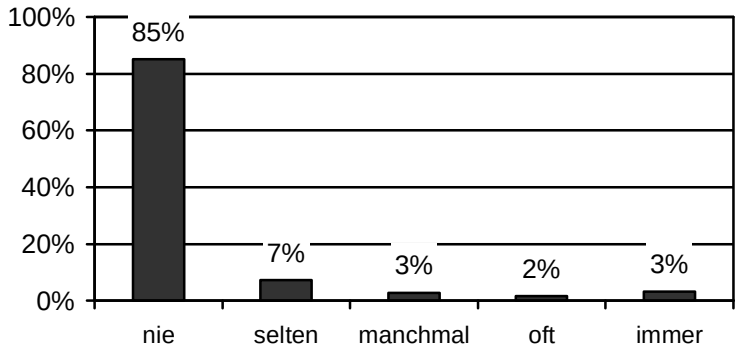
8% der Kinder gehen ohne Frühstück zur Schule, weil ihre Eltern es ihnen nur unregelmäßig zubereiten (s. Abb. 19.17). Für den weit überwiegenden Teil der befragten Kinder ist dies kein Grund morgens auf das Frühstück zu verzichten.

Fast jedes zehnte Kind verzichtet auf das Frühstück, weil die Eltern keins zubereiten.

Der einzige Gruppenunterschied findet sich zwischen Kindern Alleinerziehender und Kindern aus Zwei-Eltern-Familien. Kinder Alleinerziehender verlassen häufiger das Haus ohne Frühstück, weil ihre Eltern es nicht zubereiten.

Kinder Alleinerziehender verzichten häufiger auf das Frühstück, weil sie es von den Eltern nicht vorbereitet bekommen.

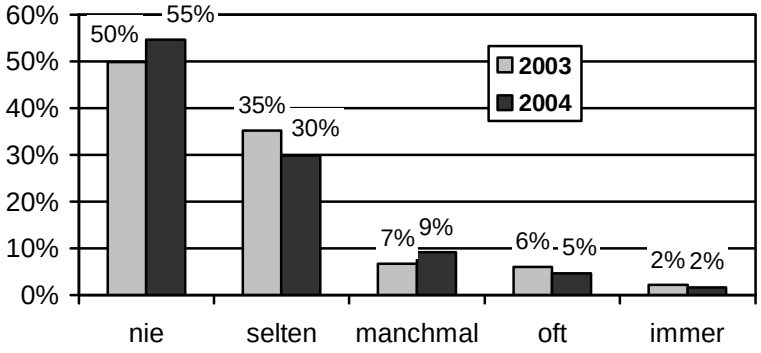
Abb. 19.17: Wie häufig musst du ohne Frühstück zur Schule, weil deine Eltern dir keins machen?



7% der Kinder verzichten auf das Frühstück, weil es ihnen morgens körperlich zu schlecht geht.

7% der Kinder geht es morgens so schlecht, dass sie nicht frühstücken mögen (s. Abb. 19.18). 85% der Kinder leiden höchstens selten unter morgendlichem Unwohlsein. Diese Zahlen unterscheiden sich vom Erhebungsjahr 2003 nur unwesentlich.

Abb. 19.18: Wie häufig geht es den Kindern morgens so schlecht, dass sie nicht frühstücken?



Mädchen verzichten häufiger als Jungen auf das Frühstück, weil es ihnen zu schlecht geht.

Mädchen fühlen sich morgens signifikant häufiger als Jungen so unwohl, dass sie auf ein Frühstück verzichten. Ebenso geht es Kindern, die sich zu dick fühlen, auch sie frühstücken morgens auf Grund von Unwohlsein seltener als Kinder, die ihr Gewicht genau richtig finden. Es zeigt sich ein linearer Zusammenhang zwischen der Anzahl der Stressschmerzen sowie der Anzahl der Schlafprobleme und dem Unwohlsein am Morgen.

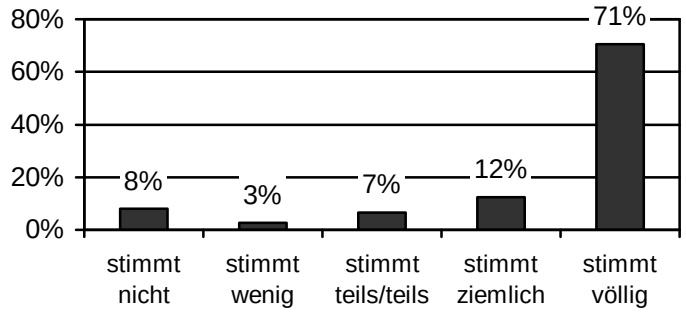
19.6.2 Warme Mahlzeiten

18% der Kinder bekommen nur unregelmäßig eine warme Mahlzeit.

Seit dem Erhebungsjahr 2000 werden die Kinder jährlich danach gefragt, ob sie einmal am Tag eine warme Mahlzeit erhalten, sei es zu Hause in der Schule oder im Hort. Für 71% der befragten Kinder ist eine tägliche warme Mahlzeit selbstver-

ständlich (s. Abb. 19.19). Es bekommen hingegen 8% der Kinder nie eine warme Mahlzeit. Diese Daten haben sich zum letzten Erhebungsjahr kaum verändert.

Abb. 19.19: Mindestens einmal am Tag gibt es für mich eine warme Mahlzeit.



