

LBS-KINDERBAROMETER

So denken wir!

Stimmungen, Meinungen und Trends von 9- bis 14-Jährigen



Impressum

2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Herausgeber

LBS – Dr. Christian Schröder, Münster
PROKIDS der PROSOZ Hertel GmbH

Autorinnen

Judith Hülster, Dr. Kathrin Mühling

Gesamtherstellung

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umgestaltung, Layout und Satz

Christiane Zay, Potsdam

Umsetzung Abbildungen

Marion Kaltwasser

Illustration

KMü

Bestell-Nr.: 6004773
ISBN: 978-3-7639-6207-5
DOI: 10.3278/6004773w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter: **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Covers und der
Illustrationen ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht: creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie
Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte
bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet
sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu
der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bildnachweis

Titel l.: Adobe Stock/Drobot Dean, Titel r.: Adobe Stock/
luismolinerio, S. 10: Adobe Stock/Krakenimages.com, S. 16:
istockphoto.com/AndreaObzerova, S. 30: Adobe Stock/pololia,
S. 44: Adobe Stock/Racle Fotodesign, S. 56: istockphoto.com/jaroon,
S. 70: istockphoto.com/SerrNovik, S. 80: istockphoto.com/Poike,
S. 98, 130: istockphoto.com/4x6, S. 140: istockphoto.com/bloodua,
S. 182: istockphoto.com/skodonnell, S. 192: istockphoto.com/
m-imagephotography, S. 204: istockphoto.com/PeopleImages

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



LBS-Kinderbarometer Deutschland 2020

So denken wir!

Stimmungen, Meinungen und Trends
von 9- bis 14-Jährigen

Ein Projekt der
LBS-Gruppe

in Zusammenarbeit mit dem
Deutschen Kinderschutzbund (DKSB)

Durchführung:
PROKIDS der PROSOZ Hertel GmbH,

Autorinnen: Judith Hülster, Dr. Kathrin Müthing

Inhaltsverzeichnis

Grußwort von Ministerin Anja Karliczek	4
Vorworte von	
Prof. Dr. Klaus Hurrelmann	5
Prof. Dr. Bernhard Kalicki	6
Krista Körbes	7
Heinz Hilgers	8
Jörg Münning und Axel Guthmann	9
1 Hintergrund	10
2 Zusammenfassung	16
3 Stichprobenbeschreibung	30
3.1 Geschlechterverteilung	32
3.2 Verteilung auf die Jahrgangsstufen	33
3.3 Altersverteilung	33
3.4 Schultypenverteilung nach Bundesland	34
3.5 Migrationshintergrund	36
3.6 Familienstatus	38
3.7 Arbeitslosigkeit	41
3.8 Wohnumfeld	42
4 Wohlbefinden	44
4.1 Allgemeines Wohlbefinden	45
4.2 Wohlbefinden in der Familie	47
4.3 Wohlbefinden in der Schule	49
4.4 Wohlbefinden bei Freunden	50
4.5 Wohlbefinden in der Wohnumgebung	51
4.6 Einflüsse auf das allgemeine Wohlbefinden	53
5 Zukunft	56
5.1 Berufe und Ziele	57
5.2 Herausforderungen bei der beruflichen Zielerreichung	62
5.3 Zukunft und Wohlbefinden	68
6 Belastung und Ausgleich	70
6.1 Stress	71
6.2 Ich-Zeit	77
6.3 Belastung, Ausgleich und Wohlbefinden	79

7 Umweltthemen	80
7.1 Klimawandel	81
7.2 Beitrag zum Umweltschutz	89
7.3 Umweltthemen und Wohlbefinden	97
8 Schule	98
8.1 Nachmittagsangebote in der Schule	99
8.2 Digitalisierung in der Schule	114
8.3 Bullying in der Schule	123
8.4 Schule und Wohlbefinden	127
9 Familie	130
9.1 Sensibilität der Eltern	131
9.2 Familie und Wohlbefinden	138
10 Mediennutzung	140
10.1 Häufigkeit der Internetnutzung	141
10.2 Subjektive Erfahrung und Einschätzung zum Internet	156
10.3 Motive und Auswirkungen des Computerspielens	167
10.4 Erfahrungen mit Cybermobbing	176
10.5 Medien und Wohlbefinden	179
11 Wohnumfeld und Freizeitplätze	182
11.1 Aspekte des Wohnumfeldes	183
11.2 Beurteilung der Freizeitplätze	186
11.3 Wohnumfeld, Freizeitplätze und Wohlbefinden	189
12 Politik und Mitbestimmung	192
12.1 Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention	193
12.2 Lokale Mitbestimmung	195
12.3 Vertrauen in die Politik	201
12.4 Politik, Mitbestimmung und Wohlbefinden	202
13 Bewertung	204
Anhang: Der Fragebogen	212

Grußwort von Ministerin Anja Karliczek



Das vergangene Schuljahr hat für Kinder und Jugendliche in Deutschland Veränderungen gebracht, die wir uns alle bis dahin kaum haben vorstellen können: Fast von einem Tag auf den anderen waren Kindergärten und Schulen geschlossen. Das Lernen musste daheim stattfinden, zu Freunden musste Distanz gehalten, Freizeitaktivitäten mussten neu organisiert werden. In einigen Familien sind existenzielle Sorgen hinzugekommen wie die Angst um den Arbeitsplatz oder die Wohnung. Während manche Kinder zusätzliche Familienzeit genießen konnten, war diese in anderen Familien

besonders knapp: weil Eltern zum Beispiel in systemrelevanten Berufen bis an die Grenze ihrer Belastbarkeit gearbeitet haben.

Kindern und Jugendlichen verlangt die Pandemie Außergewöhnliches ab. Ihr Alltag hat sich verändert. Sie müssen lernen, mithilfe digitaler Medien von zu Hause am Unterricht teilzunehmen – und sich dabei immer wieder neu zu motivieren. Das gelingt nicht allen gleich gut. Einige könnten in ihrer schulischen und persönlichen Entwicklung beeinträchtigt werden. Um diese Kinder und Jugendlichen müssen wir uns besonders kümmern, alle gemeinsam und mit ganzer Kraft, um Defizite auszugleichen. Bund und Länder haben darum im vergangenen halben Jahr viele wichtige Maßnahmen auf den Weg gebracht. Der Bund hat zum Beispiel kurzfristig für den Digitalpakt Schule 500 Millionen Euro zusätzlich bereitgestellt. Damit können Schulen digitale Endgeräte beschaffen und sie an Schülerinnen und Schüler verleihen, die keine technische Ausstattung haben. Denn gute Bildung muss auch in herausfordernden Zeiten selbstverständlich sein.

Wie Kinder und Jugendliche die Krise bewältigen, das verdient unseren größten Respekt und unser anhaltendes Zutrauen. Sie haben es verdient, dass wir ihnen zuhören, ihnen eine Stimme geben und ihnen Einfluss bei allen Fragen ermöglichen, die sie angehen. Das LBS-Kinderbarometer, zu dem 10.000 Kinder beigetragen haben, unterstützt uns dabei. Es ist aussagekräftig, auch wenn die Daten vor der Pandemie erhoben wurden. Und es ist ein Auftrag – für uns alle, die in Praxis und Politik daran arbeiten, dass unsere Kinder und Jugendlichen eine gute Zukunft haben.

Anja Karliczek

Mitglied des Deutschen Bundestages

Bundesministerin für Bildung und Forschung

Vorwort von Prof. Dr. Klaus Hurrelmann

Wieder liegt eine Ausgabe des LBS-Kinderbarometers vor, und wieder erhalten Eltern, Pädagogen und Politiker authentische Informationen über die jüngste Generation in Deutschland. Das qualifizierte Team von PROKIDS hat auch diesmal dafür gesorgt, dass alle wichtigen Lebenswelten von Kindern aufgegriffen werden.



Mich hat besonders interessiert, welche Einstellungen die 9- bis 14-Jährigen zum Bereich Bildung und Schule haben. Da fällt auf, wie hoch die Erwartungen an eine gute Bildung inzwischen sind. Die Kinder und Jugendlichen sind sich dessen bewusst, dass in den heutigen Zeiten nur ein hochwertiger Schulabschluss die weiteren Perspektiven in Ausbildung und Beruf sichert. Gleichzeitig aber sind sie wegen der riesigen Fülle des Angebotes von Ausbildungsgängen nach der Schule irritiert. Hieraus lässt sich als Schlussfolgerung für die künftige Bildungspolitik ableiten: Es geht darum, schon während der Schulzeit berufsrelevante Bezüge herzustellen, etwa indem das Berufspraktikum in der siebten Klasse weiter ausgebaut wird.

Ein zweiter interessanter Befund: Die Kinder möchten sich stärker an der Gestaltung des Unterrichts beteiligen und dabei digitale Plattformen und Geräte einbeziehen. Ihre Kritik an der Schule und der Mehrheit der Lehrkräfte fällt deutlich aus. In allen gesellschaftlichen Bereichen wird mit digitalen Geräten umgegangen, selbstverständlich auch in der Familie und in der Freizeit, aber ausgerechnet in der Schule sollen sie auf diese Geräte verzichten. Durch die Corona-Pandemie und die mehrwöchigen Schulschließungen ist diese unzeitgemäße Einstellung vieler Lehrerkolleginnen und -kollegen deutlich geworden.

Ich wünsche dem Team eine gute Resonanz und dem Sponsor das Durchhaltevermögen, diese einmalige Studie auch weiterhin zu finanzieren.

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann
Hertie School, Berlin

Vorwort von Prof. Dr. Bernhard Kalicki



Die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern werden in Sozial- und Bildungsberichten, in Betreuungsstudien oder auch in Monitoringvorhaben zu familienpolitischen Maßnahmen und Reformen systematisch erfasst. In der Regel kommen hierbei Daten zum Tragen, die über die Teilhabe von Kindern informieren. Als Schülerinnen und Schüler werden Kinder nationalen und internationalen Leistungsfeststellungen und Vergleichstests unterzogen. Kinder selbst kommen jedoch selten zu Wort. Dabei verlangt die UN-Kinderrechtskonvention, Kinder an allen sie betreffenden Entscheidungen angemessen zu beteiligen.

Das LBS-Kinderbarometer Deutschland hat sich in den zurückliegenden zehn Jahren zu einem verlässlichen und vielfach beachteten Instrument entwickelt, die Sichtweisen von Kindern in den öffentlichen Diskurs einzubinden. Die regelmäßigen Befragungen von Mädchen und Jungen für das LBS-Kinderbarometer decken ein breites Spektrum an Lebensbereichen, Alltags- und Erfahrungswelten der Kinder ab, interessieren sich für ihre Bezugspersonen und Beziehungen, ihre Wünsche und Sorgen und ihr subjektives Wohlbefinden.

Dass neben Wissenschaft und Politik auch die Zivilgesellschaft in Form von Stiftungen und Unternehmen Verantwortung übernimmt, wenn es darum geht, ein kinderfreundliches Land, kinderfreundliche Kommunen und kindergerechte Institutionen zu entwickeln, verdient besondere Anerkennung.

Prof. Dr. Bernhard Kalicki

Leiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung
Deutsches Jugendinstitut e. V.

Vorwort von Krista Körbes

Um zu erfahren, was Kinder und Jugendliche denken und wie sie ihr Leben in unserer Gesellschaft bewerten, müssen sie zu Wort kommen und gehört werden.

Junge Menschen sind Experten in eigener Sache! Das ist einer der Grundsätze des Kinderschutzbundes. Das LBS-Kinderbarometer gibt Kindern und Jugendlichen eine Stimme und unterstützt damit ihre Rechte. Wie wichtig das ist, zeigt die aktuelle Studie des LBS-Kinderbarometers: Wenn Kinder davon überzeugt sind, dass ihre Meinungen ernst genommen werden, wirkt sich dies deutlich positiv auf ihr Wohlbefinden in allen Bereichen aus.



In der Studie steckt ein wahrer Schatz an Daten – und wir können daraus viel lernen: Das LBS-Kinderbarometer stellt seit vielen Jahren die Meinungen von Kindern als wertvolle Grundlage für Verbesserungsmöglichkeiten in ihrem Lebensumfeld zur Verfügung.

Diese Nähe zur Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen beweist die aktuelle Erhebung. Darin wurden erstmals Fragen zur Digitalisierung bzw. zur digitalen Ausstattung an den Schulen aufgenommen. Das Ergebnis zeigt, dass nur ein gutes Viertel der befragten 9- bis 14-Jährigen in der Schule Zugriffsmöglichkeiten auf Tablets hat. Damit hat das LBS-Kinderbarometer im Erscheinungszeitraum einen wesentlichen Bereich thematisiert, der in Zeiten von „Homeschooling“ und „Lernen auf Distanz“ aufgrund der Corona-Einschränkungen aktueller nicht sein kann.

Eines darf in diesem Vorwort auf keinen Fall fehlen: ein herzliches Dankeschön. Vielen Dank dem Team des LBS-Kinderbarometers, das die Meinungen junger Menschen regelmäßig zum Forschungsgegenstand macht. Und vielen Dank den Kindern und Jugendlichen, die an der Befragung teilgenommen haben und uns Erwachsenen dadurch wichtige Einblicke in ihre Gedanken- und Erfahrungswelt ermöglichen.

Krista Körbes

Geschäftsführerin Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e. V.

Vorwort von Heinz Hilgers



In Krisenzeiten stellt sich die wahre Verfasstheit einer Gesellschaft heraus. Wie in einem Brennglas zeigt sich in der Corona-Pandemie, welche Grundsätze als Erstes über Bord geworfen werden, weil es zu viel Zeit und Energie im Verhältnis zur vermeintlichen Relevanz bedeuten würde, sie zu bedenken.

Der sogenannte Lockdown im Frühjahr 2020 hat uns alle getroffen: die Wirte von Restaurants und Kneipen, die Fußballfans, die Tourismusbranche, die Automobilwirtschaft, Eltern, Großeltern und vor allem Kinder.

Bei der anschließenden Debatte um Lockerungen spielten die Bedürfnisse und Wünsche von Kindern keine Rolle. Kitas durften nur die Kinder aufnehmen, deren Eltern in systemrelevanten Berufen arbeiteten. Es hatten schon die ersten Restaurants wieder geöffnet, die Lufthansa wurde mit 9 Milliarden Euro gerettet: Da gab es nach wie vor keinen Plan dazu, wie Kinder auch in der Pandemie zu ihrem verbrieften Recht auf Bildung kommen.

Nun liegen Pläne vor, mit aus Kindersicht zum Teil zweifelhafter Prioritätensetzung. Nicht ein einziges Bundesland hat Kinder und Jugendliche einbezogen. Dabei hätten sie sicher eine Menge zu sagen gehabt. Ist Homeschooling realistisch? Gibt es ausreichende Endgeräte zu Hause? Wie ist der Kontakt zu Lehrerinnen und Lehrern? Und ganz einfach: Wie geht es euch?

Umso wichtiger finde ich, dass das LBS-Kinderbarometer alle zwei Jahre aufs Neue Stimmungen und Meinungen von Kindern und Jugendlichen erhebt und so wertvolle Erkenntnisse über die Jugend in unserem Land liefert. Dies ist auch in der neusten, der nunmehr sechsten bundesweiten Ausgabe wieder gelungen. Dass wir als Deutscher Kinderschutzbund (DKSB) wieder als Kooperationspartner an dieser Studie beteiligt sind, freut mich besonders.

Bleiben Sie gesund!

Heinz Hilgers

Präsident Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e. V.

Vorwort von Jörg Münning und Axel Guthmann

Von unseren Kindern lernen

Jedes dritte Kind in Deutschland fürchtet sich vor den Folgen des Klimawandels. Sogar zwei Drittel wollen selbst etwas dagegen tun, beispielsweise Müll vermeiden und mehr Fahrrad fahren. Noch größer ist die Zahl derjenigen, die in der Schule mehr mit Neuen Medien arbeiten und den Umgang damit lernen möchten – und das nicht nur in Corona-Zeiten. Und: Das Interesse der Kinder an lokaler Mitbestimmung ist in den letzten zwei Jahren deutlich gestiegen. 60 % der Kinder wollen das Leben vor Ort mitgestalten, ebenso viele glauben allerdings, dass ihre Meinung in ihrer Gemeinde nicht ernst genommen wird ...

Braucht es mehr Beispiele für die Erkenntnis, dass wir unsere Kinder viel öfter einbeziehen müssen in die wirklich wichtigen Entscheidungen? Sie bringen das richtige Gespür mit, das uns Erwachsenen allzu oft verloren gegangen ist. Das LBS-Kinderbarometer findet seit über 20 Jahren regelmäßig heraus, was Kinder wirklich wollen, wie sie fühlen und denken. Nutzen wir diese Chance.



Ihr

Jörg Münning

Vorsitzender der

LBS-Bausparkassenkonferenz

Ihr

Axel Guthmann

Verbandsdirektor der

Landesbausparkassen

1

Hintergrund

10 Jahre
LBS-Kinderbarometer
Deutschland



Im Jahr 2009 startete das LBS-Kinderbarometer Deutschland zum ersten Mal. Heute zählt es zu den größten Kinderstudien Deutschlands. 2019 erfolgte die sechste bundesweite Befragung von mehr als 10.000 Kindern in der gesamten Bundesrepublik. Damit kann die Studie auf nun mehr als zehn Jahre Erfahrung bei der Erfassung von Kindermeinungen und Wohlbefinden zurückblicken: eine lange Zeit und ein Meilenstein für die Arbeit von PROKIDS¹ und dem Deutschen Kinderschutzbund als engem Kooperationspartner. Überhaupt erst ermöglicht und finanziert wird das Projekt seit jeher durch die Landesbausparkassen (LBS), den Namensgeber der bundesweit repräsentativen Studie. Die Schirmherrschaft des aktuellen Kinderbarometers obliegt der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Anja Karliczek.

Das zehnjährige bundesweite Bestehen der Studie ist ein Grund mehr dafür, in diesem Durchgang ein besonderes Augenmerk auf Jahresvergleiche und Veränderungen über die Zeit in den Einschätzungen der Kinder zu legen: Was hat sich getan? Wie haben sich die Meinungen und das Wohlbefinden der Kinder in den vergangenen zehn Jahren verändert? Haben sie sich überhaupt verändert? Dies sind unter anderem Fragen, denen im Folgenden themenspezifisch und kapitelweise nachgegangen wird.

Jeder fängt mal klein an. Das gilt nicht nur für die Kinder in Deutschland, sondern auch für das LBS-Kinderbarometer: Der Startschuss der Studie erfolgte 1997 im Bundesland Nordrhein-Westfalen mit einer Stichprobe von 1.840 Kindern. 2007 haben sich die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Niedersachsen und Sachsen der Studie angeschlossen und insgesamt über 6.200 Kinder an der Befragung teilgenommen. Zwei Jahre später erfolgte schließlich die Ausweitung auf das gesamte Bundesgebiet. Der Grundsatz ist dabei nach wie vor der gleiche: Kindern in Deutschland eine Stimme zu geben! Sie ernst zu nehmen und ihnen Raum für ihre Stimmungen und Meinungen zu geben, daran hat sich bis heute nichts geändert.

Die Kleinsten der Gesellschaft kommen im Kinderbarometer zu Wort, auf diese Weise werden sie selbst zu Forschungssubjekten (vgl. Agency-Ansatz) und Kindheit wird als eine eigenständige Lebensphase begriffen, in der Kinder ihre eigene Kultur entwickeln und selbstständig Auskunft über ihr Leben geben (vgl. Heinzel,

¹ Teil des Geschäftsfelds Sozialforschung & Digitale Strategieberatung der PROSOZ Herten GmbH.

Kränzl-Nagl und Mierendorf, 2012)². Das Kind wird als sozialer Akteur ernst genommen und somit am gesellschaftlichen Geschehen beteiligt (vgl. Eckermann und Heinzel, 2015)³.

Ein weiteres Charakteristikum der Studie liegt bei der Erfassung des Wohlbefindens. Der Fokus wird hier auf das „Well-Being“, d. h. das aktuelle Wohlbefinden der Kinder, gerichtet und nicht auf das „Well-Becoming“, ihr zukünftiges Wohlbefinden im Erwachsenenalter. Dabei wird neben dem allgemeinen Wohlbefinden auch jenes in den kindlichen Lebenswelten Familie, Schule, Freundeskreis und Wohnumfeld erfasst und somit das von Lang⁴ bereits 1985 diskutierte Konzept der „Lebensqualität für Kinder“ aufgegriffen. Für jede Wohlbefindensvariable wird im Einzelnen untersucht, durch welche Aspekte eine positive bzw. negative Beeinflussung erfolgt.

Das LBS-Kinderbarometer Deutschland schafft auf diese Weise seit über zehn Jahren eine zuverlässige Datengrundlage über die Meinungen von Kindern zu aktuellen Themen sowie über deren Wohlbefinden und stellt sie für politische Entscheidungsträger, Institutionen, Verbände, Eltern sowie letztlich der interessierten Gesellschaft bereit. Die enge Kooperation mit dem Deutschen Kinderschutzbund sowie die Schirmherrschaft der Bundesministerin für Bildung und Forschung tragen dazu bei, dass die Ergebnisse in Praxis und Politik einfließen.

Die Studie

30 Jahre Kinderrechte – im Erhebungsjahr des sechsten bundesweiten LBS-Kinderbarometers 2019 feierte die UN-Konvention über die Rechte des Kindes ihren 30. Geburtstag. 1989 einigte sich die Generalversammlung der Vereinten Nationen erstmals darauf, Kinderrechte verbindlich in der UN-Kinderrechtskonvention festzuschreiben.⁵ Artikel 12 „Berücksichtigung des Kinderwillens“ ist Ankerpunkt des Kinderbarometers.

2 Heinzel, F., Kränzl-Nagl, R. und Mierendorf, J. (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung: Annäherung an einen komplexen Forschungsbereich. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11(1), 9–37.

3 Eckermann, T. und Heinzel, F. (2015): Kinder als Akteure und Adressaten? Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-) Subjekten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(1), 23–38.

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

5 Für weitere Informationen: www.kinderrechtskonvention.info.

meters und wird konsequent in der Studie aufgegriffen. Dabei begreift sich die Studie selbst als Partizipationsprojekt, bei dem alle Kinder im Alter von 9 bis 14 Jahren in ganz Deutschland die gleiche Chance bekommen, zu Wort zu kommen und ihre Meinung zu äußern.

Das LBS-Kinderbarometer ist eine auf kontinuierliche Wiederholung angelegte Querschnittsstudie. Durch die Auswahl der Altersgruppe der 9- bis 14-Jährigen soll das Feld der Jugenduntersuchungen, wie beispielsweise die Shell-Studien (vgl. Albert, Hurrelmann und Quenzel, 2019)⁶, um die darunter liegende Altersgruppe erweitert werden. Darüber hinaus endet die Kindheit als eigenständige Lebensphase nach der Gesetzgebung mit Vollendung des 14. Lebensjahres (vgl. Stecher und Zinnecker, 1996)⁷. In dem gewählten Altersbereich vollziehen sich wichtige Veränderungen im Leben der Kinder, wie z. B. der Übergang zur weiterführenden Schule und der Beginn der Pubertät.

Das LBS-Kinderbarometer wird seit Beginn im Zweijahrestakt durchgeführt. Mit Blick auf das zehnjährige bundesweite Bestehen der Studie lässt sich festhalten, dass im Zeitraum von 2009 bis heute insgesamt über 60.000 Kinder in ganz Deutschland zu unterschiedlichsten Themen befragt und gehört wurden. Auf diese Weise können neben Interventionsaspekten hinsichtlich des kindlichen Wohlbefindens auch Veränderungen der Lebenslagen und Meinungen in Abhängigkeit von der Zeit aufgegriffen und abgebildet werden. Der Veränderungsebene wird in diesem Band ein besonderes Augenmerk geschenkt.

Das Erhebungsinstrument

Die Stichprobe des LBS-Kinderbarometers ist als geschichtete Zufallsstichprobe zusammengesetzt und wurde für jedes einzelne Bundesland aus dem jeweiligen Schulverzeichnis gezogen. Dabei ist sie sowohl in Hinblick auf die Schulformverteilung als auch hinsichtlich der Altersstufenverteilung für jedes einzelne Bundesland repräsentativ. Darüber hinaus wurde bei der Zusammenstellung der Stichprobe auch die Jahrgangsstufenverteilung (4. bis 7. Klassen) berücksichtigt und

⁶ Albert, M., Hurrelmann, K. und Quenzel, G. (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie*. Weinheim: Beltz.

⁷ Stecher, L. und Zinnecker, J. (1996). Kind oder Jugendlicher? Biografische Selbst- und Fremdwahrnehmung im Übergang. In: J. Zinnecker und R.K. Silberstein (1996), *Kindheit in Deutschland* (S. 175 ff.). Weinheim/München: Beltz.

die einzelnen Schulen wurden gemäß ihren Schülerzahlen⁸ gewichtet, um eine Überrepräsentation von kleineren Schulen zu vermeiden.

Die Befragung wurde im Klassenkontext in den jeweiligen Schulen anhand eines standardisierten Fragebogens durchgeführt. Die Schulrekrutierung erfolgte im Vorfeld, dafür wurden die zufällig gezogenen Schulen angeschrieben und über die Studie informiert. Die Teilnahme am LBS-Kinderbarometer war freiwillig und wurde durch die Schulen selbst entschieden. Da es für Schülerinnen und Schüler unter 14 Jahren einer Zustimmung der Eltern bedarf und diesen selbstverständlich auch freigestellt war, sich am Projekt zu beteiligen, haben nicht immer alle Kinder einer Klasse an der Befragung teilgenommen. Zudem war es selbstverständlich noch jedem einzelnen Kind selbst freigestellt, sich zu beteiligen oder nicht.

Um eine standardisierte Durchführung zu gewährleisten, wurden alle beteiligten Lehrkräfte in Form einer Checkliste über die Modalitäten der Befragungsdurchführung informiert, sodass keine den Kindern fremden Testleiterinnen und Testleiter eingesetzt werden mussten.

Die Themenauswahl für den eingesetzten Fragebogen im LBS-Kinderbarometer stützt sich zum einen auf eine Arbeitsgruppe aus Fachleuten der Kindheitsforschung und -praxis und zum anderen auf die Meinungen und Interessen von Kindern. Im Rahmen von Fokusgruppen an Schulen wurden Kinder im Vorfeld selbst an der Fragebogenerstellung beteiligt und nach Wunschthemen gefragt.

Bevor der entwickelte Fragebogen schließlich zum Einsatz kam, wurde er in Form von zwei Pretests in unterschiedlichen Altersstufen auf Verständlichkeit und Durchführungsdauer hin überprüft, um sicherzustellen, dass auch jüngere Kinder ihn problemlos beantworten können. Letztlich besteht der Fragebogen aus einem Set von Items, die in der Regel mit einer fünfstufigen Häufigkeits- oder Zustimmungseinschätzung in geschlossener Form abgefragt werden (vgl. Rohrman, 1978)⁹, sowie aus zwei offenen Fragen, bei denen die Kinder selbst ihre Antwort schreiben können. Im Anhang befindet sich ein Exemplar des eingesetzten Befragungsinstrumentes.

8 Die Verwendung von festen personenbezogenen Begriffszusammensetzungen, wie z. B. Schülerzahlen, schließt hier weibliche und männliche Personen gleichermaßen ein. Demzufolge beinhaltet der Begriff Schülerzahlen auch die Anzahl der Schülerinnen.

9 Rohrman, B. (1978): Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 9, 222–245.

Danksagung

Wir nehmen zehn Jahre bundesweites LBS-Kinderbarometer gerne zum Anlass, um uns bei allen Kindern zu bedanken, die uns bis heute ihre Meinungen anvertrauen und unsere Fragen beantworten: Ihr stützt unser Projekt und ohne euch gäbe es kein LBS-Kinderbarometer Deutschland. Wir freuen uns jeden Durchgang aufs Neue über eure kreativen Fragebogengestaltungen und Rückmeldungen zum Projekt.

Ein weiterer Dank geht an die Eltern, die ihren Kindern die Teilnahme gestatten, die beteiligten Lehrkräfte, die uns jedes Mal tatkräftig unterstützen und deutschlandweit mit uns kooperieren, die Ministerien der einzelnen Bundesländer, die durch ihre Genehmigung die Voraussetzungen für die Studie schaffen und eine Durchführung erst zulassen, sowie die LBS, die das Kinderbarometer ins Leben gerufen hat und nun seit mehr als zehn Jahren deutschlandweit durch ihr Sponsoring fördert und ermöglicht.

Ebenso bedanken wir uns bei unserem Fachgremium und Experten aus Kindheitsforschung und Praxis: Prof. Dr. Hans Bertram, Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis, Prof. Dr. Katharina Gerarts, Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Prof. Dr. Bernhard Kalicki, Krista Körbes.

Und schließlich bei allen bisherigen Schirmherrinnen des LBS-Kinderbarometers Deutschland: Dr. Ursula von der Leyen. Dr. Kristina Schröder, Manuela Schwesig, Dr. Susanne Eisenmann und der diesjährigen Schirmherrin, Anja Karliczek.

Ein herzliches Dankeschön vom gesamten PROKIDS-Team!



2

Zusammenfassung



Zusammenfassung

Zum zehnjährigen Bestehen des LBS-Kinderbarometers Deutschland haben erneut bundesweit über 10.000 Kinder ihre Stimmungen und Meinungen zu unterschiedlichen Themen abgegeben. An der Befragung nahmen im Sommer 2019 insgesamt 10.185 Kinder aus allen Bundesländern teil. Dabei wurden Kinder in den vierten bis siebten Jahrgangsstufen mittels Fragebogen befragt. Bei der Stichprobenauswahl wurden die Verteilung nach Schulformen sowie die Verteilung nach Klassenstufen berücksichtigt, sodass eine Repräsentativstichprobe für die gesamte Bundesrepublik und jedes einzelne Bundesland vorliegt.

Lebensverhältnisse

Die befragten Kinder sind ungefähr jeweils zur Hälfte männlich bzw. weiblich, nur ein sehr geringer Anteil der Kinder ist divers. 37 % der befragten Schülerinnen und Schüler (und damit signifikant mehr als in den vorherigen Erhebungen) haben einen Migrationshintergrund. Davon sind 72 % bereits in Deutschland geboren und somit Einwanderer der zweiten Generation. Die fünf östlichen Bundesländer weisen erneut, in diesem Jahr jedoch zusammen mit Schleswig-Holstein, den geringsten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf. In Berlin und Bremen ist der Anteil hingegen besonders hoch. Der Anteil der Kinder, deren Eltern getrennt oder in Scheidung leben, liegt in der aktuellen Erhebung erneut bei einem knappen Viertel. Etwa jedes zehnte Kind lebt bei einem alleinerziehenden Elternteil. Alleinerziehende Väter bleiben eher die Ausnahme, der Anteil von Männern unter den alleinerziehenden Eltern steigert sich in diesem Jahr jedoch auf 15 %. Jedes zehnte Kind berichtet von Arbeitslosigkeit in der Familie. Besonders viele von Arbeitslosigkeit betroffene Kinder leben in Bremen und Berlin. Etwas weniger als die Hälfte der Kinder beschreibt den eigenen Wohnort als eher dörflich, 42 % als eher städtisch und jedes zehnte Kind beschreibt seine direkte Umgebung als großstädtisch.

Wohlbefinden

Das Wohlbefinden der Kinder ist seit Beginn des LBS-Kinderbarometers der zentrale Forschungsgegenstand. Dabei wird zwischen dem allgemeinen und spezifischem Wohlbefinden in den Bereichen

Familie, Schule, Freundeskreis und Wohnumgebung unterschieden. Die Ausprägungen in den einzelnen Wohlbefindensvariablen werden anhand einer eigens entwickelten Barometerskala erhoben. Für jeden betrachteten Aspekt wird geprüft, inwieweit er mit dem Wohlbefinden der Kinder in Zusammenhang steht. Für das allgemeine Wohlbefinden der Kinder lässt sich festhalten, dass es den Kindern in Deutschland im Allgemeinen stabil gut geht. Gleichwohl berichten 7 % der Kinder von einem negativen allgemeinen Wohlbefinden. In der eigenen Familie geht es den Kindern noch besser, aber nicht ganz so gut wie in ihrem eigenen Wohnumfeld und bei Freunden. Der Freundeskreis und das Wohnumfeld sind zusammen die Lebensbereiche, in denen sich die Kinder am wohlsten fühlen. Das geringste Wohlbefinden weisen sie dagegen in der Schule auf, wobei die durchschnittliche Bewertung auch hier noch im positiven Bereich der Skala liegt. Insgesamt bleiben über die Jahre hinweg alle betrachteten Wohlbefindensvariablen stabil im positiven Bereich der siebenstufigen Antwortskala. Für das Wohlbefinden in der Schule zeigen sich signifikante Entwicklungen im Vergleich zur vorherigen Studie. Die aktuelle Bewertung des schulischen Wohlbefindens fällt signifikant geringer aus als im Jahr 2018 und ist erneut auf dem Niveau von 2011 und 2014. Hinsichtlich der betrachteten Gruppenvergleiche kann festgehalten werden, dass sich die Kinder mit zunehmendem Alter in allen betrachteten Lebensbereichen, mit Ausnahme des Freundeskreises, weniger wohl fühlen. Kindern mit Migrationshintergrund geht es in ihrem Freundeskreis und in ihrem Wohnumfeld schlechter als Kindern ohne Migrationshintergrund. Außerdem hat sich gezeigt, dass Kinder Alleinerziehender im Vergleich zu Kindern aus Familien mit zwei Elternteilen ein geringeres Wohlbefinden im Allgemeinen, in der Familie, in der Schule sowie in ihrem Wohnumfeld aufweisen. Überdies wurden Unterschiede in Abhängigkeit von der Wohnregion deutlich: Kinder, die in einem eher dörflichen Umfeld leben, fühlen sich bei ihren Freunden sowie in ihrem Wohnumfeld signifikant wohler als Kinder in der Großstadt bzw. in städtischen Regionen.

Zukunft

Die Mehrheit der Kinder möchte später einmal studieren. Bei Kindern in Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen ist der Wunsch

nach einem Studium am höchsten ausgeprägt. Gleiches trifft auf Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder in städtischen und großstädtischen Wohnregionen zu. Rund sieben von zehn Kindern glauben, dass sie mit ihrem angestrebten Schulabschluss später auch ihren Wunschberuf ausüben können, diese Bewertung fällt geringer aus als im Jahr 2018. Kinder aus Familien mit Arbeitslosigkeit haben seltener den Eindruck, dass sie mit ihrem voraussichtlichen Schulabschluss perspektivisch ihren Wunschberuf ausüben können, als Kinder ohne Arbeitslosigkeit in der Familie. Außerdem sollten die Kinder angeben, ob sie alles haben, was sie benötigen, um ihre Ziele zu erreichen. Die meisten Kinder in Deutschland denken, dass ihnen alles Notwendige zur Verfügung steht, um die eigenen Ziele zu erreichen. Gleichwohl berichtet etwa jedes siebte Kind in Deutschland davon, dass etwas für die eigene Zielerreichung fehlt. Das sind mehr Kinder als in der früheren Erhebung des Jahres 2018. Hierbei gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern sowie zwischen Kindern Alleinerziehender und Kindern aus Familien mit zwei Elternteilen. Die Beurteilung der eigenen Ressourcen zum Erreichen der Ziele fällt außerdem mit zunehmendem Alter kritischer aus.

In einem offenen Frageformat wurden die Kinder danach gefragt, was ihnen fehlt, um die eigenen Ziele zu erreichen, wenn sie an ihren späteren Beruf denken. Die häufigsten drei Antwortkategorien, mit denen die Kinder geantwortet haben, sind „nichts“, „Bildung“ sowie „Konkreter Berufswunsch“. Demzufolge fehlt den meisten Kindern eigenen Angaben zufolge nichts, um die eigenen Ziele zu erreichen. Wenn den Kindern etwas fehlt, dann ist es Bildung und insbesondere schulische Bildung, wie z. B. „die passenden Noten“. Kinder mit Migrationshintergrund haben noch häufiger mit dieser Kategorie geantwortet. Viele Kinder wissen zurzeit noch nicht, welchen Beruf sie später einmal ausüben möchten. Darüber hinaus wünscht sich jedes 20. Kind mehr Unterstützung durch andere Personen, wie z. B. die Eltern und Lehrkräfte. Neben leistungsorientierten und bildungsrelevanten Kompetenzen sehen die Kinder zudem auch die Notwendigkeit von überfachlichen, persönlichen Fähigkeiten, wie z. B. „Selbstvertrauen“, für den Erfolg im späteren Beruf. Jüngere Kinder haben insgesamt seltener das Gefühl, dass ihnen überhaupt etwas fehlt. Bezüglich des Wohlbefindens der Kinder kann festgehalten werden, dass Kinder, denen eigenen Angaben zufolge nichts fehlt, um die ei-

genen Ziele zu erreichen, sich im Allgemeinen sowie in allen betrachteten Bereichen deutlich wohler fühlen.

Belastung und Ausgleich

Im Durchschnitt fühlen sich die Kinder in Deutschland insgesamt „mittelmäßig“ gestresst und erleben Stress damit in einem vergleichbaren Ausmaß wie vor sechs Jahren. Jedes fünfte Kind fühlt sich jedoch regelmäßig gestresst, mit zunehmendem Alter und bei Kindern Alleinerziehender ist das Stressniveau insgesamt höher. Am häufigsten fühlen sich die Kinder in der Schule gestresst, hier erlebt jedes vierte Kind ein regelmäßiges Stressempfinden. Stress mit Eltern wird seltener erlebt, am wenigsten Stress erleben die Kinder jedoch in ihrem Freundeskreis. Das Stressempfinden der Kinder hängt in allen Bereichen mit dem Alter zusammen: Von der Schule und von den Eltern fühlen sich ältere Kinder zunehmend gestresst, im Freundeskreis ist dies umgekehrt. Hier nimmt die Stresshäufigkeit mit dem Alter ab. Im Freundeskreis fühlen sich Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder, die von Arbeitslosigkeit in der Familie betroffen sind, häufiger gestresst. Betrachtet man den direkten Einfluss der Stresshäufigkeit in den Bereichen Schule, Eltern und Freundeskreis auf den Stress insgesamt, wird deutlich, dass insbesondere der Stress mit Eltern und in der Schule Einfluss auf das Stressempfinden insgesamt haben.

Zeit für sich und Zeit, in der sie in Ruhe gelassen werden, erleben die Kinder in Deutschland im Durchschnitt „manchmal“ bis „oft“. Die „Ich-Zeit“ der Kinder ist unabhängig von allen betrachteten Gruppenvariablen und hat sich in den letzten Jahren nicht bedeutend verändert. Fehlende Zeit für sich geht mit einem vermehrten Stresserleben bei den Kindern einher und es zeigt sich zudem ein positiver Zusammenhang zum Wohlbefinden: Ausreichend „Ich-Zeit“ hängt mit höherem Wohlbefinden, häufiger Stress mit niedrigerem Wohlbefinden (jeweils in allen Bereichen) zusammen.

Umweltthemen

Ein besonderes Augenmerk wird im diesjährigen Kinderbarometer auf das Themenfeld Umwelt gelegt. Dabei wurden zunächst Fragen

zum Klimawandel aufgegriffen. Die meisten Kinder in Deutschland haben schon einmal vom Klimawandel gehört. Hierbei gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern. In Sachsen und Hamburg geben nahezu alle befragten Kinder an, schon einmal etwas über den Klimawandel gehört zu haben, Berlin bildet mit 85 % Kenntnis das Schlusslicht. Sofern die Kinder bereits etwas vom Klimawandel gehört haben, wissen die meisten eigenen Angaben zufolge auch, worum es dabei geht. Auch hier sind es wieder die Kinder in Hamburg, die das Bundesländerranking anführen und somit am besten über den Klimawandel Bescheid wissen. Interessant sind darüber hinaus die Gruppenunterschiede: Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder mit Arbeitslosigkeit in der Familie haben insgesamt seltener etwas über den Klimawandel gehört und auch, wenn sie bereits etwas darüber gehört haben, verstehen sie seltener, worum es dabei geht. Insgesamt ein Drittel der Kinder in Deutschland fürchtet sich vor den Folgen des Klimawandels. Mit zunehmendem Alter steigt diese Angst weiter an. Rund zwei Drittel der Kinder finden es außerdem wichtig, etwas gegen den Klimawandel zu tun. Im Bundesländervergleich und Vergleich nach Wohnumfeld sind es insbesondere Kinder in Bremen und Hamburg sowie Kinder in dörflichen Wohnregionen, die besonders viel Wert auf den Klimaschutz legen. In einem offenen Antwortformat wurden die Kinder zudem gefragt, was ihr eigener Beitrag zum Schutz der Umwelt ist. Die Top 3 aller Antworten lauten „Müll vermeiden“, „Müll entsorgen“ und „Fahrrad fahren“. Demzufolge achten die Kinder zum Schutz der Umwelt vor allem darauf, Müll und insbesondere Plastikabfälle zu vermeiden. Jedes zehnte Kind achtet darüber hinaus auf die richtige Mülltrennung und sammelt herumliegende Abfälle von anderen auf. Im Bundesländervergleich zeigt sich, dass Kinder in Berlin besonders auf Mülltrennung achten und Kinder in Schleswig-Holstein, Bayern und Brandenburg besonders häufig Fahrrad fahren, um die Umwelt zu schonen. Darüber hinaus gibt es je nach Geschlecht, Alter und Wohnregion Unterschiede bei den kindlichen Beiträgen zum Umweltschutz. Die Ergebnisse sprechen insgesamt dafür, dass Kinder, die verstehen, worum es beim Klimawandel geht, aufmerksamer diesbezüglich sind und auch häufiger dazu bereit sind, selbst etwas dagegen zu tun.

Schule

Mehr als die Hälfte der befragten Kinder nutzen keine Nachmittags- bzw. Ganztagsangebote an der eigenen Schule. Am häufigsten werden Nachmittagsangebote von Kindern in Baden-Württemberg genutzt, hier sind es rund drei Viertel der Kinder, die in den Schulganztag gehen. Am seltensten nutzen Kinder im Bundesländervergleich in Rheinland-Pfalz das Ganztagsangebot ihrer Schule. Unabhängig davon, ob die Kinder die Angebote wahrnehmen oder nicht – die beliebtesten schulischen Nachmittagsangebote sind nach wie vor Sport- und Spielangebote sowie Angebote, die Gelegenheiten zum Ausruhen schaffen. Angebote, die den regulären Unterrichtsstoff des Schulvormittages aufgreifen und am Nachmittag vertiefen, sind insgesamt eher wenig interessant für die Kinder, die sich in den Nachmittagsstunden bevorzugt mit unterrichtsfernen bzw. schulfachübergreifenden Themen befassen möchten. Spezielle Nachhilfeangebote sind besonders für Mädchen, Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder mit Arbeitslosigkeit in der Familie interessant. Insgesamt ist das Interesse an Nachmittagsangeboten gering ausgeprägt und nimmt im Jahresvergleich betrachtet sogar ab, vor allem für jüngere Kinder ist es jedoch spannend – sie bevorzugen schulische Ganztagsangebote im Allgemeinen stärker als ältere Kinder. Außerdem hat sich gezeigt, dass das Interesse an nachmittäglichen Schulangeboten übergreifend ist – die Kinder sind also insgesamt interessiert oder nicht interessiert, Nachmittagsangebote wahrzunehmen, unabhängig von deren Inhalt.

In der aktuellen Erhebung wurden erstmals Fragen der Digitalisierung in der Schule aufgegriffen. Zunächst wurden dabei Fragen zur digitalen Ausstattung an den Schulen thematisiert: Rund neun von zehn Kindern verfügen in der Schule über einen Medien- bzw. Informatikraum mit Computern für die Kinder. Zwischen den Bundesländern gibt es hierbei Unterschiede. In Sachsen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen berichten nahezu alle Kinder von einem Medienraum mit Computern, das Schlusslicht bilden mit 80 % Rheinland-Pfalz und Hamburg. Die Ausstattung mit Tablets fällt deutlich geringer aus: Ein gutes Viertel der Kinder hat in der Schule Zugriffsmöglichkeiten auf Tablets. Auch hier sind einige Bundesländer deutlich besser aufgestellt als andere: In Schleswig-Holstein, Hessen und Hamburg berichten annähernd die Hälfte der Kinder von Schultablets, in Berlin sind es dagegen un-

ter 5 %. In dörflichen Regionen ist die mediale Ausstattung an den Schulen generell besser als in städtischen. Auch in Hinblick auf entsprechende Lerneinheiten gibt es bundesweite Unterschiede: In Thüringen und Baden-Württemberg lernen die Kinder am häufigsten etwas über den richtigen Umgang mit Neuen Medien sowie sicheres Verhalten im Internet. Über die gesamte Bundesrepublik hinweg gibt es entsprechende mediale Lerneinheiten in der Schule durchschnittlich mittelmäßig häufig. Bei der Frage, ob in der Schule mehr mit Neuen Medien gearbeitet werden sollte, sind sich die Kinder in ganz Deutschland einig: Mehr als zwei Drittel möchten in der Schule gerne mehr mit Neuen Medien arbeiten und wünschen sich häufigere Lerneinheiten zur Medienerziehung.

Das Schulkapitel befasst sich darüber hinaus mit dem Thema Bullying bzw. Mobbing in der Schule. Anhand der aktuellen Daten wird deutlich, dass rund jedes zehnte Kind in Deutschland regelmäßig von anderen Kindern in der Schule beleidigt wird – Jungen noch häufiger als Mädchen. Insgesamt werden die Kinder in Deutschland häufiger von anderen beleidigt, als dass sie selbst aktiv beleidigen. In der Täterrolle von Bullying finden sich häufiger Jungen, Kinder mit Migrationshintergrund sowie ältere Kinder. Zu Bloßstellungen vor der gesamten Klasse kommt es insgesamt eher selten, gleichwohl berichtet jedes 20. Kind von regelmäßigen Bloßstellungen im Klassenkontext. Die meisten Kinder haben eigenen Angaben zufolge noch nie einen Mitschüler bzw. eine Mitschülerin vor der Klasse bloßgestellt. Zu Bloßstellungen durch die Lehrkräfte kommt es insgesamt selten, wobei Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder in Großstädten häufiger davon berichten. Außerdem wurde deutlich, dass die Kinder generell eher viel oder wenig von Bullying in der Schule betroffen sind und die Opfer- mit der Täterrolle einhergeht: Wer Opfer ist, ist mit einer höheren Wahrscheinlichkeit gleichzeitig auch Täter.

In Hinblick auf das Wohlbefinden konnten beispielsweise folgende Zusammenhänge herausgearbeitet werden. Kinder, die in der Schule ein negatives Wohlbefinden aufweisen, sind nachmittäglichen Schulangeboten gegenüber häufiger negativ eingestellt als Kinder, die sich in der Schule wohlfühlen. Zwischen der medialen Ausstattung in der Schule und dem Wohlbefinden der Kinder bestehen keine bedeutsamen Zusammenhänge. Es zeigt sich jedoch, dass Kinder, die in der Schule häufiger etwas über Neue Medien lernen, ein positiveres schulisches Wohlbefinden aufweisen. Bezüglich der

Bullyingerfahrungen in der Schule wurde deutlich, dass sie durchweg im negativen Zusammenhang zum Wohlbefinden der Kinder stehen.

Familie

Acht von zehn Kindern erleben in ihrem familiären Alltag, dass ihre Eltern aufmerksam dafür sind, wenn es den Kindern nicht gut geht. Die Sensibilität der Eltern hält sich damit weiterhin auf dem hohen Niveau, auf das sie im Jahr 2016 gesprungen ist. Zudem sind die Kinder in Deutschland im Durchschnitt eher selten von ihren Eltern genervt, ein gutes Drittel der Kinder erlebt dies sogar „nie“. Damit sind die Kinder 2020 wieder deutlich weniger von der Sensibilität ihrer Eltern genervt. Die Wahrnehmung der Eltern für die Notwendigkeit von Pausen der Kinder ist deutlich seltener gegeben, sowohl im Vergleich zur vorherigen Erhebung als auch im Vergleich zur Sensibilität für den Gemütszustand der Kinder. Mit zunehmendem Alter der Kinder fällt es den Eltern schwerer, sensibel für deren Gemütszustand sowie ihr Pausenbedürfnis zu sein, und sie gehen ihren Kindern häufiger auf die Nerven. Somit sind alle Angaben zur Sensibilität der Eltern signifikant vom Alter der Kinder abhängig, weisen darüber hinaus aber keine Unterschiede zwischen den Gruppen auf. Die Kinder erleben im Durchschnitt „selten“, dass ihre Eltern ihnen zu wenig zutrauen. Jedes siebte Kind macht diese Erfahrung jedoch regelmäßig. Auch hierbei spielt das Alter der Kinder eine bedeutsame Rolle: Ältere Kinder sind häufiger der Meinung, dass ihre Eltern ihnen zu wenig zutrauen. Die Sensibilität der Eltern und deren Zutrauen in die Fähigkeiten der Kinder haben einen deutlichen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder in allen Lebensbereichen. Eine hohe Sensibilität für Pausen und den Gemütszustand geht mit hohem Wohlbefinden, fehlendes Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder mit niedrigem Wohlbefinden einher.

Mediennutzung

Knapp zwei Drittel der befragten Kinder surfen regelmäßig im Internet. Damit hat die Häufigkeit der Internetnutzung im Vergleich zur vorherigen Studie nur in der Tendenz und nicht signifikant zuge-

nommen. Jungen und ältere Kinder gehen noch häufiger ins Internet als ihre jeweiligen Vergleichsgruppen. Wenn die Kinder das Internet nutzen, dann nach wie vor in erster Linie, um sich online Videos anzuschauen, Nachrichten zu schreiben oder online Spiele zu spielen. Onlineshopping sowie das Hochladen von eigenen Inhalten (z. B. Bildern) sind vergleichsweise weniger beliebt bei den Kindern und werden unwesentlich häufiger genutzt als in früheren Erhebungen. Bei der Nutzungshäufigkeit von einzelnen Internetdiensten und Plattformen gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern, nach Migrationshintergrund und nach dem Alter der Kinder. So spielen Jungen beispielsweise häufiger Onlinespiele, Kinder mit Migrationshintergrund laden unter anderem häufiger eigene Inhalte im Internet hoch und ältere Kinder kaufen häufiger etwas im Internet ein. Hier zeigen sich nach unterschiedlichen Plattformen noch weitere Unterschiede. Insgesamt fallen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern jedoch geringer aus als in der vorherigen Erhebung, somit haben sich beide Geschlechter im Nutzungsverhalten von Internetdiensten und -plattformen einander angenähert.

In Hinblick auf die subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen zum Internet kann festgehalten werden, dass die Kinder insgesamt eher selten auf unangenehme bzw. seltsame Inhalte im Internet stoßen. Jungen und Kindern mit Migrationshintergrund passiert dies häufiger, im Jahresvergleich gibt es keine bedeutsamen Veränderungen. Die meisten Kinder finden es außerdem gut, dass man im Internet so viel Unterschiedliches machen kann – besonders Jungen und ältere Kinder. Knapp zwei Drittel der Kinder finden es ebenfalls gut, dass das Internet die Möglichkeit bietet, sich und seine Ideen zu präsentieren, wie es beispielsweise YouTuber oder Blogger tun. Die Frage, ob die Kinder sich Sorgen darüber machen, im Internet ausspioniert zu werden, wird von den meisten Kindern verneint. Nach wie vor sind es insbesondere Mädchen und jüngere Kinder, die Angst davor haben, im Internet ausspioniert zu werden. Wenn es darum geht, im Internet nicht zu viel von sich preiszugeben, sind es vor allem die Mädchen und Kinder ohne Migrationshintergrund, die diesbezüglich bedacht sind. Mehr als jedes dritte Kind in Deutschland traut den Informationen aus dem Internet nicht. Hierbei gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern. So sind Kinder in Brandenburg, Sachsen und Hamburg im Bundesländervergleich am kritischsten bezüglich der Informationen aus dem Internet. Gleiches

trifft auf Mädchen und jüngere Kinder zu. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Jungen dem Internet gegenüber positiver eingestellt und Mädchen vorsichtiger und kritischer hinsichtlich der Informationen im Internet sind. Darüber hinaus wird anhand der Ergebnisse deutlich, dass häufiges Surfen im Internet mit deutlich positiveren und weniger kritischen Bewertungen des Internets einhergeht.

Ein weiterer Abschnitt des Medienkapitels befasst sich mit Motiven und Auswirkungen des Computerspielens. Rund ein Drittel der Kinder spielt regelmäßig Computerspiele mit Freundinnen und Freunden, ein deutlich geringerer Anteil spielt innerhalb der eigenen Familie Computer. Rund jedes sechste Kind empfindet Computerspiele tröstend, wenn es mal traurig ist. Dies trifft insbesondere auf Jungen zu. Die meisten Kinder empfinden wenig Trost beim Computerspielen. Stolz empfinden sie dagegen häufiger, z. B. wenn sie in einem Computerspiel etwas Besonderes geschafft haben. Als Lernquelle werden Computerspiele insgesamt eher selten genutzt, wobei Jungen den Lerncharakter beim Gaming höher bewerten als Mädchen. Wenn es darum geht, inwieweit Computerspiele die Hausaufgaben beeinträchtigen und die Kinder davon abhalten, ihre Hausaufgaben zu erledigen, berichtet jedes zehnte Kind davon, wegen der Computerspiele regelmäßig Schwierigkeiten zu haben, alles zeitlich unter einen Hut zu bekommen. Bei den Motiven und Auswirkungen von Computerspielen unterscheiden sich Jungen und Mädchen deutlich voneinander: Jungen empfinden beispielsweise mehr Trost und Stolz beim Spielen und haben wegen Computerspielen häufiger Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben als Mädchen.

Darüber hinaus wurden die Kinder, wie bereits im LBS-Kinderbarometer 2011, nach ihren Erfahrungen mit Cybermobbing befragt. Dabei hat sich gezeigt, dass die Kinder insgesamt eher selten Opfer von Cybermobbing sind, gleichwohl gehört für 4 % der Kinder Cybermobbing zum Alltag dazu. Der überwiegende Großteil der Kinder ist eigenen Angaben zufolge noch nie Täter von Cybermobbing gewesen. 2 % der befragten Kinder geben hingegen an, andere Kinder regelmäßig via Smartphone zu beleidigen. Jedes zehnte Kind in Deutschland bekommt es eigenen Angaben zufolge regelmäßig mit, wie Prügeleien mit dem Smartphone gefilmt werden – Jungen, Kinder mit Migrationshintergrund, ältere Kinder sowie Kinder im (groß-)städtischen Wohnumfeld noch häufiger. Zwischen den Fragen zum Thema Cybermobbing zeigen sich durchweg positive Zusammenhänge: Demzufolge ist jemand, der selbst Opfer

von Cybermobbing wurde, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch selbst aktiver Täter dessen und umgekehrt. Ähnlich wie beim Bullying in der Schule stehen Erfahrungen mit Cybermobbing – unabhängig davon, ob als Opfer, Täter oder Zeuge – durchweg im negativen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Kinder.

Wohnumfeld und Freizeitplätze

Rund zwei Drittel der Kinder in Deutschland können in ihrer direkten Wohnumgebung alle Spiele spielen, auf die sie Lust haben. Damit wird die 2014 deutlich gewordene Verschlechterung der Spielmöglichkeiten in der Wohngegend wieder etwas nach oben korrigiert. Es zeigt sich in diesem Jahr erstmals ein Unterschied nach den betrachteten Gruppen: Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder in (groß-)städtischen Wohngebenden können seltener in ihrem direkten Umfeld allen Spielen nachgehen, auf die sie Lust haben. Jedes fünfte Kind hat insgesamt keine oder nur wenig interessante Treffpunkte für sich im Wohnumfeld, mit zunehmendem Alter sinkt die Attraktivität der Treffpunkte und Spielplätze in der direkten Umgebung noch einmal weiter ab. Wenn es interessante Treffpunkte in der Wohnumgebung der Kinder gibt, ist es wahrscheinlicher, dass sie dort alle Spiele spielen können, auf die sie Lust haben. Die liebsten Plätze sind für einen Großteil der Kinder fußläufig zu erreichen und abwechslungsreich. Im Jahresvergleich zeigt sich hier ein deutlicher Anstieg der fußläufigen Erreichbarkeit. Zudem ist es 2020 deutlich häufiger der Fall, dass die liebsten Freizeitplätze der Kinder dreckig oder bereits von anderen Personen besetzt sind. Verdreckte Freizeitplätze sind häufig auch kaputt. Je abwechslungsreicher die Kinder die Plätze, an denen sie ihre Freizeit verbringen, beurteilen, desto seltener sind diese fußläufig erreichbar, dreckig, kaputt und umso seltener werden diese als „von anderen besetzt“ beschrieben. Dafür können dort häufiger alle Spiele gespielt werden, auf die die Kinder Lust haben, und es zeigt sich ein positiver Einfluss auf das Wohlbefinden, besonders in der Wohngegend. Interessante Freizeitplätze und die Möglichkeit, alle gewünschten Spiele zu spielen, gehen mit höherem Wohlbefinden in allen Bereichen einher. Sind die liebsten Freizeitplätze der Kinder dreckig und/oder kaputt, zeigt sich ein negativer Effekt auf das Wohlbefinden in allen Bereichen außer dem Freundeskreis.

Politik und Mitbestimmung

Das LBS-Kinderbarometer legt seit jeher ein besonderes Augenmerk auf kindliche Partizipation und politische Themen auf kommunaler und auf Bundesebene. Zudem wird die Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 seit 2011 systematisch im Kinderbarometer erfasst. 2020 steigt die Kenntnis der UN-Konvention über die Rechte des Kindes erstmals auf 50 % und es zeigt sich ein weiterer stetiger Anstieg im Jahresvergleich, im Jahr 2011 war die Kinderrechtskonvention nur einem guten Viertel der Kinder bekannt. 2020 gibt es hierbei, wie bisher, deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern: Brandenburg ist erneut Spitzenreiter im Ranking und Bremen Schlusslicht.

Das Interesse der Kinder an lokaler Mitbestimmung ist in den letzten zwei Jahren deutlich gestiegen. Die meisten Kinder wollen wieder an Entscheidungen in ihrer Stadt bzw. Gemeinde partizipieren, 60 % haben hier mit „ja“ geantwortet. Damit interessieren sich wieder deutlich mehr als die Hälfte der Kinder für lokale Mitbestimmung, 2018 lag dieser Wert noch unter 50 %. Auch das Interesse an lokaler Mitbestimmung ist in den Bundesländern unterschiedlich stark ausgeprägt: Im Spitzenreiterland Hamburg wollen sich acht von zehn Kindern beteiligen, Sachsen-Anhalt und Bremen liegen hingegen noch unter 50 %. Sechs von zehn Kindern insgesamt glauben, dass Kindermeinung in ihrer Stadt/Gemeinde nicht ernst genommen wird. Damit zeichnet sich der Abwärtstrend aus dem letzten Erhebungsjahr bezüglich der Überzeugung, dass die Kinder ernst genommen werden, weiter ab. Mit zunehmendem Alter sind die Kinder davon noch weniger überzeugt. Ebenfalls sechs von zehn Kindern ist nicht bekannt, wer die richtige Ansprechperson ist, wenn sie in ihrer Stadt/Gemeinde etwas verändern möchten. In den drei Stadtstaaten wissen die Kinder insgesamt am seltensten, wen sie bei städtischen Belangen ansprechen können, in Schleswig-Holstein kennen mehr als die Hälfte der Kinder ihre Ansprechperson, insgesamt sind solche Personen eher in dörflichen Strukturen als in der (Groß-)Stadt bekannt. Die Kenntnis von Ansprechpartnern und Ansprechpartnerinnen vor Ort geht mit dem Interesse, sich zu beteiligen, und der Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention einher.

Das Vertrauen in deutsche Politikerinnen und Politiker ist aus Kindersicht „mittelmäßig“ gegeben und nimmt mit dem Alter der

Kinder ab. Die Kenntnis von lokalen Ansprechpersonen sowie das Gefühl, dass Kindermeinung in der eigenen Stadt etwas zählt, erhöhen das Vertrauen in die Politik deutlich.

Bezüglich des Wohlbefindens der Kinder zeigt sich in der aktuellen Studie erneut, dass sich die Überzeugung, dass Kindermeinungen ernst genommen werden, deutlich positiv auf das Wohlbefinden der Kinder in allen Bereichen (außer dem Freundeskreis) auswirkt. Zudem wird ein positiver Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Kinder (ebenfalls in allen Bereichen außer dem Freundeskreis) und dem Vertrauen in die deutschen Politikerinnen und Politiker deutlich.

3



Stichprobenbeschreibung



Im Sommer 2019 wurde das aktuell vorliegende LBS-Kinderbarometer Deutschland, repräsentativ für alle 16 Bundesländer und für Deutschland insgesamt, durchgeführt. Die Studie wurde, wie bereits in den vorherigen bundesweiten¹ Erhebungen, als schriftliche Erhebung mittels eines standardisierten Fragebogens in den Klassen der Jahrgangsstufen 4 bis 7 durchgeführt. Die teilnehmenden Schulen wurden anhand einer nach Bundesland und Schulform geschichteten Zufallsstichprobe ausgewählt. In diesem Stichprobenplan wurden die Schulen entsprechend ihren Schülerzahlen gewichtet, um zu verhindern, dass Kinder aus Schulen mit geringer Schülerzahl überrepräsentiert werden. Um jedoch auch in Bundesländern mit geringer Anzahl an Schülerinnen und Schülern eine aussagekräftige Stichprobe in der entsprechenden Altersgruppe zu erhalten, wurden kleinere Bundesländer in der Stichprobe zunächst überrepräsentiert.

Insgesamt haben 10.185 Schülerinnen und Schüler aus 555 Schulklassen an der Befragung teilgenommen. Abbildung 3.1 zeigt die Anzahl der teilnehmenden Kinder pro Bundesland.

Die Erhebung wurde mittels Fragebogen mit Kindern der vierten bis siebten Jahrgangsstufen durchgeführt.

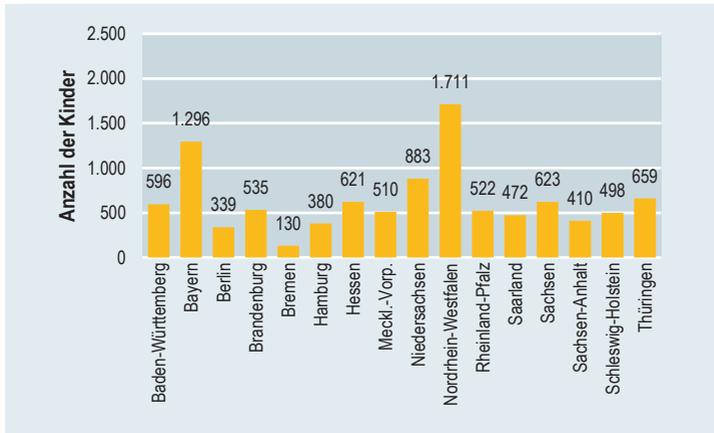


Abb. 3.1: Anzahl der befragten Kinder (nach Bundesland)

Für die Gesamtauswertung werden die Schülerzahlen aus Bundesländern mit geringer Anzahl an Schülerinnen und Schülern entsprechend ihren Anteilen in der Bundesrepublik niedriger gewichtet.

¹ In den Jahren 2007, 2009, 2011, 2014, 2016 und 2018; ab 2009 unter Beteiligung aller 16 Bundesländer.

Zudem werden, um Unterschiede im Rücklauf auszugleichen, alle Antworten der Kinder in den folgenden Auswertungen so gewichtet, dass die Zusammensetzung der Stichprobe sowohl der Verteilung der tatsächlichen Schülerzahlen nach Bundesländern als auch innerhalb der Bundesländer der Verteilung auf die Schulformen und Jahrgangsstufen entspricht. Damit ist die Stichprobe hinsichtlich der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Bundesländer, Schulformen und Jahrgangsstufen repräsentativ, sowohl für die Bundesrepublik Deutschland als auch für jedes einzelne Bundesland.

3.1 Geschlechterverteilung

Die befragten Kinder sind knapp zur Hälfte männlich bzw. weiblich, ein sehr geringer Anteil der Kinder ist divers.

Jeweils ungefähr die Hälfte der Fragebogen wurde von Jungen bzw. Mädchen ausgefüllt (49 % Jungen, 51 % Mädchen). Ein knappes Prozent ($< 1\%$)² der befragten Kinder ordnet sich der Antwortkategorie „divers“ zu.³ Im weiteren Verlauf des Berichts wird unter anderem auf Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den Geschlechtern eingegangen. Für diese Berechnungen wird aufgrund der sehr geringen Fallzahl an Kindern, die sich als divers einordnen, lediglich zwischen Jungen und Mädchen unterschieden.

