

# **PARTIZIPATION VON KINDERN IN DER FAMILIE**

## **BALANCEAKT ZWISCHEN ELTERN-, KIND- UND FAMILIENENTSCHEIDUNGEN**

### **MASTERARBEIT**

zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

**Nina Kretschi, Bakk.<sup>a</sup> phil.**

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Univ.-Prof. Dr. phil. Arno Heimgartner

Graz, 2013

*Für meine Kaufi-Oma*  
*Denn deine Liebe bleibt für immer*

## **Die hundert Sprachen des Kindes**

Die Hundert gibt es doch  
Das Kind besteht aus Hundert.  
Hat hundert Sprachen  
hundert Hände  
hundert Gedanken  
hundert Weisen  
zu denken, zu spielen und zu sprechen

Hundert immer  
hundert Arten  
zu hören, zu staunen und zu lieben.  
Hundert heitere Arten  
zu singen, zu begreifen  
hundert Welten zu entdecken  
hundert Welten frei zu erfinden  
hundert Welten zu träumen.

Das Kind hat hundert Sprachen  
und hundert und hundert und hundert.  
Neunundneunzig davon aber  
werden ihm gestohlen  
weil Schule und Kultur  
ihm den Kopf vom Körper trennen.

Sie sagen ihm:  
Ohne Hände zu denken  
ohne Kopf zu schaffen  
zuzuhören und nicht zu sprechen.  
Ohne Heiterkeit zu verstehen,  
zu lieben und zu staunen  
nur an Ostern und Weihnachten.

Sie sagen ihm:  
Die Welt zu entdecken  
die schon entdeckt ist.  
Neunundneunzig von hundert  
werden ihm gestohlen.

Sie sagen ihm:  
Spiel und Arbeit  
Wirklichkeit und Phantasie  
Wissenschaft und Imagination  
Himmel und Erde  
Vernunft und Traum  
seien Sachen, die nicht zusammen passen.  
Sie sagen ihm kurz und bündig,  
dass es keine Hundert gäbe.  
Das Kind aber sagt:

**Und ob es die Hundert gibt.**

Loris Malaguzzi

### **Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich versichere hiermit, dass ich die vorgelegte Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den verwendeten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

---

Datum

---

Unterschrift

## **DANKE ...**

Ich bedanke mich sehr herzlich bei meinem Betreuer Herrn Univ. -Prof. Dr. phil. Arno Heimgartner für seine großartige und professionelle Unterstützung. Er begleitete mich durch den gesamten Schaffungsprozess meiner Arbeit und stand mir immer mit Rat und Tat zur Seite. Ich danke ihm dafür, dass ich mit meinen Anliegen jederzeit zu ihm kommen durfte und er mir bei Unklarheiten Lichtblicke verschafft hat.

Mein besonderer Dank gilt meinen lieben Eltern, Ulrike und Andreas Kretschi, die mich nicht nur während des Verfassens dieser Arbeit, sondern im Laufenden meines gesamten Studiums unterstützt haben. Sie motivierten mich immer wieder und vermittelten mir, dass ich schaffen kann, was ich mir vorgenommen habe.

Auch meiner einzigartigen Schwester Katja Kretschi danke ich, denn sie ist immer für mich da und hat mich auf dem Weg meines Studiums begleitet. Auf ihre Unterstützung konnte ich immer zählen und mit ihrem Einfühlungsvermögen schaffte sie es immer wieder, mich auch in schwachen Momenten zu ermutigen, nicht aufzugeben.

Des Weiteren danke ich meiner lieben Freundin Silvia Dockner, die mir während des Verfassens dieser Arbeit immer zur Seite stand. Sie hat sich meine Probleme und Zweifel angehört und mir immer wieder versichert, dass ich auf dem richtigen Weg bin. Mit ihrer herzlichen Art sorgte sie für zahlreiche heitere Momente und stärkte damit mein Durchhaltevermögen.

Außerdem bedanke ich mich bei jenem Grazer Kindergarten, der mich bei der Kontaktvermittlung für meine Erhebung unterstützt hat. Mein Dank gilt auch allen Familien, die sich für meine Interviews und Beobachtungen zur Verfügung gestellt haben, mir ihr Vertrauen geschenkt und mir Einblicke in einen sehr persönlichen und intimen Teil ihres Familienlebens gewährt haben.

Abschließend danke ich auch all den anderen besonderen Menschen, die mich während dieser Zeit unterstützt und motiviert haben.

## KURZZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Partizipation von Kindern in der Familie“. Die daraus resultierende Forschungsfrage lautet: „Inwieweit werden Kinder zwischen sechs und zehn Jahren aktiv an der Gestaltung des familiären Alltags beteiligt?“. Es wird dargestellt, inwieweit sich Familienformen im Laufe der Zeit verändert haben und welche Rolle die Partizipation in einzelnen Prozessen, wie der kindlichen Entwicklung, der Sozialisation und der Erziehung spielt. Des Weiteren wird auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse von Kindern eingegangen, die als Basis für eine erfolgreiche Zukunft zu sehen ist, auf welcher im weiteren Leben aufgebaut werden kann. Es wird deutlich, dass Partizipation einen wichtigen Bestandteil der heutigen Gesellschaft darstellt und in unterschiedlichen Kontexten zu finden ist. Einen zentralen Aspekt macht hierbei die Mitbestimmung der Kinder in den für sie relevanten Lebensbereichen aus. Sie müssen die Möglichkeit bekommen, ihre Lebenswelt mitzugestalten. Diese Mitgestaltung kann nicht als einheitliche und für alle Familien geltende Formel definiert werden, sondern ist von Familie zu Familie verschieden und steht in engem Zusammenhang mit ihrer Individualität. Die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung wurden aus leitfadengestützten Interviews mit den Eltern und einer teilnehmenden Beobachtung in der Familie gewonnen. Meine Stichprobe setzt sich aus acht Familien mit Kindern zwischen sechs und zehn Jahren zusammen. Es kann zwischen drei unterschiedlichen Entscheidungsformen differenziert werden, nämlich den Eltern-, Kind- und Familienentscheidungen, welche als Ergebnisse meiner Untersuchung zu sehen sind und interessante Einblicke in das Thema der Partizipation von Kindern im familiären Alltag geben.

**ABSTRACT**

The present work focuses on the participation of children within their family. My research question is: „In which dimensions are children between six and ten years involved in family life?“. It shows how the meaning of family has changed over the years and how there are many different definitions of family today. Furthermore, it describes the importance of participation in different contexts like the children's development, socialization and education. The work also treats the fact that there are different basic needs of children, which can significantly affect their adult life, and can be viewed as a base for their future. It becomes obvious that participation is a crucial part of today's society, as is evident in different areas of social life. It is necessary to mention that children should be able to influence their life, and should be given the opportunity to make their own decisions. As my research illustrates, the intensity of participation varies from family to family. I got my results by conducting guided interviews with the parents and a participant observation within the family. My sample consists of eight families with children between six and ten years. My research shows that there are three different kinds of decisions made in families concerning the participation of children, how varied families are and that their individuality is one of the main factors influencing participation in family life.

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Einleitung.....                                                 | 1  |
| 2. Was ist Familie? .....                                          | 5  |
| 2.1 Individualität – Familienverband – Familiengeschichte.....     | 7  |
| 2.2 Definitionen von Familie und Familienformen.....               | 9  |
| 2.2.1 Allgemein .....                                              | 9  |
| 2.2.2 Ursprung .....                                               | 9  |
| 2.2.3 Historisch .....                                             | 9  |
| 2.2.4 Wirtschaft.....                                              | 10 |
| 2.2.5 Recht .....                                                  | 10 |
| 2.2.6 Soziologie .....                                             | 10 |
| 2.3 Verschiedene Familienformen.....                               | 11 |
| 2.3.1 Kernfamilie.....                                             | 11 |
| 2.3.2 Die Patchworkfamilie .....                                   | 11 |
| 2.3.2.1 Herausforderungen in einer Patchworkfamilie .....          | 12 |
| 2.3.3 Die Regenbogenfamilie .....                                  | 14 |
| 2.3.3.1 Die Situation der Regenbogenfamilie in Österreich .....    | 15 |
| 2.3.4 Persönliche Auffassung von Familie .....                     | 17 |
| 2.4 Wer bildet eine Familie (Traditionelle und offene Form)? ..... | 18 |
| 2.5 Ansätze zur Familienentwicklung .....                          | 19 |
| 2.5.1 Die Familiensystemtheorie .....                              | 19 |
| 2.5.2 Die Familienentwicklungstheorie .....                        | 19 |
| 2.5.3 Die Familienstresstheorie .....                              | 20 |
| 2.6 Wandel der Familie in Europa.....                              | 20 |
| 2.6.1 Gemeinsamkeiten.....                                         | 20 |
| 2.6.2 Unterschiede .....                                           | 21 |
| 2.7 Die Pluralisierungsthese .....                                 | 23 |
| 2.8 Scheidung und Trennung.....                                    | 23 |
| 3. Die Familie als Beziehungssystem .....                          | 26 |
| 3.1 Intimität der Beziehungssysteme .....                          | 26 |
| 3.2 Der Familienzyklus.....                                        | 27 |
| 3.3 Die Paarbeziehung .....                                        | 28 |
| 3.3.1 Von der Paarbeziehung zur Eltern-Kind-Beziehung .....        | 28 |
| 3.3.2 Entwicklungsaufgaben in einer Paarbeziehung .....            | 30 |



---

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.4 Die Eltern-Kind-Beziehung .....                                                 | 32 |
| 3.4.1 Die Eltern als sichere Basis .....                                            | 33 |
| 3.4.2 Die vier Prinzipien der Sicherheit nach Greenspan .....                       | 34 |
| 3.4.3 Förderung des Sicherheitsgefühls bei Kindern zwischen 6 und 10 Jahren .....   | 37 |
| 3.5 Eltern als Interaktionspartner/-innen.....                                      | 39 |
| 3.6 Die Geschwisterbeziehung(en) .....                                              | 40 |
| 3.6.1 Veränderungen durch ein weiteres Kind .....                                   | 40 |
| 3.6.2 Veränderungen in den Eltern-Kind-Beziehungen.....                             | 41 |
| 4. Die Grundbedürfnisse von Kindern.....                                            | 44 |
| 4.1 Die Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind.....                               | 44 |
| 4.2 Die Grundbedürfnisse als Basis einer gelingenden Entwicklung .....              | 45 |
| 4.3 Das Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen .....                | 46 |
| 4.4 Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation ..... | 49 |
| 4.5 Das Bedürfnis nach Erfahrungen .....                                            | 52 |
| 4.5.1 Die Individualität der Kinder.....                                            | 52 |
| 4.5.2 Die menschliche Entwicklung .....                                             | 54 |
| 4.5.3 Das Inselmodell nach Helga Zeiher .....                                       | 59 |
| 4.5.4 Entwicklungsaufgaben.....                                                     | 60 |
| 4.5.4.1 Vier Gruppen von Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel.....      | 62 |
| 4.5.4.2 Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren.....                   | 64 |
| 4.5.5 Wichtige Fähigkeiten im Grundschulalter .....                                 | 66 |
| 4.6 Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen .....                                 | 69 |
| 4.7 Das Bedürfnis nach Gemeinschaften und kultureller Kontinuität .....             | 72 |
| 4.8 Die Zukunft sichern .....                                                       | 73 |
| 5. Die Bedeutung der Sozialisation für partizipatives Handeln .....                 | 74 |
| 5.1 Definitionen.....                                                               | 74 |
| 5.2 Sozialisation als lebenslange Entwicklung .....                                 | 76 |
| 5.3 Sozialisation in der Lebensphase Kindheit.....                                  | 76 |
| 5.4 Schwierigkeiten in Bezug auf die Partizipation .....                            | 77 |
| 5.5 Sozialisation in der Familie .....                                              | 79 |
| 5.6 Politische Sozialisation.....                                                   | 80 |
| 6. Der Einfluss des Erziehungsverhaltens auf die Partizipation.....                 | 82 |
| 6.1 Definitionen .....                                                              | 82 |
| 6.2 Grundverständnisse der Erziehung.....                                           | 83 |
| 6.3 Der Erziehungsbegriff .....                                                     | 84 |

---

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.4 Ziel der Erziehung .....                                                     | 84  |
| 6.5 Führungsstile nach Lewin .....                                               | 86  |
| 6.5.1 Kennzeichen des demokratischen Führungsstils .....                         | 86  |
| 6.5.2 Kennzeichen des autoritären Führungsstils .....                            | 87  |
| 6.5.3 Kennzeichen des Laissez-faire-Führungsstils .....                          | 87  |
| 6.6 Erziehungsstile .....                                                        | 88  |
| 6.6.1 Autoritärer und permissiver Erziehungsstil .....                           | 88  |
| 6.6.2 Der autoritativ-partizipative Erziehungsstil .....                         | 91  |
| 6.6.3 Die Kombination von Anerkennung, Anregung und Anleitung .....              | 92  |
| 7. Partizipation als Notwendigkeit gesellschaftlicher Veränderungen .....        | 96  |
| 7.1 Verankerung der Partizipation in der Gesellschaft .....                      | 96  |
| 7.2 Partizipation als gesellschaftlicher Wert? .....                             | 97  |
| 7.3 Verwendung des Partizipationsbegriffs .....                                  | 100 |
| 7.3.1 Partizipation als Begriff in der Politik .....                             | 101 |
| 7.3.2 Der Partizipationsbegriff in der Wirtschaft und im Erwerbsleben .....      | 102 |
| 7.3.3 Partizipation aus juristischer Sicht .....                                 | 103 |
| 7.3.3.1 Die Veränderung des Stellenwertes von Kindern .....                      | 103 |
| 7.3.3.2 Die UN-Kinderrechtskonvention .....                                      | 105 |
| 7.3.3.3 Verankerung des Partizipationsrechts in unterschiedlichen Artikeln ..... | 106 |
| 7.3.4 Partizipation als psychologische Dimension .....                           | 107 |
| 7.3.4.1 Interne und externe Ressourcen .....                                     | 107 |
| 7.3.4.2 Kooperation in Verbindung mit Partizipation .....                        | 108 |
| 7.3.5 Partizipation im pädagogischen Verständnis .....                           | 109 |
| 7.4 Entwicklung einer neuen Partizipationskultur .....                           | 112 |
| 7.5 Partizipation als Beitrag zum Lebensstandard .....                           | 113 |
| 7.6 Argumente für die Förderung von Partizipation .....                          | 114 |
| 7.7 Partizipation als Entwicklungsaufgabe .....                                  | 116 |
| 7.8 Entwicklung der Partizipationsfähigkeit durch das kindliche Spiel .....      | 117 |
| 7.9 Gründe für die Partizipationsförderung bei Kindern .....                     | 119 |
| 7.9.1 Wichtigkeit von Familie und Bildungseinrichtungen .....                    | 119 |
| 7.9.2 Thesen nach Sturzbecher und Hess .....                                     | 120 |
| 7.10 Problemfelder .....                                                         | 122 |
| 7.11 Grenzen der Partizipation .....                                             | 123 |
| 7.12 Erziehung als Grenze .....                                                  | 124 |
| 7.13 Qualität in der Beteiligung .....                                           | 125 |
| 7.13.1 Indikatoren für Qualität .....                                            | 126 |

|                                                          |     |
|----------------------------------------------------------|-----|
| 7.13.2 Elemente der Kinder und Jugendpartizipation ..... | 127 |
| 7.14 Praxisbeispiele Graz .....                          | 128 |
| 7.14.1 Das Kinderbüro.....                               | 128 |
| 7.14.2 Die Kinder- und Jugendanwaltschaft.....           | 128 |
| 7.14.3 Das Kinderparlament.....                          | 129 |
| 7.15 Prävention durch Partizipation .....                | 129 |
| 7.16 ZDF-Studie .....                                    | 131 |
| 7.17 Partizipation als fester Bestandteil im Alltag..... | 132 |
| 8. Ziel und Forschungsfrage .....                        | 134 |
| 9. Forschungsdesign .....                                | 135 |
| 9.1 Erhebungsinstrumente .....                           | 135 |
| 9.1.1 Triangulation.....                                 | 135 |
| 9.1.2 Das qualitative Interview.....                     | 135 |
| 9.1.2.1 Das Leitfadeninterview .....                     | 136 |
| 9.1.3 Teilnehmende Beobachtung.....                      | 137 |
| 9.2. Population und Stichprobe .....                     | 139 |
| 9.3 Durchführung .....                                   | 139 |
| 9.4 Auswertungsverfahren .....                           | 141 |
| 9.5 Das Codesystem.....                                  | 142 |
| 10. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.....    | 144 |
| 10.1 Familienentscheidungen .....                        | 144 |
| 10.1.1 Freizeitgestaltung .....                          | 148 |
| 10.1.1.1 Fixe Freizeitaktivitäten.....                   | 149 |
| 10.1.1.2 Wochenende .....                                | 152 |
| 10.1.1.3 Unternehmungen/Ausflüge.....                    | 153 |
| 10.1.1.4 Urlaub .....                                    | 154 |
| 10.1.1.5 Verwandten- und Bekanntenbesuche .....          | 156 |
| 10.1.1.6 Besuch von Freunden/-innen .....                | 157 |
| 10.1.2 Haushalt und Haushaltstätigkeiten.....            | 159 |
| 10.1.2.1 Aufräumen .....                                 | 159 |
| 10.1.2.2 Einkaufen.....                                  | 161 |
| 10.1.2.3 Kochen/Ernährung.....                           | 162 |
| 10.1.3 Kleidung.....                                     | 165 |
| 10.1.3.1 Kleiderkauf.....                                | 165 |
| 10.1.3.2 Kleiderwahl .....                               | 166 |
| 10.1.3.3 Streitpunkte beim Thema Kleidung .....          | 167 |

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| 10.1.4 Zeitstruktur .....                                              | 167 |
| 10.1.4.1 Essenszeiten .....                                            | 168 |
| 10.1.4.2 Schlafenszeiten .....                                         | 169 |
| 10.1.4.3 Hausübungen .....                                             | 170 |
| 10.1.4.4 Bildschirmzeiten .....                                        | 172 |
| 10.1.5 Raumgestaltung .....                                            | 175 |
| 10.1.5.1 Wohnungseinrichtung .....                                     | 175 |
| 10.1.5.2 Wohnungsdekoration .....                                      | 177 |
| 10.1.5.3 Kinderzimmer .....                                            | 178 |
| 10.1.6 Taschengeld .....                                               | 180 |
| 10.1.6.1 Konsum .....                                                  | 180 |
| 10.2 Elternentscheidungen und Grenzen .....                            | 182 |
| 10.2.1 Erziehung .....                                                 | 182 |
| 10.2.2 Gesundheit und Wohlbefinden/Sicherheit .....                    | 183 |
| 10.2.3 Schlafenszeiten .....                                           | 184 |
| 10.3 Kinderentscheidungen .....                                        | 185 |
| 10.4 Partizipation als Belastung .....                                 | 187 |
| 10.5 Optionale Partizipation .....                                     | 189 |
| 10.6 Zukunft der Partizipation von Kindern im familiären Kontext ..... | 192 |
| 11. Resümee .....                                                      | 196 |
| 12. Literaturverzeichnis .....                                         | 202 |
| 13. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....                          | 211 |
| 14. Anhang .....                                                       | 212 |
| 14.1 Leitfaden .....                                                   | 212 |
| 14.2 Beobachtungsprotokoll .....                                       | 215 |
| 14.3 Exemplarisches Transkript .....                                   | 216 |

## 1. Einleitung

Das Bedürfnis der Menschen die eigene Lebenswelt zu gestalten, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen und in unterschiedlichen Bereichen des öffentlichen Lebens mitzubestimmen, wird immer größer. Aus diesem Grund muss die Möglichkeit der Mitbestimmung und das Recht auf Partizipation auch Kindern geboten werden. Sie müssen dazu befähigt werden, ihre Meinung zu äußern und ihre Interessen in verschiedenen Kontexten zu vertreten: *„Kinder mitentscheiden und mitgestalten zu lassen, ihnen also Partizipationschancen zu eröffnen, bedeutet immer auch, etwas von der eigenen Macht abzugeben und Risiken abzuwägen. Dadurch entstehen ein höherer ‚diplomatischer‘ Aufwand als bei einem instruktionszentrierten Erziehungsstil und im Hinblick auf die Kinder Versagens- und Überforderungsängste. Bisweilen braucht man demzufolge bei der Partizipationsförderung ausgesprochen ‚starke Nerven‘. Dies lohnt sich allerdings: Werden die Kinder an der Gestaltung ihrer Lebenswelten beteiligt, handeln sie Verhaltensregeln untereinander und mit den Erziehungspersonen aus, dann wachsen Identifikation mit den geschaffenen Gruppennormen, Verantwortung für die Einhaltung der gemeinsam ausgehandelten Regeln und Bereitschaft, sich auch in Zukunft mit eigenen Vorschlägen an der Ausgestaltung des Gruppenlebens zu beteiligen“* (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 43f.).

Dieses Zitat zeigt wichtige Elemente auf, die durch die Partizipationsförderung erreicht werden können und unterstreicht die Wichtigkeit dieser Förderung bereits in der Kindheit. Eine wichtige Institution, um sich darin zu üben, seine Ideen zu artikulieren und sich am Gruppenleben zu beteiligen, stellt die Familie dar. Meine Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren aktiv an der Gestaltung des familiären Alltags beteiligt werden.

Um sich diesem Thema anzunähern ist es wichtig, aufzuzeigen was Familie ist und wie sie sich über die Jahrhunderte verändert hat. Diesen Entwicklungen widmet sich das zweite Kapitel meiner Arbeit „Was ist Familie“ und beinhaltet darüber hinaus unterschiedliche Definitionen von Familie. Des Weiteren werden darin verschiedene Familienformen dargestellt, die heutzutage existieren, Ansätze zur Familienentwicklung sollen die Komplexität dieser Lebensform widerspiegeln. Auch der Wandel der Familie innerhalb Europas wird aufgezeigt und die Themen Scheidung und Trennung werden beleuchtet.

Im dritten Kapitel geht es um die Beziehungen, die innerhalb einer Familie existieren und welche Aspekte sie ausmachen. An dieser Stelle werden die Paar-, die Eltern-Kind-, sowie die Geschwisterbeziehung und die damit einhergehenden Entwicklungen näher erläutert. Eine wichtige Komponente dieses Kapitels macht die sichere Basis aus, die Eltern für ihre Kinder darstellen und es wird aufgezeigt wie Mütter und Väter das Sicherheitsgefühl ihrer Kinder stärken können.

Die Grundbedürfnisse von Kindern, die als Basis einer erfolgreichen Entwicklung gesehen werden, bilden das Kernthema des vierten Kapitels. Darin werden diese elementaren Bedürfnisse vom amerikanischen Kinderarzt T. Berry Brazelton und dem amerikanischen Kinderpsychiater Stanley I. Greenspan beschrieben und deren Einfluss auf die kindliche Entwicklung wird beleuchtet. In diesem Zusammenhang gehe ich in diesem Kapitel auch kurz auf die menschliche Entwicklung ein. Außerdem werden unterschiedliche Entwicklungsaufgaben, die es während des Lebens zu bewältigen gibt, dargestellt.

Die Bedeutung der Sozialisation in Bezug auf die Partizipation wird im fünften Kapitel behandelt. Hier wird Sozialisation zunächst definiert und deren Bedeutung in unterschiedlichen Kontexten geschildert.

Das sechste Kapitel veranschaulicht die Rolle der Erziehung für partizipatives Handeln. An dieser Stelle wird die Vielfalt der unterschiedlichen Definitionen von Erziehung dargestellt und verschiedene Erziehungsstile überblicksmäßig beschrieben. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass der von den Eltern gewählte Erziehungsstil die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Familie maßgeblich beeinflusst.

Im letzten Kapitel des theoretischen Teils werden gesellschaftliche Veränderungen dargestellt, die zur Folge haben, dass Partizipation aus der Gesellschaft heutzutage nicht mehr wegzudenken ist. Die mannigfaltige Verwendung des Partizipationsbegriffs in unterschiedlichen Kontexten macht einen weiteren Teil dieses Kapitels aus. Des Weiteren werden Argumente für die Partizipationsförderung skizziert und deren Wichtigkeit unterstrichen. Es wird außerdem aufgezeigt, dass Partizipation eine Entwicklungsaufgabe darstellt und wie sich die Partizipationsfähigkeit in der frühen Kindheit entwickeln kann. Neben diesen Betrachtungen werden Problemfelder, die sich in Bezug auf die Mitbestimmung ergeben können und Grenzen der Teilhabemöglichkeiten erläutert. Ein wichtiges Element des siebenten Kapitels macht die Qualität in der Beteiligung aus. Verschiedene Indikatoren und Elemente der Kinder- und Jugendpartizipation werden

dargelegt und anhand von Praxisbeispielen wird die Verankerung der Kinder- und Jugendpartizipation konkretisiert. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel die UN-Kinderrechtskonvention behandelt, die einen wichtigen Part in der Gesetzgebung ausmacht und für Rechte von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten steht.

Im empirischen Teil werden Ziel und Forschungsfrage meiner Erhebung genannt und das methodische Vorgehen erklärt. Um die Frage, inwieweit Kinder aktiv an der Gestaltung des familiären Alltags beteiligt werden, zu beantworten, wurden leitfadengestützte Interviews und eine teilnehmende Beobachtung in acht Familien durchgeführt. Die soziale Schicht der Familie war kein Indikator für meine Untersuchung und darauf wird in dieser Arbeit auch nicht näher eingegangen. Das Herzstück macht das Kapitel aus, in dem meine Ergebnisse dargestellt und interpretiert werden.

Die vorliegende Arbeit soll die Komplexität, die mit Partizipation verbunden ist, aufzeigen und veranschaulichen, dass unterschiedliche Prozesse, wie die kindliche Entwicklung, die Befriedigung der Grundbedürfnisse, die Sozialisation oder die Erziehung die Teilhabemöglichkeiten von Kindern beeinflussen. Die Eltern spielen bei der Bereitstellung von Partizipationsoptionen eine wichtige Rolle und agieren in diesem Zusammenhang sehr unterschiedlich. Die Individualität der Mütter und Väter, die der Kinder, aber auch jene der gesamten Familie sind ein bedeutender Einflussfaktor dafür, inwieweit die Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft der Kinder gefördert und im Familienalltag verankert wird. Es soll aufgezeigt werden, dass Mitbestimmung ein zentraler Bestandteil des täglichen Lebens ist und genutzt werden sollte, so oft dies möglich ist. Erwachsene Menschen bestehen auf das Recht, ihre Meinung zu äußern und ihre Interessen zu vertreten. Daher muss auch Kindern die Möglichkeit gegeben werden, Gebrauch von ihrem Partizipationsrecht zu machen und die für sie relevanten Lebensbereiche mitzugestalten und Entscheidungen zu treffen.

Die Familie sollte in meinen Augen die erste wichtige Institution sein, in der Kinder ohne Bedenken ihre Gedanken in Worte fassen und sich frei äußern können. Durch die positiven Erfahrungen und Rückmeldungen, die sie in diesem Kontext machen, lernen sie auch in anderen Bereichen, wie der Schule oder der Öffentlichkeit, ihre Meinung zu vertreten. Ich halte es für bedeutsam, dass sie bereits in der Kindheit erfahren, wie wichtig es ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu vertreten und ihre Wünsche auszusprechen. Kinder müssen ernst genommen und als eigenständige Individuen angesehen werden, die die Fähigkeit und das Recht besitzen, ihr Leben von Anfang an aktiv zu gestalten. Eltern,

Pädagogen/-innen, Bezugspersonen etc. nehmen hierbei die Funktion der Begleiter/-innen ein und unterstützen die Kinder auf ihrem Weg. Bekommen Kinder das Gefühl vermittelt, wertvoll und einzigartig zu sein, können sie auch in Zukunft gestärkt durch die Welt gehen, zu ihren Ideen stehen und diese auch entfalten.



## 2. Was ist Familie?

Familie kann heutzutage nicht als „eine *homogene Institution*“ (Fuhs 2007, S. 24) gesehen werden. Früher wurde jener Familienform, die aus mehreren Generationen (Großeltern, Eltern und Kinder im selben Haushalt) bestand, eine wichtige Bedeutung beigemessen (vgl. ebd., S. 25). Dieses Familienmodell ist heute nicht mehr so weit verbreitet, jedoch ist es offensichtlich, *„dass aber die ökonomischen, sozialen, kulturellen und emotionalen Transfer- und Unterstützungsleistungen zwischen den Generationen eine wichtige Bedeutung für die moderne Familie hat“* (ebd., S. 25). Dass sich die unterschiedlichen Lebensläufe von Großeltern, Eltern und Kindern gegenseitig beeinflussen und auch das Zusammenleben mitbestimmen, ist hingegen keine Seltenheit, *„sondern vielfach durch die Intimisierung der Familie und durch die höhere Lebenserwartung der älteren Generation erst historisch möglich geworden. Heute ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder ihre Großeltern kennen lernen und dass sie eine enge Bindung zu ihnen aufbauen, größer als etwa im 19. Jahrhundert“* (ebd., S. 25).

Weitere Erkenntnisse, die sich aus den Ergebnissen der Familienforschung gewinnen lassen, sind die, dass sich die Definitionen unterscheiden und dass die Bedeutung von Familie immer davon abhängig ist, wer Familie definiert. So unterscheiden sich etwa sozialwissenschaftliche Definitionen maßgeblich von Definitionen, die Familienmitglieder selbst formulieren (vgl. Bertram 1997 zit. n. Fuhs 2007, S. 25f.): *„So sind die selbstgegründete Familie und die Herkunftsfamilie, in die man geboren wird, nicht immer streng getrennt und neben weiteren Verwandten können auch Paten oder Freunde zur Familie zählen“* (ebd., S. 26).

Diese Ausführung lässt erkennen, dass das Verständnis von Familie nicht automatisch die Definition der Kernfamilie beinhaltet. Wenn man heutzutage von Familie spricht, ist also nicht unbedingt von der Form der Kernfamilie, die aus Mutter, Vater und den minderjährigen Kindern besteht, die Rede (vgl. Sieder 2008, S. 49). In der heutigen Zeit existieren viele unterschiedliche Formen der Familie, die meiner Ansicht nach, gesellschaftlich weitgehend jedoch nicht ausreichend anerkannt werden. Vor einigen Jahren lag das Verständnis von Familie vermutlich noch stärker in einer Ehe zwischen Mann und Frau, welche Kinder bekamen und wenn möglich, bis zum Tod zusammenblieben. Diese Form der Familie besteht heute genauso wie damals, jedoch wurde sie um einige weitere Familienformen ergänzt (vgl. Cavar 2008, S. 25).

Wenn man heutzutage von Familie spricht, muss man die verschiedenen Formen, die neben den traditionellen Modellen existieren berücksichtigen: *„Die Familie des 21. Jahrhunderts steht in einem deutlichen Zeichen des Wandels. Wollen wir von »Familie« reden, müssen wir den traditionellen Begriff um verschiedenste Formen von Familienbildung erweitern. Wir sprechen von Kernfamilien, Großfamilien, Kleinfamilien, Kleinstfamilien und Patchworkfamilien“* (Kiel-Hinrichsen 2003, S. 13).

Seit etwa 25 Jahren entwickeln sich also neue Haushalts- und Lebensformen. *„Man spricht in diesem Zusammenhang aber nicht nur von einer Pluralisierung von Lebensformen, sondern auch von einer gestiegenen Pluralisierung von Familienformen“* (Nave-Herz 2000, S. 20). Kamen der Familie früher Aufgaben wie die wirtschaftliche Versorgung oder die Pflege der Familienmitglieder bei Krankheit zu und ihre Kennzeichnung durch Gemeinschaft, so ist die Familie, wie die Gesellschaft, heute zunehmend auf Individualität des/der einzelnen ausgerichtet (vgl. Kiel-Hinrichsen 2003, S. 13). *„Sie hat sich zu einem Ort der Partnerschaftlichkeit im Beziehungsleben entwickelt, in dem die innerfamiliären Intim- und Gefühlsbeziehungen gepflegt werden. Hieraus konnte eine neue Intimität und Liebe[s]möglichkeit entstehen, die einen Ursprung im letzten Jahrhundert, in den sechziger Jahren hat“* (ebd., S. 13).

Aus dieser Entwicklung ergibt sich die Frage, ob Familie heutzutage nur aus Ehepaaren mit oder ohne Kind(er) besteht, wie dies von Statistik Austria (2013, o. S.) definiert wird, oder ob auch andere Konstellationen als Familie zu sehen sind. Eine weitere Entwicklungslinie bringt die Emanzipation der Frauen mit sich. Diese wollten nicht länger alleine und ausschließlich für die Arbeit im Haushalt und die Versorgung der Kinder zuständig sein und kämpften um ihre Rechte. Die autonomen und unabhängigen Frauen heutzutage zeigen auf, dass sich dieser Kampf um die eigenen Rechte gelohnt hat (vgl. ebd., S. 13).

## 2.1 Individualität – Familienverband – Familiengeschichte

Ich glaube, dass die junge Generation vom Einsatz für ihr Recht zur eigenständigen Lebensgestaltung sowie ihren Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten profitieren kann. In der heutigen Zeit bieten sich viele unterschiedliche Optionen in beinahe allen Lebensbereichen, zwischen denen man im Idealfall wählen kann. *„Die zunehmende Individualisierung hat aber auch ihren Tribut gefordert. Haben wir auf der einen Seite die Entwicklung des Ichs kultiviert, so erleben wir zunehmend im Gemeinschaftsleben einen »Scherbenhaufen«“*(ebd., S. 14).

Auch im Familienverband und in der Ehe kommt es immer öfter zu Trennungen. Die Gesellschaft vermittelt, dass man für sich selbst sorgen und auch alleine sein können muss. Der Fokus richtet sich auf die Individualisierung der Menschen. Das Leben innerhalb einer Familie kann dem jedoch entgegenwirken und einerseits Geborgenheit und Sicherheit bieten, andererseits kann Familie den Menschen auch einengen und ihn seiner Freiheit berauben. Aufgrund dieser Tatsachen, ist das Scheitern einer Familie heutzutage kein seltenes Phänomen in der Biographie eines Menschen und kann jedem/jeder widerfahren. Familien sind jedoch nicht nur von Trennung und Scheidung betroffen, sondern zeichnen sich durch einen wichtigen Faktor aus: Die gemeinsame Familiengeschichte. Dies bedeutet, dass jeder Mensch immer etwas von seiner Persönlichkeit mitbringt, wenn er eine Familie gründet. Er investiert in die Gemeinschaft und somit entwickelt sich die Intimität der Beziehungen innerhalb einer Familie (vgl. Sieder 2008, S. 53f.): *„Neben wirtschaftlichen Ressourcen, wie Einkommen, Vermögen, Wohnungen, Häusern oder Autos bringen die Akteure auch kulturelle und soziale Ressourcen ein: persönliche Fähigkeiten und Eigenarten, Neigungen, Temperamente, Wissen und Erfahrung, emotionale Intelligenz, handwerkliches Geschick, körperliche Attraktivität, nützliche Beziehungen und vieles mehr“* (ebd., S. 52).

Des Weiteren spielen auch Gefühle, Erlebnisse, Erwartungshaltungen etc., die miteinander besprochen werden, eine wichtige Rolle in der Gestaltung der Familienbeziehungen. Jede Familie hat ihre eigenen Regeln des Zusammenlebens bzw. gestaltet dieses auch auf unterschiedliche Art und Weise (vgl. ebd., S. 52). *„Indem sie derart subjekt-, beziehungs- und familienpezifisch kommunizieren, erzeugen sie Zugehörigkeit und Zusammenhalt und ziehen die Grenzen des sozialen Systems nach außen“* (ebd., S. 52f.). Familien verbindet eine gemeinsame Geschichte, die während des Zusammenlebens „geschrieben“ wird. Erlebnisse, Familienfeste, Rituale, Freude, Liebe, Glück, aber auch andere Gefühle, wie Trauer, machen diese Geschichte aus. Die Ereignisse, die im Familienverband erlebt

werden, müssen kommuniziert werden, um nicht in Vergessenheit zu geraten. Für diese Kommunikation braucht man ein soziales System. Dass nun Trennung oder Scheidung eine Gefahr für diese Gemeinsamkeiten darstellen, lässt sich nicht leugnen, dennoch ist dadurch das Familienleben nicht vorbei (vgl. ebd., S. 53f.): *„Das Familienleben erweist sich als derart vielschichtig, aspektreich und komplex, dass eine einzelne Fachwissenschaft überfordert wäre, es zu beschreiben und zu erklären. Erforderlich ist Multi- und Interdisziplinarität“* (ebd., S. 54). Neben dieser gemeinsamen Familiengeschichte kommen der Familie weitere Funktionen zu. Die Familie kann als Institution gesehen werden, welcher eine Eigenheit und eine Aufgabe zuteil werden: *„Zum einen ist sie ein in sich geschlossenes soziales (Sub-) System und zum anderen gewährt sie als Basis der Gesellschaft deren Fortbestehen“* (Minges 2010, S. 15).

Michael Erler (1996, S. 15 zit. n. Minges 2010, S. 15) misst der Familie weitere zwei komplexe Bereiche bei, die Eltern- und die Partnerschaft. Jede Familie charakterisiert sich durch ihre typischen Merkmale und zeichnet sich durch Aufgaben aus, die es zu bewältigen gilt. Aus einer Familie entstehen neue Mitglieder einer Gesellschaft, die dafür sorgen, dass diese funktioniert (vgl. Minges 2010, S. 15). Norbert Bolz (2006, S. 50 zit. n. Minges 2010, S. 15) definiert Familie wie folgt:

*„Die Familie ist das System, das die gesellschaftliche Funktion hat, die personelle Umwelt der übrigen Sozialsysteme und damit das Humanvermögen zu reproduzieren und die Solidarität zwischen den Generationen zu sichern. Familie macht menschlich“.*

Da es eine Vielfalt an unterschiedlichen Definitionen von Familie gibt, werde ich folgend noch einige weitere anführen.

## 2.2 Definitionen von Familie und Familienformen

### 2.2.1 Allgemein

Hurrelmann nimmt eine allgemeine und bereits eher weit gefasste Definition von Familie vor, in der er auch auf den sozialen Aspekt eingeht: *„Allgemein formuliert ist eine Familie durch das dauerhafte Zusammenleben von Angehörigen mehrerer Generationen gekennzeichnet, die in der Regel voneinander abstammen und in einem Sorge- und/oder Erziehungsverhältnis zueinander stehen. Welche konkrete soziale Form die Familie hat, hängt maßgeblich von den wirtschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen einer Gesellschaft ab. In den letzten einhundert Jahren hat sich diesbezüglich ein sehr starker Wandel vollzogen“* (Hurrelmann 2012, S. 116).

### 2.2.2 Ursprung

Haeberle definiert Familie anhand der ursprünglichen Bedeutung und widmet sich in seiner Darstellung der Etymologie des Wortes „Familie“: *„Das Wort Familie (von lat. famulus: Haussklave) war urspr. ein Sammelname für die Sklaven im Besitz eines Mannes. Später umfasste das Wort familia dann alle Mitglieder seines Haushalts – Sklaven, Frauen, Kinder und sonstige abhängige Verwandten oder Mitbewohner“* (Haeberle 2005, S. 163).

### 2.2.3 Historisch

In einer historischen Definition ist es notwendig *„zwischen der Familie als einer in einem Haushalt zusammenlebenden sozialen Gruppe, der Haushaltsfamilie, und der Familie als einer durch enge Verwandtschaftsbeziehungen definierten sozialen Gruppe zu unterscheiden (Familie im weiteren Sinn). Historisch lassen sich mindestens fünf Formen von Haushaltsfamilien unterscheiden“* (Mitterauer 1990, S. 92f. zit. n. Huinink/Konietzka 2007, S. 25f.):

- *„die Zwei-Generationen-Familie oder Kernfamilie;*
- *die Mehr-Generationen-Familie oder Abstammungsfamilie als Familienhaushalt, in dem mehr als zwei Generationen zusammenleben;*
- *die erweiterte Familie, in deren Haushalt neben der Kernfamilie weitere Verwandte leben;*

- *die polynukleare oder multifokale Familie als Haushalt, in dem mehrere Kernfamilien zusammenleben;*
- *das ‚Ganze Haus‘ als Haushalt, in dem neben einer Kernfamilie nicht verwandte Personen (Mägde, Knechte und Gesinde) leben“ (ebd., S. 25f.).*

Anhand dieser historischen Definition lässt sich die Vielfalt, die heutzutage in den Familien besteht, bereits erkennen.

#### 2.2.4 Wirtschaft

Auch in einer wirtschaftlichen Definition von Familie wird dargestellt was in dieser Disziplin darunter verstanden wird: *„Familie: (...) Ehepaare mit und ohne Kind(er) sowie allein erziehende ledige, verheiratet getrennt lebende, geschiedene oder verwitwete Väter und Mütter, die mit ihren ledigen Kindern im gleichen Haushalt zusammenleben“* (Schaich 2010, o. S.).

#### 2.2.5 Recht

In der folgenden Definition von Familie aus dem juristischen Bereich wird zwischen einer „vollständigen“ und einer „unvollständigen“ Familie unterschieden und es wird lediglich von einem heterosexuellen Paar mit Kindern ausgegangen: *„In den Rechtswissenschaften wird unter Familie eine legalisierte soziale Institution verstanden. Die Familie steht unter dem Schutz des Staates, sie erhält vom Staat viele Vergünstigungen. Die Voraussetzung für eine ‚vollständige Familie‘, die aus Vater, Mutter, Kind oder Kindern besteht, stellt die Erlangung der Ehe auf rechtlchem Wege dar. Eine ‚unvollständige Familie‘ ist ein Vater mit seinem Kind oder seinen Kindern oder eine Mutter mit ihrem Kind oder ihren Kindern. Dieser Familienbegriff ist sehr eng gefaßt“* (Schneewind 1999, o. S. zit. n. Kramlinger 2000, S. 9).

#### 2.2.6 Soziologie

Auch die Soziologie befasst sich mit dem Thema Familie und definiert diese wie folgt: *„Aus soziologischer Perspektive sind zwei Aspekte von Familie bedeutsam, die mit der Mikro- und der Makroebene der Gesellschaft korrespondieren. Aus der Mikroperspektive stellt jede einzelne Familie eine besondere Form einer sozialen Gruppe dar; aus der Makroperspektive ist die Familie als eine Institution der Gesellschaft charakterisierbar. Soziologische*

*Definitionen des Familienbegriffs weisen oft den Bezug auf beide Aspekte auf*“ (Huinink/Konietzka 2007, S. 25). Die Familiensoziologin Rosemarie Nave-Herz (2004, S. 30 zit. n. Huinink/Konietzka 2007, S. 25) weist Familien folgende drei Kennzeichen zu:

- *„Ihre »biologisch-soziale Doppelnatur« (König 2002 [1945], S. 57 zit. n. Huinink/Konietzka 2007, S. 25), d.h. die Übernahme zumindest der Reproduktions- und Sozialisationsfunktion neben anderen kulturell variablen gesellschaftlichen Funktionen,*
- *die Generationendifferenzierung (Urgroßeltern/Großeltern/Eltern/Kinder),*
- *ein spezifisches Kooperations- und Solidaritätsverhältnis zwischen ihren Mitgliedern, das diesen spezifische Rollen zuweist“ (Nave-Herz 2004, S. 30 zit. n. Huinink/Konietzka 2007, S. 25).*

Ich bin der Ansicht, dass die individuellen, wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Faktoren, von denen Familien, unabhängig davon in welcher Disziplin sie definiert werden, sich auch auf die Partizipationsintensität von Kindern in der Familie auswirken. Diese Faktoren beeinflussen die Partizipationsmöglichkeiten, die Eltern ihren Kindern geben und werden von Familie zu Familie unterschiedliche gestaltet.

## **2.3 Verschiedene Familienformen**

Neben der Kernfamilie, die sich wie folgt definiert, existieren heutzutage viele weitere Formen. Auf alle werde ich in meiner Arbeit nicht eingehen, ich habe jedoch zwei Formen als Beispiele gewählt, die die Vielfalt der Familie heute repräsentieren sollen. Diese zwei Modelle werde ich im Anschluss genauer ausführen.

### **2.3.1 Kernfamilie**

Die Kernfamilie definiert sich durch *„die Leiblichkeit der Elternschaft von Mann und Frau und das Zusammenleben des Elternpaares mit seinen leiblichen Kindern unter einem gemeinsamen Dach“* (Sieder 2008 S. 49).

### **2.3.2 Die Patchworkfamilie**

Nachfolgend wird die Patchworkfamilie beschrieben, die heutzutage immer häufiger vorkommt und somit mehr und mehr an Bedeutung gewinnt: *„Die Bezeichnung*

»Patchworkfamilie« versucht dem Beziehungsgeflecht in einer Stieffamilie gerecht zu werden. Patchwork ist eine Handarbeitskunst, in der lauter Stoffreste, man kann sie auch Flicker nennen, zu einem Ganzen verarbeitet werden. Die Handarbeit ist dabei einzigartig, bunt, phantasievoll und immer neu und alt zugleich, so wie die Familienstruktur einer Patchworkfamilie. Dieser Begriff lässt ein plastisches Bild entstehen und ist offen für eine Verschiedenartigkeit oder Andersartigkeit. Er löst die alte Bezeichnung der Stieffamilie, die über Jahrhunderte zum Beispiel auch durch Märchenbilder wie die böse Stiefmutter negativ gefärbt ist, ab“ (Kiel-Hinrichsen 2003, S. 11).

Das Modell der Stieffamilie etablierte sich bereits vor einigen Jahrhunderten. Damals jedoch entstand diese Familienform nicht aufgrund von Trennung oder Scheidung der beiden Elternteile, sondern aufgrund eines Todesfalls eines Elternteils. Heutzutage stellen sich neue Familienformen meistens aufgrund von Scheidungen und Trennungen zusammen (vgl. Minges 2010, S. 27): „Das Phänomen Stieffamilie, d.h. die Wiederverheiratung eines Elternteils, kommt jedoch immer häufiger in der besonderen Form der Patchworkfamilie vor. Dieser neudeutsche Begriff bezeichnet eine erweiterte Form der Stieffamilie. Der Stiefelternteil bringt selbst Kinder mit in die neue Ehe, zu diesen Stiefgeschwistern können dann zusätzlich noch Geschwister aus der neuen Ehe kommen, sodass sich ein kompliziertes Familiengeflecht ergibt. Eine Familienstruktur wie ein Patchworkteppich, bestehend aus vielen aneinander geknüpften Einzelteilen“ (ebd., S. 27). Starke Beziehungen, Geborgenheit und Emotionen sind wichtige Bestandteile dieses Familienmodells und sie messen der biologischen Elternschaft keinen besonders hohen Stellenwert bei. Für das Familienmodell der Patchworkfamilie spielt die Anpassungsfähigkeit und Offenheit der Kinder eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 27).

#### 2.3.2.1 Herausforderungen in einer Patchworkfamilie

Dass es in vielen Großfamilien oft chaotisch zugeht, ist wohl Teil des Alltags. In der Patchworkfamilie scheint dies noch ein bisschen schwieriger zu sein, da sich Kinder begegnen, die alle einen unterschiedlichen Erziehungsstil erlebt haben bzw. erleben. Sie bringen verschiedene Lebensgewohnheiten, Charaktereigenschaften und unterschiedliche Gemüter mit in die neue Familie. Des Weiteren sind auch die Geschwisterbeziehungen ein bedeutender Bestandteil in Patchworkfamilien. Auch in anderen Familienformen kommt es zu Konflikten und Streitereien zwischen den Geschwistern, jedoch herrscht in den meisten Fällen eine „natürliche Geschwisterfolge“ (Kiel-Hinrichsen 2003, S. 17). Kinder aus



Patchworkfamilien teilen unumgänglich eine wichtige Erfahrung, denn sie haben eine zerbrochene Beziehung miterlebt und oft tiefe Verletzungen davongetragen. Es ist eindeutig zu erkennen, dass eine Patchworkfamilie von einer eigenen Energie bzw. einem eigenen Temperament geprägt ist. Eine Herausforderung bietet etwa das Bilden von gemeinsamen Gewohnheiten, die Bestand haben sollen. Bieten Wochenenden oder Ferienzeiten Platz für die Entstehung von etwas Gemeinsamen, so muss man sich in dieser Familienform möglicherweise schnell wieder davon lösen, da die Patchworkfamilie einem ständigen Wandel unterliegt und die Familienmitglieder nicht immer einen gemeinsamen Wohnsitz teilen oder etwas zusammen unternehmen können (vgl. ebd., S. 17).

Weitere Herausforderungen, neben dem Entstehen von beständigen Gemeinsamkeiten, lassen sich wie folgt darstellen:

- *„die Vergangenheit bewältigen*
- *Schuld und Trauerarbeit*
- *der Schmerz der Trennungskinder – was Trennungskinder brauchen*
- *von der Alleinregentschaft in die Gemeinschaft*
- *die neue Familiengründung: Bedrohung, Verlustangst, Konkurrenz*
- *Schuldgefühlen den eigenen Kindern/den Stiefkindern/dem Partner gegenüber*
- *Eifersucht der Kinder/des Partners*
- *Elternschaft steht vor Partnerschaft*
- *chaotische Geschwisterbeziehungen*
- *keine tragenden Gewohnheiten*
- *die Problematik von Nähe und Distanz*
- *meine – deine – unsere Kinder*
- *Loyalitätskonflikt der Kinder – der unsichtbare Elternteil im Haus*
- *überlastete Partnerschaft, Erschöpfung und Zerrissenheit“ (ebd., S. 35).*

Mit dieser Auflistung werden die Schwierigkeiten dargestellt, denen eine Patchworkfamilie zu begegnen hat. Neben den Schwierigkeiten und der besonderen Energie in einer Patchworkfamilie, gibt es jedoch auch viele Optionen der individuellen Entfaltung: *„Toleranz, Wahrnehmungs- und Liebe[s]fähigkeit dem Fremden gegenüber gehören zu den Qualitäten, die Patchworkeltern ausbilden müssen. Durch diese Eigenschaften können sich die feinen sozialen Fäden, die durch die so verschiedenen großen und kleinen Menschen zusammenkommen, zu einem tragfähigen Netz entwickeln. Die Konflikte innerhalb solcher*

*Gemeinschaften sind vergleichbar mit einem Gärungsprozess beim Hefeteig: Ich muss die Zutaten miteinander vermischen, dass sie sich verbinden können, aber es bedarf immer der Geduld, der Ruhe und Wärme, damit die Qualitäten der einzelnen Stoffe sich entfalten können und daraus etwas Neues entstehen kann“ (ebd., S. 144). „Lässt man dieses Bild auf sich wirken und schaut man auf die einzelnen Persönlichkeiten und deren Hintergrund, dann zeigt sich einem keine homogene Gruppe wie in einer Ursprungsfamilie, sondern eben eine heterogene Gruppe, die aus Familienresten zusammengesetzt ist und die wie eine Decke aus lauter Stoffresten auch ihre eigenen Strukturen hat“ (ebd., S. 19).*

Mit dieser Darstellung möchte ich meinen Leser/-innen einen kleinen Einblick in die Struktur der Familienform der Patchworkfamilie geben. Ich will mit dieser Skizzierung zeigen, was man unter einer Patchworkfamilie versteht und mit welchen Schwierigkeiten sie konfrontiert wird, aber auch die Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten, die sich ihr bieten können. Besonders wichtig ist der Faktor Zeit in diesem Familienmodell. Es spielt eine bedeutende Rolle, den Beziehungen Zeit zu geben sich zu entwickeln, sodass sich die einzelnen Individuen an die neue Familienform gewöhnen können (vgl. ebd., S. 144).

### 2.3.3 Die Regenbogenfamilie

In den vergangenen Jahrhunderten bestand die traditionelle Vorstellung einer Familie aus einem heterosexuellem Elternpaar und einem oder mehreren leiblichen Kindern. Eine weitere Form der Familie ist die gleichgeschlechtliche Partnerschaft mit Kindern (vgl. Dürnberger/Rupp/Bergold 2009, S. 11). Diese Familienform nennt man auch Regenbogenfamilie: *„Regenbogenfamilien sind Familien, in denen zumindest ein Elternteil homosexuell ist. So wie der Begriff Familie heute längst nicht mehr nur Vater-Mutter-Kind-Konstellationen umschreibt, sondern eine bunte Vielfalt an Familienformen, so gibt es auch ganz unterschiedliche Zusammensetzungen von Regenbogenfamilien. Diese reichen von lesbischen oder schwulen AlleinerzieherInnen bis hin zu Familiensystemen mit zwei Müttern und zwei Vätern. In Regenbogenfamilien leben leibliche Kinder einerseits und Pflegekinder andererseits und es gibt ganz unterschiedliche Zugänge, Familie zu planen, zu gründen und zu leben“* (Verein für Pflegefamilien in Österreich 2011).

Die Regenbogenfamilie kann als eigenständige Familienform gesehen werden, jedoch wurden die Gesetze erst in den vergangenen Jahren diesen gesellschaftlichen Veränderungen angeglichen (vgl. Dürnberger/Rupp/Bergold 2009, S. 11).

### 2.3.3.1 Die Situation der Regenbogenfamilie in Österreich

*„Seit 1. Jänner 2010 können in Österreich zwei Menschen des gleichen Geschlechts eine eingetragene Partnerschaft begründen. Damit gehen sie eine Lebensgemeinschaft auf Dauer mit gegenseitigen Rechten und Pflichten ein. Die Begründung einer eingetragenen Partnerschaft erfolgt unter gleichzeitiger und persönlicher Anwesenheit beider Partnerinnen/ beider Partner vor der zuständigen Bezirksverwaltungsbehörde (Bezirkshauptmannschaft bzw. Magistrat, in Wien: MA 35). Mit der protokollierten Erklärung, eine eingetragene Partnerschaft begründen zu wollen, sowie deren Unterfertigung durch die Partnerinnen/Partner und den zuständigen Beamten kommt diese rechtswirksam zustande. Die Rechtsgrundlage bietet das Eingetragene Partnerschaft-Gesetz (EPG)“ (Bundeskanzleramt Österreich 2013). Möchte man eine gleichgeschlechtliche Partnerschaft eintragen lassen, müssen folgende Aspekte berücksichtigt werden:*

- „Zwei Personen gleichen Geschlechts*
- Volljährigkeit*
- Geschäftsfähigkeit; bei beschränkter Geschäftsfähigkeit ist die Einwilligung des gesetzlichen Vertreters erforderlich*
- Keine aufrechte Ehe*
- Keine aufrechte eingetragene Partnerschaft*
- Keine Verwandtschaft in gerader Linie, keine voll- oder halbbürtigen Geschwister, kein Adoptivverhältnis“ (Bundeskanzleramt Österreich 2013).*

Obwohl man mit dem EPG der Diskriminierung von gleichgeschlechtlichen Paaren entgegenwirken will, begegnen diese weiterhin vielen Hindernissen, wenn es um den Kinderwunsch oder um die Gründung einer Familie geht (vgl. Verein für Pflegefamilien in Österreich 2011).