Interessant ist an dieser Stelle ein Vergleich der Grundschulen, vor dem Hintergrund, dass in NRW im Jahr 2004 die offene Ganztagsgrundschule eingeführt wurde. Die Anzahl der GrundschülerInnen, die regelmäßig eine warme Mahlzeit am Tag bekommen hat sich über die Erhebungsjahre nicht verändert.

Nach Einführung der Ganztagsgrundschule ist der Anteil der Kinder, die regelmäßig warmes Essen bekommen nicht gestiegen.

SchülerInnen der siebten Klasse erhalten signifikant häufiger eine warme Mahlzeit als SchülerInnen der Klassen vier und fünf. Kinder, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, erhalten signifikant seltener eine warme Mahlzeit. Deutsche Kinder erhalten häufiger eine warme Mahlzeit als Kinder mit Migrationshintergrund.

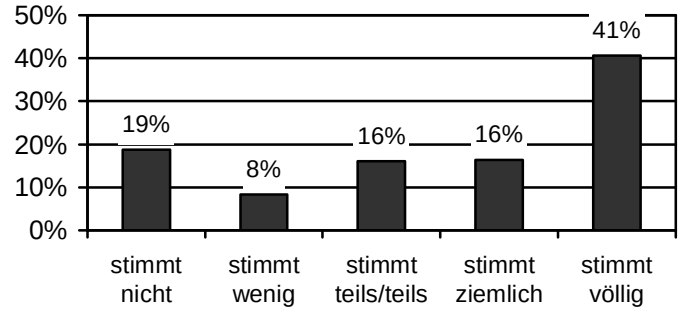
Kinder Arbeitsloser bekommen unregelmäßiger eine warme Mahlzeit.

Die Häufigkeit der warmen Mahlzeit zeigt mäßige aber signifikante Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden in der Familie (r=.07), im Freundeskreis (r=.08), am Wohnort (r=.08) und der empfundenen Krankheitshäufigkeit (r=.05).

Seit dem Erhebungsjahr 2001 wird regelmäßig danach gefragt, ob die Kinder mindestens einmal am Tag mit der gesamten Familie essen und wie wichtig ihnen dieses ist.

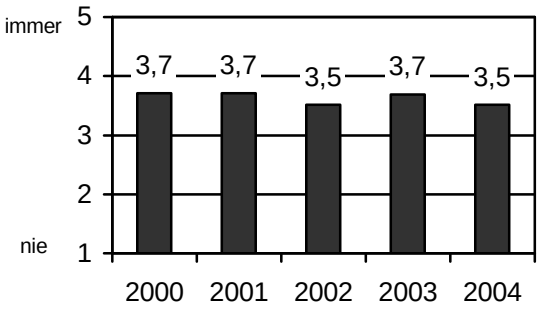
41% der befragten Kinder essen einmal täglich mit ihrer gesamten Familie zusammen und 16% tun dies oft. 43% der Kinder geben an, dass sie höchstens manchmal mit allen gemeinsam essen.

Abb. 19.20: Einmal am Tag essen wir alle gemeinsam.



Dieses Erhebungsjahr sowie das Jahr 2002 unterscheiden sich signifikant von allen anderen vorausgegangenen Erhebungsjahren (s. Abb. 19.21). Die Kinder essen seltener einmal täglich mit der gesamten Familie als in den anderen Jahren.

Abb. 19.21: Essenshäufigkeit gemeinsam mit der gesamten Familie.

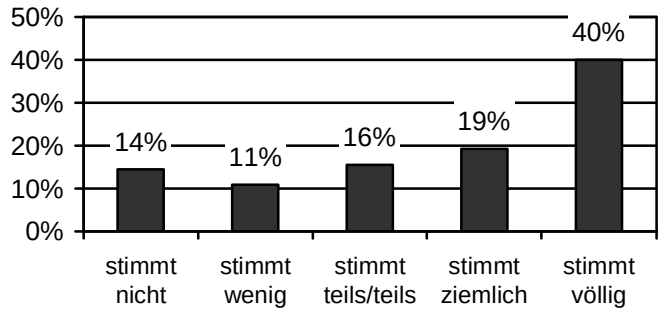


GymnasiastInnen essen häufiger mit der gesamten Familie gemeinsam.

Es zeigt sich die Tendenz, dass mit zunehmendem Alter die Kinder öfter mit der gesamten Familie essen. GymnasiastInnen essen häufiger als die SchülerInnen aller anderen Schulformen einmal täglich mit der gesamten Familie. Kinder Arbeitsloser essen signifikant seltener mit der gesamten Familie, ebenso wie Einwanderer der 2. Generation seltener als deutsche Kinder mit ihrer Familie eine gemeinsame Mahlzeit einnehmen.

Auch zu diesem Aspekt zeigen sich, wenn auch kleine, so doch signifikante Zusammenhänge zu dem allgemeinen sowie dem Wohlbefinden in den abgefragten Lebensbereichen - mit Ausnahme des schulischen – und der empfundenen Krankheitshäufigkeit. Der Zusammenhang zwischen dem gemeinsamen Essen und der Wichtigkeit des gemeinsamen Essens für die Kinder ist hingegen höher (r=.34).

Abb. 19.22: Mir ist es wichtig einmal täglich mit allen gemeinsam zu essen.



59% der Kinder ist es sehr wichtig, einmal täglich mit der gesamten Familie zu essen (s. Abb. 19.22). 16% ist es teilweise wichtig und weiteren 25% ist dies unwichtig. Auch in dieser Frage decken sich die Daten mit denen aus dem Jahr 2002 und grenzen sich zu den anderen Erhebungsjahren insofern ab, als dass es den Kindern in diesem Jahr leicht unwichtiger ist, einmal täglich mit der Familie zu essen.