In den einzelnen Bundesländern variiert die Verteilung der Geschlechter nur minimal, ohne dabei statistisch bedeutsame Unterschiede zur Gesamtverteilung aufzuweisen⁴. Dies gilt auch für die Geschlechterverteilung innerhalb der jeweiligen Jahrgangsstufen.

2 Die Prozentangaben in diesem Bericht sind grundsätzlich kaufmännisch gerundet, wodurch es vorkommen kann, dass sie sich nicht immer zu 100 % addieren oder von zuvor berichteten zusammengefassten Prozentwerten geringfügig abweichen.

3 In der vorliegenden Erhebung wurde im LBS-Kinderbarometer erstmals die Option „divers“ in der Frage nach dem Geschlecht der Kinder aufgenommen. Diese Abfrage wurde in Bayern in der Form nicht zugelassen. Der bayerische Fragebogen enthält entsprechend die binäre Abfrage zum Geschlecht.

4 In dieser Studie wurden aufgrund der großen Stichprobe und der Vielzahl der vorgenommenen Berechnungen konservative Kriterien für die Bestimmung statistischer Bedeutsamkeit angelegt, um die Wahrscheinlichkeit zufällig zustande gekommener Effekte zu minimieren. Als Signifikanzniveau wurde daher $p < .0001$ festgelegt, was bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, einen nur zufällig zustande gekommenen Effekt zu berichten, maximal 0,01 % beträgt. Weiterhin werden nur Effekte berichtet, deren Effektstärke mindestens $\eta = .09$ bzw. einer Korrelation oder einem standardisierten Regressionsgewicht von .09 entspricht, um keine statistisch signifikanten, aber gleichzeitig von der Größe her unbedeutenden Effekte zu berichten.

3.2 Verteilung auf die Jahrgangsstufen

Die Verteilung der befragten Kinder nach Klassenstufen zeichnet sich wie folgt aus: 27 % der Kinder besuchen die vierte Klasse, 24 % die fünfte. Die sechste Klassenstufe ist mit einem Anteil von 23 % in der Gesamtstichprobe vertreten, die siebten Klassen erreichen insgesamt 26 %.

3.3 Altersverteilung

Die Auswahl der vierten bis siebten Jahrgangsstufen im Studiendesign bedingt eine Altersverteilung der befragten Kinder, wie sie in Abbildung 3.2 dargestellt ist. Über 99 % der befragten Kinder liegen mit ihrem Alter in der Gruppe der 9–14-Jährigen. Ein knappes Prozent der Befragten ist älter als 14 Jahre. Die Betrachtung von Unterschieden nach Alter im weiteren Berichtsverlauf geschieht über die Zuordnung zu den Jahrgangsstufen.

Nahezu alle befragten Kinder sind zwischen 9 und 14 Jahre alt.

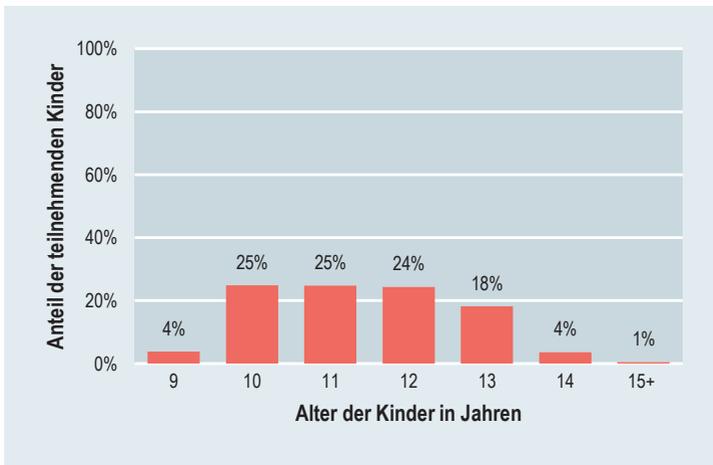


Abb. 3.2: Altersverteilung in der Stichprobe

Der Altersdurchschnitt in der Stichprobe liegt bei 11,4 Jahren. In Brandenburg sind die befragten Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt etwas jünger (11 Jahre) und unterscheiden sich damit signifikant von den durchschnittlich etwas älteren Kindern aus Sachsen (11,7 Jahre).

3.4 Schultypenverteilung nach Bundesland

Aufgrund der vielfältigen Bildungslandschaft in Deutschland ist eine Darstellung der Verteilung der Kinder auf die Schulformen insgesamt nur schwer übersichtlich abbildbar. Nahezu jedes Bundesland hat unterschiedliche Schulformen, in einigen Ländern beträgt die Grundschulzeit sechs Jahre, in anderen vier. Hinzu kommt, dass Schulformen mit identischen Namen unterschiedliche Gruppen von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Bundesländern

Tab. 3.1: Verteilung der Kinder auf Schulformen (nach Bundesland)

	Grund- schule	Haupt- schule	Real- schule	Gesamt- schule	Gymna- sium	
Baden-Württemberg	115	41	187	0	217	
Bayern	240	32	255	0	463	
Berlin	147	0	0	0	110	
Brandenburg	355	0	0	19	101	
Bremen	42	0	0	0	54	
Hamburg	66	0	0	0	292	
Hessen	61	14	100	82	363	
Mecklenburg-Vorpommern	105	0	0	93	68	
Niedersachsen	109	0	23	120	428	
Nordrhein-Westfalen	227	0	300	460	707	
Rheinland-Pfalz	61	0	19	100	241	
Saarland	38	0	0	45	47	
Sachsen	92	0	0	0	300	
Sachsen-Anhalt	100	0	0	0	87	
Schleswig-Holstein	170	0	0	0	124	
Thüringen	103	0	0	0	240	

ansprechen. Aufgrund dieser großen Bandbreite hinsichtlich der Schulformen in den Bundesländern werden im weiteren Verlauf des vorliegenden Berichts Schulformunterschiede nicht berichtet. Für jedes Bundesland wurde allerdings angestrebt, dass die Verteilung der Schülerzahlen auf die verschiedenen Schulformen der tatsächlichen Verteilung entspricht, dementsprechend wurde die Stichprobe gezogen. Tabelle 3.1 führt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die jeweiligen Schulformen nach den einzelnen Bundesländern auf.

	Sekundar- schule	Stadtteil- schule	Gemein- schafts- schule	Mittel- schule	Regional- schule	Realschule plus	Regel- schule	Ober- schule
	0	0	36	0	0	0	0	0
	0	0	0	306	0	0	0	0
	29	0	53	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	60
	0	0	0	0	0	0	0	34
	0	22	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	243	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	203
	0	0	17	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	101	0	0
	0	0	342	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	231
	223	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	204	0	0	0	0	0
	0	0	88	1	0	0	227	0

3.5 Migrationshintergrund

Ein Migrationshintergrund liegt in dieser Studie dann vor, wenn die Kinder selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Ein Migrationshintergrund liegt nach der in dieser Studie verwendeten Definition vor, wenn das Kind selbst, die Mutter bzw. der Vater oder beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden. Das konkrete Geburtsland der Kinder und Eltern wird in diesem Studiendesign aus Datenschutzgründen nicht konkret erfasst. Die Kinder können ausschließlich auswählen, ob sie oder ihre Elternteile „in Deutschland geboren“ oder „in einem anderen Land geboren“ wurden. Die formale Staatsangehörigkeit des Kindes oder seiner Eltern spielt somit bei dieser Form der Erfassung keine Rolle. Auf diese Weise kann die tatsächliche Migrationshistorie erfasst werden, was bei Spätaussiedlern oder Kindern, bei denen nur ein Elternteil eingewandert ist, anhand der Staatsangehörigkeit nicht der Fall wäre.

Nach der in dieser Studie genutzten Definition haben 37 % der Kinder einen Migrationshintergrund. 23 % der Kinder haben Eltern, die beide im Ausland geboren sind. 14 % haben einen deutschen und einen ausländischen Elternteil.

Mit dem vorliegenden Anteil von 37 % erreicht der Anstieg von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland im Jahresvergleich zum ersten Mal einen signifikanten Wert (vgl. Abb. 3.3).

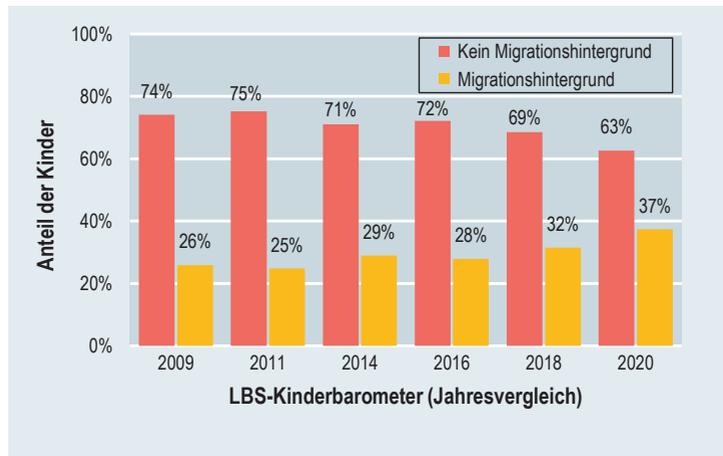


Abb. 3.3: Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund im Zeitverlauf

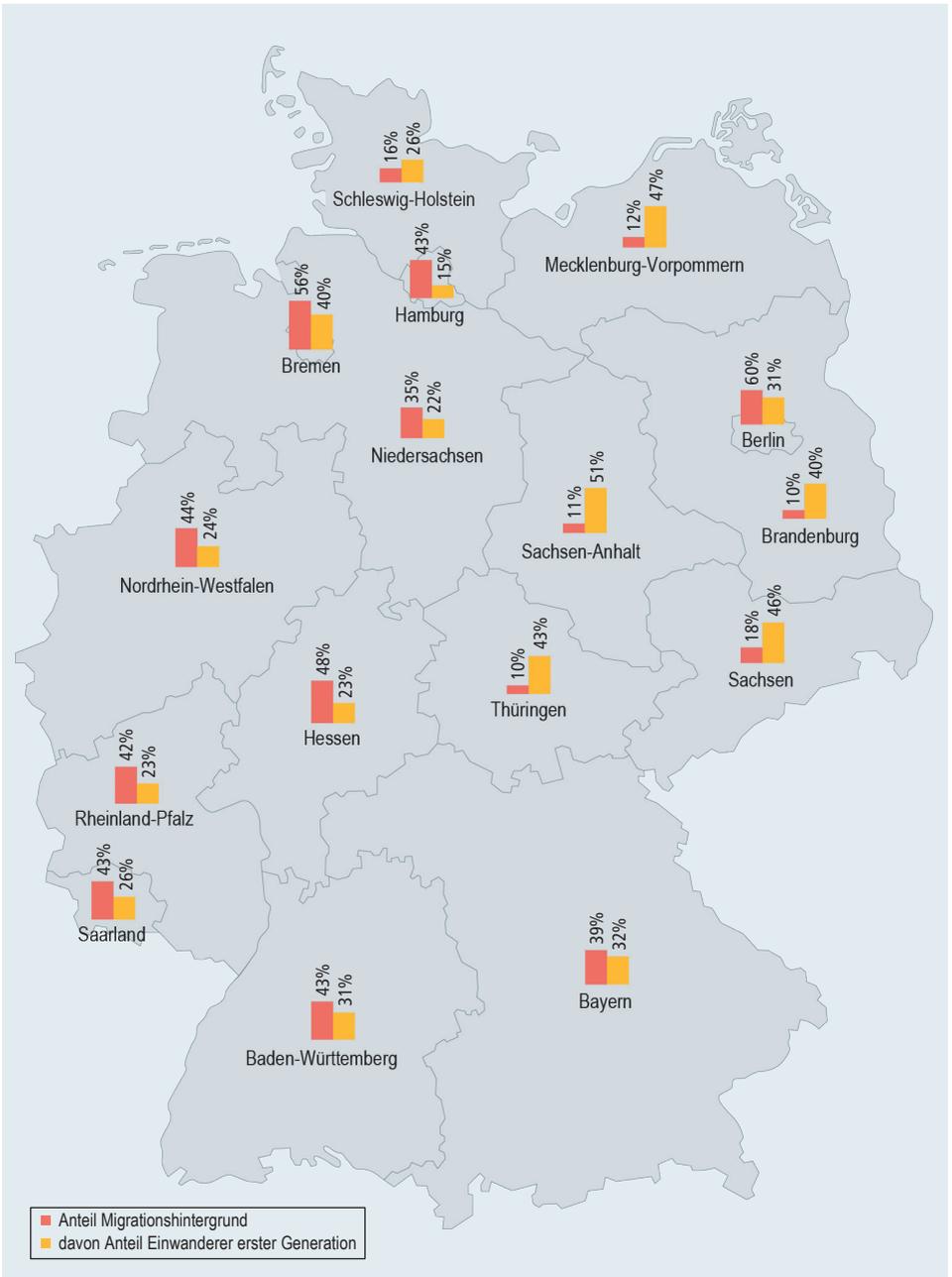


Abb. 3.4: Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (nach Bundesland)

72 % der Kinder mit Migrationshintergrund sind in der aktuellen Studie bereits in Deutschland geboren und somit Einwanderer zweiter Generation, 28 % sind selbst im Ausland geboren und damit Einwanderer erster Generation.

Im Vergleich der Bundesländer gibt es bezüglich des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund deutliche Unterschiede (s. Abb. 3.4).

Den niedrigsten Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund weisen erneut die fünf östlichen Bundesländer aus. In diesem Jahr ist zusätzlich in Schleswig-Holstein ein eher niedriger Anteil zu verzeichnen. Die höchsten Anteile finden sich in den Stadtstaaten – insbesondere in Berlin – sowie in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, im Saarland und in Rheinland-Pfalz. Besonders viele Einwanderer erster Generation finden sich in den eher mit weniger Migrationsanteil beschriebenen fünf östlichen Bundesländern sowie in Bremen.

3.6 Familienstatus

Ein knappes Viertel der Kinder hat getrennt lebende Eltern, es zeigen sich Unterschiede in den Bundesländern.

24 % der befragten Kinder haben Eltern, die in Scheidung oder getrennt leben.

Bei der vergleichenden Betrachtung der Bundesländer zeigen sich hierbei statistisch bedeutsame Unterschiede. Der höchste Anteil von Kindern mit getrennt oder in Scheidung lebenden Eltern liegt in Mecklenburg-Vorpommern (36 %), der geringste Anteil ist mit je 19 % in Baden-Württemberg und Niedersachsen zu verzeichnen (vgl. Abb. 3.5).

Unter Berücksichtigung des Migrationshintergrundes der befragten Kinder zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit getrennt lebender oder geschiedener Eltern⁵. Es zeigt sich jedoch ein signifikanter Unterschied nach dem Geburtsland der Eltern: Elternpaare, die beide in Deutschland geboren wurden, und Paare, bei denen ein Teil in Deutschland und der andere im Ausland geboren wurde, leben häufiger in Scheidung (25 % und 29 %) als Elternpaare, die beide im Ausland geboren wurden (16 %).

⁵ Wie bereits erläutert, werden alle Unterschiede in diesem Bericht auf dem Signifikanzniveau von $p \leq .0001$; $\eta \geq .09$ getestet und nur dann berichtet, wenn sie diesem strengen Maß entsprechen. Unterschiede, die nicht diesem strengen Niveau entsprechen, werden ggf. erwähnt, wenn sie die aktuelle Forschungslage widerspiegeln, und entsprechend gekennzeichnet.

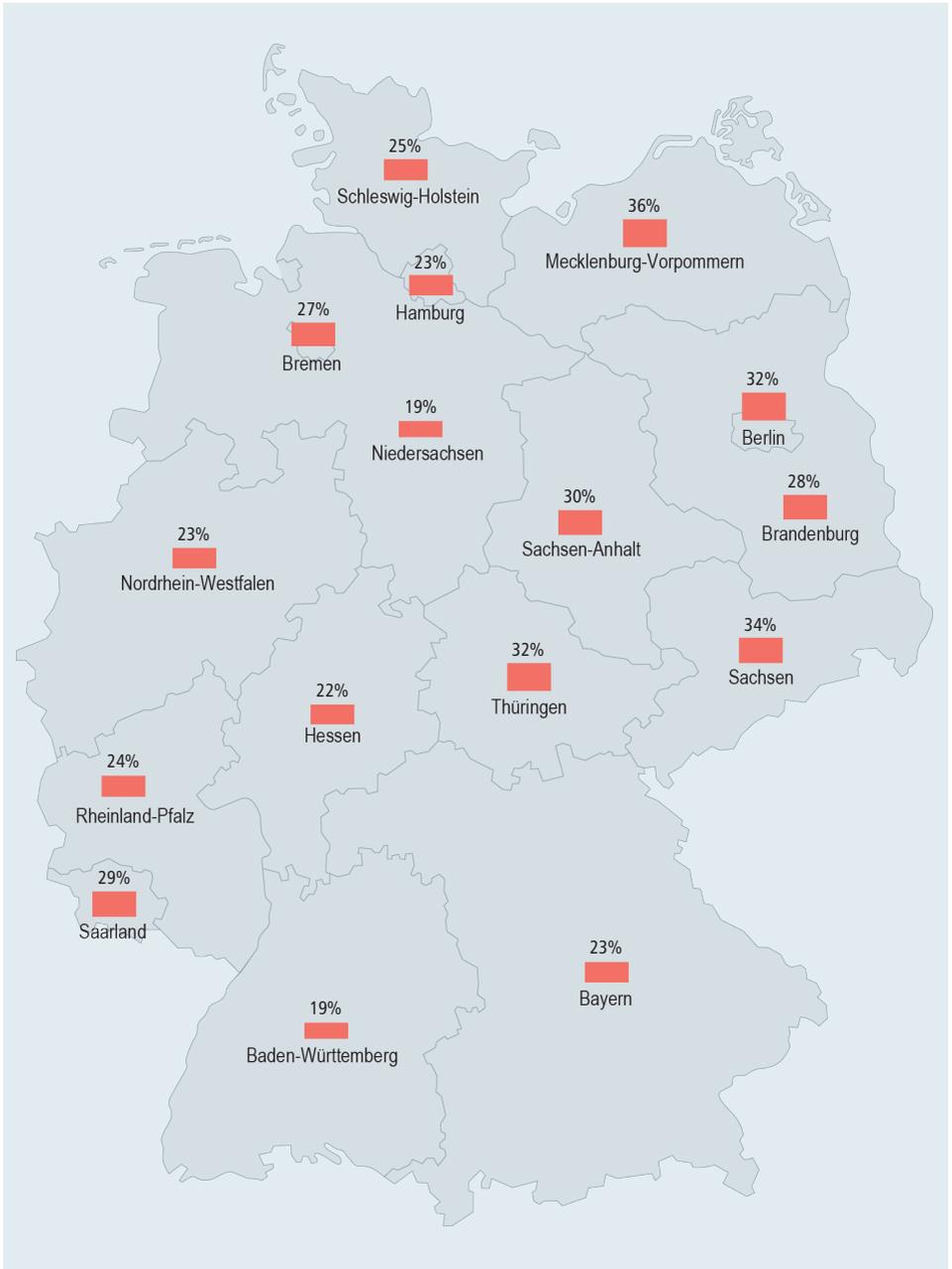


Abb. 3.5: Eltern getrennt/geschieden (Anteil „ja“ nach Bundesland)

Bei 2 % der Kinder ist mindestens ein Elternteil verstorben. Dieser Anteil ist über die Jahre hinweg unverändert. Unterschiede zwischen Bundesländern bestehen dabei nicht. Bei 8 % aller Kinder, die bei einem alleinerziehenden Elternteil leben, ist der andere Elternteil verstorben.

Um ein genaueres Bild der Wohn- und Lebenssituation der Kinder in ihrem direkten Umfeld geben zu können, wurden die Kinder gefragt, mit welchen Personen sie in einem oder in mehreren Haushalten zusammenleben. Hierbei wurde noch einmal deutlich hervorgehoben, alle Personen zu nennen, mit denen in einer oder mehreren Wohnungen zusammengelebt wird, um auch Wechselmodelle getrennter Eltern einschließen zu können. Die Verteilung ist in Tabelle 3.2 abgebildet.

Tab. 3.2: Familienstatus

Familienstatus	Anteil Kinder
Leibl. Vater + leibl. Mutter	75%
Alleinerziehende Mutter	11%
Leibl. Mutter + neuer Partner/neue Partnerin	6%
Keine Angabe	3%
Heim oder Pflegefamilie	2%
Alleinerziehender Vater	1%
Leibl. Vater + neue Partnerin/neuer Partner	1%
Nur ehemalige Partner leiblicher Eltern	1%
Nur Geschwister	<1%

13 % der Kinder leben bei einem alleinerziehenden Elternteil.

Drei Viertel der Kinder leben mit beiden leiblichen Elternteilen und mehr als jedes zehnte Kind mit der alleinerziehenden Mutter zusammen. Mit der leiblichen Mutter und ihrem neuen Partner bzw. ihrer neuen Partnerin leben 6 % der Kinder. Kinder, die ausschließlich bei ihrem alleinerziehenden Vater oder bei ihrem Vater mit einer neuen Beziehung leben, bilden wie bereits in den Vorjahren mit 2 % bzw. 1 % eher eine Ausnahme. 85 % aller alleinerziehenden Eltern sind Mütter, der Anteil alleinerziehender Väter steigt mit 15 % im Vergleich zum letzten Erhebungsjahr um 4 Prozentpunkte.

In der weiteren Betrachtung der Daten und Berechnung von Gruppenunterschieden wird ausschließlich zwischen Alleinerziehenden (Mutter oder Vater) und Familien mit zwei Elternteilen (unabhängig

davon, ob es beide leiblichen Elternteile sind oder nicht) unterschieden. Dieser Definition folgend leben 13 % der Kinder in Deutschland mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammen. Ein Prozentanteil, der sich nicht statistisch bedeutsam von den Vorjahren unterscheidet.

Das Zusammenleben mit einem alleinerziehenden Elternteil ist wahrscheinlicher, je (groß-)städtischer das Wohnumfeld (vgl. Kapitel 11: Wohnumfeld) der Kinder wird. Kinder, die angeben, eher dörflich zu wohnen, leben zu 10 % bei einem alleinerziehenden Elternteil, wohingegen knapp jedes fünfte Kind (18 %) aus dem großstädtischen Umfeld bei Alleinerziehenden lebt.

3.7 Arbeitslosigkeit

Das Thema Arbeitslosigkeit in der Familie wird im LBS-Kinderbarometer über die direkte Betroffenheit der Kinder von Arbeitslosigkeit in ihrem familiären Umfeld abgefragt. So wurden die Kinder gefragt, ob ihr Vater oder ihre Mutter arbeitslos ist. Der Vater wird von 4 % der Kinder als arbeitslos beschrieben, bei den Müttern werden 12 % genannt. Hier ist zu beachten, dass diese genannten Anteile eventuell überschätzt sein können, da ein Teil der Kinder die Eltern auch dann als arbeitslos bezeichnen könnte, wenn diese Hausfrauen oder -männer sind.

Insgesamt sind 12 % der Kinder von Arbeitslosigkeit der Eltern, d. h. entweder Vater oder Mutter oder beide, betroffen. Dieser Wert sowie die Verteilung der Angaben auf Mutter und Vater sind im Zeitverlauf stabil.

Überdurchschnittlich viele von Arbeitslosigkeit betroffene Kinder finden sich in Bremen: 25 % und Berlin: 21 %. Besonders wenige Kinder geben in Thüringen (6 %), Schleswig-Holstein (7 %) und Brandenburg (7 %) an, von Arbeitslosigkeit im Haushalt betroffen zu sein (s. Tab. 3.3).

Die Wahrscheinlichkeit, von Arbeitslosigkeit im Haushalt betroffen zu sein, ist bei Kindern mit Migrationshintergrund fast viermal so hoch (23 %) wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund (6 %). Bei Einwanderern der ersten Generation liegt dieser Wert sogar bei 37 %.

Zudem sind erneut Kinder in städtischem oder großstädtischem Wohnumfeld häufiger von Arbeitslosigkeit in ihrer Familie betroffen als Kinder aus dörflichen Strukturen (dörflich: 8 %, städtisch: 14 %, großstädtisch: 23 %).

Migrationshintergrund und Wohnumfeld hängen mit der Arbeitslosigkeit der Eltern zusammen.

Tab. 3.3: Arbeitslosigkeit in der Familie (nach Bundesland)

Bundesland	Arbeitslosigkeit in der Familie
Bremen	25%
Berlin	21%
Rheinland-Pfalz	16%
Nordrhein-Westfalen	15%
Hessen	14%
Saarland	13%
Niedersachsen	13%
Hamburg	13%
Mecklenburg-Vorpommern	11%
Sachsen-Anhalt	10%
Sachsen	9%
Baden-Württemberg	9%
Bayern	9%
Brandenburg	7%
Schleswig-Holstein	7%
Thüringen	6%

3.8 Wohnumfeld

Mehr als die Hälfte der Kinder lebt nach eigenen Angaben in (groß-)städtischer Wohnumgebung.

Etwas weniger als die Hälfte der Kinder (48 %) bezeichnet ihren Wohnort als „eher dörflich“. 42 % geben an, in „eher städtischen“ Strukturen zu Hause zu sein, und jedes zehnte Kind (10 %) beschreibt sein Wohnumfeld als „eher großstädtisch“.

Zwischen den Bundesländern zeigen sich deutliche Unterschiede in der Beschreibung des Wohnumfeldes durch die Kinder (s. Tab. 3.4). Starke Anteile von Wohnumgebungen, die als „eher großstädtisch“ beschrieben werden, finden sich in Berlin (65 %), Hamburg (42 %), Bremen (28 %), Hessen (19 %) und Sachsen (18 %). Nur in Berlin macht das großstädtische Wohnumfeld die Mehrzahl der Antworten aus. Der insgesamt große Anteil an als „eher dörflich“ beschriebener Lebenswelt liegt hingegen in Schleswig-Holstein (69 %), Mecklenburg-Vorpommern (60 %) und in Thüringen (60 %) über dem Durchschnitt. Kinder in Bremen bewerten ihr Wohnumfeld hingegen überdurchschnittlich häufig als „städtisch“ (67 %).

Tab. 3.4: Wohnumfeld (nach Bundesland)

Bundesland	Eher dörflich	Eher städtisch	Eher großstädtisch
Baden-Württemberg	56%	42%	1%
Bayern	55%	40%	5%
Berlin	3%	32%	65%
Brandenburg	46%	52%	3%
Bremen	5%	67%	28%
Hamburg	12%	46%	42%
Hessen	28%	52%	19%
Mecklenburg-Vorpommern	60%	37%	3%
Niedersachsen	59%	35%	7%
Nordrhein-Westfalen	44%	48%	8%
Rheinland-Pfalz	56%	40%	5%
Saarland	59%	41%	0,3%
Sachsen	46%	36%	18%
Sachsen-Anhalt	58%	38%	4%
Schleswig-Holstein	69%	30%	< 1%
Thüringen	60%	40%	0,3%

Kinder mit Migrationshintergrund geben häufiger an, im städtischen (53 %) und großstädtischen (16 %) Wohnumfeld zu leben, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Diese leben nach eigenen Angaben häufiger in einem „eher dörflichen“ Wohnumfeld (58 %).

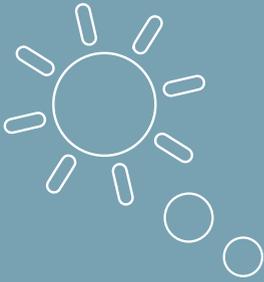
Kinder, die mit zwei Elternteilen zusammenleben, geben häufiger an, eher in einem dörflichen Umfeld (50 %) zu leben. Kinder Alleinerziehender beschreiben ihr Umfeld hingegen häufiger als „städtisch“ (51 %).

Kinder, die von Arbeitslosigkeit in der Familie betroffen sind, leben häufiger in einem großstädtischen Wohnumfeld (19 %) und seltener dörflich (31 %) als Kinder, die nicht von Arbeitslosigkeit in der Familie betroffen sind (dörflich: 51 %; großstädtisch: 9 %).

An dieser Stelle ist noch einmal besonders hervorzuheben, dass hier eine subjektive Einschätzung des Wohnumfeldes aus Sicht der Kinder vorliegt.

4

Wohlbefinden



Auch in diesem Jahr steht die Erfassung des Wohlbefindens der Kinder in Deutschland im Zentrum des LBS-Kinderbarometers. Daher wurde neben dem allgemeinen Wohlbefinden auch jenes in den Bereichen Familie, Schule, Freundeskreis und Wohnumfeld erfasst und erneut wird für jeden untersuchten Aspekt geprüft, in welchem Zusammenhang er zum aktuellen Wohlbefinden der Kinder steht. Sofern signifikante Zusammenhänge identifiziert werden konnten, werden sie im weiteren Verlauf des Berichts beschrieben. Das Gleiche trifft auf bedeutsame Veränderungen über die Zeit zu.

Zur Erfassung des kindlichen Wohlbefindens wird eine seit 1997 etablierte und eigens für das Kinderbarometer entwickelte Barometerskala eingesetzt. Diese erfasst das jeweilige Wohlbefinden anhand einer siebenstufigen, über Wetterphänomene visualisierten Antwortskala (s. Abb. 4.1). Gewitterwolken symbolisieren hier ein „sehr schlechtes“ Wohlbefinden (mit „1“ codiert) und wolkenloser Sonnenschein ein „sehr gutes“ Wohlbefinden (mit „7“ codiert).

Das LBS-Kinderbarometer erfasst das kindliche Wohlbefinden über eine eigens entwickelte Barometerskala.

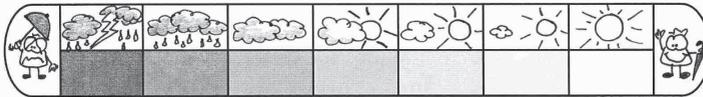


Abb. 4.1: Die verwendete Barometerskala

4.1 Allgemeines Wohlbefinden

Den Kindern in Deutschland geht es im Allgemeinen „gut“ bis „eher gut“ (MW = 5,5). Damit fällt die Bewertung des allgemeinen Wohlbefindens genauso hoch aus wie in der vorherigen Kinderbarometer-Studie und unterscheidet sich unwesentlich von früheren Erhebungen. Den Kindern in Deutschland geht es nach eigener Auffassung somit stabil gut.

Die Häufigkeitsverteilung aller Antworten ist in Abbildung 4.2 dargestellt. Zusammengenommen 80% und damit acht von zehn Kindern geht es im Allgemeinen „eher gut“ bis „sehr gut“. 13% der Kinder verorten ihre Antwort im Mittelfeld der Antwortskala bei „mittelmäßig“ und insgesamt 7% berichten von einem negativen Wohlbefinden und antworten demnach mit „eher schlecht“ bis „sehr schlecht“.

Den Kindern in Deutschland geht es stabil gut. Gleichwohl fühlen sich 7% aller Kinder im Allgemeinen schlecht.

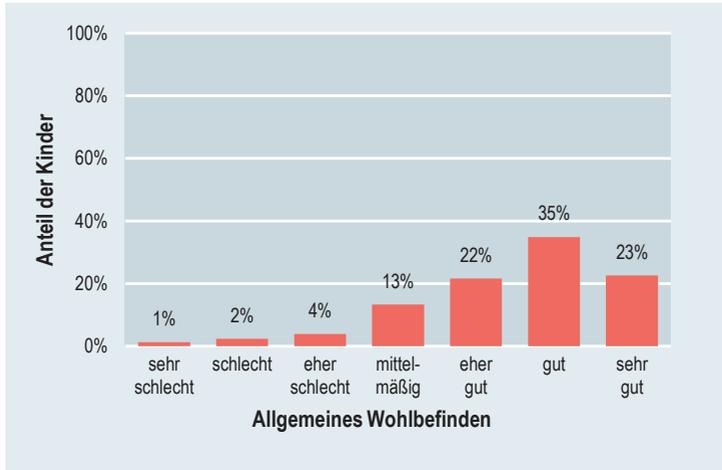


Abb. 4.2: Das allgemeine Wohlbefinden

Auch in diesem Erhebungsdurchgang zeigen sich im Bundesländervergleich keine bedeutsamen Gruppenunterschiede¹ beim allgemeinen sowie allen übrigen Wohlbefindensvariablen.

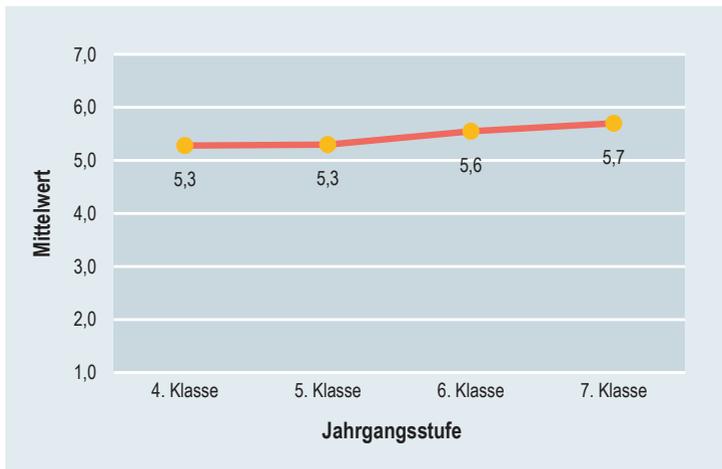


Abb. 4.3: Das allgemeine Wohlbefinden (nach Jahrgangsstufe)

¹ Bei Gruppenvergleichen werden grundsätzlich die folgenden Gruppen betrachtet: Bundesland, Geschlecht, Migrationshintergrund, Alleinerziehend vs. Zweielternfamilie, Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, Jahrgangsstufe und Wohnortgröße.

Kinder Alleinerziehender weisen ein geringeres allgemeines Wohlbefinden auf als Kinder, die mit zwei Elternteilen zusammenleben (MW = 5,0 vs. MW = 5,5). Gleiches trifft auf ältere Kinder im Vergleich zu jüngeren zu. Abbildung 4.3 zeigt das allgemeine Wohlbefinden der Kinder in Abhängigkeit von der besuchten Klassenstufe. Demnach fällt die Bewertung des eigenen Wohlbefindens mit zunehmendem Alter negativer aus, eine bedeutsame Abnahme ist ab der sechsten Klasse erkennbar.

4.2 Wohlbefinden in der Familie

In ihrer Familie fühlen sich die Kinder in Deutschland noch besser als im Allgemeinen. Im Durchschnitt antworten sie hier mit „gut“ (MW = 6,1). Die Bewertung zum familialen Wohlbefinden fällt damit genauso hoch aus wie in der vorherigen Studie und signifikant höher als in früheren Erhebungen (vgl. Abb. 4.11 am Ende dieses Kapitels: 2009 und 2011: je MW = 5,9; 2014: MW = 5,8; 2016: MW = 6,0), d. h., die positive Entwicklung aus 2018 konnte hier weiter beibehalten werden.

Das familiäre Wohlbefinden der Kinder liegt 2020 weiterhin deutlich im positiven Bereich.

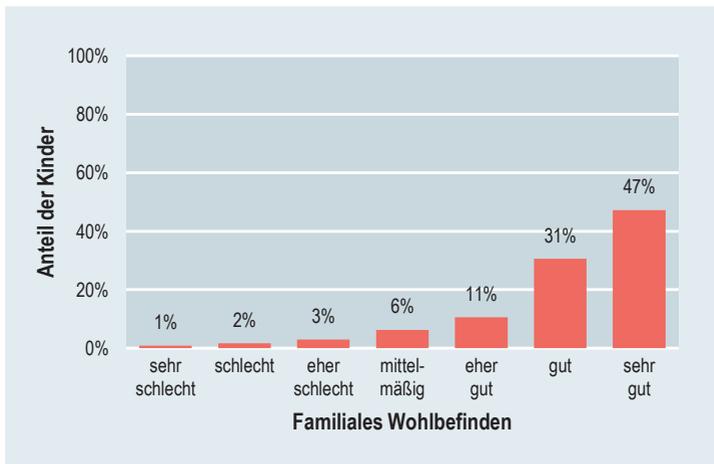


Abb. 4.4: Das familiäre Wohlbefinden

Betrachtet man die Antworten der Kinder in der Häufigkeitsverteilung, zeigt sich: Knapp der Hälfte der Kinder in Deutschland geht es in der Familie „sehr gut“ (47 %), wie Abbildung 4.4 entnommen werden kann. Weitere 42 % haben hier mit „gut“ (31 %) oder „eher gut“ (11 %) geantwortet und 6 % aller Antworten liegen im Bereich „mittelmäßig“. Damit verorten insgesamt neun von zehn Kindern ihr familiales Wohlbefinden im positiven Bereich. Insgesamt 6 % fühlen sich dagegen in ihrer eigenen Familie „eher schlecht“ bis „sehr schlecht“ und liegen damit im negativen Bereich der Skala.

Das Wohlbefinden in der Familie weist ebenfalls Unterschiede in Abhängigkeit von der Familienkonstellation und der besuchten Klassenstufe auf. Kinder, die mit zwei Elternteilen aufwachsen (MW = 6,1), weisen in ihrer Familie ein positiveres Wohlbefinden auf als Kinder Alleinerziehender (MW = 5,7), die durchschnittlich allerdings immer noch ein positives familiales Wohlbefinden haben.

Mit zunehmendem Alter nimmt das Wohlbefinden der Kinder in ihren Familien ab (vgl. Abb. 4.5).



Abb. 4.5: Das familiale Wohlbefinden (nach Jahrgangsstufe)

Darüber hinaus gibt es keine weiteren bedeutsamen Gruppenunterschiede.

4.3 Wohlbefinden in der Schule

In der Schule weisen die Kinder in Deutschland durchschnittlich ein „eher gutes“ (MW=5,1) Wohlbefinden auf. Damit fällt die Bewertung des schulischen Wohlbefindens im Vergleich zu den übrigen Wohlbefindensvariablen, wie bereits in früheren Kinderbarometer-Studien, am niedrigsten aus. Die Schule bleibt somit nach wie vor der Lebensbereich, in dem sich die Kinder vergleichsweise am unwohlsten fühlen. Die aktuelle Bewertung fällt signifikant geringer aus als 2018 (MW=5,3) und ist erneut auf dem Niveau von 2011 und 2014 (je MW=5,1) (s. Abb. 4.11 am Ende dieses Kapitels).

Insgesamt 70 % der befragten Kinder haben in der Schule ein positives Wohlbefinden und an dieser Stelle mit „eher gut“ bis „sehr gut“ geantwortet, wie Abbildung 4.6 zeigt. 16 % der befragten Kinder verorteten ihre Antwort bei „mittelmäßig“ und insgesamt 13 % fühlen sich in der Schule „eher schlecht“ bis „sehr schlecht“. Somit verortet sich mehr als jedes zehnte Kind in der Schule bei einem negativen Wohlbefinden.

In der Schule fühlen sich die Kinder durchschnittlich eher gut, aber schlechter als in allen anderen Bereichen.

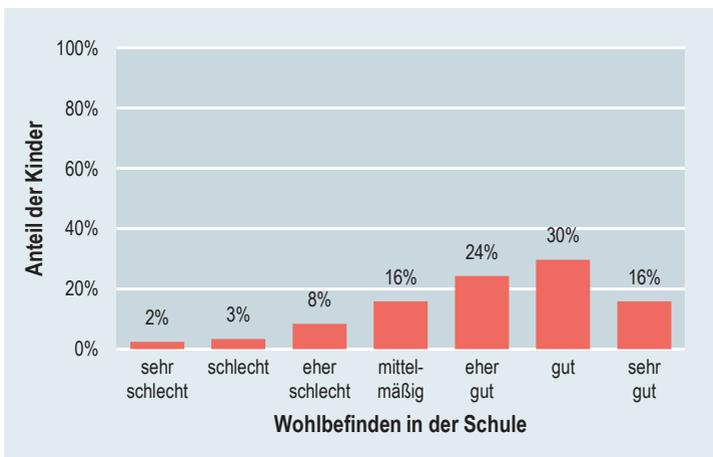


Abb. 4.6: Das schulische Wohlbefinden

Kinder Alleinerziehender fühlen sich in der Schule noch schlechter als Kinder mit zwei Elternteilen (MW=4,7 vs. MW=5,2). Je jünger die Kinder sind, umso besser gefällt es ihnen in der Schule (vgl. Abb. 4.7): Mit zunehmendem Alter der Kinder sinkt das schulische Wohlbefinden signifikant.

Je jünger die Kinder sind, umso besser gefällt es ihnen in der Schule.

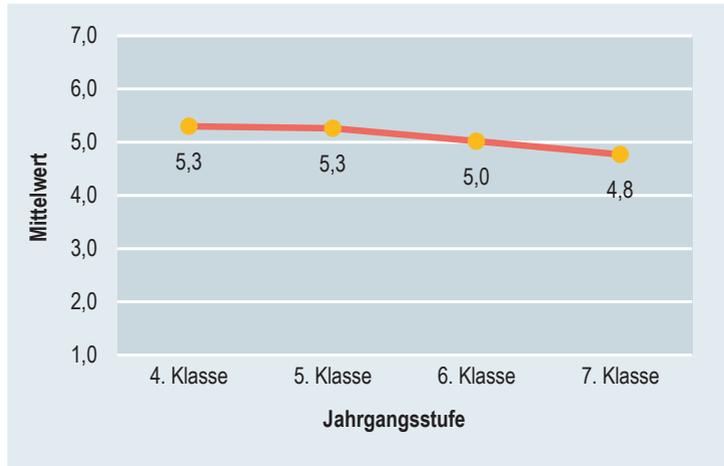


Abb. 4.7: Das schulische Wohlbefinden (nach Jahrgangsstufe)

4.4 Wohlbefinden bei Freunden

Bei ihren Freunden fühlen sich die Kinder besonders wohl. Rund neun von zehn Kindern weisen hier ein positives Wohlbefinden auf.

Bei den Freunden fühlen sich die Kinder im Mittel „gut“ (MW = 6,3), damit im Vergleich zu den anderen Bereichen besonders wohl. Abbildung 4.8 veranschaulicht die Verteilung aller Antworten. Lediglich zusammengenommen 3 % aller Kinder berichten von einem negativen Wohlbefinden bei ihren Freunden. 4 % verorteten ihre Antwort im Mittelfeld der Skala und fühlen sich demzufolge „mittelmäßig“ in ihrem Freundeskreis. Mehr als neun von zehn Kindern (94 %) und damit der Großteil der befragten Kinder fühlt sich bei den eigenen Freunden „eher gut“ bis „sehr gut“.

Die Bewertung des Wohlbefindens im eigenen Freundeskreis fällt aktuell signifikant geringer aus als zu ihrer höchsten Einschätzung im Jahr 2009 (MW = 6,5) und damit so gering wie noch in keiner Kinderbarometer-Erhebung zuvor (vgl. Abb. 4.11 am Ende dieses Kapitels).

An dieser Stelle zeigt sich ein Unterschied in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund: Kinder ohne Migrationshintergrund fühlen sich bei ihren Freunden noch etwas wohler als Kinder mit Migrationshintergrund (MW = 6,4 vs. MW = 6,2). Darüber hinaus zeigt sich auch in diesem Jahr ein Effekt nach der Wohnumgebung der Kinder: Kinder, die eigenen Angaben zufolge „eher dörflich“ (MW = 6,4) le-

ben, weisen ein signifikant höheres Wohlbefinden in ihrem Freundeskreis auf als Kinder, die „eher großstädtisch“ (MW = 6,2) aufwachsen. Darüber hinaus gibt es keine weiteren Unterschiede.



Abb. 4.8: Das Wohlbefinden bei Freunden

4.5 Wohlbefinden in der Wohnumgebung

In ihrem Wohnumfeld geht es den Kindern genauso gut wie bei ihren Freunden (MW = 6,3), im Jahresvergleich damit gleichbleibend positiv (2018: MW = 6,3) und signifikant höher als 2011 (MW = 6,1).² Mehr als die Hälfte der befragten Kinder bewerten das Wohlbefinden in der Wohnumgebung als „sehr gut“ (56 %, vgl. Abb. 4.9). Weitere 35 % haben hier mit „eher gut“ oder „gut“ geantwortet und 5 % aller Antworten liegen im Mittelfeld der Skala. Zusammengenommen 4 % aller Kinder verorteten ihr Wohlbefinden in der eigenen Wohngegend im unteren Bereich der Skala und haben hier mit „eher schlecht“ bis „sehr schlecht“ geantwortet.

Kinder ohne Migrationshintergrund fühlen sich in ihrer Wohnumgebung wohler als Kinder mit Migrationshintergrund (MW = 6,3 vs. MW = 6,1). Gleiches trifft auf Kinder zu, die in einem Haushalt mit

In ihrem Wohnumfeld geht es den Kindern gleichbleibend positiv.

Beim Wohlbefinden in der eigenen Wohnumgebung gibt es einige bedeutsame Gruppenunterschiede.

² Das Wohlbefinden in der Wohnumgebung wurde erstmals in der Kinderbarometerstudie 2011 erfasst.

zwei Elternteilen aufwachsen, im Vergleich zu Kindern mit einem alleinerziehenden Elternteil (MW = 6,3 vs. MW = 5,9). Auch an dieser Stelle zeigen sich erneut Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter der befragten Kinder (vgl. Abb. 4.10): Je älter die Kinder werden, desto negativer bewerten sie ihr Wohlbefinden in der eigenen Wohngegend.

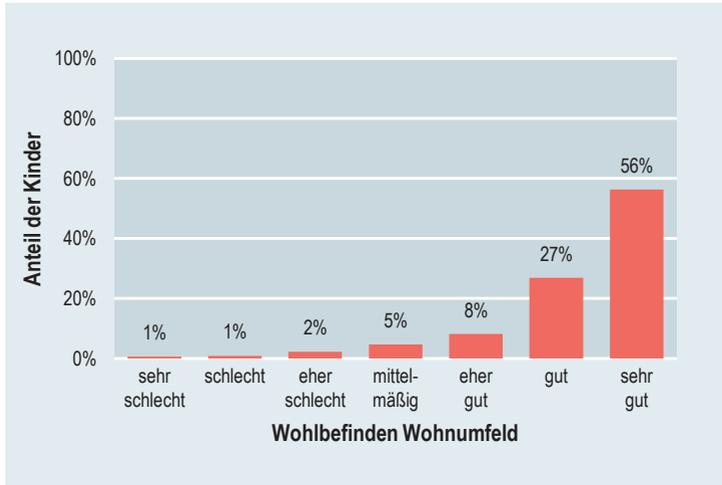


Abb. 4.9: Das Wohlbefinden im Wohnumfeld



Abb. 4.10: Das Wohlbefinden im Wohnumfeld (nach Jahrgangsstufe)

Darüber hinaus zeigt sich ein Unterschied je nach Wohnregion der Kinder: Wohnen die Kinder nach eigenen Angaben in einer „eher dörflichen“ Wohngegend (MW = 6,4), weisen sie an dieser Stelle ein höheres Wohlbefinden auf als Kinder, die in einem „eher städtischen“ (MW = 6,2) oder „eher großstädtischen“ Umfeld (MW = 6,0) leben.

Anlässlich des bundesweiten Jubiläums stellt Abbildung 4.11 zusammenfassend eine Übersicht über alle Wohlbefindensvariablen im Verlauf der vergangenen zehn Jahre dar, beginnend mit der ersten bundesweiten Erhebung 2009. Die Abbildung verdeutlicht abschließend die Entwicklung und Stabilität des Wohlbefindens von Kindern in ganz Deutschland im Verlauf einer Dekade.

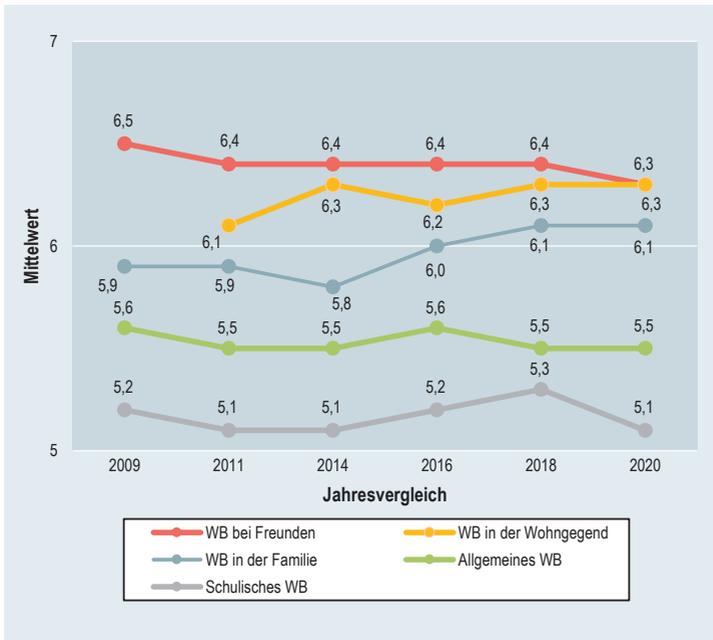


Abb. 4.11: Wohlbefinden (WB) im Zeitverlauf

4.6 Einflüsse auf das allgemeine Wohlbefinden

Zwischen den betrachteten Wohlbefindensvariablen zeigen sich durchweg positive Zusammenhänge (von $r = .28$ bis $r = .54$). Die teilweise hohen Korrelationskoeffizienten sprechen dafür, dass die Kin-

Alle Wohlbefindensvariablen hängen positiv miteinander zusammen.

der sich in allen erfassten Lebensbereichen entweder vorwiegend gut oder schlecht fühlen. Kompensation von negativem Wohlbefinden in einem Lebensbereich durch besonders positive Werte in einem anderen sind dementsprechend eher selten und schwierig. Der stärkste Zusammenhang zeigt sich zwischen dem allgemeinen Wohlbefinden der Kinder und dem Wohlbefinden in der Familie ($r = .54$). Demzufolge fühlen sich Kinder im Allgemeinen deutlich wohler, die sich ebenfalls in der Familie gut fühlen, und Kinder, die ein negatives familiales Wohlbefinden haben, fühlen sich im Allgemeinen auch schlechter. Der zweitstärkste Zusammenhang besteht zwischen dem allgemeinen und dem schulischen Wohlbefinden ($r = .51$): Kindern, die sich in der Schule gut fühlen, geht es im Allgemeinen auch besser und umgekehrt.

Um die Einflüsse der vier bereichsspezifischen Wohlbefindensvariablen auf das allgemeine Wohlbefinden der Kinder zu ermitteln, wurden Regressionsanalysen berechnet. Das Ergebnis dieser Analyse ist in Abbildung 4.12 dargestellt.

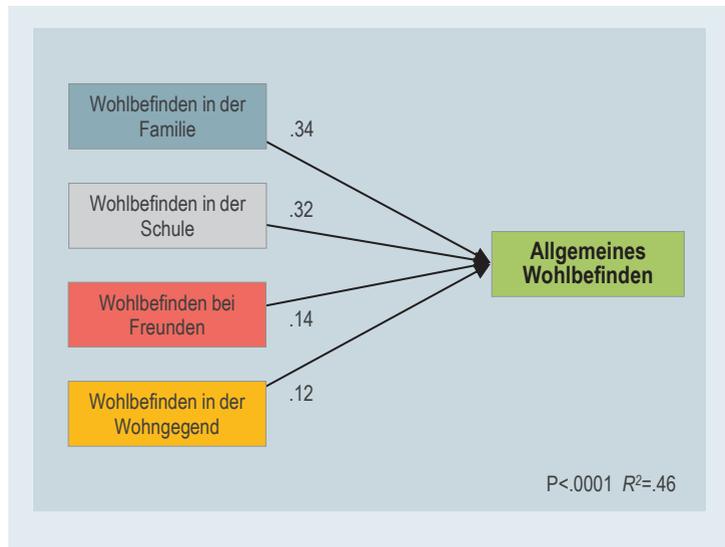


Abb. 4.12: Einflüsse auf das allgemeine Wohlbefinden

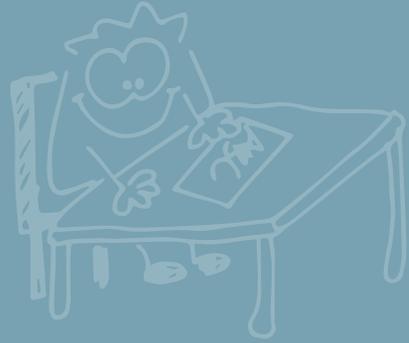
Wohlbefinden in Familie und Schule haben jeweils den stärksten Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden.

Entsprechend den ermittelten Korrelationen gehen die stärksten Einflüsse auf das allgemeine Wohlbefinden vom familialen ($\beta = .34$) und schulischen Wohlbefinden ($\beta = .32$) aus. Die anderen beiden

Wohlbefindensvariablen haben jeweils einen geringen, signifikanten Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden der Kinder (Wohlbefinden bei Freunden: $\beta = .14$; Wohlbefinden in der Wohngegend: $\beta = .12$). Zusammengenommen erklären die vier bereichsspezifischen Wohlbefindensvariablen 46 % der Varianz im allgemeinen Wohlbefinden der Kinder.

5

Zukunft



In diesem Kapitel wird das Themenfeld Zukunft behandelt. Dabei wird zunächst der Frage nachgegangen, ob die Kinder zukünftig studieren möchten. Außerdem werden die Kinder um eine Einschätzung ihrer Möglichkeiten in Hinblick auf ihre beruflichen Ziele gebeten. Schließlich geben die Kinder in einem offenen Frageformat Auskunft darüber, was ihnen fehlt, um ihre Ziele zu erreichen, wenn sie an ihren späteren Beruf denken.

Mitunter werden an dieser Stelle Fragen aufgegriffen, die bereits in früheren Erhebungen gestellt wurden, sodass Veränderungen über die Zeit betrachtet werden können.

5.1 Berufe und Ziele

Die meisten Kinder in Deutschland möchten später einmal studieren. Für 29% ist ein Studium „ziemlich wahrscheinlich“ und für 30% sogar „ganz sicher“. Alle übrigen Häufigkeitsangaben sind in Abbildung 5.1 dargestellt. 35% wissen noch nicht genau, ob sie später studieren möchten, und haben hier mit „vielleicht“ geantwortet. Zusammengekommen 7% sagen, dass sie „wahrscheinlich nicht“ oder „keinesfalls“ studieren werden. Im Mittel haben die Kinder hier mit „ziemlich wahrscheinlich“ geantwortet (MW = 3,8). Damit fällt der Mittelwert in der diesjährigen Befragung genauso hoch aus wie im LBS-Kinderbarometer 2014, es zeigt sich keine signifikante Veränderung über die Zeit.

Die meisten Kinder in Deutschland möchten später studieren.

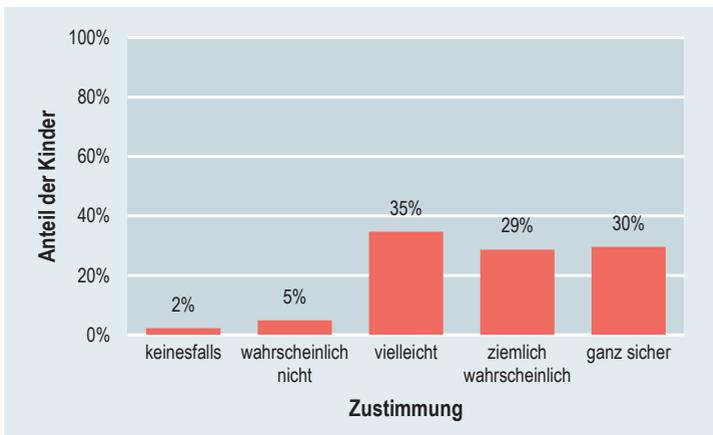


Abb. 5.1: Möchtest du später einmal studieren?

Im Bundesländervergleich, nach Migrationshintergrund sowie Wohnregion zeigen sich Unterschiede beim Wunsch nach einem Studium.

Zwischen den Bundesländern gibt es Unterschiede bezüglich eines späteren Studienwunsches (vgl. Abb. 5.2). Kinder in Sachsen-Anhalt und Thüringen (je MW=3,5) streben signifikant seltener ein Studium an als Kinder in Nordrhein-Westfalen, Hessen (je MW=4,0) und Hamburg (MW=4,1), die im Bundesländervergleich am häufigsten angeben, später einmal studieren zu wollen.

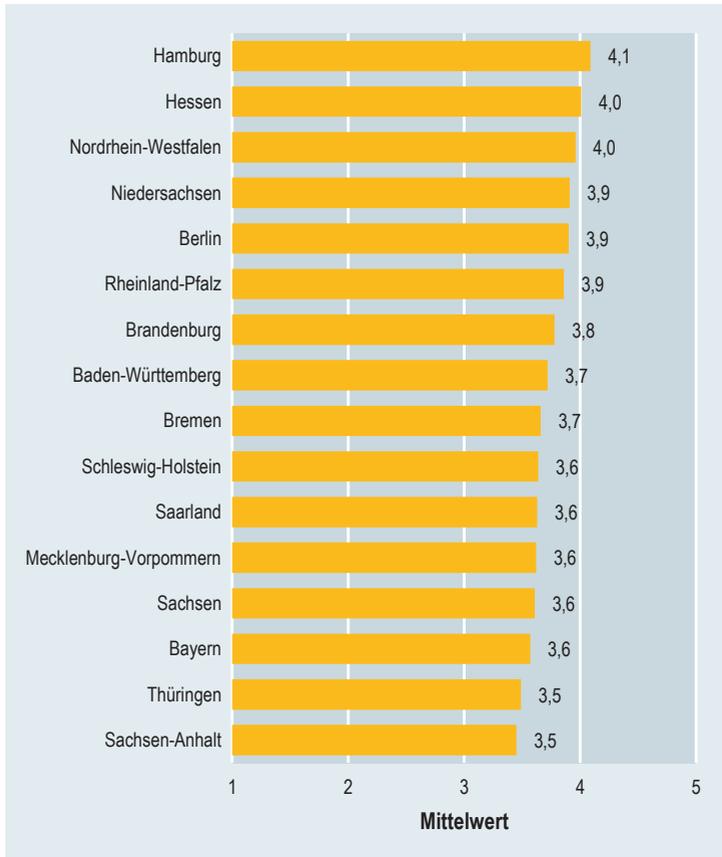


Abb. 5.2: Möchtest du später einmal studieren? (nach Bundesland)

Außerdem gibt es auch Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sowie nach Wohnregion: Kinder mit Migrationshintergrund wollen noch etwas häufiger studieren als Kinder ohne Migrationshintergrund (MW=3,9 vs. MW=3,7). Gleiches

trifft auf Kinder zu, die eher städtisch (MW = 3,9) und großstädtisch (MW = 4,0) leben, im Vergleich zu Kindern, die dörflich (MW = 3,7) aufwachsen.

„Mit dem Schulabschluss, den ich mache, kann ich später auch den Beruf bekommen, den ich mir wünsche.“ Dieses Thema wurde erstmals im LBS-Kinderbarometer 2018 aufgegriffen. Die Kinder sind im Durchschnitt der aktuellen Erhebung „ziemlich“ (MW = 3,9) der Auffassung, dass sie mit ihrem voraussichtlichen Schulabschluss auch ihren Berufswunsch erfüllen können. Damit fällt die Einschätzung der Kinder hier signifikant geringer aus als in der vorherigen Studie, d. h., die Kinder haben 2020 seltener den Eindruck, zukünftig den ihrem Berufswunsch entsprechenden Schulabschluss zu erwerben, als vor zwei Jahren (2018: MW = 4,3). 71 % und somit rund sieben von zehn Kindern haben hier mit „stimmt ziemlich“ bis „stimmt sehr“ geantwortet (vgl. Abb. 5.3). 22 % sind diesbezüglich noch unschlüssig und haben die Antwortoption „stimmt mittelmäßig“ gewählt. Insgesamt 7 % der Kinder schätzen es „wenig“ bis gar „nicht“ realistisch ein, dass sie mit ihrem angestrebten Schulabschluss auch ihren Traumberuf ausüben können.

Rund sieben von zehn Kindern glauben, dass sie mit ihrem angestrebten Schulabschluss später auch ihren Wunschberuf ausüben können – weniger als im Jahr 2018.

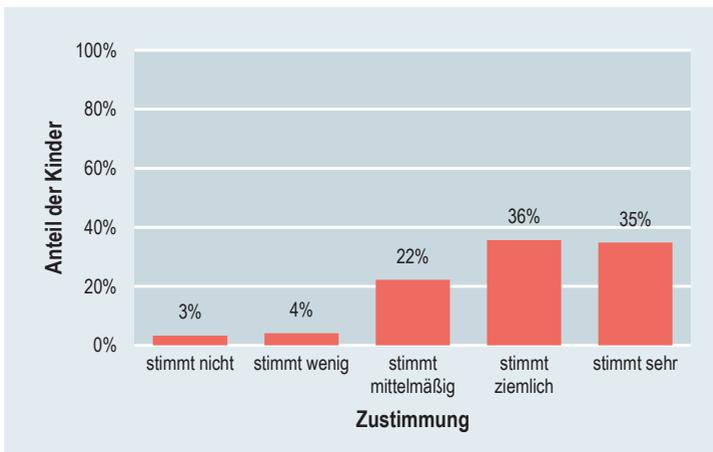


Abb. 5.3: Überzeugung, den notwendigen Schulabschluss für den Berufswunsch zu erhalten

Kinder aus Familien mit Arbeitslosigkeit haben, im Vergleich zu Kindern ohne Arbeitslosigkeit in der Familie, seltener den Eindruck, dass sie mit ihrem voraussichtlichen Schulabschluss perspektivisch

ihren Wunschberuf ausüben können (MW = 3,7 vs. MW = 4,0). Außerdem zeigt sich, dass Kinder der sechsten Klassenstufe häufiger der Ansicht sind, dass sie mit ihrem angestrebten Schulabschluss auch ihren Wunschberuf ausüben können, als Kinder der vierten Klassenstufe (MW = 4,0 vs. MW = 3,8). Gleiches trifft auf Kinder in einem dörflichen Umfeld im Vergleich zu Kindern in einem eher großstädtischen Wohnumfeld zu (MW = 4,0 vs. MW = 3,8).

Etwa jedem siebten Kind in Deutschland fehlt etwas zum Erreichen der eigenen Ziele.

Die Kinder haben 2020 seltener den Eindruck, dass sie alles haben, um die eigenen Ziele zu erreichen, als vor zwei Jahren.

Bei einer weiteren Frage sollten die Kinder angeben, ob sie alles haben, was sie benötigen, um ihre Ziele zu erreichen. Die meisten Kinder in Deutschland denken, dass ihnen alles Notwendige zur Verfügung steht, um die eigenen Ziele zu erreichen: Insgesamt 62 % der Kinder haben hier mit „stimmt ziemlich“ oder „stimmt sehr“ geantwortet, wie Abbildung 5.4 entnommen werden kann. Ein Viertel der Kinder hat an dieser Stelle mit „stimmt mittelmäßig“ geantwortet. Insgesamt 14 % sind eher kritisch und glauben nicht, dass ihnen alles Notwendige zum Erreichen der eigenen Ziele zur Verfügung steht. Im Durchschnitt haben die Kinder hier zwischen „stimmt mittelmäßig“ und „stimmt ziemlich“ geantwortet (MW = 3,7). Wie bereits die Einschätzung zum eigenen Schulabschluss fällt auch diese Bewertung im Vergleich zur vorherigen Studie signifikant geringer aus. 2018 lag der Mittelwert hier bei MW = 4,0 und die Kinder hatten folglich häufiger den Eindruck, dass sie alles haben, was sie benötigen, um ihre eigenen Ziele zu erreichen.

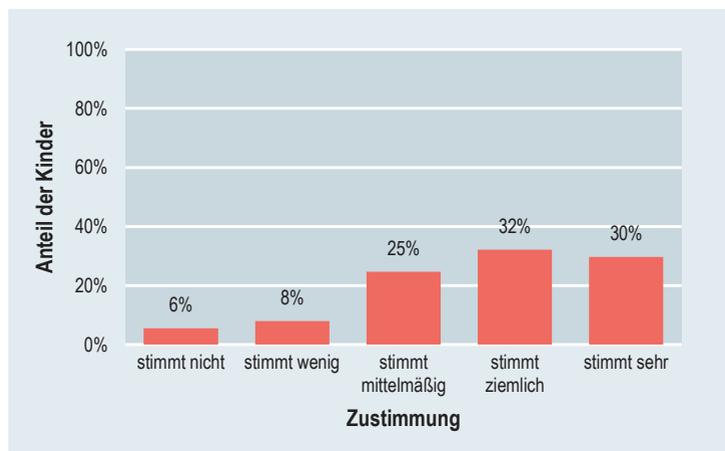


Abb. 5.4: Überzeugung, alles zur persönlichen Zielerreichung zu haben

Auch bei dieser Frage zeigen sich Unterschiede zwischen den Bundesländern (vgl. Abb. 5.5). In Bremen (MW = 3,2) schätzen die Kinder ihre eigenen Ressourcen im Hinblick auf das Erreichen von Zielen signifikant geringer ein als in den Bundesländern Hessen, Bayern, Thüringen, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Hamburg (je MW = 3,8).