Bis dato sah die Situation einer Adoption in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften wie folgt aus: *„Die gemeinsame Adoption eines Kindes war und ist in Österreich nur einem Ehepaar möglich. Das Partnerschaftsgesetz verbietet sogar ausdrücklich die Adoption in einer Eingetragenen Partnerschaft. Verboten ist nicht nur die gemeinsame Adoption eines Kindes, sondern auch die Adoption des Kindes der eingetragenen Partnerin bzw. des eingetragenen Partners (,Stiefkindadoption‘). Möglich bleibt nur die Einzeladoption durch bloß eine eingetragene Partnerin/einen eingetragenen Partner alleine (mit Zustimmung der Partnerin*

*bzw. des Partners) – allerdings eben nicht des bereits vorhandenen Kindes der Partnerin bzw. des Partners. In Eingetragener Partnerschaft lebende Personen können jedes Kind dieser Welt adoptieren, nur nicht das Kind der Partnerin oder des Partners. Erst nach dem Tod der Partnerin bzw. des Partners darf die/der Überlebende deren/dessen Kind adoptieren“ (RosaLila PantherInnen, Schwul-lesbische ARGE Steiermark 2013).*

Aufgrund einer Gesetzesänderungen im Adoptionsrecht im Jahr 2013 ist nun die Stiefkindadoption in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften möglich: *„Bislang konnte eine gleichgeschlechtliche Partnerin/ein gleichgeschlechtlicher Partner das leibliche Kind der anderen/des anderen nicht adoptieren, ohne die rechtliche Beziehung zu diesem Elternteil aufzugeben. Mit der Änderung soll erreicht werden, dass die familienrechtlichen Beziehungen des leiblichen Elternteils zum Kind nicht durch die Annahme des Kindes durch die gleichgeschlechtliche Partnerin/den gleichgeschlechtlichen Partner dieses Elternteils aufgehoben werden“ (Bundeskanzleramt Österreich 2013).*

Es gibt nicht viele Informationen zur gleichgeschlechtlichen Partner- und Elternschaft. Unter anderem lässt sich dies daran erkennen, dass diese Familienform in der Statistik nicht ausreichend differenziert erfasst wird. Schwierig wird die Erfassung dieses Familienmodells auch deswegen, weil man davon ausgehen kann, dass eine große Anzahl der Betroffenen ihre sexuelle Orientierung nicht öffentlich machen will (vgl. Dürnberger/Rupp/Bergold 2009, S. 11). Auch in Österreich werden weder gleichgeschlechtliche Partnerschaften, noch Patchworkfamilien in der Statistik explizit erfasst. So werden Familien in Ehepaare, mit oder ohne Kinder, eingeteilt und alle weiteren Familienformen werden unter dem Begriff „Lebensgemeinschaften“ zusammengefasst. Des Weiteren definiert Statistik Austria „Familie“ nach dem Konzept der Kernfamilie, in welchem es lediglich um Personen geht, die im selben Haushalt leben. 2012 gab es laut der Statistik in Österreich 741.000 Ehepaare ohne Kind, 978.000 Ehepaare mit Kind(ern), 194.000 Lebensgemeinschaften ohne Kind und 148.000 Lebensgemeinschaften mit Kind(ern) (vgl. Statistik Austria 2013).

Diese Tatsachen lassen erkennen, dass man den Familienformen, die neben dem Modell der Kernfamilie existieren in rechtlicher und gesellschaftlicher Form nicht so offen begegnet, wie dies wünschenswert wäre. Die Entwicklungen der letzten Jahrhunderte bringen Veränderungen in vielen Lebensbereichen mit sich. So kommt es auch zu Veränderungen in den Familienformen. Ich bin der Meinung, dass es ein wichtiger Schritt wäre, diese Familienformen, wie die Patchworkfamilie oder die Regenbogenfamilie, auch explizit als eigene Familienform in der Statistik zu erfassen. Um diesem Ergebnis näher zu kommen

bedarf es zuerst aber einmal Toleranz gegenüber der Vielfalt an Familienformen die heutzutage existiert und Offenheit gegenüber der Bedeutung von Familie. Jeder/jede hat das Recht, Familie für sich persönlich zu definieren und sollte sich nicht dafür rechtfertigen müssen, aus welchen und wie vielen Mitgliedern die eigene Familie besteht. Meiner Meinung nach sollte dies im 21. Jahrhundert längst selbstverständlich sein.

Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahrhunderten, die im Weiteren in meiner Arbeit beleuchtet werden, ist es wichtig, die Definition von Familie zu überdenken. Da diese Entwicklungen einen Wandel der Familienformen mit sich bringen, ist es notwendig, dieser Vielfalt gerecht zu werden. Die Definition von Familie darf *„nicht an bestimmte kulturelle Traditionen wie eine Ehebeziehung oder eine Beziehung von zwei erwachsenen Menschen unterschiedlichen Geschlechts geknüpft oder davon abhängig gemacht werden, ob die Kinder eine biologische oder eine soziale Beziehung zu ihren Eltern haben. Berücksichtigen wir alle diese Aspekte, kann »Familie« wie folgt definiert werden“* (Hurrelmann 2012, S. 122):

*„Eine Familie ist eine private Lebensform, die durch das dauerhafte Zusammenleben von mindestens einem Elternteil und einem Kind in enger persönlicher Verbundenheit, solidarischer Beziehung und verlässlicher Betreuung charakterisiert ist. Die wichtigsten Funktionen der Familie liegen in der Herstellung einer dauerhaften Beziehung von Menschen verschiedener Generationen, die füreinander eintreten, der Erziehung und Sozialisation der Kinder und der gegenseitigen Berücksichtigung der Bedürfnisse aller ihrer Mitglieder“* (ebd., S. 122).

#### 2.3.4 Persönliche Auffassung von Familie

Die folgende Beschreibung stellt Familie sehr optimistisch dar und widmet sich den erfreulichen und schönen Aspekten des Familienlebens. Nachdem ich Familie auf diese Art und Weise in meiner Kindheit erlebt habe bzw. nach wie vor erlebe, möchte ich an dieser Stelle darauf eingehen und mit dieser Darstellung einen positiven Zustand beschreiben. Ich bin mir dessen bewusst, dass das Zusammenleben in einer Familie nicht immer dieser Charakterisierung entspricht, jedoch halte ich es für wichtig, sich Mühe zu geben einige der unten angeführten Aspekte im eigenen Familienleben zu verwirklichen: *„Familie ist ein Ort der Geborgenheit, an dem man bedingungslose Liebe erfährt, mit all seinen Stärken und Schwächen akzeptiert wird, in glücklichen Stunden ein herzhaftes Lachen teilt und in traurigen Stunden Trost und Rückhalt bekommt. Familie ist an jedem Ort, wo ein dickes*

*Band zwischen allen Familienmitgliedern gespannt ist, welches jeder Schwierigkeit und jedem Hindernis Stand hält. Deswegen ist es auch gleichgültig, welche und wie viele Menschen eine Familie bilden. Familie entsteht, wo Liebe besteht“.*

## **2.4 Wer bildet eine Familie (Traditionelle und offene Form)?**

*„Bei der derzeit geltenden, bereits sehr engen Definition von Familie gibt es allerdings auch noch Streit in Bezug auf ihre Mindestgröße. Muss sie aus mindestens drei Personen bestehen (Vater, Mutter, Kind) oder genügen auch zwei (Mutter und Kind, Mann und Frau, zwei Brüder, zwei Schwestern, ein männliches oder ein weibliches Paar)? Diese Fragen führen sehr schnell zu Grundsatzdebatten und zur Frontenbildung zwischen Anhängern einer »traditionellen« und denen einer »offenen« Familienform. Dieser Streit ist häufig insofern unsachgemäß, als sich im Laufe der Jahrhunderte auch die »traditionelle« Familie von der Klein- zur Groß- und dann wieder zurück zur Kleinfamilie gewandelt hat und andererseits moderne experimentelle Formen des Zusammenlebens oft ältere Familienmodelle wiederaufnehmen“ (Haeberle 2005, S. 163).*

Haeberle (2005, S. 163) geht davon aus, dass heutzutage eine Mischform besteht: *„Die Familie ist weder sehr groß noch sehr klein, sondern besteht meist aus mehr als zwei Personen, selten aber aus mehr als zwei Generationen: Eltern und Kindern. Groß- und Urgroßeltern sowie andere Verwandte leben in anderen Wohnungen oder Heimen, oft in anderen Städten. Das war, wenigstens im Bürgertum und beim Adel, noch im vorigen Jh. anders. Damals lebten mehrere Generationen unter einem Dach“* (ebd., S. 163). Darüber hinaus unterscheidet er zwischen zwei verschiedenen *„Grundformen der Familie“* (ebd., S. 163):

- *„Die Großfamilie, die aus Eltern, Kindern und anderen nahen und entfernten Verwandten besteht und*
- *die Kleinfamilie, die nur aus Eltern und ihren Kindern besteht“* (ebd., S. 163).

Neben den unterschiedlichen Definitionen, Formen der Familie und der Frage wer eine Familie bildet, existieren auch *„theoretisch relevante Positionen zur Familienentwicklung“* (Schneewind 2009, S. 104), wovon ich im Folgenden drei anführen werde.

## 2.5 Ansätze zur Familienentwicklung

### 2.5.1 Die Familiensystemtheorie

Die Familie stellt eine komplexe Gemeinschaft dar, in der unterschiedliche Mitglieder agieren, kommunizieren und in verschiedene Systeme, die sich gegenseitig beeinflussen, integriert sind: *„Die Familiensystemtheorie geht davon aus, dass Familien offene, sich entwickelnde und sich selbst regulierende soziale Systeme sind, deren Entwicklung im Kontext historisch gewachsener materieller und sozialer Gelegenheitsstrukturen stattfindet. Entsprechend ist jedes im familialen Kontext agierende und interagierende Individuum einem terminologischen Vorschlag von Bronfenbrenner (1981, o. S. zit. n. Schneewind 2009, S. 104) folgend eingebettet in das Mikrosystem Familie mit seinen generationsspezifisch unterscheidbaren Subsystemen (z.B. Partner- oder Geschwister-Subsystem)“* (Schneewind 2009, S. 104f.). Weitere Systeme, von denen Individuen beeinflusst werden und in denen sie Erfahrungen machen, werden im vierten Kapitel dieser Arbeit näher beschrieben.

### 2.5.2 Die Familienentwicklungstheorie

In einer Familie finden verschiedene Entwicklungsprozesse statt, welchen die Familienmitglieder unterliegen. Darüber hinaus werden sie mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert und müssen Entwicklungsaufgaben bewältigen: *„Eine zweite Theoriekonzeption – die Familienentwicklungstheorie – geht expressis verbis auf die Entwicklungsprozesse im Kontext der Familie ein (Carter/McGoldrick 2005, o. S. zit. n. Schneewind 2009, S. 105). Dabei kann es im Familienlebenszyklus zu normativen und nicht-normativen Veränderungen kommen, die mit entsprechenden Familienentwicklungsaufgaben verknüpft sind. Im Hinblick auf normative Veränderungen geht z.B. der Übergang zur Familienphase mit jungen Kindern mit bestimmten Erfordernissen einher. Hierzu gehören etwa die Anpassung des Ehe- bzw. Partnersystems, um Raum für ein Kind bzw. für Kinder zu machen, die Koordinierung von Aufgaben der Betreuung und Erziehung von Kindern oder die Neuorientierung der Beziehungen zur erweiterten Familie, die es ermöglicht, Eltern- und Großelternrolle mit einzubeziehen. In ähnlicher Weise lassen sich für nicht-normative Veränderungen, wie sie sich durch eine Scheidung oder Wiederverheiratung und Rekonstituierung der Familie ergeben, entsprechende Familienentwicklungsaufgaben ableiten. Im Falle einer Scheidung geht es etwa um das Einrichten flexibler*

*Besuchsregelungen mit dem Expartner und das Ausfindigmachen von Wegen, um eine effektive elterliche Beziehung zu den Kindern aufrecht zu erhalten“ (ebd., S. 105).*

### 2.5.3 Die Familienstresstheorie

Individuelle Strukturen und Regelungen, welchen sich die Familienmitglieder anpassen müssen, kennzeichnen eine Familie: *„Anpassungserfordernisse der soeben genannten Art sind häufig mit spezifischen Belastungen oder Stress verbunden – einem Aspekt, dem sich die Familienstresstheorie widmet (McCubbin/Patterson 1983, o. S. zit. n. Schneewind 2009, S. 105). Dabei wird angenommen, dass ein bestimmter Stressor (z.B. eine Krankheit) auf bereits bestehende Bewältigungsmuster trifft, die ihrerseits die Wahrnehmung des Stressors beeinflussen. Sofern eine handlungseinschränkende Disbalance zwischen stressbezogenen Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten besteht, kommt es zur Krise. Diese kann weitere Stressoren (z.B. Arbeitslosigkeit) hervorrufen und somit zusätzliche Bewältigungsanstrengungen erforderlich machen, die – je nachdem wie erfolgreich sie sind – zu einer mehr oder minder gelungenen Anpassung führen“ (ebd., S. 105).*

## 2.6 Wandel der Familie in Europa

### 2.6.1 Gemeinsamkeiten

Sieht man sich die Entwicklungen der Familie in Europa an, so lässt sich erkennen, dass es seit Jahrzehnten sehr viele Übereinstimmungen in diesen Entwicklungslinien gibt. Sie sind von demographischen Merkmalen, wie etwa dem in der Biographie später einsetzende Wunsch der Familiengründung, die immer später geschlossenen Ehen, der Rückgang der Geburtenrate und der Verringerung von Familien mit drei oder mehr Kindern, geprägt. Des Weiteren lassen sich Anpassungen auf anderen Ebenen erkennen. Es gibt heutzutage andere Gründe für Elternschaft. Sie wird in Europa weder als Pflicht jedes/jeder einzelnen gesehen, noch wird Elternschaft als unplanbares Ereignis im Leben eines Menschen betrachtet. Vielmehr geht es heute um die individuellen Motive der Menschen, die sich dazu entschließen Eltern zu werden und eine Familie zu gründen. Hier stehen etwa das Glück, das Menschen durch ihre Kinder erleben und die persönliche Zufriedenheit durch sie, sowie die subjektive Motivation des Elternwerdens um dem eigenen Leben Sinn zu verleihen, an einer sehr bedeutenden Stelle. Außerdem ist die Familienplanung heute mit Rationalität verbunden, denn die Anzahl der Kinder und der Zeitpunkt des Kinderkriegens werden mit



Bedacht ausgewählt (vgl. Schneider 2009, S. 40). Neben diesen konvergierenden Entwicklungen in den Familien in Europa lassen sich weitere Gemeinsamkeiten festmachen. *„Familie wird in nahezu allen Regionen weiterhin als bedeutsame soziale Institution hoch geschätzt und erscheint nach Gesundheit subjektiv als wichtigste Grundlage von Glück und Zufriedenheit“* (ebd., S. 40).

## 2.6.2 Unterschiede

Neben diesen gemeinsamen Entwicklungen, kann man jedoch auch Unterschiede erkennen. So zählen beispielsweise in Nord- und Westeuropa nichteheliche Lebensformen zum Alltag und werden akzeptiert. Im Süden hingegen ist diese Art der Lebensform nach wie vor nicht so sehr verbreitet. Ähnlich sieht es auch bei nichtehelicher Elternschaft aus. Auch sie stößt in vielen Ländern Europas beinahe auf völlige Anerkennung, ist im Süden jedoch unwillkommen und oft mit Vorurteilen konnotiert (vgl. ebd., S. 40). Wie die vorangegangenen Darstellungen zeigen, lassen sich in Europa viele gemeinsame Entwicklungen festmachen. Diese setzen aber selten zur gleichen Zeit ein bzw. verlaufen sie mit unterschiedlicher Geschwindigkeit (vgl. ebd., S. 41): *„Bei aller Ähnlichkeit vieler allgemeiner Trends sind markante landesspezifische Besonderheiten nicht zu übersehen, so dass insgesamt von einer Divergenz in der Konvergenz der Familie in Europa gesprochen werden kann. Mit Blick auf die Verbreitung nicht-konventioneller Lebensformen oder die Erwerbsbeteiligung von Müttern scheinen, was durchaus nicht selbstverständlich ist, die Länderunterschiede größer zu sein als die Unterschiede zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen innerhalb der Länder“* (ebd., S. 41).

Nun stellt sich aufgrund dieser Tatsache die Frage, wodurch die Unterschiede herbeigeführt werden: *„Viele Studien deuten darauf hin, dass hier vor allem gesellschaftliche Leitbilder und normative Erwartungen bedeutsam sind, die zusammen mit strukturellen Rahmenbedingungen das Denken und Handeln der Menschen, gerade auch im Hinblick auf ihr Familienleben, beeinflussen“* (ebd., S. 41). Besonders bedeutsam stellen sich in diesem Kontext die Rollenerwartungen in Bezug auf Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit dar, die Müttern und Vätern nahe gelegt werden. In Nordeuropa wird die Gleichstellung von Mann und Frau eher verwirklicht, wohingegen in süd- und osteuropäischen Ländern, sowie in Westdeutschland, der Schweiz und in Österreich, eher traditionelle Rollenerwartungen im Vordergrund stehen. Besonders konventionelle Rollenmuster lassen sich in Polen, Westdeutschland und Spanien erkennen, wobei man in Ostdeutschland und vor allem in Schweden dem traditionellen Rollenbild von Mutter und Vater sehr viel moderner

gegenübertritt (vgl. ebd., S. 41): *„Mit Blick auf die europäischen Länder lässt sich die Annahme formulieren, dass ein Zusammenhang zwischen normativen Leitbildern, familienpolitischen Strategien und Zielsetzungen und der Gestaltung der strukturellen Rahmenbedingungen einer Gesellschaft besteht“* (ebd., S. 41). Eindeutig kann man dies beim öffentlichen Angebot von außerfamiliärer Kinderbetreuung beobachten. Festzustellen ist, dass Länder mit konventionellen Rollenvorstellungen von Mutter und Vater, ein eher geringes Angebot an Betreuungsmöglichkeiten bieten. Im Gegensatz dazu stehen Länder mit moderneren Orientierungen, welche ein umfangreiches Angebot aufweisen (vgl. ebd., S. 41).

Diese Einblicke lassen erkennen, dass es in Europa einerseits viele gemeinsame Entwicklungen in den Familien gibt, andererseits jedoch durchwegs auch Unterschiede bestehen. Mir scheinen hierbei traditionelle und moderne Leitbilder eine besondere Rolle zu spielen. Die Akzeptanz und Verbreitung nicht-konventioneller Lebensformen und nichtehelicher Elternschaft ist in diesem Zusammenhang bedeutsam. Es kommt darauf an, inwieweit diese Formen in den einzelnen Ländern verwirklicht und anerkannt werden. All diese Aspekte beeinflussen das heutige Verständnis von Familie. Wichtig scheint es mir an dieser Stelle Schneiders Erkenntnis (2009, S. 40) erneut aufzugreifen, nämlich, dass eine bedeutsame Gemeinsamkeit der Familie in Europa darin besteht, dass sie trotz aller Divergenzen als wichtige Basis für Lebensglück und Zufriedenheit gesehen wird.

Schneider (2009, S. 50) beantwortet die Fragen nach der Vielfalt der Familie und deren Gründe wie folgt:

*„Vielfalt entsteht nicht im Zentrum der Familie, sondern an ihren Rändern. Es gibt mehr Variationen innerhalb von Familienformen als eine Vielfalt von Formen. Ein Grund ist darin zu suchen, dass Leitbilder zwar an Verbindlichkeit verlieren und gestaltungsoffener werden, im Kern aber in weiten Teilen Europas nach wie vor sehr stabil sind. Eine zweite Ursache liegt in den Veränderungen struktureller Rahmenbedingungen. Das Beispiel der erhöhten beruflichen Mobilitätserfordernisse zeigt, dass die Bemühungen der Akteure ihr Familienleben damit in Einklang zu bringen, in hohem Maße Oberflächenvielfalt erzeugt“.*

## 2.7 Die Pluralisierungsthese

In vielen Ländern der Welt kann man, wie zuvor bereits erwähnt, erkennen, dass die Familie einen sehr hohen Stellenwert und wichtigen Platz im Leben der Menschen einnimmt. Dies stellt eine einheitliche Wichtigkeit von Familie dar. Es herrscht Konsens über die internationale Wertschätzung von Familie, aber trotzdem gibt es Diskussionen, vor allem über den Wandel im Bereich Familie (vgl. Richter 2009, S. 93): *„Als Merkmale dieser Veränderungen gelten die verschiedenen neuen Familienformen. Alleinerzieher(innen), Lebensgemeinschaften mit und ohne Kinder treten neben die traditionelle bürgerliche Kleinfamilie. Die Zunahme von Singles und die hohe Anzahl von Scheidungen werden als weitere Indikatoren für den Rückgang der Bedeutung von Familie herangezogen. Das hat dazu geführt, dass man von einer Deinstitutionalisierung (Tyrell 1990, o. S. zit. n. Richter 2009, S. 94) von Familie spricht. In der Familiensoziologie hat sich dies unter dem Titel der Pluralisierungsthese festgemacht“* (Richter 2009, S. 93f.): *„Die Pluralisierungsthese in der deutschen Familiensoziologie wird durchaus kontrovers diskutiert. Betrachtet man große historische Zusammenhänge, so wird man erkennen, dass die Anzahl der verschiedenen Familienformen sich wenig geändert hat. Möglicherweise hat sich aber heute die Bedeutung von Familie geändert, und in einer Lebensstilgesellschaft werden gleiche Formen (z.B. Kleinfamilie) doch unterschiedlich gelebt (partnerschaftlich, traditionell, alternativ ...)”* (ebd., S. 93).

Neben der Tatsache, dass gleiche Familienformen unterschiedlich gelebt werden, entstehen auch sehr viele Familienmodelle, die beispielsweise von der traditionellen Kernfamilie abweichen. Ein sehr häufiger Grund für die Entstehung dieser anderen Familienformen, wie zum Beispiel der Patchworkfamilie, ist, dass sich immer mehr Paare trennen oder scheiden lassen und in ihrer Biographie mehr als nur eine Familie gründen.

## 2.8 Scheidung und Trennung

Menschen haben unter anderem das Bedürfnis, an der Gestaltung des eigenen Lebens aktiv teilzunehmen und diesem Sinn zu verleihen. Sie haben einen Lebensentwurf, der je nach ihren Erinnerungen und Erfahrungen erstellt wird. Sie handeln in ihren Lebensbereichen und haben ihre eigenen Vorstellungen von Familie und Partnerschaft. Es stellt sich jedoch die Frage, ob aufgrund der vielen vorherrschenden Annahmen und Bilder über eine glückliche und funktionierende Familie und Partnerschaft, eigene Gedanken noch Platz finden bzw.

verwirklicht werden können. Männer und Frauen träumen in unterschiedlichen Vorstellungen von einer „funktionierenden“ Familie. Trotzdem werden viele auch mit Trennung und Scheidung konfrontiert, welche oft als Versagen und Niederlage dargestellt werden (vgl. Sieder 2008, S. 51f.): *„Doch kann dieses Scheitern kaum aus einem Mangel an Interesse und Engagement erklärt werden“* (ebd., S. 52). Nun stellt sich die Frage, wie es dann zu Erklärungen kommen kann.

Männer und Frauen lernen und entwickeln sich in ihrer Herkunftsfamilie sowie der ersten eigenen Familie und weiteren sozialen Beziehungen. Ihre Handlungsgrundlagen werden in diesen Netzwerken geebnet und spielen für das weitere (Familien)leben eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 52): *„Im hohen Gewicht empirischen Lernens und in dessen Eigenart liegt auch eine Ursache dafür, dass die erlernten und teils verinnerlichten Strategien nicht einfach ausgetauscht werden können, wenn sie nicht mehr passen oder sogar destruktiv werden. Wenn Frauen und Männer beispielsweise die Hoffnung haben, dass die Folgefamilie die erste Familie ganz und gar ersetzen könnte, begünstigt dies eher die Wiederholung empirisch erlernter Strategien als die Entwicklung neuer, geeigneterer Strategien. Wenn »dazugelernt« wird, dann am ehesten aus Krisen und Konflikten, die alte Gewissheiten gründlich erschüttern“* (ebd., S. 52).

Im Laufe des 20. Jahrhunderts kam es zu vielen Entwicklungen, die das Zusammenleben von Männern, Frauen und Kindern verändert haben. Der große Anstieg der Trennungen und Scheidungen ist jedoch als erheblichste Veränderung zu sehen (vgl. ebd., S. 48). Eine Konsequenz dieser Entwicklung ist, dass viele Kinder ihre Kindheit nicht mit Mutter *und* Vater erleben. Eine große Anzahl der Kinder wird Erfahrung mit Familienmodellen, die der Kernfamilie abweichen, machen. In Disziplinen wie etwa der Soziologie, der Psychologie, der Psychiatrie oder der Interkulturalität, ist das Thema Scheidung zu einem Kernthema geworden und viele Studien beschäftigen sich damit (vgl. Fthenakis/Walbiner 2008, S. 1).

Trennung und Scheidung haben aus gesellschaftlicher Sicht heute einen anderen Stellenwert als noch vor einigen Jahren. Anfangs galt eine Trennung oder eine Scheidung als *„nicht normatives Ereignis“* (ebd., S. 1) und in Studien richtete man den Fokus *„auf negative Auswirkungen, atypische und sogar pathogene Entwicklungstendenzen der Familie“* (ebd., S. 1).

Heute wird eine Scheidung jedoch als Ereignis gesehen, welches die Familienmitglieder in ihrem Lebenslauf möglicherweise zu bewältigen haben. Diese Herausforderung ist nun nicht

ausschließlich mit negativen Aspekten und Entwicklungen konnotiert, sondern kann als Anlass für Neuerungen und einen Wandel im Leben wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 1). Die Gründe für den Anstieg der Ehescheidungen und Trennungen von Lebenspartnerschaften sind vielförmig, doch *„am gewichtigsten scheint die wachsende sozial-ökonomische Unabhängigkeit der Frauen von ihren Ehemännern bzw. Lebenspartnern. Unübersehbar ist aber auch die Veränderung der Erwartungen an das Ehe- und Intimleben. Aus einer Zwangsgemeinschaft ist ein Bündnis von Menschen geworden, die möglichst lange zusammen bleiben wollen, aber doch nur so lange sie gut kommunizieren. Es genügt den Partnern nicht mehr, die Nahrung, das Quartier und ein wenig soziale Sicherheit zu teilen. Gute Kommunikation, sexuelle Zufriedenheit, Eltern Glück, hohe Freizeitqualität, zufriedenstellender Konsum, physische und psychische Gesundheit, Fitness und Wohlbefinden markieren in etwa die Erwartungen“* (Sieder 2008, S. 48).

Diese Veränderungen beeinflussen die Biographie und die Familiengründung der Individuen heutzutage maßgeblich. Meiner Meinung nach ist einerseits zu erkennen, dass Mann und Frau ihre Lebensplanung individuell gestalten und frei entscheiden bzw. handeln können. Diese Individualität bietet jedoch auch Platz für Einsamkeit und das Verlangen nach Unabhängigkeit. Somit sind diese Entwicklungen aus meiner Perspektive nicht ausschließlich positiv zu sehen. Wie weiter oben bereits erwähnt, sind die Motive für Scheidungen und Trennungen vielfältig. Aufgrund zahlreicher Veränderungen existieren in unserer heutigen Gesellschaft viele unterschiedliche Familienformen.

### 3. Die Familie als Beziehungssystem

Für die Beziehungen innerhalb einer Familie ist vor allem die Anzahl der Familienmitglieder ausschlaggebend. Beziehungen können nicht nur zwischen den Eltern und den Kindern bestehen, sondern einerseits auch unter den Elternteilen untereinander und den Kindern untereinander, aber andererseits können Beziehungen auch zu den Großeltern, also der Herkunftsfamilie der Eltern, bestehen. Diese Ausführung lässt bereits erkennen, dass die Beziehungen in einer Familie sehr komplex sind (vgl. Schneewind 2008, S. 127).

#### 3.1 Intimität der Beziehungssysteme

*„Für die besondere Bindung in der Paar- und Gruppenbeziehung benutzt der bekannte Münchner Familienpsychologe Klaus Schneewind (1999, o. S. zit. n. Fuhrer 2005, S. 126) den psychologischen Begriff der Intimität, und er begreift die Familie als einen Prototypen für ein enges oder intimes, intergenerationales und relativ zeitstabiles soziales Beziehungssystem. Primärgruppen wie die Familie weisen in der Regel durch die spezifische Art ihres gemeinschaftlichen Lebensvollzugs einen relativ hohen Grad an interpersonaler Involviertheit auf. Derart unterscheiden sich intime Beziehungssysteme von anderen sozialen Beziehungssystemen durch die folgenden vier Kriterien“ (Schneewind 1999, o. S. zit. n. Fuhrer 2005, S. 126):*

- „Abgrenzung: Zwei oder mehr Personen gestalten ihr Zusammenleben in raumzeitlicher Abgrenzung von anderen Personen oder -gruppen nach bestimmten expliziten oder impliziten Regeln in wechselseitiger Bezogenheit. Diese raum-zeitliche Abgrenzung impliziert einerseits*
- Privatheit, worunter das Bestehen eines umgrenzten Lebensraumes, wie etwa eine Wohnung, gemeint ist, in dem ein wechselseitiger Verhaltensaustausch möglich ist, und andererseits*
- Dauerhaftigkeit, was zeitlich längerfristig angelegtes Zusammenleben meint, das sich durch die wechselseitige Bindung, Verpflichtung und Zielorientierung ergibt. Daraus wiederum ergibt sich als viertes Kriterium die*

- *Nähe, d.h. die Realisierung von physischer, geistiger und emotionaler Intimität im Prozess interpersonaler Beziehungen*“ (Schneewind 1999, o. S. zit. n. Fuhrer 2005, S. 126).

### 3.2 Der Familienzyklus

Der Familienzyklus stellt unterschiedliche Phasen des Familienlebens dar und beschreibt Entwicklungsprozesse, die innerhalb einer Familie stattfinden: *„Als Familienzyklus wird in der Soziologie die Abfolge der Beziehungskonstellationen in Familien bezeichnet. Mit seiner Hilfe können Familienentwicklungsprozesse anhand ihrer – in allen Familien vorkommenden – Abfolge zeitlich nacheinander liegender Phasen betrachtet werden. Dieses Modell beschreibt die einzelnen Phasen des Familienprozesses von der Begründung der Paarbeziehung/Verehelichung über die Phase des Aufziehens von Kindern bis hin zum Tod“* (Marx 2011, S. 42).

Das Modell wurde Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA begründet und Höhn (1982/1990 zit. n. Marx 2011, S. 42) formuliert sechs Phasen dieses Zyklus:

1. *„Gründungsphase*
2. *Erweiterungsphase*
3. *abgeschlossene Erweiterung*
4. *Schrumpfungsphase*
5. *abgeschlossene Schrumpfungsphase*
6. *Auflösungsphase“*

Der Verlauf der dargestellten Phasen ist auf *„den idealtypischen Ablauf eines Familienlebens“* (Marx 2011, S. 43) ausgerichtet. Durch die heutzutage existierende Vielzahl an Familienmodellen können die Phasen nicht einfach auf alle verschiedenen Familienformen umgelegt werden. In der Biographie eines Menschen können sich heute *„zwei (teilweise mehrere) Abbrüche eines solchen Zyklus“* (ebd., S. 43) wiederfinden um im Anschluss daran einen neuen Familienzyklus anzufangen. Demnach folgt auf eine Trennung oder eine Scheidung ein Neuanfang mit einem/einer anderen Partner/-in. In diesem Modell werden jedoch beispielsweise Stieffamilien oder alleinerziehende Elternteile nicht explizit festgehalten. Trotz der Entwicklung alternativer Familienformen, die mit der hohen Anzahl von Scheidungen einhergehen, ist die Abfolge: *„Paarbeziehung, Geburt des Kindes,*

*eigentliche Familienphase, Phase des ‚leeren Nests‘, Tod des Partners“ (ebd., S. 43) für viele Familien der vorherrschende Entwurf (vgl. ebd., S. 43).*

### 3.3 Die Paarbeziehung

Die klassische Ausgangskonstellation einer Familie stellt die Paarbeziehung dar. Diese kann durch die Geburt eines Kindes erweitert werden und stellt das Paar vor neue Aufgaben und Herausforderungen: *„Familien entstehen in der Regel nach der Realisierung des Wunsches eines Paares nach einem Kind. Die Geburt des Kindes und damit der Beginn des eigentlichen Familienlebens stellt das Paar vor die Aufgabe, neue Rollen zu übernehmen und das ehemals dyadische Miteinander in ein triadisches Zusammenleben zu überführen“* (Marx 2011, S. 42).

Dadurch kommt es auch zu Veränderungen in der Paarbeziehung selbst. Auch durch die Geburt eines zweiten Kindes verändert sich die Familie erneut. Das Elternpaar hat wieder neue Aufgaben zu übernehmen und steht abermals vor Herausforderungen. Ebenso ergibt sich für das bereits vorhandene Kind eine weitere Beziehung innerhalb der Familie – eine Geschwisterbeziehung. Dies bedeutet für die Kinder *„die Auseinandersetzung mit ambivalenten Gefühlen von Liebe und Hass sowie die Grundlegung der in der Regel längsten Beziehung ihres Lebens“* (ebd., S. 42).

#### 3.3.1 Von der Paarbeziehung zur Eltern-Kind-Beziehung

Vor der Etablierung der Anti-Baby-Pille und anderen Verhütungsmethoden war die Geburt eines Kindes eher als Zufall zu bezeichnen, wohingegen sich Paare heutzutage willentlich dazu entschließen ein Kind zu bekommen und eine Familie zu gründen. Der richtige Zeitpunkt spielt in der Planungsphase eine zentrale Rolle und die mit der Familiengründung einhergehenden Veränderungen werden bedacht. Die Neuerungen in der Paarbeziehung und der wichtige Schritt von einer Zweier- zu einer Familienbeziehung vollziehen sich im Normalfall nicht schlagartig, sondern in einzelnen Phasen (vgl. ebd., S. 47).

Während der Schwangerschaftsphase werden beide Partner mit neuen, bis dahin oft unbekannten Emotionen konfrontiert. Sie beginnen sich mit ihren neuen Rollen als Eltern auseinanderzusetzen und machen sich Gedanken über die Gestaltung der Aufgaben, die sie erwarten. Vor allem die Frau erlebt während dieser Zeit viel Neues. Heutzutage kann man



jedoch nicht nur mehr von der sich entwickelnden Mutter-Kind-Beziehung während der Schwangerschaft sprechen, sondern muss auch die werdenden Väter miteinbeziehen. Eine zunehmende Anzahl der Männer will in die Beziehung zum ungeborenen Kind involviert werden. Sie legen Wert darauf, bei unterschiedlichen Ereignissen, wie den Bewegungen des Ungeborenen, den Voruntersuchungen, den Geburtsvorbereitungskursen und schließlich der Geburt dabei zu sein. Mit der Geburt des ersten Kindes sind nicht ausschließlich positive Glücksgefühle verbunden, sondern viele Eltern verspüren auch Verunsicherungen während dieser Zeit. Viele Mütter haben Angst vor den neuen Herausforderungen und davor zu versagen. Oft wissen sie anfangs nicht, wie sie den Aufgaben gegenüberzutreten sollen (vgl. ebd., S. 47f.): *„Für das Paar bedeutet die Geburt eine Umstellung und eine große Herausforderung für ihre Beziehung. Sie stellt oft einen krisenhaften Vorgang dar. Nicht nur eingespielte Rituale des partnerschaftlichen Zusammenlebens, wie etwa die arbeitsteilige Durchführung von Haushaltstätigkeiten wie kochen, einkaufen, waschen, bügeln oder putzen werden außer Kraft gesetzt, auch die unmittelbare Liebesbeziehung muss an die neue Lebenssituation angepasst werden, ebenso wie soziale Kontakte und Beziehungen“* (ebd., S. 48).

Eine markante Veränderung ergibt sich auch in Bezug auf die Erwerbstätigkeit – in den meisten Fällen vor allem für die Frau. Die Mutter gibt meist ihren Arbeitsplatz zumindest vorübergehend auf, um zuhause für ihr Kind zu sorgen. Dadurch etabliert sich die finanzielle Abhängigkeit vom Mann, die viele Frauen, die bis zu diesem Zeitpunkt ökonomisch unabhängig waren, als Last empfinden. Soziale Beziehungen und solche, die man in der Arbeitswelt geknüpft hat, nehmen ab und die Frau findet sich vor allem im Privat- und Familienleben wieder. Das Alltagsleben muss nun neu strukturiert und an das Neugeborene adaptiert werden. Der Säugling bestimmt im Regelfall den Ablauf des Alltags und die Eltern müssen sich darauf einstellen (vgl. ebd., S. 48): *„Das Paar, das bisher in einer Zweierbeziehung (Dyade) zusammengelebt hat, ist nun in einer triadischen Beziehung auch auf das Kind bezogen. Die Mann-Frau-Beziehung, in der Partner wechselseitig aufeinander eingestimmt und bezogen waren, ist ergänzt und erweitert worden durch eine Mutter-Kind-Beziehung, eine Vater-Kind-Beziehung und eine Dreierbeziehung von Vater/Mann-Mutter/Frau-Kind. Damit ist das Spektrum der sozialen Rollen um die Mutterrolle, die Vaterrolle und die Elternrolle erweitert. Die Anforderung, im Wechselspiel der multiplen neuen Aufgaben und Rollen, die intime Paarbeziehung zu leben und zu gestalten, wird für Paare häufig zum Problem“* (ebd., S. 48).

Ich glaube, dass die Paarbeziehung unter der Erweiterung eines Kindes leiden kann, aber nicht ausschließlich Probleme darstellen muss. Es braucht seine Zeit, bis sich alle Beteiligten auf die neue Situation eingestellt haben und ihre Aufgaben klar und deutlich erkennen und erfüllen können. Wichtig scheint mir hierbei auch zu erwähnen, dass der gesellschaftliche Druck, dem viele werdende Eltern ausgesetzt sind, eine nicht unwesentliche Rolle spielt. Mit der Anforderung, alles perfekt machen zu müssen, fühlen sich Mütter und Väter oft maßgeblich diesem Druck ausgesetzt. In diesem Fall sollte den Eltern vermittelt werden, dass es keinen Anspruch auf Perfektion geben sollte, sondern das langsame Vortasten und Einfinden in die neue Situation im Vordergrund stehen sollte. Die Beziehungen innerhalb der neu entstandenen Familie verändern und erweitern sich. Daher ist es wichtig, so gut wie möglich als Paar „zusammenzuarbeiten“, um die Entwicklungen, die sich aus dem neuen Familienleben ergeben, gemeinsam erleben zu können. Es dauert ein wenig, doch irgendwann kehrt Routine ein und man schafft es als Paar das neue Leben mit Kind in vollen Zügen zu genießen. Trotz der Erweiterung um die Eltern-Kind-Beziehung bleibt die Paarbeziehung nach wie vor bestehen und sollte nicht vernachlässigt werden.

### 3.3.2 Entwicklungsaufgaben in einer Paarbeziehung

Auch in Paarbeziehungen gilt es, verschiedene Entwicklungsaufgaben zu meistern. Betrachtet man Paarbeziehungen unter dem Gesichtspunkt einer fortwährend andauernden Konstellation, so lassen sich folgende Entwicklungsphasen mit den dazugehörigen Entwicklungsaufgaben darstellen:

| Phasen der Paarentwicklung             | Entwicklungsaufgaben                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Paare in der Frühphase ihrer Beziehung | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lernen, zusammenzuleben</li> <li>– Klärung der Aufgabenteilung zwischen den Partnern</li> <li>– Abgrenzung gegenüber konkurrierenden Beziehungen</li> <li>– Sicherstellung des Lebensunterhalts als Paar</li> <li>– Einigung zur Frage der Familienplanung</li> </ul> |
| Paare mit kleinen Kindern              | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Anpassung des Paarsystems an die Pflege und Betreuung eigener Kinder</li> <li>– Differenzierung zwischen Partner- und Elternrolle</li> </ul>                                                                                                                          |

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ausübung einer funktionsfähigen Elternallianz</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                     |
| Paare mit älteren Kindern und Jugendlichen | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aufrechterhaltung einer stabilen und befriedigenden Paarbeziehung</li> <li>– Anpassung an den Beziehungswandel im Umgang mit älter werdenden Kindern</li> <li>– Entlassen der Kinder in die Eigenständigkeit</li> </ul>                                                      |
| Paare in der nachelterlichen Phase         | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aushandeln eines neuen Verständnisses der Paarbeziehung</li> <li>– Neuorientierung des Lebensstils als Person und Paar</li> <li>– Integration neuer Aufgaben und Rollen im Kontakt mit den erwachsenen Kindern</li> </ul>                                                    |
| Paare in der späten Lebensphase            | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Anpassung an veränderte zeitliche Rahmenbedingungen von Gemeinsamkeit nach dem Ausscheiden aus dem Arbeitsleben</li> <li>– Auseinandersetzung mit Gebrechlichkeit bzw. Tod des Partners</li> <li>– Klärung testamentarischer Verfügungen gegenüber den Nachkommen</li> </ul> |

Tab. 1: Entwicklungsaufgaben in einer Paarbeziehung

(Eigendarstellung in Anlehnung an Schneewind et al. 2000, o. S. zit. n. Schneewind 2008, S. 128.)

„Der Phasenabfolge liegt eine auf Dauer angelegte, in der Regel durch Heirat legitimierte und durch Kinder erweiterte Lebensgemeinschaft zugrunde“ (Schneewind 2008, S. 128). Die Erfüllung der unterschiedlichen spezifischen Entwicklungsaufgaben ist, besonders für die weitere Existenz der Paarbeziehung, von enormer Wichtigkeit (vgl. Schneewind et al. 2000, o. S. zit. n. Schneewind 2008, S. 128). Durch die gesellschaftlichen Veränderungen, die auch als einer der Gründe für die Entstehung alternativer Familienformen zu sehen sind, ergeben sich dadurch auch nicht-normative Entwicklungsverläufe in den Lebensläufen der Paare und Familien (vgl. Schneewind 2008, S. 128): „Je nach dem biographischen Hintergrund der beiden Partner können sich spezifische Entwicklungsaufgaben wie z.B. die Integration von Kindern aus früheren Partnerschaften in das aktuelle Paar- und Familiensystem ergeben“ (ebd., S. 128f.).

Heutzutage ist es aufgrund der vielen verschiedenen Familienformen also nicht unbedingt notwendig, dass der Ablauf der Entwicklungsphasen und der dazugehörigen

Entwicklungsaufgaben in der zuvor dargestellten Reihenfolge stattfindet. Neben der Paarbeziehung, die innerhalb der Familie eine bedeutende Rolle spielt, findet man auch noch weitere Beziehungen, auf die ich in den folgenden Kapiteln eingehen werde.

### 3.4 Die Eltern-Kind-Beziehung

Aus gesellschaftlicher Sicht haben Eltern ihre Kinder zu pflegen, zu betreuen, für sie zu sorgen und sie zu erziehen, bis zu dem Zeitpunkt, an dem die Kinder selbstständig werden und für sich selbst Verantwortung übernehmen können. Später im Leben kann es dazu kommen, dass die Rollen von Eltern und Kinder vertauscht werden und die Kinder die Pflege und Betreuung der Eltern übernehmen, wenn diese nicht mehr für sich selbst sorgen können (vgl. ebd., S. 132).

Die Eltern-Kind-Beziehung ist als lebenslange und unauflösbare Gemeinschaft zu sehen, in der sowohl Eltern als auch Kinder unterschiedliche, zum Teil lebenslang bestehende, Verpflichtungen eingehen. Umso wichtiger ist es daher, dass sich Paare dieser Verantwortung, die sie mit Beginn der Elternschaft übernehmen, bewusst sind: *„Elternschaft ist zur einzigen lebenslang unkündbaren Verpflichtung in postmodernen Gesellschaften geworden und die Eltern-Kind-Beziehung zur einzig unkündbaren Primärbeziehung. Derart stellt die Entscheidung zur leiblichen Elternschaft heutzutage eine der wenigen, im gesamten Lebensverlauf nicht mehr rückgängig zu machenden Entscheidungen dar. Hinsichtlich der Eltern-Kind-Beziehung gilt gemeinhin die Mutter-Kind-Beziehung als die ursprüngliche Dyade“* (Fuhrer 2005, S. 129).

Der Auffassung von Fuhrer (2005, S. 129), dass die Eltern-Kind-Beziehung die einzige, ein Leben lang anhaltende Beziehung darstellt, kann ich nur teilweise zustimmen, da auch die Geschwister-Beziehung als unkündbare Beziehung zu sehen ist.

*„Die Art von Fürsorge, die eine Mutter gibt, ohne viel darüber nachzudenken“* stellt nach Bowlby (2010, S. 15) das wichtigste Element der Mutter-Kind-Beziehung dar. *„Es sind all jene zärtlichen Spiele, all die mit dem Stillen verbundenen Intimitäten, durch die es die von der mütterlichen Nähe ausgehende Geborgenheit erlebt, die Vorgänge beim Waschen und An- und Auskleiden, bei denen es die stolze Zärtlichkeit der Mutter bei der Berührung seiner kleinen Glieder spürt, durch die es den Wert seiner Person erkennt. (...) Die einem Kind*

*normalerweise entgegengebrachte Liebe und Freude der Mutter sind Nahrung für seine Seele“ (Bowlby 2010, S. 15).*

Es ist jedoch nicht nur die Mutter-Kind-Beziehung von großer Bedeutung für die kindliche Entwicklung, sondern auch die Beziehung zum Vater und zu anderen Bezugspersonen. Heutzutage übernehmen auch Väter die Pflege und Betreuung für ihre Kinder. Sie setzen sich für ihre Kinder ein und zeigen Interesse am Kind sowie dessen Entwicklung. Man muss ihnen jedoch auch die Möglichkeit bieten, ihr Engagement zu zeigen. Des Weiteren zeigt sich, dass sich Väter und Mütter in der Auseinandersetzung mit ihren Kindern nicht unähnlich sind. Trotz der steigenden Anteilnahme der Väter in Bezug auf die Betreuung und Pflege ihrer Kinder bleibt das traditionelle Rollenbild, in dem die Mutter zuhause für die Kinder sorgt und den Alltag regelt und der Vater einer Erwerbstätigkeit nachgeht und somit für die finanzielle Sicherheit der Familie sorgt, weiterhin aufrecht. Auch wenn sich Väter oftmals erst dann vermehrt am Leben des Kindes beteiligen, wenn dieses in die Schule kommt, lässt sich im Allgemeinen eine Zunahme der väterlichen Anteilnahme verzeichnen (vgl. Petzold 2002, o. S. zit. n. Fuhrer 2005, S. 129).

### 3.4.1 Die Eltern als sichere Basis

Durch diese Darstellungen wird deutlich, dass die Beziehung sowohl zur Mutter, als auch zum Vater eine bedeutende Rolle in der Entwicklung des Kindes spielt. Die Eltern dienen als sichere Basis für das Kind, von der aus es seine Explorationsversuche unternimmt. Ein zentrales Merkmal dieser verlässlichen Basis ist die Gewissheit des Kindes, dass es immer wieder dorthin zurückkehren kann und an der Basis Trost bekommt und geschützt wird, wenn es Angst hat. Die Aufgabe der Eltern besteht darin, die Kinder bei ihren Entdeckungsreisen zu unterstützen und nur dann zu intervenieren, wenn es ernst wird. Mit fortschreitendem Alter verlassen Kinder und Jugendliche die sichere Eltern-Basis immer öfter, wobei sie dies nur unter der Voraussetzung, sich auf ihre Eltern verlassen zu können, machen (vgl. Bowlby 2010, S. 9). Bowlby (2010, S. 10) akzentuiert die Wichtigkeit der elterlichen Aufgaben, indem er sagt, dass sie ihre Kinder *„nicht nur erziehen und fördern, sondern gleichzeitig als verlässliche Basis fungieren“* sollen. Er betont, dass sie ihren Kindern auf der einen Seite Grenzen aufzeigen sollen, die Entwicklung auf der anderen Seite, durch verschiedene Angebote, auch unterstützen können. Dies kann durch aufmerksam machen auf unterschiedliches Spielzeug, oder durch die Ermunterung der Kinder bei der Bewältigung heikler Aufgaben geschehen. Jedes Elternpaar macht dies jedoch auf seine persönliche Art und Weise und reagiert anders (vgl. ebd., S. 10). Die enge

und beständige Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern stellt die Basis für alle weiteren Beziehungen dar. Die Art in der Mütter und Väter für ihre Kinder da sind, wird oft für selbstverständlich gehalten und dadurch wird immer wieder vergessen, welches Engagement Eltern zeigen: *„In keiner anderen menschlichen Beziehung stellen sich Individuen so vorbehaltlos und so beständig anderen zur Verfügung“* (ebd., S. 66).

### 3.4.2 Die vier Prinzipien der Sicherheit nach Greenspan

Gesellschaftliche Veränderungen wie Globalisierung, Flexibilisierung, Mobilität etc., die das Leben der Menschen in vielen Bereichen beeinflussen, bringen auch Verunsicherung mit sich: *„Heutzutage müssen sich Familien infolge des neuartigen Bewusstseins, dass unsere Sicherheit, unsere Ökonomie und unsere Umwelt Angelegenheiten von globaler Tragweite sind, mit einem Gefühl der Unsicherheit auseinander setzen, das es in dieser Form früher nicht gegeben hat. Wir alle sind gleichermaßen davon betroffen“* (Greenspan 2003, S. 13).

Deshalb spielt die Sicherheit, die den Kindern durch die Eltern und andere Bezugspersonen vermitteln wird, eine zentrale Rolle. Im Folgenden werde ich die vier Prinzipien nach Greenspan (2003, S. 15-19) darstellen, *„die allen spezielleren elterlichen Bemühungen zugrunde liegen sollten“* (ebd., S. 15), um durch diese den Kindern in einer Welt, die durchaus Angst einflößend sein kann, ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln.

#### – Die gemeinsame Zeit

Durch die Zeit die man innerhalb der Familie miteinander verbringt und aufgrund der engen Beziehungen die man zu seinen Bezugspersonen aufbaut und die einem Geborgenheit geben, *„entsteht die erste Ebene des Gefühls der inneren Sicherheit“* (ebd., S. 15). Um den Alltag als Ort zu erleben an dem man sich sicher fühlen kann, ist es notwendig, sehr viel Zeit mit der Familie zu verbringen, denn nur durch intime, vertraute Beziehungen kann man *„die Welt da draußen“* als sicher erleben. Familienbeziehungen spielen hierbei die zentralste Rolle und stehen an erster Stelle (vgl. ebd., S. 15). *„Familienbeziehungen haben für kleine Kinder und solche im Vorschul- und Schulalter eine große Bedeutung, ebenso für Teenager und junge Erwachsene, und behalten diese sogar für Mütter und Väter sowie andere Familienmitglieder, denn auch sie fühlen sich in Gesellschaft ihrer Angehörigen sicherer“* (ebd., S. 15).

– Der Ausdruck von Gefühlen

Eltern sollten für ihre Kinder da sein und ihnen beim Ausdruck ihrer Gefühle und der Benennung ihrer Ängste beistehen und sie darin bekräftigen. Auch hierbei spielt die investierte Zeit eine wichtige Rolle, aber darüber hinaus bedarf es auch an Empathie, Ermutigung und Anteilnahme. Wesentlich ist, dass Kinder aussprechen was sie fühlen, was sie befürchten, welche möglichen Ängste sie plagen und was in ihnen vorgeht. Die Aufgabe der Eltern ist es, zuerst zuzuhören und danach beruhigend einzugreifen, sodass die Kinder merken, dass alles in Ordnung ist und sie auf ihre Eltern zählen können. Zuhören, das Zeigen von Empathie und den Kindern die Gewissheit zu vermitteln, dass ihre Gefühle und Äußerungen ernst genommen werden, können sich in vielen, wenn nicht sogar allen Alltagssituationen, wie etwa dem gemeinsamen Spiel, der Kommunikation etc. widerspiegeln. Merkt man als Elternteil oder als Bezugsperson des Kindes, dass es versucht seine Emotionen in Worte zu fassen, sollte man als Erwachsener Unterstützung bieten und mit den eigenen Worten zusammenfassen und wiederholen welche Sorgen das Kind benannt hat, um sicher zu gehen, es richtig verstanden zu haben. Bedeutende Elemente im Aufbau des Gefühls von Sicherheit sind: Zuhören, Empathie und die Zusammenarbeit mit dem Kind (vgl. ebd., S. 16): *„Uns alle beruhigt es, zu wissen, dass jemand ganz Ohr ist und uns hören kann“* (ebd., S. 16).

– Beruhigung des Kindes

Auch beim dritten Prinzip, der Beruhigung, geht es darum, das Sicherheitsgefühl der Kinder zu fördern. Hierbei ist es jedoch wichtig, mit den getätigten Äußerungen realistisch zu bleiben, denn Kinder wollen ganz genau wissen, wie man sie als Elternteil oder andere Bezugsperson schützen will. Es geht dabei darum, den Kindern offen und klar darzulegen welche Absichten man als Erwachsener verfolgt, um es zu beschützen. Die Kinder sollten auch in Alltagssituationen, wie beispielsweise in öffentlichen Gebäuden, erfahren was für ihren Schutz getan wird. Eltern sollten ihren Kindern erklären, was passiert und wieso zum Beispiel auf Flughäfen auch das Gepäck der Menschen kontrolliert wird. Je mehr Informationen die Kinder bekommen und je offener man mit ihnen über die Sicherheit spricht, desto beruhigter werden sie sein. Die Informationen sollten jedoch an das Alter des Kindes angepasst werden (vgl. ebd., S. 17).

– Unterstützungsangebote für Menschen in Notsituationen

Nicht nur Kindern, sondern auch Erwachsenen gibt es Zuversicht und Hoffnung, wenn sie für Menschen, denen es weniger gut geht (z.B. schlechte finanzielle Lage, Opfer von Naturkatastrophen etc.) etwas tun. Diese Hilfe kann Kindern von Pädagogen/-innen beispielsweise in der Schule demonstriert werden, wenn Lehrer/-innen und Schüler/-innen gemeinsam für wohltätige Zwecke spenden und zum Beispiel den Umweltschutz forcieren. Diese aktive Beteiligung trägt zu einem Gefühl von Sicherheit bei und man merkt, dass man nicht hilflos ausgesetzt ist sondern, dass es Menschen gibt, die sich um einen/eine kümmern (vgl. ebd., S. 18).

Diese vier Prinzipien haben, je nach Alter des Kindes, eine jeweils unterschiedliche Gewichtung. Oftmals kann man nicht genau sagen, wie viel kleine Kinder von den Situationen und Geschehnissen des Alltags mitbekommen. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie genau und detailliert man mit den Kindern als Erwachsener darüber reden soll: *„Eine gute Faustregel lautet, dass Kinder solche Neuigkeiten auf der je individuell erreichten Stufe ihrer funktionalen Sprachentwicklung verstehen – also nicht dem Niveau ihrer Lese-, Rechen- und Prüfungsleistungen entsprechend, sondern auf der Grundlage ihrer Fähigkeit, sich verbal auszutauschen, mit anderen Worten auf derjenigen Ebene also, auf der sie sich an einer ganz gewöhnlichen Konversation beteiligen können. Wenn ein Kind »Ich will rausgehen« sagen kann und wir »Warum, Susi?« fragen und Susi dann »Weil ich spielen will« antwortet, verfügt dieses Kind über eine frühe Stufe des kausalen Denkens und versteht, worauf eine »Warum«-Frage abzielt. Solch ein Kind möchte den Grund, warum zum Beispiel der Irak angegriffen wurde, erfahren. Ein wenig Ältere, bei denen sich bereits das logische Denken zu entwickeln beginnt, fragen vielleicht, ob sich so etwas auch bei uns ereignen kann“* (ebd., S. 18f.).

Nachdem ich nun die vier Prinzipien der Sicherheit beleuchtet habe, werde ich jetzt darauf eingehen wie man das Sicherheitsgefühl bei Kindern, je nach Alter, fördern kann. In diesem Abschnitt werde ich nur auf Kinder im Volksschulalter eingehen, da diese Altersgruppe für meine Arbeit, speziell für den empirischen Teil, ausschlaggebend ist.



### 3.4.3 Förderung des Sicherheitsgefühls bei Kindern zwischen 6 und 10 Jahren

Kinder, die die erste und zweite Klasse einer Volksschule besuchen, verfügen über die Fähigkeit des logischen Denkens. Es kann sein, dass Kinder in diesem Alter Gesehenes im Fernsehen als beängstigend erleben und es in ihnen Sorgen und Furcht auslöst. Wenn Kinder in diesem Alter fernsehen dürfen, ist es wichtig, ihnen ein altersgemäßes Programm anzubieten und sich mit ihnen über das Gesehene zu unterhalten, da sonst Ängste und Unsicherheiten bei den Kindern entstehen können, wenn sie beispielsweise Nachrichtensendungen ansehen, in denen gezeigt wird, was in der Welt geschieht. Kinder schnappen oft nur Fragmente auf und dies kann dazu führen, dass sie darüber nachzudenken beginnen, was ihnen und ihrer Familie und ihren Freunden/-innen passieren könnte. In diesem Altersabschnitt kommen alle der vier oben beschriebenen Prinzipien zum Einsatz: Es ist wichtig dem Kind in einer Situation, in der es verängstigt ist und sich Gedanken um mögliche Ereignisse macht, die Zuversicht zu geben, dass man da ist und es in seinen Gefühlsäußerungen unterstützt, seine Emotionen ernst nimmt, ihm Informationen zukommen lässt, in welcher Form man als Erwachsener denkt es zu schützen und ihm zeigt, wie man Menschen in Not helfen kann (vgl. ebd., S. 20f.).