Fast zwei Drittel der Kinder legen viel Wert darauf, gemeinsam mit der ganzen Familie zu essen.

Den SchülerInnen der Klasse sieben ist das gemeinsame Essen signifikant unwichtiger als den Kindern der Klasse vier und fünf. Ebenso ist das gemeinsame Essen Kindern, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, unwichtiger.

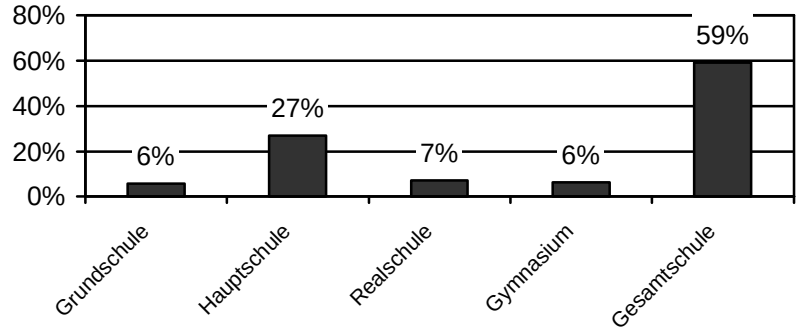
19.6.3 Mittagessen in der Schule

In diesem Erhebungsjahr wurden die Kinder zum ersten Mal danach gefragt, ob sie an ihrer Schule Mittagessen bekommen.

16% der befragten Kinder bekommen an ihrer Schule Mittagessen. Signifikant häufiger bekommen die Kinder an den Gesamtschulen Mittagessen, gefolgt von den Hauptschulen, die sich wiederum von Grund- , Realschulen und Gymnasien signifikant unterscheiden (s. Abb. 19.23).

16% der Kinder bekommen in der Schule Mittagsessen.

Abb. 19.23: Kinder, die in der Schule Mittagessen bekommen.



Am häufigsten wird das schulische Mittagessen in den Jahrgangsstufen fünf und sechs genutzt.

Am seltensten bekommen die SchülerInnen der vierten Klasse an ihren Schulen Mittagessen (6%). Während die SchülerInnen der fünften und sechsten Klassen die 20% überschreiten, fällt der Wert in der Klasse sieben wieder auf 12% hinunter.

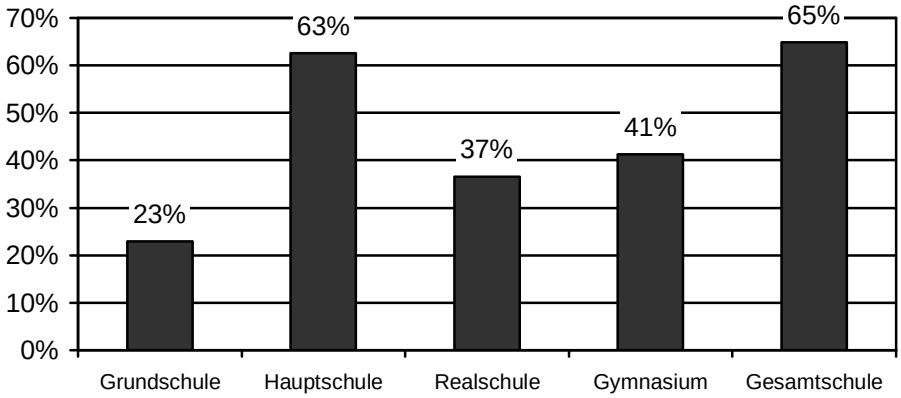
Nur 8% der GrundschülerInnen nutzen die Nachmittagsbetreuung.

Trotz Einführung der offenen Ganztagsgrundschule in NRW nutzen nur 8% der GrundschülerInnen die Nachmittagsbetreuung an ihrer Schule (siehe auch Kapitel 10).

Nur die Hälfte der Kinder, die in der Nachmittagsbetreuung sind, essen auch in der Schule.

Es zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Nachmittagsbetreuung an der Schule und dem Mittagessenangebot (s. Abb. 19.24). Mehr als die Hälfte der Kinder, die Betreuungsangebote der Schule am Nachmittag besuchen, bekommen dort auch Mittagessen (52%). Von den Kindern, die keine Nachmittagsbetreuung nutzen, bekommen 11% an der Schule Mittagessen. Vor allem an Haupt- und Gesamtschule bekommen Kinder, die in der Nachmittagsbetreuung sind, an der Schule Mittagessen.

Abb. 19.24: Kinder, die Nachmittagsbetreuung an der Schule nutzen und Mittagessen in der Schule Mittagessen bekommen.

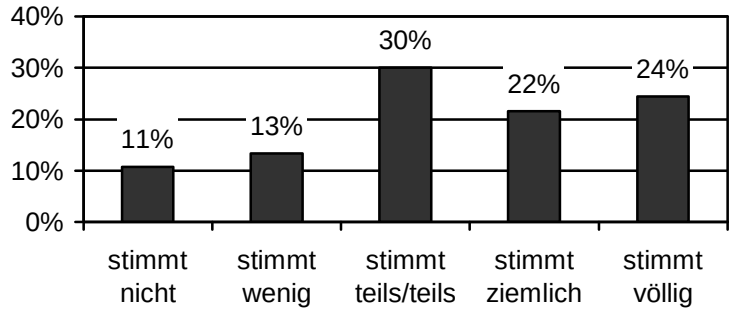


Das Mittagessen an der Schule hat keinen Einfluss auf das Wohlbefinden. Allerdings fühlen sich die Kinder, die an der Schule ein Mittagessen erhalten (M=2,5), häufiger krank als Kinder, die kein Mittagessen an der Schule bekommen (M=2,3). Dies bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass Schulessen krank macht. Hier kann eine vermittelnde Variable von Bedeutung sein.