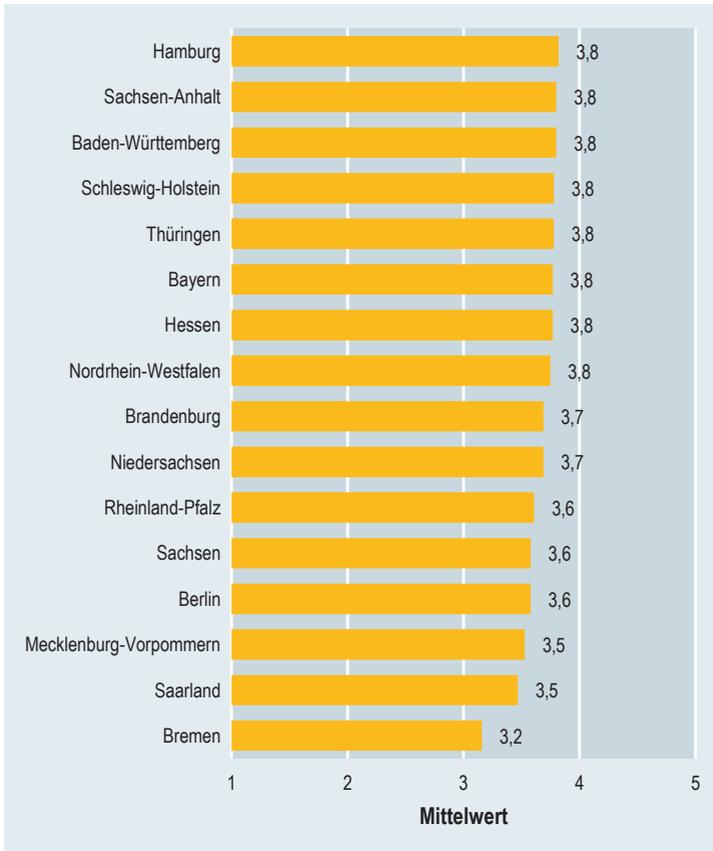


Abb. 5.5: Überzeugung, alles zur persönlichen Zielerreichung zu haben
(nach Bundesland)

Bei Kindern Alleinerziehender fällt diese Bewertung ebenfalls signifikant geringer aus als bei Kindern aus Familien mit zwei Elternteilen (MW = 3,8 vs. MW = 3,6). Darüber hinaus fällt die Beurteilung der Kinder mit zunehmendem Alter geringer aus (vgl. Abb. 5.6). Kinder

Mit zunehmendem Alter werden die Kinder kritischer hinsichtlich der Beurteilung ihrer Ressourcen zum Erreichen der eigenen Ziele.

der siebten Klassenstufe (MW = 3,6) sind am seltensten der Meinung, dass ihnen alles Notwendige zum Erreichen ihrer Ziele zur Verfügung steht.

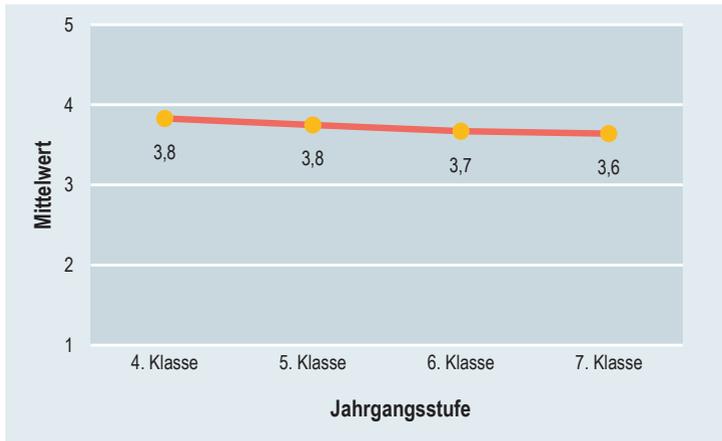


Abb. 5.6: Überzeugung, alles zur persönlichen Zielerreichung zu haben
(nach Jahrgangsstufe)

Zwischen den Fragen bestehen signifikante Zusammenhänge. Demnach haben Kinder, die später studieren möchten, seltener das Gefühl, dass ihnen etwas fehlt, um die eigenen Ziele zu erreichen, ($r = .15$) und umgekehrt. Kinder, die den passenden Schulabschluss für ihren gewünschten Beruf anstreben, haben erwartungskonform seltener das Gefühl, dass ihnen etwas fehlt ($r = .32$) (und umgekehrt).

5.2 Herausforderungen bei der beruflichen Zielerreichung

Neben den Einschätzungen, inwiefern die Kinder davon überzeugt sind, ihre beruflichen Ziele aus ihrer jetzigen schulischen Situation heraus erreichen zu können, ist selbstverständlich auch interessant, was den Kindern gegebenenfalls fehlt, um diese Ziele zu erreichen. Um dieser Frage näher auf den Grund zu gehen, wurden die Kinder in einem offenen Frageformat darum gebeten, auf folgende Frage zu antworten: Wenn du noch einmal an deinen späteren Beruf denkst – was fehlt dir, damit du deine Ziele erreichen kannst?

Für diese Frage liegen insgesamt 7.311 Antworten von 5.871 Kindern vor. Damit haben die Kinder im Schnitt mit ein bis zwei Aspekten geantwortet. Die Fragen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring¹ ausgewertet und rund 50 Kategorien zugeordnet.

Abbildung 5.7 können die am häufigsten genannten Kategorien entnommen werden.

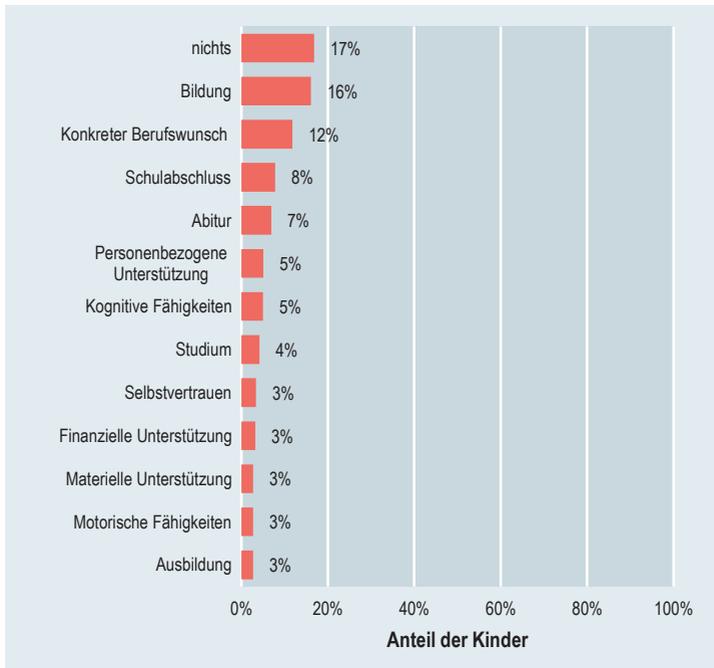


Abb. 5.7: Was fehlt dir, damit du deine Ziele erreichen kannst?
(im Ranking)

Den meisten Kindern fehlt eigenen Angaben zufolge „nichts“ zum Erreichen der eigenen Ziele. 17 % der Kinder haben Antworten gegeben, die der Kategorie „nichts“ zuzuordnen sind. Damit belegt diese Kategorie den ersten Rangplatz. Antworten, die hier beispielsweise genannt wurden, lauten: „Mir fehlt nix im Leben. Ich habe alles bekommen, was ich brauche“; „Nichts, meine Ziele kann ich erreichen; „Habe nichts, was mir fehlt“; „Bis jetzt nichts“ und „nix“. Demzufolge

Auf die Frage, was den Kindern für ihren späteren Beruf fehlt, antworten die meisten mit „nichts“ und fühlen sich dementsprechend gut ausgestattet.

1 Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

fühlen sich viele Kinder in Deutschland gut vorbereitet und ausgestattet für ihren zukünftigen Wunschberuf.

Wenn den Kindern etwas fehlt, ist Bildung und insbesondere schulische Bildung die Top-Antwort.

Die zweite Top-Kategorie lautet „Bildung“ und wurde von 16 % der Kinder genannt (2. Rang). Dieser Kategorie wurden alle Antworten zugeordnet, die sich allgemein auf Bildung und den Erwerb von Fähigkeiten beziehen. Hierbei wurden insbesondere Antworten im Bereich schulische Bildung gegeben, jedoch ohne näher zu konkretisieren, in welchem Fach die Kenntnisse und Noten verbessert werden sollen. So lauten einige O-Töne beispielsweise „Ich muss gut in der Schule sein, immer aufpassen“; „die passenden Noten in den Fächern“; „besseres Zeugnis“; „Ich muss mehr lernen. Das habe ich selbst erkannt, dass ich mehr für meinen späteren Beruf lernen muss“; „Ich muss noch sehr viel lernen, sowohl in der Schule als auch zuhause“ und „Lernen, wie man im späteren Leben zurecht kommt, z. B. Steuern“.

Viele Kinder wissen noch nicht, welchen Beruf sie später einmal ausüben möchten.

12 % der Kinder können diese Frage derzeit nicht genau beantworten, weil sie noch nicht wissen, welchen Beruf sie später einmal ausüben möchten. Hierzu wurden Antworten gegeben, die der Kategorie „Konkreter Berufswunsch“ zugeordnet wurden (3. Rang): „Eigentlich weiß ich nur so grob, was ich werden möchte“; „Ich weiß noch nicht, was ich später machen möchte“; „weiß ich noch nicht, ich bin mir nicht sicher ...“ und „Für mich steht noch alles offen“.

Mit Blick auf das vorherige Kinderbarometer und das Alter der befragten Kinder verwundert die Häufigkeit dieser Antworten wenig. 2018 antworteten die meisten Kinder auf die Frage nach ihrem späteren Berufswunsch mit der Kategorie „Weiß nicht“ und brachten somit zum Ausdruck, dass sie noch unschlüssig bezüglich ihres späteren Berufes sind. Dementsprechend fällt es den Kindern auch schwer, einzuschätzen, was für den späteren Beruf noch fehlt bzw. fehlen könnte.

Den vierten Rang belegt die Antwortkategorie „Schulabschluss“ (8 %), in Abgrenzung zur bereits genannten Kategorie „Bildung“ geht es hier explizit um den Erwerb eines Bildungsabschlusses, unabhängig davon, um welchen Abschluss es sich genau handelt; ob z. B. ein Realschul- oder Hauptschulabschluss erworben werden soll, war an dieser Stelle unwesentlich. Lediglich das Abitur wurde aufgrund der häufigen Nennung einer gesonderten Antwortkategorie zugewiesen. Antworten aus der Kategorie „Schulabschluss“ lauten z. B.: „Ich brauche einen Schulabschluss“; „guter Schulabschluss“ und „Ich brauche

den Realschulabschluss und dann kann ich einen Beruf erlernen, damit ich auch in meinem Leben weiterkomme“.

Auf dem fünften Rang befindet sich die bereits erwähnte Kategorie „Abitur“ (7%). Demnach benötigen 7% der Kinder ein Abitur und damit einen Abschluss zur Befähigung zum Studium, um ihren Berufswunsch zu erlangen: „Ich brauche Abitur“; „Abitur“ und „Ich brauche einen Schulabschluss, damit ich studieren kann“.

Den sechsten Rang teilen sich die Kategorien „Personenbezogene Unterstützung“ und „Kognitive Fähigkeiten“ (je 5%). Bei der ersten Kategorie geht es um Unterstützung durch andere Personen. Hier wurden besonders häufig die eigenen Eltern genannt, aber auch die Schule, Freunde sowie Unterstützung ganz allgemein: „Mir fehlt, dass meine Eltern sich mehr um mich kümmern, mir helfen und dass sie mich motivieren und sie sollen mich unterstützen“; „Das Verständnis meiner Eltern. Ich würde gern Kindergärtnerin werden, aber meine Eltern lachen nur darüber“; „Ich würde mir wünschen, dass man auch schon früher etwas über Berufe, die einen interessieren, in der Schule erfährt“ und „Ich brauche mehr Unterstützung“.

Der Kategorie „Kognitive Fähigkeiten“ wurden alle Antworten zugeordnet, die sich auf den Ausbau von kognitiven Fähigkeiten und den Erwerb von Wissen allgemein beziehen: „Ich muss mich besser konzentrieren“; „Man muss intelligenter sein“; „schlauer werden“ und „viel Fachwissen“.

4% haben Antworten der Kategorie „Studium“ gegeben (7. Rang), wie beispielsweise: „Ich brauche ein Studium“; „ein Medizinstudium“; „Ich muss studieren“. Diese Kinder streben für ihre Zukunft folglich eine akademische Laufbahn an.

Den achten Rang, von jeweils 3% der Kinder genannt, teilen sich insgesamt fünf Antwortkategorien: „Selbstvertrauen“, „Finanzielle Unterstützung“, „Materielle Unterstützung“, „Motorische Fähigkeiten“ und „Ausbildung“.

Genügend „Selbstvertrauen“ ist für einige Kinder wesentlich für den Erfolg im späteren Berufsleben. So wurden an dieser Stelle beispielsweise folgende Antworten gegeben: „Mehr Selbstbewusstsein und gerade stehen“; „Mut, um vor der Klasse zu sprechen“; „Selbstbewusstsein und Vertrauen“.

Die Kategorie „Finanzielle Unterstützung“ umfasst alle Antworten, die zum Ausdruck bringen, dass die Kinder mehr Geld, mehr finanzielle Unterstützung benötigen: „Geld, ich bin zwar nicht arm, aber

In Hinblick auf personenbezogene Unterstützung wünschen sich die Kinder vor allem Unterstützung durch ihre Eltern.

Neben leistungsorientierten und bildungsrelevanten Kompetenzen sehen die Kinder auch die Notwendigkeit von überfachlichen, persönlichen Fähigkeiten, wie z. B. „Selbstvertrauen“, für den Erfolg im späteren Beruf.

reich bin ich nicht“ und „Geld für die Uni“. Jegliche andere Form der sachlichen Unterstützung wurde der Kategorie „Materielle Unterstützung“ zugewiesen: „Ausrüstung für den Beruf“ oder „ein Auto“.

Alle Antworten im Bereich körperliche bzw. motorische Fähigkeiten wurden in der Antwortkategorie „Motorische Fähigkeiten“ zusammengefasst. Einige Beispielantworten lauten hier: „Besser in Sport werden“; „sportliche Fähigkeiten“ und „besser tanzen lernen“. In der Kategorie „Ausbildung“ sind schließlich alle Antworten zusammengeschlossen, die zum Ausdruck bringen, dass die Kinder eine Ausbildung benötigen: „Ich brauche eine Ausbildung“ und „eine richtige Ausbildung“.

Zwischen Kindern unterschiedlicher Bundesländer gibt es hierbei keine Unterschiede. Es zeigen sich allerdings Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht. In Abbildung 5.8 sind die häufigsten Antwortkategorien von Jungen und Mädchen gegenübergestellt.

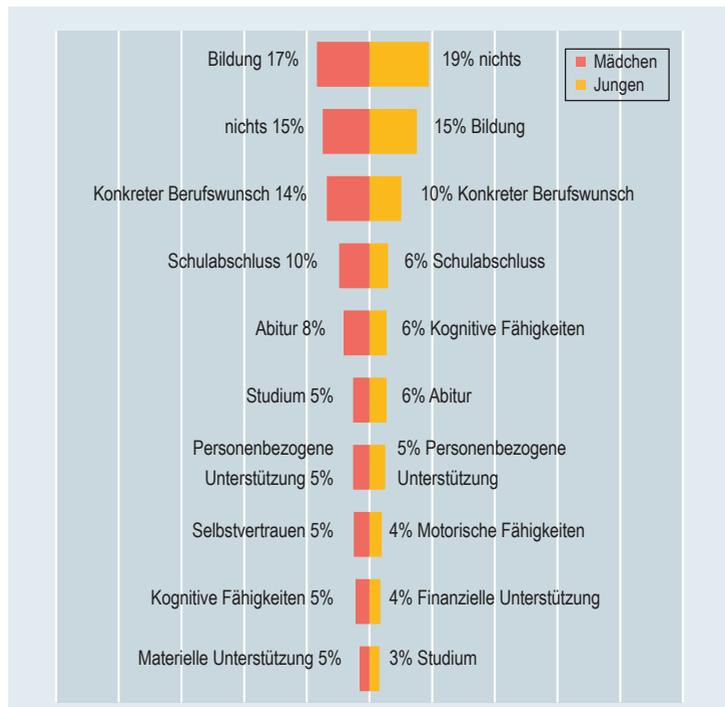


Abb. 5.8: Was fehlt dir, damit du deine Ziele erreichen kannst?
(nach Geschlecht)

Die drei Top-Antwortkategorien sind bei beiden Geschlechtern identisch, wobei Jungen signifikant häufiger mit der Kategorie „nichts“ antworten als Mädchen (19 % vs. 15 %) und demzufolge seltener das Gefühl haben, dass ihnen hinsichtlich ihres zukünftigen Berufs etwas fehlt. Mädchen der befragten Altersstufe wissen wiederum seltener, welchen Beruf sie später einmal ausüben möchten, und geben dementsprechend häufiger Antworten der Kategorie „Konkreter Berufswunsch“ (14 % vs. 10 %). Außerdem antworten sie häufiger mit den Kategorien „Schulabschluss“ (10 % vs. 6 %), „Abitur“ (8 % vs. 6 %) und „Selbstvertrauen“ (5 % vs. 2 %). Jungen wiederum geben häufiger an, dass ihnen „Motorische Fähigkeiten“ (4 % vs. 2 %) fehlen. Die Unterschiede bei der Beantwortung dieser Frage könnten auch durch die unterschiedlichen Berufsvorstellungen von Jungen und Mädchen bedingt sein, worauf im vorherigen LBS-Kinderbarometer bereits näher eingegangen wurde.

Zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund besteht ein bedeutsamer Unterschied: Kinder mit Migrationshintergrund geben im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund häufiger an, dass ihnen „Bildung“ fehlt (21 % vs. 13 %).

Zwischen Jungen und Mädchen gibt es einige Unterschiede bei der Einschätzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen hinsichtlich des späteren Berufs.

Kindern mit Migrationshintergrund fehlt häufiger eine gute Bildung, wenn sie an ihren späteren Beruf denken.

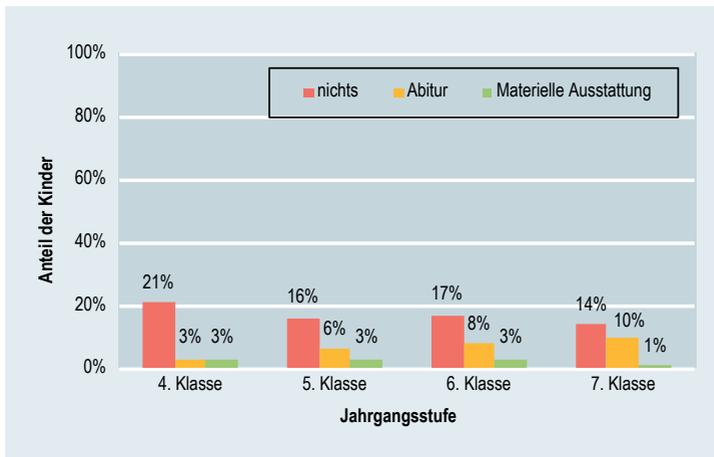


Abb. 5.9: Was fehlt dir, damit du deine Ziele erreichen kannst?
(nach Jahrgangsstufe)

Kinder Alleinerziehender geben häufiger Antworten der Kategorie „Kognitive Fähigkeiten“ als Kinder aus Familien mit zwei Elternteilen (8 % vs. 4 %) und Kinder aus Familien mit Arbeitslosigkeit ant-

worten häufiger mit „Bildung“ als Kinder, die nicht von Arbeitslosigkeit betroffen sind (22 % vs. 15 %). Darüber hinaus gibt es bei diesen Gruppen keine weiteren bedeutsamen Unterschiede.

Jüngere Kinder haben seltener das Gefühl, dass ihnen etwas fehlt.

Es zeigen sich allerdings weitere Unterschiede in Abhängigkeit von der besuchten Klassenstufe (vgl. Abb. 5.9). Demzufolge antworten die Kinder der vierten Klassen (21 %) signifikant häufiger mit der Antwortkategorie „nichts“ als Kinder der drei höheren Klassenstufen (5. Klasse: 16 %; 6. Klasse: 17 %; 7. Klasse: 14 %). Damit haben jüngere Kinder seltener das Gefühl, dass ihnen etwas fehlt. Mit der Kategorie „Materielle Ausstattung“ wird ebenfalls häufiger von Viertklässlerinnen und Viertklässlern (3 %) geantwortet als von Kindern der siebten Klassenstufe (1 %).

5.3 Zukunft und Wohlbefinden

Kinder, denen nichts zur persönlichen Zielerreichung fehlt, fühlen sich in allen betrachteten Bereichen deutlich wohler.

Zwischen den in diesem Kapitel beschriebenen Fragen aus dem Themenfeld Zukunft und den Wohlbefindensvariablen zeigen sich einige Zusammenhänge: Kinder, die später einmal studieren möchten, fühlen sich in der Schule wohler und Kinder, die kein Studium anstreben, haben ein geringeres schulisches Wohlbefinden ($r = .10$). Kinder, die den passenden Schulabschluss für ihren Berufswunsch anstreben, fühlen sich in allen Bereichen mit Ausnahme des Freundeskreises wohler (allgemeines Wohlbefinden: $r = .16$; familiales Wohlbefinden: $r = .12$; schulisches Wohlbefinden: $r = .15$; Wohlbefinden im Wohnumfeld: $r = .12$) und umgekehrt. Wie bereits im vorherigen Kinderbarometer zeigt sich darüber hinaus erneut ein deutlicher Zusammenhang zur Ressourceneinschätzung in Hinblick auf die eigenen Ziele: Kinder, denen eigener Einschätzung nach nichts fehlt, fühlen sich im Allgemeinen ($r = .24$), in der Familie ($r = .20$), in der Schule ($r = .20$), bei Freunden ($r = .15$) und in ihrem eigenen Wohnumfeld ($r = .18$) deutlich wohler (und umgekehrt).

Zur offenen Frage gibt es ebenfalls spannende Zusammenhänge: Kindern, die sich im Allgemeinen (17 % vs. 2 %) sowie in der Schule (15 % vs. 4 %) unwohler fühlen, fehlt häufiger „personenbezogene Unterstützung“ im Vergleich zu Kindern, denen es in beiden Bereichen gut geht. Darüber hinaus zeigen sich hier keine weiteren bedeutsamen Unterschiede.

6

Belastung und Ausgleich



In diesem Kapitel werden Themen aufgegriffen, die sich mit ausgewählten Aspekten von Belastung durch Stress und dessen Ausgleich beschäftigen. So wurden die Kinder einerseits gefragt, wie häufig sie sich insgesamt oder in verschiedenen Settings (Schule, Eltern, Freunde) gestresst fühlen. Der Ausgleichsaspekt wird in diesem Erhebungsjahr über Angaben dazu abgebildet, wie häufig die Kinder genug Zeit für sich selbst („Ich-Zeit“) haben. Diese Aspekte wurden bereits im LBS-Kinderbarometer 2014 erhoben, sodass Jahresvergleiche möglich sind und eine Betrachtung über die Zeit vorgenommen wird.

6.1 Stress

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die Kinder unabhängig vom betrachteten Stressor im Durchschnitt „mittelmäßig“ gestresst fühlen (MW = 2,8). Dieser Wert liegt nahezu gleich zum ermittelten Wert im Jahr 2014 und hat sich somit über die Zeit nicht signifikant verändert. In der konkreten Häufigkeitsverteilung für das aktuelle Jahr bleibt hier festzuhalten, dass sich insgesamt 19 % (und damit rund jedes fünfte Kind) regelmäßig gestresst fühlen. 15 % geben an, sich „oft“ gestresst zu fühlen, weitere 4 % erleben dies sogar „sehr oft“. 44 % der Kinder verorten sich hier im Bereich der mittleren Zustimmung, weitere 32 % sind hingegen nur „selten“ gestresst. 4 % der Kinder geben an, dass sie sich insgesamt „nie“ gestresst fühlen (vgl. Abb. 6.1).

Jedes fünfte Kind in Deutschland fühlt sich regelmäßig insgesamt gestresst. Mit zunehmendem Alter steigt das Stressempfinden und bei Kindern Alleinerziehender ist das Stressniveau insgesamt höher.

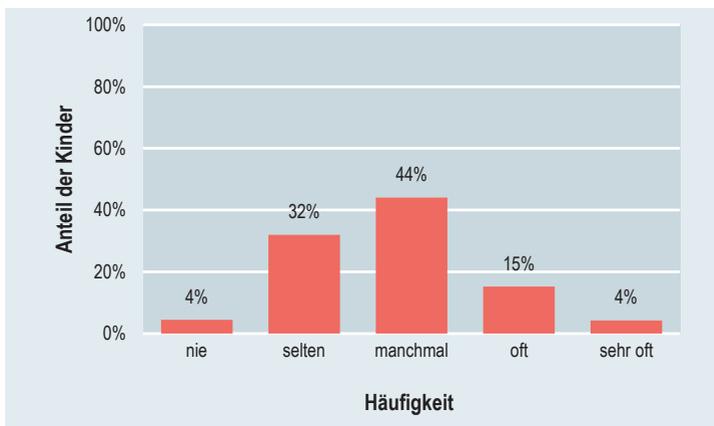


Abb. 6.1: Stresshäufigkeit insgesamt

Das Empfinden von Stress allgemein liegt bei Kindern im alleinerziehenden Familienmodell durchschnittlich etwas höher (MW = 3,1) als bei Kindern, die mit zwei Eltern aufwachsen (MW = 2,8).

Außerdem zeigt sich ein signifikanter Effekt nach dem Alter: Das Stressempfinden der Kinder steigt mit zunehmendem Alter an (vgl. Abb. 6.2)



Abb. 6.2: Stresshäufigkeit insgesamt (nach Jahrgangsstufe)

In der Schule fühlen sich die Kinder etwas häufiger und damit unter den erfassten Aspekten (insgesamt, Schule, Eltern und Freundeskreis) am häufigsten gestresst. Damit ist aus Sicht der Kinder die Schule der vergleichsweise größte von den hier abgefragten Stressoren in ihrem Alltag. Im Durchschnitt liegt der Stresslevel hier jedoch ebenfalls bei „mittelmäßig“ (MW = 2,9). Konkret berichten an dieser Stelle über ein Viertel der Kinder von regelmäßigem Stresserleben in der Schule. 21 % fühlen sich von der Schule „oft“ und weitere 7 % „sehr oft“ gestresst. Dem gegenüber stehen 8 %, die sich „nie“ und weitere 30 %, die sich „selten“ von der Schule gestresst fühlen. Ein gutes Drittel der Kinder (34 %) erlebt „manchmal“ Stress in der Schule (vgl. Abb. 6.3).

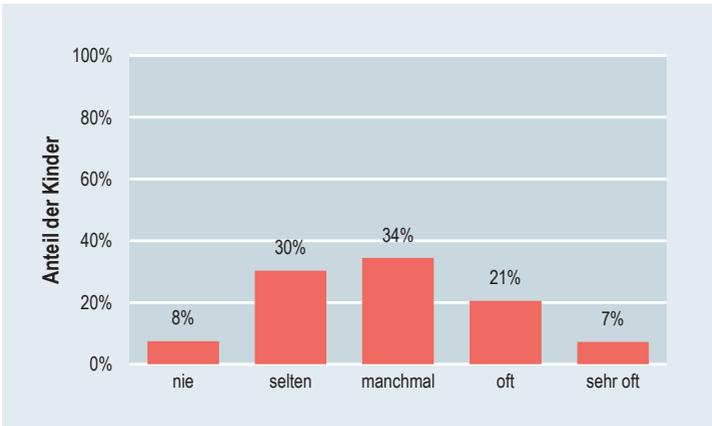


Abb. 6.3: Stresshäufigkeit in der Schule

Damit wurde die Stresshäufigkeit in der Schule aus dem Jahr 2014 repliziert und es zeigt sich kein signifikanter Unterschied im Jahresvergleich: Die Kinder erleben 2020 gleichbleibend häufig Stress in ihrem Schulalltag. Erneut zeigt sich jedoch ein Unterschied nach dem Alter der Kinder. Mit steigender Jahrgangsstufe fühlen sich die Kinder zunehmend gestresster von der Schule (vgl. Abb. 6.4). Andere Gruppenunterschiede oder Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen sich hier nicht.

Mehr als jedes vierte Kind fühlt sich regelmäßig von der Schule gestresst – die Stresshäufigkeit nimmt mit dem Alter zu.

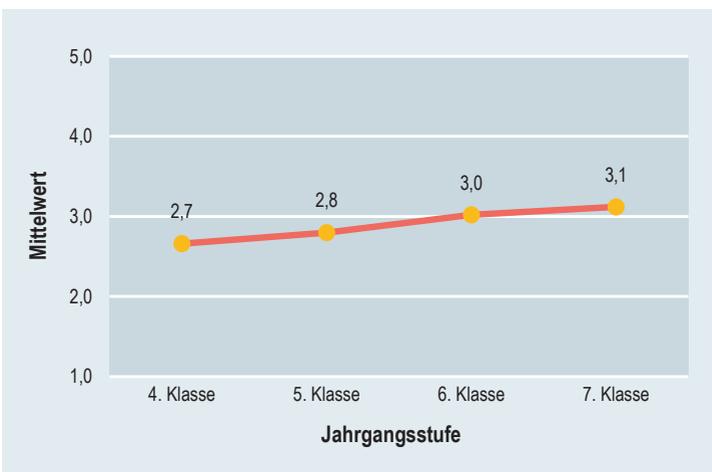


Abb. 6.4: Stresshäufigkeit in der Schule (nach Jahrgangsstufe)

Kinder fühlen sich im Durchschnitt eher selten von ihren Eltern gestresst, mit steigendem Alter nimmt der Stress zu.

Von ihren Eltern fühlen sich die Kinder deutlich weniger und im Durchschnitt „selten“ (MW = 2,3) gestresst. Dies zeigt sich auch in der Verteilung der Antworten: Ein Viertel der Kinder (25 %) fühlt sich „nie“ durch die eigenen Eltern gestresst, 39 % berichten, dass dies „selten“ der Fall ist. „Manchmal“ fühlen sich 22 % der Kinder von ihren Eltern gestresst, bei jedem zehnten Kind (10 %) stressen die Eltern „oft“ und bei 4 % sogar „sehr oft“ (vgl. Abb. 6.5).

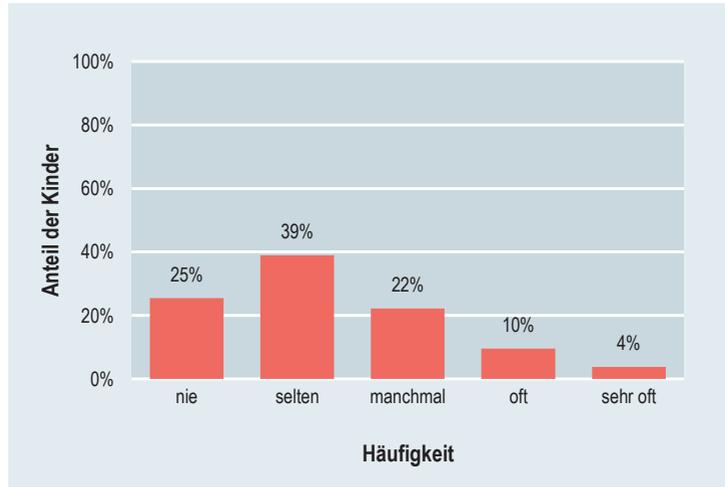


Abb. 6.5: Stresshäufigkeit durch Eltern

Auch bezüglich der Stresshäufigkeit mit den Eltern hat sich im Jahresvergleich das Erleben der Kinder zu diesem Thema nicht bedeutsam verändert. Ein Effekt nach dem Alter der Kinder bleibt jedoch auch hier bestehen (vgl. Abb. 6.6). Besonders die beiden jüngeren Altersklassen (je MW = 2,1 für 4. und 5. Klasse) sind weniger häufig von ihren Eltern gestresst als Kinder in den beiden höheren Altersstufen (6. Klasse: MW = 2,4; 7. Klasse: MW = 2,5).

Kinder fühlen sich nur selten von ihren Freunden gestresst, jüngere Kinder erleben dies häufiger.

Unter den abgefragten Aspekten fühlen sich die Kinder am seltensten (MW = 2,0) von ihren Freunden gestresst. Über drei Viertel der Kinder fühlen sich insgesamt „nie“ (38 %) oder „selten“ (39 %) von den eigenen Freunden gestresst, bei 15 % der Kinder ist dies „manchmal“ der Fall. Insgesamt 7 % erleben Stress durch ihre Freunde „oft“ (5 %) oder sogar „sehr oft“ (2 %) (vgl. Abb. 6.7).

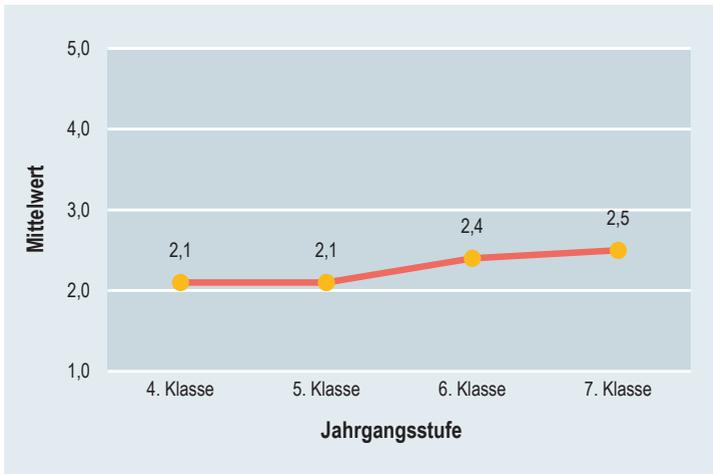


Abb. 6.6: Stresshäufigkeit durch Eltern (nach Jahrgangsstufe)

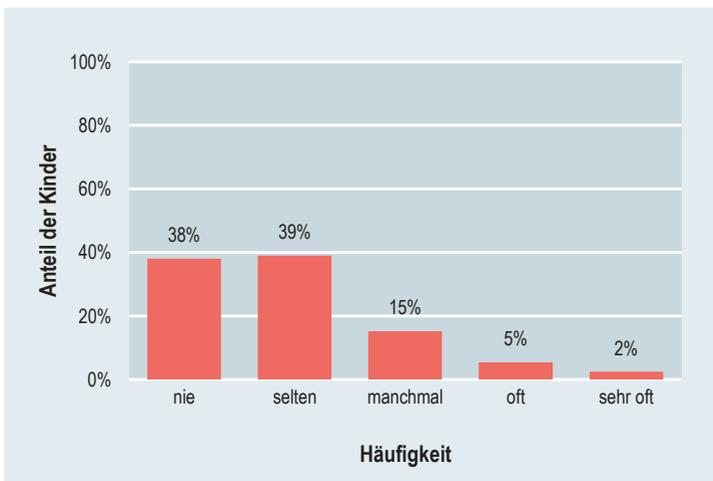


Abb. 6.7: Stresshäufigkeit durch Freunde

Die so erfasste Stresshäufigkeit im Freundeskreis weist keine signifikante Veränderung im Vergleich zur Stresshäufigkeit bei Kindern im Jahr 2014 auf.

Auch hier macht das Alter der Kinder einen Unterschied in der Häufigkeit des Stresserlebens – allerdings in umgekehrter Reihenfolge: Kinder der vierten Klasse berichten im Durchschnitt häufiger

von Stress mit Freunden (MW = 2,1), als es Kinder der anderen Altersgruppen (je MW = 1,9) tun (vgl. Abb. 6.8).



Abb. 6.8: Stresshäufigkeit durch Freunde (nach Jahrgangsstufe)

Des Weiteren zeigt sich, wie bereits im Jahr 2014, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger Stress im Freundeskreis erleben (MW = 2,1) als Kinder ohne Migrationshintergrund (MW = 1,9). Hinzu kommt ein Effekt nach erlebter Arbeitslosigkeit in der Familie: Kinder, die direkt von Arbeitslosigkeit betroffen sind, fühlen sich häufiger durch ihren Freundeskreis gestresst (MW = 2,2) als Kinder, die nicht von Arbeitslosigkeit in der Familie betroffen sind (MW = 1,9).

Alle abgefragten Aspekte zur Stresshäufigkeit zeigen mitunter enge Zusammenhänge zueinander. Wie bereits in der Erhebung 2014 zeigt sich erneut der stärkste Zusammenhang zwischen der Stresshäufigkeit insgesamt und dem Stresserleben mit den Eltern ($r = .49$), dicht gefolgt vom Zusammenhang zum Stress in der Schule ($r = .48$) und dem Stress im Freundeskreis ($r = .29$). Eine hohe Stresshäufigkeit in einem Bereich geht grundsätzlich mit höherer Stresshäufigkeit in allen anderen Bereichen einher.

Insbesondere Stress
in der Schule und
durch die Eltern nimmt
Einfluss auf das Stress-
empfinden insgesamt.

Betrachtet man den direkten Einfluss der Stresshäufigkeit in den Bereichen Schule, Eltern und Freundeskreis auf den Stress insgesamt, wird deutlich, dass die drei abgefragten Aspekte (unter Berücksichtigung des Alters) 40 % der Varianz der Stresshäufigkeit

erklären. Hierbei hat der Stress in der Schule ($\beta = .36$) und durch die Eltern ($\beta = .35$) ein starkes Gewicht, der Stress im Freundeskreis hat ebenfalls einen signifikanten, aber vergleichsweise geringeren Einfluss auf das Stresserleben insgesamt ($\beta = .15$).

6.2 Ich-Zeit

Neben den Angaben der Stresshäufigkeit wurden auch in diesem Jahr Aspekte der „Ich-Zeit“ bei den Kindern erhoben, die als Anzeichen für den Ausgleich zur erlebten Belastung im Alltag interpretiert werden können. Hierzu wurden zwei Fragen ausgewählt, die zeigen, wie viel Zeit die Kinder haben, um ungestört und in Ruhe machen zu können, wonach ihnen ist.

Auf die Frage „Wie häufig hast du genug Zeit, in der du ungestört machen kannst, was du willst?“ antworten die Kinder im Durchschnitt, dass dies zwischen „manchmal“ und „oft“ der Fall ist ($MW = 3,5$). Insgesamt hat über die Hälfte der Kinder diese Zeit „oft“ (42 %) oder „sehr oft“ (14 %) für sich. 28 % verorten sich hier bei „manchmal“, wohingegen 14 % nur „selten“ und weitere 2 % sogar „nie“ Zeit für sich haben (vgl. Abb. 6.9).

Die Kinder haben manchmal bis oft Zeit für sich und Zeit, in der sie in Ruhe gelassen werden.

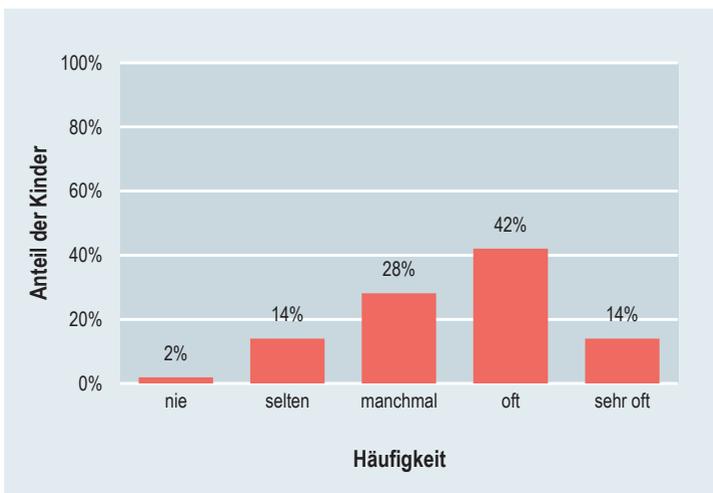


Abb. 6.9: Genug Zeit, um ungestört zu machen, was man will

Zusätzlich zu dieser Angabe wurden die Kinder gefragt, wie häufig sie genug Zeit haben, in der sie in Ruhe gelassen werden. Bei der Beantwortung dieser Frage zeigt sich eine ähnliche Verteilung wie bei der vorherigen Frage: Insgesamt mehr als die Hälfte der Kinder erleben Zeit, in der sie in Ruhe gelassen werden, „oft“ (38 %) oder „sehr oft“ (13 %) und ein knappes Drittel kann „manchmal“ (30 %) davon berichten. Ein etwas größerer Anteil von insgesamt jedem fünften Kind hat nach eigenen Angaben jedoch nur „selten“ (17 %) oder „nie“ (3 %) genug Zeit, in der es in Ruhe gelassen wird (vgl. Abb. 6.10). Insgesamt liegt die Angabe der Kinder damit ebenfalls im Mittel zwischen „manchmal“ und „oft“ (MW = 3,4).

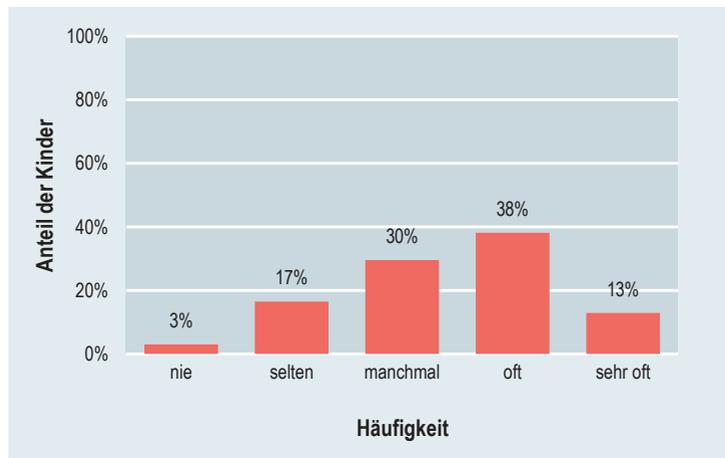


Abb. 6.10: Genug Zeit, in der man in Ruhe gelassen wird

Die „Ich-Zeit“ der Kinder ist unabhängig von allen betrachteten Gruppenvariablen und hat sich in den letzten Jahren nicht bedeutend verändert.

Fehlende „Ich-Zeit“ geht mit häufigerem Stresserleben einher.

Bei der Beschreibung der „Ich-Zeit“ zeigen sich keine Unterschiede nach den betrachteten Gruppen – auch nicht nach dem Alter der Kinder – oder im Jahresvergleich.

Was jedoch deutlich wird, ist ein starker signifikanter Zusammenhang der beiden Angaben untereinander. Kinder, die häufiger Zeit haben, in der sie ungestört machen können, was sie wollen, haben auch häufiger Zeit, in der sie einfach in Ruhe gelassen werden, und umgekehrt ($r = .55$).

Die Angaben zur „Ich-Zeit“ stehen jeweils in signifikantem Zusammenhang zu allen vorher abgefragten Stressaspekten: Kinder, die häufiger Zeit haben, in der sie ungestört machen können, was sie

wollen, erleben seltener Stress insgesamt ($r = -.24$), durch ihre Eltern ($r = -.21$) sowie durch Schule und Freunde (je $r = -.15$) und umgekehrt.

Dasselbe gilt entsprechend für Kinder, die genug Zeit bekommen, in der sie in Ruhe gelassen werden. Je häufiger dies geschieht, desto seltener erleben sie, auch unter Kontrolle zu den Angaben zur ungestörten Freizeit, Stress insgesamt ($r = -.12$) oder bei Freunden ($r = -.09$) und umgekehrt.

6.3 Belastung, Ausgleich und Wohlbefinden

Zwischen den Angaben zu Belastung, Ausgleich und Wohlbefinden der Kinder zeigen sich ausschließlich signifikante Zusammenhänge, deren Effekt auch dann bestehen bleibt, wenn die Zusammenhänge um den Alterseffekt in allen Angaben kontrolliert werden.

Durchweg ist das Muster erkennbar, dass sich Kinder, die mehr Stress erleben, in allen Bereichen ihres Wohlbefindens schlechter fühlen (und umgekehrt). Dies gilt für jede Kombination aus Stressaspekt und Wohlbefindensaspekt. Der stärkste Zusammenhang ist dabei jeweils zum je passenden Bereich des Wohlbefindens zu verzeichnen: Das Erleben von Stress insgesamt geht besonders stark mit einem geringeren allgemeinen Wohlbefinden einher ($r = -.47$), Stress durch Eltern besonders deutlich mit einem niedrigeren Wohlbefinden in der Familie ($r = -.55$). Erlebter Stress in der Schule geht insbesondere mit einem geringeren schulischen Wohlbefinden einher ($r = -.49$) und Stress durch Freunde mit einem besonders geringen Wohlbefinden im Freundeskreis ($r = -.37$).

Die Häufigkeit, mit der Kinder „Ich-Zeit“ erleben können, geht hingegen mit höheren Werten in allen Bereichen des Wohlbefindens einher. Kinder, die häufiger genug Zeit haben, ungestört das zu tun, was sie wollen, berichten ein höheres allgemeines ($r = .24$), familiäres ($r = .24$) und schulisches ($r = .16$) Wohlbefinden sowie ein höheres Wohlbefinden im Freundeskreis ($r = .14$) und in der Wohngegend ($r = .16$).

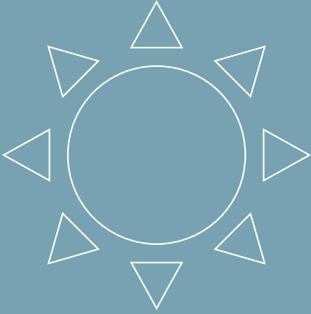
Dasselbe gilt für den Zusammenhang zu der erlebten Zeit, in der die Kinder in Ruhe gelassen werden (allgemein: $r = .26$; Familie: $r = .27$; Schule: $r = .19$; Freunde: $r = .13$; Wohngegend: $r = .20$). Resümierend lässt sich hier folglich festhalten, dass Stress sowie Ausgleich einen bedeutenden Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder haben.

Ausreichend „Ich-Zeit“ hängt mit höherem Wohlbefinden, häufiger Stress mit niedrigerem Wohlbefinden (in allen Bereichen) zusammen.

7



Umweltthemen



Das aktuelle Kinderbarometer legt einen besonderen Schwerpunkt auf die Themen Klimawandel und Umweltschutz. Diese Themen wurden explizit von Kindern im Rahmen der im Vorfeld organisierten Fokusgruppen vorgeschlagen (vgl. Kapitel 1 Hintergrund). Dabei wird unter anderem nicht nur der Frage nachgegangen, ob die Kinder wissen, worum es beim Klimawandel geht, sondern auch geschaut, ob sie sich davor fürchten und wie wichtig es ihnen ist, etwas gegen den Klimawandel zu tun.

Schließlich werden Kinder in einem offenen Antwortformat danach gefragt, was sie selbst in ihrem alltäglichen Leben tun, um die Umwelt zu schützen. Der letzte Abschnitt thematisiert analog zu den bisherigen Kapiteln die Zusammenhänge zum Wohlbefinden der Kinder.

7.1 Klimawandel

Zunächst wurden die Kinder in diesem Themenblock gefragt, ob sie schon einmal vom Klimawandel gehört haben. Rund neun von zehn Kindern (94 %) haben eigenen Angaben zufolge schon einmal vom Klimawandel gehört. Dem gegenüber stehen 6 % der Kinder, die noch nie etwas über den Klimawandel gehört haben. Zwischen den Bundesländern gibt es hierbei Unterschiede. Abbildung 7.1 stellt die Anteile der Kinder, die schon einmal vom Klimawandel gehört haben, nach Bundesland dar.

Kinder in Sachsen und Hamburg haben im Bundesländervergleich bislang am häufigsten etwas über den Klimawandel gehört. Hier sind es nahezu alle Kinder, die davon berichten (je 99 %). Berlin bildet mit 85 % das Schlusslicht im Bundesländervergleich, wobei es hier immer noch knapp neun von zehn Kindern sind, die angeben, schon einmal etwas über den Klimawandel gehört zu haben.

Darüber hinaus ist Kindern ohne Migrationshintergrund der Klimawandel noch häufiger ein Begriff als Kindern mit Migrationshintergrund (98 % vs. 88 %; vgl. Abb. 7.2).

Die meisten Kinder in Deutschland haben schon einmal vom Klimawandel gehört – hierbei gibt es einige Gruppenunterschiede.

Kinder, die von Arbeitslosigkeit in der Familie betroffen sind, und Kinder mit Migrationshintergrund wissen seltener etwas vom Klimawandel.

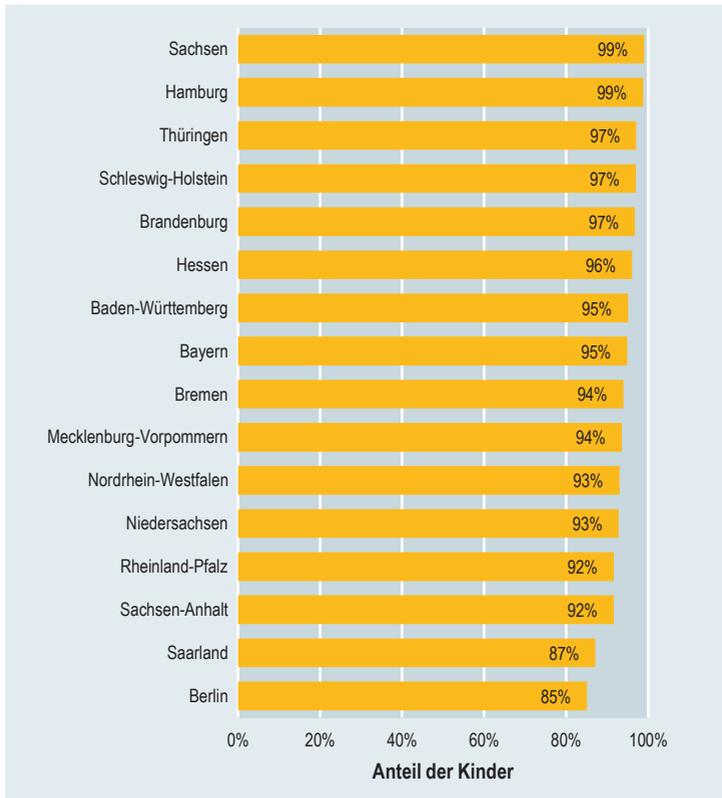


Abb. 7.1: Kenntnis des Klimawandels (Anteil „ja“ nach Bundesland)

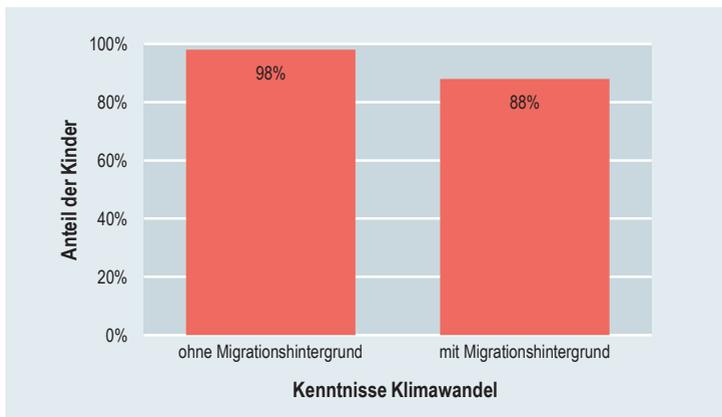


Abb. 7.2: Kenntnis des Klimawandels (Anteil „ja“ nach Migrationshintergrund)

Gleiches trifft auf Kinder ohne Arbeitslosigkeit in der Familie im Vergleich zu Kindern mit Arbeitslosigkeit in der Familie zu (96 % vs. 83 %). Je älter die Kinder werden, desto häufiger haben sie schon einmal vom Klimawandel gehört (von 87 % [4. Klasse] bis 98 % [7. Klasse], vgl. Abb. 7.3).

Mit zunehmendem Alter ist den Kindern der Klimawandel häufiger ein Begriff.

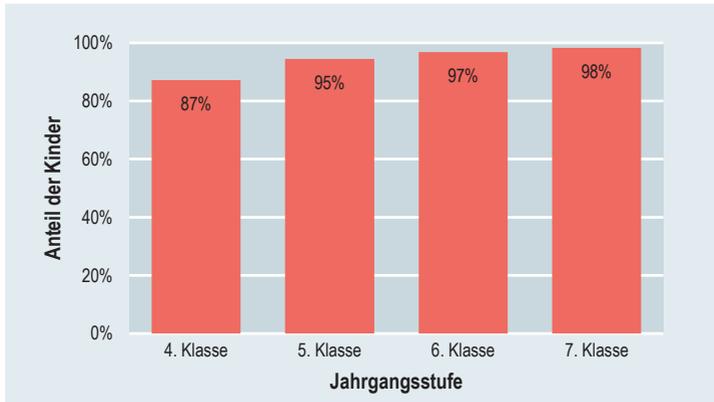


Abb. 7.3: Kenntnis des Klimawandels (Anteil „ja“ nach Jahrgangsstufe)

Außerdem zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit von der Wohnumgebung (vgl. Abb. 7.4): Je städtischer die eigene Wohnumgebung ist, desto seltener haben die Kinder schon einmal etwas über den Klimawandel gehört (von 88 % bis 97 %).



Abb. 7.4: Kenntnis des Klimawandels (Anteil „ja“ nach Wohnumfeld)

Neben der reinen Kenntnisnahme des Klimawandels wurden die Kinder außerdem gefragt, ob sie verstehen, worum es beim Klimawandel geht.¹

Die meisten Kinder in Deutschland verstehen, worum es beim Klimawandel geht.

Sofern die Kinder bereits vom Klimawandel gehört haben, wissen die meisten eigenen Angaben zufolge auch, worum es beim Klimawandel geht. Insgesamt 78 % haben hier mit „stimmt ziemlich“ (28 %) bis „stimmt sehr“ (50 %) geantwortet. 14 % schätzen ihr Wissen über den Klimawandel „mittelmäßig“ hoch ein und zusammengekommen 8 % denken, dass sie „wenig“ (5 %) bis gar nichts (3 %) darüber wissen (vgl. Abb. 7.5). Dementsprechend hoch fällt auch der Mittelwert mit $MW = 4,2$ in den Bereich „stimmt ziemlich“.

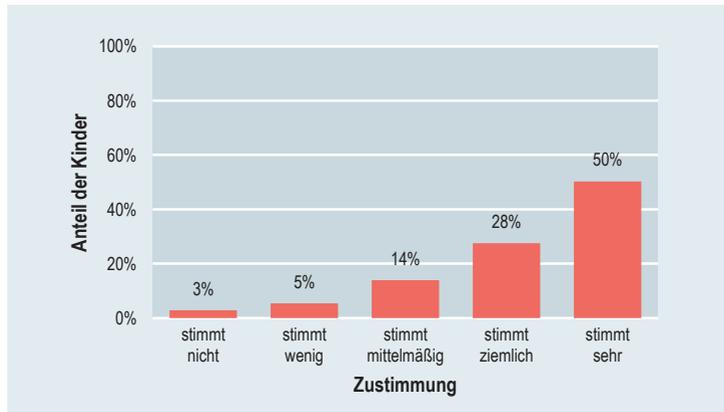


Abb. 7.5: Wissen über den Klimawandel

Kinder in Hamburg ($MW = 4,4$) haben zudem signifikant häufiger den Eindruck, dass sie verstehen, worum es beim Klimawandel geht, als Kinder in Mecklenburg-Vorpommern ($MW = 3,8$). Alle übrigen Werte je Bundesland können Abbildung 7.6 entnommen werden.

Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder mit Arbeitslosigkeit in der Familie haben ein geringeres Verständnis vom Klimawandel.

Kinder ohne Migrationshintergrund haben nach eigenen Angaben ein besseres Verständnis vom Klimawandel als Kinder mit Migrationshintergrund ($MW = 4,3$ vs. $MW = 4,0$; vgl. Abb. 7.7).

1 Für die folgenden Fragen wurden nur die Kinder in den Analysen berücksichtigt, die schon einmal vom Klimawandel gehört haben, und jene, die bei der vorherigen Frage mit „nein“ geantwortet haben, herausgefiltert. Damit verbleibt eine gekürzte Stichprobe von $n = 9.678$ Kindern.

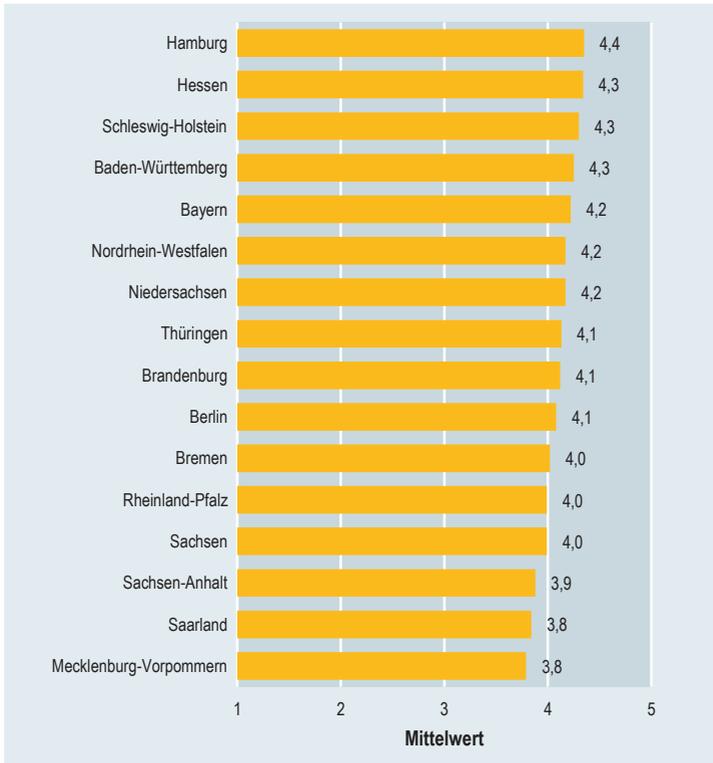


Abb. 7.6: Wissen über den Klimawandel (nach Bundesland)

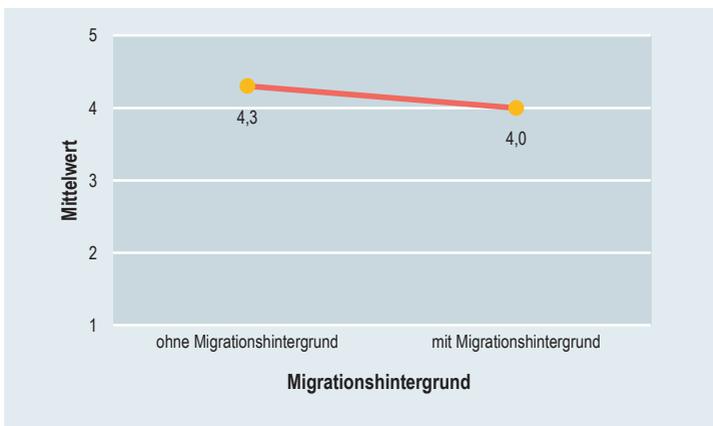


Abb. 7.7: Wissen über den Klimawandel (nach Migrationshintergrund)

Gleiches trifft auf Kinder ohne Arbeitslosigkeit in der Familie im Vergleich zu Kindern mit Arbeitslosigkeit in der Familie zu (MW = 4,2 vs. MW = 3,9). Darüber hinaus zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter (vgl. Abb. 7.8): Viertklässlerinnen und Viertklässler haben im Vergleich zu den höheren Klassenstufen die geringsten Kenntnisse über den Klimawandel.

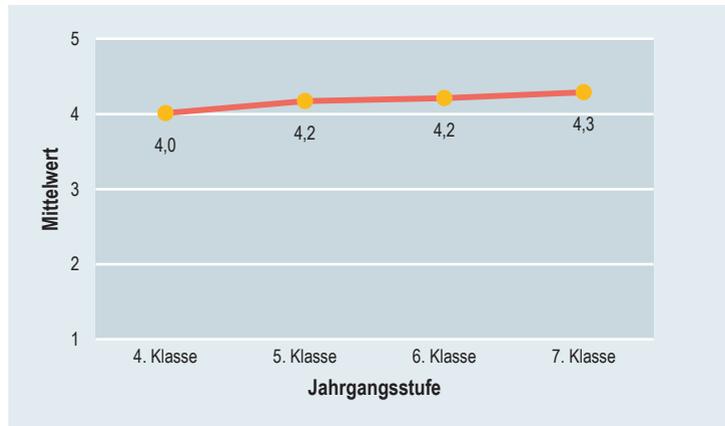


Abb. 7.8: Wissen über den Klimawandel (nach Jahrgangsstufe)

Im nächsten Schritt wurde der Frage nachgegangen, ob die Kinder in Deutschland sich vor dem Klimawandel fürchten. Der Mittelwert liegt hier mit MW = 2,8 im Mittelfeld der Antwortskala, die Kinder in Deutschland fürchten sich insgesamt „mittelmäßig“ vor dem Klimawandel. Die Verteilung aller Antworten ist in Abbildung 7.9 dargestellt.

Ein Drittel der Kinder in Deutschland fürchtet sich vor den Folgen des Klimawandels.

14 % der Kinder in Deutschland fürchten sich „sehr“ vor den Folgen des Klimawandels. Insgesamt ein Drittel der Kinder hat Angst vor dem Klimawandel und antwortet mit „stimmt ziemlich“ (19 %) oder „stimmt sehr“ (14 %). Über ein Viertel haben „mittelmäßig“ (26 %) Angst vor dem Klimawandel und insgesamt 41 % haben „wenig“ (19 %) bis keine Angst (22 %) davor. Kinder der vierten Klassenstufe machen sich signifikant seltener Sorgen aufgrund des Klimawandels als ältere Kinder (von MW = 2,5 [4. Klasse] bis MW = 3,0 [7. Klasse]; vgl. Abb. 7.10). Darüber hinaus gibt es keine weiteren Gruppenunterschiede.

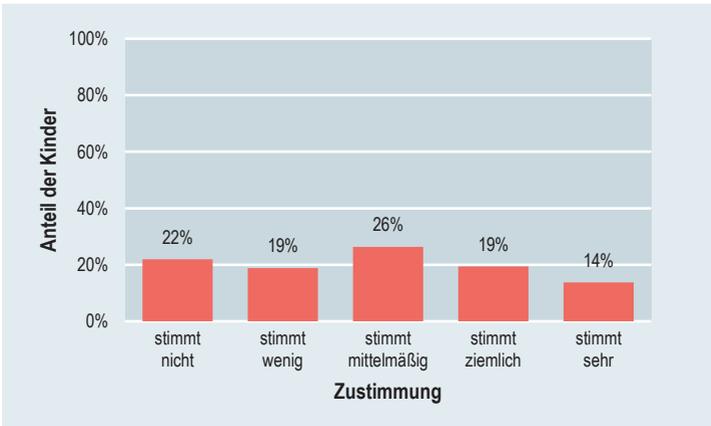


Abb. 7.9: Angst vor dem Klimawandel



Abb. 7.10: Angst vor dem Klimawandel (nach Jahrgangsstufe)

„Ich finde es wichtig, etwas gegen den Klimawandel zu tun.“ 65 % und damit knapp zwei Drittel der Kinder stimmen dieser Aussage „sehr“ zu (vgl. Abb. 7.11). 18 % haben mit „stimmt ziemlich“ geantwortet und weitere 11 % mit „stimmt mittelmäßig“. Die Minderheit findet es „wenig“ bis gar „nicht“ (je 3 %) wichtig, etwas gegen den Klimawandel zu tun.

Rund zwei Drittel der Kinder in Deutschland finden es wichtig, etwas gegen den Klimawandel zu tun.