Bedeutend scheint es mir hier, dass man die Ängste der Kinder ernst nimmt. Gerade wenn sie fernsehen dürfen, sollte man sich als Erwachsener darüber bewusst sein, dass das Gesehene Kinder in diesem Alter in Angst und Schrecken versetzen kann. Dies ist auch ein zentraler Punkt für meine empirische Untersuchung. Auch bei der kindlichen Beteiligung im familiären Alltag wird das Thema Fernsehen eine Rolle spielen. Einerseits wird es interessant sein zu erfahren, wie viel die Kinder bei diesem Thema mitbestimmen dürfen, andererseits ist es gerade bei dieser Thematik wichtig, sich das Ziehen von Grenzen zum Schutz der Kinder anzusehen: *„Es ist eine besondere Herausforderung, Sieben- bis Zehn- und Elfjährigen ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln, denn in diesem Alter sind sich Kinder der Ereignisse voll bewusst, neigen aber noch zu einem Alles-oder-nichts-Denken und bleiben in ihren starren Überzeugungen befangen. Manche der ängstlicheren Sieben- bis Zehnjährigen sind enorm beunruhigt und haben Alpträume und Befürchtungen. Sie zu versichern, dass ihnen oder einem anderen, um den sie sich Sorgen machen, nichts Schlimmes widerfahren wird, ist alles andere als einfach. Sie entwickeln nämlich ihre eigenen Theorien, warum etwas passiert ist. Zwar irren sie sich dabei häufig, aber das hält sie gewöhnlich nicht davon ab, trotzdem sehr stark an diesen Konstruktionen festzuhalten. Aus diesem Grunde erfordert ihre Beruhigung mitunter mehr, als eine Umsetzung der vier oben genannten Schritte leistet“* (ebd., S. 21).

Fundamental ist es auch, den Kindern in diesem Alter als Erwachsener eine Umgebung zu bieten, in der sie Geborgenheit, Warmherzigkeit und Vertrauen verspüren. Kinder im Volksschulalter wissen genau was geschieht, können die Begebenheiten jedoch nicht aus einer distanzierten Perspektive betrachten: *„Sie verfügen zwar über die Worte, aber nicht über entsprechende Bewältigungsstrategien. In diesem Alter fangen Kinder typischerweise erst an, zu lernen, wie man bei einem Thema die Grautöne (zwischen den Extremen von Schwarz und Weiß) und die multiplen Ursachen eines Ereignisses erkennt. Jagt ihnen etwas einen Schreck ein, so tun sie sich mit der Einschätzung, ob es sich dabei um etwas sehr, mittel, ein wenig oder lediglich ein winziges bisschen Erschreckendes handelt, sehr schwer. Infolgedessen kann sich jede Angst wie eine Riesenangst anfühlen. Wir müssen ihrem Denken in Grautönen auf die Sprünge helfen“* (ebd., S. 21f.).

Das Gefühl von Sicherheit hängt auch wesentlich von den Beziehungen innerhalb der Familie ab. Die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes hängt mit der Art der Beziehung (Intensität, Beständigkeit, Intimität, Vertrautheit etc.) zu den Eltern, Geschwistern und anderen Bezugspersonen zusammen. *„Für ein Kind ist es schwierig, wenn nicht gar unmöglich, sich in einer Familie sicher zu fühlen, die ihm nicht jene Art liebevoll fürsorglicher Unterstützung und Empathie gewährt, deren es dringend bedarf“* (ebd., S. 29).

Kinder können nach außen hin sicher wirken, jedoch in Wirklichkeit verunsichert sein. Der Grund für diese Verunsicherung kann sein, dass auf die Mutter oder den Vater kein Verlass ist. Im Gegensatz dazu gibt es auch Kinder, die unsicher wirken, weil sie in Alltagssituationen oft die Nähe und Geborgenheit der Eltern suchen, oder in der Nacht das elterliche Schlafzimmer aufsuchen. Bei diesen Kindern merkt man jedoch, dass sie tief im Inneren ein Gefühl von Sicherheit verspüren und sich des elterlichen Vertrauens sicher sind. Diese Kinder haben kein Problem damit, offen zu sagen, was sie bedrückt, denn sie wissen, dass ihre Eltern für sie da sind und sie ernst nehmen (vgl. ebd., S. 29).

Die Wichtigkeit der Familienbeziehungen zieht sich durch viele Alltagssituationen. So kann man auch durch die Anteilnahme am kindlichen Spiel das Gefühl von Sicherheit fördern, da die Kinder das Interesse der Eltern und anderer Bezugspersonen wahrnehmen. Oft kommen gerade in Spielsituationen Gefühle zum Vorschein, auf die man als Elternteil eingehen und die man hinterfragen kann. Man hat die Möglichkeit, das Kind zu beruhigen und merkt, gegebenenfalls auch eine Veränderung des Spielverhaltens. Wie bereits erwähnt, ist eines der bedeutungsvollsten Elemente im Aufbau eines Gefühls von Sicherheit das Zuhören. Kindern bedeutet es sehr viel, wenn man nachfragt, was sie bedrückt, was sie verunsichert

und welche Ängste sie mit sich herumtragen. Durch das Interesse der Familienmitglieder und anderen Bezugspersonen, merkt das Kind, dass es ernst genommen wird. Gerade die kleinen Dinge sind es, die den Kindern Sicherheit geben und Geborgenheit vermitteln. Die Beziehungen zu den Eltern, den Geschwistern und anderen Bezugspersonen sind dafür ausschlaggebend und sollten intim und eng sein, denn die Kinder brauchen das Gefühl von Sicherheit und Nähe und das Bewusstsein, dass ihre Eltern in jeder Situation bedingungslos für sie da sein werden (vgl. ebd., S. 30-35).

### **3.5 Eltern als Interaktionspartner/-innen**

Durch die Bindung, die zwischen Eltern und Kindern besteht, sind sie vor allem Interaktionspartner/-innen für ihre Kinder: *„Durch die Art, wie Eltern auf ihre Kinder eingehen und mit ihnen umgehen, nehmen sie schon früh Einfluss auf die Qualität kindlicher Bindungserfahrungen, in denen reziproke Beziehungsmuster zwischen Elternperson und Kind erkennbar werden“* (Schneewind 2008, S. 132f.). Die Eltern-Kind-Beziehung ist ein Aspekt der Sozialisation innerhalb der Familie und beeinflusst die kindliche Entwicklung. Der Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung hängt jedoch stark von der Art der Beziehungen in der Familie ab (vgl. ebd., S. 133f.).

Um die kindliche Entwicklung positiv zu fördern, sind vor allem die Intimität und die Beständigkeit der Bindungen an die Bezugspersonen und die gemeinsam erlebte Kommunikation und Interaktion, ausschlaggebend (vgl. Schneewind 1999, o. S. zit. n. Fuhrer 2005, S. 218f.). Will ein Familienmitglied nicht Teil der gemeinsamen Kommunikation sein und enthält sich der gemeinsamen Zeit, so entwickelt sich *„ein negatives, einseitiges Beziehungsmuster, in dem Konflikte, Streit oder sogar Gewalt wahrscheinlicher sind als in kommunikativen Beziehungen, in denen immer wieder Gemeinsamkeiten sowie Differenzen ausgehandelt und ausbalanciert werden“* (Fuhrer 2005, S. 219). Folgende unterschiedliche *„objektiven und subjektiven Merkmale“* (ebd., S. 219) sind es, die *„die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung“* (ebd., S. 219) und die Kommunikation zwischen ihnen ausmachen:

- *„die Partizipation von Kindern an Entscheidungen in der Familie,*
- *das Ausmaß an Selbstständigkeit, das Eltern ihren Kindern gewähren,*
- *das Vertrauen von Kindern in ihre Eltern (z.B. wenn sie Trost suchen),*

- *Art und Häufigkeit von Interaktionen (z.B. gemeinsame Tätigkeiten, Konflikte) oder*
- *die gegenseitige subjektive Bewertung der Beziehungsqualität“ (ebd., S. 219).*

Diese Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung spielen auch für meine Untersuchung eine wichtige Rolle. Aus der Eigenständigkeit, die Eltern ihren Kindern zutrauen, das Wissen, dass die Kinder sich auf ihre Eltern verlassen, der stattfindenden Interaktionen und der Beurteilung der Beziehungsqualität, ergibt sich die Beteiligung der Kinder im Familienalltag. Meiner Meinung nach können demnach Eigenständigkeit, Sicherheit, Interaktion und Beziehungsqualität als Indikatoren für das Ausmaß der Partizipation der Kinder in der Familie genannt werden.

### **3.6 Die Geschwisterbeziehung(en)**

#### **3.6.1 Veränderungen durch ein weiteres Kind**

Wenn eine Familie um ein weiteres Kind ergänzt wird, kommen wieder neue Beziehungen hinzu. Für die Eltern bringt dies neben den neu hinzukommenden Beziehungen auch Veränderungen in der finanziellen Lage mit sich. Durch die Geburt eines zweiten Kindes wird auch die Situation der Erwerbstätigkeit der Frau beeinflusst. Sie muss in vielen Fällen ab diesem Moment erneut zuhause bleiben und für das Kind sorgen: *„Die damit verbundene Verzichtleistung, die impliziten Auseinandersetzungen mit dem Arbeitgeber, dessen (vermuteten) Vorwürfe, die sich verzögernde Distanz zu der ehemaligen Tätigkeit und die damit verbundenen Prozesse von Dequalifizierung lassen viele Frauen davon Abstand nehmen, ein zweites Kind zu bekommen“* (Marx 2011, S. 53f.).

Des Weiteren entscheiden sich viele Paare gegen die Geburt eines zweiten Kindes, da sie sich nicht erneut den Strapazen, die negativ auf die Paarbeziehung wirken können, aussetzen wollen. Auch das Alter der Frauen spielt hierbei eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 54). Im Jahr 2012 waren die Frauen österreichweit bei der Geburt des ersten Kindes durchschnittlich 28,7 Jahre alt (vgl. Statistik Austria 2013). Aufgrund dessen würde eine zweite Geburt erst einige Jahre danach stattfinden und dies würde bedeuten, dass die Frauen erst mit zunehmendem Alter zurück in das Berufsleben gehen könnten (vgl. Marx 2011, S. 54): *„Hatte das Paar schon nach der Geburt des ersten Kindes persönlich, kommunikativ und sozial eine Reihe von Belastungen zu bewältigen, so stellt die Geburt des zweiten Kindes und damit die Erweiterung der Familientriade zur ‚Familiendetraide‘ neue*

*Anforderungen. Für die Eltern ist das Zusammenleben mit mehr als einem Kind u.a. nun auch damit verbunden, dass Erinnerungen an eigene Geschwister und das gemeinsame Aufwachsen mit ihnen geweckt werden. Dies macht es für sie oft schwer, Konflikte zwischen den eigenen Kindern auszuhalten, in ihnen moderierend zu wirken, ohne die Konflikte zu unterdrücken oder qua elterlicher Macht vermeintlich zu lösen. Eltern laufen Gefahr, Partei zu ergreifen und/oder die Jüngeren oder die Älteren auf spezifische Verhaltensmuster und Rollen festzulegen. So wird von den älteren Kindern erwartet, Rücksicht zu nehmen, vernünftig zu sein, sich zu kümmern und Leistungen im familialen Haushalt zu erbringen. An die jüngeren Kinder richtet sich die Erwartung, sich dem Familienleben und ggf. den Vorgaben des älteren Kindes anzupassen“ (ebd., S. 54).*

### 3.6.2 Veränderungen in den Eltern-Kind-Beziehungen

Durch die Geburt eines zweiten Kindes wird auch der Vater verstärkt in die Pflege und Betreuung involviert. Seine Aufgabenbereiche beziehen sich dabei oftmals vorrangig auf das ältere Kind, da die Mutter, vor allem in den ersten Monaten, sehr viel Zeit in die Versorgung des Neugeborenen investieren muss. Im neu geschaffenen Familiensystem ist es einerseits bedeutend, dass sich die Eltern Zeit füreinander gönnen, um ihre Paarbeziehung zu pflegen und andererseits Auszeiten mit dem älteren Kind planen, in denen es die volle Aufmerksamkeit von Vater und Mutter genießen darf. Für das ältere Kind bedeutet die Ankunft des neuen Familienmitgliedes in den meisten Fällen einen Entzug der elterlichen Beachtung, denn sie müssen sich in den ersten Monaten vor allem um den Säugling kümmern. Auch wenn sich das ältere Geschwisterkind auf den Familienzuwachs gefreut hat, wird dieser Prozess auch von negativen Gefühlen begleitet. Die Eltern müssen nun als Vermittler zwischen den Kindern fungieren und die Unstimmigkeiten zwischen den Geschwistern arrangieren (vgl. ebd., S. 55): *„Die Geschwisterbeziehung wird als ‚die längste Beziehung unseres Lebens‘ (Petri 2006, o. S. zit. n. Marx 2011, S. 56) oder auch als „prägendste Beziehung unserer Kindheit“ (Rufo 2006, o. S. zit. n. Marx 2011, S. 56) bezeichnet. In wenigen Beziehungen wird so deutlich, dass Liebe und Hass eng beieinander liegen. Die Geschwisterliebe und der Geschwisterhass treten besonders in der Anfangsphase der Familienerweiterung deutlich zu Tage. Dem Liebeswunsch, den das ältere Kind oft mit eigenen überschwänglichen Liebesbekundungen zum Ausdruck bringt, stehen meist verdeckte Aggressionen gegenüber. Die Zuneigung zeigt sich nicht nur in zärtlicher Anteilnahme, sondern ist teilweise auch mit kräftigen Küssen und Umarmungen so heftig, dass Eltern zum Schutz des Säuglings einschreiten müssen. In dieser liebevollen Zuneigung ist ein Anteil von Wut und Neid auf den geschwisterlichen Rivalen zu erkennen. Die*

*Umarmungen haben eben auch aggressiven Charakter. Beobachtungen zeigen, dass ältere Kinder den jüngeren ‚Rivalen‘, mit dem sie um die Gunst der Mutter/Eltern buhlen, anschreien, zwicken, schlagen oder bewusst ignorieren. Besonders wenn sie die Erschöpfung der Eltern wahrnehmen, fordern sie diese auf, das Baby doch wieder wegzugeben“ (Marx 2011, S. 56).*

Wenn die Eltern diese Belastung spüren, treten sie oft an die älteren Geschwister heran und argumentieren mit der Vernunft des älteren Bruders oder der älteren Schwester. In vielen Fällen kommen die Älteren diesem Wunsch nach, die für ihr Verhalten gelobt werden. Ein Verhaltensmuster, das die älteren Kinder während dieser Zeit zeigen, ist die sogenannte Regression. Sie nehmen Verhaltensweisen aus der früheren Kindheit an und benehmen sich oft wieder wie Babys oder Kleinkinder. Sie wollen wieder ein Fläschchen bekommen oder brauchen plötzlich wieder einen Windel, obwohl sie bereits auf die Toilette gehen können (vgl. ebd., S. 56).

Geschwisterbeziehungen sind jedoch nicht nur von negativen Aspekten geprägt. Die anfängliche Rivalität verflüchtigt sich im Regelfall und die Geschwisterbeziehung etabliert sich zu einer der bedeutendsten Beziehungen im Leben eines Menschen. Geschwister sind füreinander da, können voneinander lernen, ziehen Grenzen im Umgang miteinander und können Charakterzüge der eigenen Person im anderen bzw. in der anderen wiedererkennen. Sie können sich aufeinander verlassen und bieten einander Beständigkeit. Besonders deutlich zeigt sich dies bei Auseinandersetzungen zwischen den Eltern und wenn sich die Eltern scheiden lassen oder trennen. In diesem Fall haben die Geschwister die gemeinsamen Erinnerungen an die Kindheit und viele Elemente, durch die sie, auch wenn eine Trennung der Eltern stattfindet, miteinander verbunden sind (vgl. ebd., S. 56ff.): *„Geschwisterbeziehungen sind – ähnlich wie Eltern-Kind-Beziehungen – bedeutsame Elemente der Identitätsentwicklung und Modell für zukünftige Beziehungen und Beziehungsgestaltungen, die im Sinne einer Wiederholung auch die Beziehungen im Erwachsenenleben beeinflussen“ (ebd., S. 58).*

Auch die Geschwisterbeziehung(en) werden in meiner Untersuchung eine Rolle spielen. Ich werde darauf achten, ob die älteren Geschwister die jüngeren in deren Beteiligung hindern, obwohl die Eltern gegebenenfalls beiden Kindern das gleiche Ausmaß an der Mitgestaltung des Familienalltags gewähren. Des Weiteren will ich auch beobachten, ob die Eltern den älteren Kindern mehr Rechte einräumen, ob diese Entscheidung begründet wird und ob alle

Familienmitglieder in diesem Zusammenhang mitentscheiden dürfen, wer welche Rechte und Pflichten innerhalb der Familie hat.

Entscheidet man sich als Mann oder Frau dazu, eine Familie zu gründen, so halte ich es für sehr wichtig, sich der Bedürfnisse des Kindes bewusst zu sein und diese befriedigen zu können.

## 4. Die Grundbedürfnisse von Kindern

### 4.1 Die Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind

Dieses Kapitel behandelt die sieben Grundbedürfnisse von Kindern, die vom amerikanischen Kinderarzt T. Berry Brazelton und dem amerikanischen Kinderpsychiater Stanley I. Greenspan zu Beginn dieses Jahrhunderts definiert wurden und als Grundlage einer erfolgreichen Entwicklung gelten. Die bedeutenden Grundbedürfnisse von Kindern umfassen einerseits das Recht auf Erfahrungen und andererseits das Recht auf Pflege, Schutz und Geborgenheit. Es ist jedoch anzunehmen, dass eine Vielzahl von Kindern auf diese Rechte in der Familie nicht stößt (vgl. Fuhrer 2005, S. 191). Dass Kinder darunter leiden und es Konsequenzen hat, wenn sie bereits in frühester Kindheit von ihren Bezugspersonen vernachlässigt oder getrennt werden, zeigen unter anderem die Arbeiten von John Bowlby (2010). So beschreibt er die fürsorgliche Beziehung zwischen Mutter (oder einer Mutter-Ersatz-Person) und Kind wie folgt:

*„Im Augenblick genügt die für die spätere seelische Gesundheit entscheidende Feststellung, dass sowohl Säugling wie Kleinkind die Erfahrung einer warmherzigen, intimen und stetigen Beziehung zur Mutter machen (oder einer gleich bleibenden Mutter-Ersatz-Person, von der es stetig ‚bemuttert‘ wird), einer Beziehung, die für beide Befriedigung und Genuss bedeutet. Diese komplexe, reiche und lohnende Beziehung zur Mutter während der ersten Lebensjahre ist es, die dann auf zahllose Weisen durch Beziehungen zum Vater und zu den Geschwistern bereichert wird und von der die Kinderpsychiater und viele andere heute glauben, dass sie die Grundlage für die seelische Gesundheit und die Charakterentwicklung bildet“ (Bowlby 2010, S. 11).*

Anhand dieser Darstellung der emotionalen Beziehung zwischen Mutter und Kind lässt sich erkennen, dass sie ein Grundbedürfnis darstellt und Kinder sich dieser Beziehung sicher sein müssen, um eine gute psychische aber auch physische Entwicklung gewährleistet zu bekommen. Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder, die in den ersten Lebensjahren auf sich alleine gestellt waren weil sich ihre Eltern nicht um sie kümmerten, in ihrer physischen Entwicklung beeinträchtigt waren. Ihre haptischen, sprachlichen, emotionalen und zwischenmenschlichen Fähigkeiten, aber auch das Erlernen vom Gehen, setzte in der Entwicklung erst später ein. Außerdem litten viele dieser vernachlässigten Kinder an Depressionen. Stabile, emotionale Beziehungserfahrungen und der Aufbau einer Bindung in



den ersten Lebensjahren scheinen daher unerlässlich für die weitere Entwicklung zu sein. Kinder wünschen sich Sicherheit, Schutz, Akzeptanz und Warmherzigkeit. Wem diese fundamentalen Grundlagen vertraut sind, kann diese leichter in seiner Erziehungspraxis umsetzen und dadurch den Kindern eine vielversprechende Basis bieten (vgl. Fuhrer 2005, S. 191f.).

#### **4.2 Die Grundbedürfnisse als Basis einer gelingenden Entwicklung**

Für viele Menschen scheint es selbstverständlich zu sein, dass Kinder das bekommen, was sie brauchen, um sich gut entwickeln zu können. Um ihre elementaren Bedürfnisse in Bereichen wie der öffentlichen Gesundheitsversorgung, dem Schulwesen, der Kinderheilkunde und im Rechtssystem befriedigen zu können, muss man sich jedoch den grundlegendsten Bereich vor Augen führen – die Kindheit. Denn in den ersten Lebensjahren werden wichtige Grundbausteine gelegt, auf denen die emotionale und kognitive Entwicklung, aber auch die Entwicklung eines hohen Selbstwertgefühls und innerer Sicherheit sowie Vertrauen in sich selbst und andere zu haben, aufgebaut werden. Es ist daher eine sehr wichtige Angelegenheit die Grundbedürfnisse von Kindern zu befriedigen, doch dies gestaltet sich heutzutage oft schwierig, da viele Eltern von äußeren Einflussfaktoren unter Druck gesetzt werden, *„den Bedürfnissen ihrer Kinder gerecht zu werden“* (Brazelton/Greenspan 2002, S. 9). In der Kindheit liegt also die Basis für eine positive Entwicklung und für Lernerfahrungen, die die Kinder machen und sie haben das Recht auf Pflege, Schutz, Betreuung und Liebe (vgl. ebd., S. 9-11): *„In einer Wohlstandsgesellschaft wie der unseren hat niemand von uns das Recht, diese Grundbedürfnisse zu ignorieren. (...) Eltern wollen ganz genau wissen, wie sie glückliche, selbstbewusste, kreative, intelligente und emotional gesunde Kinder großziehen können. Ihre Kinder sollen zu umsichtigen erwachsenen Menschen heranreifen, die ihrerseits in der Lage sind, eigene Kinder zu erziehen und einer Welt voller Mannigfaltigkeit und Komplexität die Zukunft zu sichern“* (ebd., S. 11).

Ich vertrete den Standpunkt, dass es wichtig ist, die Kinder nicht als zukünftige Akteure/-innen zu sehen, die *später* einmal „dies und das“ benötigen um sich als selbstbewusste Individuen in der heutigen Gesellschaft zurechtzufinden und mit den Anforderungen, die tagtäglich an uns gestellt werden, zurecht zu kommen, sondern sich klarzumachen, dass die Kinder in der Gegenwart, genauer gesagt bereits in den ersten Lebenswochen und -monaten wertvolle Erfahrungen sammeln müssen, damit sie in der Zukunft überhaupt von Fähigkeiten

wie Empathie, Mitgefühl, Intellekt, Emotionalität etc. Gebrauch machen, und somit den Herausforderungen gegenüberstehen können.

Brazelton und Greenspan (2002, S. 28) sehen die sieben Grundbedürfnisse, die ich in weiterer Folge genauer beschreiben werde, als Grundvoraussetzung für eine gelingende emotionale, soziale und intellektuelle Entwicklung. Ich möchte diese sieben Grundbedürfnisse von Kindern in meiner Arbeit anführen und auf sie eingehen, da ich einerseits glaube, dass die Familie der Ort sein sollte, an dem diese elementaren Bedürfnisse befriedigt werden. Andererseits kann ich rückblickend sagen, dass ich in meiner Familie die liebevollen Beziehungen, das Gefühl von Sicherheit, Anerkennung und Wertschätzung immer erfahren habe und noch heute erfahre, sodass die Befriedigung dieser Grundbedürfnisse auch in meinen Augen die Basis für eine gelingende emotionale, sowie intellektuelle Entwicklung ausmacht und somit elementar für die Zukunft eines jeden Menschen ist.

#### **4.3 Das Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen**

Die beständigen und fürsorglichen Beziehungen, die bereits während der ersten Lebenswochen bzw. bereits noch im Mutterleib, zwischen der Mutter und dem Kind aufgebaut werden, spielen eine zentrale Rolle für die gesamte Entwicklung des Kindes. Die Interaktionen zwischen dem Säugling und seiner Mutter, aber auch die Interaktion mit seinem Vater stellen einen elementaren Baustein dar (vgl. Brazelton/Greenspan 2002, S. 31): *„Liebevolle, unterstützende emotionale Beziehungen bilden die ausschlaggebende und früheste Grundlage für die intellektuelle und soziale Entwicklung“* (ebd., S. 32).

Bleibt die Erfahrung dieser Beziehungen und Interaktionen aus, so entstehen Entwicklungsstörungen in allen relevanten Bereichen. Bereits in den ersten Lebenswochen finden bedeutende Interaktionen zwischen dem Säugling und seinen Eltern statt. Das Kind reagiert unterschiedlich auf Mutter und Vater und das ist die erste wichtige Erfahrung die es macht, die auch für das sich später entwickelnde positive Selbstwertgefühl ausschlaggebend ist. In den ersten Lebensjahren finden die Lernprozesse in der gemeinsamen Interaktion statt. Diese Beziehungen, die von menschlicher Interaktion geprägt sind sorgen auch dafür, dass das Kind lernt sich und anderen zu vertrauen und sich in andere Menschen hineinzusetzen. Des Weiteren lernt das Kind dadurch seine Emotionen verbal auszudrücken, seine Wünsche zu äußern und schließlich auch selbst Beziehungen aufzubauen. Ein weiteres wichtiges Element, welches den Kindern durch die emotionalen

Beziehungen zu seinen Bezugspersonen mitgegeben wird, ist die Fähigkeit Verhaltensweisen richtig einschätzen zu können. Kinder können bereits im zweiten Lebensjahr durch die nonverbale Ausdrucksweise der Bezugspersonen erkennen, welches Verhalten sich positiv und welches sich eher negativ auf die Stimmung der einzelnen Akteure/-innen, auswirkt (vgl. ebd., S. 33f.): *„Gefühle sind tatsächlich die inneren Architekten, Dirigenten oder Organisatoren unseres Geistes. Sie sagen uns, wie und was wir denken, was wir sagen und wann wir es sagen und was wir tun. Wir lernen durch unsere emotionalen Interaktionen und wenden dieses Wissen dann auf die kognitive Welt an“* (ebd., S. 36).

Kinder lernen auch schon sehr früh Empathie und Mitgefühl zu zeigen. Diese Gefühle können sie jedoch nur dann äußern, wenn sie diese in ihren Beziehungen zu den Bezugspersonen selbst erleben. Alle Emotionen, die wir geben, müssen wir zuerst selbst unmittelbar erlebt haben (vgl. ebd., S. 37f.): *„Eine konstante emotionale, fürsorgliche Beziehung zu einem Baby und Kleinkind gibt uns die Chance, aktiv an Interaktionen teilzunehmen, in denen wir die Signale des Babys lesen und auf sie reagieren können. Dieses Grundmerkmal einer langfristigen, liebevollen Beziehung zwischen dem Baby und der Betreuungsperson, die all seine Regungen kennt, ist für eine überraschend große Zahl lebenswichtiger geistiger Fähigkeiten verantwortlich“* (ebd., S. 38).

Neben der Fähigkeit Verhaltensweisen richtig einschätzen zu können und selbst empathisch zu sein, entwickelt sich bei den Kindern außerdem die Gefühlsregulation. Die Kinder lernen wie ihre Bezugspersonen auf ihre Gefühlsäußerungen reagieren und bekommen entweder eine direkte Rückmeldung (z.B. Gestik und Mimik der Bezugsperson), oder sie verfallen in eine übertriebene Gefühlsreaktion (z.B. Wutanfall), wenn diese Erfahrung ausbleibt. Kinder die eine direkte Rückmeldung bekommen, lernen schon früh mit ihren Gefühlen umzugehen (vgl. ebd., S. 39f.). Hat das Kind erst einmal gelernt, sich mit seinen Emotionen und Äußerungen zurechtzufinden und diese zu ordnen, kann es eine Stufe weiter gehen und versuchen, Probleme die sich ihm in den Weg stellen, zu lösen und auf seine Umwelt Einfluss zu nehmen. *„Wir sehen also, dass Kinder im Alter von achtzehn bis zwanzig Monaten bereits eine Menge Erfahrung darin besitzen, äußere Bedingungen, die sie traurig oder wütend machen, zu reduzieren und jene zu erweitern, unter denen sie sich wohl fühlen“* (ebd., S. 41). Ein weiterer bedeutender Aspekt, für den Aufbau einer emotional stabilen Beziehung ist die Zeit, die die Bezugsperson investiert. Wichtig ist, sich sowohl für die verbale als auch die nonverbale Kommunikation Zeit zu nehmen und dem Kind vor allem durch Gestik, Mimik und Berührungen zu zeigen, dass man es schätzt und für es da ist. Dieses Verhalten vermittelt ihm das Gefühl von Sicherheit und Vertrauen (vgl. ebd., S. 42).

Brazelton und Greenspan (2002, S. 88) skizzieren in ihrem Buch auch einen optimalen Tagesablauf für Kinder unterschiedlicher Altersstufen, in dem das erste Grundbedürfnis nach beständigen und fürsorglichen Beziehungen zum Ausdruck kommt.

Dieser „optimale“ Tagesablauf ist jedoch kritisch zu betrachten, da nicht auf jedes Kind und jede Familie dasselbe Schema anzuwenden ist. Hier gilt es individuelle Faktoren zu berücksichtigen. Jedoch bin ich der Meinung, dass der dargestellte Tagesablauf eine Orientierungshilfe sein kann. Ich werde aber nur auf jenen der Kinder im Grundschulalter eingehen, da diese Altersgruppe für meine Arbeit besonders relevant ist.

In den ersten vier Jahren, in denen die Kinder die Volksschule besuchen, können sie bereits längere Zeit getrennt von ihren Eltern in einem Raum verbringen. Die Bezugsperson sollte sich jedoch trotzdem nicht zu weit weg bewegen, um in Reichweite zu bleiben. Dies festigt einerseits das Sicherheitsgefühl des Kindes und andererseits wird es nicht dazu verleitet, riskante Dinge auszuprobieren. Unter der Woche müssen Schulkinder sehr viel Zeit in ihre Hausaufgaben investieren, treffen sich jedoch auch mit Freunden/-innen und verbringen Zeit innerhalb ihrer Familie. Die Zeit vom späteren Nachmittag bis zur Zeit des Schlafengehens kann gut für die gemeinsame Familienzeit genutzt werden. Hier ist es bedeutsam, dass die Balance zwischen dem selbstständigen Spiel und der Interaktion mit den Eltern ausgeglichen ist und das Abendessen kann beispielsweise dazu genutzt werden, um die Geschehnisse des Tages miteinander zu besprechen. Während der Grundschulzeit bieten sich den Eltern unterschiedliche Optionen sich am Leben ihres Kindes zu beteiligen. So können sie ihm bei den Schulaufgaben helfen, sie können Unternehmungen in der Freizeit unterstützen und mit ihm darüber sprechen, welche Themen ihnen als Mutter und Vater selbst bedeutend erscheinen. Dies kann von der Urlaubsgestaltung bis hin zu den eigenen Werten oder Aufgaben, die im Alltag anfallen, reichen. Bei all diesen Themen, die den Familienalltag begleiten, kann bzw. sollte man die Kinder miteinbeziehen, denn in diesem Alltag können sie vieles bereits sehr selbstständig machen (vgl. ebd., S. 93).

Hier ergeben sich meines Erachtens Partizipationsbereiche im familiären Alltag. Um die Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder zu unterstützen, ist es wichtig sich mit ihnen zu unterhalten und ihre Meinung einzuholen. Ein weiteres Element im Tagesablauf der Kinder stellt das Spiel mit den Geschwistern und Eltern dar. Man kann natürlich nicht sagen, dass man eine genaue Anzahl von Minuten oder Stunden mit Spielen verbringen muss, hier ist der individuelle Rhythmus eines jeden Kindes zu beachten. Das gemeinsame Spiel ermöglicht den Eltern, am Gefühlsleben ihrer Kinder teilzunehmen. Vor allem jüngere Volksschulkinder

drücken oft durch spielerische Tätigkeiten aus, was sie nicht direkt in Worte fassen können (vgl. ebd., S. 93ff.). Ich bin der Überzeugung, dass hier als Bezugsperson Sensibilität gefragt ist, um erkennen zu können, welche Gefühle die Kinder haben und wie man ihnen im Umgang mit diesen helfen kann.

#### **4.4 Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation**

Für viele Menschen gilt auch dieses Grundbedürfnis als Selbstverständlichkeit, jedoch sieht es in der Realität oft anders aus. Kinder werden sehr oft problematischen Bedingungen ausgesetzt. Dies geschieht teilweise noch vor der Geburt des Kindes, wenn werdende Mütter beispielsweise Zigaretten konsumieren oder Alkohol trinken.

*„Viel zu viele Kinder sind unnötigen Risiken ausgesetzt; sie kommen untergewichtig zur Welt und weisen körperliche Beeinträchtigungen, Lernschwierigkeiten sowie emotionale und soziale Probleme auf, die man hätte verhindern können“ (ebd., S. 109).*

Doch nicht nur der Konsum schädlicher Substanzen der Mutter während der Schwangerschaft kann ein Risiko für die kindliche Entwicklung darstellen. *„Die wachsende Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sowie gewalttätige Auseinandersetzungen unter Kindern und Heranwachsenden gefährden die körperliche Unversehrtheit und Sicherheit. Ein weiteres Risiko für die Gesundheit der Kinder sind der emotionale und soziale Stress und die Verdrängung menschlicher Interaktionen durch übertriebenen Fernsehkonsum oder stundenlanges Spielen am Computer“ (ebd., S. 110).*

Auch wenn sich viele Eltern, Pädagogen/-innen etc. der Probleme und Risiken bewusst sind, wurde trotzdem noch nicht genug dafür unternommen, um Kindern das Aufwachsen in einer positiven Umgebung zu gewährleisten. Um dem Bedürfnis nach körperlichem Wohlergehen und Sicherheit gerecht werden zu können, ist es wesentlich, bereits in der pränatalen Phase dafür zu sorgen. Das bedeutet, dass Frauen während der Schwangerschaft betreut werden sollten, dass Kinder von Anfang an eine gute medizinische Versorgung bekommen sollten, dass die Sterblichkeitsrate von Säuglingen vermindert werden sollte und dass Kinder vor gewalttätigem Verhalten geschützt werden sollten. Kinder sind heutzutage in einigen Industrieländern vermutlich immer öfter Giftstoffen ausgesetzt, die sich negativ auf ihre Entwicklung auswirken können. Dass es in der Umwelt schädliche Stoffe gibt, die nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene gesundheitsschädigend sind, ist bekannt. Jedoch kann man nicht ihnen alleine die Schuld an Entwicklungsstörungen geben, sondern muss

sich auch das familiäre Umfeld der Kinder ansehen (vgl. ebd., S. 110-113): *„Das bedeutet, dass wir die Situation auf zwei Ebenen angehen müssen: Wir müssen physiologischen Schädigungen vorbeugen sowie das familiäre Umfeld und die äußere Umwelt, in der Kinder aufwachsen, verbessern“* (ebd., S. 116).

Meiner Meinung nach bedarf es an Aufklärungsarbeit bzw. Bewusstseins-schaffung, denn viele Menschen wissen nicht, dass die ersten Lebensjahre und die damit verbundenen Erfahrungen die elementaren Bausteine für die weitere Entwicklung sind. *„Wir haben dem körperlichen Wohlergehen und dem Schutz von Säuglingen, Kleinkindern und Familien in der Vergangenheit nicht die notwendige Priorität eingeräumt“* (ebd., S. 117). Auch hier ist noch einmal zu erwähnen, wie wichtig die Betreuung von schwangeren Frauen ist, die sich dann in den ersten Wochen der Mutterschaft fortsetzt. Wenn die ganze Familie betreut wird und in dieser ersten Zeit, die für viele Eltern Unsicherheit mit sich bringt, Unterstützung erfährt, folgen durchaus *„positive Erfahrungen“* (ebd., S. 118). Viele Frauen, die diese Hilfestellung dringend benötigen würden, verabsäumen es, zu Vorsorgeuntersuchungen zu gehen. Ein Problem das sich hier ergibt ist, dass diese Frauen in vielen Fällen gar nicht erreicht und von dem Unterstützungsangebot in Kenntnis gesetzt werden (vgl. ebd., S. 118): *„Die Lehrpläne der Medizinstudenten und Assistenzärzte, vor allem der angehenden Geburtshelfer und Kinderärzte, müssen den psychosozialen Faktoren, die häufig über Gesundheit oder Krankheit unserer Patienten entscheiden, erheblich mehr Platz einräumen“* (ebd., S. 118).

Anhand dieses Zitats kann man den sozialpädagogischen Bezug sehr gut erkennen. Eine ganzheitliche Betrachtungsweise, in diesem Fall der schwangeren Frau, spielt eine wesentliche Rolle. Es ist nicht hilfreich die werdende Mutter isoliert zu sehen, sondern man muss die gesamte Familie, in die das Kind hineingeboren wird, betrachten, um helfen und Unterstützung anbieten zu können. Des Weiteren vertrete ich den Standpunkt, dass man seinem Kind bereits während der Schwangerschaft eine gewisse Form von Partizipationsmöglichkeit einräumen kann, indem man auf die Bewegungen des Kindes reagiert und darauf eingeht, was ihm gut tut und was nicht.

Neben der Betreuung in der pränatalen Phase gilt es auch der Betreuung nach der Geburt gerecht zu werden. Auch hier ist es jedoch oftmals so, dass Familien, die diese Hilfestellungen dringend benötigen würden, nicht erreicht werden (vgl. ebd., S. 119): *„Unser Ziel muss darin bestehen, eine gesunde Entwicklung zu fördern, Probleme frühzeitig zu identifizieren und dem Kind und seinen Eltern angemessen dabei zu helfen, sie zu bewältigen“* (ebd., S. 119). Ein bedeutendes Element in der Befriedigung des Bedürfnisses

nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation, stellt die „Grundsicherheit“ (ebd., S. 142) dar: *„Babys müssen in ihrer Welt sicher sein und in Familien hineingeboren werden, in denen sie erwünscht sind. Die Gesellschaft muss sich für die Verhinderung ungewollter Geburten einsetzen. Informationen über Verhütung und Fortpflanzung müssen jeder Frau [und wie ich glaube, auch jedem Mann] im gebärfähigen Alter zugänglich sein. Für die körperliche Sicherheit sehr kleiner Kinder sind allein die Eltern verantwortlich. Kinder unter sechs oder sieben Jahren dürfen nicht geängstigt werden, indem man ihnen einschärft, sich vor Fremden zu hüten, oder indem man sie vor Gefahren und Missbrauch warnt. Positive, konstruktive Orientierungshilfen jedoch – »Bleib im Einkaufszentrum immer an Mamas Hand« – können sehr hilfreich sein, sobald die Kinder alt genug sind, um verbale Erläuterungen zu verstehen und zu begreifen, weshalb die Eltern besorgt sind. Nach und nach können diese Anleitungen der Fähigkeit des Kindes angepasst werden, über solche Themen zu sprechen. Im angemessenen Alter müssen Kinder über die Gefahren aufgeklärt werden. Wichtig ist, dass dies auf ruhige Weise geschieht und ihnen keine Angst eingejagt wird“* (ebd., S. 142).

Obwohl heutzutage bereits viel Aufklärungsarbeit und Bewusstseinsschaffung stattfindet, gibt es möglicherweise nach wie vor Menschen, denen nicht bewusst ist, dass in der Kindheit - eigentlich mit Beginn einer Schwangerschaft, - Grundbausteine für das weitere Leben und die weitere Entwicklung gelegt werden. Sie bilden das Fundament, auf dem aufgebaut werden kann. Eltern und Familien sind in meinen Augen für dieses Fundament verantwortlich. An dieser Stelle möchte ich klarstellen, dass ich nicht alleine von den biologischen Eltern ausgehe. Alle Frauen und Männer, die sich dazu entschließen Kinder zu haben, müssen sich der damit verbundenen Verantwortung bewusst sein. Um entwicklungsfördernde Unterstützungsangebote setzen zu können, müssen Eltern dies *wissen*. Somit ist es meines Erachtens nach ein wichtiger Schritt, die Bedeutung der Erfahrungen, die Kinder in den ersten Lebensmonaten machen, und die Wichtigkeit liebevoller und beständiger Beziehungen, noch deutlicher zu machen und werdenden Eltern, aber auch anderen Bezugs- und Betreuungspersonen sowie allen Menschen, die mit Kindern zu tun haben, zugänglich zu machen.

## 4.5 Das Bedürfnis nach Erfahrungen

Beim „*Bedürfnis nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind*“ (ebd., S. 147), geht es darum, dass kein Kind dem anderen gleicht, jedes Kind anders ist, jedes Kind einzigartig ist. Jedes Kind hat individuelle Bedürfnisse und sein eigenes Tempo. Nach wie vor existiert jedoch das Problem, dass diese Individualität zu wenig respektiert und akzeptiert wird: „*Früher hielten wir es für selbstverständlich, dass sich Kinder den Erwartungen ihrer Eltern und der Gesellschaft fügen. Zu einem gewissen Grad ist dies auch heute noch völlig richtig. Kinder müssen sozialisiert werden und zum Beispiel lernen, ihre Aggressionen zu zügeln oder sich anderen Menschen gegenüber einfühlsam und freundlich zu verhalten*“ (ebd., S. 147). Des Weiteren ist bekannt, „*dass Kinder solchen Erwartungen am ehesten gerecht werden können, wenn wir uns klar machen, dass der Sozialisationsprozess zweigleisig verläuft. Je besser es uns gelingt, unseren Kindern Erfahrungen zu vermitteln, die ihren spezifischen Eigenschaften entgegenkommen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie zu körperlich, intellektuell und emotional gesunden Menschen heranwachsen und in der Lage sind, den Vorstellungen ihrer Familie und Gesellschaft zu entsprechen*“ (ebd., S. 147f.).

### 4.5.1 Die Individualität der Kinder

Im Laufe der Zeit haben sich auch die Erziehungsvorstellungen verändert. So herrschte vor einigen Jahren etwa noch die erzieherische Überzeugung, die Kinder nach den eigenen Vorstellungen zu „*formen*“ (ebd., S. 148). Die Erziehung folgte einer streng strukturierten Vorgabe, in der Essens- und Schlafenszeiten fix eingeplant waren und sich auch nicht änderten. Man war der Ansicht, dass das Neugeborene diese starren Richtlinien brauchen würde, um sich an seine Umwelt zu gewöhnen und diese zu begreifen. Mitte des 20. Jahrhunderts rückten die „*individuellen Besonderheiten*“ (ebd., S. 148) der Kinder in den Vordergrund. Eine Studie damals zeigte, dass es Unterschiede in der Einschätzung von Wesenszügen der Kinder zwischen Müttern und Vätern gibt. Eltern erkannten die individuellen Bedürfnisse ihrer Kinder und konnten diese artikulieren. Diese Erkenntnis sollte zeigen, dass sich die Betreuung und Zuneigung der Eltern an die Bedürfnisse des Kindes anpassen sollten. Überdies hat man herausgefunden, dass nicht nur die Eltern Unterschiede in den Eigenschaften der Kinder feststellen, sondern, dass es sie wirklich gibt. So unterschiedlich Babys auf Eindrücke in ihrer Umgebung reagieren, so differenziert müssen auch Erwachsene auf die Säuglinge eingehen. Wichtig ist, dass man sich dem



Neugeborenen gegenüber angemessen verhält, dass man sich beispielweise sehr vorsichtig annähert, es hoch nimmt, es nicht unerwartet berührt und nicht mit lauter Stimme mit ihm spricht. Als Erwachsener sollte man sich dem Baby sehr subtil annähern, damit die Kommunikation gelingen kann. Zweifel der Eltern kommen hier nicht selten auf. Sie wollen alles richtig machen, wissen jedoch nicht wie sie mit dem Neugeborenen am besten umgehen sollen. Sich auf die Verhaltensweisen des Babys einzustellen und sich mit ihnen vertraut zu machen, ist in diesem Fall ein guter Rat. Je besser sich Eltern und Kind kennenlernen, desto müheloser können sie sich einerseits verständigen und andererseits schaffen es Mütter und Väter dadurch immer besser, die Entwicklung ihres Kindes zu unterstützen (vgl. ebd., S. 148ff.): *„Die kindliche Entwicklung ist nicht das Resultat eines Wettrennens zwischen Anlage und Erziehung oder, anders formuliert: Intelligenz, soziale Fähigkeiten oder Temperament sind nicht zu X % auf die Erziehung und zu X % auf die genetische Ausstattung zurückzuführen. Vielmehr wissen wir mittlerweile, dass die genetischen Anlagen auch in der spezifischen Art und Weise Ausdruck finden, wie das Kind Reize aufnimmt, wie es sie verarbeitet und wie es seine Aktionen organisiert und plant. Die Erziehung, das heißt die Interaktionen, die wir unseren Kindern anbieten, verschränkt sich dann mit der Natur wie ein Schlüssel mit einem Schloss. Die richtigen Erfahrungen können das Schloss der Natur öffnen und dem Kind helfen, sein Potenzial zu verwirklichen“* (ebd., S. 150).

Es ist von großer Bedeutung, anzuerkennen, dass es verschiedene Wege gibt, wie Kinder sich ihre Umwelt aneignen und Abläufe, die darin geschehen, zu begreifen lernen. Auch die unterschiedlichen Herangehensweisen zeichnen die Individualität der Kinder aus. Dabei nehmen die Bezugspersonen einen wichtigen Part ein. So stellt die Kommunikation und Interaktion, die Eltern ihren Kindern anbieten, ein zentrales Element in der Erkundung der Welt dar (vgl. ebd., S. 151ff.). Die *„Muster des elterlichen Verhaltens beeinflussen das Baby. Muster, die durch die Bezugspersonen hergestellt wurden, können die Tendenz zu bestimmten Verhaltensweisen gewaltig verändern. So können sich stille Säuglinge im Laufe von zwei Jahren zu kecken Kleinkindern entwickeln, ängstliche und vorsichtige Babys zu tollkühnen Krabbelkindern. In der Wechselwirkung zwischen den physiologischen Besonderheiten des Kindes und dem Verhalten seiner Eltern bilden sich die Persönlichkeitsmerkmale heraus“* (ebd., S. 153). Viele Eltern sind sich dessen bewusst, dass es Unterschiede zwischen ihren Kindern gibt. Es ist daher erforderlich die individuellen Bedürfnisse anzuerkennen und die Entwicklung dadurch zu fördern: *„Ob physiologische Muster zu Begabungen oder Problemen werden, hängt davon ab, wie das Kind erzogen wird“* (ebd., S. 154). Obwohl sich die Eltern dieser Unterschiede bewusst sind, findet die

Individualität noch immer zu wenig Anerkennung. Das Beispiel Schule macht dies deutlich: *„Ein einziger pädagogischer Ansatz soll pauschal auf alle Kinder passen (»one size fits all«)“* (ebd., S. 158). Brazelton und Greenspan erwähnen dies in ihrem Buch aus dem Jahr 2002, doch auch heute noch gehen Pädagogen/-innen zu wenig auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler/-innen ein. Sie werden zu oft isoliert von ihren Familien betrachtet, dabei müsste man das Kind im Kontext seiner Familie sehen, um bei Schwierigkeiten helfen zu können. Wichtig ist, sich anzusehen was die Familie ausmacht, mit welchen Problemen sie gegebenenfalls zu kämpfen hat, wie man eine passgenaue Hilfestellung anbieten kann und nicht mit einem bereits vorgefertigten Konzept anzukommen und helfen zu wollen (vgl. ebd., S. 164).

Auch hier lässt sich der sozialpädagogische Bezug erkennen. Eine der zentralen Fertigkeiten eines/einer Pädagogen/-in ist es, Situationen offen zu begegnen und sich immer wieder neu darauf einlassen zu können. Es gibt keine universelle Methode, die immer und überall passt: *„Die Orientierung an den individuellen Unterschieden versucht, das unverwechselbare Profil eines jeden Kindes in all seinen Feinheiten und unzähligen Varianten zu identifizieren“* (ebd., S. 167).

#### 4.5.2 Die menschliche Entwicklung

Laut Urie Bronfenbrenner (1989, S. 37) vollzieht sich die menschliche Entwicklung nicht nur in der unmittelbaren Umwelt der Menschen, sondern wird von weiteren Umwelten beeinflusst. *„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“* (Bronfenbrenner 1989, S. 37).

Hierbei geht es also darum, dass sich Mensch und Umwelt gegenseitig beeinflussen und der Mensch nicht nur von einer Umwelt umgeben ist, sondern diese mehrere Lebensbereiche umfasst. Diese Lebensbereiche sind miteinander verbunden und werden auch von äußeren Einflüssen mitgestaltet. In diesem Modell nach Bronfenbrenner wird die Umwelt aus einer ökologischen Sicht betrachtet und als System gesehen, das aus unterschiedlichen Strukturen besteht, die ineinander verschachtelt sind (vgl. Oerter 2008, S.88). *„In einem ökologischen System beeinflussen sich die Elemente wie in jedem System wechselseitig. Die Veränderung eines Elements kann die Veränderung aller übrigen nach sich ziehen“*

(ebd., S. 88). „Diese Strukturen werden als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem bezeichnet“ (Bronfenbrenner 1989, S. 38) und im Folgenden definiert:

– Mikrosystem

*„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (ebd., S. 38).*

*„Ein Mikrosystem bildet die Familie (Vater, Mutter, Kind), innerhalb der Familie aber auch die Dyade (Mutter-Kind, Vater-Kind, Geschwister-Dyaden) und die Triade (mehrere Geschwister, zwei Geschwister und eine Erwachsenenperson usw.) oder größere soziale Gebilde. Wichtig ist, dass zu einem Mikrosystem die physikalischen und materiellen Bedingungen dazugehören. Wohnverhältnisse, eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten, materielle Armut sind stark beeinflussende Faktoren bei der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen. Das Mikrosystem ist das unmittelbare System, in dem das sich entwickelnde Individuum lebt. Es ist also an konkrete Settings gebunden“ (Oerter 2008, S. 89).*

Die Familie stellt also ein Mikrosystem dar. An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass es sich bei Familie, nicht wie in der obigen Darstellung von Oerter, um die Kernfamilie (Vater, Mutter, Kind) handeln muss, sondern auch eine andere Familienform sein kann.

– Mesosystem

*„Ein Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“ (Bronfenbrenner 1989, S. 41).*

*„Das Mesosystem wird also durch das Wechselwirkungsgefüge definiert, das zwischen Mikrosystemen (bzw. Settings) besteht“ (Oerter 2008, S. 89). Beispiel: Für ein Kind, das*

*ein Teil des Mikrosystems Familie ist, besteht das Mesosystem aus der Beziehung zwischen seinen Eltern, dem Kindergarten und den dortigen Pädagogen/-innen und den Freunden/-innen aus der Kinderturngruppe.*

– Exosystem

*„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1989, S. 42).*

*„Das Exosystem umfasst eines oder mehrere Settings, in denen das Individuum nicht direkt handelt, die aber indirekt das Individuum beeinflussen und umgekehrt durch das Individuum beeinflusst werden. Ein Exosystem für das Kind im Vorschulalter ist beispielsweise die Schule (Schulklasse), da die älteren Geschwister die Schule besuchen und die Mutter das Kind bereits jetzt auf den Schulbesuch vorbereitet. In ähnlicher Weise bildet der Arbeitsplatz für die Heranwachsenden ein Exosystem, das indirekt (Belastung der arbeitenden Eltern) einwirkt und seinerseits durch die Heranwachsenden über deren Wirkung auf ihre arbeitenden Eltern beeinflusst wird“ (Oerter 2008, S. 89).*

Nehmen wir das Beispiel von oben; ein Kind (Teil des Mikrosystems Familie), dessen Mesosystem aus den Beziehungen zwischen den Eltern, dem Kindergarten und den dazugehörigen Pädagogen/-innen und den Freunden/-innen aus der Kinderturngruppe besteht. Eines seiner Exosysteme könnte der Fußballverein des älteren Bruders sein. Das jüngere Geschwisterkind spielt zwar gerne Fußball, jedoch noch nicht aktiv im Verein, wird aber schon jetzt von den Eltern zu Spielen mitgenommen und mit den, für den späteren Eintritt wichtigen Regeln und Verläufen, vertraut gemacht.

– Makrosystem

*„Der Begriff Makrosystem bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner 1989, S. 42).*

*„Das Makrosystem prägt allem und jedem seinen Stempel auf. Die moderne Arbeitsstruktur, die Ideologie der persönlichen Autonomie und Kontrolle und der Fortschrittsglaube sind beispielsweise Bestandteile des Makrosystems unserer Kultur. Das Makrosystem kann einerseits als die alle Individuen regulierende Gesamtkultur verstanden werden, andererseits bezieht Bronfenbrenner den Begriff auf Ausschnitte der Kultur, vor allem auf das Werte- und Normensystem“ (Oerter 2008, S. 89).*

Um bei meinem gewählten Beispiel zu bleiben, wäre das Makrosystem des Kindes die Gesellschaft. Ein Bestandteil dieses Makrosystems wäre die Schulpflicht. Vom Kind wird erwartet, dass es nach dem Kindergarten in die Volksschule geht.

Die Grafik auf der folgenden Seite zeigt die zuvor beschriebenen Systeme und deren Zusammenhänge und Wechselwirkungen:

## MAKROSYSTEM GESAMTGESELLSCHAFTLICHER RAHMENBEDINGUNGEN

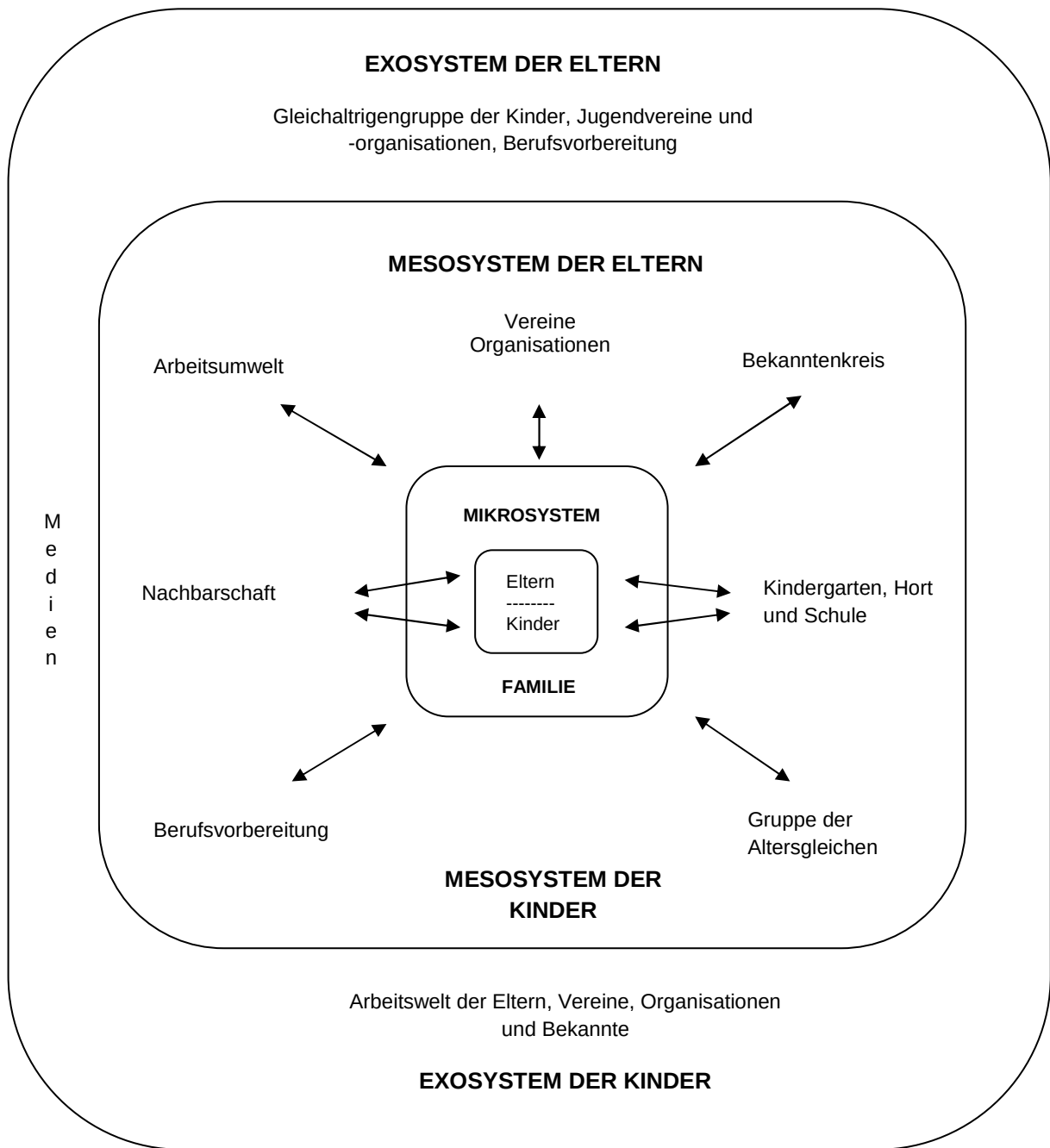


Abb. 1: Makrosystem gesamtgesellschaftlicher Rahmenbedingungen

(Eigendarstellung in Anlehnung an Petzold 1999, S. 83 zit. n. Fuhrer 2005, S. 128)

Es scheint mir wichtig diesen Exkurs der Ökologie der menschlichen Entwicklung vorzunehmen, da sich Menschen nicht nur in ihrer unmittelbaren Umwelt entwickeln. Dieser Ansatz gilt auch für die kindliche Entwicklung. Kinder in den ersten drei Lebensjahren entwickeln sich nicht nur aufgrund der Erfahrungen, die sie in ihrer unmittelbaren Umwelt (z.B. Familie) machen, sondern profitieren von allen anderen Lebensbereichen, die sie umgeben und erfahren auch dort wichtige Möglichkeiten, sich weiterzuentwickeln. Die Lebensbereiche des Kindes, wie die vorangegangene Darstellung zeigt, beeinflussen sich gegenseitig und die Entwicklung des Kindes. Des Weiteren glaube ich, dass das Zusammenspiel und die Erfahrungen aus den unterschiedlichen Lebensbereichen das Partizipationsverhalten des Kindes beeinflussen können. Meiner Meinung nach ist es hierbei ausschlaggebend, wie die Kinder die Partizipationsmöglichkeiten in den verschiedenen Systemen erleben und in welchen sie diese überhaupt vorfinden. Abermals halte ich die Familie hier für eine der wichtigsten Institutionen, in der die Partizipationsfähigkeit und die Interessensvertretung der Kinder bereits in frühen Jahren gefördert werden können.