Eventuell lässt sich dieses Ergebnis damit erklären, dass 54% der Kinder das Mittagessen an der Schule höchstens teilweise schmeckt (s. Abb. 19.25). Nur 45% der Kinder sind mit dem Geschmack des Essens an der Schule zufrieden.

Mehr als der Hälfte der Kinder, die in der Schule essen, schmeckt das Schulessen nicht.

Abb. 19.25: Das Essen in der Schule schmeckt mir gut.

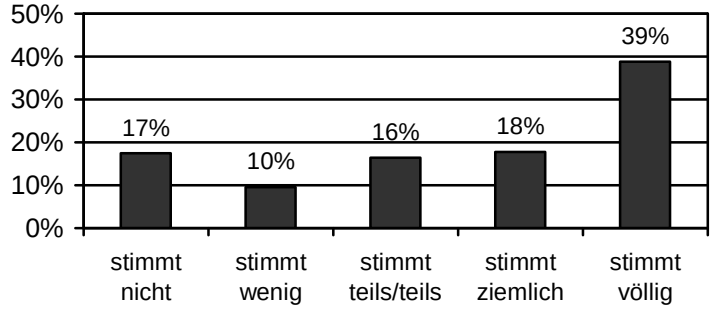


In dieser Frage sind sich die Kinder alle einig, d.h. es finden sich keine Gruppenunterschiede. Der Geschmack des Essens wirkt sich leicht auf das allgemeine Wohlbefinden aus.

39% der befragten Kinder, die an der Schule Mittagessen bekommen, geben an, dass es zum Essen immer Salat oder Gemüse gibt (s. Abb. 19.26). Für 43% der Kinder gibt es maximal hin und wieder Salat oder Gemüse.

Nur 39% der Kinder, die Schulessen essen, bekommen immer Salat oder Gemüse.

Abb. 19.26: Es gibt immer auch Salat oder Gemüse zum Mittagessen in der Schule.

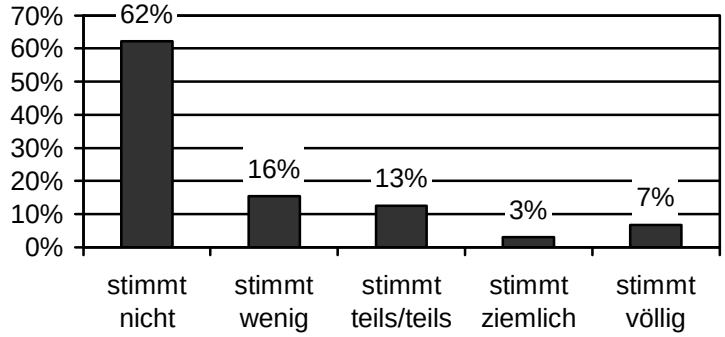


Für jedes zehnte Kind ist das Schulessen so teuer, dass es sich das nicht leisten kann.

Für 62% der Kinder ist der Preis für das Mittagessen an der Schule angemessen. Andererseits ist es für 10% der Kinder so teuer, dass sie es nicht bezahlen können (s. Abb. 19.27).

Der Aspekt, dass das Mittagessen an der Schule zu teuer ist, zeigt signifikante Zusammenhänge mit dem allgemeinen Wohlbefinden (r=-.15), dem Wohlbefinden in der Familie (r=-.18), in der Schule (r=-.19) und der empfundenen Krankheitshäufigkeit (r=-.12).

Abb. 19.27: Das Essen in der Schule ist so teuer, dass ich es nicht bezahlen kann.



20. Beurteilung der Befragung durch die SchülerInnen

Um ein Meinungsbild der Kinder über die Befragung an sich zu erhalten, wurden ihnen zum Abschluss einige Fragen gestellt, die sich mit ihrem Befinden während des Ausfüllens beschäftigen und auch mögliche Verständnisschwierigkeiten aufdecken können.

Zunächst wurden die Kinder in Form des Barometers gefragt, wie sie sich während der Befragung gefühlt haben. Drei Viertel der Kinder (76%) haben sich bei der Beantwortung der Fragen „gut" oder „sehr gut" gefühlt. 10% fühlten sich noch „eher gut" und ca. 7% „mittelmäßig". 8% nannten Gefühle im schlechten Bereich (4% „sehr schlecht", 1% „schlecht", 3% „eher schlecht").

Drei Viertel der Kinder haben sich bei der Beantwortung des Fragebogens gut oder sehr gut gefühlt.

Ein relativ ähnliches Bild zeigt sich zu der Frage, ob die Kinder die Befragung gut fanden. 78% kreuzen bei dieser Frage „stimmt ziemlich" oder „stimmt völlig" an, 9% der Kinder machen ihr Kreuz bei „stimmt wenig" oder „stimmt nicht". Der Mittelwert liegt bei M = 4,2 auf einer Skala von 1 bis 5 (1 = stimmt nicht, 5 = stimmt völlig) und kann damit als sehr positives Ergebnis verstanden werden.