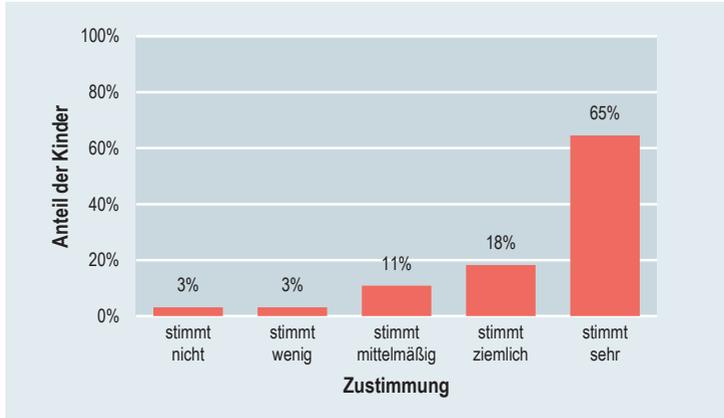


Abb. 7.11: Maßnahmen gegen den Klimawandel

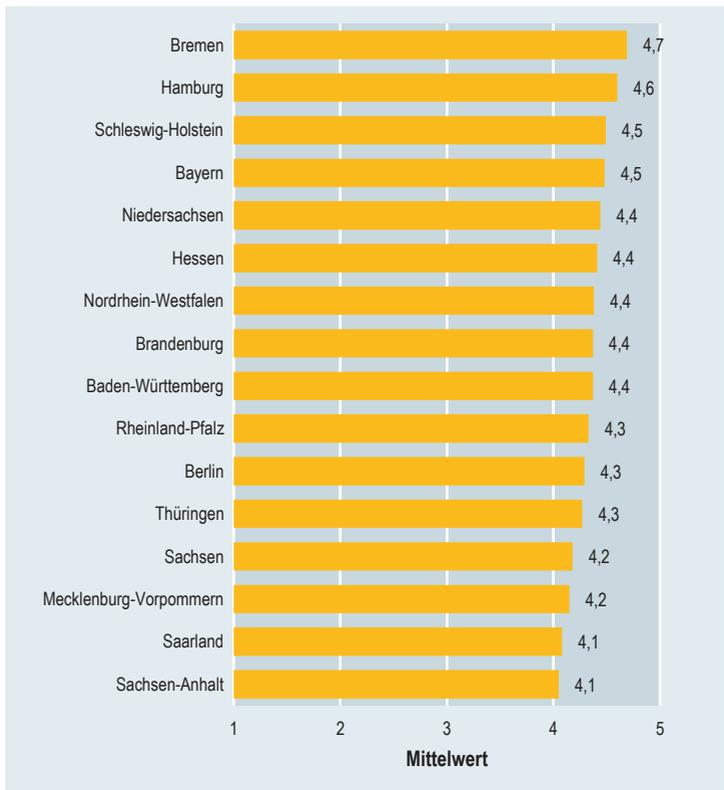


Abb. 7.12: Maßnahmen gegen den Klimawandel (nach Bundesland)

Die hohe Zustimmung der Kinder spiegelt sich auch in dem Mittelwert von $MW = 4,4$ wider, im Durchschnitt stimmen die Kinder folglich zwischen „ziemlich“ und „sehr“ zu, dass es wichtig ist, etwas gegen den Klimawandel zu tun. Je nach Bundesland bewerten die Kinder die Relevanz von Maßnahmen gegen den Klimawandel unterschiedlich, die Zustimmung bleibt jedoch in allen Bundesländern auf einem hohen Niveau (vgl. Abb. 7.12).

Demnach finden die Kinder in Bremen ($MW = 4,7$) es besonders wichtig, etwas gegen den Klimawandel zu tun, und stimmen hier signifikant häufiger zu als Kinder in Sachsen-Anhalt und im Saarland (je $MW = 4,1$). Bei den Altersvergleichen zeigt sich, dass Kinder der fünften Jahrgangsstufe die Relevanz von Maßnahmen gegen den Klimawandel höher bewerten als Kinder in der vierten Klasse ($MW = 4,5$ vs. $MW = 4,3$). Darüber hinaus gibt es keine weiteren bedeutenden Unterschiede zwischen den betrachteten Klassenstufen.

Es zeigt sich jedoch ein weiterer Unterschied in Abhängigkeit von der Wohnumgebung: Kinder in einem „eher dörflichen“ Wohnumfeld finden es wichtiger, etwas gegen den Klimawandel zu tun, als Kinder in einem „großstädtischen“ Wohnumfeld ($MW = 4,5$ vs. $MW = 4,2$).

Zwischen den Fragen zum Klimawandel bestehen durchweg positive Zusammenhänge. Demzufolge haben Kinder, die wissen, worum es beim Klimawandel geht, auch mehr Angst davor ($r = .35$). Außerdem bewerten sie die Relevanz von Maßnahmen gegen den Klimawandel höher ($r = .40$) und umgekehrt. Zudem zeigt sich, dass mit der Angst vor den Folgen des Klimawandels auch die Bewertung der Bedeutung von Gegenmaßnahmen steigt: Kinder, die sich vor dem Klimawandel fürchten, finden es gleichzeitig wichtig, auch etwas dagegen zu tun ($r = .39$), und umgekehrt. Die ermittelten Korrelationskoeffizienten sprechen dafür, dass die Kinder sich entweder generell für den Klimawandel interessieren oder dass es für sie insgesamt eher kein Thema ist. Überdies geht das Wissen über den Klimawandel mit vermehrter Furcht und einer erhöhten Bewertung der Relevanz von Gegenmaßnahmen einher.

Kinder in ländlichen Wohnregionen legen noch mehr Wert auf Umweltschutz.

Kinder, die verstehen, worum es beim Klimawandel geht, fürchten sich auch mehr davor und finden es wichtiger, etwas dagegen zu tun.

7.2 Beitrag zum Umweltschutz

Anknüpfend an die vorangegangenen Fragen zum Thema Klimawandel wurden die Kinder in einem offenen Frageformat darum gebeten,

Zum Schutz der Umwelt achten die meisten Kinder darauf, Müll und insbesondere Plastikabfälle zu vermeiden.

aufzuschreiben, was sie selbst in ihrem täglichen Leben zum Schutz der Umwelt tun.

Insgesamt liegen 11.852 Antworten von 7.280 Kindern vor, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Die Kinder nennen im Durchschnitt ein bis zwei Aspekte, die sie selbst zum Umweltschutz beitragen. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Antworten kategorisiert und insgesamt 43 Kategorien zugeordnet. Die zehn häufigsten Antworten sind in Abbildung 7.13 dargestellt.

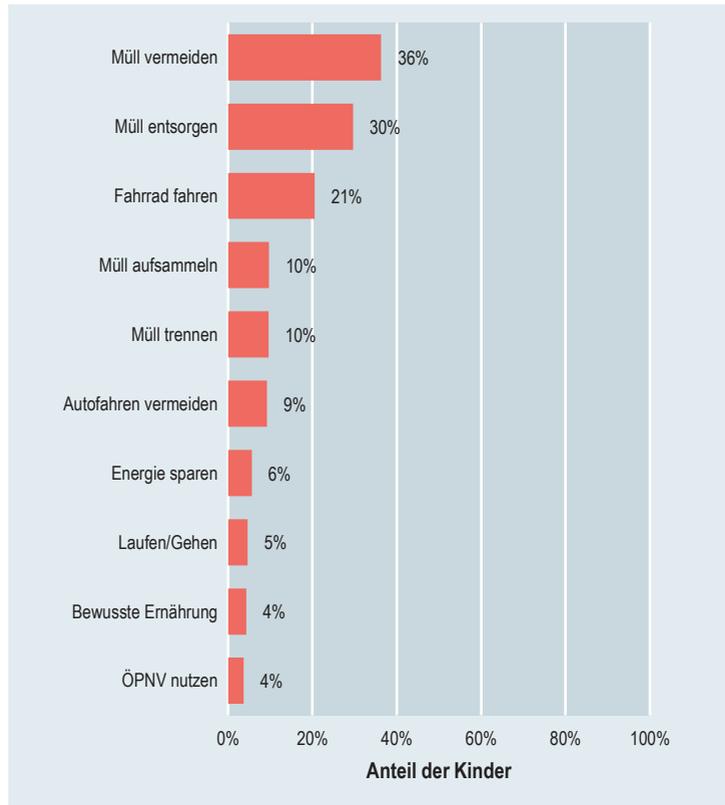


Abb. 7.13: Eigener Beitrag zum Umweltschutz (im Ranking)

Müllvermeidung ist die Topantwort der Kinder, wenn es um den eigenen Beitrag zum Umweltschutz geht.

Die am häufigsten genannte Kategorie lautet „Müll vermeiden“ und belegt mit 36 % den ersten Rang. Die Kinder achten zum Schutz der Umwelt in ihrem täglichen Leben demnach vor allem darauf, ihre Abfälle möglichst gering zu halten und somit Müll zu vermeiden.

Einige Antworten der Kinder lauten beispielsweise: „Ich vermeide unnötigen Müll“; „Müll sparen“; „im Unverpacktladen einkaufen“ oder „weniger abgepacktes Gemüse kaufen“. Besonders häufig betonen sie dabei den Verzicht bzw. das Vermeiden von Plastikabfällen: „Meine Duschsachen haben keine Plastikverpackung“. „Ich habe mir auch für mein Geld Metallstrohhalm gekauft“ und „Ich verbrauche weniger Plastik, damit die Meere nicht verschmutzt werden“. Mehr als ein Drittel der Kinder achten demzufolge darauf, ihre Abfälle und insbesondere Plastikmüll zum Schutz der Umwelt zu minimieren.

Den zweiten Rang belegt die Kategorie „Müll entsorgen“ (30%). In Abgrenzung zur vorherigen Kategorie geht es hier nicht darum, Müll zu vermeiden, sondern diesen zu entsorgen: „Müll in den Müll-eimer werfen“; „Ich mache den Müll, den ich täglich mache, immer in die Mülltonne, damit es keine Tiere essen und wegen der Umwelt“; „Ich werfe meinen Müll in die Mülltonne“; „Ich benutze den Müll-eimer und nicht die Straße“ und „Ich schmeiße keinen Müll in die Natur“. So lauten unter anderem Antworten, die hier genannt wurden.

Die Kategorie „Fahrrad fahren“ belegt den dritten Rangplatz der eigenen Beiträge von Kindern zum Umweltschutz (21%). Jedes fünfte Kind fährt zum Schutz der Umwelt mit dem Fahrrad. Einige O-Töne dieser Kategorie lauten: „Ich fahre Fahrrad“; „Ich fahre mit dem Fahrrad zur Schule“; „Mit dem Rad zur Schule“ oder „Ich nutze in meiner Freizeit das Fahrrad“.

Den vierten Rangplatz teilen sich die Kategorien „Müll aufsammeln“ und „Müll trennen“ (je 10%). Die erstgenannte Kategorie umfasst Antworten wie z. B.: „Wenn ich Müll sehe, hebe ich ihn auf“; „Ich gehe öfters mit Freunden in den Wald und sammle Müll auf“; „Müll, der auf dem Boden liegt, mache ich immer weg“ und „Müll von anderen aufheben“. Hier geht es dementsprechend um Müll und Abfälle, die herumliegen und von den Kindern entsorgt bzw. aufgesammelt werden. In Abgrenzung zur Kategorie „Müll entsorgen“ geht es hier explizit nicht um den eigenen Müll, sondern um die Abfälle von anderen, die nicht richtig entsorgt wurden.

Bei der Kategorie „Müll trennen“ (10%) geht es um korrekte Entsorgung von Abfällen sowie insbesondere um Recycling: „Müll trennen“; „Ich achte auf recycelbare Produkte und darauf, dass auch alles in die richtige Mülltonne kommt“; „Müll in den richtigen Eimer werfen“ sowie „In meiner Familie beachten wir Mülltrennung“. Dies sind nur einige Antworten, die dieser Kategorie zugeordnet wurden.

Jedes zehnte Kind achtet auf Mülltrennung: „In meiner Familie beachten wir Mülltrennung.“

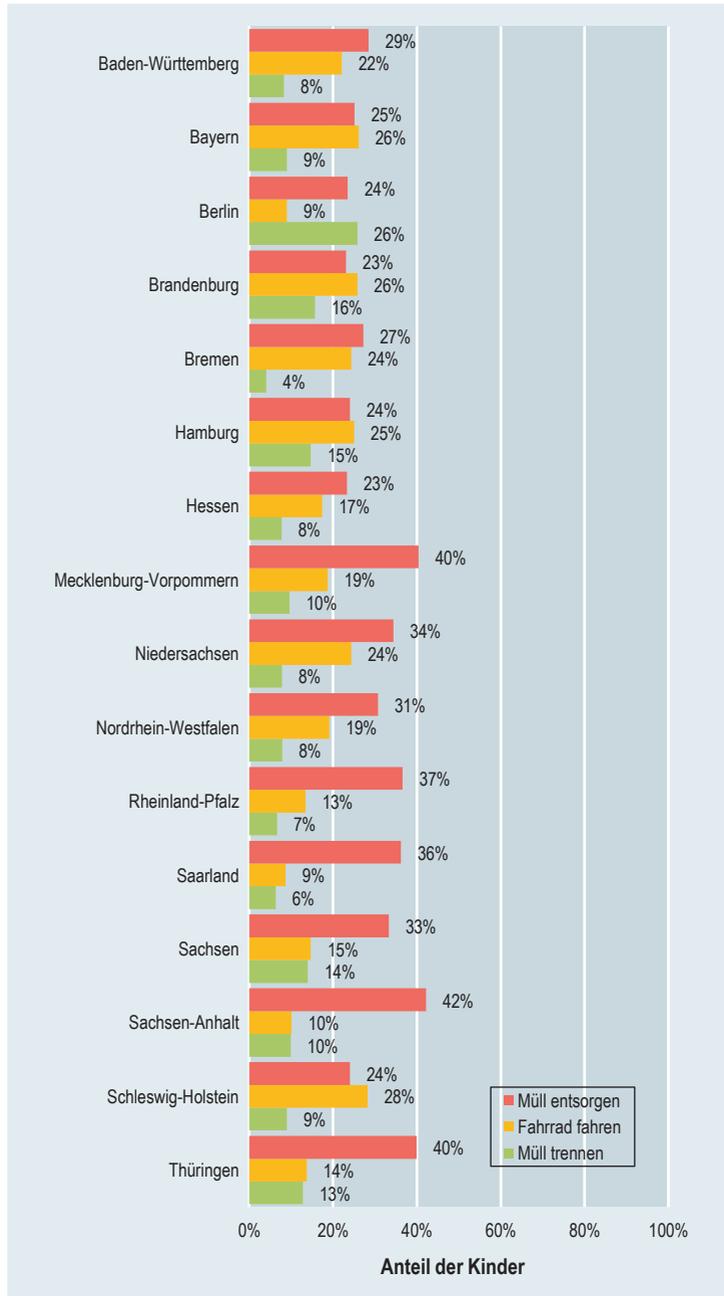


Abb. 7.14: Eigener Beitrag zum Umweltschutz (Top 3 nach Bundesland)

„Autofahren vermeiden“, so lautet die Kategorie auf dem fünften Rang (9%). Demnach achtet annähernd jedes zehnte Kind zum Schutz der Umwelt darauf, dass Autofahrten vermieden werden, und hat unter anderem mit folgenden Aussagen geantwortet: „Ich fahre selbst bei Regen nie mit dem Auto zur Schule“; „kein Auto“ und „Ich möchte nicht mit dem Auto gebracht werden“. Bei allen Antworten dieser Kategorie geht nicht eindeutig hervor, welches Fortbewegungsmittel anstelle des Autos genutzt wird, z. B. das Fahrrad oder öffentliche Verkehrsmittel.

Darauf folgt die Kategorie „Energie sparen“ (6. Rang: 6%). Dieser Kategorie wurden alle Aussagen zugewiesen, die zum Ausdruck bringen, dass die Kinder in ihrem Alltag auf einen bewussten und umweltschonenden Energie-/Stromverbrauch bedacht sind. Demnach lauten einige Antworten: „Wenn ich koche, mache ich Deckel auf die Töpfe“; „Das Licht, wenn man es nicht braucht, auslassen“; „Ich benutze weniger Licht, Heizung, Strom und Ähnliches“ sowie „Auch mal die Gardinen aufmachen, um das Licht reinzulassen, anstatt das Licht anzumachen“.

Jedes 20. Kind hat mit der Kategorie „Laufen/Gehen“ (7. Rang: 5%) geantwortet. O-Töne aus dieser Kategorie lauten beispielsweise: „Ich gehe immer zu Fuß zur Schule“; „Öfters zu Fuß gehen“ und „Ich laufe kurze Strecken immer zu Fuß“.

4% der Kinder achten zum Schutz der Umwelt auf eine „bewusste Ernährung“. Damit belegt diese Kategorie zusammen mit der Kategorie „ÖPNV nutzen“ den achten Rang der täglichen Beiträge zum Umweltschutz von Kindern in Deutschland (je 4%).

Antworten der Kategorie „Bewusste Ernährung“ lauten z. B. wie folgt: „Ich esse wenig Fleisch“, „Bio essen“; „Wenn etwas, zum Beispiel ein Apfel, eine braune Stelle hat, schneide ich sie heraus“; „Ich schmeiße kein Essen weg“ sowie „Ich esse zu Hause nur Essen ohne Palmöl“.

Der Kategorie „ÖPNV nutzen“ wurden alle Antworten zugeordnet, die zum Ausdruck bringen, dass die Kinder öffentliche Verkehrsmittel zum Schutz der Umwelt nutzen: „Ich benutze öffentliche Verkehrsmittel“; „Ich fahre Bus“ und „Ich fahre mit dem Bus nach Hause, da fahren mehrere Personen mit einem Transportmittel“.

Zwischen Kindern unterschiedlicher Bundesländer zeigen sich bei drei Kategorien signifikante Unterschiede (vgl. Abb. 7.14). Mit der Kategorie „Müll entsorgen“ haben die Kinder in Sachsen-Anhalt (42%), Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen (je 40%) am häufigsten geantwortet. Hier achten die Kinder hinsichtlich des Umweltschutzes

Zum Schutz der Umwelt bewegt sich jedes 20. Kind regelmäßig zu Fuß fort: „Ich laufe kurze Strecken immer zu Fuß.“

In Berlin achten die Kinder besonders auf Mülltrennung. Kinder in Schleswig-Holstein, Bayern und Brandenburg fahren besonders häufig Fahrrad.

dementsprechend besonders darauf, ihren Müll zu entsorgen. Fahrrad fahren und dazugehörige Antworten haben vor allem Kinder aus Schleswig-Holstein (28 %), Bayern und Brandenburg (je 26 %) gegeben, hier fahren die Kinder bundesweit am häufigsten zum Schutz der Umwelt mit dem Fahrrad. Bezüglich der Mülltrennung sind im Bundesländervergleich vor allem die Kinder in Berlin bedacht (26 %).

Bei der Betrachtung der Antworten nach Geschlecht zeigen sich insgesamt ähnliche Ergebnisse, wenn es bei einigen Themen auch signifikante Unterschiede gibt. In Abbildung 7.15 sind die häufigsten Antwortkategorien nach Geschlecht dargestellt.

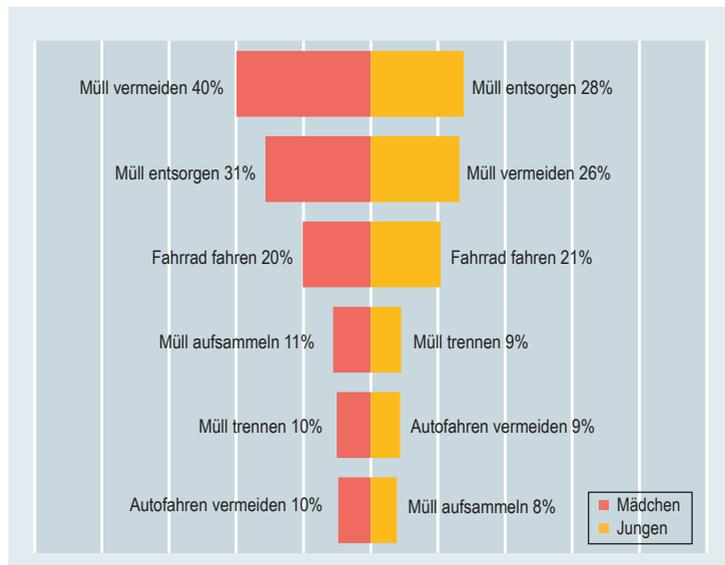


Abb. 7.15: Eigener Beitrag zum Umweltschutz (nach Geschlecht)

Zwischen Jungen und Mädchen gibt es Unterschiede beim eigenen Beitrag zum Umweltschutz.

Die drei Top-Antwortkategorien sind bei beiden Geschlechtern identisch, wobei Mädchen signifikant häufiger mit der Kategorie „Müll vermeiden“ antworten als Jungen (40 % vs. 26 %) und demzufolge stärker darauf achten, Müll und insbesondere Plastikabfälle zu vermeiden. Außerdem antworten sie auch häufiger mit der Kategorie „Müll aufsammeln“ und sammeln dementsprechend häufiger herumliegende Abfälle von anderen Personen auf, als Jungen dies tun (11 % vs. 8 %).

Zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen ebenfalls einige Unterschiede: Kinder mit Migrationshintergrund ant-

worten im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund häufiger mit der Kategorie „Müll entsorgen“ (33 % vs. 28 %). Kinder ohne Migrationshintergrund geben wiederum häufiger Antworten der Kategorien „Müll vermeiden“ (36 % vs. 29 %), „Fahrrad fahren“ (25 % vs. 13 %), „Autofahren vermeiden“ (11 % vs. 7 %) und „ÖPNV nutzen“ (5 % vs. 2 %).

Kinder ohne Arbeitslosigkeit in der Familie geben häufiger Antworten der Kategorien „Müll vermeiden“ (35 % vs. 22 %) und „Fahrrad fahren“ (22 % vs. 10 %) als Kinder mit Arbeitslosigkeit in der Familie. Darüber hinaus gibt es bei diesen Gruppen keine weiteren bedeutsamen Unterschiede.

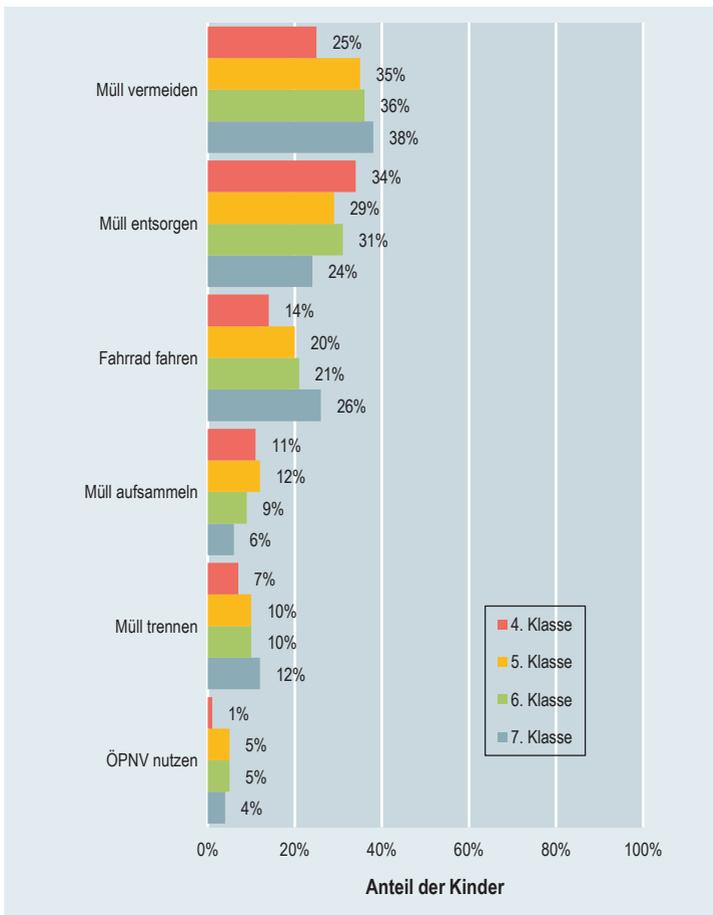


Abb. 7.16: Eigener Beitrag zum Umweltschutz (nach Jahrgangsstufe)

Je nach Alter unterscheiden sich die Antworten der Kinder zum Umweltschutz.

Es zeigen sich allerdings weitere Unterschiede in Abhängigkeit von der besuchten Klassenstufe (vgl. Abb. 7.16). Demzufolge antworten die Kinder der vierten Klassen (25 %) signifikant seltener mit der Antwortkategorie „Müll vermeiden“ als Kinder der drei höheren Klassenstufen (5. Klasse: 35 %; 6. Klasse: 36 %; 7. Klasse: 38 %). Damit achten jüngere Kinder weniger darauf, Abfälle und Müll zu vermeiden. Gleiches trifft auf die Kategorie „Fahrrad fahren“ zu: Mit dem Fahrrad fahren die älteren Kinder (5. Klasse: 20 %; 6. Klasse: 21 %; 7. Klasse: 26 %) häufiger als Kinder in der vierten Klasse (14 %). Mit den Kategorien „Müll entsorgen“ (34 % vs. 24 %) und „Müll aufsammeln“ (11 % vs. 6 %) wird hingegen häufiger von Viertklässlerinnen und Viertklässlern geantwortet als von Kindern der siebten Klassenstufe. Diese antworten wiederum häufiger mit der Kategorie „Müll trennen“ als Kinder in der vierten Klasse (12 % vs. 7 %), die ebenfalls seltener öffentliche Verkehrsmittel nutzen als Kinder der höheren Klassenstufen (4. Klasse: 1 %; 5. Klasse: 5 %; 6. Klasse: 5 %; 7. Klasse: 4 %).

Je nach Wohnumgebung beachten die Kinder unterschiedliche Dinge in Hinblick auf den Umweltschutz.

In Abhängigkeit von der Wohnregion gibt es ebenfalls einige Unterschiede zwischen den Kindern: Kinder, die eher dörflich (22 %) oder städtisch (21 %) wohnen, fahren mehr Fahrrad als Kinder, die in einem eher großstädtischen Umfeld leben (12 %). Kinder in Großstädten (15 %) achten wiederum stärker auf Mülltrennung als Kinder in einem dörflichen Umfeld (9 %). Außerdem haben Kinder in einem „eher städtischen“ Wohnumfeld häufiger Antworten der Kategorie „Müll entsorgen“ gegeben als Kinder in der Großstadt (32 % vs. 24 %).

Spannend sind darüber hinaus die Zusammenhänge zu den vorangegangenen Fragen zum Klimawandel. Demnach achten Kinder, die schon einmal vom Klimawandel gehört haben, mehr darauf, Müll zu vermeiden (35 % vs. 14 %), sie fahren häufiger mit dem Fahrrad (21 % vs. 5 %) und versuchen Autofahrten zu umgehen (10 % vs. 2 %). Ähnliche Unterschiede zeigen sich nach Wissensstand zum Klimawandel sowie nach der Bewertung der Relevanz von Maßnahmen gegen den Klimawandel: Kinder, die verstehen, worum es beim Klimawandel geht, achten auch deutlich häufiger darauf, Abfälle zu vermeiden (40 % vs. 17 %), fahren häufiger Rad (27 % vs. 7 %) und verzichten auf Autofahrten (12 % vs. 2 %). Gleiches trifft auf die Bewertung der Relevanz von Gegenmaßnahmen zum Klimawandel zu (Müll vermeiden: 40 % vs. 12 %; Fahrrad fahren: 25 % vs. 4 %; Autofahren vermeiden: 11 % vs. 1 %). Kinder, die sich vor dem Klima-

wandel fürchten, achten darüber hinaus noch stärker darauf, Energie einzusparen, als Kinder, die keine Angst vor dem Klimawandel haben (13 % vs. 3 %).

Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass Kinder, die sich schon einmal mit dem Klimawandel auseinandergesetzt haben und verstehen, warum es dabei geht, aufmerksamer bezüglich des Umweltschutzes sind und eher dazu bereit sind, selbst einen Beitrag dafür zu leisten.

Kinder, die verstehen, worum es beim Klimawandel geht, sind häufiger dazu bereit, auch etwas dagegen zu tun.

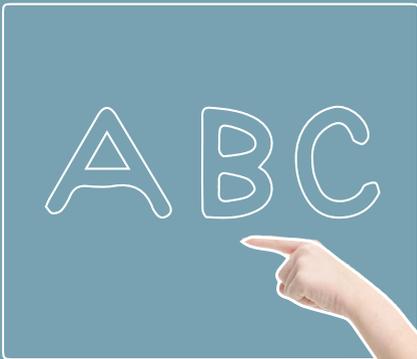
7.3 Umweltthemen und Wohlbefinden

Zwischen den in diesem Kapitel beschriebenen Fragen aus dem Themenfeld Klimawandel und den Wohlbefindensvariablen zeigt sich lediglich ein Zusammenhang: Kinder, die es wichtig finden, etwas gegen den Klimawandel zu tun, fühlen sich in der Schule wohler und Kinder, die die Relevanz von Gegenmaßnahmen zum Klimawandel gering bewerten, haben ein geringeres schulisches Wohlbefinden ($r = .09$). Zwischen dem eigenen Beitrag zum Umweltschutz und dem Wohlbefinden der Kinder in allen betrachteten Bereichen bestehen keine Zusammenhänge.

Kinder, die es wichtig finden, etwas gegen den Klimawandel zu tun, fühlen sich in der Schule besser und umgekehrt.

8

Schule



Auch in diesem Kinderbarometer wird die Schule als wesentlicher Lebensbereich der Kinder in Deutschland genauer betrachtet. Dabei wird zunächst das schulische Nachmittagsangebot aus Sicht der Kinder beleuchtet, bevor ein besonderes Augenmerk auf das Thema Digitalisierung und Neue Medien in der Schule gelegt wird.

Das aktuelle Kinderbarometer greift erstmals Fragen der Digitalisierung in der Schule auf und spiegelt somit allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen im Zuge der stetig zunehmenden Digitalisierung wider.

Im darauf folgenden Abschnitt wird das Themenfeld Bullying – Mobbing in der Schule – behandelt. Abschließend wird analog zu den übrigen Kapiteln auf die Zusammenhänge zwischen schulischen Aspekten und dem Wohlbefinden der Kinder eingegangen.

8.1 Nachmittagsangebote in der Schule

Zunächst wurden die Kinder gefragt, ob sie Nachmittagsangebote an ihrer Schule nutzen. 47 % und damit etwas weniger als die Hälfte der befragten Kinder geben an, ein Nachmittagsangebot der Schule bzw. den Ganztag zu nutzen. Dementsprechend nutzen 53 % der Kinder keine Ganztagsangebote ihrer Schule. Diese Frage wurde bereits im LBS-Kinderbarometer 2016 aufgegriffen. Im Jahresvergleich zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede.

Weniger als die Hälfte der befragten Kinder nutzt Nachmittagsangebote an der Schule.

Zwischen den Bundesländern bestehen Unterschiede im Angebot bzw. in der Nutzung von Ganztagsangeboten in den Schulen (vgl. Abb. 8.1).

Am häufigsten nutzen Kinder in Baden-Württemberg Ganztagsangebote ihrer Schule, 73 % und damit rund drei Viertel der Kinder haben hier mit „ja“ geantwortet. In Baden-Württemberg gehen die Kinder damit signifikant häufiger zu Nachmittagsangeboten an ihrer Schule als in allen übrigen Bundesländern mit Ausnahme von Hamburg (56 %) und Hessen (52 %). Kinder in Rheinland-Pfalz nutzen nur zu knapp einem Viertel (23 %) Nachmittagsangebote ihrer Schule und somit im Bundesländervergleich am seltensten. Darüber hinaus gibt es keine weiteren bedeutsamen Gruppenunterschiede.

Neben der aktuellen Nutzung von Ganztagsangeboten ist zudem spannend, welche nachmittäglichen Schulangebote aus Sicht der Kinder besonders interessant sind bzw. interessant wären, sofern die

Kinder bislang keine Nachmittagsangebote wahrgenommen haben. Die Abfrage der Nachmittagsangebote an Schulen erfolgte bereits in den Kinderbarometerstudien der Jahre 2011 sowie 2016, sodass hier Jahresvergleiche möglich sind.

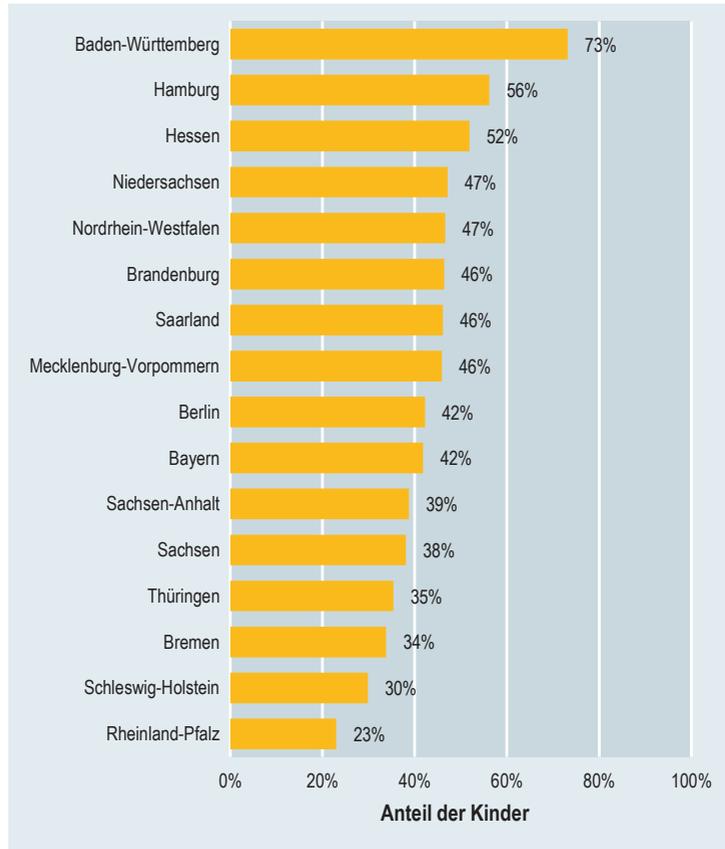


Abb. 8.1: Nutzung von Nachmittagsangeboten (nach Bundesland)

Sport- und Spielangebote sowie Angebote zum Ausruhen sind im Ganztagsbetrieb der Schule besonders beliebt bei den Kindern.

Abbildung 8.2 stellt eine Übersicht über alle genannten Nachmittagsangebote an Schulen im Ranking nach Interesse der Kinder dar. Den ersten Rangplatz teilen sich die Nachmittagsformate „Sportangebote“, „Zeit zum Ausruhen“ und „Zeit zum Spielen“ (je MW = 3,8), folglich werden diese drei Angebote am stärksten von den Kindern favorisiert.

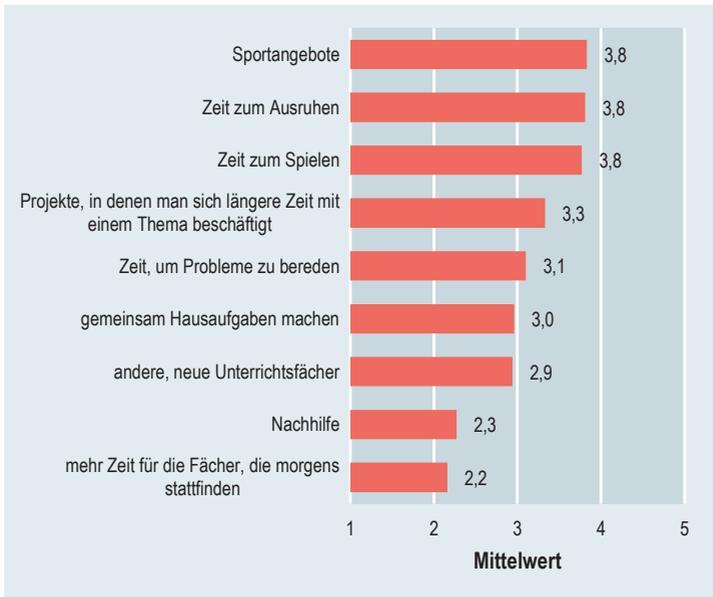


Abb. 8.2: Gewünschte Nachmittagsangebote in der Schule (im Ranking)

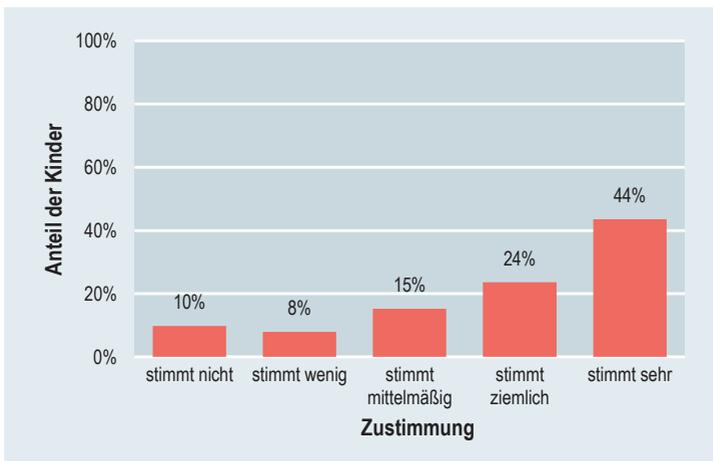


Abb. 8.3: Sportangebote

Die Häufigkeitsverteilung der Antworten zu „Sportangeboten“ kann Abbildung 8.3 entnommen werden. 44 % und damit knapp die Hälfte der befragten Kinder hat hier mit „stimmt sehr“ geantwortet und wei-

tere 24 % mit „stimmt ziemlich“. 15 % stimmen Sportangeboten „mittelmäßig“ zu und zusammengenommen 18 % finden sie „wenig“ (8 %) bis gar „nicht“ (10 %) im Nachmittagsangebot ihrer Schule interessant. Im Jahresvergleich ist das Interesse an Angeboten zu sportlichen Aktivitäten leicht zurückgegangen (2011: MW = 4,1; 2016: MW = 4,0).

Jungen finden Sportangebote im Ganztag noch besser als Mädchen.

Bei den Jungen sind Sportangebote im Schulganztage noch beliebter als bei den Mädchen (MW = 4,0 vs. MW = 3,7). Außerdem nimmt das Interesse an Sportangeboten mit zunehmendem Alter der Kinder ab (von 4. Klasse: MW = 4,1 bis 7. Klasse: MW = 3,6; vgl. Abb. 8.4). Darüber hinaus gibt es keine weiteren Gruppenunterschiede.



Abb. 8.4: Sportangebote (nach Jahrgangsstufe)

Genügend „Zeit zum Ausruhen“ im Nachmittagsangebot ihrer Schulen bewerten die Kinder in Deutschland genauso positiv wie Sportangebote (MW = 3,8), jedoch signifikant geringer als 2011 und 2016 (je MW = 4,0). Damit belegen Angebote zum Ausruhen ebenfalls den ersten Rang der präferierten Nachmittagsangebote an Schulen. Insgesamt rund zwei Drittel der Kinder (67 %) finden Nachmittagsangebote zum Ausruhen „ziemlich“ (23 %) bis „sehr“ (44 %) gut (vgl. Abb. 8.5). 15 % verorten ihre Antwort im Mittelfeld der Antwortskala bei „stimmt mittelmäßig“ und insgesamt jedes fünfte Kind mag Angebote zum Ausruhen im Schulganztage „wenig“ (8 %) bis gar „nicht“ (11 %).



Abb. 8.5: Zeit zum Ausruhen

Auch an dieser Stelle zeigt sich ein Alterseffekt (vgl. Abb. 8.6): Je jünger die Kinder sind, umso positiver bewerten sie nachmittägliche Schulangebote zum Ausruhen (4. Klasse: MW = 4,0; 5. Klasse: MW = 3,9; 6. Klasse: MW = 3,8; 7. Klasse: MW = 3,6).

Jüngere Kinder bewerten Angebote zum Ausruhen noch positiver.



Abb. 8.6: Zeit zum Ausruhen (nach Jahrgangsstufe)

Neben Sportangeboten und Angeboten zum Ausruhen wünschen sich die Kinder aber auch ausreichend „Zeit zum Spielen“ in den

Nachmittagsstunden an der Schule (MW = 3,8). Diese Bewertung fällt geringer aus als im Kinderbarometer 2016 (MW = 4,0) und unterscheidet sich unwesentlich von der Studie des Jahres 2011 (MW = 3,9). Die einzelnen Antworten sind in Abbildung 8.7 visualisiert: 40 % mögen Spielangebote „sehr“ gerne und weitere 24 % „ziemlich“ gerne. 17 % antworten hier mit „stimmt mittelmäßig“ und zusammengenommen 18 % finden Spielangebote „wenig“ (8 %) bis gar „nicht“ (10 %) spannend.

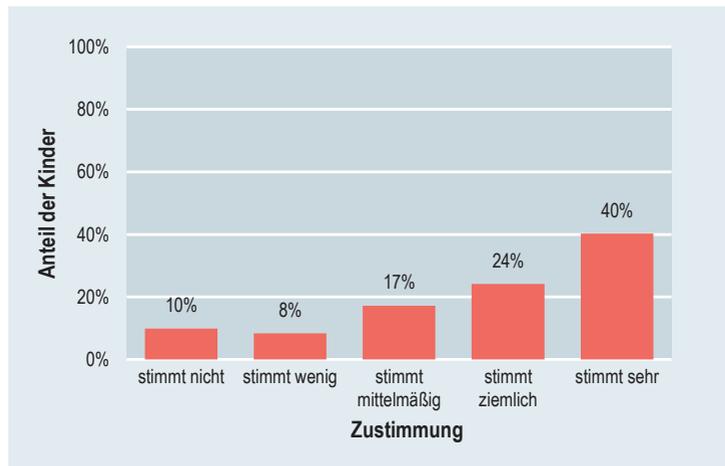


Abb. 8.7: Zeit zum Spielen

Mit zunehmendem Alter sind Spielangebote am Nachmittag weniger interessant für die Kinder.

An dieser Stelle wird erneut ein deutlicher Alterseffekt sichtbar, wie Abbildung 8.8 entnommen werden kann: Die Favorisierung von Spielangeboten fällt mit zunehmendem Alter der Kinder geringer aus, demnach sind Spielangebote im Ganztagsbetrieb der Schule insbesondere für die jüngeren Kinder interessant (von 4. Klasse: MW = 4,2 bis 7. Klasse: MW = 3,3).

Außerdem gibt es einen Unterschied in Abhängigkeit von der Wohnregion: Kinder, die ihr Wohnumfeld als „eher großstädtisch“ beschreiben, bewerten Spielangebote im Nachmittagsangebot ihrer Schule positiver als Kinder, die eigenen Angaben zufolge in einem „eher städtischen“ Umfeld aufwachsen (MW = 3,9 vs. MW = 3,7). Darüber hinaus gibt es keine weiteren Unterschiede.

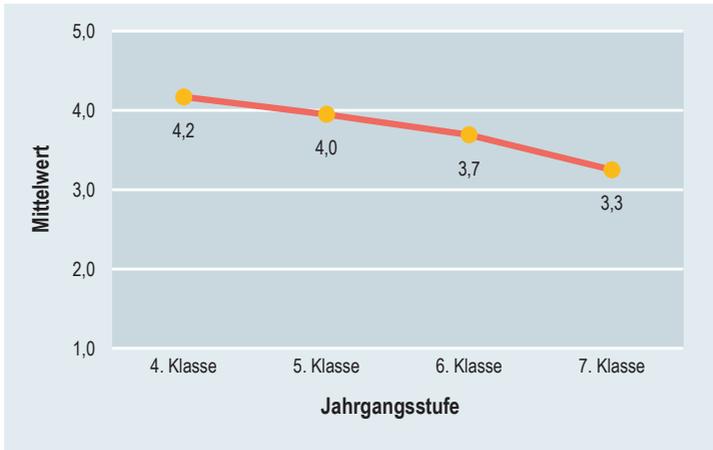


Abb. 8.8: Zeit zum Spielen (nach Jahrgangsstufe)

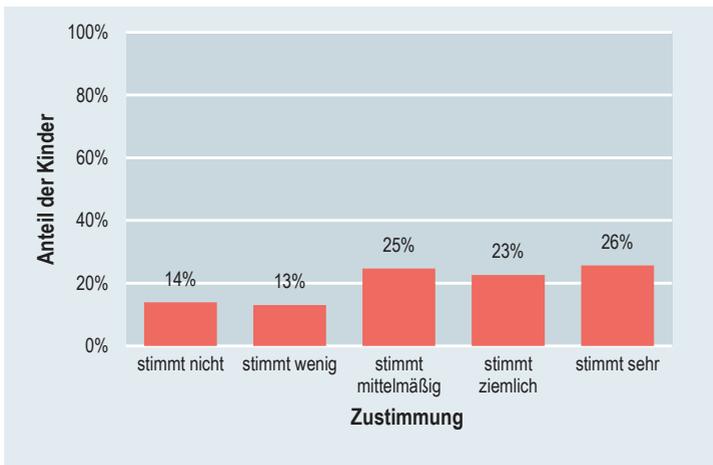


Abb. 8.9: Angebote zu themenspezifischen Projekten

Den zweiten Rangplatz belegen Nachmittagsangebote, die „Projekte umfassen, in denen man sich längere Zeit mit einem Thema beschäftigt“. Solche Angebote kommen bei den Kindern durchschnittlich „mittelmäßig“ gut an (MW = 3,3) und signifikant schlechter als in den Kinderbarometerstudien 2011 und 2016 (je MW = 3,7). Insgesamt knapp die Hälfte (49 %) der Kinder findet es „ziemlich“ (23 %)

bis „sehr“ (26 %) gut, wenn der Nachmittag an den Schulen für themenspezifische Projekte genutzt wird (vgl. Abb. 8.9). Ein Viertel findet solche Angebote „mittelmäßig“ (25 %) spannend und insgesamt 27 % bewerten projektbezogene Nachmittagsangebote „wenig“ (13 %) bis gar „nicht“ (14 %) interessant.

Auch bezüglich dieses Nachmittagsangebots gibt es Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter der Kinder (vgl. Abb. 8.10). Demzufolge sinkt mit zunehmendem Alter der Kinder das Interesse an nachmittäglichen Schulangeboten zu themenspezifischen Projekten (von 4. Klasse: MW = 3,5 bis 7. Klasse: MW = 3,2).

Themenspezifische Projekte sind vor allem bei Viertklässlerinnen und Viertklässlern beliebt.

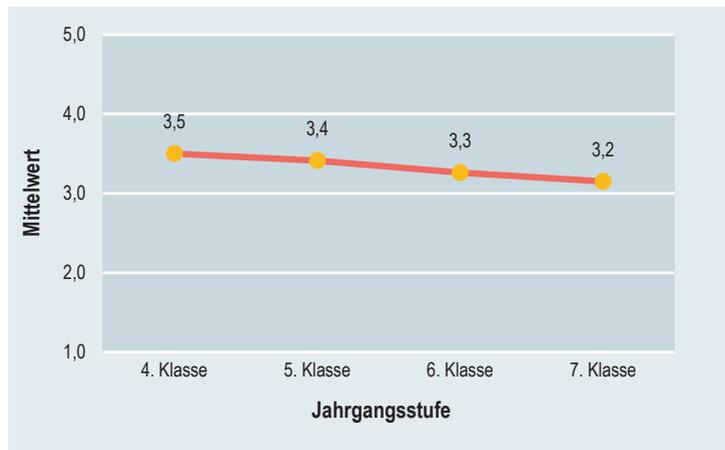


Abb. 8.10: Angebote zu themenspezifischen Projekten
(nach Jahrgangsstufe)

Den dritten Rang belegen Nachmittagsangebote, die den Kindern „Zeit, um Probleme zu bereden“ frei räumen (MW = 3,1). Auch diese Bewertung fällt signifikant geringer aus als in früheren Erhebungen (2011: MW = 3,3; 2016: MW = 3,5). Insgesamt 43 % der Kinder wünschen sich „ziemlich“ (21 %) bis „sehr“ (22 %) Möglichkeiten, im Nachmittagsbereich der Schule über Probleme zu sprechen. 23 % stimmen an dieser Stelle „mittelmäßig“ zu und zusammengenommen 35 % halten „wenig“ bis gar „nichts“ davon, am Schulnachmittag über Probleme zu reden, wie Abbildung 8.11 entnommen werden kann.

Nachmittagsangebote zum Besprechen von Problemen sind für die Kinder mittelmäßig interessant.

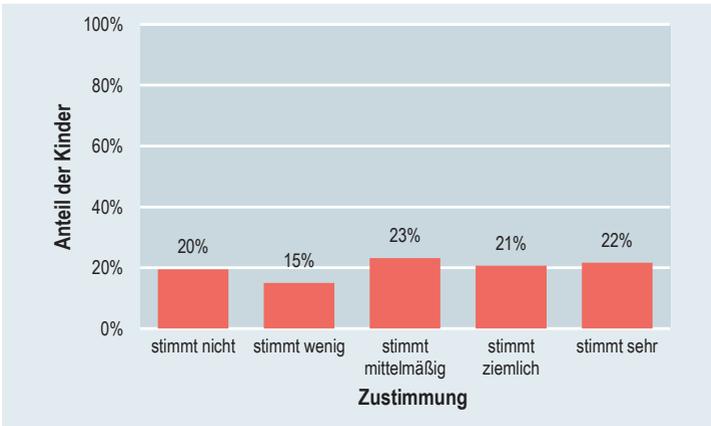


Abb. 8.11: Zeit, um Probleme zu bereden

Mit zunehmendem Alter der Kinder fällt das Interesse an Angeboten, die es ermöglichen, Probleme zu bereden, geringer aus (von 4. Klasse: MW = 3,4 bis 7. Klasse: MW = 2,8; vgl. Abb. 8.12).

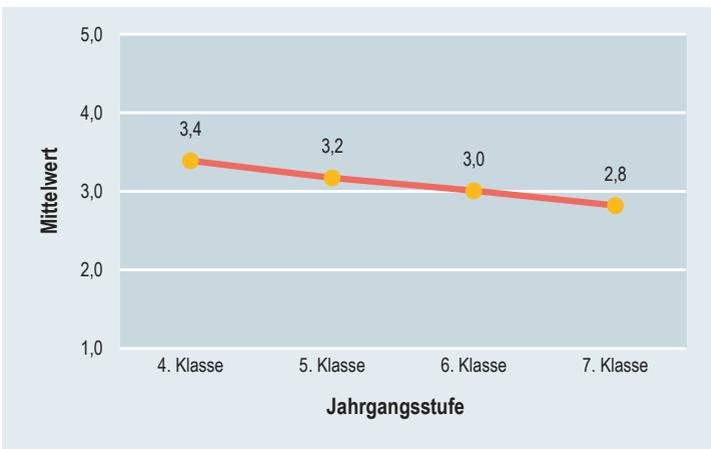


Abb. 8.12: Zeit, um Probleme zu bereden (nach Jahrgangsstufe)

Die Nachmittagsstunden an der Schule dafür zu nutzen, „gemeinsam Hausaufgaben zu machen“, wünschen sich die Kinder durchschnittlich mittelmäßig stark (4. Rang: MW = 3,0) und signifikant seltener als 2011 und 2016 (je MW = 3,2). Die Verteilung aller Antworten ist in Abbildung 8.13 dargestellt. Demzufolge finden 20 % der Kinder es

„sehr“ und weitere 19 % „ziemlich“ gut, wenn sie in der Schule am Nachmittag die Möglichkeit bekommen, ihre Hausaufgaben zu erledigen. 22 % sind diesbezüglich unentschlossen und antworten hier mit „stimmt mittelmäßig“. Insgesamt 40 % möchten den Schulganzttag „wenig“ (16 %) bis gar „nicht“ (24 %) zum Erledigen ihrer Hausaufgaben nutzen.

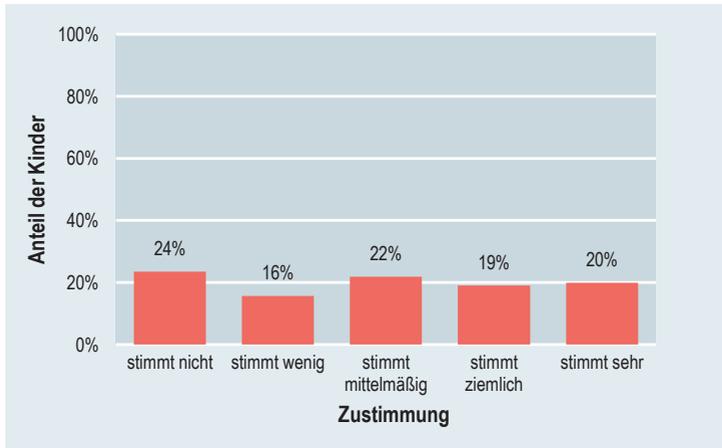


Abb. 8.13: Gemeinsam Hausaufgaben machen

Kinder mit Migrationshintergrund und jüngere Kinder befürworten Nachmittagsangebote zum Erledigen der Hausaufgaben stärker.

Sich mit neuen Unterrichtsfächern im Ganzttag zu befassen, finden die Kinder durchschnittlich mittelmäßig spannend.

Kinder mit Migrationshintergrund haben ein noch größeres Interesse an Nachmittagsangeboten zum Erledigen der Hausaufgaben als Kinder ohne Migrationshintergrund (MW = 3,1 vs. MW = 2,9). Gleiches trifft auf jüngere Kinder im Vergleich zu älteren Kindern zu (von 4. Klasse: MW = 3,4 bis 7. Klasse: MW = 2,6; vgl. Abb. 8.14).

„Andere, neue Unterrichtsfächer“ zu erkunden, finden die Kinder als schulisches Nachmittagsangebot im Durchschnitt „mittelmäßig“ gut (5. Rang: MW = 2,9). Diese Bewertung fällt geringer aus als 2016 (MW = 3,1) und höher als 2011 (MW = 2,4). Insgesamt 38 % der Kinder präferieren solche Angebote und antworten im oberen Zustimmungsbereich von „stimmt ziemlich“ (20 %) bis „stimmt sehr“ (18 %; vgl. Abb. 8.15). 25 % verorteten ihre Antwort bei „stimmt mittelmäßig“ und zusammengenommen 38 % finden es „wenig“ (14 %) bis gar „nicht“ (24 %) gut, sich am Nachmittag in der Schule mit anderen bzw. neuen Unterrichtsfächern zu befassen.

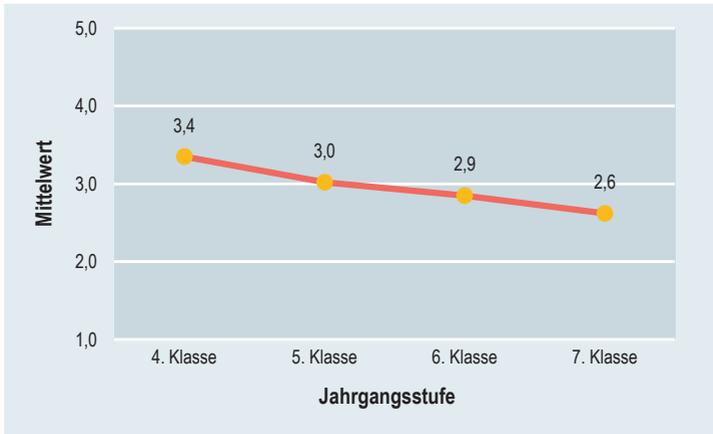


Abb. 8.14: Gemeinsam Hausaufgaben machen (nach Jahrgangsstufe)

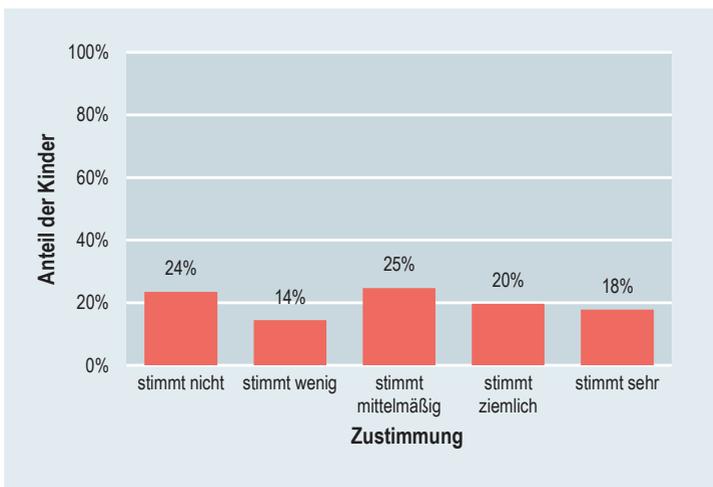


Abb. 8.15: Andere, neue Unterrichtsfächer

Je älter die Kinder werden, umso weniger interessieren sie sich für Nachmittagsangebote zu anderen, neuen Unterrichtsfächern, wie in Abbildung 8.16 dargestellt ist (von 4. Klasse: MW = 3,2 bis 7. Klasse: MW = 2,7).

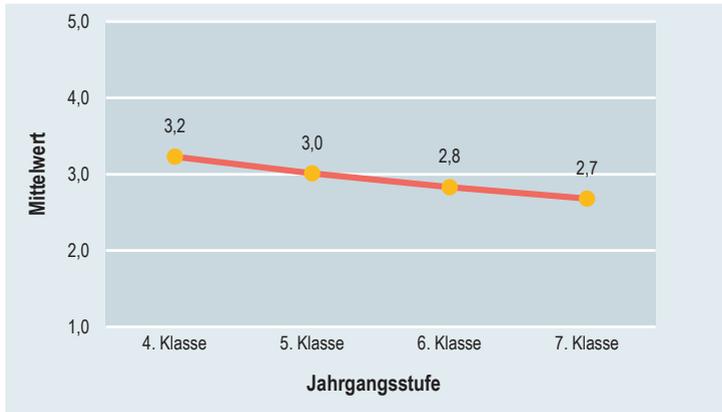


Abb. 8.16: Andere, neue Unterrichtsfächer (nach Jahrgangsstufe)

Nachhilfeangebote sind insgesamt weniger beliebt bei den Kindern.

Nachmittagsangebote in Form von „Nachhilfe“ belegen mit einem Mittelwert von $MW = 2,3$ den sechsten Rangplatz und sind damit insgesamt weniger beliebt bei den Kindern sowie unbeliebter als noch 2011 ($MW = 2,4$) und 2016 ($MW = 2,8$). Je 10 % der Kinder finden es „ziemlich“ bzw. „sehr“ gut, wenn der Nachmittag an der Schule für Nachhilfe genutzt wird (vgl. Abb. 8.17). 18 % bewerten Nachhilfeangebote „mittelmäßig“ gut und insgesamt knapp zwei Drittel (62 %) der Kinder in Deutschland finden es „wenig“ (19 %) bis gar „nicht“ (43 %) gut, wenn der Schulnachmittag für Nachhilfe genutzt wird.

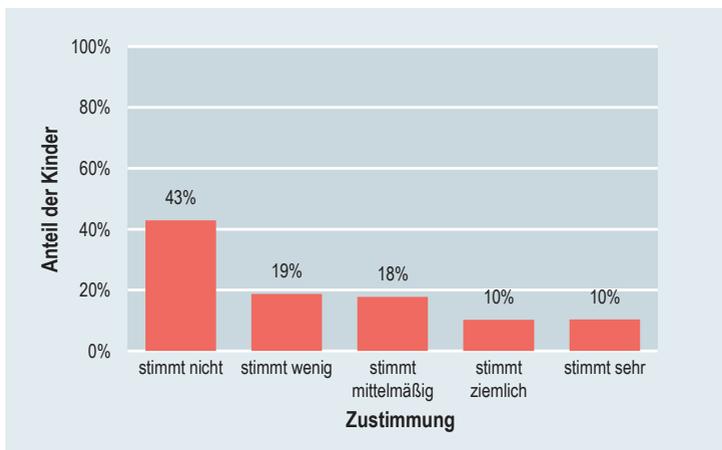


Abb. 8.17: Nachhilfeangebote

Mädchen finden Nachhilfeangebote im nachmittäglichen Schulbetrieb besser als Jungen (MW = 2,4 vs. MW = 2,1). Gleiches trifft auf Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund zu (MW = 2,5 vs. MW = 2,1) sowie Kinder mit Arbeitslosigkeit in der Familie im Vergleich zu Kindern ohne Arbeitslosigkeit in der Familie (MW = 2,6 vs. MW = 2,2). Darüber hinaus gibt es keine weiteren Gruppenunterschiede.

Den siebten und letzten Rang belegen Nachmittagsangebote, die „mehr Zeit für die Fächer, die morgens stattfinden“ ermöglichen. Entsprechende Angebote sind im Durchschnitt „wenig“ beliebt bei den Kindern (MW = 2,2) und damit genauso beliebt wie im Jahr 2011 (MW = 2,2) und signifikant unbeliebter als 2016 (MW = 2,4). Abbildung 8.18 stellt die Häufigkeitsverteilung aller Antworten dar. Insgesamt 15 % der Kinder finden das Aufgreifen von Unterrichtsfächern im Nachmittagsangebot ihrer Schule „ziemlich“ (9 %) bis „sehr“ gut (6 %). Jeder bzw. jede Fünfte findet solche Angebote „mittelmäßig“ (20 %) interessant und zusammengenommen 65 % bewerten diese Art von Angeboten „wenig“ (25 %) bis gar „nicht“ (40 %) gut.

Für Mädchen sowie Kinder mit Migrationshintergrund und Arbeitslosigkeit in der Familie sind Nachhilfeangebote am Nachmittag interessanter.

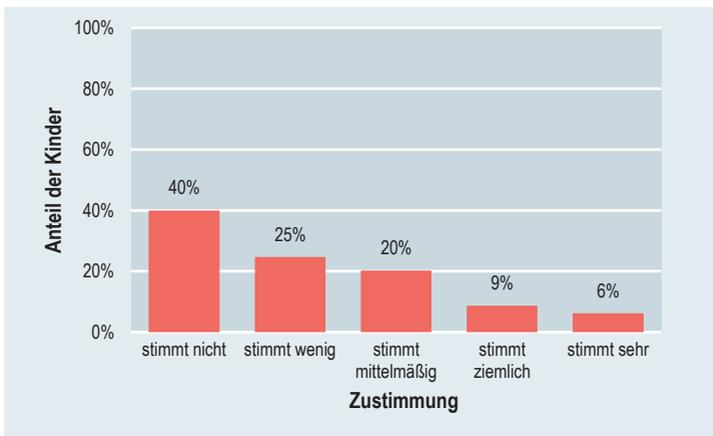


Abb. 8.18: Fächer aus dem Vormittag

Je jünger die Kinder sind, umso stärker befürworten sie Nachmittagsangebote zur Vertiefung der Unterrichtsfächer aus dem Vormittagsbereich (vgl. Abb. 8.19). Kinder der siebten Klassenstufe sind im Mittel nur „wenig“ (MW = 2,0) daran interessiert (4. Klasse: MW = 2,4; 5. Klasse: MW = 2,2; 6. Klasse: MW = 2,1).

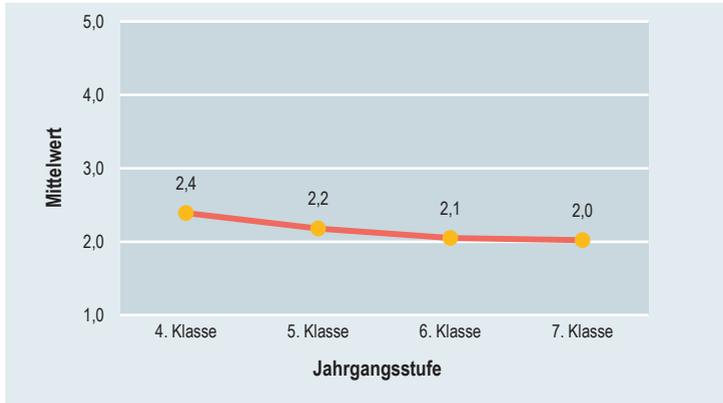


Abb. 8.19: Fächer aus dem Vormittag (nach Jahrgangsstufe)

Unterrichtsferne bzw. schulfachübergreifende Nachmittagsangebote werden von den Kindern am stärksten favorisiert.

Insgesamt lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Kinder im Allgemeinen wenig daran interessiert sind, den Unterrichtsstoff des regulären Schulalltags am Nachmittag noch einmal aufzugreifen und zu vertiefen. Stattdessen möchten sie die Zeit in den Nachmittagsstunden lieber für andere, unterrichtsferne bzw. schulfachübergreifende Angebote nutzen, wie z. B. Sport- und Spielangebote.