#### 4.5.3 Das Inselmodell nach Helga Zeiher

Neben der ökologischen Entwicklung der Menschen nach Bronfenbrenner werde ich das Modell von Helga Zeiher erläutern, welches die Aneignung von Räumen von Kindern und Jugendlichen darstellt.

Der Lebensraum von Kinder besteht aus unterschiedlichen Bereichen, wie etwa dem eigenen Zimmer, der Wohnung oder dem Haus, dem Spielplatz oder dem Wohnort eines/einer Freund/-in (vgl. Oerter 2008, S. 86): *„In vielen sozial ökologischen Untersuchungen wird ein Zusammenhang zwischen Veränderungen im städtischen Raum und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hergestellt. Oft geschieht dies in einem quantitativen Zusammenhang, im Sinne eines fehlenden bzw. verloren gegangenen Raumes. Es fehlt oft ein qualitativer Zusammenhang, der erklärt, ‚was‘ Kindern in nicht (mehr) zu Verfügung stehenden Räumen fehlt“* (Deinet 2006, o. S.).

Laut Zeiher (1983 zit. n. Deinet 2006, o. S.) besteht der Lebensraum, dem Kinder und Jugendliche in der Großstadt heutzutage begegnen, aus vielen einzelnen Teilen. Diese einzelnen Inseln werden mittlerweile in den meisten Fällen mit unterschiedlichen Verkehrsmitteln erreicht, da sie sich weit weg voneinander befinden und zu Fuß nicht mehr erreichbar sind (vgl. Deinet 2006, o. S.). Außerdem kann *„das Kind bzw. der Jugendliche entsprechend der Inselstruktur keinen zusammenhängenden Handlungsraum mehr“*

(Deinet/Krisch 2002, S. 135) vorfinden. Wie oben bereits erwähnt führen die Veränderungen des Lebensraumes der Kinder auch zu Veränderungen der Entwicklung. Dadurch ergibt sich meiner Ansicht nach auch die Option und die Notwendigkeit, Kindern Partizipationsmöglichkeiten zu bieten, da sie in vielen unterschiedlichen Bereichen ihrer Lebenswelt agieren und von diesen betroffen sind. Aus meiner Sicht stellt das Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner die Komplexität der Lebenswelt der Kinder dar, da er unterschiedliche Bereiche aufzeigt, die sich gegenseitig und die Entwicklung der Kinder beeinflussen.

#### 4.5.4 Entwicklungsaufgaben

Kinder durchlaufen während der Kindheit unterschiedliche „Entwicklungsstufen“ (Brazelton/Greenspan 2002, S. 203): *„Auf jeder dieser Stufen erwerben sie Grundbausteine der Intelligenz, Moral, emotionalen Gesundheit und kognitiven Leistungsfähigkeit“* (ebd., S. 203). Während dieser Entwicklung müssen sie unterschiedliche Entwicklungsaufgaben bewältigen: *„Eine Entwicklungsaufgabe definiert, (...), den Zuschnitt von individuellen Handlungskompetenzen im Umgang mit Körper, Psyche und sozialer wie auch physischer Umwelt, der für eine bestimmte Lebensphase in unserem Kulturkreis erwartet wird. Im Lebenslauf kommt es zu einer ständigen Konfrontation mit neuen Situationen, die jeweils mit angemessenen Formen des Handelns bewältigt werden müssen. Immer wieder erneut – und besonders zugespitzt bei entscheidenden sozialen oder wirtschaftlichen Krisen oder bei biografischen Umbrüchen und Übergängen – steht jeder Mensch vor der Aufgabe, seine Bewältigungsfähigkeiten zu aktivieren. Entwicklungsaufgaben zielen also auf die Aneignung der für einen Menschen als angemessen erachteten Verhaltensweisen, die in einem Kulturkreis festgelegt werden; sie sind von jedem Menschen auf seine Weise zu bewältigen. Die Bewältigung setzt voraus, dass eine Umsetzung von biologischen, psychischen und gesellschaftlichen Anforderungen in individuelle Handlungskompetenzen erfolgt“* (Hurrelmann 2012, S. 77f.).

Bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben spielt die Kommunikation zwischen Eltern und Kind eine wesentliche Rolle. Des Weiteren ist es wichtig, dass auch die bisher erworbenen Fähigkeiten aufrechterhalten und gefördert werden: *„Während das Kind mit den Herausforderungen einer neuen Entwicklungsstufe kämpft, benötigt es weiterhin jene Interaktionsformen, die sich in den vorangegangenen Phasen herausgebildet haben. Da diese alten Interaktionsformen kontinuierlich um neue erweitert werden, verfügt das Kind,*



*wenn es in die Schule kommt – und sofern alles gut geht –, über eine Vielfalt grundlegender Erfahrungen, die es für seine Weiterentwicklung braucht“ (Brazelton/Greenspan 2002, S. 203).*

Die Intuition der Eltern ist hierbei oft der beste „Wegweiser“, denn sie wissen worauf es ankommt, welche Erfahrungen das Kind verarbeiten kann und wo es noch Hilfe benötigt. Diese Entwicklungsaufgaben werden jedoch nicht von allen Kindern in der gleichen Geschwindigkeit erzielt, was auch dazu führt, dass sich Unterschiede in der Entwicklung der einzelnen Kinder feststellen lassen. Es ist wenig sinnvoll Kinder unter Druck zu setzen und sie zu drängen Entwicklungsaufgaben schneller bewältigen zu können. Dies führt genau zum Gegenteil; Kinder werden in ihrer Entwicklung angehalten und die Basis bleibt unvollständig (vgl. Fuhrer 2005, S. 200).

Die Individualität der Kinder beeinflusst die Entwicklung ihrer Fähigkeiten maßgeblich, weshalb es wichtig ist, darauf Rücksicht zu nehmen und ihnen genügend Zeit für ihre Entfaltung zu geben: *„Kinder meistern diese Entwicklungsaufgaben in sehr unterschiedlichem Tempo. Der Versuch, das Kind anzutreiben, kann die Entwicklung eher hemmen. Der Preis ist hoch, denn die Grundlagen bleiben instabil, nicht anders, als wenn das Fundament eines Hauses in aller Eile gegossen wird – das Gebäude wird den ersten Orkan kaum überstehen“ (Brazelton/Greenspan 2002, S. 204).*

Das Alter des Kindes, in dem es die Entwicklungsaufgabe XY bewältigen sollte, spielt nur eine nebensächliche Rolle. Viel wichtiger scheint mir in dieser Situation, die individuelle Entwicklung des Kindes zu berücksichtigen, um auf die Möglichkeiten eingehen und das Kind bestmöglich fördern zu können. Um Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können ist Entwicklung nötig (vgl. Montada 2008, S. 38).

Jeder Mensch wird im Laufe seines Lebens immer wieder mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben konfrontiert: *„Entwicklungsaufgaben bezeichnen die normativen Herausforderungen, die von jedem Menschen in einem bestimmten Entwicklungsabschnitt zu bewältigen sind. Wesentliche Voraussetzungen für Entwicklungsaufgaben sind biologische Veränderungen in einem bestimmten Entwicklungsalter, gesellschaftliche Aufgaben und Anforderungen sowie individuelle Werte und Ziele des sich entwickelnden Individuums“ (Wertfein 2011, S. 35).*

#### 4.5.4.1 Vier Gruppen von Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel

Hurrelmann und Quenzel (2012, S. 32 zit. n. Hurrelmann 2012, S. 79) unterteilen die Entwicklungsaufgaben in vier Gruppen:

*„»Qualifizieren« als Aufgabe, Kompetenzen für die Bewältigung der Leistungs- und Sozialanforderungen und für spätere berufliche Aufgaben aufzubauen; »Binden« als Aufgabe, Körperentwicklung und Geschlechtsidentität anzunehmen und partnerschaftliche Beziehungen zu knüpfen; »Konsumieren« als Aufgabe, Fähigkeiten zum souveränen Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten zu entwickeln; und »Partizipieren« als Aufgabe, ein Werte- und Normensystem zu entwickeln, um eigene Interessen durchsetzen und das Gemeinwesen mitgestalten zu können“ (Hurrelmann 2012, S. 95).*

- Qualifizieren: Einerseits geht es in diesem Bereich um die Entfaltung *„der intellektuellen und sozialen Kompetenzen“* (Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 32 zit. n. Hurrelmann 2012, S. 79), die man braucht um den Erwartungen auf leistungsorientierter sowie sozialer Ebene gerecht zu werden. Andererseits geht es um die Entwicklung der Fähigkeiten, die notwendig sind, um ein Teil der Gesellschaft zu werden und die Rolle als Staatsbürger einzunehmen, sowie sich auf das Berufsleben vorzubereiten: *„Dazu sollen im Kindes- und Jugendalter solche kognitiven und sozialen Fähigkeiten sowie berufsrelevante Fachkenntnisse angeeignet werden, dass gesellschaftlich relevante Beschäftigungen übernommen werden können. Eine Voraussetzung dafür ist eine selbstgesteuerte, »intrinsische« Motivation für das Erbringen von Leistungen“* (ebd., S. 79). Gelingt es, den Anforderungen dieser Entwicklungsaufgabe gerecht zu werden, kann ein Abschluss der Schule bzw. der Berufsausbildung und der Einstieg in das Berufsleben gelingen und somit *„besteht die Möglichkeit zur selbstständigen Finanzierung des Lebensunterhalts und damit zur »ökonomischen Reproduktion« der eigenen Existenz und zugleich der gesamten Gesellschaft. Die Entwicklungsaufgaben dieser Gruppe begleiten einen Menschen bis zum Eintritt in den beruflichen »Ruhestand«“* (ebd., S. 79).
- Binden: Hierbei geht es in der Kindheit und Jugendzeit um *„die Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität, die emotionale Ablösung von den Eltern und die Fähigkeit der intimen Bindung an eine Partnerin oder einen Partner“* (ebd., S. 79).

Des Weiteren ergibt sich die Aufgabe der Gründung einer Familie, weswegen man sich von der eigenen Herkunftsfamilie lösen muss. Eine Partnerschaft ist jedoch nur dann möglich, wenn man sich im Vorhinein mit der eigenen Identität und der *„Identifikation mit der eigenen Geschlechtsrolle“* (ebd., S. 80) auseinandergesetzt hat. *„Wird diese Entwicklungsaufgabe erfüllt, besteht die Bereitschaft und Fähigkeit zur Familiengründung mit eigenem Kind. Damit ist die »biologische Reproduktion« der eigenen Existenz und zugleich der gesamten Gesellschaft gewährleistet. Die Gruppe von Entwicklungsaufgaben begleitet einen Menschen bis an sein Lebensende“* (ebd., S. 80).

- Konsumieren: In diesem Bereich geht es darum, soziale Beziehungen zu knüpfen und sich mit den vielfältigen Angeboten in unterschiedlichen Bereichen, wie etwa Freizeit oder Medien, auseinanderzusetzen und die Fähigkeit zu erwerben, mit diesem Reichtum zurecht zu kommen. Es geht dabei um die Einnahme der Rolle des/der Konsumenten/-in. Des Weiteren steht die eigenständige Auseinandersetzung mit dieser Vielfalt in allen Bereichen des Alltagslebens im Vordergrund. Man muss die Fähigkeit entwickeln, sich die Angebote in Bezug auf die eigenen Interessen und Wünsche auszusuchen und herauszufiltern, sowie auch die Kosten mit einzubeziehen. Hierfür ist es notwendig, sich als selbstständiges Individuum wahrzunehmen und zu kennen, um den unzähligen Möglichkeiten selbstsicher und standhaft gegenüberzutreten zu können und bedacht auszuwählen, was man braucht bzw. haben möchte und worauf man verzichten kann bzw. muss (vgl. ebd., S. 80). *„Wird diese Entwicklungsaufgabe erfüllt, verfügt ein Mensch über die Fähigkeit, Konsum- und Freizeitangebote zum eigenen Vorteil zu nutzen und einen eigenen Haushalt zu führen. Außerdem gelingt eine »psychische Reproduktion«, also eine Erholung und Wiederherstellung der in anderen Lebensbereichen aufgezehrten Kreativität und Leistungsfähigkeit, die sowohl dem Individuum als auch der gesamten Gesellschaft zugutekommt. Es handelt sich um eine Gruppe von Entwicklungsaufgaben, die sich durch alle Lebensphasen ziehen“* (ebd., S. 80).
- Partizipieren: In dieser Gruppe der Entwicklungsaufgaben stehen der Erwerb eigener Normen und das Entwickeln wichtiger Werte, die einem/einer selbst von großer Bedeutung sind, im Vordergrund. Auch *„die Fähigkeit zur politischen Partizipation“* (ebd., S. 80) gilt es zu entwickeln. Außerdem stehen die gesellschaftliche Teilhabe an Lebensbereichen, die einen/eine selbst als Gesellschaftsmitglied betreffen und das Innehaben der Rolle des/der Staatsbürgers/-in im Vordergrund: *„Voraussetzung dafür ist der Aufbau von ethischen, religiösen, moralischen und politischen Orientierungen und darauf aufbauenden Handlungsfähigkeiten. Wird diese Entwicklungsaufgabe erfüllt,*

*verfügt ein Mensch über die Kompetenz, die eigenen Bedürfnisse und Interessen in der Öffentlichkeit zu artikulieren und durchzusetzen sowie durch seine bürgerschaftliche Beteiligung gleichzeitig zur Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gesellschaft und zu ihrem sozialen Zusammenhalt (»Kohäsion«) beizutragen. Die zu dieser Gruppe gehörenden Entwicklungsaufgaben sind in allen Lebensphasen zu bewältigen“ (ebd., S. 80).*

Um einige Entwicklungsaufgaben zu veranschaulichen, werden nachfolgend jene beschrieben, die es in den ersten drei Lebensjahren zu bewältigen gilt.

#### 4.5.4.2 Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren

| Ein Kind im ersten Lebensjahr ist herausgefordert:                                                                         | Bezugspersonen sind aufgefordert:                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| – Sich körperlich weiterzuentwickeln und rasch an Größe und Gewicht zuzunehmen                                             | – Für die körperliche Unversehrtheit Sorge zu tragen und Säuglinge vor schädlichen Umwelteinflüssen zu schützen                              |
| – Sich körperlich aufzurichten, sich selbst in eine andere Körperlage zu bringen, um zu sitzen, zu krabbeln oder zu stehen | – Eine sichere, anregungsreiche und angemessene Lernumgebung zu schaffen und zu beobachten, wie der Säugling seinen Erfahrungsraum erweitert |
| – Sich nicht-sprachlich mitzuteilen durch Gesten und mimischen Ausdruck                                                    | – Die Mitteilungen des Säuglings zu erkennen, korrekt zu deuten und feinfühlig zu beantworten                                                |
| – Seine wichtigsten Bezugspersonen kennen zu lernen, sich zu binden und durch Nachahmung von ihnen zu lernen               | – Sich als emotionale Basis und als wichtiges Vorbild des Säuglings wahrzunehmen und mit ihm in lebendigen Dialog zu treten                  |

| Ein Kind im zweiten Lebensjahr ist herausgefordert:                                                                       | Bezugspersonen sind aufgefordert:                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| – Seine grob- und feinmotorischen Fertigkeiten weiterzuentwickeln, um seine Umwelt selbstständig zu erkunden beim Laufen, | – Den Bewegungsraum des Kindes an seine Fertigkeiten und Fähigkeiten anzupassen und durch angemessene Beaufsichtigung für die |

|                                                                                                       |                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Springen, Klettern, Werfen und Fangen                                                                 | Sicherheit des Kindes zu sorgen                                                                                                                                               |
| – Sich an wechselseitigen Entdeckungen und Spielen mit anderen zu beteiligen                          | – Sich als Spielpartner zu erleben und Kontakte zu anderen gleichaltrigen oder älteren Spielpartnern anzubieten                                                               |
| – Sich selbst als eigenständige Person zu erkennen und sich in die Befindlichkeit anderer einzufühlen | – Die Gefühle des Kindes zu akzeptieren („du bist o.k., auch wenn du wütend bist“), zu benennen und so zu seinem Selbstkonzept und seiner emotionalen Entwicklung beizutragen |
| – Sich sprachlich auszudrücken, indem es seine Wortschatz erweitert und einfache Sätze formuliert     | – Viele sprachliche Anregungen durch lebendige Dialoge und feinfühlig Interaktionen mit dem Kind und unter Kindern zu ermöglichen                                             |

|                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ein Kind im dritten Lebensjahr ist herausgefordert:                                                                                                                                                        | Bezugspersonen sind aufgefordert:                                                                                                                                   |
| – Sein Wissen und Verständnis über Ursachen, Konsequenzen und Ausdrucksformen von Basisemotionen (Freude, Ärger, Angst und Trauer) auszubauen                                                              | – Wechselseitige Gespräche über Gefühle und Ursachen von Gefühlen beim Kind und anderen zu führen, damit das Kind sein Emotionswissen erweitern kann                |
| – Sich in seiner Fantasie in eigene Welten zu denken und seine Aufmerksamkeit gezielt zu lenken, z.B. Selbstregulation in unangenehmen Situationen durch gedankliche Ablenkung                             | – Offen für die Welt des Kindes zu sein, sich auf die kindliche Perspektive einzulassen und in schwierigen Situationen Strategien zur Emotionsregulation anzubieten |
| – Seine kommunikativen Fertigkeiten zu differenzieren und zu erweitern, um seine Sprache an sein Gegenüber anzupassen und auch komplexe Sachverhalte, z.B. aus der Vergangenheit, verständlich mitzuteilen | – Viele Sprechansätze zu schaffen, um die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes anzuregen und als Dialogpartner zu unterstützen                          |

Tab. 2: Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren  
(Eigendarstellung in Anlehnung an Wertfein 2011, S. 36ff.)

Die in den Tabellen dargestellten Entwicklungsaufgaben während der ersten drei Lebensjahre sind nur einige unter vielen. Sie werden je nach individuellem Entwicklungsstand des Kindes, früher oder später in der kindlichen Entwicklung bewältigt. Meiner Meinung nach ist es als Bezugsperson, besonders wichtig, das Kind in seinen persönlichen Fertig- und Fähigkeiten zu unterstützen, diese weiterzuentwickeln und es nicht

zu drängen, einen Schritt schneller zu gehen. Aus den Entwicklungsaufgaben, die in den ersten Lebensjahren bewältigt werden, ergeben sich wichtige Fähigkeiten die mitunter im Schulalltag eine wesentliche Rolle spielen.

#### 4.5.5 Wichtige Fähigkeiten im Grundschulalter

Greenspan beschreibt *„sechs primäre Stufen (beziehungsweise die Entwicklung sechs funktioneller Fähigkeiten“* (Brazelton/Greenspan 2002, S. 204) die das Schulalter charakterisieren: *„In diesen Grundfähigkeiten vereint das Kind die ganze Vielfalt seine[r] Fertigkeiten. Sie geben zu erkennen, wie seine geistigen und psychischen Kompetenzen einander im »Team« zuarbeiten. Kognitive, motorische, sprachliche, emotionale und soziale Fähigkeiten wirken zusammen und helfen dem Kind zu lernen, sich in der Welt zurechtzufinden“* (ebd., S. 204f.). Auf diese Fähigkeiten werde ich im Folgenden eingehen.

- Innere Sicherheit und die Fähigkeit, zu sehen, zu hören und sich zu konzentrieren

Eine wichtige erste Fähigkeit, die alle Kinder, aber vor allem diejenigen, die gerade in die Grundschule kommen, brauchen, ist sich aufmerksam auf das zu fokussieren, was in ihrer Umwelt gerade geschieht. Viele Kinder haben Schwierigkeiten damit, sich still zu verhalten, beispielsweise in der Schule nur zu sitzen und zur gleichen Zeit Geschehnisse in der Umgebung aufzunehmen und mit diesen umgehen zu können. Das Erlernen der Fähigkeit *„sich ruhig und ausgeglichen zu verhalten“* (Brazelton/Greenspan 2002, S. 205) findet normalerweise in den ersten Lebensmonaten statt. Mit drei oder vier Monaten sollten sie ihre Konzentration auf Berührungen, visuelle und akustische Sinneseindrücke lenken können und dabei nicht ständig abschweifen. Es gibt natürlich bereits in diesem Alter Unterschiede zwischen den Babys. Egal in welchem Tempo sich Kinder diese erste zentrale Fähigkeit aneignen, *„diesen grundlegenden inneren Entwicklungsschritt“* (ebd., S. 205) darf und kann man nicht einfach auslassen (vgl. ebd., S. 205).

- Beziehungsaufnahme: die Fähigkeit, sich anderen nahe und verbunden zu fühlen

Ob ein Kind enge und liebevolle Beziehungen zu Erwachsenen und Kindern im gleichen Alter (Peers) aufbauen kann, hängt stark vom Sicherheitsgefühl ab, das es verspürt. Bereits zwischen dem vierten und sechsten Lebensmonat findet diese Entwicklung der intimen Beziehungen statt. Das Baby lernt seine Mutter kennen, reagiert auf ihre Gestik

und Mimik und lächelt sie an. Sie bauen eine vertraute emotionale Beziehung zueinander auf und entdecken Gemeinsamkeiten (vgl. ebd., S. 206): *„Wir beobachten diese Fähigkeit an dem siebenjährigen Erstklässler, der selbstständig an seinem Pult arbeitet und die Lehrerin, die zu ihm kommt, anstrahlt, um ihr dann voller Stolz sein Werk zu zeigen. Wir beobachten sie an dem Zwölfjährigen, der sich in der Pause zu seinen Freunden gesellt, mit ihnen herumalbert, einem anderen Jungen beiläufig den Arm auf die Schulter legt und ihn spielerisch in die Rippen boxt“* (ebd., S. 206).

Es gibt jedoch auch Kinder, die ihren Mitmenschen gegenüber nicht so offen sind und auch keine Beziehungen zu ihnen aufbauen. Sie ziehen sich zurück, denken oft, dass es besser ist alleine zu bleiben und verletzen ihre Mitmenschen, weil sie davon ausgehen, dass ihre Wünsche ohnehin nicht erfüllt werden. Dieses Verhalten resultiert aus der Tatsache, dass diese Kinder bis jetzt die Erfahrung gemacht haben, sich nur auf sich selbst verlassen zu können. Sie verirren sich einzig und alleine in ihren eigenen Emotionen und verlieren dadurch den Bezug zur Realität bzw. zu ihrer Umwelt (vgl. ebd., S. 206). *„Solche Kinder müssen eine gewaltige Hürde nehmen, um die nächste Entwicklungsstufe zu erreichen, denn all das, was Kinder in den ersten Lebensjahren lernen – Einsichten, Intuitionen und Grundsätze –, resultiert weitgehend aus den Erfahrungen, die sie mit und in Beziehungen machen. Allen abstrakten, intellektuellen Konzepten, die ältere Kinder beherrschen, liegen jene Konzepte zugrunde, die sie in ihren früheren Beziehungen erworben haben“* (ebd., S. 206f.).

– Zielgerichtete wechselseitige Kommunikation ohne Worte

Diese Fähigkeit baut auf den beiden vorangegangenen Fähigkeiten auf. So muss man sich auf Menschen einlassen und Beziehungen zu ihnen aufbauen, um eine Kommunikation beginnen zu können. Bereits in den ersten Lebensmonaten machen Kinder von nonverbaler Kommunikation Gebrauch. Hier spielen dann vor allem Gestik und Mimik eine zentrale Rolle. Je älter das Kind wird, desto besser kann es sich auch verbal mit seinen Mitmenschen verständigen. Viele Kinder können nonverbale Signale jedoch nicht deuten und wissen oft nicht, was ihr/ihre Interaktionspartner/-in ausdrücken möchte. Kinder, die diese Fähigkeit hingegen besitzen, sind in der Schule sehr aufgeschlossen und arbeiten gerne mit ihren Mitschülern/-innen zusammen (vgl. ebd., S. 207f.): *„Die nonverbale Kommunikationsfähigkeit, die Kinder bereits sehr früh in ihrem Leben erwerben, spielt daher auch für die schulische Sozialisation und die Lernfähigkeit eine überaus wichtige Rolle“* (ebd., S. 208).

– Problemlösung und Entwicklung des Selbstgefühls

Während dieser Zeit begreifen Kinder die Funktionsweisen ihrer Welt. Sie wissen nun, wie sie bekommen können, was sie haben wollen und welches Verhalten bei den Eltern welche Reaktion auslöst. Mit vierzehn bis achtzehn Monaten lernen sich Kinder selbst als Person wahrzunehmen: *„Auf der Grundlage dieses frühen emotionalen Erlebens, gemeinsam mit einem anderen Menschen Probleme zu lösen, können sich nicht nur kognitive Fähigkeiten entfalten, sondern auch die Neugierde, die wissenschaftlichen Forschungen zugrunde liegt“* (ebd., S. 208).

– Emotionale Konzepte

Auf der nächsten Entwicklungsstufe lernen Kinder, sich ihre Wünsche und Emotionen auch vorzustellen und diese dann verbal auszudrücken. *„Sie nehmen nicht nur das Gefühl wahr, sondern auch eine innere Vorstellung dieses Gefühls, die sie verbalisieren oder in einem Als-ob-Spiel zum Ausdruck bringen können. Sie benutzen eine in Worte gefasste innere Vorstellung, um über das, was sie wollen, was sie fühlen oder was sie tun möchten, zu kommunizieren“* (ebd., S. 209). In ihren Familien lernen Kinder die Bedeutung einzelner Wörter kennen. Sie beobachten ihren Gebrauch in verschiedenen Situationen und verwenden diese Wörter, wenn sie zu wissen glauben, welches Gefühl mit dem Wort in Verbindung steht. Sie testen also aus, ob das gewählte Wort, das „richtige“ war und warten die Reaktionen ab. Bekommen sie positive Rückmeldungen, so verbinden sich Wort und Gefühl für das Kind (vgl. ebd., S. 209).

– Emotionales Denken

*„Die Fähigkeit, die das Kind auf der nächsten Stufe erwirbt, geht über die bloße Benennung eines Gefühls hinaus – es lernt, mit den inneren Konzepten zu denken. Im Alter zwischen zweieinhalb und dreieinhalb Jahren benutzen Kinder ihre emotionalen Konzepte, um Verbindungen zwischen unterschiedlichen Kategorien von Vorstellungen und Gefühlen herzustellen“* (ebd., S. 210). Hier lernt das Kind die Interdependenz der Gefühle kennen und lernt zu verstehen, dass seine Handlungen auch Konsequenzen mit sich bringen. Diese Fähigkeit ist auch in der Schule wichtig, denn Kinder müssen wissen, welche Folgen ihre Verhaltensweisen haben bzw.



müssen über zukünftige Ereignisse, wie etwa Hausaufgaben, die am Nachmittag zu erledigen sind, nachdenken (vgl. ebd., S. 210).

#### **4.6 Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen**

Kinder benötigen Grenzen, weil diese nicht nur vor physischen Gefahren schützen. Sie schützen sie auch vor anderen riskanten Situationen, mit deren alleiniger Bewältigung sie überfordert wären. Es scheint daher offensichtlich zu sein, dass man Kinder beispielsweise mit dem Verhalten im Straßenverkehr und den Verkehrsregeln bekannt macht oder ihnen zeigt, wie man mit einer scharfen Schere hantieren muss, um sich nicht zu verletzen. Auch ältere Kinder müssen Grenzen erfahren um geschützt zu werden. Dieses unsichtbare „Schutzschild“, das die Kinder umgibt, soll sie nicht einschließen, sondern dient ihrer eigenen Sicherheit. Hierbei geht es darum, dass gewisse Begrenzungen noch nicht überschritten werden. Ein Beispiel dafür ist die Altersbeschränkung bei gewissen Filmen, die erst ab 16 oder 18 Jahren gesehen werden dürfen. Auch bei diesem Bedürfnis geht es um die Individualität der Kinder. Je nachdem wie viel Pflichtbewusstsein und Eigenständigkeit sie zeigen, werden die Grenzen gesetzt. Allgemein gültige Richtlinien gibt es in diesem Fall aber nicht. Eltern kennen ihre eigenen Kinder am besten und sie entscheiden wann welche Grenze gezogen wird und wann diese überschritten werden darf (vgl. Murphy-Witt 2003 zit. n. Fuhrer 2005, S. 204f.).

Des Weiteren gelten Grenzen als Orientierungshilfen und regeln das alltägliche Zusammenleben. So ist es beispielsweise auch in Familien wichtig klare Grenzen zu ziehen, sodass sich alle Familienmitglieder daran orientieren können, die Erwartungen, die an sie gestellt werden aufgezeigt bekommen und Struktur erleben. Eltern die ihren Kindern Grenzen aufzeigen, können Beständigkeit und den Kindern das Gefühl vermitteln, dass sie sich auf sie verlassen können. Grenzen können außerdem den gegenseitigen Respekt regeln. Der respektvolle Umgang miteinander spielt nicht nur in der eigenen Familie eine zentrale Rolle, sondern auch in allen anderen Bereichen der Gesellschaft ist die Achtung vor den Mitmenschen ein grundlegender Aspekt. Grenzen sind jedoch auch da, um überschritten zu werden. Diese Erfahrungen machen Familien vor allem dann, wenn die Kinder auf dem Weg ins Erwachsenenleben sind. Kinder testen aus, wie weit sie gehen können. Sie testen die Konsequenz ihrer Eltern und ihre Provokationen tragen einen wichtigen Teil zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung bei. Sie grenzen sich von ihren Eltern ab und bilden sich eine eigene Meinung. Grenzen helfen Kindern einerseits ihre Selbstständigkeit zu entwickeln,

andererseits sind sie auch eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung aller Familienmitglieder (vgl. ebd., S. 204f.).

Die Autoren Brazelton und Greenspan erläutern Empfehlungen für die Grenzsetzung innerhalb der Familie:

- *„Mehr geben und mehr erwarten“* (ebd., S. 266): Grenzen zu setzen und Anforderungen an die Kinder zu stellen sollte nie ohne Fürsorge passieren, denn nur durch diese Verbindung werden Kinder auf eine sanfte Art gefordert und können lernen, sich in die Gesellschaft einzuleben (vgl. ebd., S. 266).
- *„Erziehung ist ein Lernprozess“* (ebd., S. 266): Kinder können Regeln, die in der Familie aufgestellt werden, nur dann wirklich verstehen, wenn die Eltern ihnen anschaulich machen, wozu sie dienen. Es sollte Richtlinien geben, an denen sich Kinder orientieren können. Eltern müssen Grenzen setzen, die gemeinsame Bewältigung von Schwierigkeiten fokussieren und ihren Kindern Hilfestellungen bei Enttäuschungen anbieten (vgl. ebd., S. 266).
- *„Körperliche Bestrafung“* (ebd., S. 266): sollte in einer aufgeklärten Gesellschaft, wie es unsere ist, nicht mehr stattfinden und ist in keinsten Weise zu akzeptieren (vgl. ebd., S. 266).
- *„Niemals demütigen“* (ebd., S. 266): Demütigung verursacht negative Gefühle bei den Kindern und sorgt dafür, dass wichtige Normen und Werte nicht verinnerlicht werden können (vgl. ebd., S. 266).
- *„Erwartungen müssen in Beziehungen eingebettet sein“* (ebd., S. 266): Das Verhalten, das Eltern von ihren Kindern erwarten und für sie wünschenswert erscheint, müssen sie auch selbst zeigen: *„Kinder lernen nicht allein durch Beobachtung, sondern indem sie sich als Teil von Beziehungen erleben, in denen bestimmte Haltungen, Werte, Ideale und Ziele durch die Interaktionen mit Erwachsenen vermittelt werden“* (ebd., S. 266).
- *„Erwartungen müssen dem Alter des Kindes angepasst sein“* (ebd., S. 266): Hierbei ist es wichtig, dass Eltern den Entwicklungsstand ihrer Kinder und deren Individualität berücksichtigen und akzeptieren (vgl. ebd., S. 266f.).

- „Selbstdisziplin“ (ebd., S. 267): Eltern sollten ihren Kindern nicht nur erklären, wozu Grenzen nötig sind, sondern sie wenn möglich auch gemeinsam mit ihnen aufstellen und über die Konsequenzen einer Grenzüberschreitung sprechen. Somit kann das Kind lernen, Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebd., S. 267).
- „Erziehung am Ende eines Arbeitstages“ (ebd., S. 267): Auch wenn Mutter und Vater lange arbeiten müssen, ist es wichtig sich in der ersten Zeit zuhause um seine Kinder zu kümmern und ihnen das Gefühl von Nähe zu vermitteln. Nach dieser Zeit können Eltern ohne Bedenken auf das Einhalten der Grenzen hinweisen (vgl. ebd., S. 267).
- „Die Eltern als Team“ (ebd., S. 267): Wenn die Erziehung der Kinder konsequent sein soll, ist es wichtig, dass die Eltern einerseits Zeit für sich als Paar haben und andererseits, genau wie ihre Kinder die Regeln einhalten und Grenzen respektieren (vgl. ebd., S. 267).

#### 4.7 Das Bedürfnis nach Gemeinschaften und kultureller Kontinuität

Alle Grundbedürfnisse, die erläutert wurden, sind in gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten verankert und diese Verbindung ist ein zentrales Element. Auch das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und nach kultureller Kontinuität stellt eines der sieben Grundbedürfnisse dar: *„Der Erfolg sämtlicher Bemühungen, die Lebenssituation von Kindern zu verbessern, hängt von der Stabilität der Familien, der Gemeinden und der kulturellen Netzwerke ab, innerhalb deren Kinder heranwachsen“* (Brazelton/Greenspan 2002, S. 269).

Heutzutage, wo in vielen Ländern der Welt Menschen unterschiedlicher Ethnien zusammentreffen und in einer Gemeinschaft leben, ist die Diskussion über kulturelle Fragen hitziger als je zuvor. Man macht sich Gedanken über die Landessprache der Menschen der verschiedenen Kulturen, fragt sich ob in den Schulen die Muttersprache der Kinder unterrichtet werden soll und wird mit Fragen der fremden Lebensgewohnheiten konfrontiert (vgl. ebd., S. 269-272): *„Dies erhöht die Komplexität der Aufgabe, sämtliche Aspekte der Diversität zu respektieren und die ortsansässigen Familien gleichzeitig in eine funktionsfähige Nachbarschaft zu integrieren. Unsere Bemühungen, stabile, integrierte Nachbarschaften zu fördern, in denen die kulturelle Vielfalt Platz hat und Familien Struktur und Unterstützung vorfinden, stecken bislang noch in den Anfängen“* (ebd., S. 272).

Die Autoren betonen, dass diese Art des gemeinschaftlichen Lebens zum Regelfall werden muss, wenn die Grundbedürfnisse der Kinder positiv befriedigt werden sollen. Des Weiteren vertreten sie in ihrem Buch die Meinung, dass die Kommunikation der Menschen, die zusammen in einer Gemeinschaft leben, trotz ihrer unterschiedlicher ethnischen Hintergründe wichtig ist (vgl. ebd., S. 272f.).

Auch ich bin der Überzeugung, dass man in unserer Gesellschaft heute die kulturelle Vielfalt nicht ignorieren kann, denn man begegnet ihr immer häufiger überall. Schon die Kinder werden in ihren frühen Jahren mit dieser Vielfältigkeit konfrontiert und ich glaube, dass man ihr offen gegenüber treten sollte. Dazu müssen Kinder jedoch von ihren Bezugspersonen und den Menschen, die sie umgeben erfahren, dass kulturelle Unterschiede keine Hindernisse im gemeinschaftlichen Zusammenleben darstellen müssen. Es gibt Regeln und Richtlinien, an die sich alle Betroffenen halten müssen, damit ein friedliches Zusammenleben gelingt, doch bedauerlicherweise wird dies (noch) nicht in allen Ländern dieser Welt umgesetzt und gelebt.

## 4.8 Die Zukunft sichern

Brazelton und Greenspan (2002, S. 295) greifen in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Lebensbedingungen der Kinder auf dieser Welt auf und betonen, dass zwar Einiges für die Verbesserung dieser Bedingungen getan wird, jedoch noch nicht genug: *„Den Kampf gegen Hungertod und tödliche Krankheiten haben wir nicht zur obersten internationalen Priorität erklärt. Politische Hindernisse (und mitunter auch kulturelle), die es uns erschweren, die Kinder zu schützen, werden zur Rechtfertigung bemüht, obwohl wir alle wissen, dass weit mehr geschehen könnte, wenn das Kindeswohl auf Platz 1 der Weltpolitik stünde“* (ebd., S. 295).

Darüber hinaus darf man jedoch nicht auf die emotionale Vernachlässigung vergessen, die mindestens genauso folgeschwer ist, wie etwa Unterernährung. *„In gewisser Hinsicht zieht die emotionale Vernachlässigung aufgrund der psychischen Qual und Desorganisation, die sie verursacht, sogar noch schlimmere Konsequenzen nach sich. Emotionale Entbehrungen untergraben den menschlichen Geist und die Fähigkeit, für künftige Generationen zu sorgen. Die körperlichen Bedürfnisse der Kinder sind von ihren emotionalen nicht zu trennen“* (ebd., S. 295f.).

Dieses letzte Zitat unterstreicht den Grund, wieso ich mich in meiner Arbeit dazu entschlossen habe, die sieben Grundbedürfnisse von Kindern, nach Brazelton und Greenspan, anzuführen und aufzuzeigen. Ich bin der Überzeugung, dass die Familie die erste und wichtigste Institution ist, um diese elementaren Bedürfnisse der Kinder zu befriedigen und ihnen einen Weg in eine gute Zukunft zu ermöglichen, in der sie von ihrer Entwicklung und ihren wichtigen Erfahrungen profitieren können. Dies wäre jedoch ohne die Fürsorge der Bezugspersonen und die Stabilität, die sie den Kleinen geben, nicht möglich. Die wertvollen Bausteine die in der Kindheit gelegt werden, sind der nährnde Boden, auf dem die Kinder zu selbstsicheren Erwachsenen heranwachsen und die Früchte ihrer Entwicklung ernten können: *„Künftige Generationen von Kindern und Familien werden weltweit wesentlich enger miteinander verflochten sein. Um die Zukunft eines einzigen Kindes zu sichern, müssen wir allen Kindern eine Zukunft geben“* (Brazelton/Greenspan 2002, S. 303).

Nicht nur seine Entwicklung spielt im Leben eines Kindes eine große Rolle, sondern auch seine Sozialisation. Neben den Grundbedürfnissen, die es als Eltern zu befriedigen gilt, fungiert die Familie auch als eine zentrale Sozialisationsinstanz.

## 5. Die Bedeutung der Sozialisation für partizipatives Handeln

Um zu veranschaulichen was mit Sozialisation gemeint ist, kann man das Beispiel eines Menschen mit anderen kulturellen Wurzeln oder aus einem früheren Zeitalter heranziehen. Dieser müsste sehr viel lernen, um in unserer heutigen Gesellschaft, mit den jeweiligen kulturellen Differenzen, leben zu können (vgl. Montada 2008, S. 33): *„Sprache und Regeln der Rede, den Sinn von Symbolen, Regeln des sozialen Umgangs und des Verhaltens in spezifischen Settings und bei spezifischen Anlässen, die Funktionen von Geräten und Werkzeugen, die Wertschätzungen von Kulturgütern, die Differenzierung sozialer Positionen mit ihren Rechten und Pflichten, die Institutionen und ihre Funktionen, die Kenntnisse und Fertigkeiten wenigstens eines Berufs, Ausschnitte aus mehreren Wissenschaftsbereichen, die Werte- und Glaubenssysteme und Ideologien, die Sitten, das Recht, die Bräuche und die Mode usw.“* (ebd., S. 33). All diese Elemente sind wichtig um den eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden.

### 5.1 Definitionen

In den heute vorherrschenden Definitionen von Sozialisation werden Individuen als aktive Gestalter/-innen ihrer Lebenswelt gesehen. Es geht also darum, in die Gesellschaft „hineinzuwachsen“ und sich an die geltenden Regeln, Werte und Normen, anzupassen und diese zu verinnerlichen. Da Kinder und Jugendliche sich durch den Sozialisationsprozess, der eine lebenslang andauernde Aufgabe darstellt, in die Gesellschaft integrieren, bringen sie neue Gedanken und Inspirationen mit und leisten somit einen Teil zur *„Erneuerung der Gesellschaft“* (Neuenschwander 2011, S. 63). Angesichts dieser Einfälle kreieren sie Innovationen, die ihnen Einzigartigkeit und der Gesellschaft neue Reize beschaffen: *„Sozialisation entsteht insofern aus einer Balance von gesellschaftlicher Steuerung und individueller Innovation“* (ebd., S. 63).

In einer weiteren Definition von Sozialisation werden sowohl die psychischen als auch die physischen Aspekte, die im Leben eines Menschen eine bedeutende Rolle spielen, berücksichtigt: *„Sozialisation bezeichnet die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die »innere« Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die »äußere« Realität. Die Realitätsverarbeitung ist »produktiv«, weil ein Mensch sich stets aktiv mit*

*seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle Entwicklungsaufgaben zieht sich die Anforderung, die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen, um die Ich-Identität zu sichern“ (Hurrelmann 2012, S. 52).*

Diese Definition beschreibt die Sozialisation einerseits als die Entwicklung der Persönlichkeit. *„Mit Persönlichkeit wird die individuell spezifische und einmalige Struktur von körperlichen und physischen Merkmalen, Eigenschaften und Dispositionen eines Menschen bezeichnet. Unter Persönlichkeitsentwicklung lässt sich folglich die Veränderung wesentlicher Elemente dieser Struktur im Verlauf des Lebens verstehen. Als umweltbezogene und lernfähige Wesen verändern Menschen bei gleichbleibender Grundstruktur ihrer Persönlichkeit je nach den Herausforderungen im Lebenslauf ihre Verarbeitungsstrategien und konstruieren so ihre eigene Lebensgeschichte (»Biografie«)“ (ebd., S. 52).*

Andererseits betrachtet diese Definition Sozialisation als *„»produktive Realitätsverarbeitung«“ (ebd., S. 52),* welche die fortwährende Auseinandersetzung eines Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt meint. Die Entwicklung der Persönlichkeit eines Menschen kann nicht ausschließlich auf seine *„Anlagen“ (ebd., S. 52),* noch einzig und alleine auf seine *„Umwelt“ (ebd., S. 52)* reduziert werden. Die Persönlichkeitsentwicklung findet vielmehr zwischen diesen beiden Determinanten statt, die sich gegenseitig beeinflussen: *„Als innere Realität können die körperlichen und psychischen Dispositionen, als äußere Realität die Bedingungen der sozialen und physischen Umwelt bezeichnet werden“ (ebd., S. 52).* Außerdem *„wird die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben als ständige Anforderung an die Sozialisation genannt. Sie ist vor allem durch die Verbindung von Individuation und Integration geprägt“ (ebd., S. 52f.).* Dahinter steht die Ansicht, dass ein Individuum dadurch ein Teil der Gesellschaft wird, wenn es die zahlreichen Erwartungen erfüllt. In den vielen unterschiedlichen kulturellen Kontexten, herrschen verschiedene Normen und Werte vor, die es sich anzueignen gilt, wenn man ein Mitglied dieser Gesellschaft werden möchte. *„Werden sie übernommen, kann von »sozialer Integration« gesprochen werden. Jeder Mensch bleibt als sozial integriertes Gesellschaftsmitglied aber eine einmalige und unverwechselbare Persönlichkeit und hat ein Interesse daran, sozial nicht völlig vereinnahmt zu werden. Deshalb ist das Austarieren der Spannung von Integration und Individuation eine lebenslang anhaltende Aufgabe“ (ebd., S. 53).*

## 5.2 Sozialisation als lebenslange Entwicklung

Die Sozialisation von Menschen wurde über viele Jahre hinweg überwiegend in den Lebensphasen Kindheit und Jugendzeit behandelt und späteren Lebensabschnitten, wie etwa dem Erwachsenen- und Seniorenalter, wurde nur wenig Beachtung geschenkt. Mit dieser Auffassung ging einher, dass Menschen bereits in diesen frühen Lebensabschnitten ihre Entwicklung soweit abgeschlossen und sich mit den gesellschaftlichen Anforderungen zurecht gefunden hatten, sodass sie beim Übergang in das Erwachsenenalter soweit vorbereitet waren, um ihre Lebensführung selbstständig bewältigen und an der Gesellschaft mitwirken zu können. Die Ausgrenzung der späteren Lebensperioden wurde mit den mangelnden Veränderungen und der nicht mehr häufig auftretenden Bewältigung der Aufgaben während des Sozialisationsprozesses im Erwachsenen- und Seniorenalter, gerechtfertigt. Diese Ansicht kann jedoch seit den 1970er Jahren nicht mehr gehalten werden. Aufgrund der zahlreichen gesellschaftlichen Veränderungen werden Menschen über die gesamte Lebensspanne hinweg mit neuen Aufgaben konfrontiert, die es zu bewältigen gilt (vgl. Faltermaier 2008, S. 157). *„»Lebenslanges Lernen«, »berufliche Mobilität« oder »Flexibilität der Arbeitskraft«“* (ebd., S. 157) sind heutzutage allseits bekannte Begriffe, denen man immer wieder begegnet. Aufgrund der Tatsache, dass auch in den späteren Lebensphasen Veränderungen stattfinden, erkannte man, dass man auch diesen Perioden Aufmerksamkeit schenken und wissenschaftlich erarbeiten muss. Diese Erkenntnis führte dazu, dass der Sozialisationsprozess und die Persönlichkeitsentwicklung ein Leben lang andauern und nicht in der Kindheit oder der Jugend abgeschlossen sind (vgl. ebd., S. 157). Die Sozialisation und die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben finden während des Lebenslaufs eines Menschen statt. *„Der Lebenslauf ist die Abfolge von Ereignissen im Leben eines Menschen. Er lässt sich in Abschnitte oder Phasen unterteilen. Die vier großen Abschnitte mit jeweils spezifischen Ereignissen und damit verbundenen Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung sind die Lebensphasen Kindheit, Jugendzeit, Erwachsenenzeit und Seniorenalter“* (Hurrelmann 2012, S. 77).

## 5.3 Sozialisation in der Lebensphase Kindheit

Bis in das 19. Jahrhundert machte man keine Unterschiede zwischen den Lebensphasen Kindheit, Jugendzeit und Erwachsenenzeit. Kinder erlebten keine an ihre Bedürfnisse angepasste Zuwendung, Erziehung oder Bildung. Sie lebten mit den Erwachsenen von Anfang an mit, hatten weder eigene Kinderkleidung noch eigenes Spielzeug und mussten



häufig die gleichen Tätigkeiten, wie die erwachsenen Gesellschaftsmitglieder, ausüben (vgl. ebd., S. 95): *„Sie wurden wie »kleine Erwachsene« wahrgenommen und behandelt. Einen Schutz für ihre besonderen kindlichen Bedürfnisse gab es in der Regel nicht. Sehr viele Kinder mussten große Belastungen, Ausbeutung und Missbrauch ertragen“* (ebd., S. 95).

Erst mit der im 19. Jahrhundert einsetzenden Industrialisierung war ein Wandel spürbar, denn Familien- und Arbeitsleben waren nun als zwei verschiedene Bereiche anzusehen. Von nun an gab es Familien, deren Aufgabe nicht länger darin bestand, etwas zum wirtschaftlichen Leben beizutragen, sondern die Kinder zu erziehen. Hilfe bekamen diese Familien etwa durch Kindergärten und Schulen, die dafür sorgen wollten, die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und sie auf die Rolle des Gesellschaftsmitglieds einzustimmen (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010; Bühler-Niederberger 2011, o. S. zit. n. Hurrelmann 2012, S. 95f.).

#### **5.4 Schwierigkeiten in Bezug auf die Partizipation**

Heutzutage ist die Lebensphase Kindheit immer kürzer, denn die Pubertät beginnt immer früher. Deswegen sind Kinder dazu aufgefordert, die spezifischen Entwicklungsaufgaben in einer nicht allzu lange andauernden Zeitspanne zu bewältigen und dies kann Schwierigkeiten mit sich bringen (vgl. Hurrelmann 2012, S. 96). Aufgrund des Themas meiner Masterarbeit werde ich ausschließlich auf die aufkommenden Probleme im *„Entwicklungsbereich »Partizipieren«“* (ebd., S. 97) eingehen.

Kinder begegnen der Vielfältigkeit ihrer Lebensbereiche unter anderem durch die Konfrontation mit verschiedenen Ethnien sowie Menschen aus unterschiedlichen religiösen und kulturellen Kontexten. In den Beziehungen, die Kinder zu ihren Mitschülern/-innen in der Volksschule knüpfen, begegnen sie den *„kulturellen und sozialen Spannungsfelder[n] im gesellschaftlichen Alltag. Sie erfahren die Unterschiede zwischen Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit und Glaubensorientierung. Auch werden Kinder früh auf das Auseinandergehen der Schere zwischen Arm und Reich aufmerksam gemacht, zumal viele von ihnen durch die relative Armut ihres Elternhauses selbst betroffen sind und ungünstige räumliche Wohn- und Umweltbedingungen ertragen müssen. Insgesamt sind ihre Möglichkeiten, ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten, auch in den heutigen Gesellschaften minimal“* (ebd., S. 97).

Diese Aussage zeigt meiner Meinung nach sehr deutlich, dass die öffentliche Teilhabe der Kinder nicht zu Genüge umgesetzt wird. Ich bin mir dessen bewusst, dass Kinder aus schwächeren sozialen Schichten bei Themen wie etwa dem Ankauf elektronischer Geräte nicht mitbestimmen können, da ihren Eltern oftmals die finanziellen Mittel nicht zur Verfügung stehen, um dies wahrzumachen. Jedoch bin ich der Ansicht, dass es im Familienalltag viele andere Entscheidungen gibt, an denen man die Kinder teilhaben und mitbestimmen lassen kann. Auch dadurch fördert man den Partizipationsgedanken und Partizipation kann im öffentlichen Bereich (als Kind oder Erwachsener) besser gelingen, wenn man bereits in der Familie damit beginnt, die Meinung, die Gedanken und die Wünsche der Kinder zu respektieren und sie in die Entscheidungsfindung mit einzubeziehen.

Hurrelmann (2012, S. 97) trifft folgende Aussage über die Lebensphase Kindheit:

*„Kindheit heute bedeutet demnach, in einer unsicheren sozialen Bindung aufzuwachsen und in einer Wettbewerbsgesellschaft zu leben, in der allein individuelle Leistung zählt. Kindheit heißt auch, sich in einer Freizeitwelt aufzuhalten, die von Konsum und kommerzieller Anreizung geprägt ist, die Verknappung von Spiel- und Freiflächen in der Wohnumgebung zu erleben und zu erfahren, dass die ökologische Umwelt schädigende Wirkungen (etwa durch Lärm und Umweltverschmutzung im Wohnviertel oder chemisch behandelte Nahrungsmittel) haben kann. Schließlich ist Kindheit auch die Erfahrung, auf alle diese Prozesse kaum einen aktiven Einfluss ausüben zu können“.*

Diese Betrachtungsweise ist eine sehr negative, traurige und einseitige Auffassung von Kindheit. Es mögen Tatsachen sein, dass Leistung heutzutage sehr viel zählt, dass Konsum und Kommerz eine zentrale Rolle in der Gesellschaft spielen, dass sich Spielflächen für Kinder verringern und die schädliche Umwelteinflüsse vorhanden sind und unser Leben beeinflussen. Jedoch bin ich der Meinung, dass man als Mutter, als Vater, als Bezugsperson des Kindes und als Pädagoge/-in auf diese Bedingungen reagieren kann. Die Aufgabe besteht meiner Ansicht nach darin, die Kinder auf den Umgang mit diesen Gegebenheiten vorzubereiten, indem man ihnen durch eine liebevolle, sichere und stetige Beziehung die dafür notwendigen Fähig- und Fertigkeiten vermittelt. Des Weiteren bin ich davon überzeugt, dass durch die Befriedigung der sieben Grundbedürfnisse der Kinder, nach Brazelton und Greenspan, genau diese Fähigkeiten entwickelt werden können, um der Komplexität der heutigen Gesellschaft mutig gegenüberzutreten und mit der Vielfalt umgehen zu können. Die Ansicht Hurrelmanns hinsichtlich umweltschädigender Wirkungen kann ich nicht teilen. Auch wenn man auf Umstände, wie etwa Umweltverschmutzung oder chemisch behandelte

Nahrungsmittel, nur bedingt aktiv Einfluss nehmen kann, so sehe ich sehr wohl Handlungsspielraum. Jeder Mensch kann sich bewusst dafür entscheiden, etwas zum Schutz der Umwelt beizutragen und sich beispielsweise die Herkunft der Lebensmittel genau ansehen. Somit kann jeder/jede Einzelne aktiv an diesen Entscheidungen teilhaben und partizipieren. Eine weitere Aufgabe der Eltern, Bezugspersonen, Pädagogen/-innen etc. besteht meiner Meinung nach darin, den Kindern diese reflexive Haltung über die eigenen Lebensbedingungen und lebensbeeinflussenden Aspekte, transparent zu machen und ihnen schon in ihrer Kindheit die Möglichkeit der Teilhabe, in den für sie relevanten Lebensbereichen, zu gewähren.

## 5.5 Sozialisation in der Familie

Einer „gelingende[n] Persönlichkeitsentwicklung“ (Hurrelmann 2012, S. 116) liegen eine „angemessene soziale und physische Umwelt“ (ebd., S. 116) zugrunde. *„Ein wesentlicher Teil der sozialen Umwelt sind die Sozialisationsinstanzen, allen voran die Familien, die nach wie vor die einflussreichste Position einnehmen“* (ebd., S. 116): *„Die Familie ist seit Jahrhunderten die zentrale Instanz der Sozialisation. Als sehr dicht gewobenes soziales System ist sie durch das Zusammenleben von Eltern und Kindern gekennzeichnet. Dadurch gelingt es der Familie, intensiv auf die persönlichen Bedürfnisse der Kinder einzugehen, Impulse für ihre körperliche und psychische Entwicklung und damit die Gestaltung der »inneren Realität« zu geben und die Einflüsse der »äußeren Realität«, der sozialen und physischen Umwelt, zu filtern und zu interpretieren“* (ebd., S. 116).