Fast vier Fünftel der Kinder fanden die Befragung gut.

85% der Kinder stimmen der Aussage, alle Fragen verstanden zu haben, „ziemlich" oder „völlig" zu. 11% räumen „teilweise" Schwierigkeiten ein und 4% können der Aussage „nicht" oder nur „wenig" zustimmen. Die Mittelwerte von Jungen und Mädchen unterscheiden sich in dieser Frage leicht aber bedeutsam (um 0,2 Skalenpunkte), wobei Jungen angeben, die Fragen etwas besser zu verstehen.

Die meisten Kinder haben alle Fragen verstanden.

Mit zunehmendem Alter haben die Kinder weniger Verständnisschwierigkeiten. Tendenziell finden sie die Befragung jedoch auch weniger gut. Dieser Unterschied wird jedoch nicht signifikant.

Kinder mit Migrationshintergrund haben nicht überzufällig mehr Verständnisprobleme als Kinder deutscher Herkunft. Auch das Wohlbefinden beider Gruppen während der Befragung unterscheidet sich nicht.

Kinder mit Migrationshintergrund hatten <u>nicht</u> mehr Verständnisprobleme.

Das Wohlbefinden während der Befragung zeigt deutliche Zusammenhänge zur Beurteilung der Befragung an sich (r=.54). Kinder, die Verständ-

nisschwierigkeiten haben, fühlen sich bei der Befragung auch etwas unwohler (r=.26). Auch ihr Urteil über die Befragung fällt etwas schlechter aus (r=.32).

Es lassen sich außerdem Zusammenhänge zwischen Wohlbefinden bei der Befragung und Wohlbefinden allgemein und in der Schule feststellen (r=.21 und r=.24). Die Zahlen deuten darauf hin, dass eine Befragung niemals unabhängig von der Grundstimmung des Kindes und auch dem Klima in der Schule (in der die Befragung stattfindet) beurteilt werden kann.

21. Beurteilung der Befragung durch die LehrerInnen

In der Befragung 2004 wurde erstmals neben der etablierten ausführlichen Befragung der SchülerInnen der vierten bis siebten Klassen parallel auch eine ergänzende Kurzbefragung der LehrerInnen durchgeführt. Dabei wurde zum einen abgefragt, wie viele Kinder in der in die Stichprobe fallenden Klasse sind und wie viele davon am Befragungstag nicht anwesend waren. Aus dem Rücklauf und diesen Angaben kann berechnet werden, wie viele Kinder sich nicht an der Befragung beteiligen durften oder wollten. Weiterhin wurde erfragt, inwieweit die SchülerInnen Unterstützung benötigten, wie lange die Befragung tatsächlich gedauert hat und wie die LehrerInnen die Relevanz der Befragung für ihren Alltag sehen. In 97 teilnehmenden Klassen haben allerdings leider nur 57 LehrerInnen den Fragebogen ausgefüllt (59%). Möglicherweise war die in diesem Jahr erstmals durchgeführte LehrerInnenbefragung nicht deutlich genug herausgestellt.

21.1 Teilnahmequoten in den Klassen

Die durchschnittliche Klassengröße lag bei 28 SchülerInnen pro Klasse, von denen durchschnittlich ein Schüler oder eine Schülerin fehlte. Die Anzahl zurückgesendeter Fragebögen pro Klasse lag bei 26 Stück, so dass davon ausgegangen werden kann, dass pro Klasse im Durchschnitt ein Schüler bzw. eine Schülerin nicht an der Befragung teilnehmen durfte oder mochte. Insgesamt beteiligten sich 5% der angesprochenen SchülerInnen nicht an der Befragung. Erhöhte Quoten der Nichtteilnahme finden sich in Gesamt- und Grundschulen, in den anderen Schulformen sind die Werte nahe 0%.

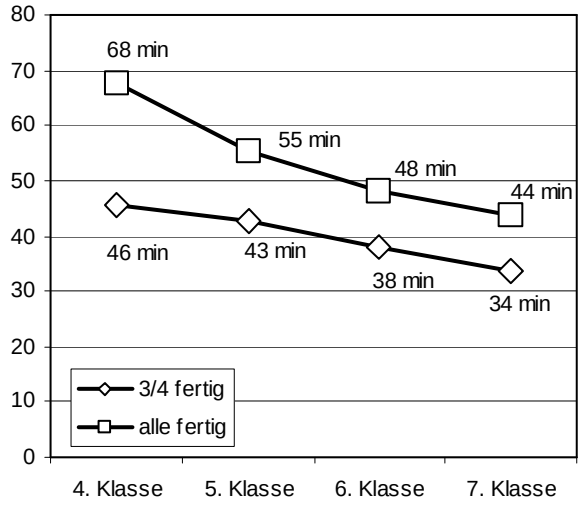
Die durchschnittliche Klassengröße lag bei 28 SchülerInnen. 5% der angesprochen SchülerInnen beteiligten sich nicht an der Befragung.

21.2 Bearbeitungszeit

Die durchschnittliche Zeit, nach der etwa drei Viertel der SchülerInnen den Fragebogen vollständig beantwortet hatten, lag nach Auskunft der LehrerInnen bei 39 Minuten. Nach im Durchschnitt 51 Minuten hatten alle SchülerInnen den Fragebogen komplett beantwortet, allerdings gab es in 31% der Klassen einzelne SchülerInnen, die den Fragebogen nicht vollständig ausfüllen konnten.