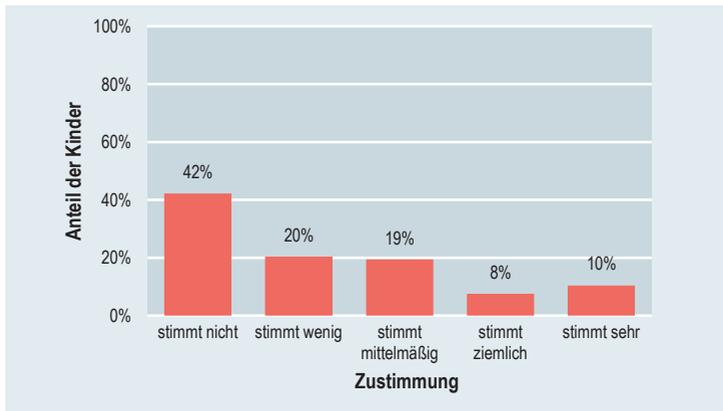


Abb. 8.20: Ich mag gar keine Nachmittagsangebote in der Schule

Knapp jedes fünfte Kind in Deutschland mag gar keine Nachmittagsangebote in der Schule.

Schließlich wurden die Kinder auch gefragt, ob sie überhaupt Nachmittagsangebote in der Schule mögen. Die Kinder stimmen der Aussage „Ich mag gar keine Nachmittagsangebote an der Schule“ mit einem Mittelwert von MW = 2,2 durchschnittlich „wenig“ zu. Damit liegt im

Vergleich zum Erhebungsjahr 2011 (MW = 2,0) ein signifikanter Anstieg der Ablehnung von Nachmittagsangeboten in der Schule vor und ein vergleichbarer Wert wie 2016 (MW = 2,3). Abbildung 8.20 kann die Häufigkeitsverteilung aller Antworten entnommen werden. Insgesamt 18 % stimmen hier „ziemlich“ bis „sehr“ zu und mögen dementsprechend keine Nachmittagsangebote in der Schule. 19 % haben ihre Antwort bei „stimmt mittelmäßig“ verortet und insgesamt 62 % finden, dass die Aussage „wenig“ (20 %) bis gar „nicht“ (42 %) zutrifft.

Je älter die Kinder werden, desto kritischer sind sie generell gegenüber Nachmittagsangeboten an der Schule eingestellt (vgl. Abb. 8.21), wie oben an der Bewertung der einzelnen Angebote bereits deutlich wurde, und stimmen dementsprechend an dieser Stelle signifikant häufiger zu (4. Klasse: MW = 2,0; 5. Klasse: MW = 2,1; 6. Klasse: MW = 2,3; 7. Klasse: MW = 2,6). Somit lässt sich festhalten, dass jüngere Kinder grundsätzlich mehr an Nachmittagsangeboten interessiert sind und das Interesse an Ganztagsangeboten generell mit zunehmendem Alter der Kinder abnimmt.

Das Interesse an Nachmittagsangeboten generell nimmt mit steigendem Alter ab.

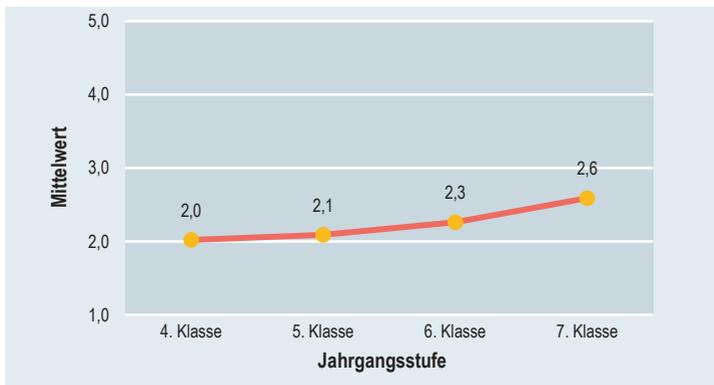


Abb. 8.21: Ich mag gar keine Nachmittagsangebote in der Schule
(nach Jahrgangsstufe)

Bei der Betrachtung der Zusammenhänge wird deutlich, dass Kinder, die nachmittägliche Schulangebote nutzen, diesen gegenüber auch positiver eingestellt sind und seltener der Aussage zustimmen: „Ich mag gar keine Nachmittagsangebote an der Schule“ (MW = 2,0 vs. MW = 2,4). Erwartungskonform bewerten Kinder, die Nachmittagsangebote nicht befürworten, alle Angebote kritischer. Hier bestehen durchweg negative Zusammenhänge von $r = -.11$ bis $r = -.21$.

Das Interesse an nachmittäglichen Schulangeboten ist übergreifend, Kinder sind entweder insgesamt daran interessiert oder nicht.

Kinder, die sich für ein Angebot interessieren, interessieren sich auch stärker für andere mögliche Nachmittagsangebote. Dies spricht dafür, dass das Interesse an nachmittäglichen Angeboten in der Schule übergreifend ist. Die Korrelationen zwischen den unterschiedlichen Angebotsformaten sind durchweg positiv und variieren zwischen $r = .12$ und $r = .48$. Der stärkste Zusammenhang zeigt sich zwischen der Möglichkeit zum Ausruhen und der Möglichkeit zum Spielen ($r = .48$): Je positiver die Kinder Spielangebote bewerten, desto besser finden sie auch nachmittägliche Angebote zum Ausruhen und umgekehrt. Der geringste Zusammenhang besteht zwischen Spielangeboten und Angeboten zur Vertiefung von Unterrichtsfächern aus dem Vormittagsbereich ($r = .12$).

8.2 Digitalisierung in der Schule

Dieses Kinderbarometer befasst sich erstmals mit Fragen der Digitalisierung in der Schule. Im Rahmen der im Vorfeld organisierten Fokusgruppen (vgl. Kapitel 1 Hintergrund) wurde dieses Thema u. a. selbst von den Kindern für die zugrunde liegende Befragung vorgeschlagen.

Rund neun von zehn Kindern berichten von einem Medien- bzw. Informatikraum in ihrer Schule.

Zunächst wurden die Kinder nach der medialen Ausstattung in ihrer Schule gefragt. Die meisten Kinder geben an, dass ihre Schule einen Medien- bzw. Informatikraum mit Computern für die Schülerinnen und Schüler besitzt. Rund neun von zehn Kindern haben hier mit „ja“ (88 %) geantwortet, dementsprechend liegt der Anteil der Kinder, die hier die Antwortoption „nein“ angekreuzt haben, bei 12 %.

Hierbei gibt es signifikante Unterschiede nach Bundesland und Alter der Kinder. Die Schulausstattung mit Medienräumen je nach Bundesland kann Abbildung 8.22 entnommen werden.

In Sachsen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen verfügen nahezu alle Schulen über einen Medienraum mit Computern.

In Sachsen (100 %), Hessen (99 %), Mecklenburg-Vorpommern (98 %) und Bremen (97 %) verfügen im Bundesländervergleich die meisten Schulen über Medien- bzw. Informatikräume für die Kinder. Hier sind es nahezu alle Kinder, die von einem Medienraum mit Computern berichten, und signifikant mehr Kinder als in den Bundesländern Hamburg, Rheinland-Pfalz (je 80 %) und Berlin (81 %), wobei auch hier im Mittel rund acht von zehn Kindern in der Schule Zugriff auf einen Medienraum haben.

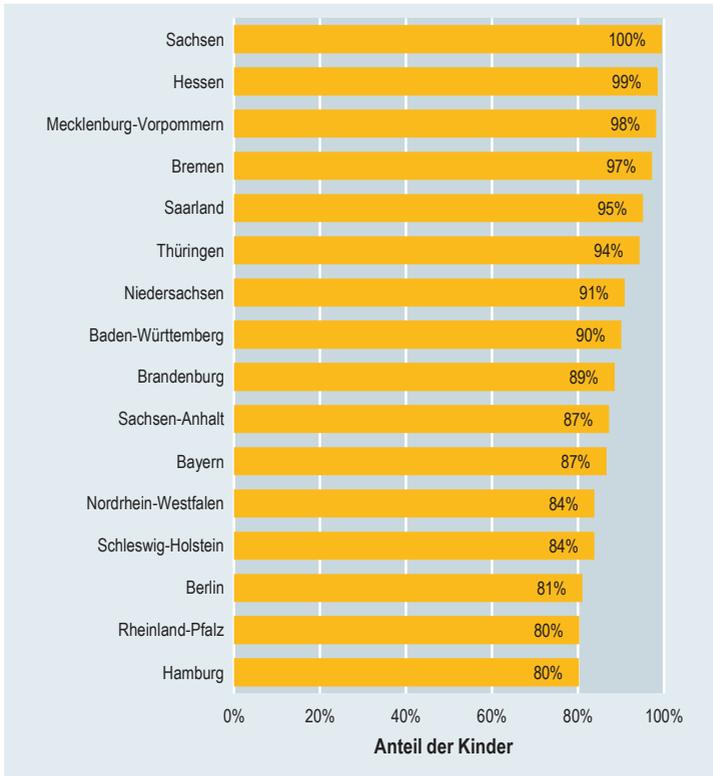


Abb. 8.22: Medien-/Informatikraum in der Schule
(Anteil „ja“ nach Bundesland)

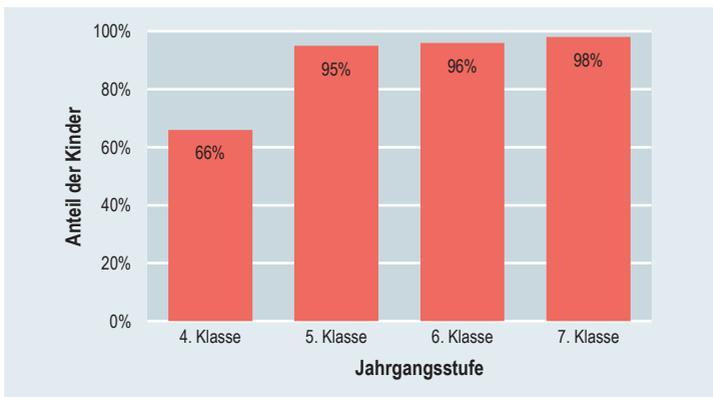


Abb. 8.23: Medien-/Informatikraum in der Schule
(Anteil „ja“ nach Jahrgangsstufe)

In der Grundschule (4. Klasse: 66 %) verfügen die Kinder deutlich seltener über einen Medienraum in der Schule als Kinder der höheren Klassenstufen (5. Klasse: 95 %; 6. Klasse: 96 %; 7. Klasse: 98 %; vgl. Abb. 8.23).

Ein gutes Viertel der Kinder berichtet von Tablets in der Schule.

Außerdem sollten die Kinder angeben, ob es in ihrer Schule auch Zugriffsmöglichkeiten auf Tablets für Schülerinnen und Schüler gibt. Die meisten Kinder in Deutschland haben in ihrer Schule keinen Zugriff auf Tablets. Rund ein Viertel der Befragten hat hier mit „ja“ (28 %) geantwortet und dementsprechend knapp drei Viertel mit „nein“ (72 %).

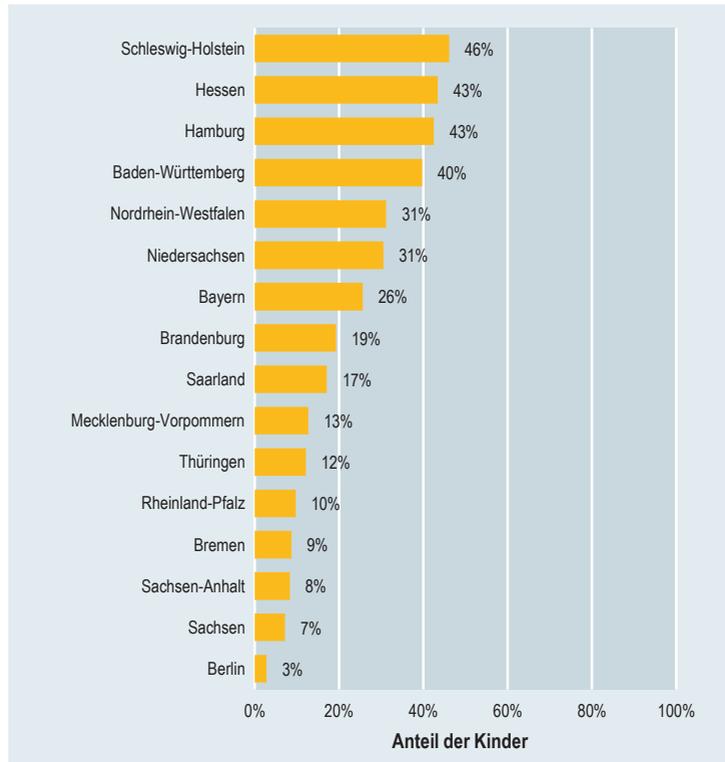


Abb. 8.24: Zugriffsmöglichkeiten auf Tablets (Anteil „ja“ nach Bundesland)

Hierbei gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern (vgl. Abb. 8.24). In Schleswig-Holstein (46 %), Hessen, Hamburg (je 43 %) und Baden-Württemberg (40 %) verfügen im Bundesländervergleich die meisten Schulen über Tablets für die Kinder. Hier ist es annähernd die Hälfte der Kinder, die von Schultablets berichtet. In Berlin (3 %), Sach-

Zwischen den Bundesländern gibt es deutliche Unterschiede bei der Ausstattung der Schulen mit Tablets.

sen (7 %) und Sachsen-Anhalt (8 %) sowie Bremen (9 %) hat nicht einmal jedes zehnte Kind in der Schule Zugriffsmöglichkeiten auf ein Tablet.

Darüber hinaus bestehen neben den Bundesländerunterschieden auch Unterschiede in Abhängigkeit vom Wohnumfeld der Kinder. Demzufolge verfügen Schulen in „eher dörflichen“ (32 %) Regionen signifikant häufiger über Tablets für die Kinder als Schulen in einem „eher städtischen“ (22 %) Umfeld (vgl. Abb. 8.25).

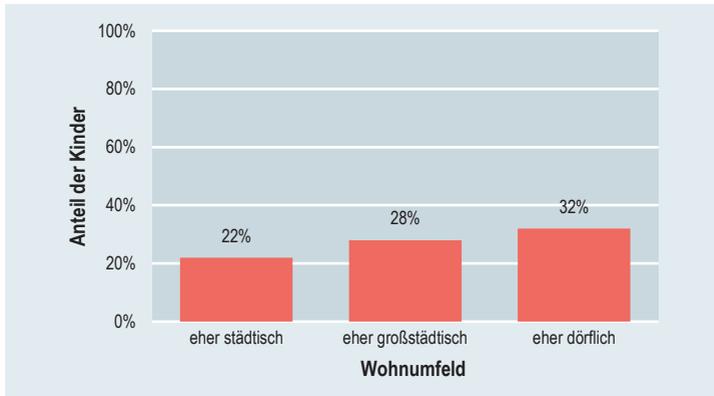


Abb. 8.25: Zugriffsmöglichkeiten auf Tablets (Anteil „ja“ nach Wohnumfeld)

Neben der medialen Ausstattung in den Schulen wurden die Kinder außerdem gefragt, wie häufig es in ihrer Schule speziellen Unterricht bzw. Lerneinheiten zum Umgang mit Neuen Medien (z. B. Computer, Tablet und Smartphone) und dem Internet gibt.

Im Durchschnitt lernen die Kinder in der Schule manchmal etwas über den Umgang mit Neuen Medien.

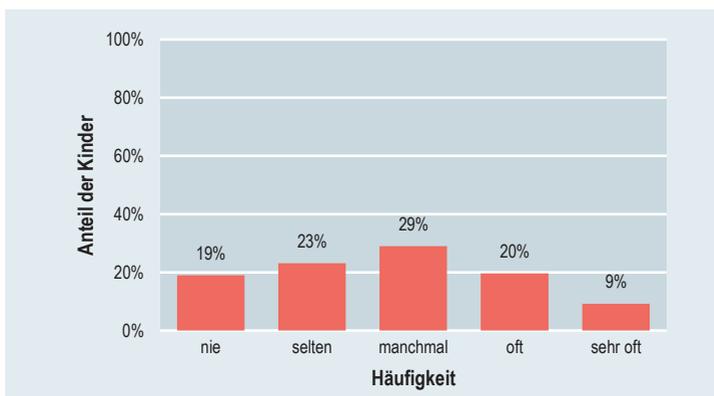


Abb. 8.26: Lerneinheiten zum richtigen Umgang mit Neuen Medien

9 % der Kinder geben an, dass sie in ihrer Schule „sehr oft“ etwas über den richtigen Umgang mit Neuen Medien lernen, und weitere 20 % antworten hier mit „oft“. 29 % berichten „manchmal“ von entsprechenden Lerneinheiten in ihrer Schule und die meisten Kinder erleben dies in ihrem Schulalltag „selten“ (23 %) bis „nie“ (19 %). Der Durchschnitt liegt hier mit einem Mittelwert von MW = 2,8 bei „manchmal“.



Abb. 8.27: Lerneinheiten zum richtigen Umgang mit Neuen Medien
(nach Bundesland)

Kinder in Thüringen und Baden-Württemberg lernen in der Schule am häufigsten etwas über den richtigen Umgang mit Computer und Co.

Erneut zeigen sich Unterschiede im Bundesländervergleich (s. Abb. 8.27). Kinder in Thüringen und Baden-Württemberg (je MW = 3,2) lernen eigenen Angaben zufolge im Vergleich zu den anderen Bundes-

ländern am häufigsten etwas über den richtigen Umgang mit Neuen Medien und signifikant häufiger als Kinder in Berlin (MW = 2,4) und im Saarland (MW = 2,5), diese Bundesländer bilden hier auch das Schlusslicht der Rangfolge.

Darüber hinaus gibt es bedeutsame Unterschiede nach Alter und Wohnregion der Kinder. Je älter die Kinder sind, desto häufiger lernen sie in der Schule etwas über den richtigen Umgang mit Neuen Medien, wie Abbildung 8.28 darstellt (4. Klasse: MW = 2,4; 5. Klasse: MW = 2,8; 6. Klasse: MW = 3,0; 7. Klasse: MW = 3,0). Gleiches trifft auf Kinder in „eher dörflichen“ (MW = 2,9) Wohnregionen im Vergleich zu Kindern in „eher städtischen“ und „eher großstädtischen“ (je MW = 2,7) Regionen zu.

Mit steigender Klassenstufe nimmt die Häufigkeit von Lerneinheiten zum richtigen Umgang mit Neuen Medien zu.

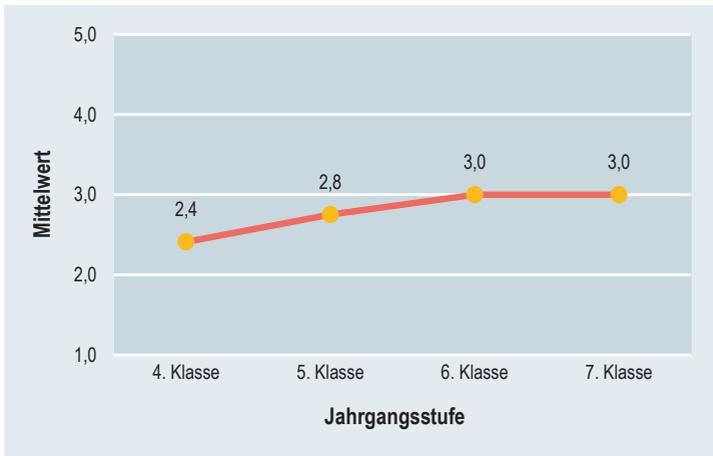


Abb. 8.28: Lerneinheiten zum richtigen Umgang mit Neuen Medien
(nach Jahrgangsstufe)

„Ich lerne in meiner Schule, wie ich mich sicher im Internet verhalten kann“, diese Aussage trifft bei den Kindern in Deutschland durchschnittlich „manchmal“ (MW = 2,8) zu. Die Häufigkeitsverteilung aller Antworten kann Abbildung 8.29 entnommen werden. Knapp ein Drittel (32 %) erleben es insgesamt häufig (oft: 20 %; sehr oft: 12 %), dass sie in der Schule etwas darüber lernen, wie sie sich sicher im Internet verhalten können. 27 % haben hier mit „manchmal“ geantwortet und bei insgesamt 41 % kommen Lerneinheiten zum sicheren Verhalten im Internet „selten“ (21 %) bis „nie“ (20 %) vor.

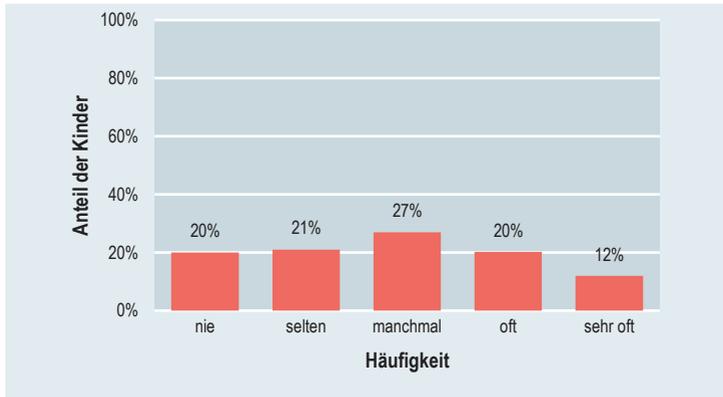
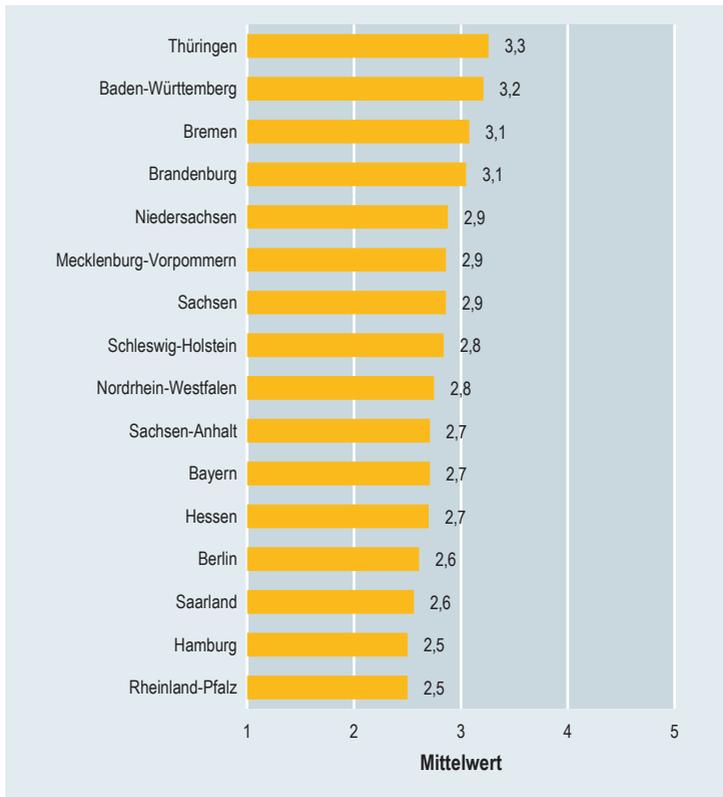


Abb. 8.29: Lerneinheiten zum sicheren Verhalten im Internet



**Abb. 8.30: Lerneinheiten zum sicheren Verhalten im Internet
(nach Bundesland)**

Auch hier sind es im Bundesländervergleich erneut die Kinder in Thüringen (MW=3,3) und Baden-Württemberg (MW=3,2), die am häufigsten etwas zum sicheren Verhalten im Internet lernen, Kinder in Rheinland-Pfalz und Hamburg (je MW=2,5) hingegen am seltensten (s. Abb. 8.30).

Überdies gibt es altersabhängige Unterschiede zwischen den Kindern: Mit zunehmendem Alter steigt auch die Häufigkeit von Lerneinheiten zum sicheren Verhalten im Internet (4. Klasse: MW=2,5; 5. Klasse: MW=2,8; 6. Klasse: MW=3,0; 7. Klasse: MW=3,0; vgl. Abb. 8.31).

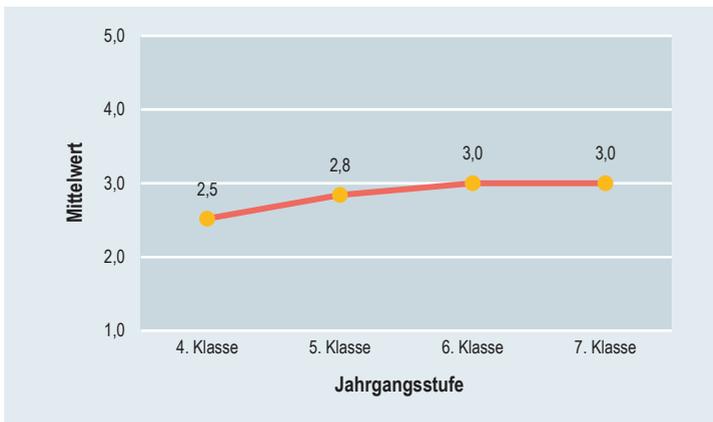


Abb. 8.31: Lerneinheiten zum sicheren Verhalten im Internet
(nach Jahrgangsstufe)

Schließlich wurden die Kinder im Themenblock Digitalisierung in der Schule gefragt, ob sie in der Schule gerne mehr mit Neuen Medien arbeiten würden. Die meisten Kinder würden es sehr befürworten, wenn sie in der Schule mehr mit Neuen Medien arbeiten würden, und haben hier mit „sehr oft“ (46 %) oder „oft“ (22 %) geantwortet. Die übrigen Antworten sind in Abbildung 8.32 dargestellt (manchmal: 16 %; selten: 8 %; nie: 8 %).

Der Mittelwert liegt hier bei der Antwortkategorie „oft“ (MW=3,9) und es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Bundesländern, d. h., die Kinder in ganz Deutschland interessieren sich gleichermaßen über den Status quo hinaus für eine mediale Ausbildung bzw. Arbeitsphasen mit Neuen Medien in der Schule. Jungen inter-

Je nach Bundesland lernen die Kinder in der Schule unterschiedlich häufig etwas über sicheres Verhalten im Internet.

Ältere Kinder lernen häufiger, wie sie sich sicher im Internet verhalten können.

Kinder in ganz Deutschland würden in der Schule gerne mehr mit Computern, Tablets und Smartphones arbeiten.

essieren sich noch stärker dafür, in der Schule mehr mit Neuen Medien zu arbeiten, als Mädchen (MW = 4,1 vs. MW = 3,7). Kinder der siebten Klassenstufe (MW = 4,0) sind ebenfalls stärker an Arbeitsphasen mit Neuen Medien interessiert als Grundschul Kinder (4. Klasse: MW = 3,8).

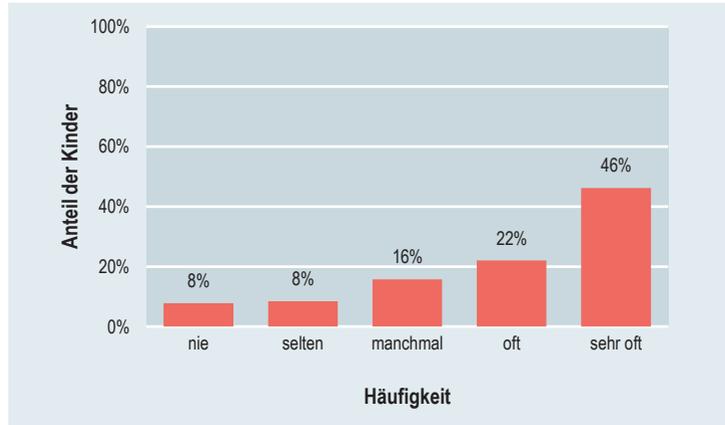


Abb. 8.32: Wunsch nach dem Arbeiten mit Neuen Medien

Eine mediale Hardwareausstattung an den Schulen erhöht die Frequenz von entsprechenden Lerneinheiten und ist somit ein Türöffner für Medienerziehung in der Schule.

Werden die Zusammenhänge zwischen den Fragen dieses Themenblocks betrachtet, so zeigt sich, dass Kinder, die in ihrer Schule über einen Medienraum mit Computern (MW = 2,9 vs. MW = 2,2) verfügen oder innerhalb der Schule Zugriffsmöglichkeiten auf Tablets (MW = 3,0 vs. MW = 2,7) haben, in der Schule auch häufiger etwas über den richtigen Umgang mit Neuen Medien lernen. Schulen mit Medienraum bieten darüber hinaus auch häufiger Lerneinheiten zum sicheren Verhalten im Internet an als Schulen ohne Medienraum mit Computern (MW = 2,9 vs. MW = 2,2). Die grundsätzliche Hardwareausstattung der Schulen erhöht folglich die Häufigkeit von entsprechenden medialen Lerneinheiten in der Schule und kann damit ein Türöffner für Medienerziehung in der Schule sein.

Darüber hinaus zeigt sich, dass Kinder, die in ihrer Schule etwas über den richtigen Umgang mit Neuen Medien lernen, gleichzeitig auch häufiger etwas über sicheres Verhalten im Internet lernen und umgekehrt ($r = .63$).

8.3 Bullying in der Schule

Der Begriff Bullying wird häufig als Synonym für das Phänomen Mobbing verwendet. Im deutschsprachigen Raum hat er sich als Begriff für jede Form von Ausgrenzung und Schikane im schulischen Kontext etabliert, während der Begriff Mobbing eher im Kontext von Arbeit genutzt wird.

Der Themenblock Bullying in der Schule umfasst insgesamt fünf Fragen, zu denen die Kinder eine Häufigkeitseinschätzung abgeben sollten.¹ „Meine Mitschüler/Mitschülerinnen beleidigen mich“, zu dieser Situation kommt es bei den Kindern durchschnittlich „selten“ (MW = 2,1). Die Verteilung aller Antworten ist in Abbildung 8.33 dargestellt. Ein knappes Drittel der Kinder hat noch „nie“ (31 %) die Erfahrung gemacht, in der Schule von anderen Kindern beleidigt zu werden, und weiteren 39 % passiert es „selten“. Für 20 % gehören Beleidigungen von andern Kindern „manchmal“ zum Schulalltag und insgesamt jeder bzw. jede Zehnte erlebt dies „oft“ (7 %) oder „sehr oft“ (3 %).

Jedes zehnte Kind in Deutschland wird regelmäßig von anderen Kindern in der Schule beleidigt.

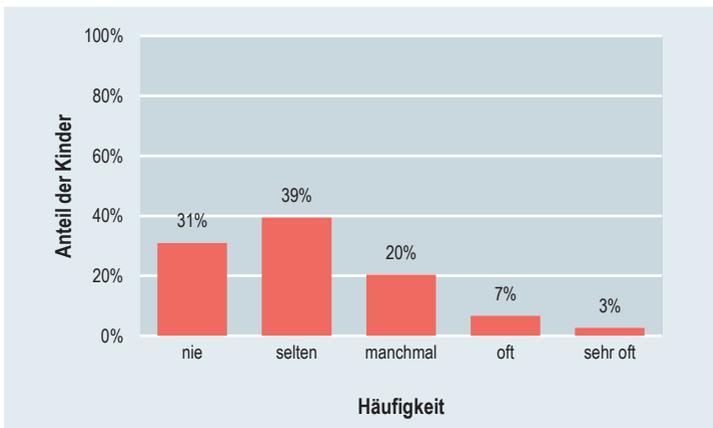


Abb. 8.33: Bullying in der Schule – Opfer

Jungen werden noch häufiger von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern beleidigt als Mädchen (MW = 2,2 vs. MW = 2,0). Darüber

¹ Die hier vorgestellten Fragen sind in ähnlicher Art und Weise erstmals im Kinderbarometer 2007 zum Einsatz gekommen. Damals haben sich insgesamt sieben Bundesländer an der Studie beteiligt, sodass ein Jahresvergleich anhand statistischer Analysen an dieser Stelle nicht zulässig ist.

Insgesamt werden die Kinder in Deutschland häufiger von anderen beleidigt, als dass sie selbst aktiv beleidigen.

hinaus gibt es keine weiteren Unterschiede zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen.

Neben den passiven Erfahrungen mit Beleidigungen in der Schule wurden die Kinder auch gefragt, ob sie selbst aktiv andere Kinder beleidigen. Der Durchschnitt fällt hier mit einem Mittelwert von $MW = 1,8$ geringer aus als bei der vorherigen Frage zu den passiven Erfahrungen mit Beleidigungen. Die Häufigkeitsverteilung ist in Abbildung 8.34 visualisiert: 45 % haben eigenen Angaben zufolge noch „nie“ ein anderes Kind in der Schule beleidigt und weitere 38 % tun es „selten“. 13 % geben an, dass sie „manchmal“ andere Kinder beleidigen, und insgesamt 4 % tun dies nach eigener Einschätzung „oft“ (3 %) bis „sehr oft“ (1 %).

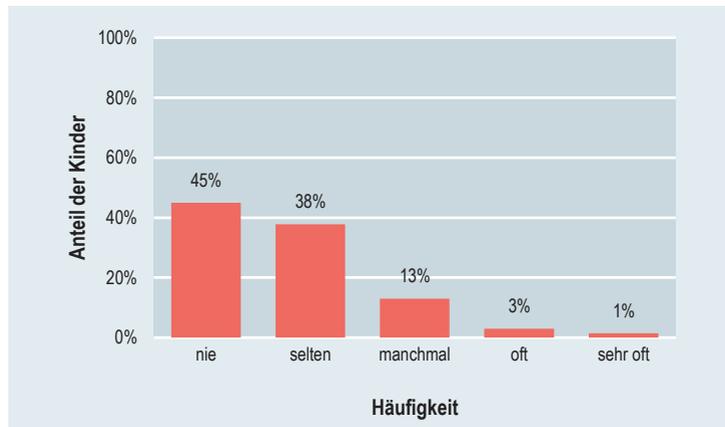


Abb. 8.34: Bullying in der Schule – Täter/Täterin

Jungen, Kinder mit Migrationshintergrund und ältere Kinder beleidigen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler häufiger.

Insgesamt kommt es eher selten vor, dass die Kinder von Mitschülerinnen und Mitschülern vor der Klasse bloßgestellt werden – jedem 20. Kind passiert dies regelmäßig.

Das aktive Beleidigen kommt ebenfalls bei Jungen durchschnittlich häufiger vor als bei Mädchen ($MW = 2,0$ vs. $MW = 1,6$). Gleiches trifft auf Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund zu ($MW = 1,9$ vs. $MW = 1,7$) sowie Kinder der siebten Klassenstufe ($MW = 2,0$) im Vergleich zu Kindern der übrigen drei Klassenstufen (4. Klasse: $MW = 1,7$; 5. Klasse: $MW = 1,7$; 6. Klasse: $MW = 1,8$).

„Ich fühle mich von meinen Mitschülern/Mitschülerinnen vor der Klasse bloßgestellt“ – dies passiert den Kindern in Deutschland durchschnittlich zwischen „selten“ und „nie“ ($MW = 1,6$). Der Großteil der Kinder hat hier mit „nie“ (65 %) geantwortet, dementsprechend wurden rund sieben von zehn Kindern noch nie von anderen Kindern vor ihrer

Klasse bloßgestellt (vgl. Abb. 8.35). 20 % kommen „selten“ in diese Situation und weitere 9 % „manchmal“. 3 % der Kinder haben hier die Antwortoptionen „oft“ und weitere 2 % die Antwortkategorie „sehr oft“ gewählt. Bei dieser Frage gibt es keine bedeutsamen Gruppenunterschiede.

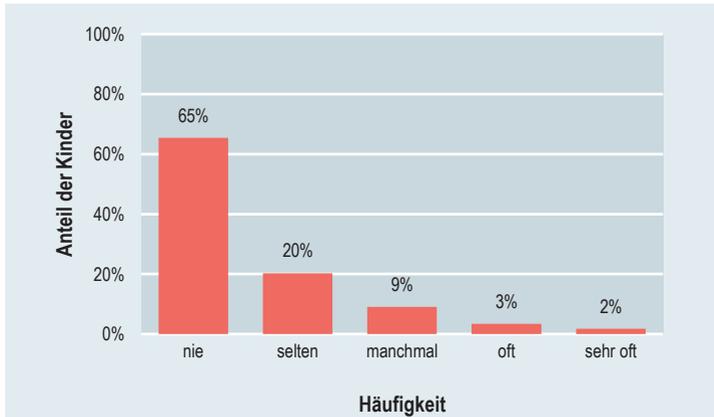


Abb. 8.35: Bloßstellung durch Mitschülerinnen und Mitschüler – Opfer

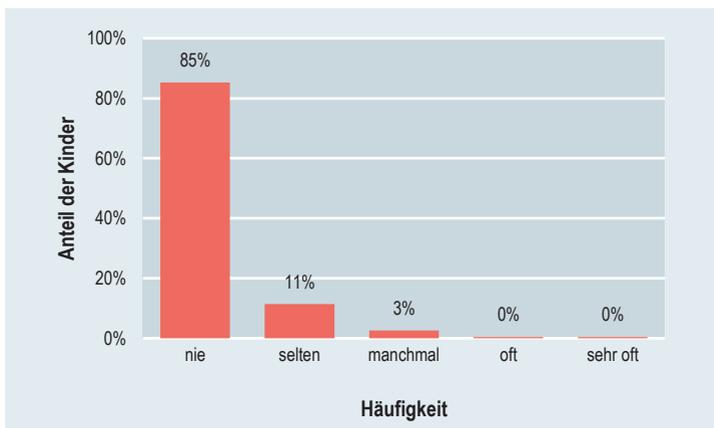


Abb. 8.36: Bloßstellung von Mitschülerinnen und Mitschülern – Täter/Täterin

Interessant ist darüber hinaus, wie viele Kinder selbst ihre Mitschülerinnen und Mitschüler im Klassenkontext bloßstellen. Auch diese Bewertung fällt durchschnittlich geringer aus, d. h., die Kinder erle-

Rund neun von zehn Kindern haben eigenen Angaben zufolge noch nie einen Mitschüler bzw. eine Mitschülerin vor der Klasse bloßgestellt.

ben häufiger die passive Form von Bullying, anstatt selbst aktiv daran beteiligt zu sein (MW = 1,2). Die Verteilung aller Antworten ist in Abbildung 8.36 dargestellt. Je unter 1 % der Kinder stellen ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden nach eigenen Angaben „oft“ bzw. „sehr oft“ vor der Klasse bloß. 3 % tun dies „manchmal“ und der überwiegende Großteil „selten“ (11 %) bis „nie“ (85 %).

Jungen geben durchschnittlich häufiger an, andere Kinder vor der Klasse bloßzustellen, als Mädchen (MW = 1,3 vs. MW = 1,1). Darüber hinaus gibt es keine weiteren signifikanten Gruppenunterschiede.

Schließlich wurden die Kinder in diesem Themenblock dazu gefragt, wie ihre Erfahrungen mit Bullying seitens der Lehrkräfte sind. Der Mittelwert beträgt hier MW = 1,4 und liegt somit zwischen den Antwortoptionen „selten“ und „nie“. Die meisten Kinder in Deutschland wurden somit noch nie von ihren Lehrkräften blamiert, rund drei Viertel haben diese Frage mit „nie“ (72 %) beantwortet (vgl. Abb. 8.37). Bei 17 % kommt es „selten“ zu solchen Situationen und weitere 7 % erleben dies „manchmal“. Insgesamt 4 % der Kinder fühlen sich regelmäßig durch ihre Lehrkräfte im Klassenkontext blamiert. Bei Kindern mit Migrationshintergrund kommt dies häufiger vor (MW = 1,6 vs. MW = 1,4). Gleiches trifft auf Kinder in einem eher großstädtischen Wohnumfeld im Vergleich zu Kindern zu, die eher dörflich aufwachsen (MW = 1,6 vs. MW = 1,4).

4 % der Kinder machen regelmäßig Erfahrungen mit Bullying seitens der Lehrkräfte – Kinder mit Migrationshintergrund und in Großstädten noch häufiger.

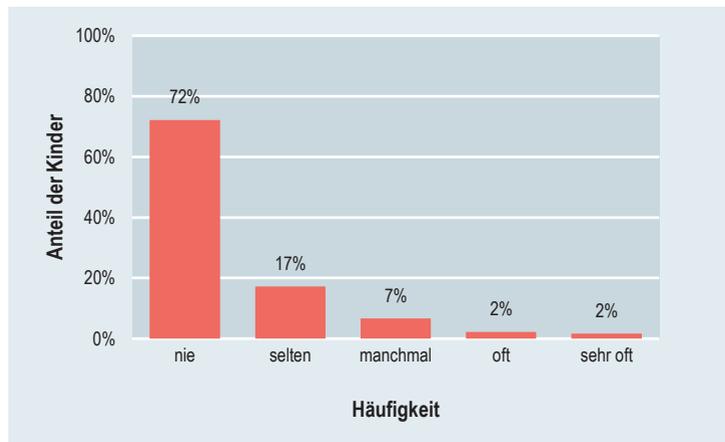


Abb. 8.37: Bloßstellung durch Lehrkräfte

Zwischen allen Fragen des Themenblocks Bullying in der Schule bestehen durchweg positive Zusammenhänge (s. Tab. 8.1). Der stärkste Zusammenhang zeigt sich zwischen der ersten und zweiten Frage: Demnach beleidigen Kinder, die selbst häufig beleidigt werden, auch häufiger andere Kinder und umgekehrt ($r = .53$). Ein ähnlich starker Zusammenhang zeigt sich zum Gefühl, von anderen vor der Klasse bloßgestellt zu werden: Kinder, die von anderen häufig beleidigt werden, fühlen sich gleichzeitig auch häufiger vor der Klasse bloßgestellt und umgekehrt ($r = .52$).

Die durchweg positiven Zusammenhänge zwischen den Fragen sprechen dafür, dass die Kinder generell entweder eher viel oder wenig Erfahrungen mit Bullying haben, unabhängig davon, ob sie selbst passiv oder aktiv daran beteiligt sind oder ob sie durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler oder die Lehrkräfte in der Schule gemobbt werden: Wer selbst häufiger Erfahrungen in der Opferrolle mit Bullying hat, ist damit gleichzeitig häufiger auch selbst aktiver Täter.

Die Kinder sind generell eher viel oder wenig von Bullying in der Schule betroffen. Wer Opfer ist, ist mit einer höheren Wahrscheinlichkeit gleichzeitig auch Täter.

Tab. 8.1: Zusammenhänge im Themenblock Bullying in der Schule
(Korrelationskoeffizienten)

	a	b	c	d	e
(a) Meine Mitschüler/-innen beleidigen mich.	x	.53	.52	.23	.26
(b) Ich beleidige meine Mitschüler/-innen.		x	.23	.37	.25
(c) Ich fühle mich von meinen Mitschüler/-innen vor der Klasse bloßgestellt.			x	.29	.32
(d) Ich stelle meine Mitschüler/-innen vor der Klasse bloß.				x	.26
(e) Meine Lehrer/-innen blamieren mich vor der Klasse.					x

Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von $p < .001$ signifikant.

8.4 Schule und Wohlbefinden

Zwischen dem Themenblock Nachmittagsangebote in der Schule und dem Wohlbefinden der Kinder bestehen einige Zusammenhänge. Demnach fühlen sich Kinder, die am Nachmittag gerne den regulä-

ren Unterrichtsstoff vertiefen würden, in der Schule wohler und umgekehrt: Kinder, die sich in der Schule wohler fühlen, interessieren sich stärker für nachmittägliche Schulangebote zu den Unterrichtsfächern ($r = .12$). Kindern, die am Nachmittag gerne mehr Sport in der Schule machen möchten, geht es im Allgemeinen ($r = .17$), in der Familie ($r = .15$), in der Schule ($r = .12$), im Wohnumfeld ($r = .12$) und bei ihren Freunden ($r = .09$) besser und umgekehrt, d. h., diese Kinder fühlen sich in allen Bereichen sowie im Allgemeinen wohler. Außerdem zeigt sich, dass Kinder, denen es im Allgemeinen gut geht, den Nachmittag an der Schule bevorzugt mit Spielangeboten verbringen und umgekehrt ($r = .11$). Die einzige negative Korrelation zeigt sich hier zur generellen Ablehnung von Nachmittagsangeboten in der Schule: Kinder, die in der Schule ein negatives Wohlbefinden aufweisen, sind nachmittäglichen Schulangeboten gegenüber häufiger negativ eingestellt und umgekehrt ($r = -.17$).

Bullyingerfahrungen
in der Schule stehen
durchweg im negativen
Zusammenhang mit
dem Wohlbefinden
der Kinder.

Zwischen der medialen Hardwareausstattung in der Schule und dem Wohlbefinden der Kinder bestehen keine bedeutsamen Zusammenhänge. Es zeigt sich jedoch, dass Kinder, die in der Schule häufiger etwas über den richtigen Umgang mit Neuen Medien lernen ($r = .10$) und darüber, wie sie sich im Internet sicher verhalten können ($r = .10$), ein positiveres schulisches Wohlbefinden aufweisen und umgekehrt. Außerdem möchten Kinder, die ein geringeres schulisches Wohlbefinden aufweisen, in der Schule gerne häufiger mit Neuen Medien arbeiten und umgekehrt ($r = -.12$).

Alle Fragen des Themenbereichs Bullying in der Schule stehen im negativen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Kinder (vgl. Tab. 8.2). Die stärksten Zusammenhänge zeigen sich zur Häufigkeit von Bloßstellungen vor der Klasse. Demzufolge fühlen sich Kinder, die häufig vor der Klasse von anderen Kindern bloßgestellt werden, in allen betrachteten Bereichen sowie im Allgemein unwohler (von $r = -.24$ bis $r = -.35$). Interessant ist zudem, dass sowohl aktive als auch passive Erfahrungen mit Bullying mit einem verminderten allgemeinen sowie verminderten bereichsspezifischen Wohlbefindenswerten einhergehen.

Tab. 8.2: Zusammenhänge Bullying in der Schule und Wohlbefinden
(Korrelationskoeffizienten)

	WB allgemein	WB Familie	WB Schule	WB Freunde	WB Wohn- gegend
(a) Meine Mitschüler/-innen beleidigen mich.	-.27	-.21	-.35	-.27	-.19
(b) Ich beleidige meine Mitschüler/-innen.	-.21	-.16	-.25	-.14	-.17
(c) Ich fühle mich von meinen Mitschüler/-innen vor der Klasse bloßgestellt.	-.31	-.26	-.34	-.35	-.24
(d) Ich stelle meine Mitschüler/-innen vor der Klasse bloß.	-.13	-.12	-.15	-.12	-.12
(e) Meine Lehrer/-innen blamieren mich vor der Klasse.	-.23	-.21	-.28	-.16	-.15

Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von $p < .001$ signifikant.

9

Familie



Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Eltern und dem familiären Zusammenleben. Hierbei wird in der diesjährigen Erhebung ein besonderes Augenmerk auf die Sensibilität der Eltern bezüglich des Gemütszustandes der Kinder gelegt. Eine weitere Frage greift im Sinne von familiärem Fördern und Fordern auf, inwieweit die Eltern ihren Kindern etwas zutrauen.

Der hier vorgestellte Fragenkomplex wurde, mit Ausnahme der Angaben zum Vertrauen der Eltern in die Fähigkeiten der Kinder, bereits in den Erhebungsjahren 2009 und 2016 eingesetzt und erlaubt so eine Abbildung der elterlichen Sensibilität über die Zeit.

9.1 Sensibilität der Eltern

„Meine Eltern sehen es mir sofort an, wenn es mir nicht gut geht.“ Dies ist bei fast der Hälfte der befragten Kinder „sehr oft“ der Fall (46%). Ein weiteres gutes Drittel (34%) gibt hier an, dass dies „oft“ zutrifft. Insgesamt 8% der Kinder geben hingegen an, dass ihre Eltern „nie“ (2%) oder nur „selten“ (6%) bemerken, wenn es den Kindern nicht gut geht, 13% beschreiben, dass dies „manchmal“ der Fall ist (vgl. Abb. 9.1). Im Mittel liegt die Sensibilität der Eltern bei dieser Aussage auf der fünfstufigen Skala bei einem Mittelwert von $MW=4,2$ und somit zwischen den Antwortkategorien „oft“ und „sehr oft“.

Ein Großteil der Eltern ist für den Gemütszustand ihrer Kinder sensibel.

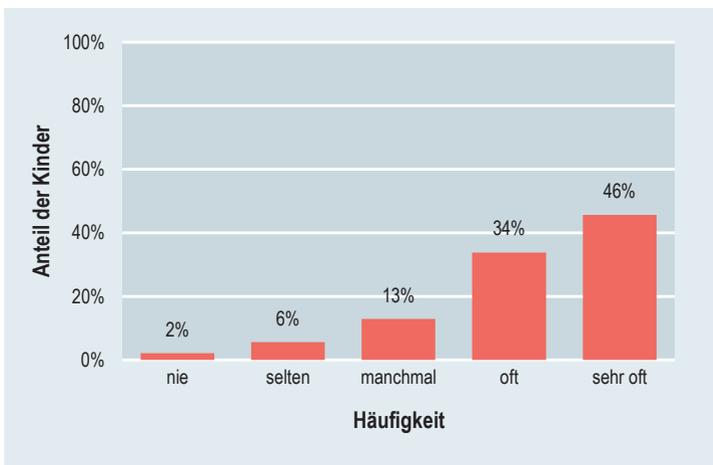


Abb. 9.1: Dem Kind ein Unwohlsein ansehen zu können

Damit entspricht die Verteilung fast exakt den Angaben aus 2016 (MW = 4,2) und der damals deutlich gemachte positive Sprung in der Sensibilität der Eltern im Vergleich zum Jahr 2009 (MW = 3,9) kann 2020 aufrechterhalten werden.

Wie bereits in der Vergangenheit (2009 und 2016) gezeigt, fällt es den Eltern jedoch auch in diesem Jahr mit zunehmendem Alter der Kinder schwerer, sensibel für deren Gemütszustand zu sein. Die Häufigkeit, Unwohlsein sofort zu entdecken, nimmt mit dem Alter der Kinder ab (4. und 5. Klasse: MW = 4,3; 6. Klasse: MW = 4,1; 7. Klasse: MW = 4,0), bleibt allerdings auch in den höheren Klassenstufen auf einem hohen Niveau (vgl. Abb. 9.2). Darüber hinaus gibt es keine signifikanten Gruppenunterschiede.

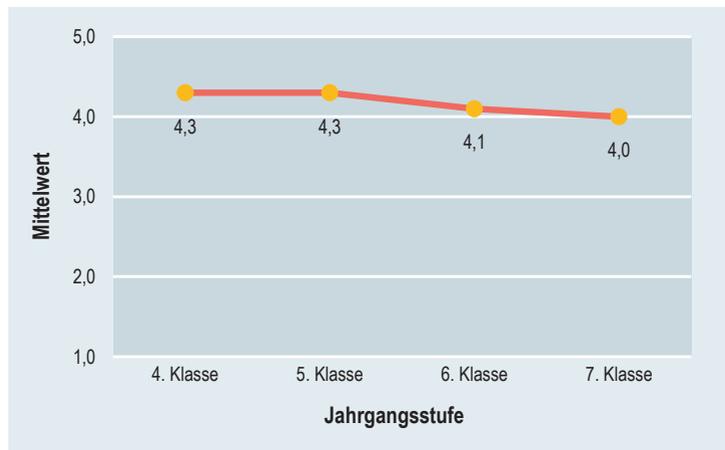


Abb. 9.2: Dem Kind ein Unwohlsein ansehen zu können
(nach Jahrgangsstufe)

Knapp zwei Drittel der Kinder sind nie oder nur selten von der Sensibilität ihrer Eltern genervt.

Bezüglich der Aussage „Es nervt mich, wenn meine Eltern mich darauf ansprechen, ob es mir nicht gut geht“ geben die Kinder im Durchschnitt an, dass dies „selten“ (MW = 2,2) der Fall ist. Konkret geben 37 % an, dass sie „nie“ und weitere 27 % nur „selten“ von ihren Eltern bei einer solchen Frage genervt sind. Ein knappes Viertel der Kinder (23%) ist davon „manchmal“ und insgesamt mehr als jedes zehnte Kind regelmäßig (8 % „oft“ und 5 % „sehr oft“) genervt (vgl. Abb. 9.3).

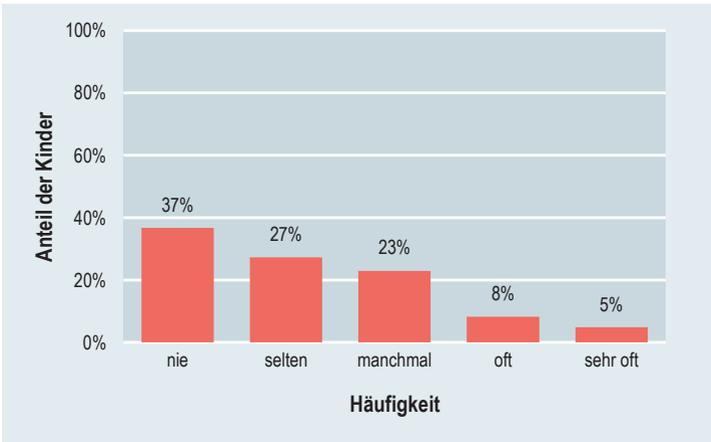


Abb. 9.3: Kinder sind von der Sensibilität der Eltern genervt

Hierbei zeigt sich eine deutliche Veränderung über die Zeit. Im Kinderbarometer aus dem Jahr 2016 hatte es zu dieser Frage einen sehr deutlichen Anstieg (MW = 2,6) im Vergleich zum Jahr 2009 gegeben (MW = 2,0). Das Gefühl, von den Nachfragen der Eltern genervt zu sein, war somit 2016 deutlich höher als noch zuvor. Dieser Anstieg wurde in der aktuellen Erhebung wieder relativiert. Der aktuelle Wert liegt signifikant zwischen den beiden Angaben aus 2009 und 2016, das Gefühl, von der Sensibilität der Eltern genervt zu sein, geht demzufolge im Durchschnitt wieder zurück (vgl. Abb. 9.4).

Die Kinder sind 2020 wieder weniger von der Sensibilität ihrer Eltern genervt als 2016.



Abb. 9.4: Kinder sind von der Sensibilität der Eltern genervt (Jahresvergleich)

Zudem wird erneut nur ein Alterseffekt (und keine weiteren Gruppenunterschiede) deutlich: Mit zunehmendem Alter stört es die Kinder im Durchschnitt häufiger, wenn ihre Eltern sie darauf ansprechen, ob es ihnen nicht gut geht (4. Klasse: MW = 1,9; 5. Klasse: MW = 2,1; 6. Klasse: MW = 2,2 und 7. Klasse: MW = 2,4) (vgl. Abb. 9.5).

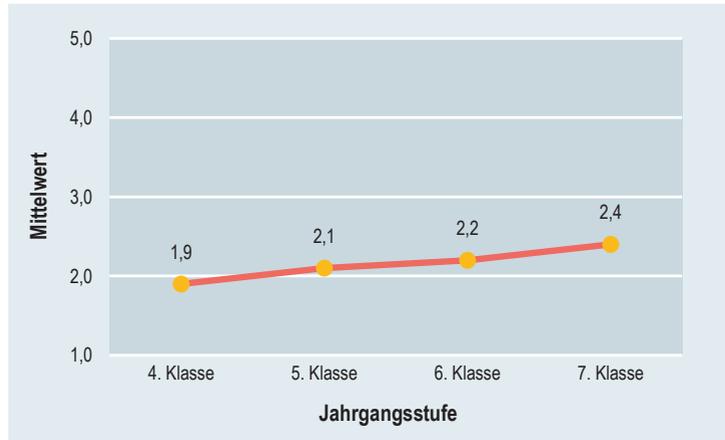


Abb. 9.5: Kinder sind von der Sensibilität der Eltern genervt
(nach Jahrgangsstufe)

Eltern sind beim
Gemütszustand ihrer
Kinder sensibler als bei
deren Erschöpfung.

Neben den Fragen zur Sensibilität der Eltern, was den Gemütszustand angeht, wurde zusätzlich die Sensibilität bezüglich des Gefühls von Erschöpfung adressiert. Dies wurde über die Aussage „Meine Eltern merken, wenn ich eine Pause vom Arbeiten (z. B. Hausaufgaben, Haushaltspflichten) brauche“ operationalisiert. Dabei geben die Kinder im Durchschnitt an, dass dies „manchmal“ (MW = 3,4) der Fall ist. Insgesamt ein Viertel der Kinder gibt an, dass die Eltern „nie“ (12 %) oder nur „selten“ (14 %) bemerken, wenn das Kind eine Pause vom Arbeiten braucht. Jedes fünfte Kind (20 %) erlebt dies „manchmal“. Insgesamt mehr als die Hälfte der Kinder berichten davon, dass ihre Eltern die Notwendigkeit einer Pause „oft“ (28 %) oder „sehr oft“ (26 %) bemerken (vgl. Abb. 9.6).

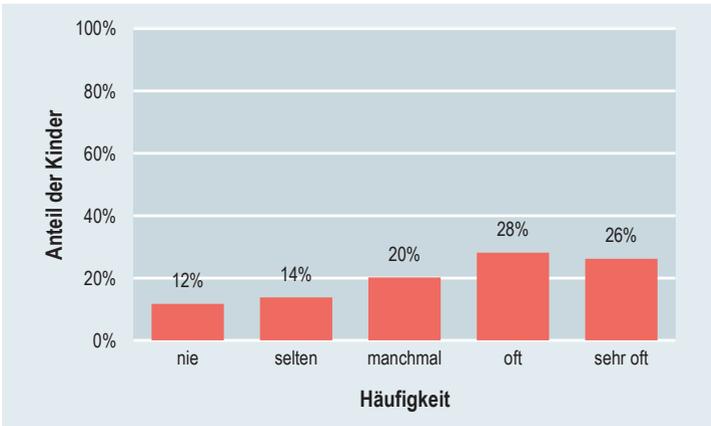


Abb. 9.6: Sensibilität der Eltern für Pausen

Bei der Sensibilität der Eltern für benötigte Pausen zeigt sich eine deutliche Veränderung über die Zeit. Im Kinderbarometer 2016 konnte im Vergleich zu 2009 bei dieser Frage ein sehr deutlicher Anstieg verzeichnet werden (MW = 3,7 vs. MW = 3,2). Die Sensibilität der Eltern für Arbeitspausen lag 2016 somit deutlich höher als zuvor. Dieser Anstieg wurde in der aktuellen Erhebung wieder relativiert. Der aktuelle Wert liegt signifikant zwischen den beiden Angaben aus 2009 und 2016. Die Sensibilität der Eltern für Pausen der Kinder geht im Durchschnitt wieder zurück (vgl. Abb. 9.7).

Die Sensibilität der Eltern für Pausen der Kinder ist aktuell geringer als im Jahr 2016.

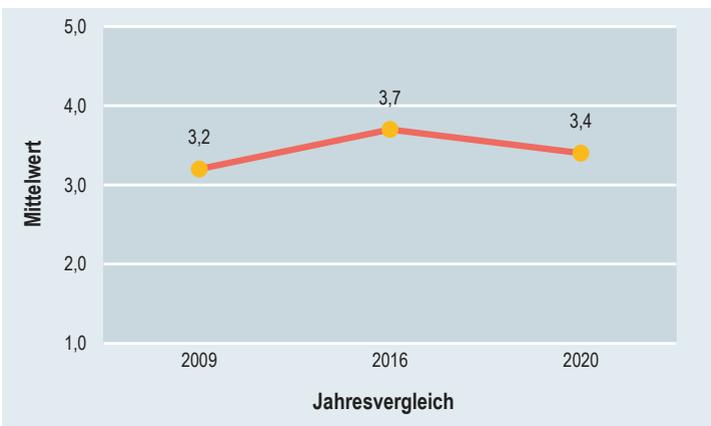


Abb. 9.7: Sensibilität der Eltern für Pausen (Jahresvergleich)

Alle Angaben zur Sensibilität der Eltern sind signifikant vom Alter der Kinder abhängig und weisen keine weiteren Gruppenunterschiede auf.

Auch bezüglich der Sensibilität für Pausen wird ein Alterseffekt deutlich: Jüngere Kinder sind im Durchschnitt seltener der Meinung, dass ihre Eltern bemerken, wenn sie eine Pause brauchen (4. Klasse: MW = 3,6; 5. Klasse: MW = 2,1; 6. Klasse: MW = 2,2 und 7. Klasse: MW = 2,4) (vgl. Abb. 9.8).

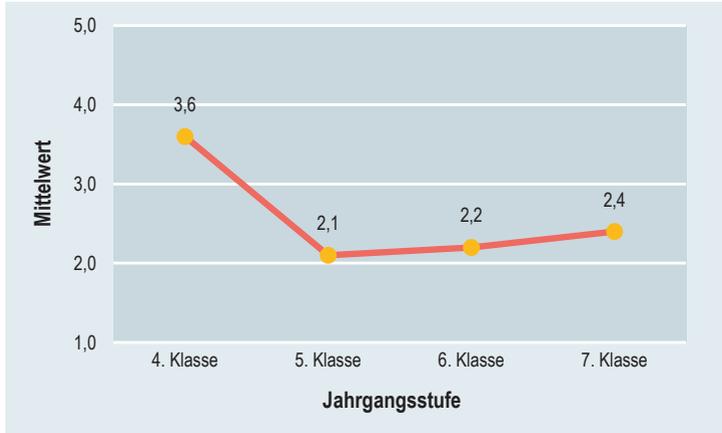


Abb. 9.8: Sensibilität der Eltern für Pausen (nach Jahrgangsstufe)

Neben der Sensibilität der Eltern für den Gemütszustand und den Erschöpfungsgrad der Kinder wurde in diesem Jahr erstmals eine Frage aufgenommen, die auf das Fördern und Fordern der Eltern gegenüber den Kindern, abzielt. Hierbei wurde, im Anschluss an die Erprobung der Frage im Pretest, die negative Formulierung „Meine Eltern trauen mir zu wenig zu“ gewählt.

Jedes siebte Kind erlebt regelmäßig, dass die Eltern ihm zu wenig zutrauen.

Die Kinder erleben im Durchschnitt „selten“ (MW = 2,0), dass ihre Eltern ihnen zu wenig zutrauen. 46 % der Kinder erleben dies „nie“ und weitere 28 % „selten“. Jedes achte Kind (13 %) erlebt „manchmal“, dass seine Eltern ihm zu wenig zutrauen, und insgesamt 14 % begegnen dem fehlenden Zutrauen der Eltern „oft“ (8 %) oder „sehr oft“ (6 %).

Ältere Kinder sind häufiger der Meinung, dass ihre Eltern ihnen zu wenig zutrauen.

An dieser Stelle zeigt sich ein Unterschied in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund: Kinder mit Migrationshintergrund haben häufiger den Eindruck, dass ihre Eltern ihnen zu wenig zutrauen, als Kinder ohne Migrationshintergrund (MW = 2,1 vs. MW = 1,9). Außerdem zeigt sich auch hier ein Unterschied im Altersvergleich: Ältere Kinder (Klasse 6 und Klasse 7: je MW = 2,1) berichten häufiger, dass

die Eltern ihnen zu wenig zutrauen, als Kinder der beiden unteren Klassenstufen (je MW = 1,9).

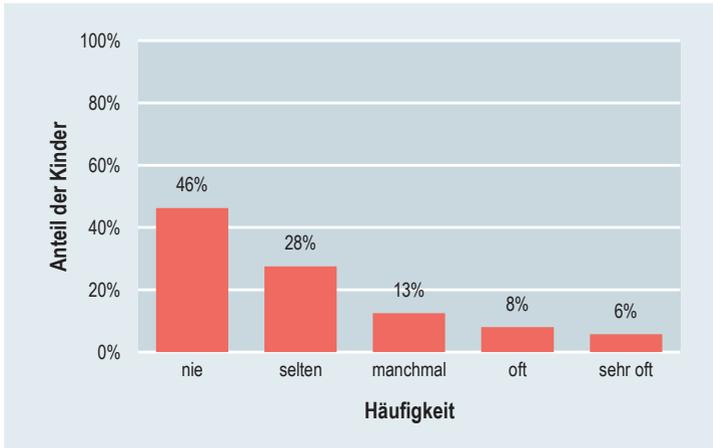


Abb. 9.9: Eltern trauen Kindern zu wenig zu

Die vier vorgestellten Items zum Themenblock Familie weisen durchweg signifikante Zusammenhänge untereinander auf. Der höchste Zusammenhang besteht zwischen der Sensibilität der Eltern für den Gemütszustand der Kinder und deren Bedarf nach Pausen ($r = .44$). Demnach fällt es den Eltern, die sofort erkennen, wenn es ihrem Kind nicht gut geht, auch leichter, deren Bedürfnis nach Pausen einzuordnen und umgekehrt. Zudem zeigt sich, dass mit einer hohen Sensibilität der Eltern für den Gemütszustand oder das Pausenbedürfnis ihrer Kinder zusätzlich einhergeht, dass die Kinder seltener von Nachfragen zu ihrem Wohlergehen genervt sind und umgekehrt: Kinder sind häufiger von Nachfragen der Eltern genervt, wenn diese ihren Gemütszustand ($r = -.20$) oder ihr Bedürfnis nach einer Pause ($r = -.21$) nicht gut erkennen können.