Auch wenn es heutzutage viele unterschiedliche Formen von Familien gibt, wird das System Familie von einer Vielzahl an Menschen als einheitliches Gefüge gesehen. Die Familie wird als bedeutendster privater Lebensbereich wahrgenommen und alle Generationen messen ihr einen sehr hohen Stellenwert bei. In einem geschichtlichen Rückblick lässt sich erkennen, dass die Familie *„eine außerordentlich flexible und auch in wirtschaftlichen, politischen und sozialen Krisenzeiten stabile soziale Institution“* (ebd., S.122) ist: *„Ihr Wandel ist eine konsequente Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte. Trotz des Wandels hat die Familie ihren Mitgliedern bisher immer das gewünschte Ausmaß an Zugehörigkeit, Zuwendung und Schutz geben können. Die Familie bietet als Sozialisationsinstanz den Kindern deshalb wertvolle Rahmenbedingungen und Erfahrungen, weil sie trotz ihrer geringen Größe eine reiche Vielfalt von sozialen und emotionalen Interaktionen ermöglicht“* (ebd., S. 122).

## 5.6 Politische Sozialisation

Auch die politische Sozialisation stellt einen Bereich dar, der im Lebenslauf der Menschen einen wichtigen Part ausmacht: *„Politische Sozialisation umfasst alle Lernprozesse, bei denen politische Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen auf die Bürgerinnen und Bürger übertragen werden. Diese Prozesse sind nicht auf bestimmte Erfahrungen, Umstände oder Altersgruppen beschränkt. Außerdem können Lernprozesse bewusst oder unbewusst stattfinden, beabsichtigt oder unbeabsichtigt sein“* (van Deth 2005, S. 1).

Die politische Sozialisation befasst sich vor allem mit Lernerfahrungen, die Kinder während ihrer Kindheit, bezogen auf die Prozesse, die im gesellschaftlichen Leben stattfinden und mit Machtverhältnissen zu tun haben, machen. Zwei Thesen werden im Zusammenhang mit diesem Thema genannt: *„Die Kristallisationsthese besagt, dass früh erworbene Einstellungen und Kompetenzen stärker prägend sind als später erworbene. Die Persistenzthese geht noch einen Schritt weiter und besagt, dass Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen von Kindern und Jugendlichen bestimmend sind für ihre Einstellungen als Erwachsene“* (ebd., S. 2).

Beide Thesen betonen die Wichtigkeit der politischen Sozialisation, die schon früh stattfindet. Trotzdem wollen die Aussagen der beiden Thesen die Willensfreiheit der Menschen in keinem Fall einschränken. *„Menschen reagieren auf neue Bedingungen und Herausforderungen, und die meisten sind sehr wohl in der Lage, Initiativen zu ergreifen und Einfluss auf ihre Umgebung zu nehmen“* (ebd., S. 2).

Aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen in physischen und psychischen Bereichen, findet Kindheit und Jugend heutzutage unter anderen Bedingungen statt, als noch vor einigen Jahren. Damit geht einher, dass sich auch die Lernerfahrungen, die Kinder während der politischen Sozialisation machen, verändert haben. In der heutigen Gesellschaft sind Medien und Werbung im Alltag eines/einer jeden vorzufinden und auch Kinder sind diesen Einflüssen weitgehend ausgesetzt (vgl. ebd., S. 2f.). Die Bedingungen und Umfeld der des Aufwachsens haben sich einem enormen Wandel unterzogen und auch *„die primäre Welt vieler Kinder hat sich gravierend verändert“* (ebd., S. 3): *„Somit sind nicht nur die Lernprozesse während der Adoleszenz für die politische Sozialisation der Bürgerinnen und Bürger relevant, sondern darüber hinaus auch das, was zwischen den frühen und späteren Phasen der Kindheit passiert“* (ebd., S. 3). Auch van Deth (2005, S. 3) betont die Wichtigkeit von aktiven Bürger/-innen, die ihre Lebenswelt mitgestalten und somit

eine Demokratie nachhaltig ermöglichen. Hierbei stehen vor allem die Einstellungen und Verhaltensweisen der Betroffenen im Vordergrund. Er erwähnt außerdem, dass das Vorbildverhalten der Eltern, auch für die politische Sozialisation, eine bedeutende Rolle spielt, denn Kinder orientieren sich daran und handeln danach, was ihnen vorgelebt wird (vgl. ebd., S. 3).

Neben der Sozialisation spielt die Familie auch für die Erziehung eine maßgebliche Rolle. Im folgenden Kapitel werden Erziehungsprozesse und unterschiedliche Erziehungsstile dargestellt.

## 6. Der Einfluss des Erziehungsverhaltens auf die Partizipation

### 6.1 Definitionen

Anhand der folgenden Definitionen von Erziehung lässt sich erkennen, dass der Erziehungsbegriff sehr facettenreich ist und kein allgemein gültiger Terminus existiert:

- „Erziehung ist (...) ein interaktiver Prozess, in dem der Zu-Erziehende in gewissem Maße den Erfolg der Erziehungshandlung mitbestimmt. Sein Temperament, seine lebensgeschichtlich erworbenen und aufgeschichteten Interaktionserfahrungen, Kompetenzen und seine Persönlichkeit machen Erziehung letztlich zu einem wechselseitigen Lehr-Lernprozess“ (Marx 2011, S. 124).
- „Zur Erziehung gehören immer mindestens zwei Personen: Ein Erzieher, der bestimmte Lernprozesse bei dem zu Erziehenden herbeiführen, auslösen bzw. unterstützen will, und ein zu Erziehender, der diese Lernprozesse vollbringen muss. Erziehung findet damit immer im zwischenmenschlichen Kontakt von Erzieher und zu Erziehendem statt. Beide stehen zueinander in einer bestimmten Beziehung und sind voneinander abhängig. In dem Moment, in welchem Menschen miteinander in Beziehung treten, beeinflussen und steuern sie sich gegenseitig. Dieses wechselseitig aufeinander bezogene Verhalten zwischen Menschen, die wechselseitig aufeinander reagieren, sich gegenseitig beeinflussen und steuern, bezeichnet man als soziale Interaktion. Erziehung ist stets soziale Interaktion: Erzieher und zu Erziehender reagieren ständig aufeinander, beeinflussen und steuern sich gegenseitig. Erziehung ist immer ein Wechselspiel von Aktionen und Reaktionen, jedoch ist nicht jede soziale Interaktion gleich Erziehung“ (Hobmair et al. 2002, S. 79f.).
- „Zumindest im populären Diskurs besteht einigermaßen Konsens darüber, dass es bei der Erziehung im Prinzip um eine bestimmte gezielte Einflussnahme geht“ (Führer 2005, S. 29).
- „Erziehung kann als ein Versuch der Beeinflussung (Intervention) verstanden werden, durch den eine Verbesserung und Vervollkommnung der Persönlichkeit des Kindes erreicht werden sollen. Erziehung zielt mithin auf wünschens- und erstrebenswerte

*Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften, die für ein Kind als wertvoll angesehen werden“ (Hurrelmann 2012, S. 127).*

Trotz unterschiedlicher Definitionen wissen alle Menschen mit dem Begriff Erziehung etwas anzufangen und haben eine eigene Vorstellung darüber, denn Menschen aus unterschiedlichen Kulturen machen seit jeher Erfahrungen mit Erziehung. Aufgrund der Vielfältigkeit wird Eltern und Pädagogen/-innen, der Umgang mit dem Erziehungsbegriff und die Umsetzung des Begriffs in der Praxis, erschwert (vgl. Fuhrer 2005, S. 30). *„Aus der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen folgt die Notwendigkeit der Erziehung als Praxis. Der Mensch ist zur Menschwerdung der Erziehung bedürftig, aber auch fähig. Er gewinnt seine substanzielle Bestimmung erst durch diese Praxis“* (ebd., S. 30). Wie bereits erwähnt gibt es auch in diesem Fall – wie in vielen Bereichen der Sozial- und Erziehungswissenschaften – kein einheitliches Verständnis über den Erziehungsbegriff.

## **6.2 Grundverständnisse der Erziehung**

Viele Erziehungsbegriffe lassen sich zwischen zwei allgemeinen Grundverständnissen einordnen (vgl. Oelkers 2001, o. S. zit. n. Fuhrer 2005, S. 31):

- *„Erziehung als ein herstellendes, kulturelles Machen, analog der handwerklichen Produktion eines Gegenstandes; der Erzieher gleicht dem Handwerker, der einen angestrebten Zweck mit Hilfe bestimmter Mittel und Methoden handelnd anstrebt.*
- *Das Kind entfaltet sich auf eine mehr oder weniger natürliche Art selbst, analog dem organischen Wachstum, wie eine Pflanze; Erziehen heißt hier begleitendes Wachsenlassen“.*

Meiner Meinung nach beinhaltet das erste Grundverständnis eher jene Art der Erziehung bei der es um „Formung“ geht. Die Eltern oder Erzieher/-innen wollen dem Kind durch ausgewählte Methoden eine bestimmte Form geben, wohingegen das zweite Grundverständnis Erziehung als Hilfestellung impliziert. Das Kind soll keine bestimmte Form erlangen, sondern das Aufwachsen des Kindes und seine Individualität sollen durch Erziehung unterstützt werden. Des Weiteren glaube ich, dass eine Balance zwischen diesen beiden Grundverständnissen gefunden werden muss. Einerseits sollte man ein Kind nicht formen wollen, andererseits sollte man es auch nicht „einfach wachsen lassen“, ohne dabei

mit erzieherischem Verhalten einzugreifen und zu unterstützen: *„Erziehung allein als Wachsenlassen hebt sich selber auf; Erziehung allein als Führen schafft keine Mündigkeit und wird autoritär oder gar totalitär“* (Führer 2005, S. 31).

### 6.3 Der Erziehungsbegriff

Die Erziehungsbegriffe lassen sich nicht nur in mindestens zwei Grundverständnisse unterscheiden, sondern auch die Erziehungsbegriffe selbst bedürfen eines differenzierten Blickes. Somit lassen sich nach Führer (2005, S. 31f.) mindestens vier unterschiedliche Darstellungsweisen des Erziehungsbegriffes aufzeigen:

- *„Normative Erziehungsbegriffe definieren Erziehung über die Angabe eines angestrebten Zieles.*
- *Präskriptive Erziehungsbegriffe enthalten Handlungsanweisungen und Handlungsempfehlungen für den Erzieher als Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele.*
- *Deskriptive Erziehungsbegriffe bemühen sich um betonte Wertfreiheit und zielen darauf ab, die Möglichkeiten, Bedingungen und Ergebnisse erzieherischen Handelns empirisch zu erforschen.*
- *Prozessuale Erziehungsbegriffe definieren Erziehung durch den Vorgang selbst. Dieser wird entweder ganz allgemein als Verhaltensänderung durch erzieherische Interaktion beschrieben oder spezieller als Sozialisation und/oder als Enkulturation im Sinne einer Aneignung von Inhalten und Lebensformen einer Kultur“.*

### 6.4 Ziel der Erziehung

Jedem Erziehungsprozess liegt ein bestimmtes Ziel zugrunde, welches definieren soll, wozu ein Mensch erzogen werden soll. Das Ziel, das durch Erziehung angestrebt wird, wird nicht willkürlich gewählt, sondern impliziert Ziele, Normen und Werte einer bestimmten kulturellen Vorstellung (vgl. ebd., S. 33): *„Dabei dienen Ziele im engeren Sinne konkreten Zwecken und beschreiben praktische Handlungsintentionen (z.B. die Erziehung zur Gewaltlosigkeit oder Friedfertigkeit). Normen sind die hinter den Zielen liegenden Überzeugungen oder Soll-Vorstellungen, die sich über längere Zeitabschnitte entwickelt haben und für einen größeren*



*Kulturkreis gelten (z.B. »Du sollst nicht töten«). Von Normen kann man schließlich Werte unterscheiden, die ihnen zugrunde liegen, wie z.B. »Ehrfurcht vor dem Leben« (...), die für das Überleben der Menschheit zentral sind. Entscheidendes Merkmal für einen Wert ist eben dieser Akt des Bewertens, der letztlich über die Annahme eines Zieles oder einer Norm durch ein Individuum entscheidet. Auch deshalb bleiben Werte in der Erziehung kontrovers“ (ebd., S. 33f.).*

Jede Mutter und jeder Vater entscheidet sich individuell für eine Erziehungsmethode und drückt somit das Ziel der Erziehung aus und die Werte, die sie/er den Kindern vermitteln will: *„Vor allem ist wichtig festzuhalten, dass eine Erziehung zur Mündigkeit ohne die schrittweise zunehmende aktive Beteiligung der zu Erziehenden an diesem Prozess nicht denkbar ist, aber ebenso die Auseinandersetzung der Erzieher mit den Zielvorstellungen und Werten der Kinder und Jugendlichen selbst bedeutsam ist“ (ebd., S. 34).*

Anhand dieses Zitats kann man den Partizipationsgedanken sehr gut erkennen. Es ist wichtig sich als erziehende Person dessen bewusst zu sein, was Kinder wollen und welche Ziele sie verfolgen. Außerdem ist es wichtig, das Kind nicht als passives Wesen zu sehen, sondern in den Erziehungsprozess aktiv mit einzubinden und auf seine Wünsche einzugehen und diese gemeinsam zu verwirklichen.

Das Erziehungsmodell von Krapp/Prenzel/Weidenmann (2001, o. S. zit. n. Fuhrer 2005, S.34) setzt für die Erziehung eine Beziehung zwischen einer erziehenden Person und einer zu Erziehenden Person voraus. Das traditionelle Verständnis von Erziehung geht von einem urteilsfähigen und verantwortungsvollen Erwachsenen, der ein Kind erzieht, das Schwächen besitzt und noch nicht „vollkommen“ ist, aus. Bei beiden Modellen wird von Mängeln ausgegangen, die es durch Erziehung zu reduzieren gilt. Ein Mensch soll also einem anderen bieten, was der noch nicht hat. Das traditionelle Erziehungsverständnis hat sich bis heute jedoch einigen Veränderungen unterzogen. So weiß man, dass Kinder nicht teilnahmslos der Erziehung ausgesetzt sind, sondern auch selbst ein Teil dieses Prozesses sind und aktiv dazu beitragen, denn nicht nur die Eltern erziehen ihre Kinder, sondern auch die Kinder ihre Mütter und Väter. Je älter das Kind wird, desto selbstbestimmter kann es handeln. Es kann seine Ziele, die es erlangen möchte, selbst formulieren und zur Erreichung dieser aktiv beitragen. Somit lernt das Kind auch Eigenverantwortung zu übernehmen und bringt sich selbst in den Prozess der Erziehung ein (vgl. Fuhrer 2005, S. 34).

Dieser Aspekt wird für meine Untersuchung eine wesentliche Rolle spielen, da es beim Thema Partizipation darum geht, inwieweit Kinder ihre eigenen Gedanken, Wünsche und Vorstellungen in die Erziehung mit einbringen können und ob dies bei diesem Thema überhaupt möglich ist. Mir ist bewusst, dass man nicht in allen Erziehungsangelegenheiten die Kinder um ihre Meinung fragen kann und will, jedoch gibt es viele Bereiche, in denen die Kinder sehr wohl mitbestimmen dürfen sollten.

## **6.5 Führungsstile nach Lewin**

Schon in den 1930er Jahren machte der Sozialpsychologe Kurt Lewin Experimente in Jugendgruppen, in denen er verschiedene Führungsstile und deren Auswirkung auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen testen wollte. Lewin benannte zwei unterschiedliche Führungsstile; den autoritären und den demokratischen Stil (vgl. Marx 2011, S. 125).

### **6.5.1 Kennzeichen des demokratischen Führungsstils**

- Zu-Erziehende dürfen mitbestimmen
- Lob wird mit Begründung ausgesprochen
- Zu-Erziehende wissen über die an sie gestellte Erwartungen bescheid (vgl. Lewin 1953, S. 116f. zit. n. Marx 2011, S. 125).
- Zu-Erziehende kennen das angestrebte Ziel der Arbeit
- Leiter bekräftigt die Zu-Erziehenden und spricht ihnen Mut zu
- Gruppeneinteilung wird von den Zu-Erziehenden selbst getroffen und die Gruppe ist für die Aufteilung der Aufgaben selbst verantwortlich
- Leiter bietet unterschiedliche Lösungsansätze bei Schwierigkeiten an, die Gruppe entscheidet sich für einen passenden Weg
- Leiter sieht sich als Gruppenmitglied, arbeitet selbst jedoch nicht aktiv mit
- Leiter baut persönliche Beziehung zu den Zu-Erziehenden auf und spricht mit ihnen über ihre Probleme
- Während der Gruppenarbeit gibt es keine Anweisungen oder Maßregelungen (vgl. Hobmair et al. 2002, S. 219).

### 6.5.2 Kennzeichen des autoritären Führungsstils

- Gruppenleiter trifft Entscheidungen alleine
- Lob und Maßregelungen geschehen willkürlich (vgl. Lewin 1953, S. 116f. zit. n. Marx 2011, S. 125).
- Leiter gibt Anweisungen und Befehle
- Leiter übernimmt für Aktivitäten der Zu-Erziehenden die Verantwortung
- Leiter verhält sich den Zu-Erziehenden gegenüber freundlich, jedoch baut er keine persönliche Beziehung zu ihnen auf
- Zu-Erziehende bekommen keinen Überblick über die bevorstehende Arbeit und wissen nicht über die Ziele bescheid
- Leiter teilt die Gruppen ein
- Leiter verhält sich nicht extrem autoritär und droht den Kindern nicht (vgl. Hobmair et al. 2002, S. 219).

Zu diesen beiden Führungsstilen kam später ein dritter; der Laissez-faire-Stil (aus dem Französischen: „machen lassen“), der durch Gleichgültigkeit und willkürlich geäußerte Richtlinien, gekennzeichnet ist (vgl. Marx 2011, S. 125).

### 6.5.3 Kennzeichen des Laissez-faire-Führungsstils

- Leiter nimmt an Aktivitäten der Zu-Erziehenden nicht teil und gibt keine Anweisungen
- Leiter stellt lediglich Material zur Verfügung
- Leiter äußert sich, indem er Hilfe bei Problemen zusichert
- Zu-Erziehende erhalten weder Lob noch Kritik zu den Ergebnissen ihrer Arbeit
- Leiter ist freundlich, die Beziehung zu den Zu-Erziehenden ist jedoch neutral (vgl. Hobmair et al. 2002, S. 220).

Viele weitere Studien, die unterschiedliche Erziehungsstile untersucht haben, lehnen sich an Lewins Studien an und erweitern diese (vgl. Marx 2011, S. 125): *„Für Pädagogik besonders interessant sind jene Ergebnisse, die darauf hinweisen, dass ein autoritärer Erziehungsstil, der wenig auf die individuellen Bedürfnisse und Wünsche der Kinder eingeht, u.a. dazu führt, dass sich aggressive Affekte und Unterwerfung unter die Leitung bei gleichzeitiger Ausgrenzung von anderen entwickeln, während beim demokratischen Erziehungsstil*

*kreative, sachorientierte Arbeit und ein kooperativer Umgang untereinander festgestellt werden können“ (ebd., S. 125).*

## 6.6 Erziehungsstile

Meiner Meinung nach hängen die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in ihren Familien wesentlich vom Erziehungsstil der Eltern ab. *„Unter Erziehungsstil versteht man die Verhaltensweisen eines Erziehers, die sich zu einer typischen erzieherischen Grundhaltung zusammenfassen lassen“ (Hobmair et al. 2002, S. 217).*

Wie sich die Persönlichkeit von Kindern entwickelt, hängt maßgeblich von den Geschehnissen im familiären Alltag und im sozialen Umfeld ab: *„Die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes wird in der Familie sowohl durch die bewussten und gezielten Erziehungsstile der Eltern als auch durch ihr gesamtes Verhalten geprägt, also ihre Einstellungen und Gesten, die sich aus dem familiären Zusammenleben und aus ihren beruflichen, freundschaftlichen und nachbarschaftlichen Kontakten ergeben“ (Hurrelmann 2012, S. 127).*

### 6.6.1 Autoritärer und permissiver Erziehungsstil

Hurrelmann (2012, S. 127f.) beschreibt die Unterschiede zwischen einem autoritären Erziehungsstil, der die Autorität der Eltern in den Vordergrund stellt, und einem permissiven, bei dem die kindlichen Bedürfnisse die zentrale Rolle spielen.

Vertreter/-innen des permissiven Erziehungsstils sprechen sich gegen die Einflussnahme der Eltern auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder aus. Durch dieses erzieherische Verhalten soll gegen die Unterdrückung der eigenständigen Willenskraft der Kinder vorgegangen werden. Die Vertreter/-innen des autoritären Erziehungsstils hingegen vertreten die Meinung, dass Eltern *„mit der natürlichen Autorität der Mutter- und Vaterrolle aktiv und gezielt in die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern“ (Hurrelmann 2012, S. 128)* Einfluss nehmen und somit Richtlinien aufzeigen können, die einen Orientierungsleitfaden für die Kinder darstellen (vgl. ebd., S. 128).

Eltern, die einen permissiven Erziehungsstil wählen, sind sich in der Frage, inwieweit sie ein autoritäres Verhalten ihren Kindern gegenüber zeigen sollen, nicht ganz sicher. *„Sie fragen*

*sich, ob sie in einer demokratischen und offenen Gesellschaft das Recht haben, steuernden und disziplinierenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ihres Kindes auszuüben. Sie befürchten, dass ihre – selbstverständlich überlegene – Position in autoritäre Verhaltensweisen umschlagen könne, die von den Kindern konformes Verhalten, Unterwerfung, übermäßige Kontrolle der eigenen Gefühle und Intoleranz verlange“ (ebd., S. 128). Eltern, die hingegen einen autoritären Erziehungsstil wählen, befürchten „bei einem Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes zu weit zu gehen und dem Kind damit die Möglichkeit zu nehmen, Enttäuschungen auszuhalten und an der eigenen Persönlichkeit zu arbeiten, um das eigene Verhalten an die real existierenden sozialen Umweltbedingungen anzupassen“ (ebd., S. 128).*

Bei der Typisierung von Erziehungsstilen spielen einerseits die kindlichen Bedürfnisse und andererseits das autoritäre Verhalten der Eltern in der Eltern-Kind-Beziehung eine wesentliche Rolle. In der Unterscheidung der Erziehungsstile geht es darum, in welchem Ausmaß die Autorität der Eltern eingesetzt wird und inwieweit die Bedürfnisse der Kinder beachtet werden (vgl. ebd., S. 128): *„Der autoritäre und der permissive Stil sind zwei von insgesamt vier möglichen »extremen« Erziehungsstilen, die sich aus der Kombination von jeweils besonders starken oder schwachen Autoritäts- und Bedürfnisausprägungen ergeben“* (ebd., S. 128). Zu diesen beiden Stilen kommen noch zwei weitere, ein überbehütender und ein vernachlässigender Erziehungsstil: *„Beim überbehütenden Stil ist sowohl die Autoritäts- als auch die Bedürfnisorientierung extrem stark, beim vernachlässigenden sind beide Orientierungen extrem schwach ausgeprägt“* (ebd., S. 128).

### Typisierung von verschiedenen Erziehungsstilen

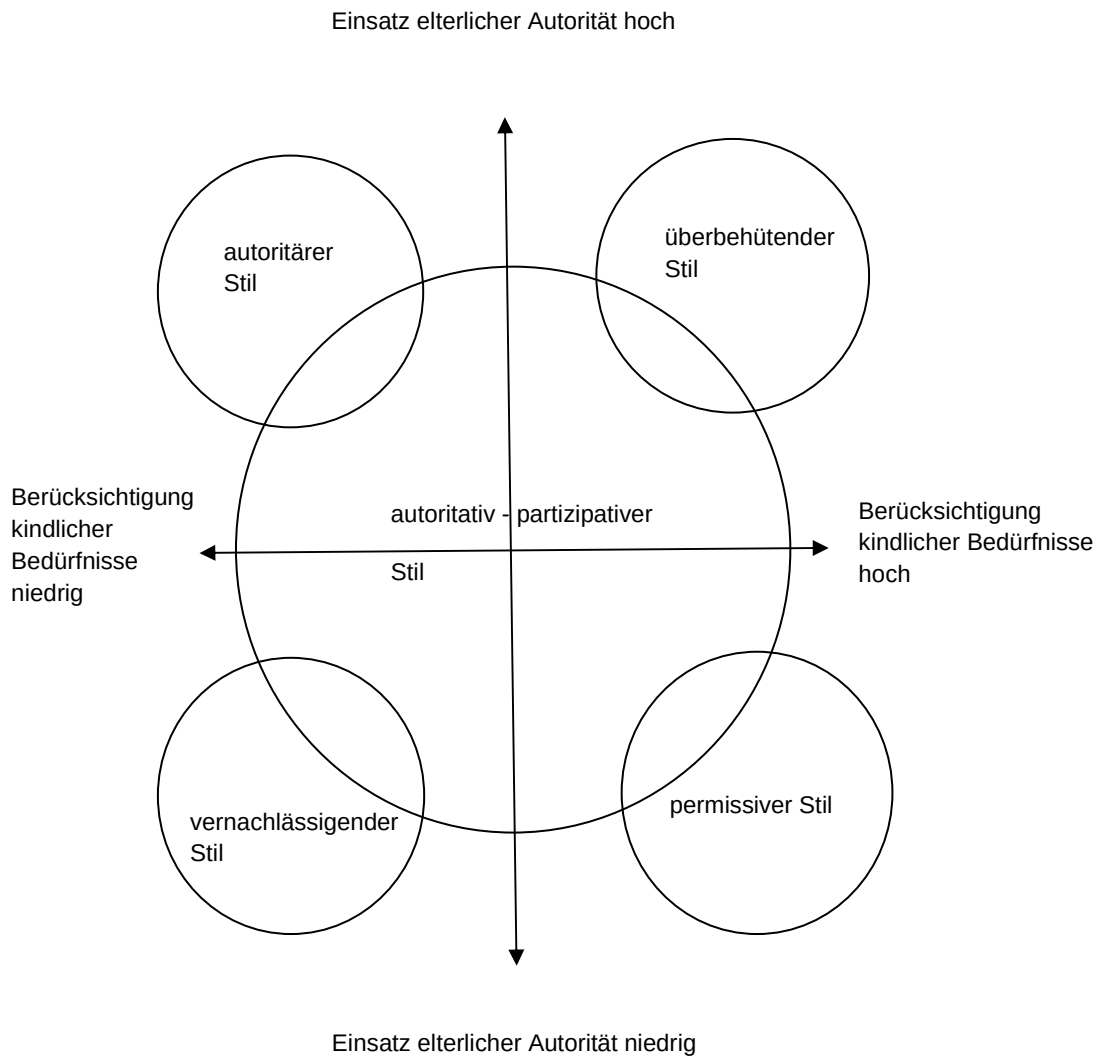


Abb. 2: Typisierung von verschiedenen Erziehungsstilen

(Eigendarstellung in Anlehnung an Hurrelmann 2012, S. 129)

Übt man im elterlichen Erziehungsverhalten einen der vier extremen Erziehungsstile aus, so lässt sich aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse feststellen, dass diese extreme Orientierung nicht zu den Verhaltensweisen und Wertvorstellungen bei den Kindern führt, die sich Eltern wünschen (vgl. ebd., S. 129). *„Die Konsequenz ist eindeutig: Die extremen Ausprägungen der elterlichen Autorität und der Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse sollten durch einen moderaten und nachvollziehbaren Gebrauch von persönlicher, immer wieder neu zu rechtfertigender Autorität von Eltern und eine sensible, aber nicht übertriebene Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes ersetzt werden“* (Hurrelmann/Unverzagt 2000, o. S. zit. n. Hurrelmann 2012, S. 130).

### 6.6.2 Der autoritativ-partizipative Erziehungsstil

Der autoritativ-partizipative Erziehungsstil vereint die elterliche Autorität und die Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen in einer harmonischen Balance: *„Dieser Stil ist »autoritativ«, weil die Autorität der Eltern zurückhaltend und umsichtig eingesetzt wird, und er ist »partizipativ«, weil auf die Bedürfnisse des Kindes im Sinne einer Mitgestaltung der gemeinsamen Beziehung eingegangen wird. Er betont die partnerschaftliche und kooperative Komponente des Erziehungsprozesses. Im Unterschied zum permissiven Erziehungsstil sollen nicht die Kinder die Spielregeln der Erziehung festlegen, sondern die Eltern sollen diese mit ihnen abstimmen und aushandeln. Im Unterschied zum autoritären Stil sollen nicht die Erwachsenen die Beziehung dominieren, sondern sie sollen sich mit ihren Kindern über ihre Erziehungsziele austauschen, ihre Bedürfnisse anzeigen und dann über das Vorgehen abstimmen“* (ebd., S. 130f.).

Im autoritativ-partizipativen Erziehungsstil, wird die Wichtigkeit der Eltern-Kind-Beziehung für eine gelingende Erziehung betont. *„Jede Beziehung ist eine Interaktion, die auf Gegenseitigkeit beruht, auch wenn die Alters- und Kompetenzunterschiede groß sind“* (ebd., S. 131). In diesem Stil wird die Erziehung von Eltern und Kindern gemeinsam gestaltet, indem sie sich über wünschenswerte Verhaltensweisen und geltenden Richtlinien austauschen und diese begründen. Außerdem wird der individuelle Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigt (vgl. ebd., S. 131): *„Auf diese Weise erreichen die Eltern am ehesten die von ihnen angestrebten Ziele der Selbstständigkeit, Leistungsfähigkeit und sozialen Verantwortlichkeit ihrer Kinder. Sie unterstützen die Kinder beim Aufbau ihrer Kompetenzen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, für das Ausgleichen von Individuation und Integration und das Entfalten der Ich-Identität“* (ebd., S. 131).

Dieser Erziehungsstil bietet, wie der Name bereits vermuten lässt, Partizipationsmöglichkeiten der Kinder in der Familie. Wenn mit den Eltern gemeinsam besprochen wird, welche Regeln und Abmachungen innerhalb der Familie wichtig sind und diese gemeinsam vereinbart werden, werden die Kinder beteiligt und können ihre eigenen Ansichten und Vorstellungen artikulieren.

### 6.6.3 Die Kombination von Anerkennung, Anregung und Anleitung

Wenn man sich den wissenschaftlichen Aspekt des autoritativ-partizipativen Erziehungsstils verdeutlichen möchte, kann man die Vorstellung *„eines Zieldreiecks der Erziehung mit den drei Polen der Anerkennung, Anregung und Anleitung eines Kindes“* (ebd., S. 131) heranziehen.

- Beim ersten Punkt, der Anerkennung, geht es um das fürsorgliche und innige Behütetsein, welches die Kinder verspüren sollten sowie die Sicherheit, akzeptiert zu werden. Weniger positiv ist es, *„wenn die emotionale Zuwendung zu stark oder zu schwach ausgeprägt ist, also eine gefühlsmäßige Überwärmung oder Unterkühlung der Beziehung eintritt“* (ebd., S. 131). Distanzierte Verhaltensweisen und Zurückweisung, die Eltern und Pädagogen/-innen den Kindern gegenüber bringen, können bei den Kindern die positive Entwicklung des Selbstwertgefühls beeinträchtigen, da die Kinder durch diese Haltung Ablehnung erfahren. Ist die Eltern-Kind-Beziehung jedoch von reichlich komplexer Emotionalität geprägt, kann dies dazu führen, dass die Kinder sich eingeeengt fühlen und ihre Selbstständigkeit, nicht angemessen mit ihren eigenen Kräften entfalten können (vgl. ebd., S. 131).
- Der zweite Punkt, die Anregung, umfasst einerseits das positive Feedback, das Eltern ihren Kindern zu sozialen und kognitiven Leistungen geben sollen, andererseits sollen sie auch Entwicklungsangebote bieten, die sich an der jeweiligen Entwicklungsstufe des Kindes orientieren. *„Problematisch ist, wenn die Erwartungen an die Weiterentwicklung zu hoch oder zu niedrig sind. Bei zu niedriger Stimulation erhält das Kind zu wenige Anstöße für eine höhere Motivation und fühlt sich nicht genügend ernst genommen. Bei einer zu starken Stimulation kann es zu Belastungen und Überforderungen kommen, die im Endeffekt auch die Leistungsfähigkeit des Kindes negativ beeinflussen“* (ebd., S. 131).



- Bei der Anleitung, die den letzten Punkt ausmacht, sollen den Kindern sowohl entwicklungs- als auch persönlichkeitsgerechte Impulse gesetzt werden. Eltern und Kinder sollen Richtlinien und Umgangsformen gemeinsam absprechen und fixieren, doch die Bedeutung der Vereinbarung muss immer wieder betont werden. *„Günstig für die Entwicklung von Kindern ist ein gut dosiertes Ausmaß an mit den Kindern gemeinsam abgestimmten Regeln mit klar festgelegten Sanktionen, die bei Regelbruch sofort eingesetzt werden“* (ebd., S. 132).

Die drei Pole des Erziehungsdreiecks beeinflussen sich gegenseitig und müssen im richtigen Maß miteinander korrelieren, um eine ausgewogene Entwicklung des Kindes gewährleisten zu können: *„Die drei Pole des Erziehungsdreiecks müssen jeweils gut aufeinander abgestimmt sein, um die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes zu stärken. So kann etwa ein Mangel an Anerkennung nicht durch ein Mehr an Anleitung oder Anregung ausgeglichen werden. Eine solche Kompensation lässt vielmehr eine inkonsistente und das Kind irritierende Beziehungsdynamik entstehen. Ähnliches gilt für andere »Unwuchten« im Zieldreieck. Die Impulse an allen drei Polen müssen jeweils für sich in einer guten Dosierung gegeben werden, und zugleich kommt es auf den ausgewogenen Dreiklang der Pole an“* (ebd., S. 132).

Autoritativ-partizipativer Erziehungsstil – Das Zieldreieck der Erziehung

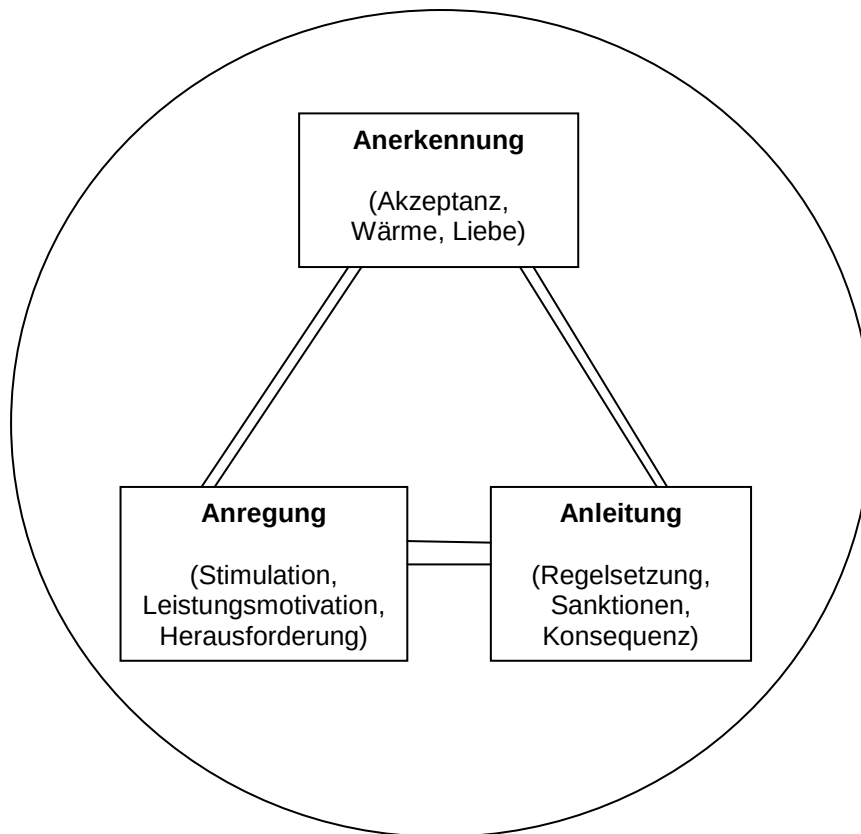


Abb. 3: Das Zieldreieck der Erziehung  
(Eigendarstellung in Anlehnung an Hurrelmann 2012, S. 132)

Wenn Eltern nun dieses Dreieck an Erziehungszielen umsetzen, so lässt sich daraus „*der Erziehungsstil der »liebvollen Konsequenz«*“ (Hurrelmann/Timm 2011, S. 45 zit. n. Hurrelmann 2012, S. 133) erkennen. Die liebevolle Komponente besteht einerseits darin, dass das Kind in seiner Individualität und Eigenständigkeit geachtet wird und seine Eltern ihm eine wertschätzende Haltung gegenüber zeigen, und andererseits darin, dass die kindlichen Bedürfnisse erkannt und weiterentwickelt werden. Den konsequenten Aspekt macht das Bewusstsein der Eltern über ihre Autorität aus, die sie „*für das Einhalten der vereinbarten Regeln (einschließlich der Sanktionierungen des Verhaltens bei Regelverletzung) einsetzen*“ (ebd., S. 133).

Wichtige Elemente in der Gestaltung der Eltern-Kind-Beziehung sind die Mitteilung von Emotionen, das Vorbildverhalten der Eltern, die Unterstützung bei Problemen und die Einhaltung gemeinsam aufgestellter Regeln und Abmachungen (vgl. ebd., S. 133): „*Liebevolle Konsequenz ist durch Offenheit und Aufrichtigkeit, gegenseitiges Vertrauen und Achtung, aber auch eine deutliche Berücksichtigung von Bedürfnissen und Interessen beider beteiligter Parteien gekennzeichnet. Der Erwachsene ist in dieser Beziehung der ältere und lebenserfahrenere Partner, der natürlicherweise viel von seinen eigenen Vorstellungen und Wünschen in die erzieherische Beziehung einfließen lässt*“ (ebd., S. 133).

Wenn ein Kind wenig wünschenswerte Verhaltensweisen aufzeigt, ist es wichtig, darauf mit einer prompten Rückmeldung zu reagieren und das Kind darauf aufmerksam zu machen, dass Abmachung nicht eingehalten und gegen Regeln verstoßen wurde. „*So können Gewissen und innere Kontrolle des Kindes entwickelt werden, die zu Selbstdisziplin und Selbstständigkeit führen. Das Kind entwickelt eigene Maßstäbe für das Verhalten und baut eine Kompetenz für die Selbststeuerung auf. Eltern sind daher nicht auf ständige Außenkorrekturen des Verhaltens des Kindes angewiesen. Durch die dem Kind vermittelte Achtung und die Rücksichtnahme auf seine Bedürfnisse wird auch seine Selbstachtung gefördert, die Voraussetzung für den Aufbau des Selbstwertgefühls, also der positiven Wertschätzung der eigenen Person, ist*“ (ebd., S. 133).

In all den aufgezeigten Prozessen, wie der Entwicklung des Kindes, der Sozialisation oder der Erziehung, in denen die Familie als Gemeinschaft eine zentrale Rolle spielt und eine unterstützende sowie begleitende Funktion innehat, nimmt auch die Partizipation, welche im folgenden Kapitel näher beleuchtet wird, einen wichtigen Stellenwert ein.

## 7. Partizipation als Notwendigkeit gesellschaftlicher Veränderungen

Unsere heutige Gesellschaft ist von vielen Veränderungen, wie etwa Individualisierungs- oder Flexibilisierungsprozessen geprägt (vgl. Olk/Roth 2007, S. 7). Auch die „Endstandardisierung von Lebensläufen“ (Walther 2010, S. 127) ist ein fixes Moment dieser gesellschaftlichen Veränderungen. Die Jugendzeit hält oftmals länger an und der Übergang in das Erwachsenenleben und die damit verbundene Gründung einer eigenen Familie findet immer später statt (vgl. ebd., S. 127). Genau wie in den Biographien der Menschen gibt es auch in Bereichen wie der Technik, der Kommunikation oder des Arbeitsmarktes Veränderungen, welche rasch vonstatten gehen und für die Menschen spürbar sind. Alles entwickelt sich ständig weiter und technische Neuerungen prägen unseren Alltag. Mit all diesen Veränderungen geht die Bereitschaft zur Flexibilität der Individuen einher. Man muss heutzutage flexibel sein und sich immer weiterbilden, um den komplexen gesellschaftlichen Entwicklungen Stand halten zu können und am Arbeitsmarkt präsent zu bleiben. Das „Lebenslange Lernen“ ist somit zu einem festen Bestandteil im Leben der Menschen geworden (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 39): *„Mit der Zunahme des Wissens müssen die Konzepte von Allgemeinbildung weiterentwickelt werden. Allgemeinbildung wird immer weniger Spezialwissen beinhalten, sondern vielmehr methodische, personale und soziale Kompetenzen für den Wissenserwerb“* (ebd., S. 39).

Auch die Kontexte des Lernens werden sich ändern, so wird das non-formale Lernen, jenes außerhalb von herkömmlichen Bildungsinstitutionen, an Wichtigkeit gewinnen und in der Freizeit bzw. im Arbeitsalltag selbst stattfinden (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1998, o. S. zit. n. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 39f.).

### 7.1 Verankerung der Partizipation in der Gesellschaft

Seit den 60er Jahren hat sich der Zugang zur Bildung und deren Verbreitung wesentlich weiter entwickelt. Die gesellschaftlichen Entwicklungen tragen dazu bei, dass die Menschen unter anderem mehr Partizipationsmöglichkeiten haben möchten und Bürger/-innen in vielen Lebensbereichen, die über das Wahlrecht hinausreichen, teilhaben und mitbestimmen wollen (vgl. Fatke/Biebricher 2006, S. 1). Partizipation von Kindern und Jugendlichen stellt ein Kernthema der gesellschaftlichen Entwicklung des 21. Jahrhunderts dar und wird in politischen Bereichen sowie in der Öffentlichkeit hitzig diskutiert (vgl. Stange 2010, S. 1). *„Demokratie wird nicht mehr vorrangig als Staatsform angesehen, sondern als Lebensform“*

(Schmidt 2000, o. S. zit. n. Fatke/Biebricher 2006, S. 1). Durch diese Entwicklungsprozesse kommt es in der Öffentlichkeit zu Diskussionen und die Kinder- und Jugendpartizipation wird dadurch intensiviert (vgl. Fatke/Biebricher 2006, S. 1f.). Doch trotz dieser Debatte hakt es einerseits an der Umsetzung des Partizipationsthemas und andererseits an der Verankerung als fester Bestandteil in allen relevanten gesellschaftlichen Lebensbereichen (vgl. Stange 2010, S. 1).

## 7.2 Partizipation als gesellschaftlicher Wert?

- Bei der Gestaltung ihrer Biographie gehen Menschen heutzutage nach ihren persönlichen Vorstellungen und Wünschen vor. Dies reicht bis zu den unterschiedlichen Konstellationen des Zusammenlebens und aufgrund dieser zahlreichen Veränderungen ist es bedeutend zu hinterfragen, wie gesellschaftliche, sowie soziale Werte heute vermittelt werden können: *„Die Individualisierung von Lebensläufen, die Pluralisierung von Lebensformen und die Internationalisierung der Bevölkerung bedingen die Frage, wie die Vermittlung gesellschaftlicher Werte und der Aufbau sozialen Kapitals zukünftig gelingen kann“* (Fatke/Biebricher 2006, S. 2). Aufgrund dieses Kontextes werden die Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit pädagogischen Argumenten untermauert und aus pädagogischer Sicht wird die Partizipation der jungen Generation auch als Lösungsansatz gesehen. So soll gesellschaftlichen Entwicklungen, die weniger positiv sind, wie etwa Gewalt oder die Zunahme der rechten Szene, entgegengewirkt werden (vgl. ebd., S. 2).
- Die Bevölkerung betreffende Aspekte stehen vermehrt im Mittelpunkt und Kinder werden als *„Humanressource“* (ebd., S. 2) gesehen und *„als zukünftiges Kapital für die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft wahrgenommen“* (ebd., S. 2). Die zukünftige Generation soll auf der einen Seite für Neuerungen der Gesellschaft sorgen, auf der anderen Seite wird ihr die Aufgabe der finanziellen und sozialen Absicherung zugeschrieben. Aus dieser Perspektive werden Kinder nicht als Individuen angesehen, sondern sollen lediglich Funktionen erfüllen und aufgrund dessen *„wird die Notwendigkeit der Kinder- und Jugendpartizipation mit einem Kompetenzaufbau für künftige Aufgaben begründet. Das Argument, aus Zweck-Mittel-Überlegungen die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu stärken, zieht jedoch berechtigte Kritik auf sich“* (ebd., S. 2).

Auch ich schließe mich dieser Kritik an, denn dieses Argument kann nicht als Grund herangezogen werden, um die Mitbestimmung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Bei diesem Ansatz wird den Kindern und Jugendlichen die Rolle der zukünftigen Bürger/-innen zugeschrieben. Ich bin jedoch der Überzeugung, dass es ebenso wichtig ist, die Bedürfnisse und Wünsche der jungen Generation bereits in der Gegenwart wahr- und ernst zu nehmen und sie an Entscheidungsprozessen teilhaben zu lassen.

- Menschen werden immer älter und die junge Generation steht vor dem Problem der Ressourcenknappheit. Es stellt sich die Frage, wie Jung und Alt miteinander umgehen und wie sie ihre Interessen aufeinander abstimmen und umsetzen können (vgl. ebd., S. 2): *„Ebenfalls durch den demographischen Wandel hat der Aspekt der Generationengerechtigkeit an Gewicht gewonnen“* (ebd., S. 2). In der heutigen Gesellschaft wird die Stärkung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen oft damit argumentiert, dass sie Lösungen für Probleme finden. Damit werden Schwierigkeiten jedoch lediglich aufgeschoben und der nachwachsenden Generation übertragen (vgl. ebd., S. 2).
- Auch in Planungs- und Entscheidungsprozessen, wenn es zum Beispiel um die Gestaltung einer Gemeinde, Neuerungen in einer Stadt etc. geht, haben sich in den letzten Jahren Veränderungen ergeben. Die Betroffenen werden von Vorneherein miteinbezogen, können ihre Wünsche äußern und sich beteiligen. Somit können Differenzen bereits am Beginn ausgehandelt und Probleme vermieden werden (vgl. ebd., S. 2): *„Dialogorientierte Verfahren sollen dazu beitragen, Städte lebenswerter zu machen und diese im zunehmenden Standortwettbewerb auch als kinder- und familienfreundlich zu profilieren“* (ebd., S. 2).

Auch im sozialen Bereich werden sich Veränderungen ergeben. So ist es heute keine Seltenheit mehr, dass auch Eltern von ihren Kindern lernen, wenn es beispielsweise um die Nutzung eines Computers oder eines Mobiltelefons geht. Darüber hinaus spielt auch die Peergroup (Gruppe der Gleichaltrigen), deren Interessensgebiete den eigenen gleichen, eine zunehmend bedeutende Rolle in Bezug auf die Lernprozesse (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 40): *„Um Zugang zu solchen Interessensgruppen zu finden und sich damit neue Lern- und Lebenschancen erschließen zu können, muss man bereit und fähig zur Partizipation sein. Wer gelernt hat, zu partizipieren, verfügt demzufolge auch über mehr Chancen, sich Wissen und Können anzueignen“* (ebd., S. 40).

Veränderungen lassen sich auch in anderen für die Betroffenen relevanten Lebensbereiche erkennen und Partizipation wird ein immer wichtigerer Bestandteil im Leben der Menschen. Partizipation ist als grundlegendes Menschenrecht zu sehen und der Partizipationsbegriff findet sowohl in der Politik als auch in individuellen Bereichen der Menschen seinen Platz: *„Individuell durchziehen Individualisierung und Flexibilisierung viele Bereiche unserer Biographien. Orientierungs- und Entscheidungsfragen schaffen eine neue Auswahl- und Mitbestimmungsmentalität, wodurch die Einzelne bzw. der Einzelne zur Konstrukteurin ihrer bzw. zum Konstrukteur seiner Alltagspraxis wird“* (Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 35). Viele Aufgabenbereiche fallen in den politischen Bereich, in denen die Bürger/-inneninitiative immer wichtiger wird (vgl. Olk/Roth 2007, S. 7). Hier will man mit Partizipation die Teilhabe der Bürger/-innen an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens forcieren (vgl. ebd., S. 7).

Des Weiteren ist man sich dessen bewusst, *„dass sich Entwicklung im Marktsektor, in der Familie, in der Zivilgesellschaft und im Staat nur über Beteiligung angemessen realisieren lässt“* (Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 35). Die Beteiligung und die Mitgestaltung der Menschen an ihren Lebensbereichen stellt einen zentralen Aspekt im Partizipationsbereich dar (vgl. Olk/Roth 2007, S. 7). Forschungen, in denen die Partizipation von Jugendlichen untersucht wurde, machen deutlich, *„dass die Bedeutung von Partizipation einerseits von sozioökonomischen und institutionellen Kontexten beeinflusst wird, andererseits unschärfer und uneindeutiger wird“* (Walther 2010, S. 127).

Kinder müssen bereits in ihrer Kindheit erfahren, dass gemeinschaftliches Handeln grundlegend für ein friedliches Zusammenleben ist: *„Bürgerschaftliches Engagement als gesellschaftlicher Wert kann nachhaltig nur verankert werden, wenn Kinder und Jugendliche früh erfahren, wie bereichernd solidarisches Handeln für alle Beteiligten ist. Sie benötigen dafür Vorbilder, insbesondere im Elternhaus und in den Bildungseinrichtungen. Sie benötigen dafür aber auch Freiräume für eigenes Tun. Denn Verantwortungsübernahme für sich und andere setzt voraus, dass es Gestaltungsspielräume gibt“* (Olk/Roth 2007, S. 7).

### 7.3 Verwendung des Partizipationsbegriffs

Lenz (2006, S. 13) definiert den Begriff Partizipation, indem er auf seinen Ursprung eingeht: *„Der Begriff der Partizipation kommt ursprünglich aus dem politischen Kontext und meint in einem weiteren Sinne die Teilnahme an Wahlen und anderen Formen der Meinungsäußerung und Meinungsbildung. In engerem Sinne spricht man von Partizipation, wenn Menschen bei Planung und Vorhaben angehört werden und sie ihre Ziele und Wünsche in den Prozess einer Willensbildung und Entscheidungsfindung einbringen können“.*

Sturzbecher/Waltz (2003, S. 13f.) nehmen die Begriffsdefinition von Partizipation anhand seiner Etymologie vor: *„Er hat seine Wurzeln im Lateinischen und bedeutet wörtlich ‚Teilhabe‘, ‚etwas abbekommen von dem, das ein anderer hat‘. Umgangssprachlich versteht man darunter, dass Einzelne oder auch kleinere Gruppen an Entscheidungen mitwirken, die sowohl das eigene Leben als auch das einer größeren Gemeinschaft betreffen“.* Laut Schnurr (2001, o. S. zit. n. Reicher 2009, S. 34) ist Partizipation gekennzeichnet durch einen „Eigenwert“ (ebd., S. 34) und spielt nicht nur für Erwachsene eine bedeutende Rolle sondern, *„Partizipation kommt [auch] den Kindern selbst zugute, denn es ermöglicht individuelle Bildungsprozesse, gibt die Chance das Lebensumfeld aktiv zu gestalten“* (ebd., S. 34).

Das Verlangen nach der fixen Verankerung von Partizipation in der Lebenswelt der Menschen findet einen starken Zuspruch: *„Die Forderung nach Partizipation erfasst heute alle Lebensbereiche, denken wir an die Politik, die Wirtschaft oder die Bildung. Entsprechend wird der Partizipationsbegriff von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen wie Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Pädagogik und Psychologie in unterschiedlicher Weise genutzt. Klare Begriffsbestimmungen finden sich jedoch selten. Am häufigsten finden wir den Partizipationsbegriff im Allgemeinen in Diskussionen über die Teilhabe Einzelner am gesellschaftlichen und politischen Leben sowie im Speziellen über Demokratisierung, Mitbestimmung und Teilnehmerorientierung“* (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 14).

Wenn man sich mit dem Begriff Partizipation beschäftigt, steht man oftmals vor dem Problem der Einheitlichkeit. Partizipation wird, wie bereits angesprochen, in vielen unterschiedlichen Kontexten zum Thema. Diese Bereiche lassen sich oftmals nur schwer miteinander verbinden und die Definition von Partizipation kann bis heute keiner einzig allein gültigen



folgen. Nicht nur in Bezug auf die Begriffsbestimmung und Definition hat man mit Schwierigkeiten zu kämpfen, sondern auch die Empirie bringt viele unterschiedliche Herangehensweisen an das Thema Partizipation mit sich (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2010, S. 11). Hier begegnet man *„der Schwierigkeit, Sortierungen in einem Themenfeld vornehmen zu müssen, das sich nicht einfach sortieren lässt“* (ebd., S. 11).

### 7.3.1 Partizipation als Begriff in der Politik

In der Politik wird der Partizipationsbegriff als *„politische Partizipation“* (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 14) gehandhabt und oft mit dem Demokratieverständnis zusammen verwendet. *„Dabei verbinden sich mit dem Demokratiebegriff 2 unterschiedlich akzentuierte Konzepte: die formal-repräsentative Auffassung von Demokratie als Regierungsform und Demokratie als Konzept ‚demokratischer‘ Selbstentfaltung“* (ebd., S. 14). Zentrale Eigenschaften des formal-repräsentativen Ansatzes sind die Ebenbürtigkeit aller Bürger/-innen, wenn es um Entscheidungsprozesse geht, das Recht auf Transparenz und die in Kenntnissetzung über sämtliche wichtige Informationen, sowie die Berechtigung der Mitbestimmung (vgl. ebd., S. 14).

Diese Grundsätze beziehen sich jedoch meist nur auf Themen des politischen Bereichs. Mit dem politischen Verständnis der Partizipation geht eine Betonung der Macht einher. Diese Macht, in Bezug auf gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten, soll jedoch nicht bei einzelnen Individuen oder ausgewählten Kollektiven liegen, sondern soll alle Beteiligten miteinbeziehen (vgl. ebd., S. 14): *„Diese Zusprennung von gleicher Macht an jedes einzelne Mitglied einer Gemeinschaft kann nur realisiert werden, wenn grundsätzlich jede und jeder sich an Entscheidungsprozessen und -findungen beteiligen kann, die direkt oder indirekt auf Aspekte des gemeinschaftlichen Lebens Einfluss haben“* (Biedermann 2006, S. 96f.).

Bei der politischen Auffassung des Partizipationsbegriffs wird die Demokratie jedoch nicht nur als Regierungsform gesehen, sondern auch *„als Ziel einer gesellschaftlichen Entwicklung, die Partizipation in allen Lebensbereichen anstrebt. Partizipation ist hier ein Beitrag zur menschlichen Selbstentfaltung und zur Humanisierung der Gesellschaft“* (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 15).

Mit Partizipation geht unter anderem einher, dass Akteure/-innen sich des eigenen Rechts an Mitbestimmung bewusst werden: *„Der Begriff Partizipation betont das Recht eines jeden*

*Menschen, an der Gestaltung der ihn betreffenden Angelegenheiten im politischen Raum teilzunehmen bzw. teilzuhaben“ (Lenz 2006, S. 13).*

Die Auffassung von Demokratie und Teilhabe hat sich in der letzten Zeit jedoch stark verändert: *„Herkömmliche Formen politischer Partizipation, wie etwa die Teilnahme an Wahlen, sind durch Formen wie Demonstrationen, Unterschriftensammlungen, Petitionen etc. erweitert worden“ (Olk/Roth 2007, S. 38).* Wichtig ist es, die Partizipationsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen zu fördern, indem man ihnen die Möglichkeit gibt sich zu engagieren und ihre Lebenswelt mitzugestalten. Dies bildet die Grundlage für aktive Bürger/-innen, die in der Lage sind, Entscheidungen zu treffen und zu partizipieren (vgl. ebd., S. 39).

Auch wenn der Begriff Partizipation aus dem politischen Bereich stammt, findet er heutzutage auch in vielen weiteren Disziplinen Verwendung: *„Wurde der Begriff der Partizipation ursprünglich primär in diesem engen Kontext politischer Verfahren und Entscheidungsprozesse verwendet, hat sich in den letzten Jahrzehnten sein Bedeutungsbereich stark erweitert“ (Betz/Gaiser/Pluto 2010, S. 12).*

### 7.3.2 Der Partizipationsbegriff in der Wirtschaft und im Erwerbsleben

In diesem Bereich bedeutet Partizipation, dass Erwerbstätige die Möglichkeit haben, ihren Arbeitsalltag selbst mitzubestimmen und mitzugestalten. Auf diese Art und Weise sollen einerseits die *„Arbeitsbedingungen des Einzelnen (individuelle Effekte)“ (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 15)* verbessert werden und andererseits will man *„Organisationsziele (betriebswirtschaftliche Effekte)“ (ebd., S. 15)* anstreben. Auch die positive Gesprächskultur zwischen Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen, sowie unter den Kollegen/-innen, ist ein zentrales Element dieses Verständnisses (vgl. Biedermann 2006, S. 97). Des Weiteren zählen zur Partizipation in diesem Verständnis unterschiedliche Möglichkeiten der Teilhabe, wie etwa *„Informationsrechte, Vorschlagsrechte sowie Mitbestimmungsrechte als weitreichendste Beteiligungsform“ (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 16).* Man kann also sehen, dass sich die Partizipation im Arbeitsleben auch auf individuelle Bedürfnisse bezieht und die Menschen an Entscheidungen ihres Arbeitsplatzes beteiligt werden sollen.