Nach durchschnittlich 39 Minuten hatten drei Viertel der Klasse den Fragebogen komplett ausgefüllt.

Abb. 21.1: Durchschnittliche Bearbeitungszeit, nach der drei Viertel bzw. alle Kinder den Fragebogen komplett ausgefüllt haben, nach Jahrgangsstufe.



Die Bearbeitungszeit sinkt mit dem Alter der Kinder.

Wie die Abbildung 21.1 zeigt, sinkt erwartungsgemäß die Bearbeitungszeit ab, je älter die Kinder sind. Auffällig ist die lange Zeit, die in den vierten Klassen benötigt wurde, bis wirklich alle SchülerInnen fertig waren. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass ein Großteil der SchülerInnen auch in der vierten Klasse im Rahmen einer Unterrichtsstunde den Fragebogen vollständig ausfüllen konnte. Zusammen mit Abbildung 21.2 spricht die hohe Bearbeitungszeit in der vierten Klasse eher dafür, dass in der Grundschule die Strukturen flexibel genug sind, auch sehr langsame SchülerInnen den Fragebogen bis zum Ende ausfüllen zu lassen. In der fünften Klasse steigt nämlich der Anteil der Klassen, in denen eine(r) oder wenige SchülerInnen den Fragebogen nicht vollständig ausfüllen konnten, sehr stark an, um dann in den Jahrgangsstufen sechs und sieben wieder deutlich abzusinken.

Haupt- und GrundschülerInnen benötigen länger zur Bearbeitung des Fragebogens.

Interessant ist auch die Differenzierung nach Schulform (s. Abb. 21.3). Auffällig lange Bearbeitungszeiten gab es demnach neben der Grundschule in der Hauptschule. Im Gymnasium und den Realschulen, aber auch auf der Gesamtschule waren die Bearbeitungszeiten kürzer. Die Abbildung 21.4 zeigt, dass der Anteil der Klassen, in denen einzelne SchülerInnen den Fragebogen nicht komplett ausfüllen konnten, in Realschulen besonders groß war.

Abb. 21.2: Anteil der Klassen, in denen eine(r) oder wenige SchülerInnen den Fragebogen nicht vollständig ausfüllen konnten, nach Jahrgangsstufe.

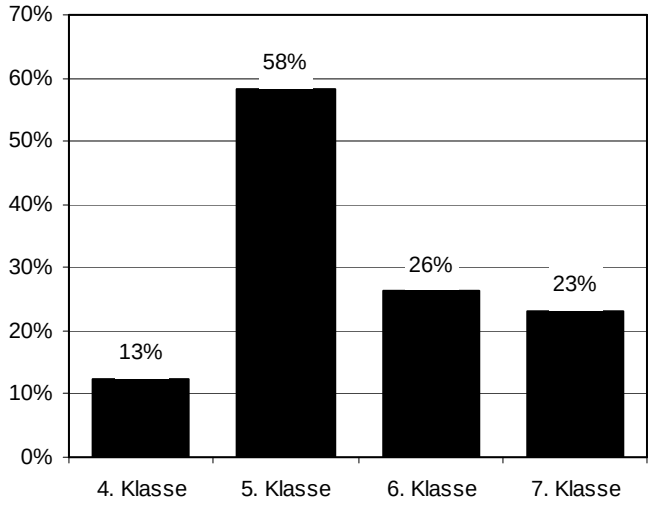


Abb. 21.3: Durchschnittliche Bearbeitungszeit, nach der drei Viertel bzw. alle Kinder den Fragebogen komplett ausgefüllt haben, nach Schulform.

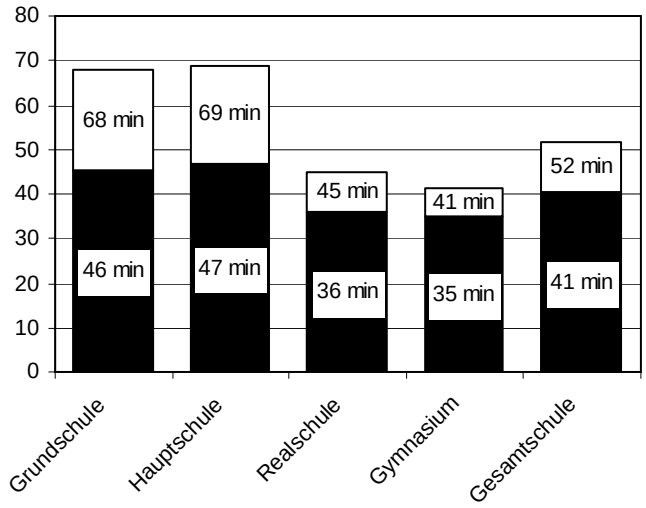
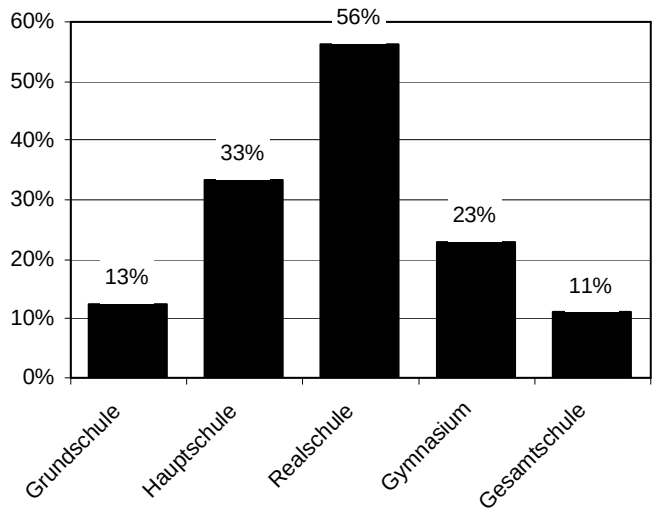