Eltern, die schlechter erkennen können, ob ihr Kind eine Pause braucht, trauen ihren Kindern im Durchschnitt weniger zu ($r = -.31$) und umgekehrt. Zudem sind Kinder häufiger von den Nachfragen ihrer Eltern genervt, wenn diese ihnen weniger zutrauen ($r = .25$) und umgekehrt: Ein höheres Vertrauen der Eltern in die Fähigkeiten ihrer Kinder geht mit weniger genervten Kindern bei Nachfragen zum Wohlergehen einher.

Wenn die Eltern sensibel für das Wohlergehen und Empfinden ihrer Kinder sind, fühlen diese sich auch seltener von den Nachfragen der Eltern genervt.

9.2 Familie und Wohlbefinden

Alle im Themenblock Familie erhobenen Fragen hängen signifikant mit dem Wohlbefinden der Kinder in allen Lebensbereichen zusammen.

Die Sensibilität und das Zutrauen der Eltern haben einen deutlichen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder in allen Bereichen.

Hierbei zeigen sich durchweg positive Zusammenhänge zwischen der Sensibilität der Eltern und dem Wohlbefinden sowie durchweg negative Zusammenhänge zu dem Genervtsein durch Nachfragen der Eltern (vgl. Tab. 9.1).¹

Wenn Eltern ihren Kindern zu wenig zutrauen, geht dies ebenfalls mit einem geringeren Wohlbefinden in allen Lebensbereichen einher.

Die stärksten Zusammenhänge zeigen sich hier erwartungsgemäß zum Wohlbefinden in der Familie: Eine hohe Sensibilität der Eltern für den Gemütszustand bzw. das Unwohlsein der Kinder geht ebenso mit einem hohen Wohlbefinden in der Familie einher ($r = .48$) wie die hohe Sensibilität der Eltern für Pausen ($r = .40$).

Tab. 9.1: Zusammenhänge Familienthemen und Wohlbefinden
(Korrelationskoeffizienten)

	WB allgemein	WB Familie	WB Schule	WB Freunde	WB Wohn- gegend
Eltern bemerken Unwohlsein des Kindes	.34	.48	.21	.18	.26
Von Sensibilität der Eltern genervt	-.19	-.25	-.15	-.10	-.14
Sensibilität der Eltern für Pausen	.30	.40	.22	.15	.21
Eltern trauen Kindern zu wenig zu	-.28	-.38	-.22	-.16	-.22

Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von $p < .001$ signifikant.

¹ Diese Zusammenhänge sind unter Kontrolle des Alters der Kinder berechnet.

10

Mediennutzung



Dieses Kapitel befasst sich mit der Mediennutzung von Kindern in Deutschland. Dabei wird wie bereits in den vergangenen Erhebungen geschaut, wie häufig die Kinder das Internet nutzen, bevor im nächsten Schritt beschrieben wird, welche Plattformen und Dienste bevorzugt genutzt werden. Im Anschluss wird den subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen zum Internet nachgegangen: Vertrauen Kinder beispielsweise den Informationen, die das Internet bereitstellt?

Ein weiterer Abschnitt befasst sich mit dem Thema Computerspiele und dem Umgang damit. Im letzten Abschnitt werden schließlich das Thema Cybermobbing und die eigenen Erfahrungen der Kinder diesbezüglich thematisiert, bevor alle Zusammenhänge zum Wohlbefinden dargestellt werden.

10.1 Häufigkeit der Internetnutzung

Die Kinder wurden zunächst gefragt, wie häufig sie ins Internet gehen und wie häufig sie einzelne Internetplattformen und -dienste, wie z. B. soziale Netzwerke, nutzen. Die subjektive Einschätzung der Kinder wurde anhand einer fünfstufigen Häufigkeitsskala von „nie“ bis „sehr oft“ erfasst.

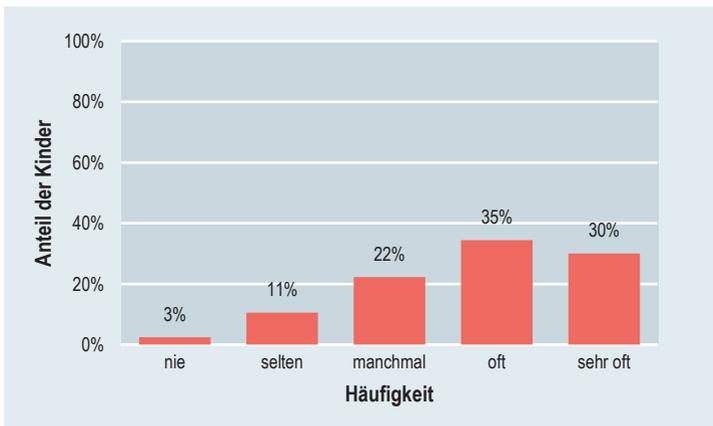


Abb. 10.1: Nutzungshäufigkeit des Internets

Die Kinder in Deutschland gehen im Mittel „oft“ (MW = 3,8) ins Internet. Die Häufigkeitsverteilung aller Antworten kann Abbildung 10.1

65 % der Kinder surfen regelmäßig im Internet.

entnommen werden. Knapp ein Drittel der Kinder geht eigener Auffassung nach „sehr oft“ (30 %) ins Internet und mehr als ein Drittel sind „oft“ (35 %) im Internet unterwegs. Knapp ein Viertel bewegt sich „manchmal“ (22 %) im Internet. Zusammengenommen 14 % surfen „selten“ (11 %) bis „nie“ (3 %) im Internet.

Die Häufigkeit der Internetnutzung ist im Jahresvergleich zu 2018 auf einem konstant hohen Niveau.

Damit hat die Häufigkeit der Internetnutzung im Vergleich zur vorherigen Studie nur in der Tendenz und nicht signifikant zugenommen (vgl. Abb. 10.2). Der Wert der durchschnittlichen Internetnutzung liegt auf einem vergleichbaren Niveau wie 2018 (MW = 3,7) und signifikant höher als 2016 (MW = 3,6), 2014 (MW = 3,5) und 2011 (MW = 3,4).

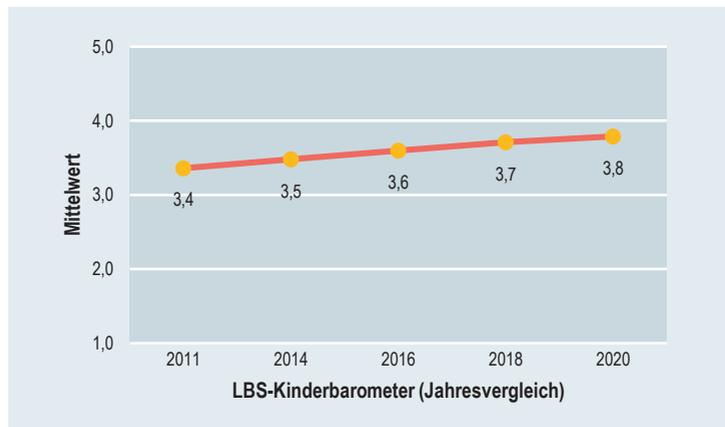


Abb. 10.2: Nutzungshäufigkeit des Internets 2011–2020

Jungen und ältere Kinder nutzen das Internet noch häufiger.

Wie bereits in den vorherigen Studien zeigt sich, dass Jungen das Internet durchschnittlich „oft“ (MW = 3,9) und damit signifikant häufiger nutzen als Mädchen (MW = 3,6). Darüber hinaus wird außerdem deutlich: Je älter die Kinder sind, desto häufiger nutzen sie das Internet (von MW = 3,3 bis MW = 4,2; vgl. Abb. 10.3).

Neben der Nutzungshäufigkeit des Internets ist natürlich auch von besonderem Interesse, welche Onlinedienste und -plattformen die Kinder im Internet bevorzugt nutzen. Die hier verwendeten Fragen sind überwiegend bereits im LBS-Kinderbarometer 2016 und 2018 zum Einsatz gekommen, sodass an dieser Stelle auch Kohortenvergleiche über die Zeit möglich sind.

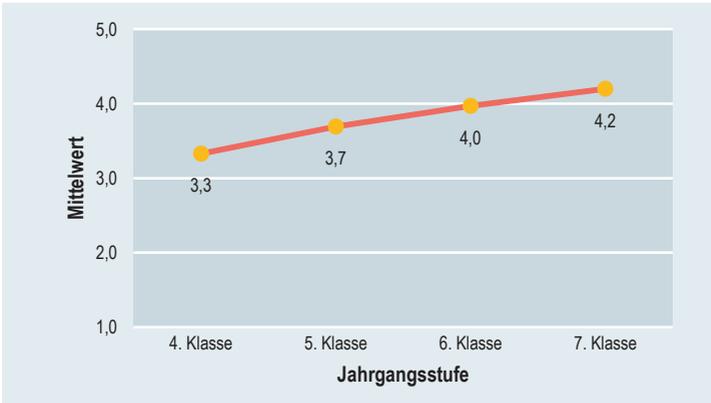


Abb. 10.3: Nutzungshäufigkeit des Internets (nach Jahrgangsstufe)

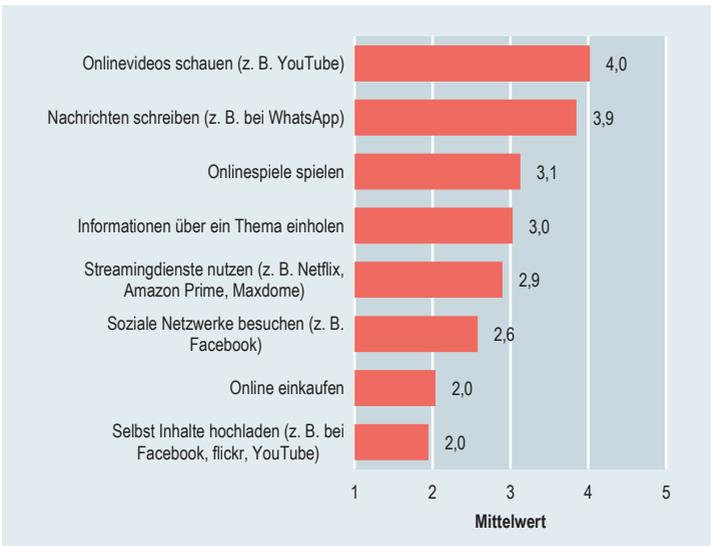


Abb. 10.4: Nutzungshäufigkeit von Internetdiensten und -plattformen (Mittelwerte)

Wenn die Kinder das Internet nutzen¹, dann in erster Linie, um sich online Videos anzuschauen, z. B. auf Videoplattformen wie YouTube

Das Internet nutzen die Kinder am häufigsten, um sich online Videos anzuschauen oder um Nachrichten zu verfassen.

¹ In diesem Abschnitt zur Nutzung von Internetdiensten und -plattformen wurden in den Analysen nur die Kinder berücksichtigt, die das Internet tatsächlich nutzen, und jene, die es „nie“ nutzen (vorherige Frage), herausgefiltert. Damit verbleibt eine gekürzte Stichprobe von n = 9.962 Kindern.

(1. Rang: MW = 4,0). Die Nutzungshäufigkeit aller Internetdienste und -plattformen ist im Ranking in Abbildung 10.4 dargestellt. Den zweiten Rangplatz der genutzten Onlinedienste belegen Dienste zum Schreiben von Nachrichten, wie beispielsweise WhatsApp (MW = 3,9). Am seltensten nutzen die Kinder das Internet eigenen Angaben zufolge, um etwas einzukaufen und eigene Fotos bzw. Videos online zu stellen (je MW = 2,0).

Das Ranking der Mittelwerte spiegelt sich auch in den Häufigkeitsverteilungen aller Antworten wider. Abbildung 10.5 zeigt die Häufigkeitsverteilung für den Zugriff auf Onlinevideos.

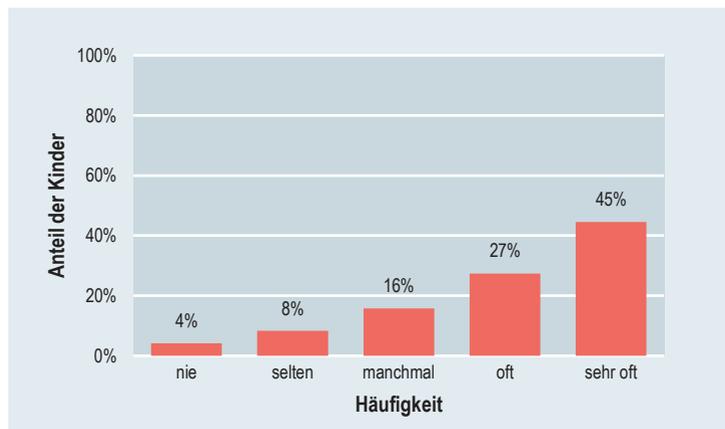


Abb. 10.5: Online Videos ansehen

Jungen sowie Kinder mit Migrationshintergrund nutzen das Internet noch häufiger zum Anschauen von Videos.

Knapp die Hälfte der Kinder in Deutschland schaut „sehr oft“ (45 %) online Videos. Mehr als ein Viertel tut dies „oft“ (27 %) und weitere 16 % „manchmal“. Insgesamt 12 % schauen sich nach eigenen Angaben „selten“ (8 %) bis „nie“ (4 %) online Videos an. Im Jahresvergleich zeigen sich hier keine bedeutsamen Unterschiede. Wie bereits in der letzten Erhebung zeigt sich auch hier ein bedeutsamer Geschlechterunterschied: Demnach schauen sich Jungen noch häufiger Videos im Internet an als Mädchen (MW = 4,2 vs. MW = 3,8). Gleiches trifft auf Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund zu (MW = 4,1 vs. MW = 3,9).

Je älter die Kinder werden, desto häufiger schauen sie sich Onlinevideos an (von MW = 3,7 [Klasse 4] bis MW = 4,3 [Klasse 7]; vgl. Abb. 10.6).

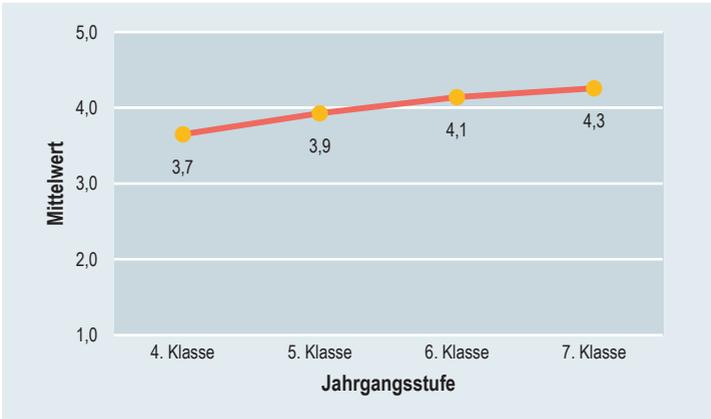


Abb. 10.6: Online Videos ansehen (nach Jahrgangsstufe)

Ebenfalls durchschnittlich „oft“ nutzen die Kinder das Internet, um sich Nachrichten zu schreiben (2. Rang: MW = 3,9). Insgesamt 70 % der Kinder nutzen das Internet „oft“ (29 %) bis „sehr oft“ (41 %) zum Verfassen von Nachrichten. 14 % schreiben „manchmal“ online Nachrichten und insgesamt 17 % nutzen „selten“ (7 %) bis „nie“ (10 %) dementsprechende Onlinedienste (vgl. Abb. 10.7).

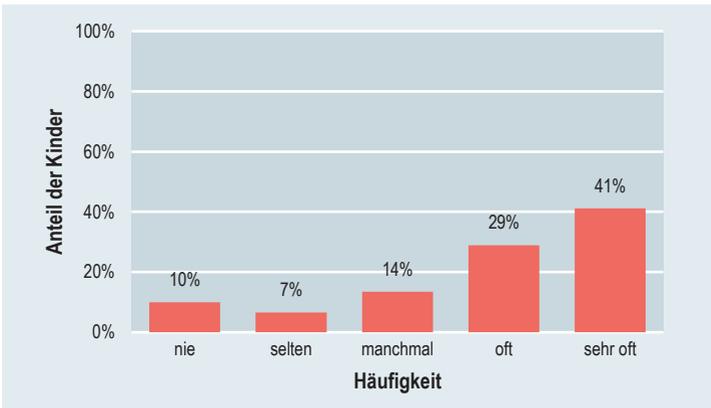


Abb. 10.7: Nachrichten schreiben

Der Mittelwert fällt hier genauso hoch aus wie bereits 2016 und 2018. Während sich Jungen und Mädchen 2018 noch in der Nutzungshäufigkeit von Onlinediensten zum Nachrichtenschreiben unterschieden ha-

Ältere Kinder schreiben häufiger Nachrichten via Internet.

ben, gibt es in der aktuellen Studie keinen signifikanten Unterschied mehr zwischen den Geschlechtern. Es zeigt sich jedoch erneut ein deutlicher Unterschied in Abhängigkeit vom Alter der Kinder: Je älter die Kinder werden, umso häufiger nutzen sie Dienste zum Nachrichtenschreiben im Internet (von MW = 3,1 bis MW = 4,3; vgl. Abb. 10.8).



Abb. 10.8: Nachrichten schreiben (nach Jahrgangsstufe)

Auf dem dritten Rang befinden sich Onlinespiele, die von den Kindern ebenfalls durchschnittlich „manchmal“ (MW = 3,1) gespielt werden. Mehr als ein Viertel der Kinder spielt eigenen Angaben zufolge „sehr oft“ Onlinespiele, weitere 19 % „oft“ und 18 % haben mit „manchmal“ geantwortet. Insgesamt 38 % haben sich dem unteren Antwortbereich von „selten“ (16 %) bis „nie“ (22 %) zugeordnet (vgl. Abb. 10.9).

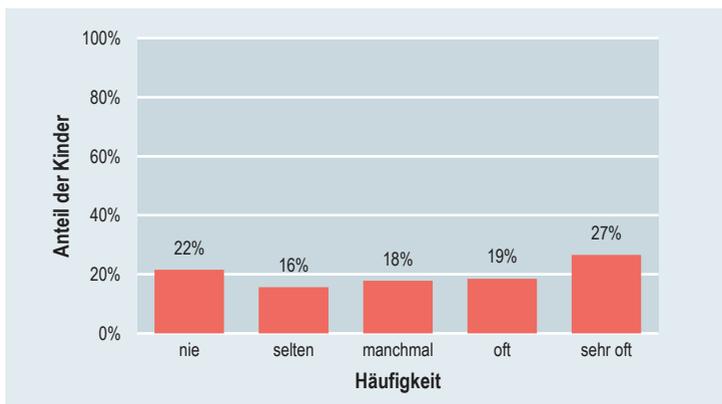


Abb. 10.9: Onlinespiele spielen

Damit spielen die Kinder 2020 deutlich häufiger Onlinespiele als in den früheren Studien (2016: MW = 2,7; 2018: MW = 2,8; vgl. Abb. 10.10).



Abb. 10.10: Onlinespiele spielen 2016–2020

An dieser Stelle zeigt sich erneut ein deutlicher Geschlechterunterschied: Jungen spielen wesentlich häufiger online als Mädchen (MW = 3,9 vs. MW = 2,4). Außerdem spielen Kinder der sechsten Klassenstufe signifikant häufiger Onlinespiele als Kinder in der vierten Klassenstufe (MW = 3,3 vs. MW = 3,0). Darüber hinaus bestehen keine weiteren Unterschiede.

Mädchen spielen wesentlich seltener online als Jungen.

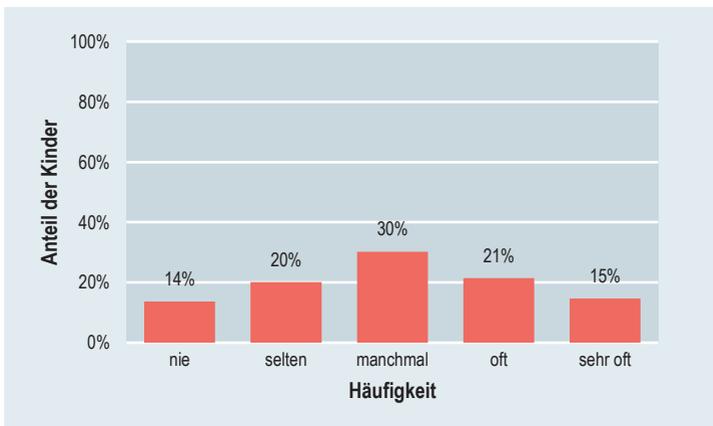


Abb. 10.11: Informationen über ein bestimmtes Thema einholen

Zu Informationszwecken nutzen die Kinder Onlinedienste durchschnittlich „manchmal“ (4. Rang: MW = 3,0) und damit genauso häufig wie 2018 und vergleichbar häufig wie 2016 (MW = 3,1). Die Verteilung aller Antworten kann Abbildung 10.11 entnommen werden.

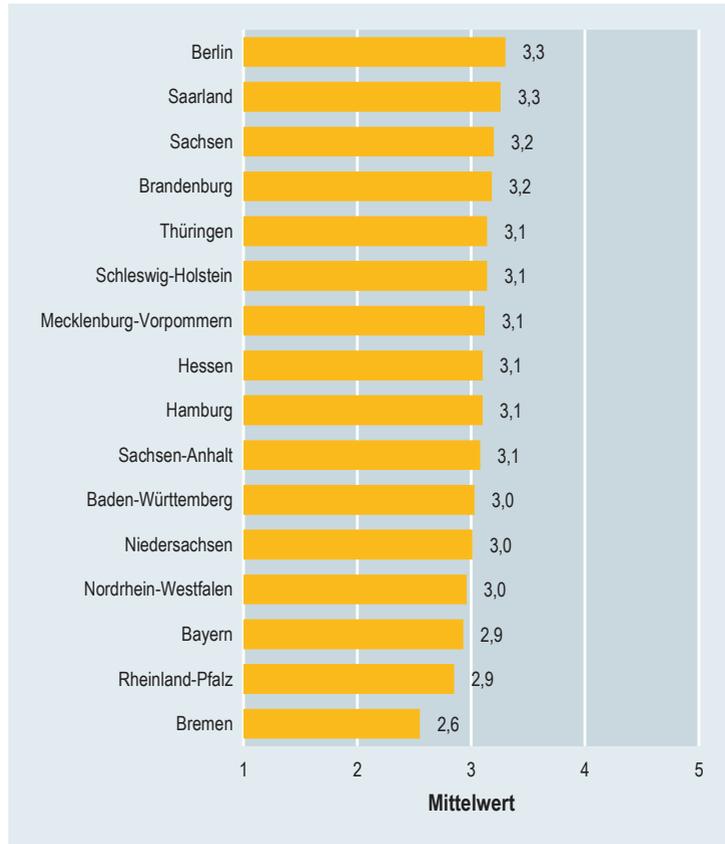


Abb. 10.12: Informationen über ein bestimmtes Thema einholen
(nach Bundesland)

Zu Informations- und
Recherchezwecken
nutzen die Kinder
das Internet im Mittel
manchmal.

Rund ein Drittel (34 %) der Kinder nutzt das Internet „selten“ (20 %) bis „nie“ (14 %) zu Informations- und Recherchezwecken und knapp jedes dritte Kind tut dies nach eigenen Angaben „manchmal“ (30 %). 15 % der befragten Kinder informieren sich im Internet „sehr oft“ über ein bestimmtes Thema und 21 % tun dies eigener Einschätzung nach „oft“. Hierbei gibt es Unterschiede zwischen den Bundeslän-

dern: Kinder in Bremen (MW=2,6) nutzen das Internet seltener zu Informationszwecken als Kinder in Berlin und im Saarland (je MW=3,3; vgl. Abb. 10.12).

Außerdem zeigt sich: Je älter die Kinder werden, desto häufiger nutzen sie das Internet, um sich über ein bestimmtes Thema zu informieren (von MW = 2,8 bis MW = 3,3, vgl. Abb. 10.13).

Im Laufe der Schulzeit gewinnt das Internet als Informationsquelle zunehmend an Bedeutung für die Kinder.

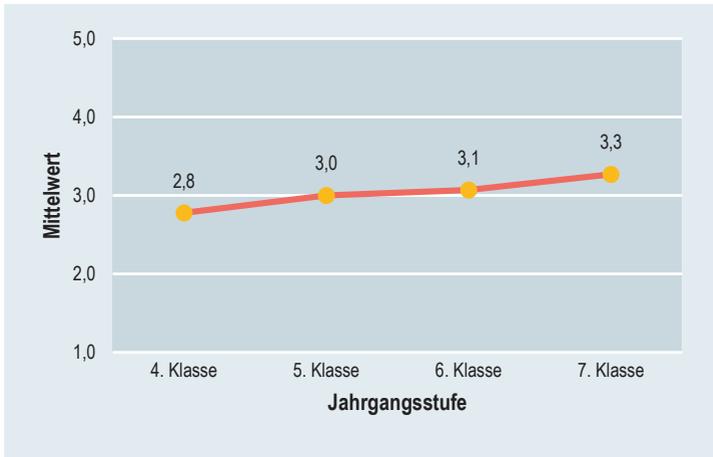


Abb. 10.13: Informationen über ein bestimmtes Thema einholen
(nach Jahrgangsstufe)

In diesem Durchgang wurden die Kinder zum ersten Mal danach gefragt, wie häufig sie Streamingdienste, wie z. B. Netflix, Amazon Prime oder Maxdome, nutzen. Im Mittel nutzen die Kinder solche Dienste „manchmal“ (5. Rang: MW = 2,9). Die einzelnen Antworten sind in Abbildung 10.14 dargestellt.

Streamingdienste werden durchschnittlich manchmal von den Kindern genutzt.

Knapp ein Drittel nutzt keine Streamingdienste im Internet und hat hier mit „nie“ (30 %) geantwortet, weitere 12 % tun dies „selten“. 17 % verorten ihre Antwort im Mittelfeld der Skala bei „manchmal“ und insgesamt 41 % nutzen Streamingdienste „oft“ (18 %) bis „sehr oft“ (23 %). Hierbei zeigen sich lediglich Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter. Demzufolge nutzen die Kinder mit zunehmendem Alter häufiger Streamingdienste im Internet (von MW = 2,6 bis MW = 3,3; vgl. Abb. 10.15).

Mit zunehmendem Alter steigt die Nutzungshäufigkeit von Streamingdiensten im Internet.

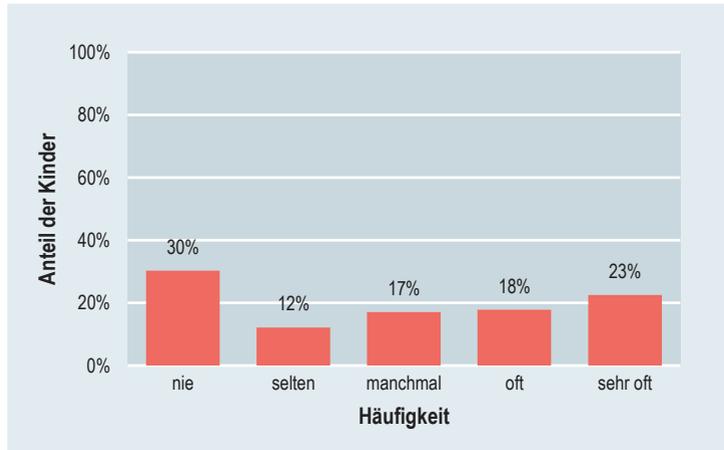


Abb. 10.14: Streamingdienste nutzen

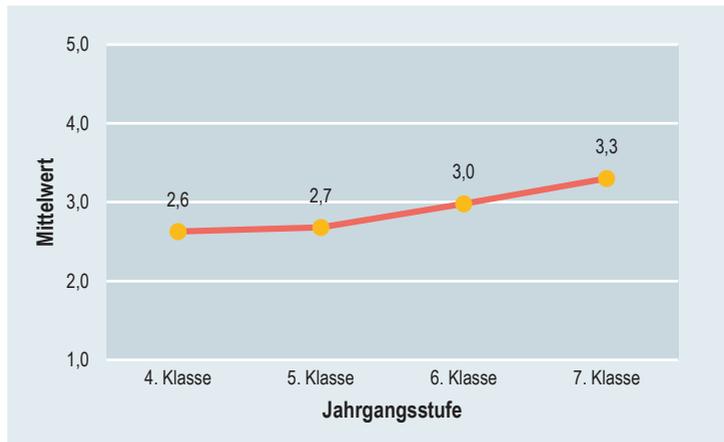


Abb. 10.15: Streamingdienste nutzen (nach Jahrgangsstufe)

Soziale Netzwerke, wie Facebook und Instagram, belegen den sechsten Rang der von Kindern präferierten Onlinedienste (MW = 2,6).

Abbildung 10.16 bildet die Verteilung aller Antworten ab. 43 % der Kinder nutzen nach eigenen Angaben „nie“ soziale Netzwerke und weitere 10 % „selten“. Rund jedes achte Kind ist „manchmal“ (12 %) in sozialen Netzwerken unterwegs. Insgesamt rund ein Drittel (35 %) besucht soziale Netzwerke im Internet „oft“ (15 %) bis „sehr oft“ (20 %).

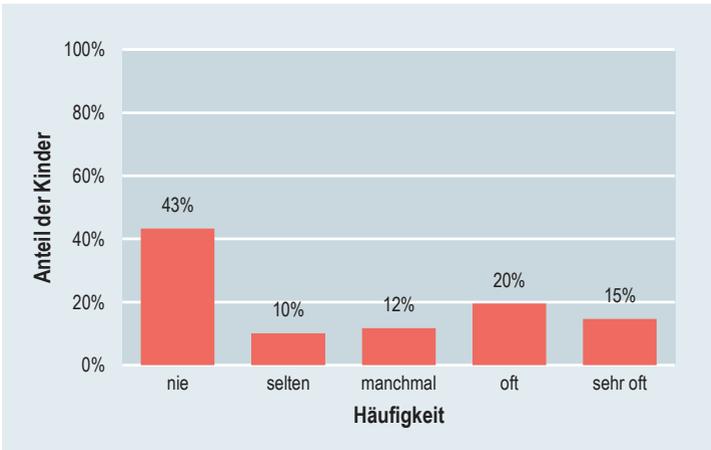


Abb. 10.16: Soziale Netzwerke besuchen

Soziale Netzwerke werden durchschnittlich zwischen „selten“ und „manchmal“ von den Kindern genutzt und damit häufiger als in vergangenen Erhebungen (2018: MW = 2,3; 2016: MW = 2,2; vgl. Abb. 10.17).



Abb. 10.17: Soziale Netzwerke besuchen 2016–2020

Kinder mit Migrationshintergrund sind, wie bereits in der Studie 2018 deutlich wurde, häufiger in sozialen Netzwerken unterwegs

Mit zunehmendem Alter gewinnen soziale Netzwerke, wie z. B. Instagram, bei den Kindern an Bedeutung.

als Kinder ohne Migrationshintergrund (MW = 2,8 vs. MW = 2,4). Darüber hinaus gibt es sehr deutliche Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter (von MW = 1,8 [4. Klasse] bis MW = 3,5 [7. Klasse]; vgl. Abb. 10.18). Außerdem zeigen sich zudem Unterschiede in Abhängigkeit von der Wohnregion: Kinder, die in einem „eher städtischen“ Umfeld wohnen, nutzen soziale Netzwerke häufiger als Kinder in einem „eher dörflichen“ Wohnumfeld (MW = 2,7 vs. MW = 2,4).

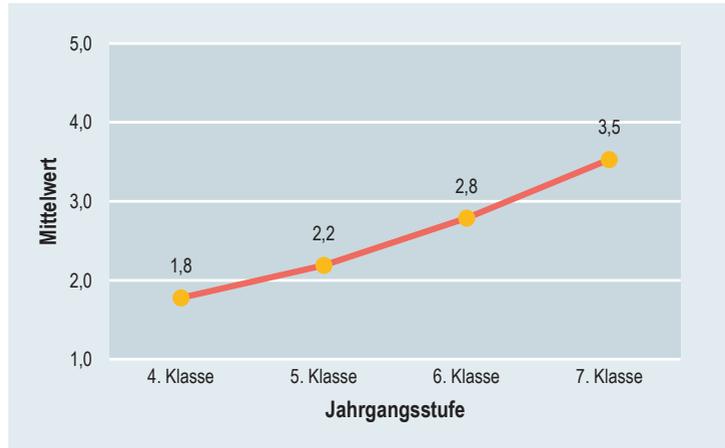


Abb. 10.18: Soziale Netzwerke besuchen (nach Jahrgangsstufe)

Den siebten und letzten Rang teilen sich die Internetdienste „Online einkaufen“ und „Eigene Inhalte (Bilder, Videos) hochladen“ (je MW = 2,0). Die Verteilung aller Antworten zum Einkaufen im Internet ist in Abbildung 10.19 dargestellt. Knapp die Hälfte der Kinder gibt an, „nie“ (46 %) online einzukaufen, und weitere 21 % tun dies „selten“. Jedes fünfte Kind kauft „manchmal“ (20 %) etwas im Internet ein. Insgesamt 13 % der Kinder tun dies nach eigenen Angaben „oft“ (7 %) bis „sehr oft“ (6 %). Damit ist Häufigkeit von Onlineshopping bei Kindern in Deutschland unverändert und auf dem gleichen Niveau wie 2018 und 2016.

Jungen kaufen im Vergleich zu Mädchen häufiger im Internet ein (MW = 2,2 vs. MW = 1,9). Die Häufigkeit, mit der Kinder online einkaufen, nimmt mit steigendem Alter zu (von MW = 1,7 bis MW = 2,4; vgl. Abb. 10.20).

Die Kinder kaufen insgesamt eher selten etwas im Internet – Jungen und ältere Kinder tun dies häufiger.

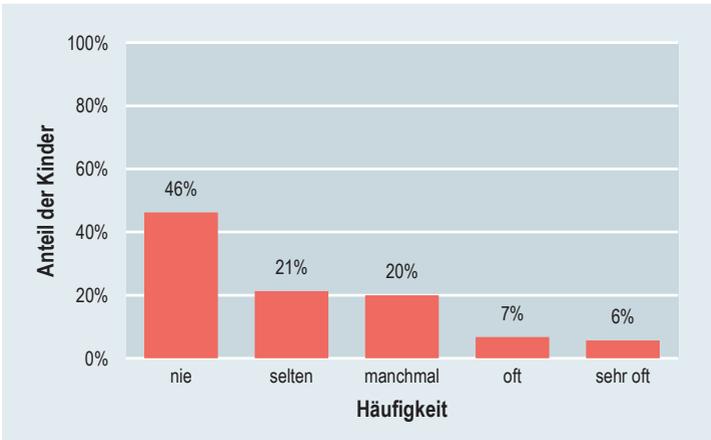


Abb. 10.19: Online einkaufen

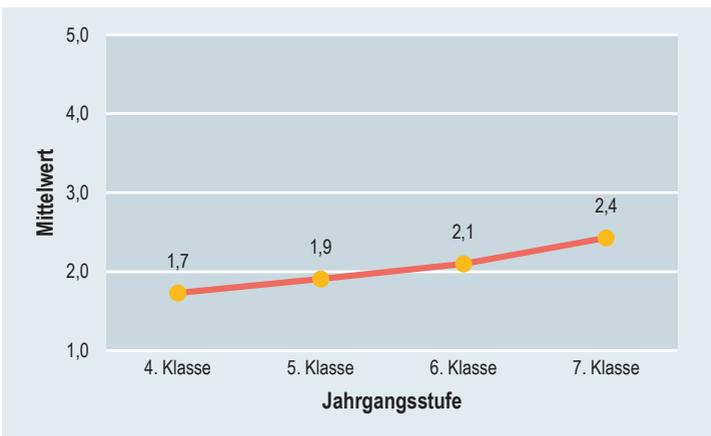


Abb. 10.20: Online einkaufen (nach Jahrgangsstufe)

Ebenfalls durchschnittlich selten laden die Kinder eigene Inhalte, wie z. B. Bilder oder Videos, im Internet hoch (7. Rang: MW = 2,0). Dies spiegelt sich auch in der Verteilung der einzelnen Antworten wider (vgl. Abb. 10.21).

9 % der Kinder laden „sehr oft“ eigene Inhalte ins Internet und weitere 7 % „oft“. 13 % tun dies nach eigener Einschätzung „manchmal“ und insgesamt knapp drei Viertel (72 %) „selten“ (14 %) oder „nie“ (58 %).

Mehr als die Hälfte der Kinder in Deutschland lädt nie eigene Inhalte ins Internet.

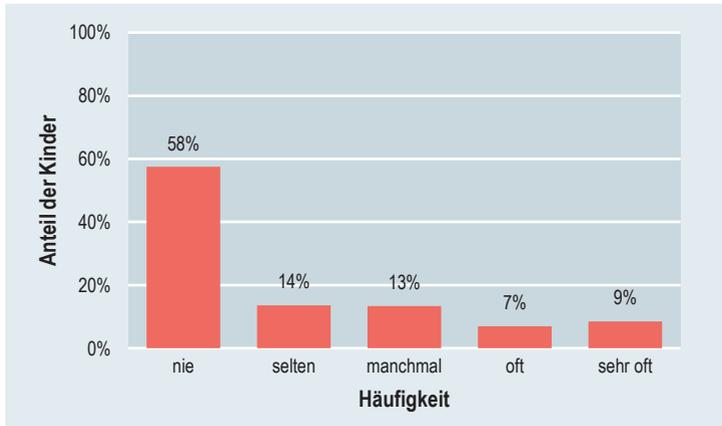


Abb. 10.21: Inhalte (Bilder, Videos) hochladen

Kinder mit Migrations-
hintergrund und
ältere Kinder laden
häufiger eigene Dateien
ins Internet.

Hierbei gibt es keine bedeutsamen Veränderungen über die Zeitreihe, die Häufigkeit bleibt im Vergleich zu den vergangenen Studien auf einem vergleichbaren Level. Es zeigt sich jedoch ein Unterschied nach dem Migrationshintergrund: Kinder mit Migrationshintergrund laden häufiger eigene Dateien ins Netz als Kinder ohne Migrationshintergrund (MW = 2,2 vs. MW = 1,8). Der Mittelwertunterschied zwischen beiden Gruppen fällt hier noch höher aus als 2018.

Außerdem zeigt sich auch hier ein Alterseffekt: Mit zunehmender Klassenstufe steigt die Häufigkeit, mit der Kinder eigene Inhalte ins Netz stellen, stetig an (von MW = 1,5 bis MW = 2,5; vgl. Abb. 10.22).

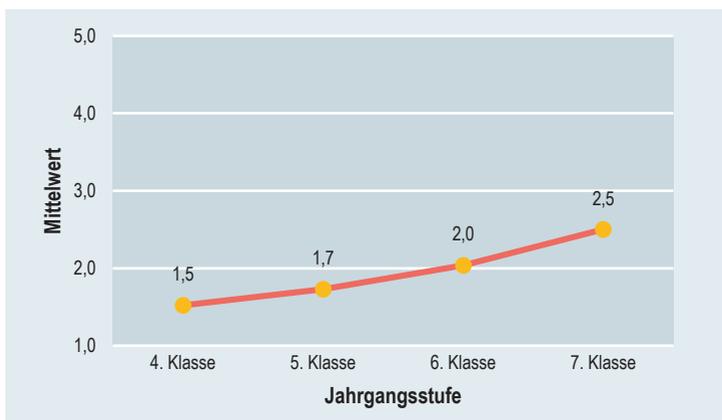


Abb. 10.22: Inhalte (Bilder, Videos) hochladen (nach Jahrgangsstufe)

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass es insgesamt weniger Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei den präferierten Onlinediensten und der entsprechenden Nutzungshäufigkeit einzelner Internetdienste gibt als in der Studie 2018. Signifikante Unterschiede zeigen sich noch für die Bereiche „Onlinevideos“, „Onlinespiele“ sowie „Einkaufsmöglichkeiten via Internet“, die allesamt mehr von Jungen genutzt werden.

Zwischen den Nutzungshäufigkeiten der verschiedenen Onlinedienste bestehen durchweg positive Zusammenhänge (vgl. Tab. 10.1), was dafür spricht, dass die Kinder Internetdienste generell eher häufiger oder weniger nutzen. Der stärkste Zusammenhang zeigt sich zwischen der Nutzungshäufigkeit sozialer Netzwerke und der Häufigkeit, eigene Inhalte, wie z. B. Bilder, ins Internet zu stellen ($r = .67$). Dementsprechend laden Kinder, die häufiger soziale Netzwerke im Internet aufsuchen, auch häufiger eigene Dateien hoch (und umgekehrt). Der geringste Zusammenhang besteht zwischen der Nutzungshäufigkeit von Informationsplattformen und der Häufigkeit, Streamingdienste zu nutzen ($r = .14$).

Im Jahresvergleich zeigen sich 2020 weniger Geschlechterunterschiede bei der Nutzung von Onlinediensten.

Die Kinder nutzen Onlinedienste eher viel oder wenig, unabhängig davon, um welche Möglichkeiten es sich handelt.

Tab. 10.1: Zusammenhänge im Themenblock Häufigkeit der Internetnutzung (Korrelationskoeffizienten)

	a	b	c	d	e	f	g	h
(a) Onlinevideos schauen	x	.40	.42	.16	.25	.38	.35	.31
(b) Nachrichten schreiben		x	.19	.17	.28	.48	.24	.38
(c) Onlinespiele spielen			x	.16	.26	.22	.28	.22
(d) Informationen über ein Thema einholen				x	.14	.17	.20	.17
(e) Streamingdienste nutzen					x	.39	.36	.34
(f) Soziale Netzwerke besuchen						x	.38	.67
(g) Online einkaufen							x	.36
(h) Inhalte hochladen								x

Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von $p < .001$ signifikant.

10.2 Subjektive Erfahrung und Einschätzung zum Internet

Die Kinder stoßen insgesamt eher selten auf unangenehme Inhalte im Internet.

Neben der Nutzungshäufigkeit einzelner Onlinedienste wurden die Kinder auch nach ihren subjektiven Erfahrungen bzw. ihren Einschätzungen zum Internet befragt. Dabei sollten sie zunächst angeben, wie häufig sie schon auf unangenehme bzw. seltsame Dinge im Internet gestoßen sind. Im Durchschnitt passiert es den Kindern in Deutschland „selten“ ($MW = 2,2$), dass sie auf unangemessene Inhalte im Internet stoßen. Die Häufigkeitsverteilung aller Antworten ist in Abbildung 10.23 dargestellt.

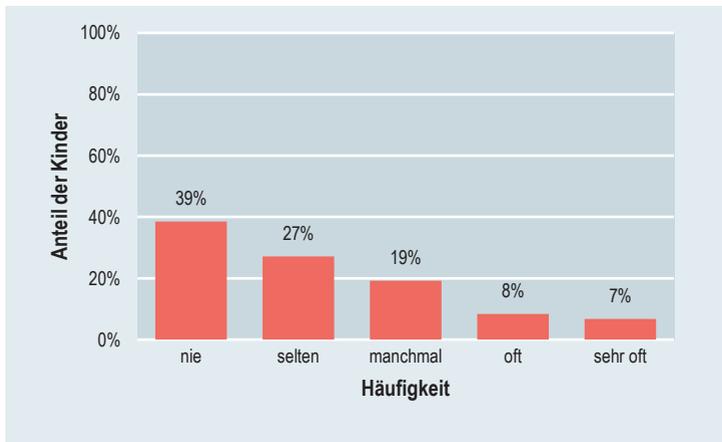


Abb. 10.23: Unangenehme/seltsame Dinge im Internet

Insgesamt zwei Drittel aller befragten Kinder sind noch „nie“ (39 %) oder erst „selten“ (27 %) auf unangenehme Dinge im Internet gestoßen. Bei knapp jedem Fünften kommt es „manchmal“ (19 %) vor und insgesamt 15 % stoßen „oft“ (8 %) bis „sehr oft“ (7 %) auf seltsame Dinge im Internet. Demnach passiert es rund jedem siebten Kind in Deutschland regelmäßig, dass es auf unangenehme Inhalte beim Surfen im Internet trifft. Der Mittelwert unterscheidet sich unwesentlich von den Studien der Jahre 2016 und 2018, fällt jedoch signifikant höher aus als 2011 ($MW = 1,8$; vgl. Abb. 10.24).

Jungen und Kinder mit Migrationshintergrund stoßen häufiger auf unangenehme Dinge im Internet.

Jungen stoßen noch häufiger auf unangemessene Inhalte im Internet als Mädchen ($MW = 2,3$ vs. $MW = 2,0$). Gleiches trifft auf Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migra-

tionshintergrund zu (MW = 2,3 vs. MW = 2,1). Darüber hinaus zeigen sich Unterschiede je nach Alter der Kinder (vgl. Abb. 10.25): Mit zunehmendem Alter stoßen die Kinder auch häufiger auf unangenehme Inhalte im Internet (von MW = 2,0 bis MW = 2,5). Diese Unterschiede bleiben auch unter Kontrolle der allgemeinen Internetnutzungshäufigkeit bestehen.

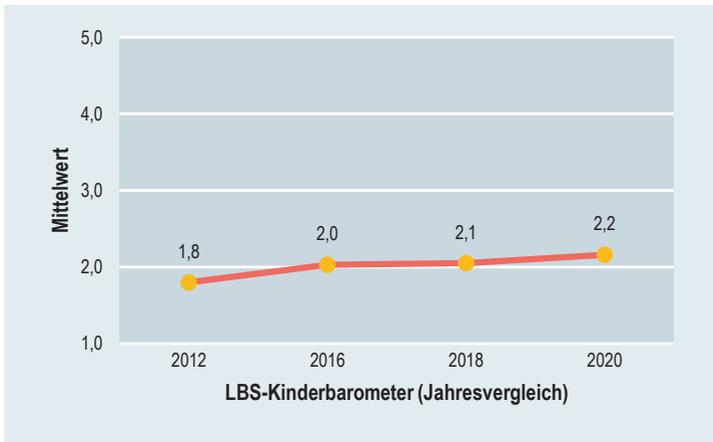


Abb. 10.24: Unangenehme/seltsame Dinge im Internet 2011–2020

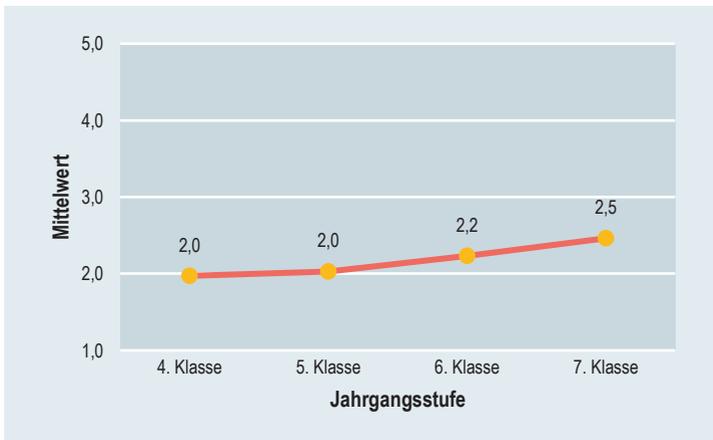


Abb. 10.25: Unangenehme/seltsame Dinge im Internet
(nach Jahrgangsstufe)

Im weiteren Verlauf wurden die Kinder nach ihren subjektiven Einschätzungen hinsichtlich der Möglichkeiten sowie Sorgen, die sie mit dem Internet verbinden, in ähnlicher Weise wie bereits 2018 gefragt.² Die Abfrage erfolgte anhand einer fünfstufigen Zustimmungsskala von „stimmt nicht“ bis „stimmt sehr“.

Die meisten Kinder finden es gut, dass man im Internet so viel Unterschiedliches machen kann.

Die meisten Kinder finden es gut, dass man im Internet viel machen kann (MW = 3,9). Der Mittelwert unterscheidet sich hier unwesentlich vom Kinderbarometer 2018 (MW = 4,0). Die Verteilung aller Antworten ist in Abbildung 10.26 dargestellt: Je ein Drittel der befragten Kinder stimmen hier „sehr“ (33 %) oder „ziemlich“ (33 %) zu. 23 % finden es „mittelmäßig“ gut, dass man im Internet so viele unterschiedliche Dinge tun kann, und insgesamt 11 % stimmen hier „wenig“ (8 %) bis gar „nicht“ (3 %) zu.

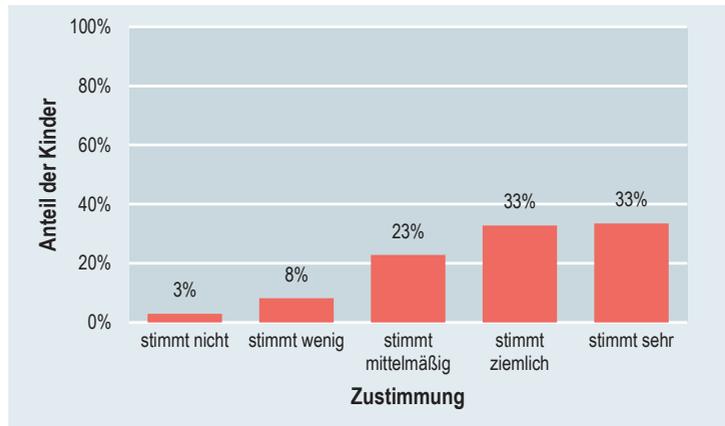


Abb. 10.26: Ich finde es gut, dass man im Internet viel machen kann

Erneut zeigt sich hier ein signifikanter Unterschied in Abhängigkeit vom Geschlecht. Demzufolge bewerten Jungen die vielfältigen Möglichkeiten des Internets noch positiver als Mädchen (MW = 4,1 vs. 3,7). Gleiches gilt für die älteren Kinder: Mit zunehmenden Alter fällt die Bewertung der Möglichkeiten hier höher aus (von MW = 3,5 bis MW = 4,2; vgl. Abb. 10.27).

„Ich finde es gut, dass sich Leute im Internet mit ihren Ideen präsentieren (z. B. YouTuber oder Blogger)“, dieser Aussage stimmt

Die meisten Kinder finden es gut, dass Leute sich im Internet mit ihren Ideen präsentieren können.

² Ab dieser Fragestellung werden wieder alle befragten Kinder, also auch die, die das Internet „nie“ nutzen, in die Auswertung aufgenommen.

der Durchschnitt der Kinder „ziemlich“ zu (MW = 3,8). Diese Bewertung fällt damit ähnlich hoch aus wie in der vorherigen Studie (2018: MW = 3,9). Insgesamt rund zwei Drittel (64 %) der Kinder haben hier mit „stimmt ziemlich“ (29 %) oder „stimmt sehr“ (35 %) geantwortet. 19 % finden es „mittelmäßig“ gut, sich und seine Ideen im Internet präsentieren zu können, wie es beispielsweise YouTuber tun. Zusammengenommen 16 % aller Antworten befinden sich im unteren Bereich der Skala bei „stimmt wenig“ (10 %) bis „stimmt nicht“ (6 %).

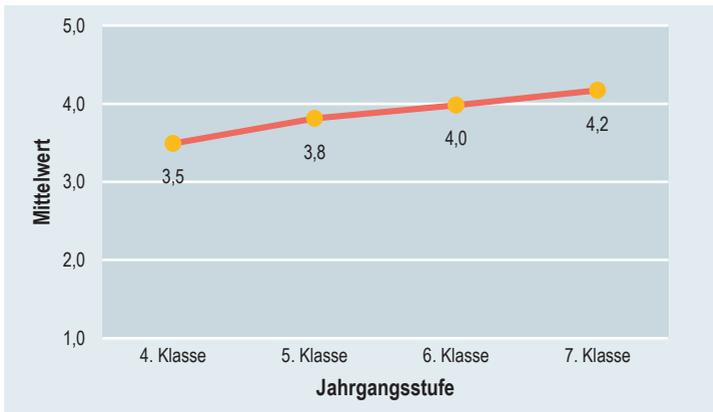


Abb. 10.27: Ich finde es gut, dass man im Internet viel machen kann (nach Jahrgangsstufe)

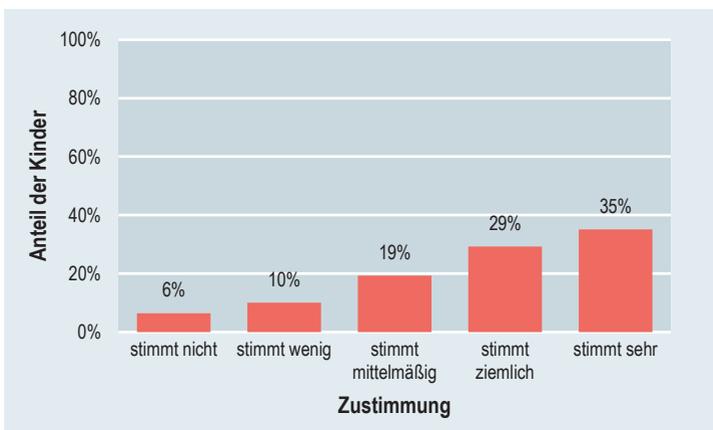


Abb. 10.28: Ich finde es gut, dass sich Leute im Internet mit ihren Ideen präsentieren

Jungen, Kinder Alleinerziehender und ältere Kinder finden es noch besser, dass Leute ihre Ideen im Internet präsentieren können.

Auch an dieser Stelle zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht: Jungen stimmen hier durchschnittlich stärker zu als Mädchen (MW = 4,0 vs. MW = 3,6). Kinder Alleinerziehender finden es ebenfalls besser, dass es die Möglichkeiten gibt, sich im Internet zu präsentieren, als Kinder aus Familien mit zwei Elternteilen (MW = 4,1 vs. MW = 3,7). Darüber hinaus wird deutlich, dass die Zustimmung der Kinder mit zunehmendem Alter hier höher ausfällt (von MW = 3,3 bis: MW = 4,1). Abbildung 10.29 können die einzelnen Werte, differenziert nach Jahrgangsstufe, entnommen werden.

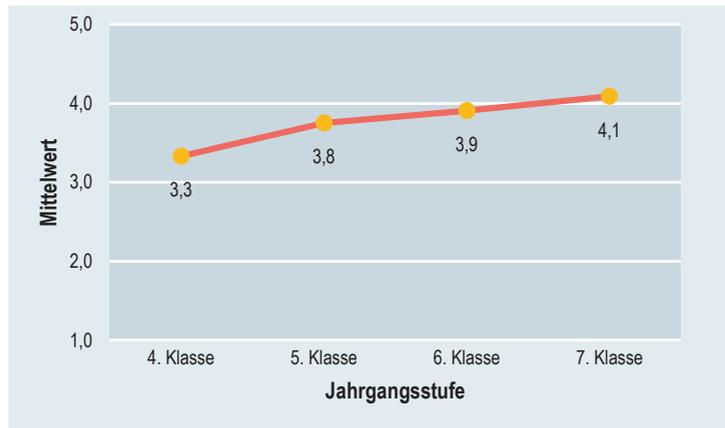


Abb. 10.29: Ich finde es gut, dass sich Leute im Internet mit ihren Ideen präsentieren (nach Jahrgangsstufe)

Die Mehrheit der Kinder macht sich keine Sorgen darüber, im Internet ausspioniert zu werden.

Bei der folgenden Frage sollten die Kinder angeben, ob sie Angst davor haben, im Internet ausspioniert zu werden. Die Kinder haben im Mittel zwischen „wenig“ und „mittelmäßig“ Angst davor, ausspioniert zu werden (MW = 2,6), und damit genauso viel Angst wie die Kinder in der Befragung 2018. Die Häufigkeiten der einzelnen Antworten können Abbildung 10.30 entnommen werden. Insgesamt knapp ein Viertel (24 %) macht sich „ziemlich“ (11 %) bis „sehr“ (13 %) viele Sorgen darum, im Internet ausspioniert zu werden. Weitere 22 % fürchten sich „mittelmäßig“ davor, dass jemand sie im Internet ausspionieren könnte. Insgesamt 54 % und damit mehr als die Hälfte der Kinder machen sich darum „wenig“ (26 %) oder keine Sorgen („stimmt nicht“: 28 %).

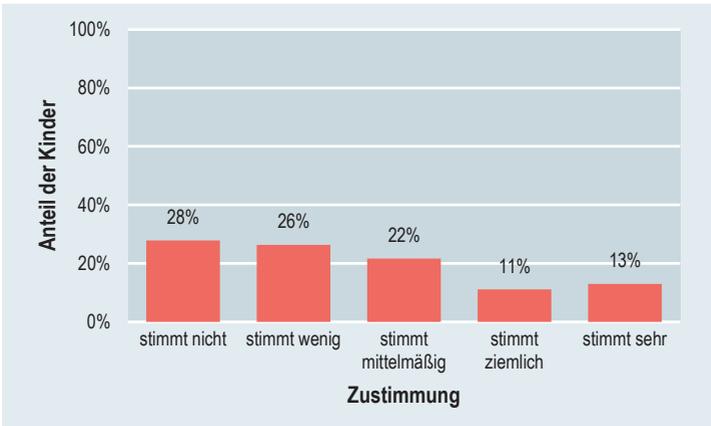


Abb. 10.30: Ich habe Angst davor, dass das Internet mich ausspioniert

Mädchen machen sich deutlich häufiger Sorgen darum, dass sie vom Internet ausspioniert werden, als Jungen (MW = 2,8 vs. MW = 2,3).

An dieser Stelle zeigt sich darüber hinaus auch, dass jüngere Kinder (4. Klasse: MW = 2,7) häufiger Angst davor haben, dass sie im Internet ausspioniert werden (vgl. Abb. 10.31).

Nach wie vor sind es insbesondere Mädchen und jüngere Kinder, die Angst davor haben, im Internet ausspioniert zu werden.

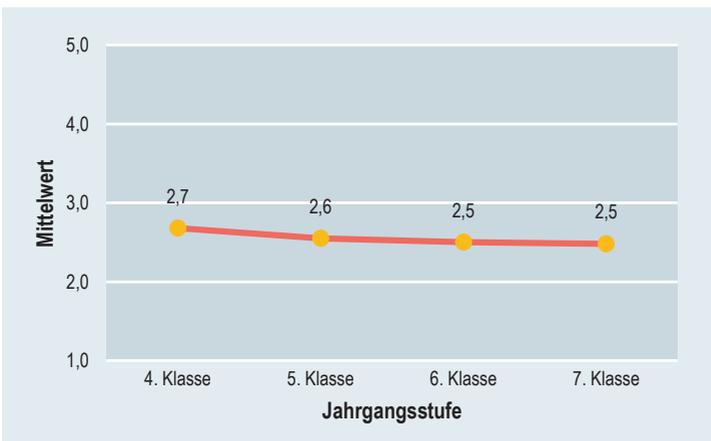


Abb. 10.31: Ich habe Angst davor, dass das Internet mich ausspioniert (nach Jahrgangsstufe)

Die Kinder in Deutschland sind, wie bereits in der vorherigen Studie, nach wie vor bedacht darauf, im Internet nicht zu viel von sich preis-

Die meisten Kinder achten sehr darauf, im Internet nicht zu viel von sich preiszugeben.

zugeben (MW = 4,1). Mehr als die Hälfte der Kinder achtet eigenen Angaben zufolge „sehr“ (52 %) darauf, im Internet nicht zu viel von sich preiszugeben (vgl. Abb. 10.32). Weitere 23 % achten „ziemlich“ darauf, nicht zu viele persönliche Informationen zu veröffentlichen, 11 % sind diesbezüglich „mittelmäßig“ und insgesamt 14 % sind „wenig“ (6 %) bis gar „nicht“ (8 %) aufmerksam.

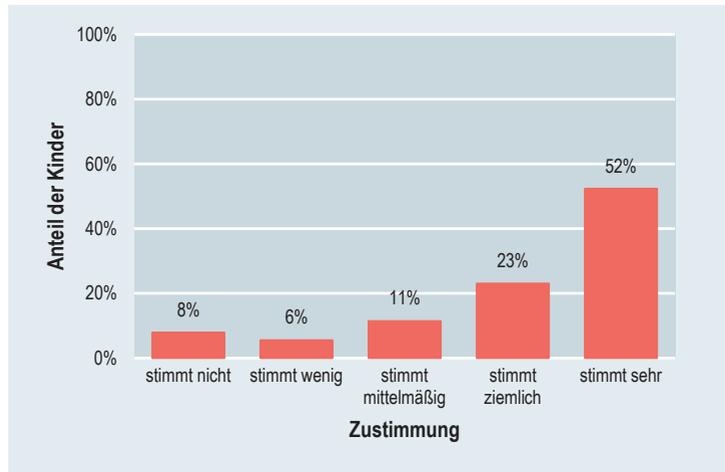


Abb. 10.32: Ich achte darauf, dass ich im Internet nicht zu viel von mir preisgebe

Kinder in Hamburg und Schleswig-Holstein sind besonders bedacht darauf, im Internet nicht zu viel von sich preiszugeben.

Hierbei zeigen sich Unterschiede zwischen den Bundesländern (s. Abb. 10.33): Kinder in Hamburg und Schleswig-Holstein (je MW = 4,3) achten im Bundesländervergleich am meisten darauf, im Internet nicht zu viele Informationen preiszugeben. Kinder in Bremen (MW = 3,5) sind diesbezüglich am wenigsten bedacht.

Mädchen und Kinder ohne Migrationshintergrund sind noch etwas vorsichtiger beim Veröffentlichen von persönlichen Informationen im Internet.

Mädchen sind hier noch etwas vorsichtiger und achten stärker darauf, was sie im Internet veröffentlichen (MW = 4,2 vs. MW = 3,9). Gleiches trifft auf Kinder ohne Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund zu (MW = 4,2 vs. MW = 3,9). An dieser Stelle zeigen sich erstmals zum Thema Medien und Internet keine bedeutsamen Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter der Kinder. Es gibt jedoch Unterschiede zwischen den Wohnregionen: Kinder, die in einem „eher großstädtischen“ Umfeld leben (MW = 3,8), sind im Internet weniger bedacht hinsichtlich persönlicher Informationen als Kinder, die in einem „eher städtischen“ (MW = 4,0) oder

„dörflichen“ Umfeld (MW = 4,2) aufwachsen. Dieser Effekt bleibt auch unter Kontrolle der Bundesländer bestehen.

Die Achtsamkeit, im Internet nicht zu viele persönliche Informationen preiszugeben, ist unabhängig vom Alter der Kinder.

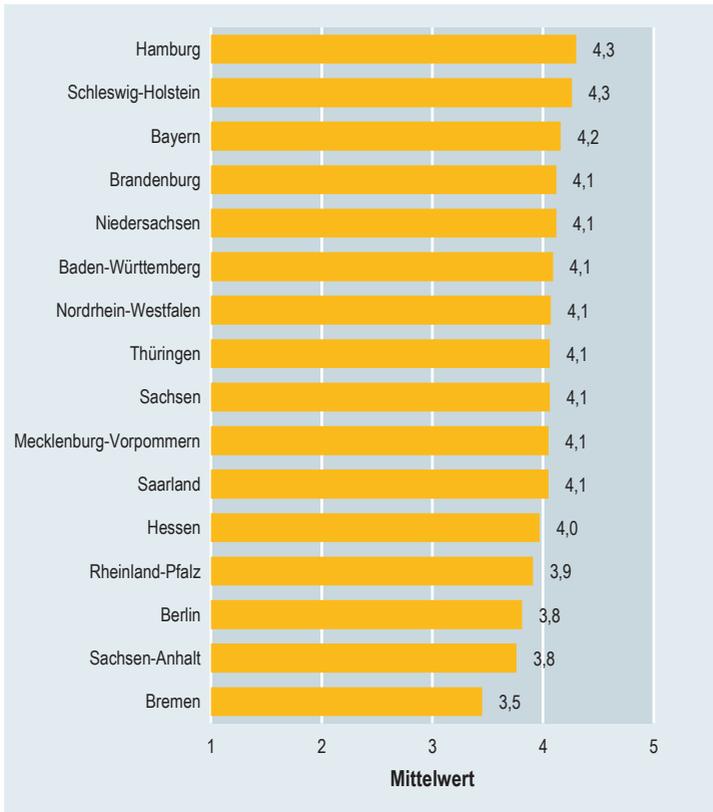


Abb. 10.33: Ich achte darauf, dass ich im Internet nicht zu viel von mir preisgebe (nach Bundesland)

„Ich vertraue den Informationen, die ich im Internet erhalte“, diese Aussage wurde den Kindern in diesem Jahr zum ersten Mal im Kinderbarometer zur Bewertung gegeben. Die Kinder stimmen hier durchschnittlich „mittelmäßig“ zu (MW = 2,8). Die Verteilung aller Antworten ist in Abbildung 10.34 dargestellt. Zusammengenommen ein gutes Fünftel (22 %) der Kinder vertraut den Informationen im Internet „ziemlich“ (16 %) bis „sehr“ (6 %). 41 % verorten ihre Antwort im Mittelfeld bei „stimmt mittelmäßig“ und insgesamt 37 % vertrauen den Informationen im Internet „wenig“ (24 %) bis gar „nicht“ (13 %).