### 7.3.3 Partizipation aus juristischer Sicht

Mittlerweile existiert eine Vielzahl an juristischen Regelungen, die auch die Partizipation von Kindern und Jugendlichen anordnen. Auf internationaler Ebene geschieht dies durch die UN-Kinderrechtskonvention, welche in unterschiedlichen Artikeln auf das Partizipationsrecht von Kindern eingeht (vgl. Übereinkommen über die Rechte des Kindes 1989, S. 4f.). Auf europäischer Ebene geschieht dies, unter anderem, durch die „*Charta der Rechte des Kindes*“ (vgl. BMWFJ/Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2013). In Österreich ist das Partizipationsrecht von Kindern und Jugendlichen auf nationaler Ebene seit 2011, in der österreichischen Bundesverfassung verankert (vgl. BMWFJ/Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2013) und auch auf kommunaler Ebene lassen sich Regelungen dahingehend erkennen, dass österreichische Staatsbürger/-innen an sämtlichen Wahlen teilnehmen dürfen, wenn sie das 16. Lebensjahr vollendet haben (vgl. BM.I Bundesministerium für Inneres 2013).

#### 7.3.3.1 Die Veränderung des Stellenwertes von Kindern

Im 21. Jahrhundert verändert sich das Verständnis von Kindheit und auch der Stellenwert des Kindes unterzieht sich einer enormen Entwicklung. Die Gründe dafür finden sich *„in den veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Konsequenzen für die Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung. Der Schutz und die Freiräume, die Kindern nun juristisch zugestanden werden, sind Ergebnis eines durch Kinderrechtsdiskussionen errungenen Kindheitsbildes, das Kindheit als eigenen, für die weitere Entwicklung besonders wichtigen Lebensabschnitt versteht“* (Bredow/Durdel 2003, S. 71).

|                             |                                                                                        |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bis Ende Mittelalter</b> | Kinder sind keine eigenständige soziale Gruppe und keine eigenständigen Rechtssubjekte |
| <b>Aufklärung</b>           | Kinder werden als soziale Gruppe mit eigenen Interessen betrachtet                     |

|                               |                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ende 19. Jahrhundert</b>   | Kinder werden zunehmend Eigentum des Staates und in Arbeitsprozesse eingebunden, Organisation eines Schutzraumes für Kinder                                  |
| <b>Beginn 20. Jahrhundert</b> | „Jahrhundert des Kindes“ (Ellen Key); gesellschaftliches Interesse an Rechten von Kindern wächst                                                             |
| <b>1923</b>                   | „Declaration of the Rights of the Child“ („Erklärung der Rechte des Kindes“)                                                                                 |
| <b>1989</b>                   | 30. Jahrestag der Erklärung der Rechte des Kindes: Vollversammlung der Vereinten Nationen nimmt Entwurf des Übereinkommens einstimmig und ohne Änderungen an |
| <b>1992</b>                   | Kinderrechtskonvention wird in Österreich durch Nationalrat ratifiziert und tritt in Kraft                                                                   |
| <b>2011</b>                   | Aufnahme der Kinderrechte in die österreichische Bundesverfassung                                                                                            |

Tab. 3: Veränderung des Stellenwertes von Kindern

(Eigendarstellung in Anlehnung an Fthenakis 1997, o. S. zit. n. Bredow/Durdel 2003, S. 8)

### 7.3.3.2 Die UN-Kinderrechtskonvention

Einen beachtlichen Beitrag zu diesem neuen Verständnis von Kindheit und dem neuen Stellenwert des Kindes liefert die UN-Kinderrechtskonvention. Die Rechte der Kinder wurden in einer langen, jedoch im Endeffekt erfolgsbringenden Debatte, heftig diskutiert (vgl. Bredow/Durdel 2003, S. 79). 1923 gab es bereits die *„erste Declaration of the Rights of the Child“*. Diese Erklärung der Rechte des Kindes wurde 1959 in überarbeiteter Fassung von der Versammlung der Vereinten Nationen verabschiedet“ (ebd., S. 79f.). In dieser Version wurde das Kind jedoch weiterhin nicht als eigenständiges Subjekt mit eigenen Rechten gesehen. *„Erst im Jahre 1989 nahm die Vollversammlung der Vereinten Nationen den Entwurf eines Übereinkommens zu Kinderrechten einstimmig und ohne Änderungen an. Mit diesem Übereinkommen wurde das Kind auch als eigenständiges Rechtssubjekt betrachtet und damit seine Rechtsposition anerkannt“* (ebd., S. 80).

*„Dieser internationale Vertrag sichert in 54 Artikeln jedem Kind grundlegende politische, soziale, ökonomische, kulturelle und bürgerliche Rechte zu und wurde bereits von 192 Staaten weltweit unterzeichnet und ratifiziert. Österreich hat das Übereinkommen am ersten Unterzeichnungstag, 26. Jänner 1990, unterzeichnet. Am 26. Juni 1992 hat es der Nationalrat genehmigt und am 6. August 1992 hat Österreich durch Hinterlegung der Ratifikationsurkunde bei der UN die KRK ratifiziert (kundgemacht im BGBl. 1993/7). Am 5. September 1992 (30 Tage nach Hinterlegung) ist sie in Österreich formal in Kraft getreten. Der Nationalrat hat am 20. Jänner 2011 mit der Aufnahme von Kinderrechten in die Bundesverfassung ein gesellschaftspolitisches Signal gesetzt und das umfassende Wohl von Kindern und Jugendlichen zu den grundlegenden Staatszielen erklärt“* (BMWFJ/Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2013).

Die Partizipationsrechte von Kindern und Jugendlichen stellen Grundrechte dar und sind in der Konvention in verschiedenen Artikeln verankert. Wichtig ist auch das Verhältnis des Partizipationsbegriffs zum Empowermentbegriff zu nennen. *„Die Idee der Selbstbemächtigung korrespondiert mit der Forderung nach Teilnahme und Mitwirkung“* (Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 36f.).

Diese rechtlichen Anpassungen sollen dazu beitragen, auch für Kinder und Jugendliche Partizipationsmöglichkeiten in den Lebensbereichen die sie unmittelbar umgeben, anzubieten und ihre Fähigkeiten zu stärken, sodass sie die Optionen der gesellschaftlichen

Teilhabe auch nutzen können. Die Mitbestimmung am eigenen Leben und die Möglichkeit Entscheidungen zu treffen sind zwei wesentliche Elemente dabei.

### 7.3.3.3 Verankerung des Partizipationsrechts in unterschiedlichen Artikeln

#### Artikel 12

*„(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.*

*(2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden“ (Übereinkommen über die Rechte des Kindes 1989, S. 4).*

#### Artikel 13

*„(1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben“ (Übereinkommen über die Rechte des Kindes 1989, S. 5).*

#### Artikel 14

*„(1) Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.*

*(2) Die Vertragsstaaten achten die Rechte und Pflichten der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds, das Kind bei der Ausübung dieses Rechts in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise zu leiten.*

*(3) Die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu bekunden, darf nur den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die zum Schutz der öffentlichen Sicherheit, Ordnung, Gesundheit oder Sittlichkeit oder der Grundrechte und -freiheiten anderer erforderlich sind“ (Übereinkommen über die Rechte des Kindes 1989, S. 5).*

## Artikel 15

*„(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes an, sich frei mit anderen zusammenzuschließen und sich friedlich zu versammeln.*

*(2) Die Ausübung dieses Rechts darf keinen anderen als den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die in einer demokratischen Gesellschaft im Interesse der nationalen oder der öffentlichen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (ordre public), zum Schutz der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sittlichkeit oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer notwendig sind“ (Übereinkommen über die Rechte des Kindes 1989, S. 5).*

*„Mit diesen juristischen Verankerungen – hinsichtlich der UNO-Deklaration sind die Vertragsstaaten verpflichtet, ihre eigene Gesetzgebung den Vorgaben der Konventionen anzugleichen – wird der Partizipationsbegriff im Sinne des pars-carpere (der Teilnahme) mit den Aspekten der Verantwortungsübernahme, der freien Meinungsäußerung sowie des angesprochenen Einbezugs dieser Meinung in die Entscheidungsprozesse, der Freiwilligkeit zur Teilnahme sowie der Rechte und Verpflichtung verbunden“ (Biedermann 2006, S. 98).*

### 7.3.4 Partizipation als psychologische Dimension

#### 7.3.4.1 Interne und externe Ressourcen

Lenz (2006, S. 14) erwähnt Partizipation in Zusammenhang mit der Ressourcenperspektive. *„In der Gesundheitspsychologie wie auch in den angrenzenden Gebieten der psychologischen Stress- und Bewältigungsforschung lassen sich einige Konzepte finden, die in enger Beziehung zu Partizipation, im Sinne von aktiver Einflussnahme auf die Gestaltung von Situationen, Kontrolle über Lebensereignisse und Mitwirkung bei Entscheidungsprozessen stehen“ (ebd., S. 14).*

Die Konzepte werden *„personale oder interne Ressourcen“* (ebd., S. 14) genannt. Alles, was einem Menschen in einer bestimmten Situation als Hilfsmittel zur Verfügung steht, kann als Ressource bezeichnet werden. Bei der Ressourcenperspektive kann davon ausgegangen werden, dass man Ressourcen zur *„Bewältigung alltäglicher und besonderer Anforderungen und Lebensaufgaben sowie belastender Lebensereignisse“* (ebd., S. 15) nutzen kann. *„Die Argumentation ist, dass Gesundheit und Wohlbefinden umso ausgeprägter werden, je größer*

*die Möglichkeiten sind, die Welt und das eigene Leben zu verstehen und zu beeinflussen (Kohärenzgefühl)“ (Betz/Gaiser/Pluto 2010, S. 13).*

Differenziert wird zwischen externen und internen Ressourcen, wobei die internen eine bedeutende Funktion bei der Bewältigung von Problemstellungen einnehmen und die externen *„alle sozialen, natürlichen und technischen Hilfsmittel bzw. Helfer in der Umwelt des Menschen, das heißt vor allem soziale Netzwerke, Einkommen, Wohn- und Arbeitsumgebung sowie den situationsbezogenen Handlungs- und Kontrollspielraum“* (Lenz 2006, S. 15) darstellen. Zusammen ergeben die beiden *„das Potenzial der Lebensbewältigung einer Person“* (ebd., S. 15). Personale Ressourcenkonzepte, wie etwa die Kontrollüberzeugung, die Selbstwirksamkeitserwartung, die Widerstandsfähigkeit und das Kohärenzgefühl weisen eine enge Beziehung zur Partizipation auf (vgl. ebd., S. 16).

#### 7.3.4.2 Kooperation in Verbindung mit Partizipation

Neben Partizipation finden wir bereits ein anderes Konzept, jenes der Kooperation, welches viele Elemente des Verständnisses von Partizipation enthält: *„Partizipation hat [unter anderem] mit freiwilligem Zusammenwirken, mit gemeinsamem Formulieren und Realisieren von Zielen und mit dem dabei notwendigen Aushandeln von Interessengegensätzen zu tun. Es gibt bereits einen anderen, gut ausgearbeiteten pädagogisch-psychologischen Begriff, der diese Elemente auch enthält: ‚Kooperation‘“* (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 22): *„Wir finden Kooperation häufig als eine Form des sozialen Umganges zwischen Menschen im Alltag, beispielsweise beim gemeinsamen Spielen, beim gemeinsamen Lernen in der Schule, bei der Arbeit im Beruf, in der Partnerschaft oder bei der Hausarbeit. Unter ‚Kooperation‘ verstehen wir aus psychologischer Sicht ein raumzeitlich koordiniertes Agieren von mindestens 2 Individuen (Partner), bei dem ein gemeinsames Ziel der Partner mittels einer gemeinsamen Strategie arbeitsteilig verwirklicht wird. Dabei dominieren zumeist einer oder auch mehrere Kooperationspartner, die Leitungs- und Koordinierungsfunktionen ausüben“* (Schmidt/Richter 1986, S. 172ff. zit. n. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 24).

Eine Kooperation bringt jedoch nicht automatisch die Umsetzung der festgelegten Ziele jedes/jeder einzelnen mit sich. Wichtig beim kooperativen Handeln ist es, dass man sich austauscht, die eigenen Interessen und Wünsche ausspricht und Bereitschaft zeigt, sich auf Kompromisse mit anderen einzulassen. Ein weiterer zentraler Aspekt für eine gelingende Kooperation ist das gemeinsame Aushandeln von Weg und Ziel, die für alle Betroffenen als



positiv und erfolgsversprechend gelten (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 24). Anhand dieser Darstellung kann man Aspekte erkennen, die auch für die Partizipation eine zentrale Rolle spielen.

### 7.3.5 Partizipation im pädagogischen Verständnis

Die nachfolgende Definition zeigt die Erwartung an die kindliche Beteiligung, die Praxis sieht jedoch anders aus, denn Kinder und Jugendliche werden nur in wenigen Lebensbereichen tatsächlich beteiligt: *„Im Hinblick auf Kinder und Jugendliche wird Partizipation als Beitrag zur politischen Sozialisation (Einübung demokratischer Verhaltensweisen) und zur gesellschaftlichen Integration verstanden“* (ebd., S. 17).

Die Einübung des Partizipationsverhaltens findet dabei in verschiedenen Kontexten, wie auf kommunaler Ebene, in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und in der Familie, statt. Im kommunalen Bereich bedeutet das, dass Kinder und Jugendliche unterschiedliche Projekte, wie beispielsweise die Gestaltung eines Spielplatzes, mitbestimmen und Entscheidungen treffen dürfen. Sie können ihre eigenen Interessen einbringen, vertreten und in Kinderparlamenten diskutieren (vgl. ebd., S. 17): *„Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird hier einerseits als Mittel und Kriterium für die Qualitätssicherung jugendpolitischer Entscheidungen gesehen, andererseits wird damit Heranwachsenden Zugang zu politischem Engagement eröffnet. Auf diese Weise soll Politikverdrossenheit entgegenwirkt und demokratisches Verhalten gefördert werden“* (ebd., S. 17).

Im Bildungsbereich und in der Jugendwohlfahrt, stellt die Partizipation von jungen Menschen zunehmen ein Diskussionsthema dar. *„Wie in anderen Bereichen versteht man darunter die Mitwirkung von Individuen bzw. Kollektiven an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen“* (ebd., S. 17).

Die Sozialpädagogik misst der Partizipation einen hohen Stellenwert bei, denn dadurch besteht die Hoffnung auf Antidiskriminierung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen: *„In der sozialpädagogischen Disziplin trägt damit Partizipation die Hoffnung, dass Menschen in vielfach noch herzustellenden inklusiven Gesellschaften ihre Rollen in einer Weise wahrnehmen können, sodass etwa Politik, Kultur oder Arbeit nicht zu Diskriminierungs- und Exklusionsfeldern werden“* (Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 36).

Baacke (1982, o. S. zit. n. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 17) zählt zur Partizipation „*die Artikulation von Interesse an Entscheidungen und von Argumenten für Entscheidungsoptionen sowie [den] Akt des Entscheidens selbst*“. Somit soll der Gedanke der Partizipation über Beteiligung und Demokratie eingelöst werden. Menschen sollen in unterschiedlichen Bereichen mitbestimmen und diese mitgestalten dürfen. Sie sollen an den sie betreffenden Lebensbereichen teilhaben. Emanzipation und Gleichberechtigung stellen hierbei zwei wichtige Aspekte dar. In vielen sozialpädagogischen Konzeptionen spielen die Authentizität des Individuums und die Erschaffung der individuellen Wirklichkeit eine bedeutende Rolle. Die aktive Teilnahme an den unterschiedlichen gesellschaftlichen Dimensionen steht außerdem im Vordergrund (vgl. Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 36).

In unserer Gesellschaft existiert eine Vielzahl an Themen in unterschiedlichen Lebensbereichen, die man allesamt theoretisch mitgestalten könnte (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 18). „*Verschiedene Partizipationsgegenstände verlangen zumeist auch eine unterschiedliche Art der Bearbeitung mit verschiedenen Anforderungen und einer unterschiedlichen Beteiligungsintensität*“ (ebd., S. 18).

Auch der Kindergarten und die Schule sind solche Lebensbereiche, die den Kindern und Jugendliche viele Partizipationsmöglichkeiten bieten können. Zu diesen Teilhabeoptionen zählen beispielsweise die Beteiligung an Entscheidungsprozessen, wenn es um unterschiedliche Projekte geht, um die Mitbestimmung von Tätigkeiten, die gemeinsam unternommen werden oder, wenn es um die Diskussion von Regeln geht, die es in der Gemeinschaft einzuhalten gilt (vgl. ebd., S. 18): „*Als unmittelbare Funktion von Partizipation in Bildungseinrichtungen wird die Verbesserung der kindlichen Lebenswelt durch Mitbestimmung und Mitgestaltung des Tagesablaufes sowie durch das Aushandeln gemeinsamer Regeln und konstruktiver Konfliktlösungen betrachtet*“ (ebd., S. 18).

Vor allem die Schule stellt einen wichtigen Bereich dar, wenn es um das Erlernen von Partizipationsfähigkeit geht. Ein demokratisches Miteinander, nicht nur in der Schule, sondern auch in der Gesellschaft, wird als Ziel von schulischen Bemühungen, in Bezug auf die Förderung von Partizipationsverhalten, gesehen. Es ist jedoch, sowohl im kommunalen als auch im schulischen Bereich, kritisch zu betrachten, „*inwieweit Partizipation im Sinne von Mitbestimmung und Mitgestaltung lediglich für Randgebiete und mit Alibifunktion zugestanden wird*“ (ebd., S. 19). Auch, wenn Schüler/-innen in Form von Klassensprecher/-innen in einige Entscheidungen involviert werden, so bleiben andere wichtige Aspekte, wie

etwa die Mitbestimmung an Themen, die im Unterricht behandelt werden, Beurteilungen von Leistungen oder die hierarchische Lehrer/-in-Schüler/-in-Beziehung, außer Reichweite der Mitgestaltungsmöglichkeiten der Betroffenen. Diese Zugangsweise dürfte die Partizipationsbereitschaft der Schüler/-innen wohl wenig unterstützen (vgl. Knauer 1994, o. S. zit. n. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 19).

Sollen Mitbestimmung und -gestaltung von Kindern und Jugendlichen als feste Bestandteile der Gesellschaft verankert werden, so muss dies auf unterschiedlichen Ebenen geschehen: *„Auf der gesellschaftlichen und der politischen Ebene ist zu klären, welche Rolle die Gesellschaft den Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen und bei Planungs- und Entscheidungsprozessen im Besonderen zumisst. Auf der Ebene der Pädagogen, also der Eltern, Erzieherinnen und Lehrer, entscheidet sich jedoch, in welchen Bereichen und wie viel Teilhabe Kindern und Jugendlichen wirklich zugestanden wird. Sind Kinder unfertige Menschen, die erst der Erziehung bedürfen, ehe sie mitentscheiden dürfen oder gelten sie als gleichberechtigte Partner mit Rechten?“* (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 20).

Der Partizipationsbegriff ist also im alltäglichen Gebrauch mit „Teilhabe“, im Sinne von Teilnahme an der Mitgestaltung des persönlichen Lebensumfeldes, zu übersetzen. Definitionen mit präziseren Beschreibungen des Begriffes lassen sich kaum ausmachen und ein einheitlicher Terminus, der dem vielfältigen Gebrauch in unterschiedlichen Disziplinen gerecht wird und allgemein gültig ist, ist schwer zu finden (vgl. ebd., S. 21): *„Beteiligt zu sein kann in diesem weitgefassten Sinne bedeuten, dass ein Kind einer Gruppe spielender Kinder lediglich zuschaut, ohne selbst aktiv zu sein, oder dass ein Kind im Rahmen eines Projektes eine zugeteilte Rolle ausfüllt, unabhängig davon, ob die Ausgestaltung dieser Rolle seinen Wünschen und Interessen entspricht. Genauso wenig wie solche fragwürdigen Formen der „Teilhabe“ erfüllen aus [der] Sicht [der Autoren/-innen] Einrichtungen wie „Kinderräte“, „Schulkonferenzen“ oder „Meckerkästen“ automatisch unsere Ansprüche an soziale Partizipation, nämlich Kindern und Jugendlichen wirklich Möglichkeiten zur Meinungsäußerung, Mitgestaltung und Mitbestimmung zu bieten“* (ebd., S. 21).

Die Autoren/-innen sehen ein entscheidendes Kriterium für das Vorhandensein von Partizipationsmöglichkeiten auf der einen Seite in der Schaffung von *„Freiräume[n] für Kinder und Jugendliche zur Selbstentfaltung“* (ebd., S. 21), auf der anderen Seite in der Förderung von Fähigkeiten, wie der Meinungsäußerung und Interessensvertretung. Diese Ansicht enthält des Weiteren den Aspekt der gemeinsamen Konfliktlösung. So sollen Probleme in der Gemeinschaft gelöst und die Betroffenen nicht in Gewinner und Verlierer unterteilt

werden. Im Kindergarten wäre die Vertretung dieser Vorgehensweise dann erreicht, wenn Pädagogen/-innen die Kinder in die Entscheidungsprozesse der Lösungsfindung miteinbeziehen und ihnen die Chance geben, Verantwortung zu übernehmen. Die Aufgabe der Pädagogen/-innen besteht darin, die Partizipations- sowie die Aushandlungsfähigkeit der Kinder zu fördern und sie darin zu unterstützen (vgl. ebd., S. 21f.).

Aus der pädagogischen Perspektive ist Partizipation von Kinder und Jugendlichen als Form von *„vielfältige[n] Mitgestaltungsmöglichkeiten ihrer unmittelbaren Lebenswelt“* (Biedermann 2006, S. 96) zu sehen, *„um ihnen so wirkliches, d.h. auf sie direkt rückwirkendes Erfahrungslernen zu ermöglichen. Durch Auseinandersetzung mit, sowie Entscheidungsfindung und Verantwortungsübernahme in unterschiedlichen Realitäten sollen auf diese Weise wichtige Lernerfahrungen gemacht und notwendige Eindrücke für späteres eigenständiges wie auch gemeinschaftliches Handeln gesammelt werden“* (ebd., S. 96).

#### **7.4 Entwicklung einer neuen Partizipationskultur**

Die Etablierung einer neuen Partizipationskultur, in der auch Kinder und Jugendliche ihre Meinung äußern, mitbestimmen und ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten können, ist sehr wichtig. Die Beteiligung aller Bürger/-innen an unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen muss forciert werden, wofür eine Neuorientierung in Bereichen wie der *„Politik, Verwaltung, Jugend- und Sozialarbeit und in den Schulen“* (Olk/Roth 2007, S. 8) notwendig ist. Kinder und Jugendliche begegnen bereits von klein auf vielen Aspekten unterschiedlicher Lebensbereiche, in die sie unmittelbar involviert sind und in denen sich für die Kinder und Jugendliche Teilhabemöglichkeiten eröffnen sollten (vgl. ebd., S. 8). Die Wichtigkeit der Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist mittlerweile unumstritten und wird in einigen Bereichen, wie beispielsweise in manchen Schulen, bereits umgesetzt (vgl. ebd., S. 15): *„Verstärkte Partizipation ist zwar ein Thema, aber eines unter vielen“* (ebd., S. 15). Deswegen ist das Beleben einer öffentlichen Diskussion über die Mitgestaltungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen über die adäquate Ausführung und ihre Dimension unumgänglich (vgl. ebd., S. 16).

Das folgende Zitat unterstreicht meine Herangehensweise an das Thema Partizipation in der Familie. Auch oder gerade in der Familie sollten Kinder als wichtiger und vollwertiger Teil gelten und es sollten ihnen Möglichkeiten der Teilhabe und Mitgestaltung geboten werden. Gerade als Elternteil oder Pädagoge/-in ist es wichtig, Kinder als gleichwertige Mitglieder der

Gesellschaft zu sehen und ihnen nicht den Status des/der zukünftigen Bürger/-in zukommen zu lassen. Kinder sollten das Recht haben, sich an der Vereinbarung von Regeln und Vereinbarungen des alltäglichen Familienlebens aktiv zu beteiligen und ihre Wünsche zu äußern. Einerseits ist es die Aufgabe der Kinder, sich einzubringen, aber andererseits ist es die Aufgabe der Eltern, diese Mitgestaltung zu ermöglichen und die Kinder in ihren Äußerungen ernst zu nehmen. Ich vertrete den Standpunkt, dass die Familie die erste wichtige Institution sein sollte, in der Kinder den Partizipationsgedanken vermittelt und vorgelebt bekommen und erste wichtige Schritte in Richtung Mitgestaltung gehen: *„Frühere Studien beschäftigten sich mit Kindern, weil man diese als zukünftige Bürgerinnen und Bürger betrachtete, welche die zukünftige Gesellschaft demokratisch gestalten sollten und somit ihre Interessen erst in der Zukunft zu vertreten hatten. Kinder können aber auch als junge Bürger der derzeitigen Gesellschaft mit klaren Interessen an derzeitiger Beteiligung betrachtet werden. Mit anderen Worten: Kinder sind keine „kleinen Bürger in Ausbildung“, sondern vollwertige Mitglieder der Gesellschaft“* (van Deth 2005, S. 3).

## 7.5 Partizipation als Beitrag zum Lebensstandard

Partizipation stellt einen wichtigen Bestandteil der heutigen Gesellschaft in vielen unterschiedlichen Bereichen dar und das Ausmaß an Mitgestaltung der eigenen Lebenswelt beeinflusst den Lebensstandard der Menschen: *„Partizipation ist positiv besetzt und erfährt ähnlich wie Ressourcenorientierung oder Flexibilität in der Kinder- und Jugendhilfe eine hohe Zustimmung“* (Pluto 2007, S. 16).

Der Begriff Partizipation ist durchwegs positiv besetzt: *„So liegen weder theoretische noch empirische Analysen vor, in denen Partizipation nicht – zumindest implizit – positiv konnotiert wäre und als etwas Wünschenswertes verhandelt würde“* (Walther 2010, S. 115).

Die Forderung nach Partizipation bringt auch *„ein gesellschaftspolitisches Ziel“* (Pluto 2007, S. 17) mit sich, denn es sollen möglichst viele Menschen erreicht und miteinbezogen werden. Laut Kronauer (2002, S. 152) ist der *„Lebensstandard“* (ebd., S. 152) der Menschen weitgehend abhängig von den Partizipationsmöglichkeiten, die sie in der Gesellschaft vorfinden. Der Platz, den jemand in der Gesellschaft einnimmt, ist durch *„Interdependenz und Teilhabemöglichkeiten“* (ebd., S. 152) gekennzeichnet. Unter Interdependenz versteht der Autor die *„Einbindung in die gesellschaftliche Arbeitsteilung und die Einbindung in soziale Netze“* (ebd., S. 153), die Partizipation unterteilt er in *„materielle Teilhabe, politisch-institutionelle Teilhabe und kulturelle Teilhabe“* (ebd., S. 153). Wem diese beiden Elemente

verwehrt bleiben, wird mit der Problematik der Ausgrenzung konfrontiert (vgl. ebd., S. 153f.). Dabei werden folgende Aspekte genannt:

- *„Ausschluss aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung: Ausgrenzung bedeutet, in der Gesellschaft keinen anerkannten Ort zu haben.*
- *Ausschluss aus sozialen Netzen: Ausgrenzung bedeutet soziale Isolation.*
- *Ausschluss von materieller Teilhabe: Ausgrenzung bedeutet, nicht mithalten zu können.*
- *Ausschluss von politisch-institutioneller Teilhabe: Ausgrenzung bedeutet Macht- und Chancenlosigkeit.*
- *Ausschluss von kultureller Teilhabe: Ausgrenzung bedeutet, von gesellschaftlich geteilten Lebenszielen abgeschnitten zu sein“ (Kronauer 2002, S. 156-204).*

## **7.6 Argumente für die Förderung von Partizipation**

- Ethisch moralische Argumente

Da Partizipation als ein Menschenrecht zu sehen ist, wird mit diesem Argumentationsmuster darauf hingewiesen, dass ethische Richtlinien beachtet werden müssen und *„dass Menschenrechte für alle gelten, und solange spezielle Gruppen, z.B. Kranke und Minderjährige, in der Gefahr stehen, dass ihre Rechte verletzt werden, Anstrengungen nötig sind, diesen Gruppen zu ihrem Recht zu verhelfen. Partizipation wirkt dabei als ein Modus der sozialen Integration“ (Pluto 2007, S. 26).*

- Demokratierelevante Argumente

Bei dieser Argumentation geht es darum, wie die demokratischen Bemühungen einer Gesellschaft beibehalten und sicher gestellt werden können. Es geht um *„gesellschaftliche Entwürfe, die Frage, wie politische Prozesse gesteuert werden können, aber auch um die Erhaltung oder den Ausgleich der Machtverhältnisse, um Möglichkeiten der Herrschaftskontrolle. Demokratie impliziert Partizipation“ (ebd., S. 26).*

– Wirtschaftliche Argumente

*„Den Kern dieser Argumentationen bildet die Frage, wie Prozesse marktwirtschaftlich optimiert und effektiviert werden können. Partizipation des Individuums wird dabei als Mittel der Rationalisierung erkannt und gefördert“ (ebd., S. 26).*

– Fachliche Argumente

Experten/-innen und Adressaten/-innen müssen sich arrangieren und partizipatives Verhalten zeigen, um ein gemeinsames Arbeiten zu ermöglichen: *„Diese Argumentationsfigur reagiert darauf, dass menschliche Handlungen nicht vorhersagbar sind und integriert diesen Faktor der Subjektivität des Einzelnen als einen Bestandteil in Konzepte methodischen Handelns“ (ebd., S. 26f.).*

Anhand dieser Argumentationsmuster lässt sich der vielfältige Gebrauch des Partizipationsbegriffs erneut erkennen.

Es wird also deutlich, dass Partizipation heutzutage in beinahe allen Bereichen der Gesellschaft ein Thema ist und die Menschen sich auch vermehrt beteiligen wollen. Es ist jedoch auch notwendig, sich die Frage über die Qualität der Beteiligung zu stellen, da man nicht in allen Bereichen Experte/-in sein kann und somit konstruktiv zu einer Veränderung beitragen kann (vgl. Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 36). Aus welchen Gründen die *„Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit“* (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 39) auch im Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen immer relevantere Themen werden, lässt sich aufgrund der oben angeführten gesellschaftlichen Veränderungen erklären, die auch ihre Lebenswelten betreffen und beeinflussen.

Es ist daher von großer Bedeutung, Kindern schon von klein auf die Möglichkeit zu bieten, ihre Wünsche zu äußern und ihre Interessen vertreten zu können. Neben der Familie bieten auch der Kindergarten und die Volksschule Platz dafür und Kinder sollten in diesen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen gefördert werden, indem ihre *„Interessensvertretung“* (Sturzbecher/Großmann 2003, S. 11), angemessen des jeweiligen Alters und Entwicklungsstandes, unterstützt wird (vgl. ebd., S. 11): *„Werden die Kinder an der Gestaltung ihrer Lebenswelten beteiligt, dann wachsen die Identifikation mit den geschaffenen Gruppennormen, die Verantwortung für die Einhaltung der gemeinsam*

*ausgehandelten Regeln und die Bereitschaft, sich auch in Zukunft mit eigenen Vorschlägen an der Ausgestaltung des Gruppenlebens zu beteiligen“ (ebd., S. 11).*

## **7.7 Partizipation als Entwicklungsaufgabe**

Kinder werden, wie bereits erwähnt, während ihrer Kindheit mit der Bewältigung vieler unterschiedlicher Entwicklungsaufgaben konfrontiert. So stellen auch Übergänge, wie der vom Kindergarten in die Volksschule, eine zu bewältigende Aufgabe für sie dar. Sie kommen in ein anderes Umfeld und müssen neue Beziehungen zu den Lehrer/-innen und den anderen Kindern knüpfen (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 42): *„Dies gelingt am besten, wenn man gelernt hat, auf andere zuzugehen, sich in Gruppen einzubringen und eigene Interessen auszuhandeln. Auch aus diesem Grunde ist Partizipation bereits für Vor- und Grundschulkindern eine aktuelle Entwicklungsaufgabe, wenn auch das Bewältigen der damit verbundenen Anforderungen noch schwer fällt“ (ebd., S. 42).*

Jedoch begegnen nicht nur die Kinder, sondern auch Eltern und Pädagogen/-innen im Kindergarten und der Schule Schwierigkeiten, wenn es um die Förderung der Partizipation geht (vgl. ebd., S. 42). Welche Probleme bzw. Missverständnisse sich in ganz alltäglichen Situationen ergeben können, soll folgendes Beispiel veranschaulichen (vgl. ebd., S. 42):

*Anna bleibt jeden Tag bis ca. 15:00 Uhr im Kindergarten. Danach wird sie von ihrer Mutter abgeholt und sie fahren nach Hause, wo Annas Bruder Felix bereits wartet. Felix geht schon zur Schule und geht selbstständig nach Hause. Um ca. 16:00 bereitet die Mutter täglich eine Jause für ihre Kinder zu. Während Felix sich sehr darüber freut und in Ruhe isst, kann Anna nicht still sitzen bleiben und tobt durch die ganze Wohnung. Sie will nicht essen und macht während der Jausenzeit ständig etwas anderes. Ihre Mutter will dieses Verhalten nicht akzeptieren und verlangt von ihrer Tochter bei Tisch sitzen zu bleiben und, genau wie ihr Bruder, zu essen. Annas Verhalten ändert sich jedoch auch nach einigen Ermahnungen nicht und die Mutter erfährt im Endeffekt aus Gesprächen mit den Kindergartenpädagogin/-innen, dass die Kinder kurz vor 15:00 eine Jause im Kindergarten bekommen und Anna möglicherweise um 16:00 nicht schon wieder Hunger hat.*

In diesem Fall kann die Mutter gemeinsam mit Anna eine Lösung finden, indem sie einen Kompromiss schließen. Beispielsweise könnte Anna sich während der Jausenzeit in ihrem Zimmer beschäftigen, um Felix nicht beim Essen zu stören oder sie könnte sich ein Buch nehmen und bei Tisch ansehen. Somit würde die Mutter die Partizipationsbereitschaft ihrer



Tochter fördern, da sie ihr die Möglichkeit gibt mitzureden und sich in die Lösungsfindung mit einzubringen (vgl. ebd., S. 42f.): *„Kinder mitreden zu lassen, ihnen Partizipationsmöglichkeiten zu geben, erfordert auch, ihnen etwas zuzutrauen und ihnen zu vertrauen“* (ebd., S. 43).

Dieses Beispiel veranschaulicht eine Alltagssituation, in der es um sehr viel mehr als um die Jause geht, sehr gut. Wenn man sich dessen als Mutter, Vater, Bezugsperson, Pädagoge/-in etc. bewusst ist und seine Sensibilität für Partizipationsmöglichkeiten im Alltag schärft, kann die Partizipationsfreude und -bereitschaft bei Kindern gefördert werden.

## **7.8 Entwicklung der Partizipationsfähigkeit durch das kindliche Spiel**

Mit ca. vier Jahren beginnen Kinder mit Rollenspielen und wollen damit die Erfahrung nach Mitbestimmung und Handlungsfreiheit machen. In diesem Alter können Kinder Streitpunkten, die sich aus dem gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern oft ergeben, jedoch noch nicht angemessen begegnen und lösen diese auf „gewalttätige“ Weise (vgl. Sturzbecher/Hess 2003, S. 229): *„Um jedoch die für Rollenspiele unerlässlichen Spielpartner zu gewinnen, muss das Kind partizipative Strategien entwickeln, um andere Kinder nicht zu frustrieren und seine Interessen friedfertig durchzusetzen. Wir gehen deshalb davon aus, dass die meisten Kinder solche Strategien schnell lernen und sich demzufolge bereits im Vorschulalter deutliche Fortschritte sowohl bei der Bereitschaft als auch bei der Fähigkeit zur Partizipation zeigen“* (ebd., S. 229).

Man geht also davon aus, dass sich sowohl die Partizipationsbereitschaft als auch die Partizipationsfähigkeit im Vorschulalter weiterentwickelt, es jedoch Unterschiede zwischen den Kindern gibt. Kinder, die schon im Kindergarten partizipatives Verhalten zeigen und ihre Wünsche und Bedürfnisse aussprechen, werden diese Verhaltensweisen auch wenn sie älter sind, beibehalten *„und dabei vermutlich einerseits [die] Partizipationsbereitschaft steigern und andererseits [die] Partizipationsfähigkeit ausbauen und verfeinern“* (ebd., S. 229). Kinder, denen es jedoch Schwierigkeiten bereitet sich in Gruppen zu integrieren, werden ihre *„Partizipationsversuche“* (ebd., S. 229) verringern und somit keine weiteren Entwicklungen im Partizipationsverhalten erzielen (vgl. ebd., S. 229).

Mit der Partizipationsbereitschaft und der Partizipationsfähigkeit geht einher, dass man mit sehr großer Wahrscheinlichkeit in einer Gruppe akzeptiert wird und seine eigenen Interessen

und Wünsche artikulieren und vertreten kann. Schafft man es, Probleme bei der Ausführung der eigenen Einfälle zu überwinden, so wird dies mit „soziale[r] Anerkennung, eine[r] wachsende[n] Selbstwirksamkeitsüberzeugung und internale[n] Kontrollüberzeugungen“ (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 41) honoriert. Wird man jedoch andauernd mit Ablehnung und Missachtung konfrontiert, so verliert man sehr schnell die Motivation, seine Ideen verwirklichen zu wollen (vgl. ebd., S. 41).

Durch das kindliche Spiel, das bereits im frühen Kindesalter einen wichtigen Aspekt darstellt, werden also erste wichtige Schritte für die Entwicklung partizipativen Verhaltens gesetzt. Somit ist es, auch aufgrund der bereits angesprochenen gesellschaftlichen Veränderungen, denen wir alle begegnen, notwendig, die Partizipationsbereitschaft bereits bei Kindern zu fördern: „Die wachsende Pluralisierung und Individualisierung unserer Gesellschaft“ (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 40) liefern Gründe für die Partizipationsförderung im Kindesalter. Auf der einen Seite bringen diese Prozesse die Möglichkeit nach der Freiheit sein Leben individuell zu gestalten und sich äußeren Zwängen zu entziehen mit sich. Auf der anderen Seite „erfordert die Vielfalt möglicher Lebensstile aber auch, eigene Lebensentwürfe zu entwickeln und zu verwirklichen“ (ebd., S. 40).

Die Autoren Sturzbecher/Hess (2003, S. 261) teilen der Bildung und Erziehung unterschiedliche Funktionen zu, welche Kinder darauf vorbereiten sollen in der Lebenswelt, mit der sie konfrontiert werden, handeln und bestehen zu können. Aufgrund zahlreicher Veränderungen ergibt sich jedoch die Frage, wie das Lebensumfeld von Kindern zukünftig aussehen wird: „Bildung und Erziehung müssen Kinder darauf vorbereiten, die Anforderungen ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt zu bestehen. Wie aber wird die zukünftige Lebenswelt aussehen? Es lassen sich verschiedene Hauptaspekte des weltweiten gesellschaftlichen Wandels unterscheiden, auf die sich die notwendigen Reformen des Bildungssystems ausrichten müssen. So entwickelt sich unsere Gesellschaft beispielsweise zu einer Wissens- und Informationsgesellschaft sowie zu einer Mediengesellschaft. Dieser Wandel wird begleitet durch die Globalisierung und durch das immer engere interkulturelle Zusammenleben. Jeder dieser Prozesse schafft neue Chancen und Risiken bei der Suche nach Erfolg im Leben. Um diesen zu finden, müssen sich Kinder nicht nur Wissen aneignen und Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln. Mindestens genauso wichtig ist der Erwerb sozialer Kompetenz und insbesondere von Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und Partizipation, da Aushandlungsprozesse zwischen Interessensgruppen in allen Lebensbereichen an die Stelle von traditionellen Verteilungsmodellen und Machtgebrauch treten: In den Familien stimmen beispielsweise

*immer mehr Väter und Mütter gleichberechtigt ihre Karrierewünsche ab und erziehen ihre Kinder partnerschaftlich, in der Arbeitswelt finden wir immer mehr Mitbestimmung der Arbeitnehmer und in der Weltpolitik gilt es, die ökonomischen Interessen von Industrie- und Entwicklungsländern gewaltfrei auszutarieren. Um seine Lebenschancen zu nutzen und Risiken zu bewältigen, muss ein Kind deshalb früh lernen und üben, seine Interessen anzumelden und gewaltfrei auszuhandeln“ (Sturzbecher/Hess 2003, S. 261).*

## **7.9 Gründe für die Partizipationsförderung bei Kindern**

### **7.9.1 Wichtigkeit von Familie und Bildungseinrichtungen**

Folgende Darstellungen zeigen, dass einerseits Institutionen, wie dem Kindergarten oder der Volksschule, andererseits auch der Familie, wichtige Aufgaben, in Bezug auf die Partizipationsförderung von Kindern, zukommen: *„Es [ist] sinnvoll, partizipatives Handeln bereits im Kindergarten, spätestens in der Grundschule zu fördern und zu fordern. Zugleich kommt der Familie als der primären Sozialisationsinstanz die Rolle zu, demokratische Grundwerte zu vermitteln und folglich partizipatives Handeln zu initiieren und zu unterstützen. Das Erlernte soll sich dann auch in schulischer Partizipation niederschlagen, obwohl die Settings und Kommunikationslogiken von Familie und Schule sehr unterschiedlich, teilweise divergent und manchmal konfliktbehaftet sind“ (Quellenberg 2010, S. 137): „Familie und Schule stellen im Kinderleben die Orte dar, an denen Kinder am ehesten etwas an ihrer eigenen Situation oder in ihrem Nahraum beeinflussen können. Partizipation wird deshalb im Folgenden verstanden als wahrgenommene Möglichkeit, an Entscheidungen teilzuhaben, welche die eigene Person oder das nähere Umfeld betreffen“ (ebd., S. 138).*

Der familiäre und der schulische Kontext stellen die zwei bedeutendsten Bereiche dar, die einen beim Erwachsenwerden begleiten und zentrale Aufgaben haben. In der Familie geht es mitunter um die Vermittlung von Werten und Normen, die für das Miteinander in einer Gesellschaft ausschlaggebend sind (vgl. ebd., S. 138): *„Die Familie ist also weniger auf die Vermittlung von explizitem Wissen und trainierbaren Kompetenzen ausgerichtet, als vielmehr auf informelles Lernen“ (Büchner/Krah 2008, o. S. zit. n. Quellenberg 2010, S. 138).*

### 7.9.2 Thesen nach Sturzbecher und Hess

Nachstehend werden einige der acht Thesen der Autoren Sturzbecher/Hess (2003, S. 261-264) beleuchtet und damit Gründe für die Wichtigkeit der Partizipationsförderung von Kindern und Jugendlichen aufgezeigt.

- Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit hängen sehr stark mit der Intelligenz des Kindes zusammen, was jedoch nicht bedeuten soll, dass man das partizipative Verhalten von Kindern erst dann fördern kann, wenn es die kognitiven Fähigkeiten dazu entwickelt hat (vgl. Sturzbecher/Hess 2003, S. 261): *„Deshalb müssen wir den natürlichen Wunsch von Kindern nach Mitgestaltung und Mitbestimmung als Ansporn auffassen, nachzudenken, wie angemessene Beteiligungsformen für jüngere Kinder und vor allem Jungen aussehen müssen, um erstens eine reelle Chance zur Partizipation zu bieten und zweitens alle Kinder zu erreichen“* (ebd., S. 262).

Um Kinder in ihrer Partizipationsfähigkeit zu fördern, liegt es an den Erwachsenen, die richtige Balance der Unterstützung zu finden. Einerseits ist es wichtig, den Kindern helfend zur Seite zu stehen, damit sie aufgrund ihrer Partizipationsbemühungen positive Ergebnisse sehen können. Andererseits müssen die Erwachsenen den Kindern auch Freiraum geben und sie darin bekräftigen, dass sie gewisse Aufgaben selbstständig erledigen können (vgl. ebd., S. 262).

- Haben Kinder die Möglichkeit der Teilhabe in unterschiedlichen Kontexten, so lernen sie eine reflexive Haltung einzunehmen und sich in die Lage ihrer Mitmenschen zu versetzen: *„Durch Mitgestaltung und Mitverantwortung verbessern Kinder ihre Fähigkeit zum Perspektivenvergleich und zur kritischen Reflexion der Perspektiven anderer. Dies ist eine wichtige Grundlage für friedfertiges Aushandeln und diskursive Konfliktbewältigung und damit auch für eine erfolgreiche Interessensvertretung“* (ebd., S. 262).

Um seinen Platz in der Gesellschaft finden zu können, muss man sich dem Wettbewerb mit seinen Mitmenschen aussetzen. *„Allerdings bedeutet dies nicht Durchsetzung mit Gewalt um jeden Preis und zu Lasten anderer, denn neben persönlicher Freiheit und Selbstverwirklichung gehören auch Gerechtigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zu den Grundwerten einer modernen Gesellschaft. Deshalb*

*lassen sich viele Interessen nur verwirklichen und viele Ideen nur durchsetzen, wenn man die Unterstützung anderer gewinnt oder auch deren Widerstand mit sozial akzeptierten Mitteln überwindet“ (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 40).*

- Die Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit hängen sehr stark mit dem Ausmaß der Autonomie, die man dem Kind je nach Entwicklungsstand einräumt, zusammen. *„Partizipationsförderung setzt angemessene Freiräume und die Erziehung zur Selbstständigkeit voraus“ (Sturzbecher/Hess 2003, S. 262).* Es geht dabei darum, den Kindern zu gewähren, Verantwortung zu übernehmen und ihren Alltag interessenbedingt mitgestalten zu können. Auch wenn es ihnen nicht immer gelingt ihre eigenen Vorstellungen durchzusetzen, werden sie an diesen Aufgaben lernen. *„Freiräume, Mitverantwortung und die entsprechenden Partizipationsangebote müssen demzufolge mit den Kindern mitwachsen“ (ebd., S. 263).*
- Will man die Fähigkeit von Kindern fördern, an ihren Lebenswelten teilzuhaben und diese mitzugestalten, ist es wichtig, ihnen *„gezielte Partizipationsangebote“ (ebd., S. 263)* aufzuzeigen. Nicht nur im Alltag, sondern auch durch bestimmte Projekte, kann die Partizipationsfähigkeit, mithilfe der angemessenen Unterstützung der Erwachsenen, gefördert werden. Die Herausforderungen, die Kindern zugemutet werden, müssen jedoch immer auf ihren aktuellen Entwicklungsstand abgestimmt werden (vgl. ebd., S. 263).
- Durch die Partizipationsförderung von Kindern werden auch Kompetenzen vermittelt, welche eine bedeutende Rolle spielen, denn sie tragen unter anderem dazu bei, dass Kinder Spaß daran haben, ihre Lebenswelt zu gestalten: *„Die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Partizipation stehen in enger Wechselwirkung. Dies deutet darauf hin, dass die Motivation von Kindern zur sozialen Partizipation von ihren diesbezüglichen Kompetenzen abhängt. Einfacher gesagt: Partizipationskompetente Kinder haben mehr Spaß an der Mitgestaltung und Mitbestimmung bei gemeinsamen Aktivitäten und beteiligen sich deshalb auch künftig engagierter“ (ebd., S. 264).*

*„Kinder mitentscheiden und mitgestalten zu lassen, ihnen also Partizipationschancen zu eröffnen, bedeutet immer auch, etwas von der eigenen Macht abzugeben und Risiken abzuwägen. Dadurch entstehen ein höherer ‚diplomatischer‘ Aufwand als bei einem instruktionszentrierten Erziehungsstil und im Hinblick auf die Kinder Versagens- und*

*Überforderungsängste. Bisweilen braucht man demzufolge bei der Partizipationsförderung ausgesprochen ‚starke Nerven‘. Dies lohnt sich allerdings: Werden die Kinder an der Gestaltung ihrer Lebenswelten beteiligt, handeln sie Verhaltensregeln untereinander und mit den Erziehungspersonen aus, dann wachsen Identifikation mit den geschaffenen Gruppennormen, Verantwortung für die Einhaltung der gemeinsam ausgehandelten Regeln und Bereitschaft, sich auch in Zukunft mit eigenen Vorschlägen an der Ausgestaltung des Gruppenlebens zu beteiligen“ (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 43f.).*

## **7.10 Problemfelder**

Die Bekräftigung der Partizipation und die Teilhabe der Bürger/-innen an ihren Lebenswelten, stellen heutzutage wichtige Facetten des gesellschaftlichen Lebens dar (vgl. Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 40): *„Gesellschaftliche Kollektive und Einrichtungen in allen Lebensphasen – Familien, Kindergärten, Schulen, Jugendarbeit, Jugendwohlfahrt, Universitäten, Betriebe, Vereine, Forschungsinstitutionen – haben für die Zukunft ihre Potenziale dahingehend zu prüfen. Verschiedene Argumentationen unterstreichen die Bedeutung der Partizipation, u. a. der Wert demokratischen Handelns, die Qualität kollektiven Tuns, Beteiligung als Aufbau von lebensrelevanten Kompetenzen, Partizipation als Akzeptanz von Diversity oder Partizipation als Ausdruck solidarischen Wirkens“* (ebd., S. 40). Neben all diesen positiven Argumenten für die Partizipation lassen sich jedoch auch einige Problemfelder skizzieren (vgl. ebd., S. 40).

- Partizipation als Ausbeutung: Es ist wichtig, Partizipation nicht nur als Projekt zu verstehen, das in einzelnen Institutionen durchgeführt wird, vielmehr muss Partizipation als fester Bestandteil in den Lebensbereichen der Menschen wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 40).
- Partizipation als Spielwiese: An den individuellen Fähigkeiten, die es einem/einer erlauben zu partizipieren, kann zwar gearbeitet werden, es ist jedoch immer wieder zu hinterfragen, in welchen Bereichen wirklich mitbestimmt werden kann bzw. inwieweit das einzelne Individuum befähigt ist, konstruktive Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd., S. 40).
- Partizipation als Dominanzgefüge: Die Partizipationsdebatte bringt auch die Frage nach den bedeutenden Dingen unserer Gesellschaft mit sich. *„Wenn mit Exklusion*

*argumentiert wird, steht dahinter ein gesellschaftliches Konzept über erwünschte Lebensbiographien. Es sind Statuskonzepte eines Teils der Gesellschaft, deren Ideale dabei zum Tragen kommen. Eine Bewertung eines einzelnen Lebensentwurfes ist damit stets abhängig von der eingenommenen Perspektive. Was als Arbeit akzeptiert ist, was als Kultur akzeptiert ist, was als Bildung akzeptiert ist, ist gesellschaftlicher Zankapfel“ (ebd., S. 40).*

- Partizipation als Überantwortung: In diesem Punkt geht es darum, dass „ökonomische Ressourcen und Realisierungskompetenzen ungleich verteilt sind“ (ebd., S. 41). In Bezug auf diese Tatsache ist es wichtig, Partizipationsmöglichkeiten für alle transparent zu machen (vgl. ebd., S. 41).
- Partizipation als Illusion: Neben der ganzen Partizipationsdiskussion muss man sich dessen bewusst sein, dass man nicht in allen Lebensbereichen mitbestimmen kann, da einem/einer die dafür notwendigen Wissensressourcen und Kompetenzen fehlen. Auch wenn man sich eine Meinung zu verschiedenen Inhalten bildet, kann man nicht in allen Feldern Experte/-in sein und muss in der Praxis jene Fähigkeiten wählen, die man beherrscht und die einem/einer die Teilhabe ermöglichen (vgl. ebd., S. 41).

### **7.11 Grenzen der Partizipation**

Um das Partizipationsverständnis transparent zu machen, gehen Olk und Roth (2007, S. 19) von der *„Stufenleiter der Beteiligung von der Anhörung und Artikulation von Interessen in Entscheidungsprozessen über die Mitentscheidung und Beteiligung an der Umsetzung bis zur Selbstorganisation und Selbstgestaltung“* aus.

Partizipation ist jedoch auch oft nur als *„symbolische Form“* (ebd., S. 19) anzutreffen. Dabei wird den Bürger/-innen, beispielsweise im politischen Bereich, vermittelt, sie hätten die Möglichkeit an Entscheidungen teilzuhaben und mitzubestimmen, diese kommen jedoch bei Versammlungen nicht zu Wort. Auf diese Weise wird Partizipation lediglich vorgetäuscht (vgl. ebd., S. 19).

Meiner Ansicht nach stellt auch die Familie eine wichtige Institution dar, in der Kinder und Jugendliche befähigt werden sollten, in Angelegenheiten, in die sie involviert sind, mitzubestimmen, um sich somit eine Meinung zu bilden, die sie dann vertreten können. An

dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass es auch viele Bereiche gibt, in denen man nur begrenzt Mitsprachemöglichkeiten besitzt (vgl. Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 37). Ich denke hierbei etwa an die Schulpflicht oder das verpflichtende Kindergartenjahr. In beiden Fällen können sich Bürger/-innen eine Meinung bilden, jedoch haben sie keine Entscheidungsmacht in Bezug auf die Umsetzung. Hier wird deutlich, dass Eltern auch Grenzen gesetzt werden, wenn es beispielsweise darum geht, dass das Kind nicht in die Schule gehen möchte. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass über die Mitbestimmung der Kinder über die Lust oder Unlust die Schule zu besuchen, zwar diskutiert werden kann, jedoch wird eine Lösung immer darauf hinaus laufen, dass das Kind die Schulpflicht zu absolvieren hat. In diesem Bereich werden Eltern mit Grenzen der Partizipationsmöglichkeiten konfrontiert.

### **7.12 Erziehung als Grenze**

Auch Kinder begegnen gerade im Bereich der Erziehungsabsichten ihrer Eltern den Grenzen der Partizipation. In Prozessen, welche die Erziehung betreffen, kann es mitunter darum gehen, Partizipationskompetenzen zu vermitteln (vgl. Walther 2010, S. 130). Walther (2010, S. 130) beschreibt *„Erziehungsabsichten als asymmetrische Konstellationen“*. Diese Asymmetrie kann in Anlehnung an Schleiermacher erklärt werden. Erziehung wird von einem Spannungsfeld umgeben, welches die Absichten und Ziele der älteren Generation mit der Subjektivität jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen zu vereinbaren versucht. So ist es einerseits die Aufgabe der Erziehungsberechtigten, die Zu-Erziehenden in die vorherrschenden gesellschaftlichen Zusammenhänge einzuführen und ihnen vertraut zu machen. Andererseits gilt es für die ältere Generation dafür zu sorgen, dass die Jungen eigene Wege entwickeln um sich diese Zusammenhänge anzueignen (vgl. Schleiermacher 2009, S. 9 zit. n. Walther 2010, S. 130). Während *„Partizipation als Grundprinzip non-formaler Bildung in der Jugendarbeit“* (Walther 2010, S. 131) offensichtlich wird, weil den Jugendlichen in diesem Bereich Handlungsspielraum geboten wird, d.h. sie können ihren Lebensbereich mitgestalten und bestimmen, denn Jugendarbeit basiert auf Freiwilligkeit und richtet sich nach den Wünschen und Interessen der Jugendlichen, sieht es in der Erziehung eben anders aus (vgl. ebd., S. 131). In einem Bereich wie der Erziehung beispielsweise, ist die *„Grenzziehung zwischen Freiwilligkeit und Zwang weniger eindeutig“* (ebd., S. 131).

Gerade die Erziehung spielt, wie dies bereits in einem eigenen Kapitel dargestellt wurde, in meiner Arbeit eine zentrale Rolle, wenn es um die Schaffung von Partizipationsbereichen



innerhalb der Familie geht. Dieser Aspekt wird mir in meiner Untersuchung immer wieder begegnen und wichtig für meine Ergebnisse sein.