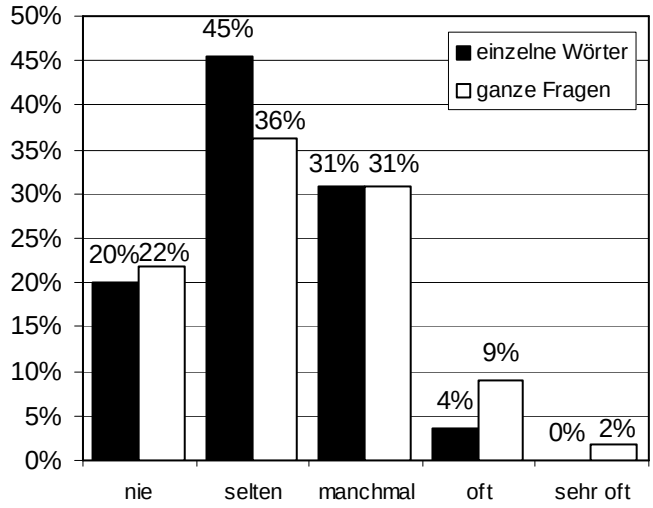
Abb. 21.4: Anteil der Klassen, in denen eine(r) oder wenige SchülerInnen den Fragebogen nicht vollständig ausfüllen konnten, nach Schulform.



21.3 Unterstützungsbedarf

Die LehrerInnen gaben weiterhin an, wie oft sie bei einzelnen Wörtern oder ganzen Fragen erklärend eingreifen mussten. Die Abbildung 21.5 zeigt, dass beides „selten" bis „manchmal" der Fall war.

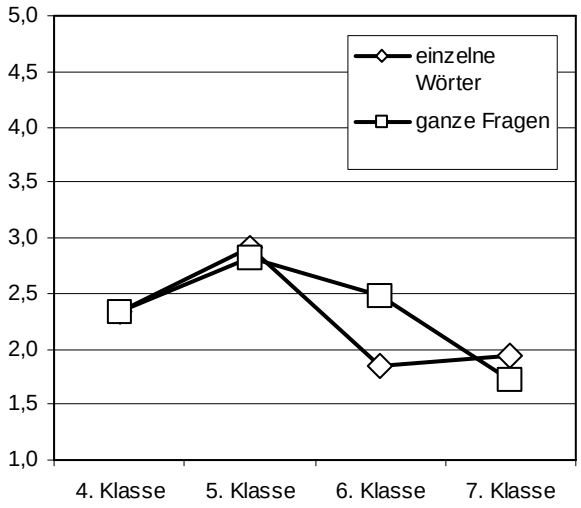
Abb. 21.5: Erklärungsbedarf bei einzelnen Wörtern oder ganzen Fragen.



Der Erklärungsbedarf ist erstaunlicherweise in der fünften Klasse am höchsten (s. Abb. 21.6). Möglicherweise ist die subjektive Einschätzung der GrundschullehrerInnen anders als die der LehrerInnen auf weiterführenden Schulen. Erstere unterrichten mit dem vierten Jahrgang die höchste Klasse ihrer Schulform, d.h. relativ gesehen haben

sie geringen Erklärungsbedarf verglichen mit jüngeren Kindern. Bei weiterführenden Schulen ist die fünfte Klasse genau der umgekehrte Fall. Nach Schulform differenziert ergibt sich kein statistisch relevanter Unterschied.

Abb. 21.6: Durchschnittlicher Erklärungsbedarf bei einzelnen Wörtern oder ganzen Fragen, nach Jahrgangsstufe (1=nie; 5=sehr oft).



75% der befragten LehrerInnen fanden die gestellten Fragen „ziemlich" oder „völlig" kindgerecht formuliert, 25% hatten bei einzelnen Fragen leichte Zweifel. „Wenig" oder „gar nicht" kindgerecht wurden die Fragen von keiner Lehrerin bzw. keinem Lehrer empfunden. Am wenigsten kindgerecht empfanden die LehrerInnen der fünften Klassen die Frageformulierung. Auch hier kann wieder der eben beschriebene Effekt zum Tragen gekommen sein.

Drei Viertel der LehrerInnen fanden die Fragen kindgerecht formuliert.

77% der LehrerInnen sagen, dass die Kinder die Fragen „ziemlich" oder „völlig" verstanden haben, 21% haben teilweise Zweifel, eine Lehrerin bzw. ein Lehrer hatte den Eindruck, dass die Fragen wenig verständlich waren. Auch hier sind es die LehrerInnen der fünften Klasse, die sich über die geringste Verständlichkeit beklagen.

Drei Viertel der LehrerInnen sagen, dass alle Kinder die Fragen verstanden haben.

93% der LehrerInnen empfanden die bereitgestellten Informationen und Erklärungen für die durchführenden LehrerInnen als „ziemlich" oder „völlig" hilfreich, 5% hätten sich zum Teil mehr oder andere Informationen gewünscht. Eine Lehrerin bzw. ein Lehrer wiederum empfand die bereitgestellten Erklärungen als wenig hilfreich.