Mehr als jedes dritte Kind in Deutschland traut den Informationen aus dem Internet nicht.

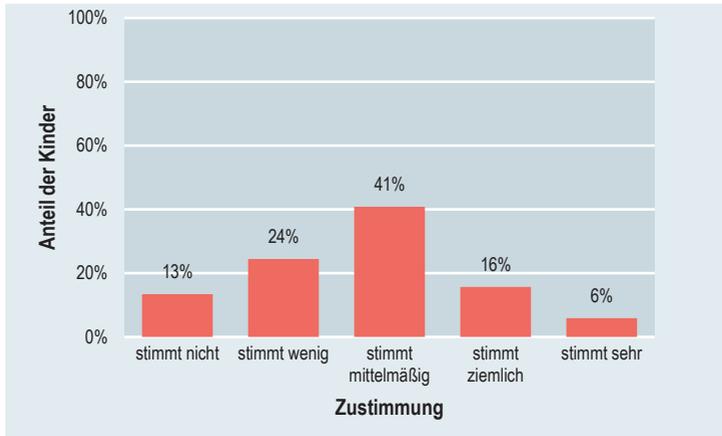


Abb. 10.34: Vertrauen in die Informationen aus dem Internet

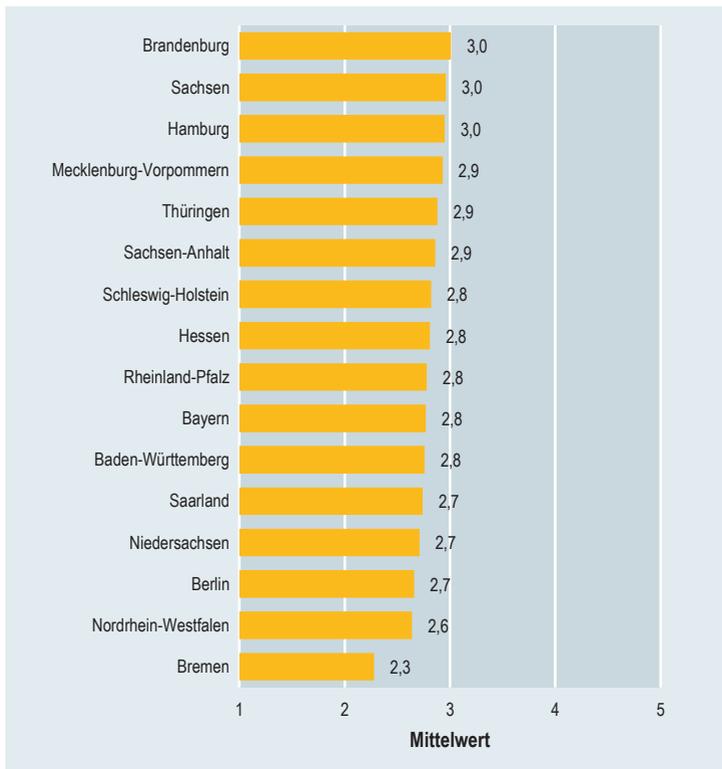


Abb. 10.35: Vertrauen in die Informationen aus dem Internet
(nach Bundesland)

Auch bezüglich dieser Aussage gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern. Abbildung 10.35 können die einzelnen Werte je Bundesland entnommen werden. Kinder in Bremen sind besonders kritisch in Hinblick auf die Informationen im Internet (MW = 2,3). Kinder in Hamburg, Sachsen und Brandenburg (je MW = 3,0) haben wiederum im Bereich „mittelmäßig“ am meisten Vertrauen in die Informationen aus dem Internet.

Mädchen sind hier noch kritischer als Jungen (MW = 2,7 vs. MW = 2,9). Gleiches trifft auf jüngere Kinder im Vergleich zu älteren Kindern zu (4. Klasse: MW = 2,6 vs. 5./6./7. Klasse: je MW = 2,8; vgl. Abb. 10.36).

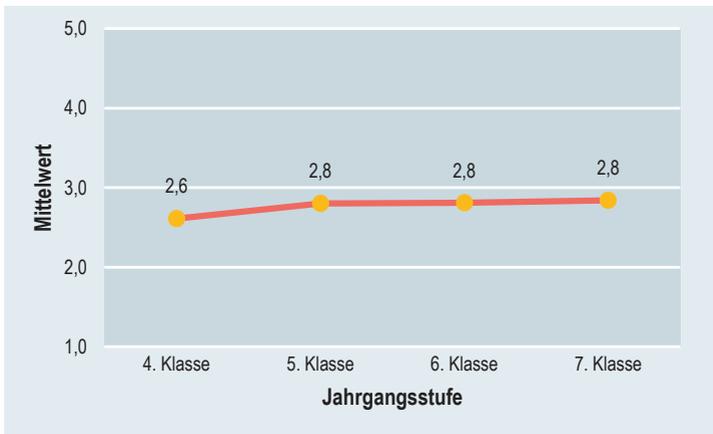


Abb. 10.36: Vertrauen in die Informationen aus dem Internet
(nach Jahrgangsstufe)

Aufgrund der vielen Geschlechterunterschiede bei den subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen zum Internet stellt Abbildung 10.37 noch einmal alle Werte zur subjektiven Erfahrung und Einschätzung im direkten Geschlechtervergleich zusammen.

Dabei wird deutlich, dass Jungen dem Internet gegenüber insgesamt positiver eingestellt sind als Mädchen. So finden Jungen es z. B. signifikant besser, dass man im Internet so viele unterschiedliche Dinge machen kann (MW = 4,1 vs. MW = 3,7) und dass es die Möglichkeit gibt, im Internet Ideen zu präsentieren (MW = 4,0 vs. MW = 3,6). Mädchen hingegen machen sich mehr Sorgen darum, dass man sie im Internet ausspionieren könnte (MW = 2,8 vs. MW = 2,3), achten mehr

Mädchen und jüngere Kinder sind noch kritischer hinsichtlich der Informationen im Internet.

Jungen sind dem Internet gegenüber insgesamt positiver eingestellt und Mädchen sind vorsichtiger und kritischer hinsichtlich der Informationen im Internet.

darauf, im Internet nicht zu viel von sich preiszugeben (MW = 4,2 vs. MW = 3,9), und sind im Allgemeinen auch kritischer bezüglich der Informationen im Internet (MW = 2,7 vs. MW = 2,9).

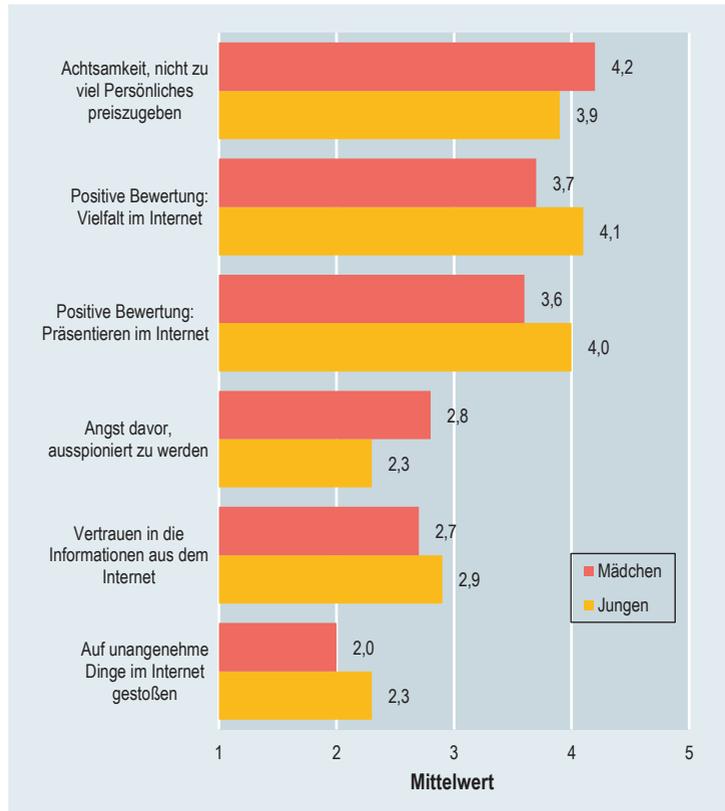


Abb. 10.37: Subjektive Erfahrung und Einschätzung zum Internet
(Mittelwerte; nach Geschlecht)

Zwischen den in diesem Kapitel betrachteten Aspekten gibt es einige Zusammenhänge. Demnach vertreten Kinder, die schon häufiger auf seltsame bzw. unangenehme Dinge im Internet gestoßen sind, auch stärker die Meinung, dass es gut ist, dass Menschen sich und ihre Ideen im Internet präsentieren können ($r = .25$), und achten weniger darauf, dass sie im Internet nicht zu viel von sich preisgeben ($r = -.12$) (und umgekehrt). Diese Zusammenhänge bleiben auch unter Kontrolle der allgemeinen Internetnutzungshäufigkeit bestehen.

Zwischen der Häufigkeit, mit der Kinder im Internet unterwegs sind, und den Einschätzungen bzw. Erfahrungen mit dem Internet bestehen durchweg Zusammenhänge. Demzufolge bewerten Kinder, die häufig im Internet sind, die vielfältigen Möglichkeiten im Netz positiver ($r = .51$) und auch dass Menschen sich im Internet präsentieren können ($r = .48$) und umgekehrt. Gleichzeitig haben sie weniger Angst davor, ausspioniert zu werden ($r = -.13$), achten weniger darauf, dass sie im Internet nicht zu viel von sich preisgeben ($r = -.10$), und vertrauen den Informationen aus dem Internet mehr ($r = .17$).

Darüber hinaus bewerten Kinder, die es gut finden, dass man im Internet so viel machen kann, es positiver, dass Menschen sich dort präsentieren ($r = .58$), und stehen den Informationen, die sie aus dem Netz erhalten, weniger kritisch gegenüber ($r = .29$) und umgekehrt. Außerdem geht die positive Bewertung, dass man im Internet so viel machen kann, mit weniger Angst davor einher, im Internet ausspioniert zu werden ($r = -.16$).

Häufiges Surfen im Internet geht mit deutlich positiveren und weniger kritischen Bewertungen des Internets einher.

10.3 Motive und Auswirkungen des Computerspiels

In diesem Themenblock wurden alle Kinder, die Computerspiele spielen, unabhängig vom genutzten Medium (z. B. Konsole, Computer) nach ihren Motiven und den subjektiven Auswirkungen des Computerspiels gefragt. Diese Fragen kamen größtenteils bereits im LBS-Kinderbarometer 2009 zum Einsatz, sodass die Betrachtung von Jahresvergleichen möglich ist.

„Ich spiele mit meinen Freundinnen oder Freunden zusammen Computer“, dies tun die Kinder eigenen Angaben zufolge durchschnittlich „manchmal“ (MW = 2,8). Diese Bewertung fällt in der Tendenz höher aus als in der früheren Studie, allerdings nicht statistisch bedeutsam (2009: MW = 2,6). Die Häufigkeitsverteilung aller Antworten ist in Abbildung 10.38 dargestellt.

Ein Viertel der Kinder spielt „nie“ (25 %) im Freundeskreis Computer und weitere 20 % „selten“. 21 % tun es eigener Einschätzung nach „manchmal“ und insgesamt rund ein Drittel (34 %) regelmäßig (oft: 23 %; sehr oft: 11 %).

Bei der Betrachtung der einzelnen Vergleichsgruppen zeigen sich folgende Unterschiede: Jungen nutzen Computerspiele sehr viel

Rund ein Drittel der Kinder spielt regelmäßig Computerspiele mit Freundinnen und Freunden.

häufiger zur sozialen Interaktion mit ihren Freundinnen und Freunden als Mädchen (MW = 3,3 vs. MW = 2,1). Gleiches trifft auf ältere Kinder im Vergleich zu jüngeren zu (von MW = 2,5 bis MW = 3,0; vgl. Abb. 10.39). Darüber hinaus gibt es keine weiteren Unterschiede.

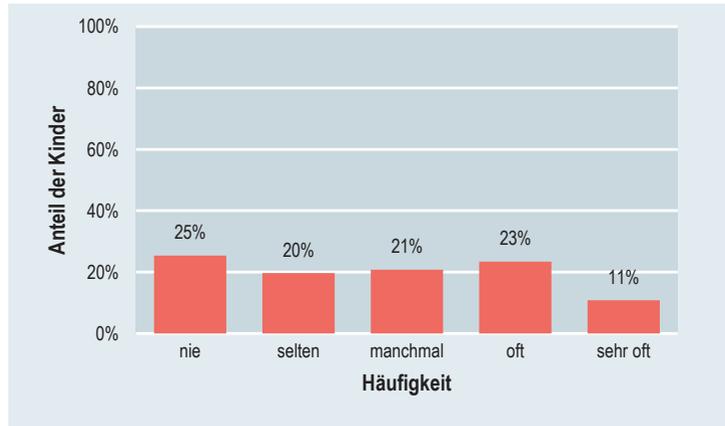


Abb. 10.38: Computerspiele mit Freundinnen und Freunden

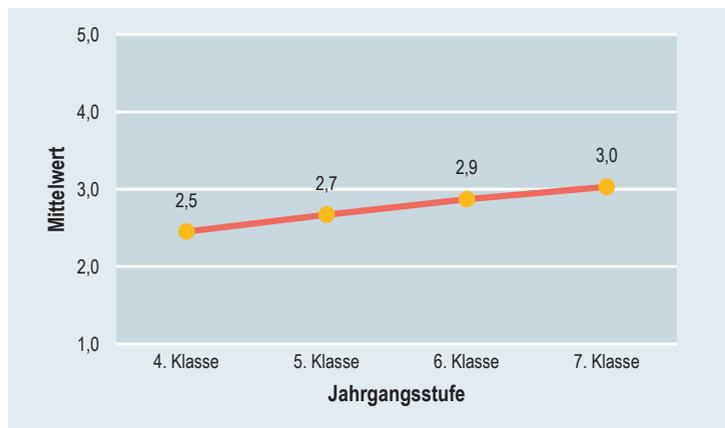


Abb. 10.39: Computerspiele mit Freundinnen und Freunden
(nach Jahrgangsstufe)

Innerhalb der eigenen
Familie spielen
die Kinder deutsch-
landweit eher selten
Computerspiele.

Innerhalb der Familie, z. B. mit den Eltern oder Geschwistern, spielen die Kinder in Deutschland weniger Computerspiele (vgl. Abb. 10.40). Dies tun sie durchschnittlich „selten“ (MW = 2,1). Insgesamt 15 % der

Kinder spielen „oft“ (11 %) bis „sehr oft“ (4 %) Computer mit ihren Familienangehörigen. 21 % tun dies „manchmal“ und der Großteil der Kinder spielt „selten“ (26 %) bis „nie“ (39 %) innerhalb der Familie Computer. Hierbei gibt es keine bedeutsamen Gruppenunterschiede.

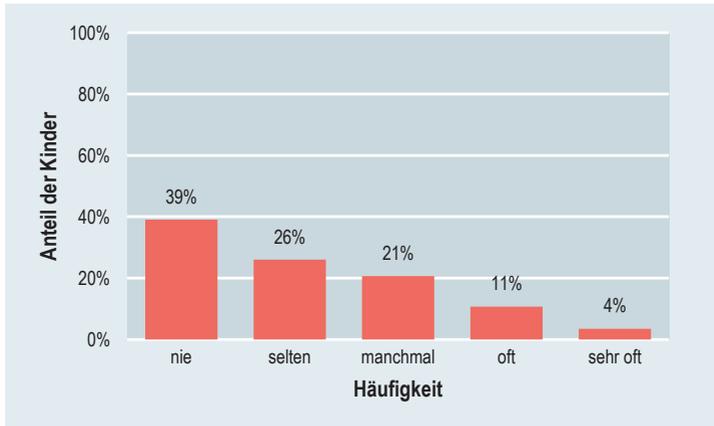


Abb. 10.40: Computerspiele innerhalb der Familie

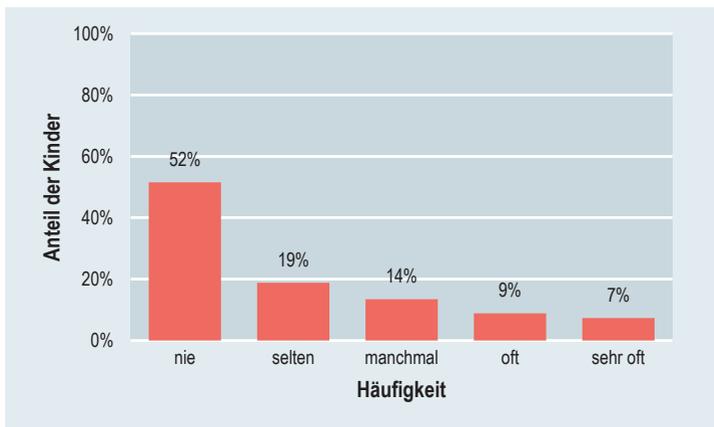


Abb. 10.41: Computerspiele als Trostquelle

Die meisten Kinder empfinden Computerspiele als wenig tröstend, wenn sie traurig sind. Der Mittelwert liegt hier mit $MW=2,0$ in der Antwortkategorie „selten“, dementsprechend fällt auch die Häufigkeitsverteilung aller Antworten aus (vgl. Abb. 10.41). 52 % und damit

Rund jedes sechste Kind empfindet Computerspiele als tröstend, wenn es mal traurig ist.

mehr als die Hälfte der Kinder empfinden Computerspiele „nie“ als tröstend und weitere 19 % „selten“. 14 % geben an, dass Computerspiele sie „manchmal“ trösten. Für zusammengenommen 16 % spenden Computerspiele hingegen regelmäßig Trost (oft: 9 %; sehr oft: 7 %).

Im Vergleich zur Studie des Jahres 2009 ist hier ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen (2009: $MW = 1,7$). Demnach empfinden die Kinder das Spielen am Computer heute im Durchschnitt häufiger als tröstend. Dabei empfinden insbesondere Jungen beim Computerspielen Trost ($MW = 2,3$ vs. $MW = 1,6$). Darüber hinaus gibt es keine weiteren bedeutsamen Unterschiede.

Neben dem tröstenden Charakter von Computerspielen wurden die Kinder auch danach gefragt, ob sie Stolz empfinden, wenn sie innerhalb eines Computerspiels etwas Besonderes geschafft haben. Die Verteilung aller Antworten kann Abbildung 10.42 entnommen werden. Zusammengenommen 41 % empfinden „oft“ (19 %) bis „sehr oft“ (22 %) Stolz, wenn sie in einem Computerspiel etwas Besonderes geschafft haben. 23 % verorten ihre Antwort im Mittelfeld der Skala bei „manchmal“ und insgesamt 37 % sind „selten“ (18 %) bis „nie“ (19 %) stolz, wenn sie beim Computerspielen etwas Besonderes schaffen.

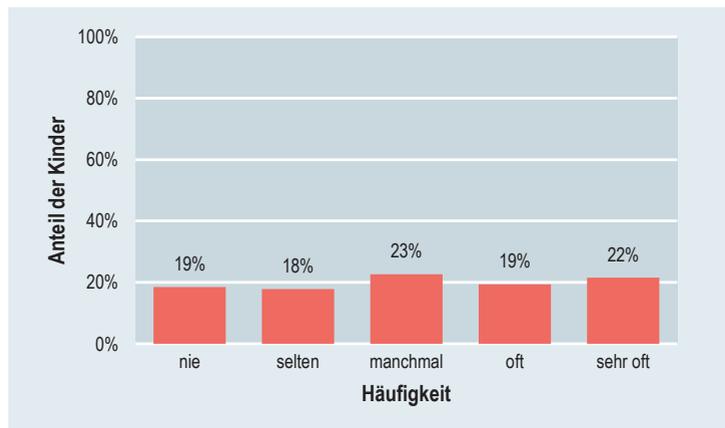


Abb. 10.42: Computerspiele als Quelle von Stolz

Beim Computerspielen empfinden die Kinder häufiger Stolz als Trost.

Die durchschnittliche Bewertung fällt hier in die Antwortkategorie „manchmal“ ($MW = 3,1$), damit sind Computerspiele für die Kinder häufiger eine Quelle von Stolz als eine Trostquelle. Dieser Wert unterscheidet sich im Jahresvergleich unwesentlich (2009: $MW = 2,9$).

Auch an dieser Stelle gibt es einen bedeutsamen Geschlechterunterschied: Jungen sind häufiger stolz darauf, wenn sie in einem Computerspiel etwas Besonderes schaffen, als Mädchen (MW = 3,5 vs. MW = 2,6). Darüber hinaus gibt es keine weiteren Gruppenunterschiede.

Weitaus seltener empfinden Kinder Computerspiele als Lernquelle (MW = 2,2). Diese Bewertung fällt vergleichbar aus wie im Jahr 2009 (MW = 2,3). Die meisten Kinder, insgesamt zwei Drittel (66 %), sind nicht der Meinung, dass sie beim Computerspielen Dinge lernen, die für sie wichtig sind, und haben hier mit „selten“ (28 %) oder „nie“ (38 %) geantwortet. 18 % glauben, dass sie „manchmal“ beim Spielen von Computerspielen etwas Wichtiges lernen, und zusammengekommen 16 % der Kinder gehen davon aus, dass sie „oft“ (9 %) bis „sehr oft“ (7 %) etwas beim Computerspielen lernen, was für sie wichtig ist.

Als Lernquelle fungieren Computerspiele insgesamt selten.

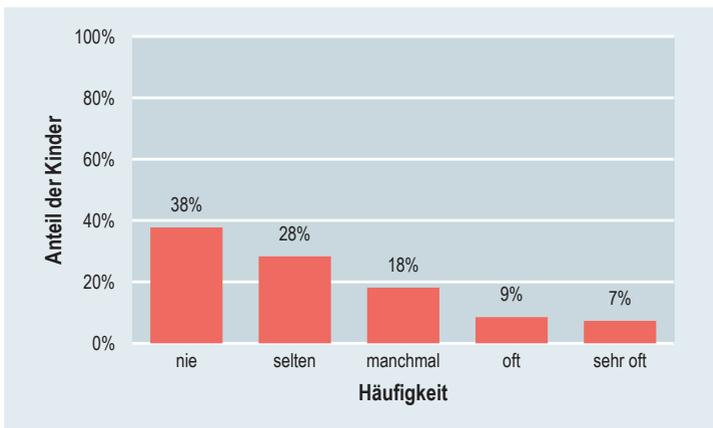


Abb. 10.43: Computerspiele als Lernquelle

Jungen vertreten häufiger die Auffassung, dass sie beim Computerspielen etwas Wichtiges lernen, als Mädchen (MW = 2,5 vs. MW = 1,8). Außerdem beschreiben die Kinder mit zunehmendem Alter Computerspiele häufiger als wichtige Lernquelle (von MW = 2,0 bis MW = 2,4; vgl. Abb. 10.44).

Jungen haben häufiger den Eindruck, dass sie beim Computerspielen etwas Wichtiges lernen.

Die meisten Kinder haben keine Schwierigkeiten damit, Computerspiele und ihre Hausaufgaben zeitlich unter einen Hut zu bringen. Im Durchschnitt bewerten sie die Aussage, dass ihnen die Zeit für Hausaufgaben aufgrund von zu viel Computerspielen fehlt, mit „sel-

ten“ (MW = 1,7). Der Mittelwert fällt damit im Jahresvergleich jedoch signifikant höher aus als in der Studie 2009 (2009: MW = 1,4). Demnach kommt es bei den Kindern heute häufiger zu Hausaufgabenproblemen aufgrund von Computerspielen.

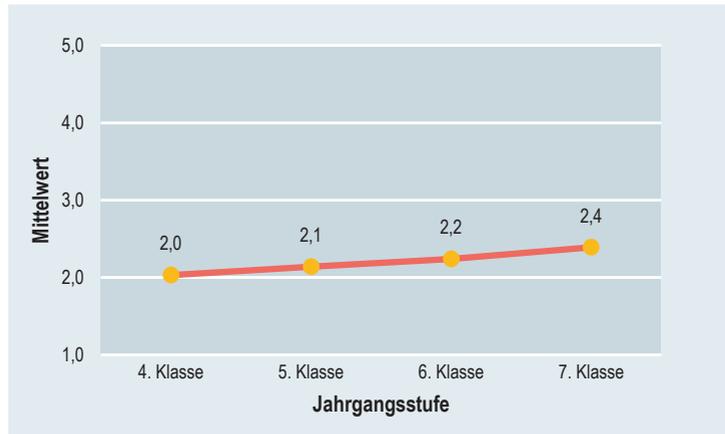


Abb. 10.44: Computerspiele als Lernquelle (nach Jahrgangsstufe)

Rund jedes zehnte Kind, das Computerspiele spielt, hat regelmäßig Schwierigkeiten damit, die Hausaufgaben zeitlich unterzubekommen.

Die Verteilung aller Antworten kann Abbildung 10.45 entnommen werden. 63 % fehlt eigenen Angaben zufolge aufgrund von Computerspielen „nie“ die Zeit für die eigenen Hausaufgaben. 18 % antworten hier mit „selten“ und weitere 10 % mit „manchmal“. Insgesamt 9 % der Kinder haben regelmäßig Schwierigkeiten damit, ihre Hausaufgaben und das Computerspielen zeitlich unter einen Hut zu bringen (5 % „oft“ und 4 % „sehr oft“).

Jungen kommen aufgrund von Computerspielen noch häufiger zu zeitlichen Engpässen bei ihren Hausaufgaben als Mädchen (MW = 1,8 vs. MW = 1,5). Gleiches trifft auf Kinder mit Migrationshintergrund (MW = 1,9 vs. MW = 1,6) sowie Kinder mit Arbeitslosigkeit innerhalb der Familie (MW = 2,0 vs. MW = 1,6) im Vergleich zu ihren jeweiligen Vergleichsgruppen zu. Darüber hinaus zeigt sich ein Alterseffekt (vgl. Abb. 10.46): Mit steigendem Alter haben die Kinder zunehmend Probleme, ihre Hausaufgaben und das Computerspielen zeitlich zu vereinbaren (von MW = 1,6 bis MW = 1,8). Außerdem zeigt sich, dass bei Kindern, die in einem „eher großstädtischen“ Umfeld aufwachsen, die Hausaufgaben häufiger mit Computerspielen kollidieren (MW = 1,9) als bei Kindern in einem „eher dörflichen“ Wohnumfeld (MW = 1,6).

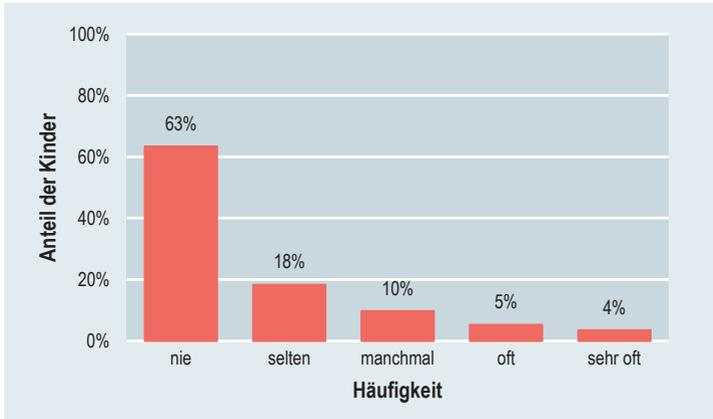


Abb. 10.45: Hausaufgabenprobleme aufgrund von Computerspielen

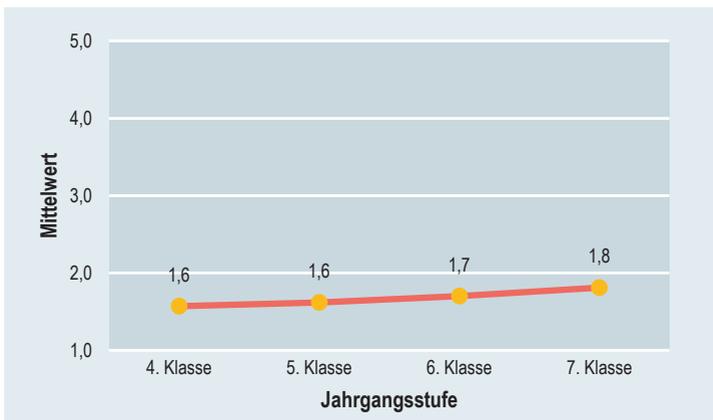


Abb. 10.46: Hausaufgabenprobleme aufgrund von Computerspielen
(nach Jahrgangsstufe)

Aufgrund der vielen Unterschiede bei den Motiven und Auswirkungen des Computerspielens zwischen den Geschlechtern können Abbildung 10.47 noch einmal alle Unterschiede nach Geschlecht zusammenfassend entnommen werden. Auf den ersten Blick wird deutlich, dass die Jungen bei allen Fragen dieser Rubrik durchschnittlich eine signifikant höhere Ausprägung aufweisen:³ Sie nutzen

Bei den Motiven und Auswirkungen von Computerspielen unterscheiden sich Jungen und Mädchen deutlich.

3 Mit Ausnahme des Spielens von Computerspielen innerhalb der Familie. Der Unterschied verpasst an dieser Stelle die strengen Signifikanzkriterien, liegt aber tendenziell signifikant auch in der Richtung einer höheren Ausprägung bei Jungen.

Computerspiele häufiger zur sozialen Interaktion im Freundeskreis (MW = 3,3 vs. MW = 2,1), als Trost- (MW = 2,3 vs. MW = 1,6) und Lernquelle (MW = 2,5 vs. MW = 1,8) sowie Quelle von Stolz (MW = 3,5 vs. MW = 2,6) und haben häufiger Schwierigkeiten, das Computerspielen mit den Hausaufgaben zeitlich unter einen Hut zu bekommen (MW = 1,8 vs. MW = 1,5).

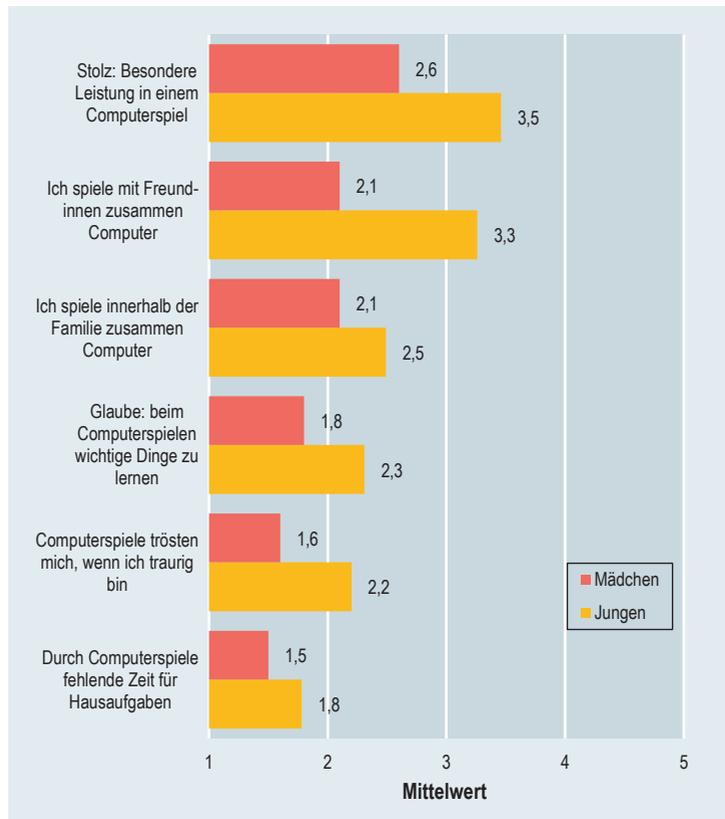


Abb. 10.47: Motive und Auswirkungen des Computerspielens
(Mittelwerte; nach Geschlecht)

Zwischen den Fragen dieses Themenblocks bestehen durchweg positive Zusammenhänge. Die einzelnen Korrelationskoeffizienten können Tabelle 10.2 entnommen werden.

Demnach besteht der stärkste Zusammenhang zwischen der Einschätzung von Computerspielen als Quelle von Stolz und als

Lernquelle ($r = .52$). Das bedeutet, dass Kinder, die beim Computerspielen häufig Stolz empfinden, wenn sie etwas Besonderes schaffen, auch häufiger die Auffassung vertreten, dass sie beim Computerspielen wichtige Dinge lernen und umgekehrt: Kinder, die finden, dass man beim Computerspielen wichtige Dinge lernen kann, empfinden gleichzeitig häufiger Stolz, wenn sie beim Computerspielen etwas Besonderes schaffen. Ein ähnlich starker Zusammenhang zeigt sich zwischen der Einschätzung von Computerspielen als Trostquelle und der Einschätzung von Computerspielen als Quelle von Stolz ($r = .50$).

Zur Häufigkeit von Onlinespielen bestehen ebenfalls durchweg positive Zusammenhänge. Demzufolge haben Kinder, die häufig Onlinespiele spielen, bei allen Fragen zu den Motiven des Computerspiels höhere Ausprägungen: Sie spielen häufiger Computer als soziale Interaktion im Freundeskreis ($r = .58$) und innerhalb der Familie ($r = .22$), empfinden durch das Computerspielen häufiger Trost ($r = .42$) und Stolz ($r = .50$), sind häufiger der Meinung, dass man beim Computerspielen Wichtiges lernen kann ($r = .42$), und haben häufiger Probleme mit den Hausaufgaben aufgrund des Computerspiels ($r = .30$) und umgekehrt.

Kinder, die häufig online Spiele spielen, nutzen dies auch häufiger zur sozialen Interaktion, als Trost- und Lernquelle sowie Quelle von Stolz.

Tab. 10.2: Zusammenhänge im Themenblock Motive und Auswirkungen des Computerspiels (Korrelationskoeffizienten)

	a	b	c	d	e	f
(a) Computerspiele mit Freundinnen und Freunden	x	.24	.36	.42	.39	.26
(b) Computerspiele innerhalb der Familie		x	.20	.25	.18	–
(c) Computerspiele als Trostquelle			x	.50	.48	.32
(d) Computerspiele als Quelle von Stolz				x	.52	.28
(e) Computerspiele als Lernquelle					x	.31
(f) Hausaufgabenprobleme aufgrund von Computerspielen						x

Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von $p < .001$ signifikant.

10.4 Erfahrungen mit Cybermobbing

Die Fragen zum Thema Cybermobbing kamen zuletzt im LBS-Kinderbarometer 2011 zum Einsatz.⁴ Zunächst sollten die Kindern Auskunft darüber geben, ob sie selbst schon einmal Opfer von Cybermobbing via Smartphone waren.

Die Kinder sind insgesamt eher selten Opfer von Cybermobbing, gleichwohl gehört für 4 % der Kinder Cybermobbing zum Alltag.

Die meisten Kinder wurden noch nie per Smartphone Opfer von Cybermobbing. 77 % und damit mehr als drei Viertel haben hier mit „nie“ geantwortet und weitere 14 % mit „selten“ (vgl. Abb. 10.48). Bei 5 % der Kinder ist es bislang „manchmal“ vorgekommen, dass beleidigende Texte oder Bilder über sie mit dem Smartphone verschickt wurden. 4 % aller Kinder in Deutschland sind regelmäßig Opfer von Cybermobbing und erleben es „oft“ bis „sehr oft“ (je 2 %), dass sie via Smartphone von anderen beleidigt werden. Der Mittelwert liegt hier damit insgesamt zwischen den Antwortkategorien „nie“ und „selten“ (MW = 1,4) und fällt folglich nicht besonders hoch aus – im Jahresvergleich jedoch bedeutend höher. 2011 (MW = 1,2) waren die Kinder in Deutschland signifikant seltener Opfer von Cybermobbing als 2020.

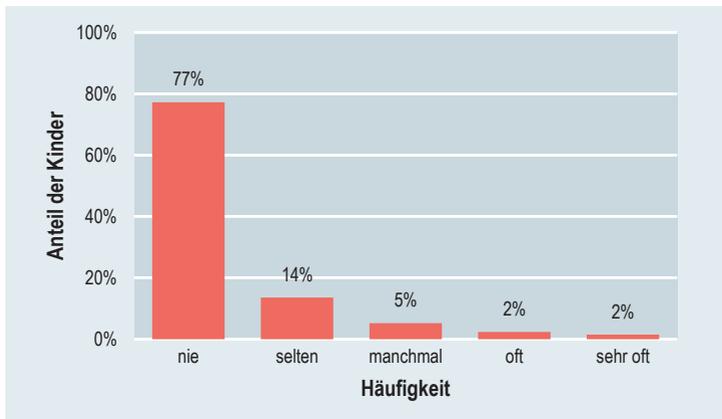


Abb. 10.48: Cybermobbing per Smartphone – Opfer

Während es 2011 keine bedeutsamen Gruppenunterschiede gab, so zeigt sich in der aktuellen Erhebung, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger Opfer von Cybermobbing sind als Kinder ohne

⁴ Die Formulierung „Handy“ aus dem Jahr 2009 wurde in der aktuellen Erhebung in „Smartphone“ modifiziert.

Migrationshintergrund (MW = 1,5 vs. MW = 1,3). Gleiches trifft auf Kinder zu, die „eher großstädtisch“ aufwachsen, im Vergleich zu Kindern, die in einem „eher dörflichen“ Umfeld wohnen (MW = 1,5 vs. MW = 1,3).

Neben den Erfahrungen mit Cybermobbing in der Opferrolle wurden die Kinder auch gefragt, wie häufig sie selbst auch Täter bzw. Täterin von Cybermobbing sind. Hier fällt die durchschnittliche Bewertung mit einem Mittelwert von MW = 1,2 in Kategorie „nie“ und damit noch geringer aus. Im Jahresvergleich gibt es keine bedeutenden Veränderungen. Die Verteilung der einzelnen Antworten ist in Abbildung 10.49 dargestellt.

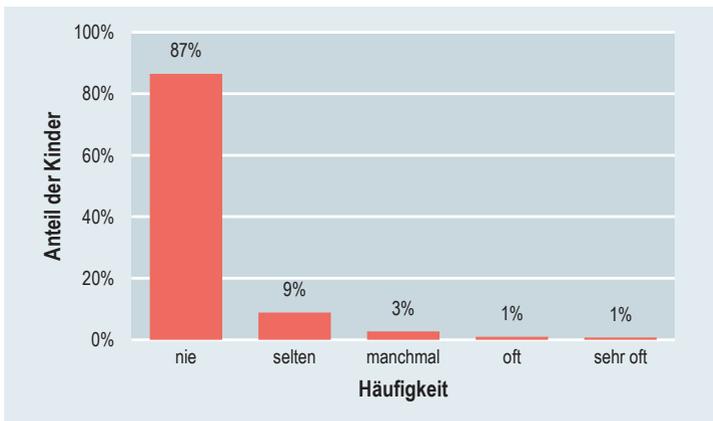


Abb. 10.49: Cybermobbing per Smartphone – Täter/Täterin

Je 1 % der Kinder verschicken eigenen Angaben zufolge „oft“ bis „sehr oft“ beleidigende Texte oder Bilder über andere Kinder mit dem Smartphone. 3 % sind „manchmal“, weitere 9 % „selten“ Täter bzw. Täterin von Cybermobbing. Der überwiegende Teil der Kinder ist bislang „nie“ (87%) selbst zum Täter von Cybermobbing geworden.

Kinder mit Arbeitslosigkeit in der Familie sind häufiger Täter von Cybermobbing als Kinder ohne Arbeitslosigkeit in der Familie (MW = 1,4 vs. MW = 1,2). Darüber hinaus gibt es keine bedeutenden Gruppenunterschiede.

Schließlich wurden die Kinder zum Thema Cybermobbing gefragt, ob sie es schon mal mitbekommen haben, dass eine Prügelei mit dem Smartphone aufgenommen wurde. Der Mittelwert liegt hier zwischen den Antwortkategorien „nie“ und „selten“ (MW = 1,7) und fällt somit vergleichbar hoch aus wie 2011. Die Verteilung aller Antworten kann

Der überwiegende Großteil der Kinder ist eigenen Angaben zufolge nie Täter von Cybermobbing – 2 % hingegen beleidigen andere Kinder regelmäßig via Smartphone.

Abbildung 10.50 entnommen werden. Mehr als die Hälfte der Kinder (64%) hat es noch „nie“ mitbekommen, wie eine Prügelei mit dem Smartphone gefilmt wurde. Rund 16% bekommen solche Situationen „selten“ mit und jeder bzw. jede Zehnte „manchmal“. Zusammengekommen 10% berichten, dass sie so etwas regelmäßig mitbekommen, und antworten hier mit „oft“ bis „sehr oft“ (je 5%).

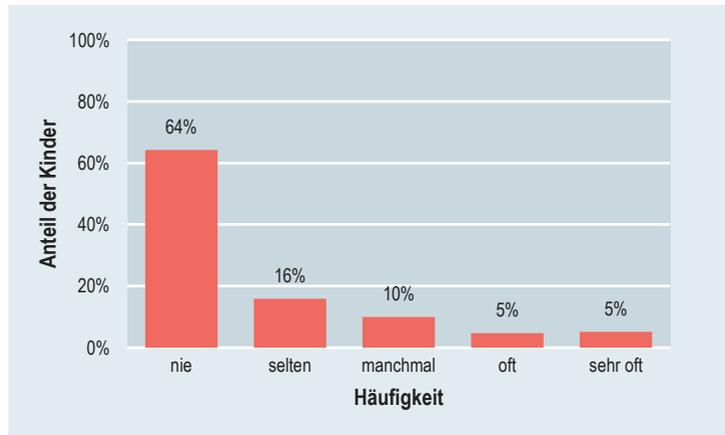


Abb. 10.50: Prügeleien mit dem Smartphone gefilmt – Zeuge/Zeugin

Jungen, Kindern, mit Migrationshintergrund, ältere Kinder und Kinder im (groß-)städtischen Wohnumfeld bekommen es häufiger mit, dass Prügeleien gefilmt werden.

Wer selbst Opfer von Cybermobbing ist, ist mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch selbst aktiver Täter von Cybermobbing und umgekehrt.

Hierbei gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede: Jungen sind häufiger Zeuge davon, wie Prügeleien mit dem Smartphone gefilmt werden, als Mädchen (MW = 1,8 vs. MW = 1,6). Gleiches gilt für Kinder mit Migrationshintergrund (MW = 2,0 vs. MW = 1,5) und Kinder mit Arbeitslosigkeit in der Familie (MW = 2,1 vs. MW = 1,7) im Vergleich zu ihren jeweiligen Vergleichsgruppen. Darüber hinaus sind Kinder der siebten Klasse häufiger Zeuge davon geworden, wie Prügeleien gefilmt werden, als Kinder der vierten Klassenstufe (MW = 1,8 vs. MW = 1,6). Außerdem bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von der Wohnregion: Kinder, die „eher dörflich“ leben (MW = 1,6), bekommen seltener mit, wie Prügeleien mit dem Smartphone gefilmt werden, als Kinder, die „eher städtisch“ bzw. „großstädtisch“ aufwachsen (je MW = 1,8).

Innerhalb der abgefragten Aspekte im Themenfeld Cybermobbing zeigen sich durchweg positive Zusammenhänge: Kinder, die häufiger Opfer von Cybermobbing sind, sind gleichzeitig auch häufiger selbst Täter ($r = .43$) und umgekehrt, außerdem haben sie auch schon häufiger mitbekommen, wie Prügeleien mit dem Smartphone gefilmt wur-

den ($r = .28$). Kinder, die häufiger Täter von Cybermobbing sind, sind auch häufiger Zeuge bzw. Zeugin dessen ($r = .30$) und umgekehrt. Damit besteht hier eine Analogie zum Bullying in der Schule (vgl. Kapitel 8.3 Bullying in der Schule): Wer selbst Erfahrungen als Opfer hat, ist mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch gleichzeitig Täter und umgekehrt.

Außerdem hängt die Häufigkeit, mit der Kinder ins Internet gehen, positiv mit der Häufigkeit des Cybermobbings (Opfer/Täter/Zeuge) zusammen (von $r = .13$ bis $r = .20$). Darüber hinaus zeigt sich, dass Kinder, die häufig Opfer ($r = -.10$) und Täter ($r = -.16$) von Cybermobbing sind, weniger darauf achten, im Internet nicht zu viel von sich preiszugeben und umgekehrt.

10.5 Medien und Wohlbefinden

Zwischen der generellen Internetnutzungshäufigkeit und dem schulischen Wohlbefinden der Kinder zeigt sich, auch unter Kontrolle des Alters, ein Zusammenhang: Demzufolge fühlen sich Kinder, die häufiger im Internet unterwegs sind, in der Schule schlechter ($r = -.14$) und umgekehrt: Kinder, die sich in der Schule schlecht fühlen, surfen häufiger im Internet. Außerdem fühlen sich Kinder, die häufiger Onlinespiele spielen, ebenfalls schlechter in der Schule ($r = -.14$) und umgekehrt. Darüber hinaus gibt es keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen den Nutzungshäufigkeiten einzelner Onlinedienste bzw. -plattformen und dem Wohlbefinden der Kinder.

Es zeigen sich jedoch weitere Zusammenhänge zu den subjektiven Erfahrungen bzw. Einschätzungen zum Internet: Kinder, die häufiger auf unangemessene Inhalte im Internet treffen, fühlen sich im Allgemeinen ($r = -.18$), in der Familie ($r = -.17$), in der Schule ($r = -.21$) sowie in der eigenen Wohngegend ($r = -.13$) schlechter und umgekehrt. Außerdem weisen Kinder, die häufiger Angst davor haben, im Internet ausspioniert zu werden, ein geringeres Wohlbefinden bei ihren Freunden auf ($r = -.10$) und umgekehrt.

Bei den Motiven und Auswirkungen des Computerspielens zeigen sich ebenfalls spannende Zusammenhänge zum Wohlbefinden. Kinder, die Computerspielen als tröstend empfinden, weisen im Allgemeinen und in allen Bereichen mit Ausnahme des Freundeskreises geringere Wohlbefindensausprägungen auf (von $r = -.10$ bis $r = -.21$). Gleiches

Kinder, die sich bei ihren Freunden nicht wohlfühlen, haben häufiger Angst davor, im Internet ausspioniert zu werden und umgekehrt.

gilt für Kinder, die wegen des Computerspielens häufig Probleme mit ihrer Zeit für die Hausaufgaben haben: Sie fühlen sich im Allgemeinen ($r=-.14$), in der Schule ($r=-.20$) und innerhalb der Familie ($r=-.14$) schlechter und umgekehrt. Außerdem wird deutlich, dass Kinder, die den Computer als Lernquelle schätzen, ein geringeres Wohlbefinden in der Familie ($r=-.12$) und in der Schule ($r=-.16$) aufweisen und Kinder, die sich freuen, wenn sie in einem Computerspiel etwas Besonderes schaffen, ein geringeres schulisches Wohlbefinden haben ($r=-.12$) und umgekehrt.

Ähnlich wie beim Bullying in der Schule stehen Erfahrungen mit Cybermobbing – unabhängig davon, ob als Opfer, Täter oder Zeuge – durchweg im negativen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Kinder.

Mobbing wirkt sich negativ auf das Wohlbefinden aus, dies gilt für Bullying in der Schule ebenso wie für Cybermobbing. Ob nun Opfer, Täter oder Zeuge von Cybermobbing, jede Form dieser virtuellen Mobbingerfahrung geht mit geringeren Werten im allgemeinen Wohlbefinden (von $r=-.13$ bis $r=-.19$) sowie im schulischen Wohlbefinden (von $r=-.16$ bis $r=-.22$) der Kinder einher. Die stärksten Zusammenhänge bestehen allerdings zu den virtuellen Mobbingerfahrungen in der Opferrolle. Kinder, die häufig via Smartphone beleidigt werden, fühlen sich in allen betrachteten Bereichen sowie im Allgemeinen schlechter (von $r=-.17$ bis $r=-.22$). Überdies besteht ein weitere Zusammenhang zur Täterrolle: Kinder, die häufig beleidigende Texte oder Bilder mit ihrem Smartphone verschicken, fühlen sich in ihrer eigenen Wohngegend schlechter ($r=-.11$) und umgekehrt.

11



Wohnumfeld und Freizeitplätze



Bezüglich des Wohnumfeldes wurde im aktuellen LBS-Kinderbarometer ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, welche Qualität die Freizeitplätze und -möglichkeiten haben, die die Kinder in ihrem direkten Umfeld erleben. Hierbei werden die Spielmöglichkeiten der Kinder an sich betrachtet sowie die Freizeitplätze insgesamt bewertet.¹ Darüber hinaus wird geprüft, inwieweit diese Aspekte mit dem Wohlbefinden zusammenhängen, und es wird die Entwicklung der genannten Aspekte über die Zeit betrachtet, da Vergleiche mit den Jahren 2011 und 2014 möglich sind.

11.1 Aspekte des Wohnumfeldes

Zu den Aspekten des Wohnumfeldes wurden die Kinder gefragt, ob sie in ihrer Wohngegend alle Spiele spielen können, auf die sie Lust haben, und ob es dort viele interessante Treffpunkte für sie gibt.

Knapp zwei Drittel der Kinder (64 %) stimmen der Aussage, dass sie in ihrer Wohnumgebung alle Spiele spielen können, auf die sie Lust haben, insgesamt „sehr“ (29 %) oder „ziemlich“ (35 %) zu. Weiteren 22 % ist dies „mittelmäßig“ möglich und insgesamt 14 % der Kinder in Deutschland berichten, dass sie dies nur „wenig“ (9 %) oder „nicht“ (5 %) tun können (vgl. Abb. 11.1).

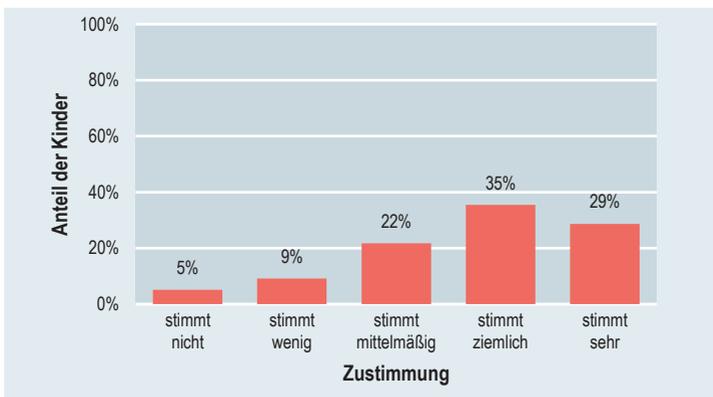


Abb. 11.1: Alle Spiele können gespielt werden

1 Anmerkung: Die Maßnahmen zur physischen Distanzierung und die gesperrten Spiel- und Freizeitplätze während der Corona-Krise im Jahr 2020 waren zum Befragungszeitpunkt noch kein Thema.

Rund zwei Drittel der Kinder können in ihrer Wohnumgebung alle Spiele spielen, auf die sie Lust haben – wieder mehr als 2014.

Im Durchschnitt ist es den Kindern aktuell zwischen „mittelmäßig“ und „ziemlich“ (MW = 3,7) möglich, alles in ihrer Wohnumgebung zu spielen, was sie wollen. Damit wird die 2014 deutlich gewordene Verschlechterung der Spielmöglichkeiten in der Wohnumgebung (2014: MW = 3,6) wieder etwas nach oben korrigiert (vgl. Abb. 11.2), wenngleich weiterhin nicht das hohe Niveau aus 2011 (MW = 3,9) erreicht werden kann.



Abb. 11.2: Alle Spiele können gespielt werden (im Jahresvergleich)

Anders als in der letzten Erhebung zeigen sich diesmal signifikante Unterschiede nach dem Migrationshintergrund und der Wohngegend der Kinder: Kinder mit Migrationshintergrund können seltener in ihrem direkten Wohnumfeld alle Spiele spielen, auf die sie Lust haben (MW = 3,6), als Kinder ohne Migrationshintergrund (MW = 3,8). Außerdem können Kinder, die in dörflichen Strukturen aufwachsen, häufiger allen gewünschten Spielen in ihrem Wohnumfeld nachgehen (MW = 3,9) als Kinder aus großstädtischen (MW = 3,5) und städtischen (MW = 3,6) Wohngegenden.

Insgesamt beschreiben die Kinder in Deutschland, dass sie in ihrem Wohnumfeld „mittelmäßig“ bis „ziemlich“ (MW = 3,6) guten Zugang zu interessanten Treffpunkten oder Spielplätzen haben. Konkret bedeutet dies, dass mehr als die Hälfte der Kinder (57 %) angeben, solche Plätze „sehr“ (29 %) oder „ziemlich“ (28 %) in ihrem Umfeld vorzufinden. Ein weiteres gutes Fünftel stimmt hier „mittelmäßig“ (22 %) zu, für insgesamt jedes fünfte Kind trifft dies hingegen „wenig“ (14 %) oder gar „nicht“ zu (7 %) (vgl. Abb. 11.3). Damit haben

Jedes fünfte Kind in Deutschland hat keine oder nur wenig interessante Treffpunkte für sich im Wohnumfeld ein besserer Wert als 2014.

aktuell im Durchschnitt mehr Kinder interessante Treffpunkte in ihrer Wohngegend als noch im Jahr 2014 (MW = 3,3).

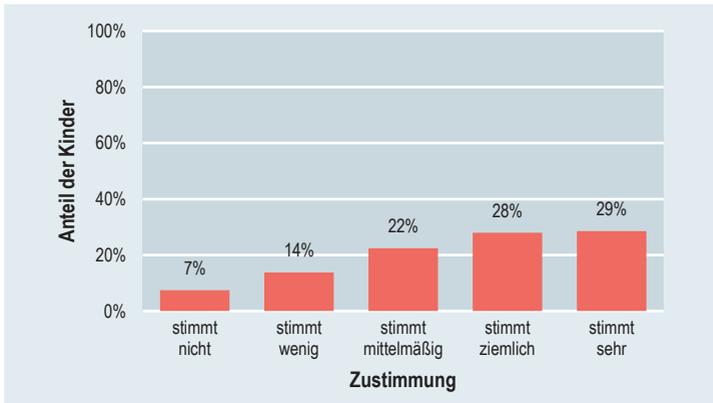


Abb. 11.3: Interessante Treffpunkte im Wohnumfeld

Bezüglich der interessanten Treffpunkte oder Spielplätze in der Wohnumgebung zeigt sich ein deutlicher Effekt nach dem Alter der Kinder: Mit zunehmendem Alter sinkt die Attraktivität der Treffpunkte und Spielplätze in der Wohngegend (von MW = 3,7 [4. Klasse] auf MW = 3,4 [7. Klasse]; vgl. Abb. 11.4). Weitere Gruppenunterschiede zeigen sich in dieser Bewertung nicht.

Mit zunehmendem Alter gibt es weniger attraktive Treffpunkte in der Wohnumgebung.

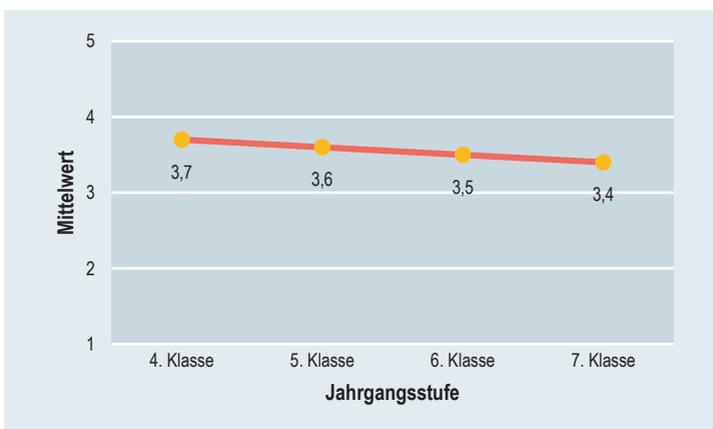


Abb. 11.4: Interessante Treffpunkte im Wohnumfeld (nach Jahrgangsstufe)

Die beiden hier beschriebenen Aspekte stehen in einem starken positiven Zusammenhang zueinander ($r = .42$). Demnach ist es wahrscheinlicher, dass Kinder alle Spiele in ihrer Wohnumgebung spielen können, auf die sie Lust haben, wenn es auch interessante Spielplätze bzw. Treffpunkte gibt und umgekehrt.

11.2 Beurteilung der Freizeitplätze

Neben der Frage danach, ob es im direkten Wohnumfeld der Kinder interessante Spielplätze oder Treffpunkte für sie gibt, befasst sich das Kinderbarometer zusätzlich mit der Frage, wie die Kinder die Plätze beurteilen, an denen sie sich in ihrer Freizeit am häufigsten aufhalten. Hierbei wurde eine bereits in vergangenen Erhebungen eingesetzte und durch die Fokusgruppen (vgl. Kapitel 1 Hintergrund) geprüfte Auswahl an Aspekten der Freizeitplätze (abwechslungsreich, fußläufig zu erreichen, dreckig, kaputt, häufig von anderen besetzt) aufgelistet, die die Kinder durch Ankreuzen auswählen konnten. Die Zustimmung zu den jeweiligen Aspekten ist in Abbildung 11.5 im Ranking dargestellt und in den Vergleich zur Beurteilung der beliebtesten Freizeitplätze der Kinder aus 2014 gesetzt.

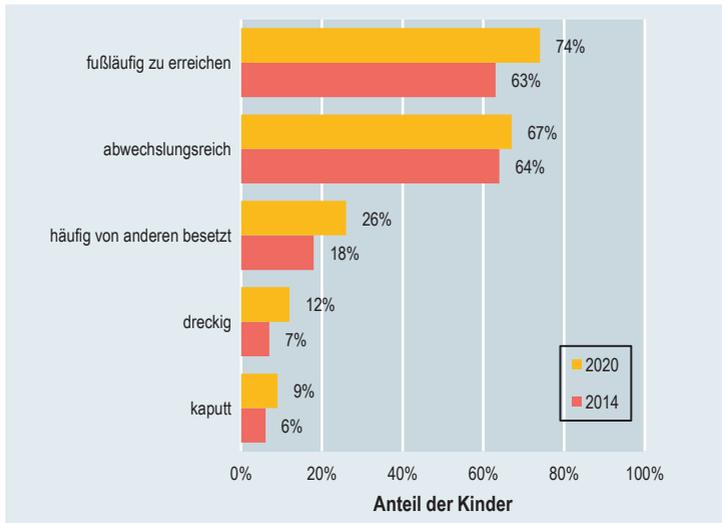


Abb. 11.5: Beurteilung der am häufigsten besuchten Freizeitplätze (im Jahresvergleich)

Im Jahr 2020 beschreiben rund drei Viertel der Kinder (74 %) ihren Lieblingsplatz als „fußläufig erreichbar“, für 67 % der Kinder ist er „abwechslungsreich“. Ein Viertel der Kinder erlebt es 2020, dass ihr Lieblingsplatz „häufig von anderen besetzt“ ist (26 %), ungefähr jedes zehnte Kind beschreibt seinen häufigsten Aufenthaltsort in der Freizeit als „dreckig“ (12 %) oder „kaputt“ (9 %).

Im Jahresvergleich zeigen sich einige Unterschiede – demnach ist die Topantwort der Kinder von „abwechslungsreich“ auf „fußläufig zu erreichen“ gewechselt. Dies liegt am deutlichen Anstieg der Zustimmung zur fußläufigen Erreichbarkeit von 63 % im Jahr 2014 auf 74 % im Jahr 2020. Die Zustimmung dazu, dass der präferierte Freizeitplatz „abwechslungsreich“ ist, ist hingegen über die Jahre hinweg auf gleichem Niveau geblieben.

Zusätzlich zeigt sich, dass die Kinder aktuell signifikant häufiger davon berichten, dass ihre bevorzugten Freizeitplätze „von anderen besetzt“ (26 % vs. 18 %) oder „dreckig“ (12 % vs. 7 %) sind. Die häufigere Zustimmung bei den anderen Aspekten ist jeweils nicht statistisch signifikant.

In diesem Jahr zeigt sich zudem ein signifikanter Unterschied nach dem Migrationshintergrund: Kinder mit Migrationshintergrund berichten signifikant seltener davon, dass sie ihren präferierten Freizeitplatz fußläufig erreichen können, als Kinder ohne Migrationshintergrund (68 % vs. 77 %).

Zwischen den abgefragten Aspekten zu den am häufigsten besuchten Freizeitplätzen der Kinder werden verschiedene Zusammenhänge deutlich. Der stärkste Zusammenhang ist zwischen den Aspekten „dreckig“ und „kaputt“ zu verzeichnen ($r = .48$): Ein dreckiger Freizeitplatz ist somit auch häufiger kaputt und umgekehrt. Zum Aspekt „abwechslungsreich“ bestehen hingegen durchweg negative Korrelationen. Das bedeutet: Je abwechslungsreicher die Kinder die Plätze, an denen sie ihre Freizeit verbringen, beurteilen, desto seltener sind diese fußläufig erreichbar ($r = -.14$), dreckig ($r = -.10$), kaputt ($r = -.12$) und umso seltener werden diese als „von anderen besetzt“ beschrieben ($r = -.10$). Plätze, die häufiger von anderen besetzt sind, sind dagegen auch häufiger verschmutzt ($r = .17$) oder kaputt ($r = .16$) und umgekehrt.

Betrachtet man die Beschreibung der Freizeitplätze mit der übergeordneten Beschreibung der Wohngegend, werden ebenfalls Zusammenhänge deutlich.

Drei Viertel der Kinder können ihren liebsten Freizeitplatz zu Fuß erreichen.

2020 sind die Freizeitplätze der Kinder häufiger fußläufig erreichbar, aber auch häufiger von anderen besetzt und dreckig.

Verdeckte Freizeitplätze im Umfeld der Kinder sind häufig kaputt.

Die Bewertung der Wohngegend variiert mit den Aspekten der Freizeitplätze.

Wie in Abbildung 11.2 dargestellt, kommt es zu einer deutlich höheren Zustimmung, dass in der Wohngegend alle Spiele gespielt werden können, auf die die Kinder Lust haben, wenn ihre liebsten Freizeitplätze als „abwechslungsreich“ beschrieben werden, als wenn dies nicht der Fall ist (MW = 3,9 vs. MW = 3,5). Sind die liebsten Plätze häufig von anderen besetzt, dreckig oder kaputt, ist es seltener möglich, alle gewünschten Spiele zu spielen (vgl. Abb. 11.6). Zu den anderen Aspekten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung.

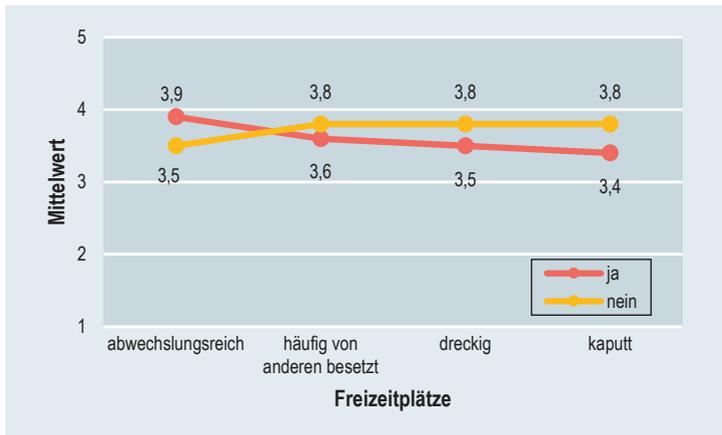


Abb. 11.6: Alle Spiele können gespielt werden (nach Beurteilung der Freizeitplätze)

Betrachtet man den Zusammenhang zur Einschätzung, dass es in der direkten Wohnumgebung interessante Treffpunkte oder Spielplätze für die Kinder gibt, zeigt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 11.7): Sind die liebsten Freizeitplätze der Kinder fußläufig zu erreichen, so beschreiben sie erwartungskonform weit häufiger, dass es in ihrer direkten Wohnumgebung interessante Treffpunkte/Spielplätze für sie gibt, als wenn dies nicht der Fall ist (MW = 3,7 vs. MW = 3,3). Zudem zeigt sich, dass Kinder häufiger angeben, dass es interessante Treffpunkte in ihrem Umfeld gibt, wenn sie ihren Lieblingsplatz als abwechslungsreich (MW = 3,8 vs. MW = 3,3) beschreiben und diesen nicht kaputt vorfinden (MW = 3,6 vs. MW = 3,2).