### 7.13 Qualität in der Beteiligung

Kinder und Jugendliche wollen in ihren Lebensbereichen verstärkt involviert werden und die Möglichkeit bekommen, mitzubestimmen. Dies macht die Qualität in den Planungsphasen aus, denn die Kinder und Jugendlichen sind Experten/-innen in ihrer Lebenswelt. Sie müssen die Chance bekommen, ihre Meinung zu äußern und ihre Bedürfnisse vorzutragen, da die Menschen, die in solchen Planungsprozessen für gewöhnlich die Oberhand haben, die Kinderwünsche nicht in der notwendigen Bandbreite umsetzen können, ohne diese von den Betroffenen selbst zu erfahren (vgl. Fatke/Biebricher 2006, S. 2): *„Die Partizipation junger Menschen hat in den vergangenen 20 Jahren somit in Wissenschaft und Praxis eine deutliche Aufwertung erfahren. Dabei sind nachhaltige Demokratieentwicklung, Schaffung individueller Bildungschancen, Qualifizierung von Planungsprozessen und soziale Integration gewichtige Argumente für die Beteiligung junger Menschen“* (ebd., S. 2).

Die Autoren Olk und Roth (2007, S. 21f.) gehen auch davon aus, dass es immer Grenzen der Partizipation, in Bezug auf unterschiedliche Aspekte wie etwa das Alter oder das Geschlecht, gibt. Sie halten fest, dass unterschiedliche Gruppen von Menschen einerseits ausgeschlossen werden, andererseits jedoch auch Inklusion und die Chance auf Beteiligung und Mitbestimmung in verschiedenen Bereichen stattfindet: *„Wir können davon ausgehen, dass jedes Verfahren und jedes Instrument spezifische Selektivitäten und Grenzen aufweist, selektiv etwa mit Blick auf die Ressourcen, das Geschlecht und das Alter der Beteiligten. Oft läuft Beteiligung auf die Privilegierung von ohnehin Privilegierten hinaus und verstärkt soziale und politische Ungleichheiten. Aber es gibt auch genügend Formen und Verfahren, die üblicherweise ausgegrenzten Bevölkerungsgruppen eine Beteiligung ermöglichen: Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, jungen Migranten, Kinder ohne Schreib- und Lesekompetenzen, »Risikojugendlichen« mit negativen Anerkennungsbilanzen in Bildung, Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt. Zudem muss die Beteiligung von jungen Menschen auf ihre sich (hoffentlich auch durch den Beteiligungsprozess selbst) entwickelnden Fähigkeiten abgestimmt sein. Die Formen werden in der Kita anders aussehen müssen als im Jugendzentrum“*.

### 7.13.1 Indikatoren für Qualität

Das Deutsche Kinderhilfswerk (2004, o. S. zit. n. Olk/Roth 2007, S. 22) hat unterschiedliche Indikatoren für die Qualität von Beteiligung von Kindern und Jugendlichen definiert:

- *„Freiwilligkeit (Mitwirkung kann und darf nicht erzwungen werden)*
- *Ernstcharakter (nur ernst gemeinte Beteiligungsangebote zählen)*
- *Integration (Beteiligungsprozesse sollten so angelegt sein, dass sich im Prinzip alle Kinder und Jugendlichen beteiligen können)*
- *Begleitung durch Erwachsene (Unterstützung verbessert auch bei Kindern und Jugendlichen die Qualität von Partizipation, in sehr jungen Jahren sind sie sogar darauf angewiesen)*
- *Handlungsspielräume (es braucht einen garantierten Entscheidungsrahmen)*
- *Spielraum für eigene Aktivitäten (Beteiligung ist so offen anzulegen, dass die Beteiligten auch eigene Formen entwickeln können)*
- *Alters- und zielgruppengerechte Methoden*
- *Gemeinsame Ziele, die von allen Beteiligten getragen werden können*
- *Transparenz*
- *Dialog*
- *Kooperations- und Konfliktbereitschaft*
- *Ganzheitlichkeit (Kinder und Jugendliche sollten in allen Phasen eines Planungsprozesses beteiligt sein und nicht nur bei der Ideensuche)“*

Nicht nur in Österreich gibt es unterschiedliche Projekte und Bereiche, in denen Kinder mitbestimmen dürfen. Man findet sie auch in Deutschland, jedoch sind diese Partizipationsprozesse in vielen Fällen eher als Einzelfälle bzw. Projekte anzusehen. Was jedoch positiv auffällt, ist die Bandbreite der Zielgruppen. So reicht die Vielfalt der Angebote von Projekten speziell für Mädchen oder Buben über solche für Migranten/-innen bis hin zu Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten (vgl. Stange 2010, S. 2): *„Wir haben nicht nur spannende und farbige Praxisprojekte, die zeigen, ‚dass es geht‘, sondern wir wissen auf diesem Weg auch faktisch alles Erforderliche über geeignete Beteiligungsformen, -strategien, -themen und -methoden. Wir wissen also genau, ‚wie es geht‘ (Partizipationsdidaktik). Es gibt keinen zu geringen Wissens- und Erkenntnisstand in Bezug auf Partizipationsmodelle, kein didaktisches Angebots- und Methodendefizit. Es*

scheint eher ein Einstellungs- und Handlungsdefizit auf Seiten der Erwachsenen zu geben“ (ebd., S. 2).

### 7.13.2 Elemente der Kinder und Jugendpartizipation

Stange (2010, S. 3f.) teilt die Kinder- und Jugendpartizipation in fünf Elemente auf.

- Das erste Element setzt sich aus Feldern, an denen Beteiligung erfolgt, aus Themen der Partizipation und aus Gruppen, die alle Involvierten umfassen, zusammen.
- Das zweite Element umfasst *„Strategien (Grundformen) der Kinder- und Jugendbeteiligung. Strategien sind die großen methodischen Basiskonzepte und Grundrichtungen. Es gibt sieben solcher Strategien“* (Stange 2010, S. 3). Um einige zu nennen: *„Stellvertretende Formen (wie Kinderbeauftragte und Kinderbüro); Beteiligungsformen an den Institutionen der Erwachsenenwelt (wie Sitz und Stimme einzelner Jugendlicher in kommunalen Erwachsenengremien und -ausschüssen); Aushandlung und Alltagbeteiligung (realer Einfluss im Status eines Mitwirkungsrechtes, aber ohne echte Entscheidungsrechte)“* (ebd., S. 3) etc.
- Das *„Partizipationsniveau (die Intensität der Beteiligung bzw. der Einflussnahme von Kindern und Jugendlichen)“* (ebd., S. 3) macht das dritte Element aus. Partizipationsmöglichkeiten ergeben sich etwa im Alltag, durch die *„repräsentative Mitbestimmung: Delegation der Rechte an Kinder und Jugendliche“* (ebd., S. 4) oder die *„Selbstbestimmung und Selbstverwaltung in eigenen Projekten“* (ebd., S. 4).
- Die *„Reichweiten-Differenzierung der Partizipation (bezogen auf die Aktionsfelder [Orte], Themen und Zielgruppen“* (ebd., S. 4) stellen das vierte Element dar. Hierbei geht es um die *„Zielgruppenbegrenzung oder Offenheit (keine Begrenzung), zum Beispiel 1. Betroffenenpartizipation vs. Populärpartizipation (Öffentlichkeitspartizipation) 2. Altersgruppenbegrenzung 3. Begrenzung auf besondere soziale Gruppierungen (zum Beispiel Mädchen, Migrantenkinder)“* (ebd., S. 4).

- Das fünfte Element machen die „*Phasen des politischen Prozesses*“ (ebd., S. 4) aus, wobei es sich um die „*Mitwirkung an der Umsetzung von Lösungen und Entscheidungen in kooperativen Projekten: aktives, veränderndes Handeln, Gestaltung der Lebenswelt, freiwilliges Engagement - Recht auf Übernahme von Verantwortung*“ (ebd., S. 4) handelt.

Diese Elemente zeigen auf, dass die Möglichkeit der Teilhabe und Mitbestimmung nicht nur in der Dimension der Entscheidungsfindung anzusetzen ist, sondern auch in Dimensionen wie „*der Problemdefinition, der Ideen- und Vorschlagsentwicklung, der Entscheidung, bis zum Bereich der Umsetzung und schließlich sogar bis zur Beteiligung an den Ergebnissen partizipationsfähig ist*“ (ebd., S. 4).

## **7.14 Praxisbeispiele Graz**

Auch in Graz wird die Kinder- und Jugendpartizipation in unterschiedlichen Formen verwirklicht. Die nachfolgenden Beispiele zeigen auf, wie diese Beteiligung aussehen und gelingen kann.

### **7.14.1 Das Kinderbüro**

Das Grazer Kinderbüro stellt sich auf seiner Homepage ([www.kinderbuero.at](http://www.kinderbuero.at)) wie folgt vor: „*Unsere Vision ist es, dass die Rechte von Kindern in allen gesellschaftlich relevanten sozialen Systemen bewusst gelebt werden. Wir begleiten Kinder und Erwachsene dabei, den Alltag kindgerecht zu gestalten*“ (Kinderbüro 2013).

Das Grazer Kinderbüro setzt sich für die Anerkennung und Wertschätzung der Rechte und Bedürfnisse von Kindern in der Öffentlichkeit ein. Des Weiteren arbeitet es an der Bewusstseinsförderung der Menschen, Kinder und ihre Interessen wahr- und ernst zu nehmen. Das Kinderbüro arbeitet mit Eltern, Pädagogen/-innen und anderen Institutionen zusammen und beschäftigt sich mit den Themen „*Kinderrechte, Bildung und Wissenschaft, Wohnen, Stadt, Verkehr, Gesundheit und Wirtschaft*“ (Kinderbüro 2013).

### **7.14.2 Die Kinder- und Jugendanwaltschaft**

Auch die Kinder- und Jugendanwaltschaft Steiermark ([www.kinderanwalt.at](http://www.kinderanwalt.at)) setzt sich für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ein. Sie fordert das Recht für Kinder,

Lebensbereiche, die für sie bedeutend sind, mitzugestalten und ihre Interessen zu artikulieren. Kinder und Jugendliche sollen in unterschiedliche Planungsprozesse miteinbezogen werden und sie sollen mitbestimmen dürfen. *„Die Kinder- und Jugendanwaltschaft Steiermark unterstützt und fördert die Idee, dass Kinder und Jugendliche am öffentlichen, politischen und kulturellen Leben teilnehmen und so ihre Wünsche und Interessen kundtun können. Kinder und Jugendliche sollen die Möglichkeit haben begleitet an Entwicklungsprozessen teilzunehmen, ihre Standpunkte darzulegen und auf diese Weise nicht nur zum gegenseitigen Verständnis, sondern auch zu ganzheitlicheren und somit nachhaltigeren Lösungen beizutragen. Für die Kinder- und Jugendanwaltschaft Steiermark ist eine wesentliche Voraussetzung der Partizipation, dass Kinder und Jugendliche als Expert/innen für ihr Lebensumfeld angesehen und anerkannt werden“* (Kija 2011).

#### 7.14.3 Das Kinderparlament

Das Kinderparlament Graz ([www.kinderparlament.at](http://www.kinderparlament.at)) wird vom Grazer Kinderbüro durchgeführt und stellt ebenfalls die Mitbestimmung und Mitgestaltung der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt. Sie sollen die Möglichkeit bekommen, sich an der Gestaltung der Stadt Graz zu beteiligen und ihre Wünsche zu äußern. Das Kinderparlament bietet einen Raum für Kinder, in dem sie ihre Interessen aussprechen und vertreten können. Des Weiteren wird ein/eine Kinderbürgermeister/-in gewählt und es werden gemeinsame Aktivitäten unternommen (vgl. Kinderparlament 2013).

#### 7.15 Prävention durch Partizipation

Partizipation kann auch dazu beitragen verschiedene „*Präventionsziele*“ (Olk/Roth 2007, S. 97) zu erreichen, denn wenn Kinder und Jugendliche darin bestärkt werden, ihre Anliegen und Interessen zu artikulieren, können sie sich in unterschiedlichen Bereichen gegen unangemessenes Verhalten wehren: *„Das Spektrum reicht von der Gesundheitsprävention (Ernährungsverhalten, Drogenkonsum etc.) über die Kriminalprävention (Verhinderung von sexuellem Missbrauch, Vermeidung von Delinquenz, Jugendgewalt etc.) bis hin zur politischen Prävention (von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit etc.)“* (ebd., S. 97).

Außerdem werden durch partizipative Handlungsweisen und Teilhabemöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen *„Kompetenzen und Motivationen wie Verantwortlichkeit,*

*Kooperationsfähigkeit und Selbstbewusstsein, die ihre Rolle als aktive Bürgerinnen und Bürger stärken“ (ebd., S. 97) erzielt. Partizipation soll jedoch nicht idealisiert und als „Allheilmittel gegen die Faszination und Alltäglichkeit von Gewalterfahrungen besonders bei männlichen Jugendlichen, die stark von familiären sowie schicht- und milieuspezifischen Faktoren beeinflusst werden“ (ebd., S. 98) gesehen werden. Vielmehr soll die erhöhte Beteiligungschance von Kindern und Jugendlichen vermitteln, dass sie gehört werden und ihre eigenen Interessen aussprechen können (vgl. ebd., S. 98).*

Es lassen sich sehr viele Gründe ausmachen, wieso die Partizipationsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen gefördert werden und sie in ihren Teilhabemöglichkeiten bestärkt werden sollen (vgl. ebd., S. 108): *„Unabhängig davon, in welcher Gesellschaft sie leben, teilen Kinder und Jugendliche mit allen anderen Menschen die grundlegenden Menschenrechte und sind daher prinzipiell an gesellschaftlichen Entscheidungen zu beteiligen“ (ebd., S. 108).* Nur wenn die Betroffenen Erfahrungen in Bezug auf die Teilhabe und Mitbestimmung machen, können Kinder als Bürger/-innen aktiv werden (vgl. ebd., S. 108).

Wichtig ist es zu betonen, dass das Recht der Partizipation nicht erst zukünftig gilt, *„sondern [es] besteht von Geburt an, wobei sich die Formen, Anlässe und Themen der Beteiligung mit dem Alter verändern können“ (ebd., S. 108).*

Um Probleme unterschiedlichster Art lösen zu können, müssen junge Menschen auf kommunaler, nationaler, europäischer und internationaler Ebene miteinbezogen werden und in den für sie relevanten Lebensbereichen zur Partizipation ermutigt werden (vgl. ebd., S. 108f.). Auf diese Art und Weise wird sichtbar, dass sich der Einsatz für die erhöhte Teilhabe von Kindern und Jugendlichen lohnt. Der jungen Generation werden Grundrechte zugesagt und sie bekommen die Möglichkeit, mehr Einfluss auf Angelegenheiten ihrer Gemeinde bzw. der Gesellschaft auszuüben. Gesellschaftliche Entwicklungen können aufgrund der Ideen und Innovationen der jungen Menschen positiv verlaufen und den Schwierigkeiten und Herausforderungen *„in einer pluralisierten und globalisierten Welt“ (ebd., S. 109) Stand halten (vgl. ebd., S. 109).*

*„Es geht in Partizipationsprozessen immer darum, Lösungen für Probleme im Alltag zu finden. Dabei bauen Kinder Problemlösungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit auf“ (Reicher 2009, S. 36).*

## 7.16 ZDF-Studie

Auch die Autoren Schneider/Stange/Roth kommen in der von ihnen durchgeführten ZDF-Studie (2009, S. 33f.) zu dem Schluss, dass Partizipation eines Gesamtkonzeptes bedarf und alle für Kinder relevante Lebensbereiche, wie Familie, Schule und Wohnort, gemeinsam betrachtet werden müssen und keiner der Bereiche ausgeschlossen werden darf.

Die ZDF-Studie zum Thema Partizipation von Kindern in der Familie, der Schule und im Wohnort, wurde aufgrund des 20-jährigen Jubiläums der Kindersendung „logo!“, im Jahr 2009 in Deutschland, durchgeführt: *„Kinder sollen sich als Teil des Ganzen begreifen und Möglichkeiten bekommen, an der Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken. Das fördert ihre Persönlichkeitsentwicklung wie auch die soziale Integration und kann so der Politikverdrossenheit entgegenwirken“* (Schneider/Stange/Roth 2009, S. 9).

Im Zuge dieser Studie wurden Kinder zwischen 8 und 12 Jahren und deren Eltern zum Thema Partizipation befragt. Verschiedene Untersuchungsfragen standen dabei im Mittelpunkt. Unter anderem wurde nach dem Ausmaß der Beteiligung in den einzelnen Bereichen, der Partizipationsintensität bei unterschiedlichen Themen und der Konfliktrichtigkeit in Zusammenhang mit Partizipation gefragt (vgl. ebd., S. 9f.). Ich werde hier lediglich auf die Ergebnisse des Lebensbereichs Familie eingehen, da dieser für meine Arbeit eine hohe Relevanz besitzt.

Ergebnisse:

In Bezug auf die Bedeutung der Mitbestimmung kann festgehalten werden, dass es den Kindern wichtig ist, zuhause mitzubestimmen. Mehr als 80 % der Befragten antworteten mit „sehr wichtig“ (24,4 %) oder „wichtig“ (58,8 %). In der Mitbestimmungsintensität hingegen lassen sich eindeutige Unterschiede erkennen, während 60 % zuhause „viel“ oder „sehr viel“ mitbestimmen dürfen, liegt der Anteil der Kinder, die „wenig“ oder „überhaupt nicht“ mitbestimmen dürfen bei 40 %.

Auch bei den Themen lassen sich in Bezug auf die Mitbestimmung der Kinder Unterschiede erkennen. In Bereichen wie „Freunde treffen“, „Freizeitgestaltung“ oder „Taschengeld“ gaben die Kinder an, viel mitbestimmen zu dürfen, wohingegen Themen wie „Hausarbeit“, „zu Bett gehen“ oder „Zeiten, zu denen die Kinder zuhause sein müssen“ größtenteils von den Eltern festgelegt werden (vgl. ebd., S. 12).

Auf die Frage „Wenn du zuhause schon einmal mitbestimmen durftest, wie hat dir das gefallen?“, antworteten mehr als 90 % der befragten Kinder mit „sehr gut“ (35,2 %) oder mit „gut“ (62,1 %). Des Weiteren erleben die Kinder Partizipation in der Familie in Zusammenhang mit Konflikten, die sich daraus ergeben, als eher gering (vgl. ebd., S. 11f.).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Kindern die Mitbestimmung im Lebensbereich Familie sehr wichtig ist und es ihnen gefällt, wenn sie sich einbringen und ihre Wünsche äußern können. Sollten sich doch einmal Konflikte ergeben, geben die Kinder an, dass die Pläne der Eltern durchgesetzt werden, jedoch auch Aushandlungsprozesse zwischen Eltern und Kindern stattfinden (vgl. ebd., S. 15). Auch wenn die Untersuchung des ZDF ergeben hat, dass der Bereich der Familie bezogen auf die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder schon sehr weit entwickelt ist, muss die Mitbestimmung der Kinder weiterhin gefördert und intensiviert werden. Immerhin gaben 40 % der Befragten an, dass sie wenig bis gar nicht mitbestimmen dürfen, 80 % der Betroffenen die Möglichkeit mitzubestimmen aber als sehr wichtig einschätzen (vgl. ebd., S. 29).

### **7.17 Partizipation als fester Bestandteil im Alltag**

Auch die Autoren Schneider/Stange/Roth (2009, S. 33) sprechen sich dafür aus, dass die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen nicht nur in Projekten gefördert werden dürfen, sondern auch einen festen Bestandteil im Alltag darstellen sollen: *„Kinder müssen im gesamten Prozess der sozialen und politischen Beteiligung auf allen Niveaus von der Problemdefinition über die Ideen- und Vorschlagsentwicklung, die Beteiligung an den eigentlichen Entscheidungen, aber auch bei der Planung und Umsetzung und der Verantwortungsübernahme beteiligt werden“* (ebd., S. 33).

Des Weiteren ist es wichtig, Grenzen der Partizipation aufzuzeigen, um somit überschaubar zu machen, an welchen Stellen die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen stattfinden kann, aber auch offensichtlich zu machen wo sie endet (vgl. ebd., S. 33): *„Es gilt nicht nur das Prinzip, die Grenzen von Rechten transparent und legitimierbar zu benennen. Es gilt auch das Prinzip: Was nur von Erwachsenen und Kindern gemeinsam regelbar ist, muss auf gleicher Augenhöhe ausgehandelt werden. Was Kinder aber alleine können und wollen, ist ihnen zu übertragen!“* (ebd., S. 34).

*„Durch Partizipation werden somit Kompetenzen, Verantwortungsgefühl und eine positive Identitätsentwicklung gefördert“* (Fatke/Niklowitz 2003, S. 14). Außerdem kann durch



Partizipation auch die Integration, vor allem von Kindern mit ausländischer Herkunft oder Kindern mit Behinderungen, gefördert werden. Eine weitere wichtige Funktion besteht darin, dass *„Partizipation zur Sensibilisierung der Erwachsenen für konkrete Anliegen und Wünsche von Kindern und Jugendlichen beitragen, aber auch zum besseren und breiteren Verständnis dieser Anliegen“* (ebd., S. 14).

Die Partizipationsförderung durch das Angebot an Partizipationsmöglichkeiten stellt für mich eine wichtige Angelegenheit in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts dar. Gerade die Familie sollte die Teilhabe der Kinder unterstützen und sie darin bekräftigen, ihre Wünsche zu äußern und ihre Interessen zu vertreten. Wenn sie das bereits in früher Kindheit lernen, entwickeln sie neben bedeutenden Kompetenzen auch die Fähigkeit, sich in einer Gruppe zurechtzufinden und Kompromisse einzugehen. Partizipationsfähigkeit stellt eine wichtige Kompetenz dar, um den gesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen Stand zu halten und mit ihnen umgehen zu können.

## 8. Ziel und Forschungsfrage

Das Ziel meiner Arbeit ist es, einerseits herauszufinden, in welchem Ausmaß Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren die Planung von Aktivitäten bzw. das Aufstellen von Regeln, die im familiären Zusammenleben eine Rolle spielen, aktiv mitbestimmen dürfen. Andererseits möchte ich erfahren, ob ihre Wünsche berücksichtigt, ernst genommen und in der Praxis, sowie in der Entscheidungsfindung umgesetzt werden. Darüber hinaus will ich aufzeigen in welchen Bereichen des Familienalltags den Kindern Partizipationsmöglichkeiten geboten werden.

Meine Forschungsfrage lautet wie folgt:

„Inwieweit werden Kinder zwischen sechs und zehn Jahren aktiv an der Gestaltung des familiären Alltags beteiligt?“

Folgende weitere Fragen sollen außerdem in meiner Untersuchung beantwortet werden:

- Gehen die Eltern auf die Anliegen ihrer Kinder ein?
- Wird den Kindern die Möglichkeit geboten ihre Interessen im Familienalltag zu vertreten?
- Erklären sich Eltern dazu bereit, Kompromisse mit ihren Kindern einzugehen und gegebenenfalls mit ihnen über bestimmte Sachverhalte zu diskutieren?
- Werden den Kindern Partizipationsmöglichkeiten in ihrer Lebenswelt geboten?

## 9. Forschungsdesign

Das Forschungsdesign beschreibt zum einen die Erhebungsinstrumente, die ich in meiner Untersuchung verwendet habe. Zum anderen werden die Stichprobe meiner Erhebung und die Durchführung dargestellt, um abschließend das Auswertungsverfahren für meine Ergebnisse darlegen zu können.

### 9.1 Erhebungsinstrumente

#### 9.1.1 Triangulation

*„Dieser Begriff bezeichnet in der Sozialforschung die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus. Meist wird dies durch verschiedene methodische Zugänge realisiert“* (Flick 2006, S. 161).

In meiner Untersuchung habe ich eine Triangulation angewandt, da ich die Methode der teilnehmenden Beobachtung mit der Methode des Interviews verbunden habe. *„Methoden-Triangulation spielt etwa in ethnographischen Ansätzen, die bspw. Befragung und Beobachtung miteinander kombinieren (between method) eine Rolle“* (ebd., S. 161).

Es ist jedoch zu beachten, dass nur dann von einer Triangulation ausgegangen werden kann, wenn die unterschiedlichen Methoden eine gleichwertige Verwendung in der Untersuchung erfahren. Auch hierbei können Probleme auftreten, denn optimal wäre es, wenn *„am Fall trianguliert“* (ebd., S. 161) wird, was jedoch nicht immer möglich ist. In meiner Untersuchung habe ich dies gemacht, denn die Untersuchungsteilnehmer/-innen, die beobachtet wurden, wurden danach auch interviewt. Eine Triangulation soll dazu beitragen umfangreichere, komplexere und ausführlichere Erkenntnisse zu sammeln, da man verschiedene methodische Zugänge in der Forschung wählt (vgl. ebd., S. 161f.).

#### 9.1.2 Das qualitative Interview

*„Ein Interview ist eine besondere Form des Gesprächs, das von der Forscherin mit einer zu beforschenden Person geführt wird. Interviews dienen der wissenschaftlichen Datenerhebung. Im Gegensatz zu einem Alltagsgespräch, bei dem man nur zu leicht vom hundertsten ins tausendste kommt, sind Interviews systematischer und kreisen stärker um*

*ein bestimmtes, von der Forschungsfrage definiertes Thema“ (Hug/Poscheschnik 2010, S. 100).*

Interviews können sich insofern unterscheiden, als sie strukturiert oder unstrukturiert sein können. Interviews, die einer völligen Strukturierung unterliegen, bieten wenig Offenheit. Alle Fragen sind vorgegeben und von diesen wird im Normalfall nicht abgewichen. Das Gegenteil zu dieser Interviewform ist ein vollkommen offenes Interview, welches keiner Strukturierung unterliegt. In dieser unstrukturierten Gesprächsführung gibt es kein Ziel, an das man gelangen möchte, sondern der/die Interviewer/-in kommuniziert ein Thema nach dem anderen (vgl. ebd., S. 100): *„In der qualitativen Forschung schlägt man meist einen Mittelweg ein. Hier sind halb- bzw. teilstrukturierte Interviews typisch, bei denen ein Interviewleitfaden entwickelt wird, der dem Gespräch als roter Faden dient“ (ebd., S. 100).*

Der Leitfaden dient als Orientierungshilfe, denn er beinhaltet alle Fragen für jene Themen, die man als Interviewer/-in ansprechen möchte. Bei dieser Form des Interviews ist es auch möglich, während des Gesprächs bei dem/der Interviewpartner/-in nachzufragen, um somit mehr Information zu bekommen. Es gibt also einen roten Faden, von dem man jedoch, wenn nötig, abweichen kann, um ein Thema genauer zu besprechen (vgl. ebd., S. 100). Das halbstandardisierte Interview stellt eine Art des Leitfadeninterviews dar, ist nur teilweise strukturiert und bietet somit Offenheit während des Gesprächs (vgl. ebd. S. 101ff.).

#### 9.1.2.1 Das Leitfadeninterview

*„Ein Leitfaden besteht aus Fragen, die einerseits sicherstellen, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, die andererseits aber so offen formuliert sind, dass narrative Potenziale des Informanten dadurch genutzt werden können. Aus diesem Grund sollte der Interview-Leitfaden nicht zu umfangreich sein“ (Marotzki 2006, S. 114).*

Der Vorteil eines Leitfadens ist, dass es einerseits narrative Parts der Interviewpartner/-innen bietet, andererseits jedoch Themen, die man als Interviewer/-in unbedingt zur Sprache bringen will, nicht außer Acht gelassen werden. Auch die *„Vergleichbarkeit mit anderen Interviews, denen der gleiche Leitfaden zugrunde lag“ (ebd., S. 114)* kann damit sichergestellt werden (vgl. ebd., S. 114).

### 9.1.3 Teilnehmende Beobachtung

*„Die wissenschaftliche Beobachtung stellt, neben der Befragung und der Inhaltsanalyse, eine der drei Grunderhebungsmethoden in den Sozialwissenschaften dar“ (Häder 2010, S. 299).* Man kann, unter anderem, zwischen teilnehmender und nicht teilnehmender Beobachtung unterscheiden.

*„Der Unterschied zwischen teilnehmender und nicht teilnehmender Beobachtung besteht darin, daß bei der teilnehmenden Beobachtung der Beobachter selbst Element des zu beobachtenden sozialen Feldes wird, wohingegen bei der nicht teilnehmenden Beobachtung der Beobachter gleichsam von außen her das ihn interessierende Verhalten beobachtet“ (Lamnek 1995, S. 251).*

Bei der teilnehmenden Beobachtung *„nimmt die Forscherin – wie der Name schon andeutet – bis zu einem gewissen Grad selbst am Alltag der beforschten Subjekte teil, um deren Handlungen wahrnehmen zu können. Die teilnehmende Beobachtung richtet ihren Fokus nicht nur auf verbalsprachliche Daten, sondern auch auf die Verhaltensweisen und Handlungen der Menschen. Durch die Beobachtung im natürlichen Umfeld will der Forscher verstehen, welche Bedeutung Alltagssituationen für die Beteiligten haben“ (Hug/Poscheschnik 2010, S. 108).* *„Werden dabei qualitative Daten – z.B. in Form von nachträglich erstellten Beobachtungsprotokollen oder Feldnotizen – gewonnen, kann man von teilnehmender Beobachtung als einer eigenständigen Methodologie der qualitativen Sozialforschung sprechen“ (Lüders 2006, S. 151).*

Der/die Forscher/-in ist im Fall einer teilnehmenden Beobachtung also direkt in die Situationen der zu beforschenden Menschen involviert. Die Forschenden integrieren sich in den Alltag der Menschen und können somit Daten gewinnen. Durch diese Nähe kann es gelingen, *„gehaltvolle und tiefgründige Daten zu erhalten“ (Hug/Poscheschnik 2010, S. 108).* Wichtig ist es dabei, das Spannungsfeld von Nähe und Distanz zu berücksichtigen. Einerseits muss man die Rolle des/der externen Beobachters/-in behalten, andererseits muss man sich auf die Situation einlassen und daran teilnehmen (vgl. ebd., S. 108f.).

Die teilnehmende Beobachtung wird in der Feldforschung sehr häufig verwendet und ist eine *„Methode aus der Ethnologie und Kulturanthropologie. [Sie] wird in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen durchgeführt; der Forscher nimmt am Alltagsleben der ihn interessierenden Personen und Gruppen teil und versucht deren Interaktionsmuster*

und Wertvorstellungen zu explorieren und für die wissenschaftliche Auswertung zu dokumentieren. Die Übernahme von Rollen im sozialen Feld ist konstitutiv für die Methode“ (Lamnek 1995, S. 382). Ethnologen wollen beispielsweise verschiedene Kulturen untersuchen und deren Lebensweisen, Rituale, Normen, Werte etc. kennenlernen und dokumentieren, indem sie den kulturellen Alltag gemeinsam mit den Menschen, über einen längeren Zeitraum hinweg, verbringen (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, S. 109).

Die teilnehmende Beobachtung wird jedoch auch angewandt, wenn es um die *„Erforschung von Subkulturen und Randgruppen innerhalb der eigenen Gesellschaft“* (ebd., S. 109) geht. So können beispielsweise Jugendliche, die ein abweichendes Verhalten zeigen, Menschen die einer bestimmten Gruppe angehören oder Studierende verschiedener Studienrichtungen, in ihrer natürlichen Lebenswelt beforscht werden (vgl. ebd., S. 109): *„Die teilnehmende Beobachtung ist insbesondere dann indiziert, wenn die Studie eher explorativ ausgerichtet ist, der Forschungsgegenstand in soziale Kontexte eingebettet ist oder aus sozialen Kontexten besteht und von außen nur schwer beobachtbar ist“* (ebd., S. 109).

Nach Bestimmung der Fragestellung und *„diverser Beobachtungsdimensionen“* (ebd., S. 109) ist es wichtig, Zugang zum Feld, das man beforschen möchte, zu finden. *„Mit dem Eintauchen in die fremde Umgebung ist häufig ein gewisser kultureller Schock für die Beobachterin verbunden. Vertrautheiten, Routinen, Werte und Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur verlieren ihre Normalität und zerbröseln einfach in der Konfrontation mit den fremden Werten, Gepflogenheiten, Normen und Idealen“* (ebd., S. 109). Es gibt zwei unterschiedliche Formen der Beobachtung; die *„systematischeren und unsystematischeren Formen“* (ebd., S. 109). Bei der systematischeren Beobachtung geht es darum, Verhaltensmuster, die bereits im Vorfeld bestimmt wurden, zu beobachten und zu dokumentieren. Bei der zweiten Form der Beobachtung wird nicht schon von vorneherein festgelegt, was beobachtet wird. Die Beobachtung gestaltet sich hier sehr offen, da alles Teil der Beobachtung sein kann (vgl. ebd., S. 109): *„Qualitative Forschung hat eine Affinität zu offenen, teilnehmenden Beobachtungen im Feld. Das heißt, es gibt wohl einen Beobachtungsleitfaden, der in groben Zügen vorgibt, worauf sich der Fokus der Beobachtung richten soll. Einen exakten Beobachtungsbogen, der operationalisierte Beobachtungseinheiten definiert, gibt es allerdings nicht“* (ebd., S. 109f.).

## 9.2. Population und Stichprobe

Meine Population besteht aus Familien eines Kindergartens der Stadt Graz und meine Stichprobe setzt sich aus acht Familien zusammen, die sich aufgrund eines Schreibens, das die Leiterin im Kindergarten ausgehängt hat, bzw. von Elternbriefen, die direkt an die Eltern gegangen sind, bei mir gemeldet haben oder von mir kontaktiert wurden.

## 9.3 Durchführung

Anfang Jänner 2013 habe ich die Leiterin eines Kindergartens in Graz, die ich durch meine Arbeit als Kinderbetreuerin in einem Privathaushalt kenne, gebeten, ein Informationsblatt über meine Untersuchung im Kindergarten auszuhängen. Dies erfolgte bald darauf und auch die Pädagoginnen der Gruppen wurden in mein Vorhaben involviert, damit auch sie Kontakt mit den Eltern aufnehmen konnten.

Acht Familien stellten sich für meine Untersuchung zur Verfügung. Die Erhebung dauerte von Ende März 2013 bis Ende April 2013. Ich habe Termine mit den Eltern vereinbart und ihnen erklärt, dass ich gerne einen Nachmittag mit ihnen und ihren Kindern verbringen und anschließend ein Interview führen möchte.

Für die teilnehmende Beobachtung habe ich mir das Alltagsgeschehen der Familien angesehen, teilweise daran teilgenommen und ihnen im Vorfeld gesagt, dass sie „einfach das tun sollten, was sie immer tun“. Dieser Teil meiner Untersuchung lief je nach Familie unterschiedlich ab. In einigen Familien wollten die Kinder sofort mit mir spielen und genau wissen, wieso ich nun bei ihnen bin. Sie zeigten mir ihr Zuhause, ihr Kinderzimmer und erzählten mir etwas darüber. In anderen wiederum haben sich die Kinder dafür gar nicht interessiert und gingen den gewohnten Tätigkeiten, wie mit Freunden/-innen im Garten spielen, zum Fußballtraining fahren usw., nach. Auch bei den Eltern gab es Unterschiede. In den meisten Fällen habe ich während meiner Beobachtung mit den Müttern kommuniziert und mich mit ihnen bereits im Vorfeld über die Kinder, den Familienalltag etc. unterhalten und dem Familiengeschehen beigezogen. Ich stand jedoch auch der Situation gegenüber, dass ich ausschließlich die Rolle der Beobachterin eingenommen und vorab nicht mit der Mutter kommuniziert habe. Diesen Fall fand ich bei meinem letzten Termin vor und war einerseits etwas irritiert, da ich es bis zu diesem Zeitpunkt anders erlebt hatte. Andererseits fand ich es interessant, ausschließlich zu beobachten und eine neue Perspektive

kennenzulernen. Bei allen Terminen waren anfangs ausschließlich die Mütter anwesend, die Väter kamen meistens erst abends nach Hause.

Auch meine Interviews führte ich größtenteils alleine mit den Müttern der Kinder durch. Es gab jedoch auch die Situation, in welcher der Vater am Nachmittag nach Hause kam und in das Interview integriert wurde. Während der Interviews waren die Kinder in einigen Familien anwesend, in anderen wiederum zeigten sie kein Interesse daran.

Auch die Rolle der Eltern wurde in den Interviewsituationen deutlich, denn es gab Mütter, die nicht wollten, dass die Kinder daran teilnehmen und ihren Partner darum gebeten haben, in der Zwischenzeit auf die Kinder aufzupassen. Des Weiteren gab es Mütter, denen es nichts ausmachte, dass die Kinder beim Interview dabei waren und es gab Mütter, die mich fragten, ob es stören würde, wenn die Kinder dabei sind.

Die Interviews fanden immer nach der Beobachtung zuhause bei den Familien statt und dauerten ca. eine halbe Stunde bis Stunde. Insgesamt war ich unterschiedlich lange bei den Familien, je nachdem was sie noch zu erledigen hatten. Die Zeitspanne variierte zwischen ganzen Nachmittagen, Vormittagen oder einige Stunden, die ich in den Familien verbracht habe.

Die Interviewatmosphäre habe ich immer als sehr angenehm empfunden und ich hatte den Eindruck, dass sich auch meine Interviewpartner/-innen wohlfühlten. Die Interviews fanden in den Räumlichkeiten der Familien statt. Vor allem die jüngeren Kinder bemerkten die „Besonderheit“ dieser nicht alltäglichen Situation sofort und brauchten gerade immer dann dringend etwas von ihrer Mutter, wenn wir unser Gespräch führten. Ich ließ mich davon nicht beirren, fand es sogar spannend und das eine oder andere Mal kam es vor, dass die Kinder auch etwas sagten und meine Untersuchung damit ungemein bereichert haben.

Nach den Interviews gab es unterschiedliche Ausklänge des Tages. Bei einigen Familien bin ich noch ein bisschen geblieben und habe mit den Kindern gespielt oder mich mit den Eltern unterhalten. Bei anderen wurde ich noch zum Abendessen eingeladen und bei wiederum anderen habe ich die Familie nach dem Interview gleich verlassen. Die Untersuchung war sehr interessant für mich, da ich einerseits einen Einblick in den Familienalltag von acht Familien bekommen habe, andererseits war es spannend die Unterschiede zu beobachten. Ich habe versucht ein Gespür für die „Feinheiten des Alltags“ zu bekommen und die Kinder dahingehend zu beobachten, wie viel sie in Alltagssituationen tatsächlich mitbestimmen



dürfen und herauszufinden in welchen Bereichen Eltern ihnen Partizipationsmöglichkeiten bieten.

## 9.4 Auswertungsverfahren

Die qualitative Textanalyse, die als Teil der qualitativen Inhaltsanalyse zu sehen ist, habe ich in meiner Untersuchung für die Auswertung meiner Ergebnisse gewählt: *„In der erziehungswissenschaftlichen wie in der sozialwissenschaftlichen Forschung insgesamt stellen Texte in den verschiedensten Erscheinungsformen, das heißt sprachliche und bildliche Dokumente, eine der zentralsten Informationsquellen dar, um Forschungsfragen zu beantworten. Damit stehen Verfahren der Textanalyse im Zentrum der Methodologie“* (Mayring/Brunner 2010, S. 323): *„Transkripte von narrativen oder halb-strukturierten Interviews, Beobachtungsprotokolle [oder] Feldnotizen“* (ebd., S. 323) zählen zu den Quellen von Textmaterial, aus dem sich Ergebnisse gewinnen lassen (vgl. ebd., S. 323).

In den Sozialwissenschaften benötigt man heutzutage bei der Auswertung des Datenmaterials ein entsprechendes Softwareprogramm, das als Hilfestellung dient. Ich habe meine Transkripte und meine Beobachtungsprotokolle mithilfe der qualitativen Textanalyse und dem Softwaretool MAXqda ausgewertet. Die qualitative Textanalyse ist *„als Teil der qualitativen Inhaltsanalyse zu sehen“* (Heimgartner 2005, S. 225).

Die *„Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse“* (Mayring/Brunner 2010, S. 327) stellt die Form der Auswertung dar, anhand derer ich mich orientiert habe um mein Material auszuwerten. *„Bei dieser Verfahrensweise steht das Kategoriensystem schon vor der Arbeit am Material fest (deduktive Kategorienanwendung). Es wird theoriegeleitet vorab entwickelt“* (ebd., S. 327). Auch ich habe meine Kategorien bereits vor der Durchführung meiner Untersuchung festgelegt, um die Antworten der Interviewpartner/-innen und das Material aus meinen Beobachtungsbögen diesen Kategorien zuordnen und meinen Leitfaden sowie das Beobachtungsprotokoll strukturieren zu können. Im Laufe der Auswertung meiner Ergebnisse haben sich jedoch zusätzliche Kategorien ergeben, die ich in meine Arbeit mit aufgenommen habe. Ich habe demnach zuerst eine deduktive, im Verlauf des Auswertens zusätzlich auch eine induktive Vorgehensweise, gewählt.

## **9.5 Das Codesystem**

### **Familienentscheidungen**

#### **Freizeitgestaltung**

Fixe Freizeitaktivitäten  
Wochenende  
Unternehmungen/Ausflüge  
Urlaub  
Verwandten/Bekanntenbesuche  
Besuch von Freunden/-innen

#### **Haushalt und Haushaltstätigkeiten**

Aufräumen  
Einkaufen  
Kochen/Ernährung  
Wäsche

#### **Kleidung**

Kleiderkauf  
Kleiderwahl  
Streitpunkte

#### **Zeitstruktur**

Essenszeiten  
Schlafenszeiten  
Rituale  
Hausübungen  
Bildschirmzeiten  
Fernsehen  
Computer

### **Raumgestaltung**

Wohnungseinrichtung

Wohnungsdekoration

Kinderzimmer

### **Taschengeld**

Konsum

### **Elternentscheidungen und Grenzen**

Erziehung

Gesundheit/Wohlbefinden der Kinder

Sicherheit der Kinder

Schlafenszeiten

Fernsehen und Computer

### **Kinderentscheidungen**

### **Partizipation als Belastung**

### **Optionale Partizipation**

### **Zukunft**

Schule

Konsum

Fernsehen/Computer

Freizeit

Kleidung

## **10. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse**

Nachstehend werde ich die Ergebnisse meiner Untersuchung darstellen, diese in einem weiteren Schritt interpretieren um sie anschließend im Resümee zusammenzufassen. In meiner Untersuchung konnte ich herausfinden, dass zwischen Familienentscheidungen, Elternentscheidungen und Kinderentscheidungen differenziert werden kann, wenn es um Partizipation von Kindern in der Familie geht.

Bei Familienentscheidungen geht es in erster Linie darum, dass zwischen allen Familienmitgliedern Kompromisse geschlossen und einzelne Anliegen gemeinsam besprochen werden. Auch wenn in einigen Fällen die letzte Entscheidung trotzdem von Eltern oder Kindern getroffen wird, gab es im Vorfeld zumindest Diskussionen darüber.

Bei Eltern- und Kinderentscheidungen steht oftmals bereits im Vorfeld fest, welche Bereiche diese betreffen und hier gibt es meistens keine Kompromissbereitschaft bzw. Diskussionsmöglichkeit. Während meiner Beobachtungen in den Familien und den Interviews mit den Eltern konnte ich erkennen, dass das Thema Partizipation sehr viel Sensibilität erfordert. Es ist wichtig, dass Eltern mit einer gewissen Feinfühligkeit an diese Sache herangehen und zwischen Partizipation und Nicht-Partizipation austarieren und die richtige Balance finden. Dieses Gleichgewicht gestaltet sich von Familie zu Familie unterschiedlich und die Eltern entscheiden individuell, wie viel Teilhabemöglichkeit sie ihren Kindern gewähren.

### **10.1 Familienentscheidungen**

Familienentscheidungen werden vor allem in folgenden Bereichen getroffen:

- Freizeitgestaltung
- Haushalt
- Kleidung
- Zeitstruktur
- Raumgestaltung
- Geld

Die folgenden Zitate lassen erkennen, in welchen Bereichen Familienentscheidungen getroffen werden und wie sich diese gestalten:

- „Also ich sage jetzt einmal, wir haben das Zimmer jetzt gerade wieder umgestellt, also wenn sie sagt, die KE3 wollte jetzt unbedingt ins Stockbett, ja, dann machen wir das aus, wie ist das für den KE2, kann er sich vorstellen das andere Bett. Wie tun wir dann, wenn sie im Stockbett ist, was müssen wir dann alles verändern, also das besprechen wir schon und das machen wir dann gemeinsam und wenn sie Ideen haben, wie sie das gestalten wollen, dann ...“ (I AE, 12).

Anhand dieses Auszugs aus einem meiner Interviews kann man erkennen, dass die Familie eine gemeinsame Entscheidung trifft, wenn es um die Umgestaltung des Kinderzimmers geht. Die Kinder bestimmen in diesem Fall mit, da der Impuls etwas zu verändern von ihnen kommt und von den Eltern aufgegriffen und zusammen mit den Kindern umgesetzt wird:

- „Weil das ist auch ein wichtiger Freizeitraum, sage ich jetzt einmal, wo sie sich auch viel aufhalten. Und wenn, ah, der Wunsch kommt, ja, also wenn sie von alleine formulieren, dann wird immer darüber diskutiert und geschaut für und wider. Letztendlich geht es aber immer darum, dass es für alle, in irgendeiner Art und Weise, passt und nicht dass irgendjemand so Sonderregelungen bekommt“ (I AE, 19-20). Auch in diesem Fall ist zu erkennen, dass die Kinder an der Umsetzung beteiligt sind und die Wünsche, die sie äußern ernst genommen und auch verwirklicht werden.

### Kompromissbereitschaft

Die Aussage der Mutter über die Wichtigkeit eine Lösung zu finden, die für alle Beteiligten als passend erscheint, unterstreicht ein zentrales Element des Partizipationsthemas, nämlich die Fähigkeit der Kompromissbereitschaft. Auch dieser Aspekt macht einen Teil der Familienentscheidungen aus. Eltern und Kinder versuchen gemeinsam zu einem Kompromiss zu gelangen, mit dem sich alle arrangieren können. Dass das eine oder andere Mal ein Familienmitglied ein wenig zurückstecken muss und sein Anliegen nicht so verwirklichen kann, wie es möchte, ist klar und hilfreich, denn auch dadurch bekommt man ein Gefühl für die richtige Balance. Des Weiteren können die Kinder lernen, dass auch ihre Ideen oder Interessen in manchen Fällen in den Hintergrund rücken können, während sie in anderen genauso umgesetzt werden wie die Kinder sich das vorstellen. Auch diese

Lernmöglichkeit halte ich für wichtig, denn dadurch wird den Kindern bewusst, dass es bei Kompromissen darum geht, die Beteiligten mit einzubeziehen und auch einmal bereit sein muss, seine eigenen Bedürfnisse zurückzustellen.

- „Ab und zu ist es so, dass der KF2 nicht auf den Markt gehen will am Samstag zum Beispiel, und dann sind wir so, dass wir sagen dann bleibt halt einer mit ihm zuhause oder geht in den Park zur Kirche oder macht halt was anderes mit ihm oder geht halt nur einer am Markt. Also da sind wir dann schon auch, dass wir den Stress dann vermeiden können, darauf einzugehen. Also dürfen sie sich schon äußern und da versuchen wir eh einen guten Weg zu finden, dass halt alle damit leben können“ (I AF, 128).

Auch dieses Zitat ist ein gutes Beispiel für eine Familienentscheidung. Das Anliegen des Kindes, den Markt einmal nicht besuchen zu wollen, wird berücksichtigt und die Eltern gehen darauf ein. Dies finde ich sehr wichtig, denn dem Kind wird die Freiheit gegeben, zu entscheiden, was es machen möchte und die Eltern finden gemeinsam mit dem Kind einen Kompromiss.

#### Einhaltung von Abmachungen

- „Also ich mag ihnen Freiheiten geben, aber eben, ich mag, dass Vereinbarungen eingehalten werden“ (I AF, 186).

Dieses Zitat zeigt sehr gut, dass mit Partizipation auch Verantwortung einhergeht. Wenn Kindern die Möglichkeit geboten wird, in unterschiedlichen Bereichen mitzubestimmen und ihre Wünsche zu äußern, muss man ihnen verständlich machen, dass damit auch die Verantwortung verbunden ist, Abmachungen einzuhalten.

Ich bin der Ansicht, dass es gerade bei Familienentscheidungen nicht nur darum geht, Kompromisse einzugehen, sondern auch zu versuchen aufkommende Konflikte zu lösen: „Sicher, es ist ja auch dadurch, dass der Altersunterschied, es ist nicht immer für beide zu hundert Prozent passend, was wir machen, nicht. Wenn ich jetzt sage wir schauen uns jetzt etwas im Kindermuseum an was für die KG2 passt, und das langweilt jetzt den KG1, dann muss er halt einmal mitgehen, obwohl es ihm jetzt nicht so gefällt. Also. Oder wir wollen etwas machen, was uns, also wir wollen Freunde besuchen, und da sind jetzt vielleicht keine

Kinder, oder keine Kinder in ihrem Alter, dass sie dann sagen sie wollen da nicht mitgehen, dann müssen sie trotzdem mitgehen“ (I AG, 158).

- „Und in der Früh, dass immer alles irgendwie geregelt abläuft, das geben wir ihnen schon vor. Aber innerhalb dieser Vorgaben, sind sie relativ frei, also sie gehen oft zum Nachbarn hinüber spielen am Nachmittag, oder die kommen zu uns, oder es kommt jemand her, oder sie gehen woanders hin, also ...“ (I AG, 36).

Hier lässt sich die Familienentscheidung sehr gut erkennen, denn die Eltern geben einerseits einen Rahmen vor und legen fest wie es laufen soll, andererseits können die Kinder innerhalb dieses Rahmens selbst entscheiden, was sie in ihrer Freizeit machen und wie sie diese gestalten wollen.

In Hinblick auf die Gestaltung der gemeinsamen Freizeit lassen sich ebenfalls Familienentscheidungen erkennen: „Ja das machen wir ja hauptsächlich für die Kinder (KG2 im Hintergrund: mit den Kindern) und deswegen dürfen sie da mitentscheiden“ (I AG, 100). An dieser Stelle lässt sich veranschaulichen, dass sich Mutter und Kind einig sind, da das Kind die Aussage der Mutter bejaht. Auch die Aussage der Mutter finde ich wichtig, da sie der Meinung ist, einen Bereich, der die Kinder betrifft, auch mit ihnen zu besprechen. Hier wird ersichtlich, dass Partizipation stattfindet. Sturzbecher/Waltz (2003, S. 18) sprechen die Wichtigkeit der Mitbestimmung an, wenn es um gemeinsame Tätigkeiten, Entscheidungen oder Projekte geht.

#### Beispiel Taschengeld

Auch das Thema Taschengeld betreffend werden abermals Kompromisse vereinbart und Familienentscheidungen getroffen: „Also, wenn wir jetzt in einem Geschäft sind und er sagt er will jetzt so ein ‚Micky-Maus-Büchl‘ haben, das eigentlich relativ teuer ist, und ich weiß aber er hat eigentlich gerade erst eines geschenkt bekommen, dann lasse ich ihn halt kurz einmal überlegen, ob er das jetzt wirklich braucht, aber wenn er wirklich sagt, nein jetzt kauft er es sich von seinem Taschengeld, dann gebe ich da auch nach“ (I AH, 70). Hier kann man gut erkennen, dass das Kind mitbestimmen kann und die Mutter ihm auch die Freiheit lässt, dies zu tun. Meiner Meinung nach sind Familienentscheidungen unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass die Eltern gegebenenfalls nachgeben und das Kind entscheiden lassen.

## Implizite Partizipationsverhältnisse

Interessant ist auch folgendes Beispiel, in dem sich Mutter und Sohn zuerst nicht einig sind was das Thema Partizipation anbelangt:

- I: „Na ich überlege, die Frage ist ob Beteiligung. Wie weit seids ihr Kinder beteiligt?
- KI2: Bei was?
- I: Bei Entscheidungen.
- A: Genau, generell jetzt im Familienleben.
- KI2: Wenig!
- I: Ja, und wo schon, wo nicht, was wäre für dich besser anders?
- KI2: Keine Ahnung. Naja, manche Sachen darf ich schon bestimmen.
- I: Welche?
- KI2: Ob ich Fußball spielen gehen darf.
- I: Aja, genau“ (I AI, 32-41).

Dieser Dialog zeigt für mich, dass das Kind eine andere Auffassung als die Mutter über das Thema Mitbestimmung hat. Seiner Ansicht nach hat es wenige Möglichkeiten sich an Entscheidungen zu beteiligen, dies besagt zumindest seine erste Reaktion. Später im Gespräch stellt sich jedoch heraus, dass es sehr wohl selbst Entscheidungen, wie in Bezug auf die Freizeitgestaltung, treffen darf.

### 10.1.1 Freizeitgestaltung

Die Freizeitgestaltung ist ein Bereich, der von den befragten Eltern häufig als Erstes genannt wird, wenn es um die Frage der Partizipation geht. In diesem Rahmen werden sehr häufig gemeinsame Entscheidungen getroffen und besprochen, was unternommen wird. Anhand folgender Zitate lässt sich erkennen, dass die Freizeit von den Kindern mitgestaltet werden kann und sie ihre Wünsche einbringen:

- „Also ich meine, die Freizeitgestaltung wird immer gemeinsam entschieden“ (I AB, 2).
- „Mitreden dürfen sie, ahm, größtenteils bei Freizeitgestaltung“ (I AC, 2).



- „Das taugt ihnen, da machen wir dann eine kleine Pause und dann macht jeder was er will oder halt die Freizeitprogramme“ (I AD, 60).
- „Also wenn ich es jetzt mal so im Überblick sage, ist hauptsächlich so dieser Freizeitbereich, wo sie wirklich, wo du wirklich sagen kannst, das ist partizipativ“ (I AE, 6).
- „Ich denke unter der Woche ist die Freizeitgestaltung wirklich Kindersache. Auch weil es kleinere Zeiträume sind. Ja, es ist halt die ein, zwei Stunden davor, danach und selbst als Elternteil ist man entweder beruflich eh beschäftigt, insofern nicht anwesend, oder beschäftigt im Haushalt oder ja“ (I AI, 61).
- „Den Kindern ist es selbst überlassen wann sie hinaus gehen und was sie dann dort machen. Freizeitgestaltung: Kinder [haben] sehr viel Mitspracherecht bzw. [Freizeitgestaltung ist] „ihr“ Bereich“ (B AD, 11).

Ich vertrete den Standpunkt, dass es wichtig ist den Bereich „Freizeit“ mit den Kindern gemeinsam zu gestalten und sie mitbestimmen zu lassen, da es sie selbst auch betrifft. Auch hier bietet sich eine Lernmöglichkeit für die Kinder, denn sie machen die Erfahrung ihre Interessen zu artikulieren und lernen Argumente für die Umsetzung ihrer Ideen zu formulieren.

#### 10.1.1.1 Fixe Freizeitaktivitäten

Ein weiteres Ergebnis, das sich aus meiner Untersuchung ergeben hat ist, dass es in den betroffenen Familien feststehende Freizeitaktivitäten am Nachmittag gibt. Hierbei variiert die Häufigkeit dieser Programmpunkte, denn eine Möglichkeit besteht darin, dass die Kinder nur einmal in der Woche einen fixen Termin haben, eine andere zeigt auf, dass sie bis zu drei Mal wöchentlich einer geplanten Tätigkeit nachgehen:

- „Nein, der KD2 macht Fußball und Turnen, und jetzt Gitarre ab nächster Woche, möchte er gerne lernen und er will noch unbedingt, also er will eben noch Karate gerade und ehm Singen und Breakdance“ (I AD, 12).

- „Am Montag hat der KE2 immer sein Breakdance, wo er dann jetzt auch mittlerweile selbst hinkommt und am Mittwoch hat die KE3 ihr Tanzen, wo die A. sie dann mitnimmt, also das sind dann so zwei Nachmittage, wo sie ihre Hobbies haben“ (I AE, 52).
- „Der KG1 hat auch sehr viele Hobbies. Der hat ja Montag und Freitag Fußballtraining am Nachmittag und Mittwoch Judotraining, also er ist unter der Woche (...) Ja, er hat eigentlich nur Dienstag und Donnerstag, wo er den Nachmittag so ganz frei für sich zur Verfügung hat“ (I AG, 78-80).

Eine Auffassung über die Freizeit von Kindern im Vorschulalter beinhaltet die Forderung einer freien Spielaktivität nachzugehen, seiner Fantasie freien Lauf zu lassen und mit Freunden/-innen und Geschwistern herum zu toben. Immer häufiger wird diese Zeit jedoch *„unter Bildungs-, Trainings- und Förderaspekten betrachtet“* (Göppel 2007, S. 69) und in Verbindung mit *„Zukunfts-, Leistungs- und Zeitnutzungskriterien“* (ebd., S. 69) gebracht. Das traditionelle Verständnis von Freizeit sah diese für Erholungs- und Entspannungsphasen der Kinder vor (vgl. ebd., S. 69): *„Hier ist nun in der jüngeren Diskussion über die veränderte Kindheit immer häufiger von den ‚überfüllten Terminkalendern‘ und vom ‚Freizeitstress‘ heutiger Kinder die Rede“* (ebd., S. 69).