93% der LehrerInnen empfanden die bereitgestellten Informationen zur Durchführung als hilfreich.

Drei Viertel der LehrerInnen hatten den Eindruck, dass alle Kinder den Fragebogen ernsthaft beantworteten.

73% der befragten LehrerInnen hatten den Eindruck, dass alle SchülerInnen den Fragebogen sehr ernsthaft beurteilt haben, bei 16% gab es einzelne SchülerInnen, die aus Sicht der LehrerIn nicht ernsthaft geantwortet haben und 5% hatten mehrere SchülerInnen in der Klasse, für die sie ein solches Verhalten diagnostizieren würden. 3 LehrerInnen berichteten über größere Gruppen in der Klasse, die keine ernsthaften Antworten gegeben hätten. Interessanterweise fanden sich nur in der vierten Klasse erhöhte Werte in der Einschätzung der LehrerInnen, dass SchülerInnen nicht ernsthaft geantwortet hätten.

21.4 Relevanz der Befragung

98% der LehrerInnen fanden die behandelten Themen interessant.

98% der befragten LehrerInnen fanden die im Fragebogen behandelten Themen „ziemlich" oder „sehr" interessant, nur eine Lehrerin bzw. ein Lehrer fand die Themen überhaupt nicht interessant. Bei dieser sehr positiven Beurteilung muss man allerdings berücksichtigen, dass sich solche LehrerInnen stärker der Befragung verweigern, die die Themen uninteressant finden.

Vier Fünftel der LehrerInnen fanden die Themen wichtig für den Schulalltag.

80% der befragten LehrerInnen fanden die Themen für den Schulalltag „ziemlich" oder „sehr" wichtig. 20% fanden die Themen immerhin „teilweise" wichtig.

Ein Drittel der LehrerInnen konnte die Befragung in den Unterricht integrieren.

Die Integrierbarkeit der Befragung in den Unterricht wird sehr unterschiedlich beurteilt. Jeweils etwa ein Drittel sagt, dass eine solche Integration „ziemlich" bzw. „völlig" möglich war (30%), dass sie „teilweise" möglich war (31%) sowie dass sie „wenig" oder „nicht" möglich war (38%).

Alters- bzw. Schultypunterschiede gibt es keine.

21.5 Auskunft zum Sozialstatus der Klasse

Da es bei einer Befragung von Kindern ausgesprochen schwierig ist, verlässliche Information über den sozialen Status zu bekommen, wurde in diesem Jahr eine Fremdbeschreibung durch die LehrerInnen hinzugefügt. Für die gesamte Klasse (also nicht für einzelne SchülerInnen) wurden die LehrerInnen gebeten, das soziale Umfeld zu beschreiben. Aus diesen Aussagen wurde ein mehrfach gestufter Indikator gebildet.

Nach diesem – nur als grobe Annäherung zu verstehenden – Indikator sind 21% der befragten Klassen vorwiegend von niedrigem sozialen Status geprägt, 36% vorwiegend von mittlerem sozialen Status und 25% vorwiegend von hohem sozialen Status. In 13% der Klassen ist aus Sicht der LehrerInnen der soziale Status sehr gemischt und in 6% der Antworten ließen sich keine Anhaltspunkte für eine Einstufung des Sozialstatus finden.

Obwohl die Anzahl der teilnehmenden LehrerInnen mit 57 zu gering ist, um die sozialen Hintergründe nach Schulform solide zu differenzieren, zeigen die Ergebnisse auch in dieser Studie einen Zusammenhang von Schulform und Sozialstatus. Der geringste Sozialstatus der Klasse findet sich auf Hauptschulen, der höchste auf Gymnasien. Real- und Gesamtschulen liegen dazwischen.

22. Ausblick

Nach 7 Durchgängen des LBS-Kinderbarometer in der hier vorliegenden Form, wird im Jahr 2005 das LBS-Kinderbarometer in einer Sonderform durchgeführt, die auf das Wohnen der Kinder in nordrhein-westfälischen Kommunen fokussiert. Detailliert werden Aspekte des Wohnumfeldes erforscht, die das Wohlbefinden der Kinder beeinflussen. Dazu werden objektive Kriterien des Wohnumfeldes in Beziehung gesetzt, um sowohl die objektive Wohnumgebung als auch die subjektive Wahrnehmung der Kinder zu betrachten. Ziel der Befragung ist es, den teilnehmenden Kommunen konkrete Handlungshinweise zur Lebenssituation der Kinder vor Ort zu geben und gleichzeitig Erkenntnisse über das Wohnen von Kindern in NRW zu erlangen, die auch überregional bedeutsam sind. Die Befragung der Kinder zwischen 9 und 14 Jahren wird durch eine Analyse der Wohnumgebung vor Ort ergänzt.

Die Umsetzung der Handlungshinweise wird in einem Ideenwettbewerb von der LBS-Initiative „Junge Familie" gefördert. Insgesamt beteiligen sich 10 Kommunen mit jeweils einem sorgfältig ausgewählten Wohngebiet an der Befragung. Die Spannbreite der Wohnformen umfasst dabei sowohl städtisches als auch ländliches Wohnen. Eher kinderfreundliche werden genauso betrachtet wie eher benachteiligte Wohngebiete. Die ausgewählten Kommunen befinden sich im gesamten Gebiet von Nordrhein-Westfalen. Die Ergebnisse werden voraussichtlich im Frühjahr 2006 veröffentlicht.