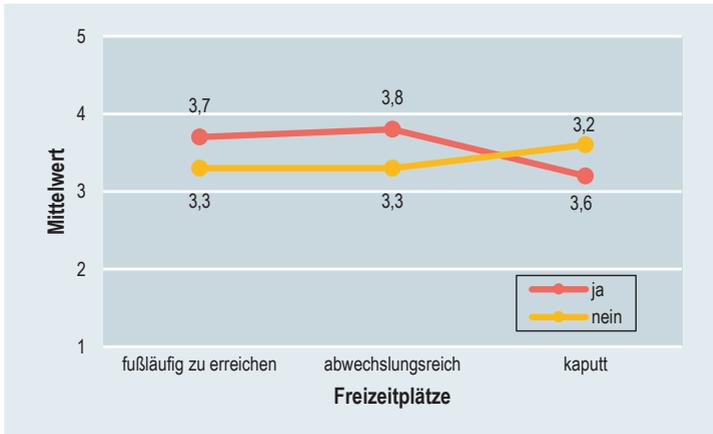


Abb. 11.7: Interessante Treffpunkte vorhanden (nach Beurteilung der Freizeitplätze)

11.3 Wohnumfeld, Freizeitplätze und Wohlbefinden

Zwischen den Aspekten des Wohnumfeldes und dem Wohlbefinden der Kinder zeigen sich viele signifikante Zusammenhänge.

Je häufiger die Kinder in ihrer Wohngegend alle Spiele spielen können, auf die sie Lust haben, desto stärker ist auch ihr Wohlbefinden in allen Bereichen ausgeprägt (von $r = .13$ bis $r = .34$) und umgekehrt. Der stärkste Zusammenhang besteht hier erwartungsgemäß zum Wohlbefinden in der Wohngegend ($r = .34$), gefolgt vom allgemeinen Wohlbefinden ($r = .21$).

Dasselbe Muster wird zur Bewertung interessanter Treffpunkte bzw. Spielplätze im direkten Wohnumfeld deutlich: Je häufiger die Kinder solche Plätze vorfinden, desto höher ist ihr Wohlbefinden in allen Lebensbereichen (von $r = .11$ bis $r = .29$) und umgekehrt, auch unter Berücksichtigung des Alterseffekts. Hier besteht ebenfalls der stärkste Zusammenhang zum Wohlbefinden in der Wohngegend ($r = .29$), gefolgt vom allgemeinen Wohlbefinden ($r = .20$).

Die Bewertung der Plätze, an denen sich die Kinder in ihrer Freizeit am häufigsten aufhalten, hat teilweise einen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder. Werden die Plätze als „abwechslungsreich“ beschrieben, ist das Wohlbefinden im Allgemeinen (MW = 5,6), in der Familie (MW = 6,1) und insbesondere in der Wohngegend (MW = 6,4)

Interessante Freizeitplätze und die Möglichkeit, alle gewünschten Spiele zu spielen, gehen mit höherem Wohlbefinden in allen Bereich einher.

Abwechslungsreiche Freizeitplätze haben Einfluss auf das Wohlbefinden, besonders in der Wohngegend.

Dreckige und kaputte Freizeitplätze haben einen negativen Effekt auf das Wohlbefinden in allen Bereichen außer dem Freundeskreis.

deutlich höher, als wenn die Plätze nicht abwechslungsreich sind (allgemein: MW = 5,3; Familie: MW = 5,9; Wohngegend: MW = 6,0).

Dreckige und kaputte Freizeitplätze haben einen negativen Effekt auf das Wohlbefinden in allen Bereichen außer dem Freundeskreis. Die entsprechenden Mittelwertsunterschiede der Wohlbefindensvariablen können Tabelle 11.1 entnommen werden.

Tab. 11.1: Mittelwerte Wohlbefinden (nach Freizeitplätze: dreckig/kaputt)

Freizeitplätze sind	WB allgemein	WB Familie	WB Schule	WB Wohngegend
... dreckig	5,0	5,7	4,6	5,8
... nicht dreckig	5,5	6,1	5,2	6,3
... kaputt	4,9	5,6	4,5	5,7
... nicht kaputt	5,5	6,1	5,2	6,3

Sind die am häufigsten besuchten Freizeitplätze der Kinder häufig von anderen besetzt, wirkt sich dies negativ auf das Wohlbefinden in der Wohngegend aus (MW = 6,1 vs. MW = 6,3). Weitere Zusammenhänge zeigen sich hier nicht und auch die Tatsache, ob die Freizeitplätze zu Fuß erreichbar sind, hat keinen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder in allen betrachteten Lebensbereichen.

12

Politik und Mitbestimmung



Das LBS-Kinderbarometer legt seit jeher ein besonderes Augenmerk auf kindliche Partizipation und politische Themen auf kommunaler und auf Bundesebene. In dieser Ausgabe wird erneut das Thema Mitbestimmung im lokalpolitischen Kontext aufgegriffen und in eine Zeitreihe gesetzt. Erstmals wird in diesem Jahr zudem abgebildet, wie hoch das Vertrauen der Kinder in die Politikerinnen und Politiker generell ist.

Zudem wird vorab, wie bereits in allen vorherigen Erhebungen, die Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention dargestellt. Abschließend geht das Kapitel auf die Zusammenhänge zwischen den erfragten Aspekten der Mitbestimmung und dem Wohlbefinden der Kinder ein.

12.1 Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention

Seit der ersten Erhebung greift das LBS-Kinderbarometer die UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1989 auf. Die Kenntnis der Kinder über die UN-Konvention wird seit 2011 systematisch abgefragt und kann somit im Verlauf über die letzten Erhebungen dargestellt werden.

Aktuell gibt genau die Hälfte der befragten Kinder (50 %) an, schon einmal etwas von der UN-Kinderrechtskonvention gehört zu haben. Dementsprechend hat die andere Hälfte der Kinder bislang keine Kenntnis über die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (50 %).

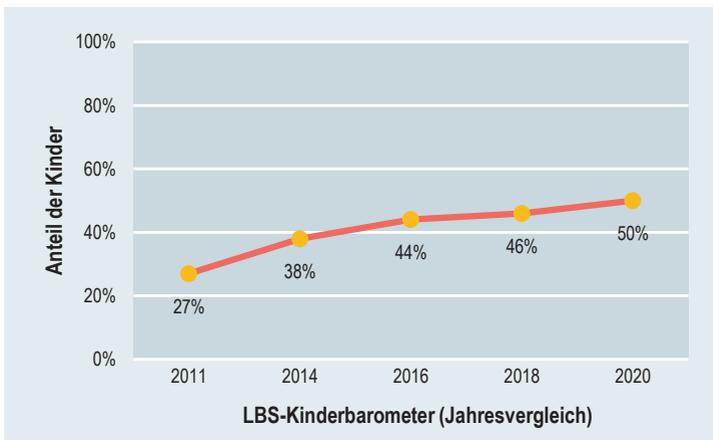


Abb. 12.1: Kenntnis der UN-Konvention über die Rechte des Kindes
(Anteil „ja“ im Jahresvergleich)

2020 steigt die Kenntnis der UN-Konvention erstmals auf 50 %. Jedes zweite Kind hat bereits davon gehört.

Im Jahresvergleich zeigt sich damit ein weiterer stetiger Anstieg: Im Jahr 2011 war die UN-Kinderrechtskonvention nur einem guten Viertel der Kinder bekannt (27 %), dieser Anteil ist über die Jahre hinweg stetig angestiegen. 2020 wird zum ersten Mal die 50 %-Marke erreicht, jedes zweite Kind in Deutschland hat somit bereits von der UN-Konvention über die Rechte des Kindes gehört (vgl. Abb. 12.1).

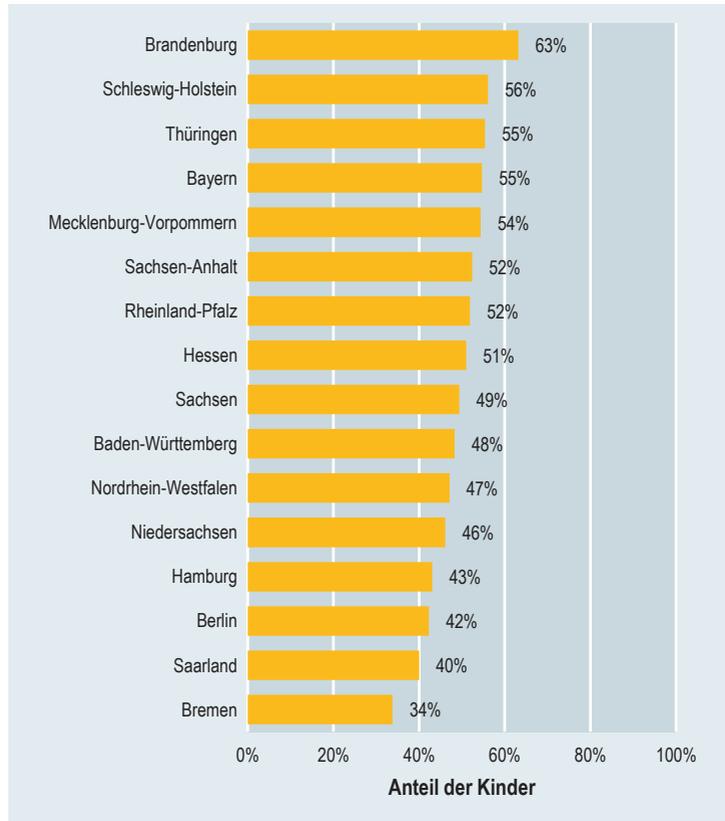


Abb. 12.2: Kenntnis der UN-Konvention über die Rechte des Kindes
(Anteil „ja“ nach Bundesland)

Zwischen den Bundesländern gibt es Unterschiede bei der Bekanntheit der UN-Kinderrechtskonvention.

Zwischen den Bundesländern gibt es, wie bereits in den Jahren zuvor, bezüglich der Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention einige Unterschiede (vgl. Abb. 12.2). In Brandenburg geben erneut, wie bereits in allen vergangenen Studien, die meisten Kinder an, schon einmal von der UN-Kinderrechtskonvention gehört zu haben (63%). An zweiter

Stelle liegt in diesem Jahr Schleswig-Holstein (56%), hier lag der Anteil im letzten Jahr noch deutlich geringer auf dem vorletzten Platz im Bundesländerranking. Über die Hälfte der Kinder kennen die Konvention zudem jeweils in Thüringen, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz und Hessen (vgl. Abb. 12.2). Der Anteil in Berlin ist mit 42% deutlich nach unten gegangen, 2018 lag der Stadtstaat noch mit 54% auf dem zweiten Platz des Rankings. In Bremen geben die Kinder erneut mit deutlichem Abstand am seltensten an, die UN-Kinderrechtskonvention zu kennen (34%).

Darüber hinaus gibt es keine weiteren signifikanten Unterschiede zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen.

12.2 Lokale Mitbestimmung

Neben der Kenntnis der übergeordneten UN-Kinderrechtskonvention wurden die Kinder auch in dieser Ausgabe des LBS-Kinderbarometers nach ihrem Interesse an lokaler Mitbestimmung gefragt. Dieser Frageblock beginnt mit der Aussage, ob die Kinder bei Entscheidungen in ihrer Stadt bzw. Gemeinde gerne mitreden würden.

Die meisten Kinder wollen wieder an Entscheidungen in ihrer Stadt bzw. Gemeinde partizipieren. 60% haben hier mit „ja“ und die übrigen 40% mit „nein“ geantwortet.

Das Interesse der Kinder an lokaler Mitbestimmung ist in den letzten zwei Jahren deutlich gestiegen.



Abb. 12.3: Interesse an Mitbestimmung in der eigenen Stadt/Gemeinde (Anteil „ja“ im Jahresvergleich)

Damit ist der Anteil der Kinder, die gerne an Entscheidungen auf lokaler Ebene partizipieren möchten, im Vergleich zu 2018 (45 %) wieder bedeutsam gestiegen (vgl. Abb. 12.3). Der Einbruch im Jahr 2018 auf unter 50 % wurde damit wieder aufgefangen und es interessieren sich das erste Mal seit 2011 wieder mehr als die Hälfte der Kinder für lokale Mitbestimmung.

Das Interesse der Kinder an lokaler Mitbestimmung ist in den Bundesländern unterschiedlich stark.

Im Vergleich der Bundesländer zeigen sich hier im Jahr 2020 signifikante Unterschiede zwischen den Ländern (vgl. Abb. 12.4).

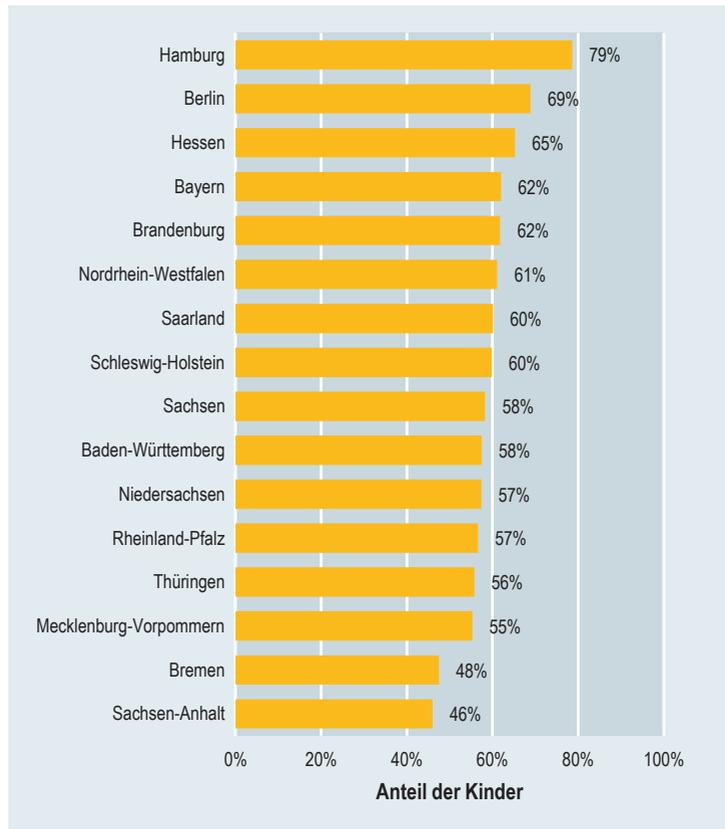


Abb. 12.4: Interesse an Mitbestimmung in der eigenen Stadt/Gemeinde (Anteil „ja“ nach Bundesland)

In Hamburg interessieren sich mit Abstand die meisten Kinder für die Mitbestimmung in ihrer Stadt (79 %). Damit unterscheiden sich die Kinder in Hamburg signifikant von denen in Bremen (48 %) und

Sachsen-Anhalt (46 %), die mit dem Interesse an lokaler Beteiligung unter dem Durchschnitt und auch unter der 50 %-Marke liegen.

Ein weiterer Aspekt zur lokalen Mitbestimmung befasst sich mit der Einschätzung, ob Kindermeinung in der eigenen Stadt bzw. Gemeinde ernst genommen wird.

Im Jahr 2020 sind 60 % der Kinder davon überzeugt, dass Kindermeinungen in ihrer Stadt bzw. Gemeinde nicht ernst genommen werden. Die restlichen 40 % sind hingegen davon überzeugt. Damit zeichnet sich der Abwärtstrend aus dem letzten Erhebungsjahr bezüglich der Überzeugung, dass die Kinder ernst genommen werden, weiter ab (vgl. Abb. 12.5).

Sechs von zehn Kindern glauben, dass Kindermeinungen in ihrer Stadt bzw. Gemeinde nicht ernst genommen werden.



Abb. 12.5: Überzeugung, dass Kindermeinungen in der eigenen Stadt/Gemeinde ernst genommen werden
(Anteil „ja“ im Jahresvergleich)

Bezüglich dieser Aussage zeigt sich ein signifikanter Effekt nach dem Alter der Kinder. Nur jedes dritte Kind der siebten Jahrgangsstufe (33 % „ja“) ist davon überzeugt, dass die Meinung von Kindern in der eigenen Stadt/Gemeinde ernst genommen wird. Der Anteil an Kindern, die auf diese Frage mit „ja“ antworten, nimmt mit zunehmendem Alter ab (vgl. Abb. 12.6).

Seit der letzten Erhebung werden die Kinder im Zusammenhang mit der kommunalen Beteiligung auch danach gefragt, ob sie wissen, an wen sie sich wenden müssen, wenn sie in ihrer Stadt/Gemeinde etwas für Kinder verändern möchten.

Die Überzeugung, dass Kindermeinung in der eigenen Stadt ernst genommen wird, nimmt mit dem Alter ab.

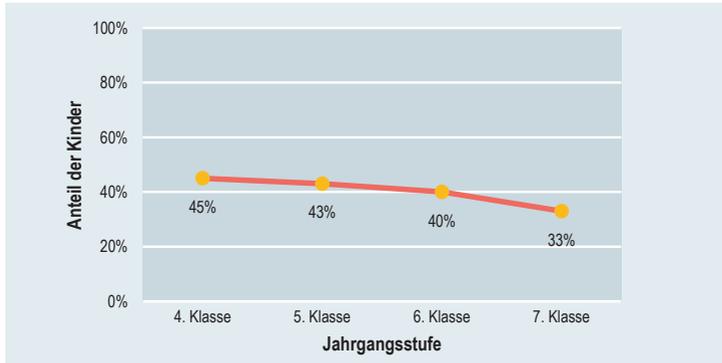


Abb. 12.6: Überzeugung, dass Kindermeinungen in der eigenen Stadt/ Gemeinde ernst genommen werden (Anteil „ja“ nach Jahrgangsstufe)

Knapp jedem sechsten Kind ist nicht bekannt, an wen es sich in diesem Fall wenden kann (57 %), dementsprechend wissen nur 43 % der Kinder, wer der richtige Ansprechpartner bzw. die richtige Ansprechpartnerin ist. Diese Werte unterscheiden sich tendenziell von denen aus 2018, hier ist allerdings keine signifikante Veränderung in den letzten zwei Jahren zu verzeichnen (vgl. Abb. 12.7).

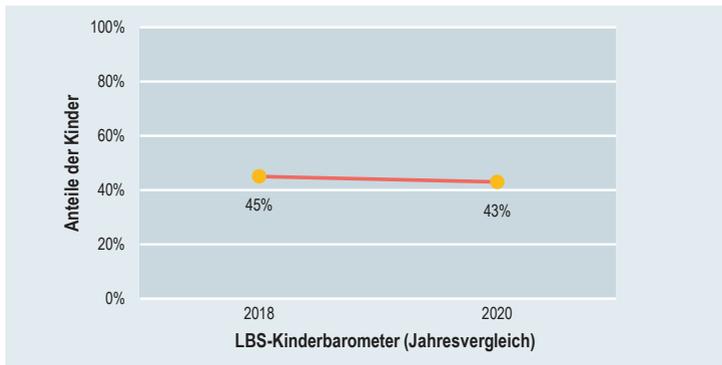


Abb. 12.7: Kenntnis von Ansprechpartnern in der Stadt/Gemeinde (Anteil „ja“ im Jahresvergleich)

Bei der Kenntnis von lokalen Ansprechpartnern und Ansprechpartnerinnen gibt es Bundesländerunterschiede.

Bezüglich der Kenntnis von Ansprechpartnern und Ansprechpartnerinnen in der Lokalpolitik gibt es erneut Unterschiede zwischen den Bundesländern (vgl. Abb. 12.8). Kinder in Schleswig-Holstein

(53 %) kennen signifikant häufiger die lokalen Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen in ihrer Stadt bzw. Gemeinde als Kinder in Hamburg – hier kennt nur ein gutes Viertel der Kinder eine entsprechende Person (26 %). In den drei Stadtstaaten wissen die Kinder insgesamt am seltensten (Bremen und Berlin je 31 %), wen sie bei städtischen Belangen ansprechen können.

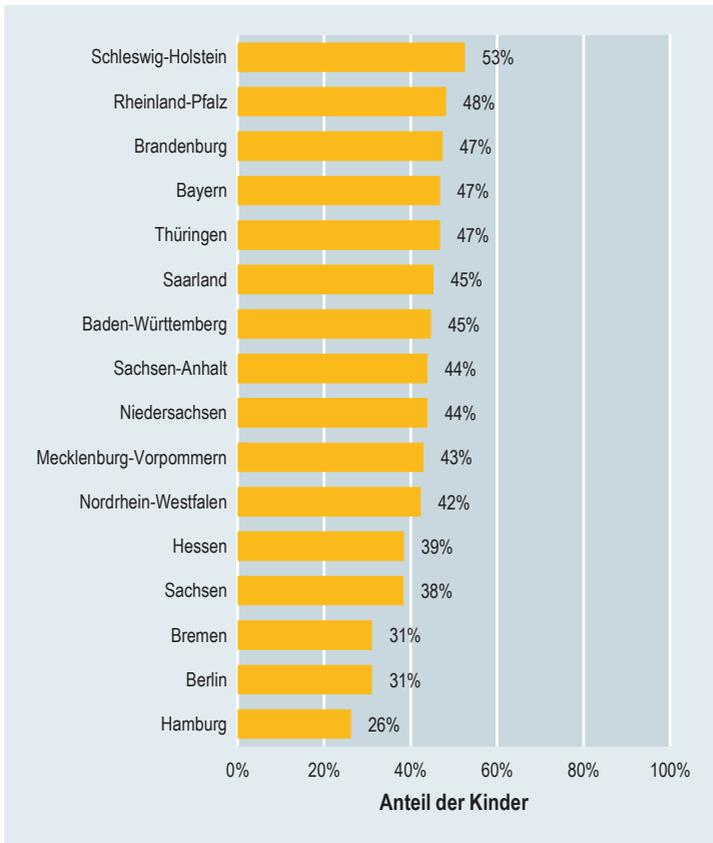


Abb. 12.8: Kenntnis von Ansprechpartnern in der Stadt/Gemeinde
(Anteil „ja“ nach Bundesland)

Über die Unterschiede in den Ländern hinaus gibt es Effekte in Abhängigkeit von der Wohnumgebung der Kinder (s. Abb. 12.9).

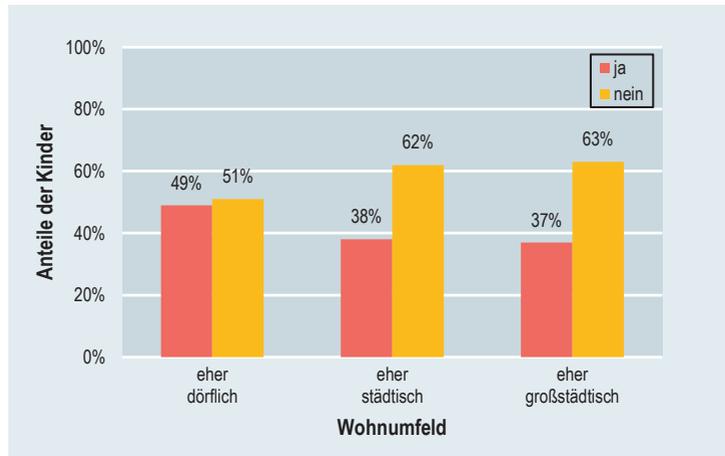


Abb. 12.9: Kenntnis von Ansprechpartnern in der Stadt/Gemeinde
(nach Wohnumfeld)

Kindern, die nach eigenen Angaben „eher städtisch“ (38 %) oder „großstädtisch“ (37 %) wohnen, ist demnach seltener bekannt, an wen sie sich wenden müssen, wenn sie in ihrer Stadt oder Gemeinde etwas für die Kinder verändern möchten, als Kindern, die „eher dörflich“ (49 %) aufwachsen.

Die Kenntnis von Ansprechpartnern und Ansprechpartnerinnen vor Ort geht mit dem Interesse, sich zu beteiligen, einher.

Die hier betrachteten Aussagen der Kinder zur lokalen Mitbestimmung stehen mitunter im Zusammenhang. Zwischen der Überzeugung, dass Kindermeinungen in der eigenen Stadt bzw. Gemeinde ernst genommen werden, und der Kenntnis von Ansprechpartnern vor Ort besteht ein positiver Zusammenhang ($r = .13$). Somit geht mit der Kenntnis der lokalen Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen häufiger die Auffassung einher, dass Kindermeinung in der eigenen Stadt etwas zählt (und umgekehrt). Außerdem zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der Einschätzung, dass Kindermeinung ernst genommen wird, und dem Willen, sich zu beteiligen ($r = -.13$). Der Wunsch, sich zu beteiligen, geht häufiger mit der Einschätzung einher, dass Kindermeinung nicht ernst genommen wird (und umgekehrt).

Zudem zeigen sich Zusammenhänge mit der Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention. Zwischen der Kenntnis der Konvention und dem Interesse an lokaler Mitbestimmung ($r = .14$) sowie der Kenntnis von Ansprechpartnern in der eigenen Stadt bzw. Gemeinde ($r = .13$) besteht jeweils ein positiver Zusammenhang.

Kinder, die die UN-Konvention über die Rechte des Kindes kennen, haben häufiger Interesse an Mitbestimmung in ihrer Stadt bzw. Gemeinde und kennen häufiger die Ansprechpartner vor Ort (und umgekehrt).

12.3 Vertrauen in die Politik

Zusätzlich zu den Angaben zur kommunalen Beteiligung wurden die Kinder in der vorliegenden Studie erstmals darum gebeten, eine Einschätzung abzugeben, inwieweit sie den Politikerinnen und Politikern in Deutschland insgesamt vertrauen.

Der Aussage „Ich vertraue Politikerinnen und Politikern in Deutschland“ stimmen die Kinder im Durchschnitt „mittelmäßig“ zu (MW = 2,9). In der Häufigkeitsverteilung zeigt sich, dass knapp 40 % der Kinder der Aussage „mittelmäßig“ zustimmen. Jedes achte Kind stimmt an dieser Stelle hingegen „nicht“ (13 %), weitere 19 % nur „wenig“ zu. Ein größeres Vertrauen in die deutschen Politiker und Politikerinnen haben insgesamt knapp drei von zehn Kindern – 22 % der Befragten stimmen hier „ziemlich“ und weitere 7 % „sehr“ zu (vgl. Abb. 12.10).

Das Vertrauen in deutsche Politikerinnen und Politiker ist vonseiten der Kinder mittelmäßig hoch.

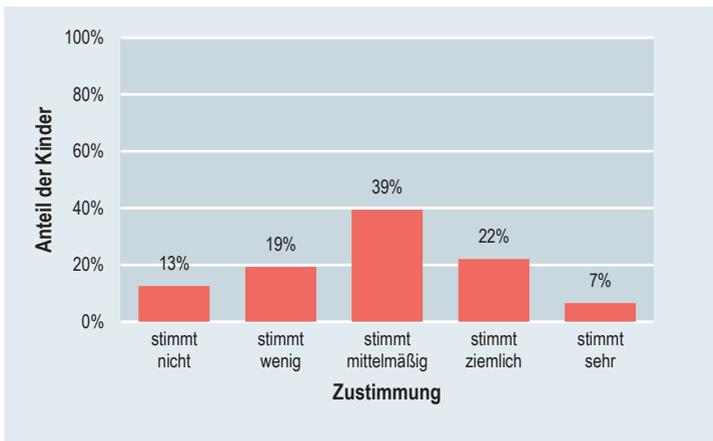


Abb. 12.10: Vertrauen in Politikerinnen und Politiker

Bezüglich dieser Aussage zeigt sich ein signifikanter Alterseffekt: Das Vertrauen in die deutschen Politikerinnen und Politiker nimmt

Das Vertrauen in Politikerinnen und Politiker nimmt mit dem Alter ab.

mit zunehmendem Alter der Kinder ab (vgl. Abb. 12.11), weitere Unterschiede nach den betrachteten Gruppen zeigen sich nicht.

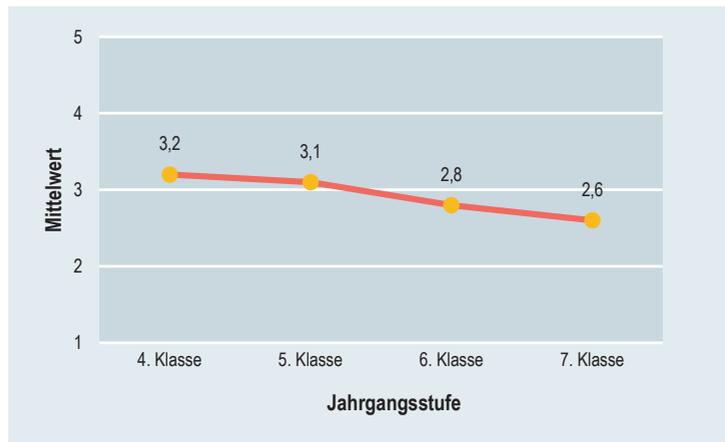


Abb. 12.11: Vertrauen in Politikerinnen und Politiker (nach Jahrgangsstufe)

Die Kenntnis von lokalen Ansprechpartnern und Ansprechpartnerinnen sowie das Gefühl, dass Kindermeinung etwas zählt, erhöhen das Vertrauen in die Politik.

Betrachtet man die Aussage zum Vertrauen in die deutsche Politik im Zusammenhang mit den vorher gemachten Angaben zur Mitbestimmung und UN-Kinderrechtskonvention, wird deutlich, dass Kinder, die glauben, dass Kindermeinungen in ihrer Stadt ernst genommen werden, den Politikerinnen und Politikern in Deutschland ein größeres Vertrauen aussprechen (MW = 3,2) als Kinder, die nicht glauben, dass Kindermeinung etwas zählt (MW = 2,7).

Zudem erhöht die Kenntnis einer Ansprechperson vor Ort das Vertrauen in die deutschen Politikerinnen und Politiker (MW = 3,1 vs. MW = 2,8).

12.4 Politik, Mitbestimmung und Wohlbefinden

Die Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention sowie der generelle Wunsch, sich an Entscheidungen in der eigenen Stadt bzw. Gemeinde zu beteiligen, und die Kenntnis von Ansprechpartnern und Ansprechpartnerinnen vor Ort haben keinen direkten Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder.

Es zeigt sich allerdings ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden und der Überzeugung, dass Kindermeinungen in

der eigenen Stadt/Gemeinde ernst genommen werden. Wie bereits in den vorherigen Studien wird auch 2020 deutlich, dass diese Überzeugung einen positiven Einfluss auf alle Wohlbefindensvariablen, mit Ausnahme des Wohlbefindens bei Freunden, hat.

Damit ist erneut festzuhalten: Kinder, die erleben, dass ihre Meinung bzw. generell die Meinungen von Kindern ernst genommen werden, fühlen sich im Allgemeinen (MW = 5,7 vs. MW = 5,3), in der Familie (MW = 6,3 vs. MW = 5,9), Schule (MW = 5,3 vs. MW = 4,9) sowie der eigenen Wohnumgebung (MW = 6,4 vs. MW = 6,1) wohler als Kinder, die nicht dieser Auffassung sind (vgl. Abb. 12.12).

Die Überzeugung, dass Kindermeinungen ernst genommen werden, hat einen positiven Effekt auf das Wohlbefinden der Kinder.

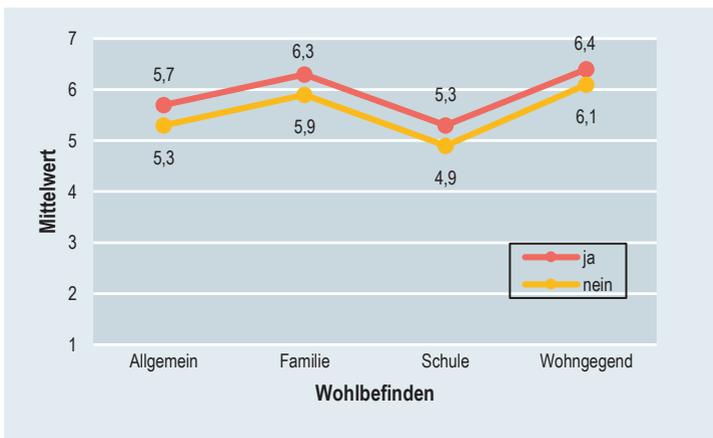


Abb. 12.12: Unterschiede im Wohlbefinden (nach Überzeugung, dass Kindermeinungen in der Stadt/Gemeinde ernst genommen werden: ja/nein)

Zudem wird ein Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Kinder (ebenfalls in allen Bereichen außer dem Freundeskreis) und dem Vertrauen in die deutschen Politikerinnen und Politiker deutlich.

Ein größeres Vertrauen in die Politikerinnen und Politiker in Deutschland geht mit einem höheren Wohlbefinden der Kinder allgemein ($r = .21$), in der Familie ($r = .18$), in der Schule ($r = .27$) und in ihrer Wohngegend ($r = .17$) einher und umgekehrt.

Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen dem kindlichen Wohlbefinden und dem Vertrauen in die Politik.

13

Bewertung



Abschließend wurden die Kinder wie bereits in den früheren Erhebungen nach ihrem Wohlbefinden beim Ausfüllen des Kinderbarometers, der Verständlichkeit der Fragen sowie ihrer persönlichen Bewertung der Befragung gefragt.

Die Abfrage des Wohlbefindens beim Ausfüllen des Fragebogens erfolgte analog zu den anderen Wohlbefindensvariablen anhand der bereits beschriebenen siebenstufigen Barometerskala (vgl. Kapitel 4 Wohlbefinden). Wie bereits in der vorherigen Erhebung bewerteten die Kinder ihr Wohlbefinden beim Ausfüllen des Fragebogens mit $MW=5,9$ im Mittel „gut“ und damit genauso hoch wie die Kinder zwei Jahre zuvor.

Die Verteilung aller Antworten ist in Abbildung 13.1 dargestellt. Demzufolge bewerten insgesamt 87 % und damit annähernd neun von zehn Kindern ihr Wohlbefinden bei der Teilnahme an der Befragung positiv und haben hier mit „eher gut“ (16 %) bis „sehr gut“ (38 %) geantwortet. 8 % ordnen ihr Wohlbefinden hier dem Mittelfeld der Antwortskala bei „mittelmäßig“ zu. Insgesamt 6 % weisen beim Ausfüllen des Fragebogens ein negatives Wohlbefinden von „eher schlecht“ (3 %) bis „sehr schlecht“ (2 %) auf.

Rund neun von zehn Kindern haben beim Ausfüllen des Fragebogens und bei ihrer Teilnahme am Kinderbarometer ein positives Wohlbefinden.



Abb. 13.1: Wohlbefinden beim Ausfüllen des Fragebogens

Unterschiede zwischen den Kindern zeigen sich lediglich in Abhängigkeit vom Alter (vgl. Abb. 13.2): Mit zunehmendem Alter der Kin-

der sinkt das Wohlbefinden bei der Teilnahme an der Befragung (von MW = 6,1 in der 4. Klasse bis MW = 5,6 in der 7. Klasse).

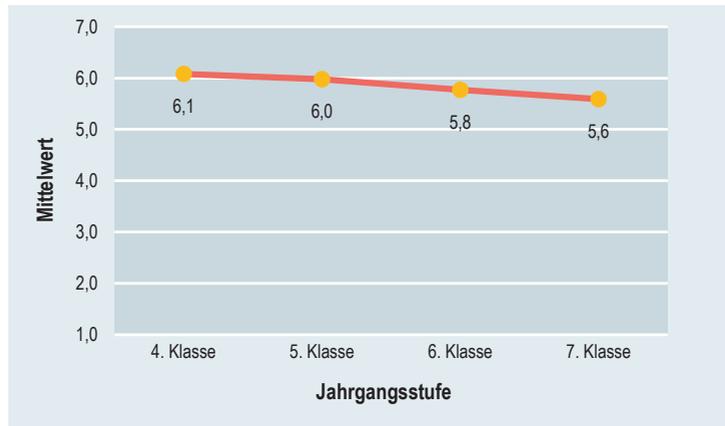


Abb. 13.2: Wohlbefinden beim Ausfüllen des Fragebogens
(nach Jahrgangsstufe)

Die meisten Kinder bewerten die Verständlichkeit der Fragen positiv.

Anschließend an das Wohlbefinden beim Ausfüllen des Fragebogens wurden die Kinder mittels fünfstufiger Antwortskala von „stimmt nicht“ bis „stimmt sehr“ nach der Verständlichkeit des Fragebogens gefragt. Die Kinder haben im Durchschnitt alle Fragen „ziemlich“ gut verstanden (MW=4,2). Die Verteilung aller Antworten kann Abbildung 13.3 entnommen werden. Knapp die Hälfte der Kinder hat hier mit „stimmt sehr“ (46 %) geantwortet. Weitere 37 % sind „ziemlich“ gut mit den Fragen im Fragebogen zurechtgekommen und 11 % der befragten Kinder haben die Fragen „mittelmäßig“ gut verstanden. Insgesamt 6 % der Kinder bewerten die Verständlichkeit des Fragebogens „wenig“ (4 %) bis gar „nicht“ (2 %) gut. Die aktuelle Bewertung zur Verständlichkeit des Fragebogens fällt im Jahresvergleich signifikant geringer aus als in den Jahren 2016 (MW=4,5) und 2018 (MW=4,4), liegt aber weiterhin deutlich im positiven Bereich der Antwortskala.

Bei der Verständlichkeit der Fragen zeigen sich im Bundesländervergleich Unterschiede.

Je nach Bundesland bewerten die Kinder die Verständlichkeit des Fragebogens unterschiedlich. Kinder in Bremen bewerten die Verständlichkeit der Fragen mit MW = 3,7 am geringsten. Kinder in Rheinland-Pfalz, Bayern, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und im Saarland (je MW = 4,3) haben die Fragen im Bundesländervergleich am besten verstanden.

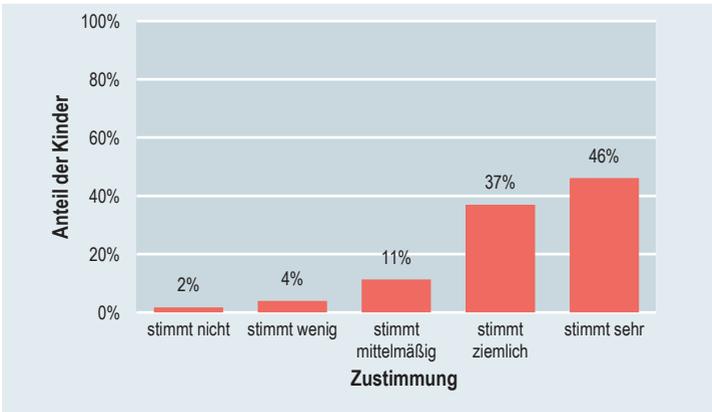


Abb. 13.3: Verständlichkeit der Fragen

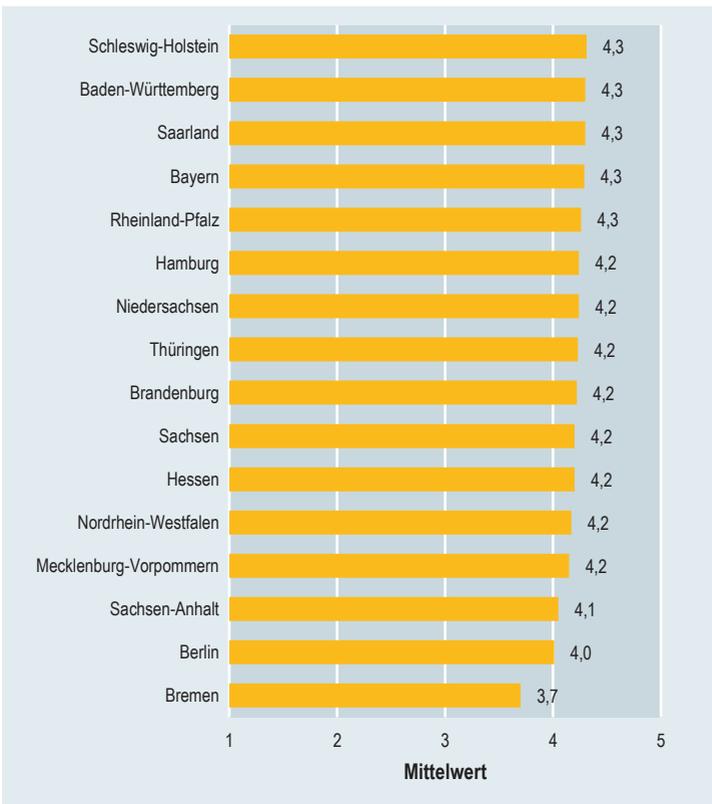


Abb. 13.4: Verständlichkeit der Fragen (nach Bundesland)

Kinder mit Migrationshintergrund, Arbeitslosigkeit in der Familie und in großstädtischen Wohnregionen bewerten die Verständlichkeit der Fragen schlechter – durchschnittlich aber immer noch positiv.

Zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich ebenfalls Unterschiede. Demnach bewerten Kinder ohne Migrationshintergrund die Verständlichkeit des Fragebogens besser als Kinder mit Migrationshintergrund (MW = 4,3 vs. MW = 4,1). Gleiches trifft auf Kinder ohne Arbeitslosigkeit in der Familie im Vergleich zu Kindern mit Arbeitslosigkeit in der Familie zu (MW = 4,3 vs. MW = 4,0). Darüber hinaus gibt es Unterschiede bei der Einschätzung zur Verständlichkeit der Fragen in Abhängigkeit vom Alter (vgl. Abb. 13.5): Mit zunehmendem Alter bewerten die Kinder die Verständlichkeit der Fragen besser (von MW = 4,0 in der 4. Klasse bis MW = 4,4 in der 7. Klasse), wobei auch der Wert der jüngeren Kinder deutlich im positiven Bereich liegt.



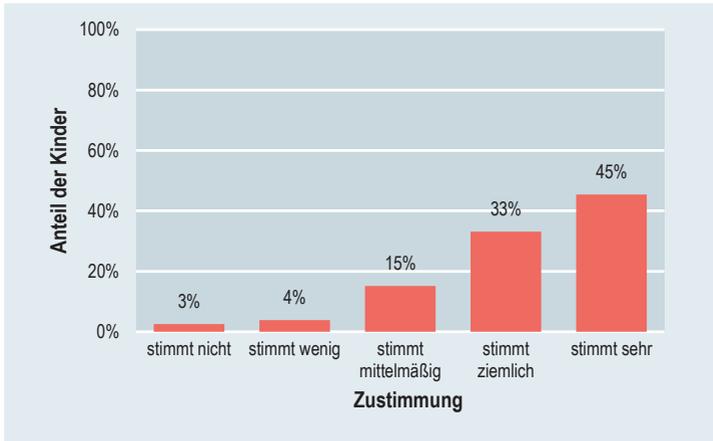
Abb. 13.5: Verständlichkeit der Fragen (nach Jahrgangsstufe)

Außerdem bewerten Kinder in einem „großstädtischen“ Wohnumfeld (MW = 4,0) die Verständlichkeit der Fragen schlechter als Kinder in „städtischen“ (MW = 4,2) und „dörflichen“ (MW = 4,3) Wohnregionen.

Abschließend sollten die Kinder angeben, wie gut ihnen die Befragung insgesamt gefallen hat. Im Durchschnitt bewerten sie die aktuelle Kinderbarometerbefragung „ziemlich“ gut (MW = 4,2) und damit genauso positiv wie in der Erhebung 2018. Die Verteilung aller Antworten kann Abbildung 13.6 entnommen werden.

Knapp der Hälfte der befragten Kinder hat die Befragung „sehr“ (45 %) gut gefallen und einem weiteren Drittel „ziemlich“ (33 %) gut. 15 % aller Antworten befinden sich im Mittelfeld bei „stimmt mit“

telmäßig“ und zusammengenommen 7 % aller Antworten liegen im negativen Bereich der Antwortskala von „stimmt wenig“ (4 %) bis „stimmt nicht“ (3 %).



Rund acht von zehn Kindern hat die Kinderbarometerbefragung gut gefallen – jüngeren Kindern und Kindern in ländlichen Regionen noch besser.

Abb. 13.6: Ich fand diese Befragung gut

Mit zunehmendem Alter nimmt die positive Bewertung ab, verbleibt jedoch auch in der siebten Klasse durchschnittlich noch bei „ziemlich“ gut, wie in Abbildung 13.7 dargestellt ist (MW = 4,2 in der 4. Klasse bis auf MW = 4,0 in der 7. Klasse).

Darüber hinaus zeigen sich Unterschiede nach Wohnumfeld: Kinder in einem „eher dörflichen“ Wohnumfeld bewerten die Befragung noch positiver als Kinder in „großstädtischen“ Regionen (MW = 4,2 vs. MW = 4,0).

Zwischen den Fragen bestehen einige Zusammenhänge: Kinder, die beim Ausfüllen des Fragebogens ein hohes Wohlbefinden aufweisen, bewerten die Befragung insgesamt ($r = .50$) sowie die Verständlichkeit der Fragen ($r = .18$) positiver bzw. höher und umgekehrt. Darüber hinaus hängt die Beurteilung der Befragung insgesamt positiv mit der Beurteilung der Verständlichkeit der Fragen zusammen ($r = .31$): Kinder, die die Befragung insgesamt positiv bewerten, geben auch häufiger an, die Fragen gut verstanden zu haben und umgekehrt.

Bei der Betrachtung der Zusammenhänge zum Wohlbefinden wird deutlich, dass Kinder, die sich in allen betrachteten Lebensbereichen sowie im Allgemeinen wohler fühlen, auch ein höheres

Wohlbefinden beim Ausfüllen des Fragebogens aufweisen und umgekehrt (allgemeines Wohlbefinden: $r = .35$; familiales Wohlbefinden: $r = .26$; Wohlbefinden bei Freunden: $r = .24$; schulisches Wohlbefinden: $r = .35$; Wohlbefinden in der Wohngegend: $r = .27$). Außerdem zeigt sich, dass Kinder, denen die Befragung gut gefallen hat, sich im Allgemeinen ($r = .10$) sowie in der Schule ($r = .13$) wohler fühlen (und umgekehrt).



Abb. 13.7: Ich fand diese Befragung gut (nach Jahrgangsstufe)

Zehn Jahre
LBS-Kinderbarometer
Deutschland –
die Studie kommt
weiterhin gut an.

Die hier vorgestellten Fragen können als Indikator für die Güte der Befragung und der verwendeten Fragen herangezogen werden und zeigen, dass das Kinderbarometer nach insgesamt zehn Jahren bundesweiter Studienerfahrung weiterhin gut bei den Kindern in Deutschland ankommt und somit nach wie vor den Kern der Zeit trifft.

Beteiligung von
Kindern ist
wichtiger denn je.

Diese Befunde verdeutlichen außerdem wieder einmal die Notwendigkeit der systematischen Beteiligung von Kindern in für sie relevanten Lebensbereichen: Beteiligung ist wichtiger denn je. Das Kinderbarometer leistet hierbei einen wesentlichen Beitrag, indem es kontinuierlich die Meinungen von Kindern in Deutschland in einer kindgerechten und von den Betroffenen mit hoher Zustimmung begrüßten Form erfasst.

Anhang: Der Fragebogen

Auf den folgenden Seiten finden Sie den Fragebogen abgedruckt, der diesem Bericht zum „LBS-Kinderbarometer Deutschland 2020“ zugrunde liegt. Dabei handelt es sich um den Grundbogen mit allen Fragen. Die „Nummer gegen Kummer“ am Ende des Bogens war im Saarland und in Bayern aufgrund entsprechender Auflagen nicht im Bogen enthalten, außerdem erfolgte die Abfrage nach dem Geschlecht in Bayern in abgewandelter Form (vgl. Kapitel 3 Stichprobenbeschreibung).

Der Ausdruck des Fragebogens dient ausschließlich der Information. Jede Nutzung des Fragebogens oder einzelner Teile daraus ohne ausdrückliche Genehmigung von PROKIDS der PROSOZ Hertel GmbH ist ausdrücklich untersagt.

Anhang

PROKIDS der PROSOZ Herten GmbH

Ewaldstraße 261
45699 Herten

Telefon: 02366 188-0
E-Mail: prokids@prosoz.de

www.prosoz.de/pifs
www.kinderbarometer.de

Zuerst möchten wir von dir einige Dinge erfahren, die dich persönlich beschreiben.
Bitte kreuze bei jeder Frage an, was für dich stimmt.

1	Bist du ein Junge oder ein Mädchen?	Junge <input type="checkbox"/>	Mädchen <input type="checkbox"/>	Ich kann mich nicht genau zuordnen. <input type="checkbox"/>
---	--	--------------------------------	----------------------------------	--

2	Wie alt bist du? _____ Jahre
---	-------------------------------------

3	In welchem Bundesland von Deutschland gehst du zur Schule?			
	Baden-Württemberg <input type="checkbox"/>	Hessen <input type="checkbox"/>	Sachsen <input type="checkbox"/>	
	Bayern <input type="checkbox"/>	Mecklenburg-Vorpommern <input type="checkbox"/>	Sachsen-Anhalt <input type="checkbox"/>	
	Berlin <input type="checkbox"/>	Niedersachsen <input type="checkbox"/>	Schleswig-Holstein <input type="checkbox"/>	
	Brandenburg <input type="checkbox"/>	Nordrhein-Westfalen <input type="checkbox"/>	Thüringen <input type="checkbox"/>	
	Bremen <input type="checkbox"/>	Rheinland-Pfalz <input type="checkbox"/>		
	Hamburg <input type="checkbox"/>	Saarland <input type="checkbox"/>		

4	Zu welcher Schule gehst du im Moment?			
	Grundschule <input type="checkbox"/>	Hauptschule <input type="checkbox"/>		
	Realschule <input type="checkbox"/>	Gesamtschule <input type="checkbox"/>		
	Gymnasium <input type="checkbox"/>	Sekundarschule <input type="checkbox"/>		
	Stadtteilschule <input type="checkbox"/>	Gemeinschaftsschule <input type="checkbox"/>		
	Mittelschule <input type="checkbox"/>	Regionalschule <input type="checkbox"/>		
	Realschule plus <input type="checkbox"/>	Regelschule <input type="checkbox"/>		
	Förderstufe <input type="checkbox"/>	Oberschule <input type="checkbox"/>		
	Auf eine andere Schule, und zwar _____			

5	In welcher Klasse bist du?	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/>
---	-----------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

6	In welchem Land wurdest du geboren?	Deutschland <input type="checkbox"/>	in einem anderen Land <input type="checkbox"/>
---	--	--------------------------------------	--

7	Hier geht es um deine eigene Meinung: Wohnst du ...		
	... eher dörflich <input type="checkbox"/>	... eher städtisch <input type="checkbox"/>	... eher großstädtisch <input type="checkbox"/>
8	In welchem Land wurden deine Eltern geboren?	Deutschland	In einem anderen Land
	Vater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Sind deine Eltern getrennt/geschieden?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
	Ist deine Mutter/dein Vater gestorben?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
10	Mit wem lebst du in einer Wohnung/mehreren Wohnungen zusammen? (Kreuze alle an, mit denen du zusammenlebst)		
	Mutter	<input type="checkbox"/>	
	Vater	<input type="checkbox"/>	
	neue Partnerin/neuer Partner meines Vaters	<input type="checkbox"/>	
	neue Partnerin/neuer Partner meiner Mutter	<input type="checkbox"/>	
	Geschwister (also Brüder und Schwestern oder Halbgeschwister)	<input type="checkbox"/>	
	Ich lebe in einer Pflegefamilie.	<input type="checkbox"/>	
	Ich lebe in einem Kinderheim.	<input type="checkbox"/>	
11	Ist deine Mutter arbeitslos?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
12	Ist dein Vater arbeitslos?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>

Jetzt geht es um dich.

13 Welches Kästchen beschreibt am besten, wie du dich meistens fühlst?



14	Ausbildung	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
	Möchtest du später einmal studieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Beruf und Ziele	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	Mit dem Schulabschluss, den ich mache, kann ich später auch den Beruf bekommen, den ich mir wünsche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich habe alles, was ich brauche, um meine Ziele zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn du noch einmal an deinen späteren Beruf denkst ...

16	Was fehlt dir, damit du deine Ziele erreichen kannst?
	

17	Stress	nie	selten	manchmal	oft	immer
	Wie häufig fühlst du dich insgesamt gestresst?	<input type="checkbox"/>				
	Wie häufig fühlst du dich von der Schule gestresst?	<input type="checkbox"/>				
	Wie häufig fühlst du dich von deinen Eltern gestresst?	<input type="checkbox"/>				
	Wie häufig fühlst du dich von deinen Freunden gestresst?	<input type="checkbox"/>				

18	Wie häufig hast du genug Zeit ...	nie	selten	manchmal	oft	immer
	... in der du ungestört machen kannst, was du willst?	<input type="checkbox"/>				
	... in der du in Ruhe gelassen wirst?	<input type="checkbox"/>				

Nun einige Fragen zum Thema Politik, Mitbestimmung und Umwelt.

19	Kinderrechte	ja	nein
	Seit 1989 gibt es die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Hast du schon davon gehört?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20	Mitbestimmung	ja	nein
	Bei Entscheidungen in meiner Stadt/Gemeinde würde ich gerne mitreden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Glaubst du, dass in deiner Stadt/Gemeinde die Meinung von Kindern ernst genommen wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Weißt du, an wen du dich wenden kannst, wenn du in deiner Stadt/Gemeinde etwas für die Kinder verändern möchtest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21	Politik	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	Ich vertraue den Politikerinnen und Politikern in Deutschland.	<input type="checkbox"/>				

22	Umwelt	ja	nein
	Hast du schon einmal vom Klimawandel gehört?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

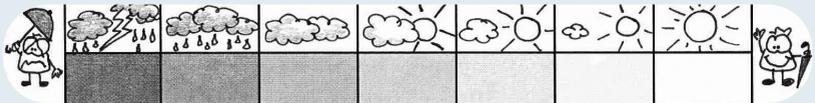
23	Klimawandel	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	Ich verstehe, worum es beim Klimawandel geht.	<input type="checkbox"/>				
	Ich fürchte mich vor dem Klimawandel.	<input type="checkbox"/>				
	Ich finde es wichtig, etwas gegen den Klimawandel zu tun.	<input type="checkbox"/>				

24 Was tust du in deinem täglichen Leben, um die Umwelt zu schützen?



Bei den nächsten Fragen geht es um deine Familie.

25 Welches Kästchen beschreibt am besten, wie du dich meistens in deiner Familie fühlst?



26 Wie ist das mit deinen Eltern und dir?

nie

selten

manchmal

oft

immer

Meine Eltern sehen es mir sofort an, wenn es mir nicht gut geht.

Es nervt mich, wenn meine Eltern mich darauf ansprechen, ob es mir nicht gut geht.

Meine Eltern merken, wenn ich eine Pause vom Arbeiten (z. B. Hausaufgaben, Haushaltspflichten) brauche.

Meine Eltern trauen mir zu wenig zu.

Nun kommen einige Fragen zur Schule.

27 Welches Kästchen beschreibt am besten, wie du dich in deiner Schule fühlst?



28	Ganzttag	ja	nein
	Gehst du am Nachmittag in die Schule (z. B. Unterricht oder andere Nachmittagsangebote)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29	Welche Nachmittagsangebote an der Schule gefallen dir/würden dir gefallen?	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	andere, neue Unterrichtsfächer	<input type="checkbox"/>				
	mehr Zeit für die Fächer, die morgens stattfinden	<input type="checkbox"/>				
	Sportangebote	<input type="checkbox"/>				
	gemeinsam Hausaufgaben machen	<input type="checkbox"/>				
	Nachhilfe	<input type="checkbox"/>				
	Zeit zum Ausruhen	<input type="checkbox"/>				
	Zeit, um Probleme zu bereden	<input type="checkbox"/>				
	Zeit zum Spielen	<input type="checkbox"/>				
	Projekte, in denen man sich längere Zeit mit einem Thema beschäftigt	<input type="checkbox"/>				
	Ich mag gar keine Nachmittagsangebote an der Schule.	<input type="checkbox"/>				

30	Wie ist das bei dir in der Schule?	ja	nein
	In meiner Schule gibt es einen Raum mit Computern (z. B. Medien-/Informatikraum).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	In meiner Schule gibt es Tablets für die Schüler und Schülerinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

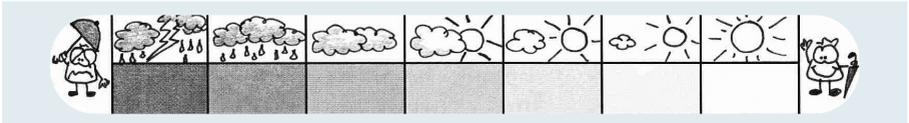
31	Neue Medien und Internet	nie	selten	manchmal	oft	immer
	Ich lerne in meiner Schule etwas über den richtigen Umgang mit Neuen Medien (z. B. Computer, Smartphone, Tablets).	<input type="checkbox"/>				

31	Neue Medien und Internet	nie	selten	manchmal	oft	immer
	Ich lerne in meiner Schule, wie ich mich sicher im Internet verhalten kann.	<input type="checkbox"/>				
	Ich würde in der Schule gerne mehr mit Neuen Medien arbeiten (z. B. Computer, Smartphone, Tablets).	<input type="checkbox"/>				

32	Versuche zu schätzen.	nie	selten	manchmal	oft	immer
	Meine Mitschüler/Mitschülerinnen beleidigen mich.	<input type="checkbox"/>				
	Ich beleidige meine Mitschüler/Mitschülerinnen.	<input type="checkbox"/>				
	Ich fühle mich von meinen Mitschülern/Mitschülerinnen vor der Klasse bloßgestellt.	<input type="checkbox"/>				
	Ich stelle meine Mitschüler/Mitschülerinnen vor der Klasse bloß.	<input type="checkbox"/>				
	Meine Lehrer/Lehrerinnen blamieren mich vor der Klasse.	<input type="checkbox"/>				

Nun geht es um deinen Freundeskreis und das Internet.

33 Welches Kästchen beschreibt am besten, wie du dich bei deinen Freunden fühlst?



34	Wie häufig ...	nie	selten	manchmal	oft	immer
	... gehst du ins Internet?	<input type="checkbox"/>				
	... schreibst du SMS oder Nachrichten (z. B. bei WhatsApp)?	<input type="checkbox"/>				

34	Wie häufig ...	nie	selten	manchmal	oft	immer
	... besuchst du soziale Netzwerke (z. B. Facebook, Instagram)?	<input type="checkbox"/>				
	... guckst du dir online Videos an (z. B. bei YouTube)?	<input type="checkbox"/>				
	... lädst du Bilder oder Videos im Internet hoch (z. B. bei Facebook, Instagram, YouTube)?	<input type="checkbox"/>				
	... kaufst du etwas im Internet?	<input type="checkbox"/>				
	... bist du schon auf unangenehme oder seltsame Dinge im Internet gestoßen?	<input type="checkbox"/>				
	... informierst du dich über ein bestimmtes Thema im Internet?	<input type="checkbox"/>				
	... nutzt du Streamingdienste (z. B. Netflix, Amazon Prime, Maxdome)?	<input type="checkbox"/>				
	... spielst du Onlinespiele (z. B. am Computer, an der Spielkonsole)?	<input type="checkbox"/>				

Wenn du *nie* mit dem Computer oder der Spielkonsole spielst, mach bitte mit Frage 36 weiter.

35	Wie ist das bei dir, wenn du Computerspiele am Computer oder an der Spielkonsole spielst?	nie	selten	manchmal	oft	immer
	Ich spiele mit meinen Freundinnen oder Freunden zusammen Computer.	<input type="checkbox"/>				
	Ich spiele innerhalb der Familie zusammen Computer (z. B. mit Geschwistern/Eltern).	<input type="checkbox"/>				
	Computerspielen tröstet mich, wenn ich traurig bin.	<input type="checkbox"/>				
	Ich bin stolz, wenn ich in einem Computerspiel etwas Besonderes geschafft habe.	<input type="checkbox"/>				

35	Wie ist das bei dir, wenn du Computerspiele am Computer oder an der Spielkonsole spielst?	nie	selten	manchmal	oft	immer
	Ich glaube, dass ich beim Computerspielen Dinge lerne, die für mich wichtig sind.	<input type="checkbox"/>				
	Manchmal fehlt mir die Zeit, meine Hausaufgaben zu machen, weil ich zu viel Computerspiele.	<input type="checkbox"/>				
36	Wie ist das bei dir mit dem Internet allgemein?	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	Ich finde es gut, dass man im Internet so viel machen kann.	<input type="checkbox"/>				
	Ich finde es gut, dass sich Leute im Internet mit ihren Ideen präsentieren (z. B. YouTuber oder Blogger).	<input type="checkbox"/>				
	Ich habe Angst davor, dass das Internet mich ausspioniert.	<input type="checkbox"/>				
	Ich achte darauf, dass ich im Internet nicht zu viel von mir preisgebe.	<input type="checkbox"/>				
	Ich vertraue den Informationen, die ich im Internet erhalte.	<input type="checkbox"/>				
37	Smartphone	nie	selten	manchmal	oft	immer
	Über mich wurden beleidigende Texte oder Bilder mit dem Smartphone verschickt.	<input type="checkbox"/>				
	Ich habe schon beleidigende Texte oder Bilder über andere Kinder mit dem Smartphone verschickt.	<input type="checkbox"/>				
	Ich habe schon mal mitbekommen, dass eine Prügelei mit dem Smartphone aufgenommen wurde.	<input type="checkbox"/>				

Jetzt geht es um die Gegend, in der du wohnst.

38 Welches Kästchen beschreibt am besten, wie du dich in der Gegend fühlst, in der du zu Hause bist?



39 Wie sieht es in deiner Gegend aus?
In unserer Wohngegend ...

	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
--	--------------	--------------	--------------------	-----------------	-------------

... können wir alle Spiele spielen, auf die wir Lust haben.

... gibt es viele interessante Treffpunkte/Spielplätze für mich.

40 Die Plätze, an denen ich mich am häufigsten in meiner Freizeit aufhalte, sind ...

... abwechslungsreich.

... fußläufig zu erreichen.

... dreckig.

... kaputt.

... häufig von anderen besetzt.

Ganz zum Schluss noch Fragen, die diesen Fragebogen betreffen.

41 Wie hast du dich gefühlt, als du diesen Fragebogen beantwortet hast?



42	Wie ging es dir mit unserem Fragebogen?	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	Ich habe alle Fragen verstanden.	<input type="checkbox"/>				
	Ich fand diese Befragung gut.	<input type="checkbox"/>				
	Ich hätte die Befragung lieber online ausgefüllt (z. B. an einem Computer).	<input type="checkbox"/>				

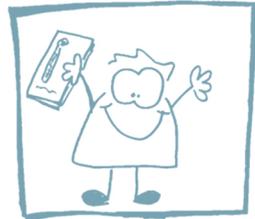
Vielen Dank für deine Mithilfe bei diesen vielen Fragen!



Wichtiger Hinweis:

Wenn du Sorgen und Probleme hast, über die du weder mit deinen Eltern noch mit deinen Lehrerinnen und Lehrern sprechen möchtest, oder wenn du Hilfe brauchst, kannst du jederzeit die kostenlose Kindernotrufnummer **116 111** des Vereins „Nummer gegen Kummer e. V.“ wählen. Hier gibt es Erwachsene und andere Kinder oder Jugendliche, die dir zuhören und bei deinen Problemen weiterhelfen können. Auch im Internet kannst du unter **www.nummergegenkummer.de** Hilfe bekommen.

Wenn du jetzt schon mit dem Ausfüllen des Fragebogens fertig bist, aber trotzdem deinen Stift noch nicht weglegen willst, dann mal doch einfach den Mini-Comic aus.



Im LBS-Kinderbarometer kommen die Kinder selbst zu Wort: Die empirische Studie stellt die Ergebnisse einer bundesweiten schulübergreifenden Befragung vor, an der über 10.000 Kinder aus den Jahrgangsstufen 4 bis 7 teilgenommen haben. Per Fragebogen äußerten sie sich zu den Themen Schule, Lebensverhältnisse, Umwelt, Zukunft, Belastung und Ausgleich, Familie, Mediennutzung, Wohnumfeld und Freizeitplätze sowie Politik und Mitbestimmung.

Zum 6. Mal dokumentiert das LBS-Kinderbarometer damit Stimmungen und Meinungen zur Lebenswelt aus Kindersicht in ganz Deutschland. Charakteristisch ist der Fokus auf Aspekte, die das Wohlbefinden von Kindern in Familie, Schule, Freundeskreis und Wohnumfeld positiv und negativ beeinflussen.

Die Erhebung berücksichtigt die Verteilung nach Schulformen sowie die Verteilung nach Klassenstufen und ist damit auf Länderebene ebenso repräsentativ wie für die gesamte Bundesrepublik.

Bereits seit 1997 liefert das LBS-Kinderbarometer Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Kindern. 2009 wurde die Untersuchung auf das gesamte Bundesgebiet ausgeweitet. Damit handelt es sich bei der aktuellen Studie um das insgesamt zehnte LBS-Kinderbarometer Deutschland.