Grundsätzlich ist gegen geplante Freizeitaktivitäten, die regelmäßig an einem oder mehreren Nachmittagen stattfinden, nichts einzuwenden, solange die Kinder diesen gerne nachgehen und damit nicht überfordert werden. Ich halte es für sehr wichtig, dass Charakteristika, die oft mit Kindheit assoziiert werden, nicht in Vergessenheit geraten.

*„Spontaneität, Kreativität, Unbeschwertheit, Zeitlosigkeit, Tagträumen, Trödeln, Aufgehen im Hier und Jetzt, in der Faszination des Augenblicks ...“* (ebd., S. 70), Begeisterungsfähigkeit, Impulsivität, Fantasieren, eigene Welten kreieren, all diese Attribute sollten die Phase Kindheit, meiner Meinung nach, begleiten.

Die Freizeit der Kinder, die sich immer seltener tatsächlich als freie Zeit entpuppt, darf nicht bereits in jungen Jahren zur Gänze verplant werden. Auch in diesem Bereich bedarf es abermals eines Balanceaktes. Die Aufgabe der Eltern und Pädagogen/-innen sehe ich in diesem Fall darin, abzuwägen, wie viel Planung man in der Freizeit zulässt und wie viel freie Zeit, in der das Kind tatsächlich frei spielen kann und sich weder nach Zeit, noch nach Ort richten muss, man Kindern gewährt.

In meiner Untersuchung hat sich herausgestellt, dass es unterschiedliche Auffassungen der befragten Mütter und Väter gibt, wenn es um die Einhaltung der fixierten Nachmittagsprogramme geht:

- „Die einzige Vorgabe ist, dass wenn er sich dann wirklich entscheidet, dass er das dann auch wirklich weiter macht“ (I AE, 12).
- „Also ich versuche schon, wenn man sich für ein Hobby entscheidet, dass er das dann auch durchzieht. Wenn einmal ein Tag ist, wo ich sage, er ist sehr müde oder was, oder es war schon in der Woche irrsinnig viel, dann kann er schon einmal sagen, ich gehe nicht, aber er kann nicht, zwei, drei Mal hintereinander sagen, drei Wochen hintereinander sagen, ich gehe jetzt nicht mehr Judo“ (I AG, 180).
- „Also wir haben wenig ‚Fixsachen‘. Sie sind auch, also, bei den Freizeitaktivitäten, wenn sie nicht gehen wollen, brauchen sie auch nicht gehen, zum Beispiel“ (I AE, 124).

Es lassen sich zwei verschiedene Zugangsweisen erkennen, wie Eltern dieser Situation begegnen. Hierbei spielen Elemente, wie die Individualität jedes Elternteils, der Erziehungsstil, bzw. das Wissen darüber, welche Werte man seinen Kindern vermitteln möchte in jeder Familie eine andere Rolle und werden auf unterschiedliche Art und Weise gelebt.

Die Kinder haben in der Hobbyauswahl sehr viel Mitspracherecht, wobei diese fixen Programmpunkte auch eine Belastung für die Kinder darstellen können. Der folgende Auszug aus einem der geführten Interviews zeigt dies sehr deutlich:

- „Während dem Üben ruft KI2 die Mutter, KI3 soll weiter Klavier spielen. KI3 spielt ein bisschen weiter, setzt sich dann auf die Couch und blättert [eine] Zeitschrift durch. Mutter kommt zurück und will, dass er weiter spielt, er will nicht wirklich. KI3: ‚Wir sind fertig‘ KI3 muss noch einmal spielen [und] freut sich sehr, als er endlich fertig ist“ (B AI, 9).
- „Wo eher ein bisschen Zwang ist, ja, ist das Klavierspielen mit dem KI3 ...“ (I AI, 181).

In diesem Fall kann man gut erkennen, dass mein Gefühl aus der Beobachtung und das Empfinden der Mutter übereinstimmen, wenn es um das Üben des Klavierspielens geht. Es ist wichtig den Kindern die Freiheit zu geben sich selbst zu entscheiden, ob sie einer Nachmittagsbeschäftigung nachgehen wollen oder nicht. Gewisse Tätigkeiten werden von Eltern als wichtig für die Zukunft gesehen und deswegen auch in der Einhaltung forciert. Auch Göppel (2007, S. 85) vertritt die Meinung, dass heutzutage vielen Freizeitaktivitäten unter anderem Bildungsaspekte zugeordnet werden und man bei ihnen an den zukünftigen Mehrwehrt denkt. Ich bin jedoch der Auffassung, dass die Gegenwart entscheidend ist und die Freude der Kinder im Mittelpunkt stehen sollte.

#### 10.1.1.2 Wochenende

Das Wochenende stellt bei den beteiligten Familien eine sehr wertvolle Zeit dar, die wenn möglich gemeinsam verbracht wird. Den befragten Eltern ist es wichtig, dass die Familie an diesen Tagen gemeinsamen Tätigkeiten nachgeht. Auch bei der Gestaltung des Wochenendes werden zum größten Teil Familienentscheidungen getroffen:

- „Also am Wochenende überlegen wir uns immer gemeinsam wer was machen will oder was wir gemeinsam machen können. Unter der Woche ist es natürlich so, da gehört ein gut organisierter Plan dazu mit Schule, Kindergarten, Arbeiten und so weiter aber grundsätzlich entscheiden wir fast alles gemeinsam“ (I AB, 4).
- „Also. Prinzipiell, also mal, wenn es um die Gestaltung vom Wochenende geht, also, dass wir da auch Vorschläge machen aber, wenn sie dann irgendwelche Ideen haben, ahm, dass wir schauen, inwieweit das umsetzbar ist“ (I AE, 2).

Die Intensität der gemeinsamen Entscheidung kann jedoch auch variieren: „Ja, den Tagesablauf am Wochenende, den geben wir schon ein bisschen vor, außer es rufen jetzt Freunde an oder so, die die Kinder irgendwie mitnehmen wollen“ (I AH, 16). Anhand dieses Zitats lässt sich erkennen, dass die Eltern zu Kompromissen bereit und offen dafür sind den vorgegebenen Rahmen ein wenig zu lockern, sodass die Kinder Gestaltungsmöglichkeiten vorfinden können.

Es lässt sich sagen, dass die Wochenendplanung von den Eltern vorgenommen wird, die Kinder jedoch trotzdem Partizipationsmöglichkeiten haben und entscheiden können, ob sie etwas mit ihren Freunden/-innen unternehmen möchten, wenn sich diese Option bietet.

#### 10.1.1.3 Unternehmungen/Ausflüge

Bei Unternehmungen und Ausflügen die zusammen gemacht werden, wird auch Rücksicht auf die Interessen der Kinder genommen und gemeinsam entschieden, was unternommen wird:

- „Und dann entscheiden wir einfach gemeinsam was wir machen. Das letzte Mal sind wir ins ‚Zotter Schokoladen Museum‘ gefahren, oder die ‚Riegersburg‘ haben wir uns angeschaut oder ‚Lustbühel‘ gehen wir eine Runde spazieren mit Picknick und so weiter und ja ...“ (I AB, 56).
- „Aber gerade so Unternehmungen, wie dass sie einmal irgendetwas sehen, wo irgendwer hingegangen ist, in den Kletterpark oder irgendetwas, also schlagen schon auch die Kinder vor, ob wir das machen können“ (I AD, 100).

Eine weitere Möglichkeit in der Gestaltung von Ausflügen und Unternehmungen stellt jene dar, dass die Eltern den Kindern gewisse Varianten vorschlagen und die Kinder sich aus diesen etwas aussuchen können. Die befragten Eltern wählen im Vorfeld bereits aus welche Bereiche sie ihren Kindern zugänglich machen und lassen sie aus diesen etwas auswählen:

- „Ja, es ist schon meistens so, dass wir es vorgeben und dann können sie aussuchen“ (I AH, 46).
- „Also wir machen Vorschläge und die Kinder sagen dann, nein heute wollen wir nicht am ‚Schöckl‘, oder heute wollen wir nicht auf die ‚Platte‘, und manchmal gehen wir darauf ein und dann sagen sie, sie wollen jetzt Radfahren im Park, ist in Ordnung, nicht auf die Platte, aber wenn sie dann fünf Mal Radfahren im Park gesagt haben und wir das gemacht haben, dann sagen wir, nein heute gehen wir auf die Platte, weil dort ist eine bessere Luft und dann wird es gemacht. Aber generell besprechen wir es und sie bestimmen schon mit“ (I AC, 102).

Anhand dieses Zitats kann man auch sehen, dass hier im Endeffekt die Entscheidung von den Eltern getroffen wird. Die Kinder haben einerseits zwar Mitspracherecht und können sich an der Entscheidungsfindung beteiligen, andererseits treffen die letzte Entscheidung in diesem Fall die Eltern.

#### 10.1.1.4 Urlaub

Die Urlaubsplanung gestaltet sich in Bezug auf Partizipation nicht mehr ganz eindeutig, denn hier lässt sich das Mitspracherecht der Kinder nicht mehr so deutlich, wie in anderen Bereichen, erkennen. Großteils werden hier verschiedene Optionen vorgegeben, aus denen die Kinder wählen können. Sie können jedoch nicht von Vorneherein sagen wohin sie gerne auf Urlaub fahren würden. Die Urlaubsplanung ist demnach nur in sehr kleinen Teilen eine Familienentscheidung:

- „Nein, das ist eigentlich so, dass wir das entscheiden ... und ... nein, das entscheiden eigentlich noch wir“ (I AB, 70).
- „Also es ist jetzt nicht so, dass sie darüber entscheiden können wohin wir auf Urlaub fahren, aber natürlich reden wir dann auch darüber“ (I AF, 138).
- „Ja. Also wir waren früher öfter auf einer Almhütte, so zwei, drei Wochen und da hat sie eh gesagt, wann fahren wir wieder einmal auf eine Almhütte oder so? Also wir hören uns das alles an, aber es gibt jetzt noch nicht so eine Art Familienrat, wo wir uns zusammensetzen und jetzt gemeinsam, zu viert jetzt, den Urlaub planen“ (I AF, 142).
- „Also Urlaube werden meistens gemeinsam besprochen, wobei da hauptsächlich der KH1 dann mitredet und ja im Endeffekt wird das aber schon vorgegeben. Sie können, genau, mitreden oder zwischen ein paar Sachen entscheiden, aber wir fragen nicht, wo wollt ihr hinfahren“ (I AH, 2-4).
- „Ich meine beim KI3, der eben 6 ist, fragen wir gar nicht, ja. Da fragen wir über kleine Teile. Ehm ... wohin gehen wir spazieren, welches Eis und welches Buch willst du lesen, ja. Fragen wir nicht, wo fahren wir hin für diese eine Woche“ (I AI, 71).

- „Aber so den Haupturlaub, aber dazu sind sie auch noch nicht in der Lage, dass sie sagen jetzt fahren wir nach I oder K oder S oder so, da haben sie die Orientierung noch nicht, wo das irgendwie sein kann, oder so, ...“ (I AB, 72).

Diese Zitate zeigen, dass einerseits das Alter der Kinder eine wesentliche Rolle spielt, wenn es um Mitbestimmung geht, andererseits die Empfindungen der Kinder möglicherweise ein bisschen in den Hintergrund gerückt werden. Es spielt keine Rolle, ob das Kind weiß, wo sich welche Stadt oder welches Land geografisch gesehen genau befindet, denn wenn das Kind artikuliert, dass es ihm an einem bestimmten Ort gut gefallen hat, kann dieses subjektive Gefühl auch für die Entscheidungsfindung herangezogen werden.

Die befragten Eltern sprechen in diesem Bereich des Öfteren die Tatsache an, dass man mit Kindern ohnehin einen Urlaub macht, der kindergerecht ist und den Vorlieben der Kinder entspricht:

- „Also das war, das wird natürlich, man fährt, wenn man Kinder hat, ja eh nur auf Urlaub, dass es so, für die Kinder und die Erwachsenen irgendwie passt.“ (I AB, 72).
- „Ja, ja, ja. Aber ich meine das machst als Eltern wahrscheinlich dann eh. Wo fährst denn hin, du fährst Schifahren, das tun sie Gott sei Dank, beide eh gern, dann fahr ma auf den See, was ihnen total taugt, weil das Wasser und so weiter, Motorboot und so weiter und wir fahren ans Meer. Was gibts Schöneres als Meer? Also ich mein wir machen schon automatisch ein Programm, wo ma wissen es ist kindergerecht“ (I AC, 108).

Einige andere Eltern wollen einen reinen Kinderurlaub vermeiden, vereinbaren die eigenen Interessen jedoch mit denen der Kinder und wählen Urlaube aus, die auch Angebote für Kinder beinhalten:

- „Mhm, sie dürfen das mit einbringen, aber hat glaube ich wenig Einfluss auf die Entscheidung letztendlich. Also wir versuchen, also so ganz nur auf Kinderurlaub das mag ich eigentlich nicht (...) das ist mir dann zu viel, wenn ich so in einem reinen Kinderhotel oder, das versuchen wir eigentlich zu vermeiden. Aber wir schauen schon drauf, dass es dort zum Beispiel einen Pool gibt, oder ...“ (I AG, 102-104).

Es gibt jedoch auch Familien in denen die Kinder von Vorneherein die Möglichkeit haben bei der Urlaubsplanung mitzubestimmen und ihre Wünsche so zu artikulieren, dass darauf auch Rücksicht genommen wird und diese umgesetzt werden: „Wo sie heuer mit entschieden haben ... die Kinder, ich und meine beste Freundin, das ist die Tante K für die Kinder, wir fahren im Sommer auch immer vier, fünf Tage wohin und da haben wir heuer gemeinsam überlegt, was könnten wir machen. Letztes Jahr waren wir in I und heuer haben die Kinder gesagt, sie wollen gerne Urlaub am Bauernhof machen. Und da, da haben wir gesagt, ok das ist fein, wenn es dann so ist und das haben sie sie dann schon mit entscheiden können“ (I AB, 72).

#### 10.1.1.5 Verwandten- und Bekanntenbesuche

In den Familien, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben, hat sich herausgestellt, dass Kinder bei Besuchen von Verwandten oder Bekannten sehr gerne dabei sind und ihnen diese Spaß machen:

- „Dann fahren sie sowieso gerne mit und Freunde, die wir so tagsüber besuchen, das sind eigentlich alles Freunde, die auch Kinder haben. Also ich habe sonst eigentlich nicht so viele Freunde ohne Kinder, die ich tagsüber besuche und da kommen sie dann eigentlich eh gerne mit“ (I AD, 110).
- „Ja. Wir haben eh immer ähnliche, kennen sie eh alle schon. Meistens treffen wir uns dann zum Frühstück oder so etwas, ehm, also ich sage jetzt einmal, sie gehen meistens freiwillig mit, der KE2, ich kann mich jetzt nicht erinnern, dass sie jetzt einmal gesagt haben, nein nicht unbedingt“ (I AE, 74).
- „Ja die freuen sich eigentlich meistens, also es ist so, dass wir von irgendeiner Oma eingeladen werden zum Essen am Wochenende und da freuen sie sich eigentlich immer. Aber das ist jetzt, da sagen wir die Oma hat uns zum Essen eingeladen und dann freuen sie sich eh“ (I AG, 108).

Wenn es in diesem Bereich um die Frage geht, ob die Kinder mitkommen müssen, wenn Verwandte oder Bekannte besucht werden, dann unterscheiden sich die Zugangsweisen wie diese Angelegenheit geregelt wird von Familie zu Familie. Hierbei ist außerdem zu berücksichtigen, ob es während dieser Zeit eine Betreuungsmöglichkeit für die Kinder gibt:



- „Ehm, wenn die Möglichkeiten da sind, dürfen sie das eigentlich auch entscheiden“ (I AD, 104).
- „Aber wenn wir jetzt einen Verwandtschaftsbesuch haben, wo ich weiß er ist für die Kinder langweilig und sie hätten die Möglichkeit derweil zum Beispiel mit den Nachbarskindern zu spielen, und das denen auch Recht ist, dass die Kinder dort bleiben, dann lassen wir es ihnen frei eigentlich. Also da müssen sie nicht alle aufmarschieren, oder auch so Familienessen, das machen wir eigentlich gar nie“ (I AH, 50).
- „Aber es gibt Momente, ganz richtig, wo der KC1 sagt er mag nicht hin gehen. Und außer ich muss sie hingeben, weil ich sie anbringen muss, weil ich einen Termin habe, aber es war auch schon so, dass ich akzeptiert habe, dass er nicht hin will und dass er dann halt zuhause bleibt. Nur der Bruder geht hin. Und andere Besuche, wenn wir jetzt, sagen wir, wir gehen zur Großmutter vom CM, das ist die Urli, und wir haben es ausgemacht, dann müssen sie eigentlich schon mit gehen weil es halt auch Dinge gibt, die, wo man sich nicht aussuchen kann, mag i oder mag i net, sondern da muss ma halt auch hin und das muss ma halt in dem Alter auch schon (...) Ja, finden wir, ja akzeptieren“ (I AC, 114-124).
- „Naja, nein, weil wir auch einfach einmal, da müssen sie halt, nicht? Wir treffen uns einmal mit Freunden, da sind sie dann halt einmal dabei, weil ich bin ja auch oft dabei, wenn sie ihre Freunde treffen“ (I AG, 160).

#### 10.1.1.6 Besuch von Freunden/-innen

Bei der Frage nach „Sonderregelungen“, wenn Freunde/-innen von den Kindern zu Besuch sind, kann man Unterschiede zwischen den einzelnen Familien erkennen. Eine Zugangsweise besteht darin, dass sich Regeln und der Alltag nicht verändern, wenn befreundete Kinder zu Gast sind, die andere zeichnet sich dadurch aus, dass Regeln, die in der Familie aufgestellt werden, gelockert werden und die Kinder mehr Mitbestimmung, beispielsweise in Bereichen wie „Naschen“, „Fernsehen“ etc., erlangen:

- „Nein, das ist ziemlich alles gleich, wie im Alltag auch“ (I AB, 76).
- „Wie immer. Also die E. darf auch nicht bei uns am Sofa hüpfen zum Beispiel“ (I AF, 144).
- „Ja das kann schon sein, dass sie jetzt zum Beispiel Chips essen dürfen, wenn ein Freund da ist, solche Sachen. Normalerweise sollten sie keine Chips essen aber wir kaufen manchmal Chips, weil wir wissen, der und der Freund kommt, oder Popcorn, weil ich weiß das haben sie gerne. Und das gehört irgendwie dazu, weil das dann etwas Besonderes ist“ (I AC, 130).
- „Und sonst, ahm, sind Freunde meistens da, wenn eh irgendeine Feier ist, also, weiß ich, wenn der KE2 Geburtstagsübernachtung hat, das ist dann sowieso ein bisschen anders, als sonst. Also da ist dann eh mit feiern verändern sich halt Regeln, das ist ja das Besondere daran, dass sie dann länger aufbleiben und dann quatschen und weiß ich was. Also das ist dann schon flexibler. Da sagen wir dann nicht, nein und jetzt aus“ (I AE, 80-82).
- „Also so lange würde ich den KG1 alleine nicht Computer spielen lassen. Also das ist jetzt weil der Freund da ist und weil wir jetzt auch eine besondere Situation haben, ich kann mich jetzt nicht so um ihn kümmern, jetzt darf er halt länger“ (I AG, 118).

Situationen in denen Freunde/-innen zu Besuch sind stellen besondere Anlässe dar und haben eine sehr wichtige Bedeutung für die Kinder. Sie sind oftmals bereits Tage davor aufgeregt und freuen sich auf ihre Gäste. Somit halte ich eine Lockerung der sonst geltenden Regeln für angemessen, da es eine Ausnahmesituation ist. Natürlich muss dies den Kindern im Vorfeld gesagt werden und sie müssen trotzdem wissen, dass es Grenzen gibt, die auch in diesem Fall nicht überschritten werden dürfen. Den Kindern in diesen Momenten eine erhöhte Partizipationsmöglichkeit zukommen zu lassen halte ich für wichtig. Zum einen gesteht man ihnen diese bereits zu, indem die Eltern Regelungen lockern oder gar aufheben und zum anderen schlägt sich dies darin nieder, dass die Kinder beispielsweise mehr Süßigkeiten als sonst essen oder abends länger aufbleiben dürfen. Dieser Herangehensweise wird eine zentrale Bedeutung beigemessen, denn gerade dadurch verleiht man diesen Momenten einen gewissen Zauber, den die Kinder spüren und zu schätzen lernen, dass der Besuch eines/einer Freundes/-in etwas Besonderes ist. Wichtig

erscheint es mir hierbei, den Kindern transparent zu machen, dass „Sonderregelungen“ nur in bestimmten Fällen gelten.

## 10.1.2 Haushalt und Haushaltstätigkeiten

### 10.1.2.1 Aufräumen

In diesem Bereich zeigt meine Untersuchung, dass es in den befragten Familien, mit Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren, noch keine fixen Zuständigkeitsbereiche für sie gibt. Sie übernehmen teilweise kleinere Aufgaben im Haushalt, wie Geschirr wegräumen oder Tisch decken. Wenn es um die Wäsche geht, sind die Kinder in den Familien verantwortlich dafür, dass ihre eigene schmutzige Wäsche in den dafür vorgesehen Behältnissen landet. Sie werden dazu angehalten, eigenverantwortlich zu handeln. Einen klaren Zuständigkeitsbereich macht jedoch in allen Familien, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben, das eigene Zimmer bzw. der eigene Wohnbereich aus. Dafür sind die Kinder selbst verantwortlich und müssen diesen aufräumen. Die Eltern unterstützen die Kinder oft dabei und machen es mit ihnen gemeinsam. Meistens werden die übrigen Haushaltstätigkeiten freiwillig und nur wenn das Kind Lust dazu hat ausgeführt:

#### Wegräumen des Geschirrs

- „Nein, das gibt es noch nicht, aber ich glaube, dafür sind sie noch zu klein. Ich meine was wir jetzt schon angefangen haben, ist, dass die Kinder zum Beispiel nach dem Essen den Teller hinüber in die Küche bringen zum Geschirrspüler einräumen oder so“ (I AB, 14).
- „Wir fangen an damit, dass sie beim Essen, also wenn sie mit dem Essen fertig sind, schnappt sich jeder seinen Teller oder sein Schüsserl und muss es in die Küche tragen. Das hat sich jetzt schon ganz gut eingespielt“ (I AF, 36).

#### Wegräumen der Wäsche

- „Nein, also jetzt, wenn sie zum Beispiel in der Badewanne sitzen, da wissen sie schon, wenn sie ihre Schmutzwäsche ausziehen, müssen sie die in die Wäschetrommel quasi hineinwerfen, wo die Schmutzwäsche drinnen ist“ (I AB, 22).

- „Also, was mein Anspruch ist, das klappt aber auch noch nicht wirklich hundertprozentig, dass wenn etwas schmutzig ist, dass sie das dann in den Schmutzkorb hinein räumen“ (I AE, 42).

#### Aufräumen des eigenen Zimmers

- „Ahm was wir noch nicht haben, weil ich es nicht einmal beim Großen noch geschafft habe, zum Beispiel diese Müllgeschichte, dass jeder da etwas übernimmt, das haben wir nicht wirklich, außer, dass der KE2 hin und wieder sagt, ja das, oder er merkt es selber, aber da haben wir jetzt keine Zuständigkeiten oder Verantwortlichkeiten, ahm, weil ich, für mich persönlich, weil es mir wichtig ist, dass sie einmal ihren Bereich klar haben. Wo sie klare Zuständigkeit haben ist für ihre Bereiche, also das heißt alles was sie herräumen in einem Spielbereich, das wird dann auch wieder weggeräumt und genau so Kinderzeugs, das im Wohnzimmer ist, das müssen sie wegräumen“ (I AE, 24).
- „Also sie müssen eigentlich nur beim Zimmer zusammenräumen helfen“ (I AG, 40).
- „Ja, wir versuchen es. Wir versuchen es, zumindest, ich meine irgendwie ist dann ein Mal am Tag dann so der Zeitpunkt, wo wir dann sagen, so, und dann räumen wir alle gemeinsam auf, da müssen sie dann schon mithelfen“ (I AH, 65).
- „Gegebenenfalls auch was ist so im eigenen Bereich zu ordnen, ja. Also getrennt jetzt vom allgemeinen Bereich (I AI, 8).

Auch bei meinen Beobachtungen in den Familien hat sich der Eindruck, dass die Kinder zeitweise verschiedene Zuständigkeiten im Haushalt übernehmen, bestätigt:

- „Kinder beteiligt, z.B. Tisch decken [Kinder] machen es von selbst“ (B AB, 3).
- „KC2 räumt nach der Jause die Teller ab und bringt sie in die Küche“ (B AC, 5).

Es gibt jedoch auch die Möglichkeit, dass Haushaltstätigkeiten, die es zu erledigen gibt, aufgeteilt werden. In diesem Fall haben die Kinder ein Mitspracherecht, da sie sich aussuchen können, was sie gerne erledigen würden:

- „Ahm, ein weiteres Thema ist ahm, meistens ist irgendetwas zu tun im Haushalt, klar, und da teile ich gerne Aufgaben aus. Also sie sprechen mit, also zum Beispiel indem sie sich die Haushaltsaufgabe aussuchen oder wenigstens Präferenzen ausdrücken können. Ich sage ihnen, du heute wäre aus meiner Sicht dieses und jenes zu tun, was wollt ihr tun, was bleibt für mich übrig, ja gut“ (I AI, 8).

Auch diesen Fall, dass die Kinder das erledigen was sie sich zuvor ausgesucht haben, konnte ich beobachten. Als ich zu der Familie gekommen bin führte der Elfjährige gerade eine Tätigkeit aus: „Als ich gekommen bin, KI2 hat Rasen gemäht“ (B AI, 5).

Interessant finde ich beim Thema Haushalt, wie die Kinder diesen Bereich in einigen Fällen sehen:

- I: „Magst mitreden? Wir haben gerade wie Haushaltsaufgaben aufgeteilt werden.“
- KI2: Ja leider. I: Ja leider?!“ (I AI, 16-18).

An diesem Beispiel kann man erkennen, dass das Kind nicht gerade begeistert davon ist, Aufgaben im Haushalt zu übernehmen. Meiner Meinung nach ist es jedoch wichtig, die Kinder bereits in ihrer Kindheit mit gewissen Aufgabenbereichen vertraut zu machen, auch wenn sie diese Verantwortung ungern übernehmen. Haushaltstätigkeiten können dafür als gutes Beispiel gesehen werden, denn dies ist ein Bereich, der alle Familienmitglieder betrifft und von allen gestaltet werden kann.

#### 10.1.2.2 Einkaufen

In den Bereichen Einkaufen und Kochen/Ernährung steht die Partizipationsmöglichkeit und die Freude daran im Mittelpunkt. Die Kinder dürfen mitbestimmen, was gekauft und gekocht wird. Zum Einkaufen gehen sie mit und beteiligen sich auch aktiv an dieser Tätigkeit:

- „Unter der Woche muss ich jetzt ehrlich sagen, weil die Struktur jetzt so ist, dass sie bis drei im Kindergarten und in der Schule sind und so weiter, versuche ich, dass ich es eigentlich am Weg irgendwie noch mitnehme, wobei wir grundsätzlich Markteinkäufer sind, das heißt wir gehen am Marktplatz einkaufen und am Samstag machen wir das eigentlich gemeinsam“ (I AB, 16).

- „Aber die suchen sich dann schon ganz gezielt ihr Brot oder ihr Gemüse oder ihr Obst und so weiter aus“ (I AB, 18).
- „Nein, das machen wir auch zusammen. Das machen wir sogar wirklich alle zusammen. Die Kinder werden natürlich mitgenommen und bekommen auch Aufgaben: Bitte such das und mach das und so, ja doch“ (I AC, 36).
- „Wir gehen eigentlich ziemlich regelmäßig am Samstagvormittag alle am Markt und da ist es nicht so, dass sie selber sagen, so ich hätte jetzt gerne das und das und das, aber in einem gewissen Ausmaß dürfen sie halt schon, wenn sie irgendetwas ‚klassen‘ sehen jetzt, ‚kauf ma jetzt den Mohnstriezel zum Beispiel‘, dann kaufen wir ihn halt, wenn es einigermaßen im Rahmen ist“ (I AF, 68).
- „Sie gehen mit, also sie helfen auch, so Wagerl einräumen, Wagerl ausräumen an der Kasse, das macht der KG1 eh gerne“ (I AG, 46).

Es gibt jedoch auch Familien, in denen sich die Kinder weniger für den Einkauf interessieren und deswegen auch nicht dabei sind. Hier lässt sich Partizipation erkennen, da auch in diesem Fall die Kinder selbst bestimmen: „Hmmm. Nein. Also was wir einkaufen sollen. Ja vielleicht sagen sie, du ich hätte mal, also, mehr oder weniger. Erstens interessieren sie sich nicht so sehr, also gerade der KI1“ (I AI, 91).

#### 10.1.2.3 Kochen/Ernährung

Der Bereich Kochen/Ernährung ist in den beteiligten Familien von Partizipation der Kinder geprägt. Die Eltern gehen auf die Wünsche der Kinder ein und versuchen diese in großem Rahmen auch zu erfüllen:

- „KD2: ‚Wieso gibst du mir immer Brot mit?‘ Mutter: ‚Hättest gern was anderes?‘ KD1: ‚Ja, die anderen Kinder haben Kirschen, Bananen, Äpfel mit. Will ich auch‘. Für Mutter ist das ok“ (B AD, 5).
- „Oder auch Jause, was möchtet ihr zur Jause haben, allein schon deswegen, weil sie es dann aufessen. Aber ich finde auch sie sollten eine Jause bekommen, die ihnen schmeckt. Das ist schon in Ordnung“ (I AC, 40).

- „Und auch Ernährung, also das dürfen sie natürlich selber sagen was, eben wie gesagt die KD1 hat mit fünf erklärt sie isst kein Fleisch mehr, was ich natürlich respektiere. Und hats auch voll graust gleich, also das is gar nimma gangen, dass sie Fleisch isst, wie sie herausgefunden hat, dass des a tote Kuh is“ (I AD, 16).
- „Also das fragen wir sie eigentlich schon. Weil unter der Woche essen sie eh in der Schule und am Wochenende schauen wir schon, dass wir etwas kochen das ihnen dann auch schmeckt“ (I AG, 56).

Auch in diesem Bereich halte ich die Mitbestimmung der Kinder für sehr wichtig. Den Kindern sollte die Möglichkeit geboten werden, das zu essen was ihren Geschmack trifft. Durch die Beteiligung am Einkaufen lernen die Kinder des Weiteren den Umgang mit Lebensmitteln kennen. Eltern können durch ihre Vorbildfunktion auf lockere Art und Weise vermitteln, was gesund und was eher ungesund ist. Diese Tätigkeit zeigt die Sensibilität die es aufzubringen gilt, wenn es um Partizipation geht. Die Eltern können die Partizipationsfähigkeit der Kinder in Alltagssituationen fördern, wodurch diese lernen, Verantwortung zu übernehmen.

Bei Themen wie „Naschen“ und „Süßigkeiten“ werden den Kindern Grenzen gesetzt, wobei es hierbei in erster Linie um das Wohlbefinden der Kinder geht und nicht darum, ihr Mitspracherecht unterbinden zu wollen:

- „Die Wünsche der Kinder (z.B. Fastfoodrestaurant) werden berücksichtigt. KC1 und KC2 dürfen naschen [und] bieten mir etwas an“ (B AC, 5).
- „Naschen: Mutter richtet nach dem Essen Weintrauben und Schokozuckerl her, Kinder dürfen sie nehmen“ (B AD, 5).

Bedeutend scheint mir auch hierbei den Kindern gegenüber offen zu sein und ihnen zu erklären, wieso zu viele Süßigkeiten schädlich sein können. Sie einfach damit zu konfrontieren und ihnen das Naschen zu verbieten, halte ich für weniger sinnvoll, da die Kinder den Grund dafür auf diese Art nicht verständlich vermittelt bekommen.

Die Kinder werden auch beim Kochen und Backen miteinbezogen, helfen meistens sehr gerne mit und bereiten auch die dafür notwendigen Zutaten gemeinsam mit den Eltern vor:

- „Und beim Kochen, manchmal wollen sie mithelfen, zum Beispiel beim Pizzateig oder beim Kuchenteig oder beim Gemüse schneiden oder so, aber sie müssen jetzt nicht“ (I AH, 22).
- „KI3 hilft Mutter beim Kuchenbacken, KI3 trennt die Eier, Mutter sagt ihm was er machen muss. KI3 schleckt Teigschüssel aus“ (B AI, 5).
- „Selbstverständlich. Genau, da wird geschnippelt, doch doch, das wollen sie und das wird auch von mir sehr gerne gefördert, außer sie gehen mir so auf die Nerven, dann schicke ich sie hinaus“ (I AC, 20).
- „Und wenn das dann nachher eine Aufgabe ist, im Sinne, ehm, übernimmst du die Palatschinken, sag ich einmal so, ja dann ist ein bisschen ein Spielraum da für das Kind, zu überlegen, ob es jetzt Palatschinken oder Kaiserschmarrn und welche Marmelade, von mir aus, dass sie mit den Händen essen, weiß der Kuckuck was. Wenn der KI1 kocht, dann macht er halt Hamburger. Dann kauft er halt das Brot, was ich nicht kaufen würde aber ok, dann ist das halt sein Projekt“ (I AI, 97).

Dieses letzte Zitat zeigt die Partizipationsmöglichkeit des Kindes in der Familie sehr deutlich auf. Es darf selbst entscheiden, was es kochen will und die Mutter unterstützt es darin, auch wenn es nicht unbedingt ihren eigenen Vorstellungen entspricht. Auch in diesem Fall lässt sich eine Familienentscheidung erkennen, da die Mutter einen Kompromiss eingeht und ihr Kind mitbestimmen lässt. Den Kindern kann dadurch aufgezeigt werden, dass es beim Thema Partizipation auch darum geht, seine eigenen Vorstellungen nicht zwingend in den Vordergrund zu stellen, sondern bereit zu sein, auch einmal zurückzustecken. Durch die Vorbildfunktion der Eltern und dadurch, dass sie selbst das von ihnen erwartete Verhalten zeigen, vermitteln die Eltern ihren Kindern Authentizität und können es damit schaffen, den Kindern jene Werte zu vermitteln, die sie für wichtig halten.

Die Autoren/-innen Sturzbecher/Großmann (2003, S. 11) sprechen sich für Partizipation von Kindern und die Mitgestaltungsmöglichkeit ihrer eigenen Lebenswelt aus, denn dadurch können sich Kinder mit den Normen und Werten, die in der Gruppe, wie es auch die Familie eine ist, identifizieren. Des Weiteren lernen sie Verantwortung für die gemeinsam aufgestellten Regeln zu übernehmen und werden dazu motiviert, zukünftig eigene



Vorschläge und Interessen in das Familienleben einzubringen und dieses aktiv mitzugestalten.

### 10.1.3 Kleidung

#### 10.1.3.1 Kleiderkauf

Die Kleidung betreffend haben die Kinder die Möglichkeit mitzubestimmen, denn sie können sie selbst auswählen und entscheiden was sie anziehen wollen. Der Kleiderkauf gestaltet sich auf unterschiedliche Weisen, denn einige Kinder interessieren sich sehr dafür und wollen zum Einkaufen mitkommen, andere überlassen diesen Part ihren Eltern und ziehen an was gekauft wird. Hier erwähnen die befragten Eltern, dass sie die Vorlieben ihrer Kinder kennen und anhand derer die Kleidung auswählen. Kritisch wird es in einigen Fällen bei Aufdrucken, die die Kleidung schmücken. Wenn die Eltern diesen Emblemen und Logos selbst skeptisch gegenüber stehen und sie ihnen nicht gefallen, bieten sie diese auch ihren Kindern nicht so oft an oder versuchen eine möglichst passende Lösung zu finden:

- „Und die KH2 hat total ihren eigenen Kopf, die, ich mein wenn ich schlimmes verhindern will, dann gehe ich alleine einkaufen und kaufe halt so ‚Grenzwert-Sachen‘ ein, wo halt schon ‚Hello Kitty‘ und so oben ist, aber das halt ich nicht so arg finde und wenn ich sie aussuchen lassen würde im Geschäft, dann wären das nur solche Sachen und dann hätte ich auch keine Chance etwas anderes zu sagen“ (I AH, 24).
- „Ja, aaah, das ist Gott sei Dank noch sehr unkompliziert, ehm, das hängt davon ab, also es ist kein Problem, wenn ich das Gewand aussuche, wobei ich natürlich bei beiden weiß, in welche Richtung das irgendwie gehen darf, ehm, aber wir suchen es natürlich auch gemeinsam aus, also wenn sie dabei sind, dann können sie sich das aussuchen, was ihnen gefällt, wenn wir das Gewand brauchen. Also so wie jetzt das Erstkommunikionskleid, das hat sich die KB1... selber ausgesucht“ (I AB, 26).
- „Wo sie natürlich auch mitbestimmen können ist jetzt, sagen wir was sie anziehen und so weiter. Also da lassen wir ihnen relativ viel Freiraum, das machen wir gemeinsam“ (I AC, 4).

- „Wir gehen gar ... also die Kinder mögen das nicht, einkaufen gehen, das ist immer eine Katastrophe. Ab und zu nehme ich sie natürlich mit, wenn wir irgendetwas brauchen, aber in der Regel nicht, weil das ist für alle anstrengend“ (I AD, 40).
- „Ich mein was sie sich anziehen ist mir völlig egal, also da schaue ich nur, dass halt Jahreszeiten gerecht ist aber von dem her können sie mit entscheiden“ (I AF, 4).

#### 10.1.3.2 Kleiderwahl

Bei der Kleiderwahl haben die Kinder sehr viele Partizipationsmöglichkeiten. Die Eltern unterstützen sie in vielen Fällen dabei und richten, aufgrund der oft vorhandenen morgendlichen Zeitknappheit, die Kleidungsstücke bereits am Vorabend her. Die Kinder dürfen bestimmen, welche Kleidung sie wann anziehen und welche Kleidungsstücke sie beispielsweise auf eine Reise mitnehmen wollen. Dies konnte ich bei meinen Beobachtungen mitunter auch feststellen:

- „Beim Kofferpacken: KB2 darf selbst entscheiden was sie mitnimmt und was sie wann anziehen will“ (B AB, 7).
- „KD2 will eine kurze Hose anziehen, Mutter damit nicht einverstanden, weil [Wetter] zu kalt. Kompromiss zwischen den beiden: [Kind wählt] die ‚mittelkurze‘ Hose“ (B AD, 7).
- „Die Anziehsachen habe ich meistens schon hergerichtet, der KC1 holt es sich selber, der KC2, der Kleinere, der viereinhalb ist, der weniger, aber es ist eigentlich alles hergerichtet“ (I AC, 54).

In diesem Bereich halte ich die Partizipation der Kinder für wichtig, da sie durch ihre Kleidung einen Weg finden können, sich individuell auszudrücken und ihren eigenen Geschmack zum Ausdruck zu bringen. Darüber hinaus ist es meiner Meinung nach bedeutsam, dass sich Kinder in ihrer Kleidung wohlfühlen und die Möglichkeit bekommen, sich selbst auszusuchen was sie gerne tragen. Natürlich muss man auch hier Grenzen setzen, die abermals transparent gemacht werden sollten. Auch die Kleiderfrage wird von Familie zu Familie auf unterschiedliche Art und Weise gelöst, da auch die Eltern in diesem Fall unterschiedlich agieren.

### 10.1.3.3 Streitpunkte beim Thema Kleidung

Streitpunkten begegnen die Familien bei diesem Thema die Temperatur betreffend. Die beteiligten Kinder wollen sich oftmals nicht temperaturgemäß anziehen und hier erklären ihnen die Eltern, dass es eine andere Lösung braucht:

- „Beim KE2 ist es eher unkompliziert. Bei der KE3 ist es nur manchmal, wo es dann temperaturmäßig nicht ganz passt“ (I AE, 44).
- „Beim KF1 oft so, wenn er, weil er ist eher ein bisschen hitzig und wenn ich dann halt das Gefühl habe, er ist jetzt echt zu kalt angezogen, also dann, da gibt es schon Streitpunkte, ja“ (I AF, 12).
- „Ja, wenn es so ganz, also, oft so, wenn es kälter wird und es sind noch die Sommersachen im Kasten, und sie möchte so ein luftiges Sommerkleidchen oder was und es ist kalt ...“ (I AG, 24).

Folgende Zugangsweise um die Partizipationsmöglichkeit der Kinder beim Thema Kleiderkauf zu unterstützen, gefällt mir sehr gut: „Und, ahm, er bekommt jetzt auch teilweise Gutscheine, wo wir dann gemeinsam einkaufen, also er ist, er sagt er möchte das und das haben“ (I AE, 3). Durch die Bereitstellung von Gutscheinen werden dem Kind Freiheiten gegeben und es wird auf seine Bedürfnisse eingegangen. Diese Möglichkeit halte ich für sehr bedeutend, da das Kind einerseits vermittelt bekommt, dass seine Eltern ihm Verantwortung übertragen und andererseits macht das gemeinsame Einkaufen einen wichtigen Aspekt aus, da die Eltern auf diese Art und Weise den Prozess der Entscheidungsfindung begleiten, wenn nötig intervenieren und den eigenen Standpunkt klarmachen können. Auch hier wird die Form der Familienentscheidung deutlich.

### 10.1.4 Zeitstruktur

Bei der Zeitstruktur der Familien kann gesagt werden, dass bei allen ein strukturierter Tagesablauf existiert, an dem sich die Kinder einerseits orientieren können und der andererseits notwendig ist, um den komplexen Alltag einer Familie erfolgreich gestalten zu können.

Die Autoren Brazelton und Greenspan (2002, S. 88) betonen das Positive an einem geregelten Tagesablauf, da dieser den Kindern eine Orientierungshilfe bietet und ihnen Sicherheit gibt, weil die Kinder wissen was passiert. Die Essenszeiten, vor allem das Frühstück und das Abendessen, werden in den beteiligten Familien gemeinsam verbracht. Auch das Essen im Familienkreis halten die Autoren für wichtig, da diese Zeit dafür genutzt werden kann, sich auszutauschen und über die Geschehnisse des Tages zu sprechen (vgl. ebd., S. 88).

#### 10.1.4.1 Essenszeiten

Einigen Familien ist es wichtig, dass die Essenszeiten immer zur selben Zeit stattfinden und eingehalten werden: „Ja das ist fix. Also das hat sich so eingespielt, aber vom Kindergarten, dass sie pünktlich um drei Hunger haben für die Nachmittagsjause. Bei der KB1 verschiebt es sich jetzt schon wieder ein bisschen aber der KB2 hat Punkt drei Uhr, da tun sie auch im Kindergarten dann jaunsen und wir tun dann um 6 Uhr Abendessen. Wobei wir meistens, jetzt wo sie beide im Kindergarten und Schule, ehm, Mittag essen, wir jaunsen am Abend meistens nur mehr etwas. Oder essen eine Suppe oder...“ (I AB, 40). In anderen Familien funktioniert dies nicht immer und die Essenszeiten werden flexibel gestaltet.

#### Flexible Gestaltung der Essenszeiten

- „Und sehr unterschiedlich auch, und vor dem Fernseher, oder im Kinderzimmer. Abendessen isst so jeder was er will und wann er will ...“ (I AD, 68).
- „Also wir haben, also meistens ist es bei uns am Wochenende so verschoben, dass wir alle relativ spät frühstücken, also so fast ein Brunch, und dann spät am Nachmittag halt ein warmes Essen haben. Und dann vielleicht, dann so eine Kleinigkeit am Abend, das zieht sich dann eigentlich durch, Samstag, Sonntag“ (I AE, 58).
- „Nein, wir haben leider, also was heißt leider, wir haben nicht so wirklich fixe Essenszeiten. Wenn wir dann spät frühstücken am Wochenende, so um zehn, halb elf, dann gehen wir eben am Markt oder so, dann kochen wir erst um drei“ (I AF, 94).

- „Es ist eher dem Prozess untergeordnet das Abendessen. Eher wo es gerade gut passt“ (I AI, 173).

#### Gemeinsame Essenszeiten

- „Und wir treffen uns dann alle in der Küche, mein Mann und ich haben dann schon das Frühstück hergerichtet und wir frühstücken gemeinsam und es isst auch jeder etwas, wir trinken einen Tee gemeinsam“ (I AC, 54).
- „Also wir schauen dann schon, dass wir als Familie am Wochenende ein- bis zwei Mal gemeinsam am Tisch sitzen“ (I AF, 96).
- „Am Abend dann versuchen wir immer gemeinsam Abend zu essen“ (I AH, 34).

#### 10.1.4.2 Schlafenszeiten

Anders sieht es in den Familien bei den Schlafenszeiten aus. Diese sind in den meisten Fällen fixiert und werden nur am Wochenende oder in den Ferien gelockert. Oftmals begleiten feststehende Rituale den Prozess des Schlafengehens in den beteiligten Familien:

- „Gibt es an sich fixe Zeiten und auch den Ablauf, dass sie eben, dass sie essen, in die Badewanne, oder Badewanne und dann essen, dann Geschichte. Entweder mit Vater und Mutter, oder meistens bleibt es auch an mir hängen und dann gehen beide ins Bett, bekommen noch ein Bussi und ein Kreuzerl und dann sollten sie schlafen“ (I AC, 76).
- „Ja. Also unter der Woche müssen sie um halb acht, zumindest einmal in Bett-Nähe sein und können dann aber noch selber irgendwelche Hefterl oder Bücher durchblättern oder jetzt hören sie gerade total gerne Musik noch am Abend, das dürfen sie dann auch“ (I AF, 104).
- „Unter der Woche schauen wir, dass sie spätestens um halb acht im Bett sind. Dann wird noch etwas vorgelesen, meistens die KG2 kriegt vom Papa etwas vorgelesen und ich mache das mit dem KG1, oft liest er auch mir etwas vor, weil er muss oft so Bücher in der Schule vorstellen. Und, ja“ (I AG, 70).

Innerhalb der Rituale, die Teil des Prozesses sind, haben die Kinder in einigen Familien einen Spielraum, in dem sie die Möglichkeit haben zu bestimmen, was beispielsweise gelesen wird:

- „Das entscheiden primär die Kinder, beides, wir schlagen vor, das entscheiden die Kinder, und nachdem wir wissen was sie für Vorlieben haben, bekommt der KC1 zum Vorlesen meistens eben schon Bücher für die Größeren, wie jetzt, was weiß ich, ‚Fünf Freunde‘ oder ‚Drei Fragenzeichen‘, das heißt, das wird von uns gefördert, also ihre Vorlieben werden auch von uns gefördert, das kristallisiert sich dann ja heraus ...“ (I AC, 78).
- „Ja, eigentlich variiert alles. Na, schon, weil zumindest unsere, meine Auffassung, es, ahm, im Vordergrund steht natürlich als Ideal ‚Glückliches rechtzeitiges Schlafengehen‘, das kann dann zehn Minuten früher oder später sein, aber das Ziel ist mal so definiert. Insofern ist es dann klüger diese blöde Geschichte, blöd, aber halt diese Geschichte zu lesen, dann sind es halt fünf Minuten später, aber dafür ist dieses glückliche und friedliche eher erfüllt, ja. Man hat irgendwo ein Schema im Kopf und schaut, dass man dort hin kommt, ja“ (I AI, 195).

Anhand dieses letzten Zitats lässt sich gut erkennen, dass nicht der strukturierte Zeitplan im Vordergrund stehen muss, sondern dass die Mutter in diesem Fall den friedlichen und entspannten Ausklang des Tages vorzieht. Dies ist in meinen Augen eine schöne und wichtige Geste, die nicht jeden Tag umgesetzt werden kann, denn Eltern begegnen auch Situationen, in denen die Kinder ohne Kompromiss schlafen gehen, da beide, Eltern und Kinder, geschafft vom Tag und nicht bereit zu Diskussionen sind. Dieses Beispiel veranschaulicht, dass Partizipation in einer gewissen Art und Weise immer mit individuellen Empfindungen der Betroffenen zu tun hat und nicht jeden Tag gleich geregelt wird.

#### 10.1.4.3 Hausübungen

Beim Thema Hausübung variiert die Partizipationsmöglichkeit der Kinder sehr stark. Eine Variante besteht darin, dass die Kinder die Hausübungen in der Nachmittagsbetreuung bzw. dem Hort fertig machen und dies nicht mehr erledigen müssen, wenn sie nach Hause kommen. Bei Kindern die ihre Hausaufgaben zuhause machen, ist die Mitbestimmung von Familie zu Familie unterschiedlich:

- „Nein, wir versuchen dann eigentlich, dass sie es relativ geschwind macht, wenn wir nach Hause kommen, einfach deswegen, dass wir im Frühling, Sommer, Herbst irgendwie noch hinaus gehen können oder noch was machen können. Weil sonst, ich meine sie haben manchmal wirklich so viel auf, ich meine, da können wir nur mehr da irgendwie eine Runde gehen, ehm, aber ja, nein, eigentlich versuchen wir es gleich zu machen, dass wir dann noch was machen können“ (I AB, 44).
- „Nein, gar nicht. Wenn sie ein Nachmittagsprogramm hat, wie Theaterspielen oder so, schaue ich, dass sie es vorher macht, zumindest den größten Teil vorher macht. Macht sie auch. Und wenn wir frei haben, dann schaue ich eigentlich eher, dass sie, so lange es schön ist spielen geht und das dann erst um fünf, sechs irgendwann macht“ (I AD, 72).
- „Ist natürlich ein Thema die Hausaufgaben, wobei hier denke ich, es dem Kind auch sehr klar ist es zu tun, also insofern ist da, herrscht da Einstimmigkeit, dass es gemacht wird, ja. Es ist vielleicht ein bisschen mehr eine Frage wann und gegebenenfalls eine Unterstützung“ (I AI, 6).

### Gestaltung der Hausübungszeiten

In einigen meiner Beobachtungen konnte ich erkennen, dass die Mütter aus den beteiligten Familien Wert darauf legen, dass ihre Kinder die Hausübungen oder diverse Vorbereitungen für die Schule gleich nach dem Nachhausekommen erledigen. Die Erwachsenen bestimmen in diesem Fall, wann die Hausübung gemacht wird, gestalten diese Zeit gemeinsam mit den Kindern und kontrollieren die Aufgabe bzw. üben mit ihnen:

- „KB1 macht Aufgabe am Nachmittag zuhause fertig, Mutter sagt sie soll es gleich machen, damit sie dann fertig ist. Mutter kontrolliert mit KB1 die Hausübung, bestimmt, dass sie nach dem Nachhause kommen gemacht wird“ (B AB, 9).
- „KE2 soll Mutter am Nachmittag die Buchpräsentation für die Schule vortragen, Mutter bestimmt den Zeitpunkt, er soll es vor seinem Nachmittagstermin machen, KE2 wollte danach“ (B AE, 9).

Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass das Kind von sich aus entscheidet, seine Hausübung sofort nach dem Nachhausekommen zu machen:

- „KG1 macht gleich nach der Schule seine Hausübung, setzt sich von alleine dazu, auch, wenn Freund dabei ist“ (B AG, 9).

Bei diesem Thema ist es wichtig, dass auf die Bedürfnisse und Vorlieben der Kinder eingegangen wird. Es ist schön zu sehen, dass die befragten Eltern die Präferenzen ihrer Kinder, wann sie die Hausübungen erledigen möchten, respektieren. Auch in diesem Fall kann man die Partizipation der Kinder erkennen.

#### 10.1.4.4 Bildschirmzeiten

Fernsehen und Computer spielen in den einbezogenen Familien eine zentrale Rolle und kommen auch bei den Kindern immer wieder als Thema vor. Eine Möglichkeit in den Familien ist, dass fixe Fernsehzeiten für die Kinder definiert werden, in denen sie geeignete Sendungen ansehen dürfen: „Da gibt es ganz fixe Zeiten, ja. Also sie dürfen von sieben bis zwanzig nach sieben auf ‚Kika‘, ehm, diese Sendung schauen, die immer kommt“ (I AB, 46). Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass sich Eltern von dieser Gestaltung des Fernsehens abwenden und die Fernsehzeiten variieren:

- „Nein, wir haben eigentlich keine fixen Fernsehzeiten. Also wir haben es einmal probiert, aber wir sind dann wieder von dem weggekommen, weil es eher ein Druck war, nicht? Jetzt wenn man nicht recht, jetzt angenommen wir haben gesagt um sieben gibt es eine halbe Stunde Fernsehen, jetzt sind wir nicht bis sieben mit dem Abendessen und so weiter fertig geworden, weil irgendetwas war, Fußballtraining oder wie, dann war das eher ein Stress weil dann hat es geheißen, jetzt ist aber Fernsehzeit, nicht. Jetzt haben wir mit dem aufgehört“ (I AG, 84-86).

Auch bei diesem Thema werden Ausnahmen gemacht. Wenn das Wetter schlecht ist, die Kinder einmal krank sind etc. kommt es vor, dass sie außerhalb der definierten Zeiten Fernsehen dürfen:

- „Und am Wochenende, also das ist wetterbedingt, dass sie vielleicht irgendeine DVD noch anschauen“ (I AE, 62).



- „Es gibt Ausnahmen, aber die sind ganz selten, und zwar, wenn sie zum Beispiel krank sind im Winter und wir schon den fünften Tag herinnen sind, dann dürfen sie sich auch am Nachmittag einen Film anschauen oder so etwas. Also, aber ganz selten gibt es das“ (I AD, 84).
- „Gibt schon Ausnahmen. Ja. Jetzt zum Beispiel, wenn Champions League ist, den KI2 interessiert Fußball, oder wenn Skirennen ist, dann dürfen sie auch einmal länger schauen, als die halbe Stunde was sonst ausgemacht ist“ (I AI, 251).

Die Mitbestimmung der Kinder ist bei diesem Thema eine heikle Sache, doch die Interviews mit den Eltern zeigen, dass sie mitsprechen und ihre Fernsehzeiten einfordern: „Ja, doch, da bestehen die Kinder drauf, dass das fix ist. Also natürlich, wie gesagt, wenn sie jetzt draußen spielen und im Sommer viel weniger, aber im Winter, wenn wir dann wirklich herinnen sind, da schauen sie auf die Uhr, wann es sieben Uhr ist. Aber im Winter bestehen sie darauf, ja. Das haben wir so ein bisschen einreißen lassen und da sind sie ganz streng“ (I AD, 80-82).

Die befragten Eltern erwähnen auch, dass sie Fernsehen das eine oder andere Mal als Ausweg oder „Bonus“ einsetzen, wenn sie selbst einmal etwas erledigen müssen oder die Überforderung eines anstrengenden Tages spürbar wird:

- „Deswegen mag ich es nicht, aber wenn wir jetzt sicher ‚Alarmstufe Rot‘ haben und ich merke die Kinder ‚hauen sich schon den Schädel ein‘ und wir können jetzt nicht hinaus gehen und ich muss noch schnell ein Telefonat machen, oder irgendwas schnell erledigen, beruflich, oder was auch immer, dann setze ich sie eine halbe Stunde vor den Fernseher. Aber das ist bei mir ‚Alarmstufe Rot‘, aber prinzipiell dürfen sie Fernsehen, aber nicht jeden Tag“ (I AC, 92).
- „Meistens schauen wir, dass sie jetzt nicht in der Früh schon anfangen oder zum Mittag, um einfach diesen Bonus für am Abend zu haben so eine Art Rettungsmöglichkeit. Aber es ist dann eher, wie gesagt, Nachmittag oder Abend und da ist dann, ja manchmal dürfen sie einen Film schauen, aber über eine Stunde geht es eigentlich nie hinaus“ (I AH, 44-45).

Dieser „Ausweg“ kann als nichts Verwerfliches gesehen werden, da auch die Eltern das eine oder andere Mal nach einem kräftezehrenden Tag müde sind und für kurze Zeit entspannen

wollen. Man kann vielleicht andere Lösungen als den Fernseher finden, jedoch glaube ich, dass Fernsehen in Maß und Ziel in Ordnung ist. Wenn man sich als Elternteil dafür interessiert und im Vorfeld mit den Kindern bespricht, welche Sendungen sie sehen dürfen und welche auch ihrem Alter entsprechen, ist meiner Ansicht nach nichts dagegen einzuwenden.

Auch in diesem Kontext spielt die richtige Balance eine zentrale Rolle. Wie viel Fernsehzeit die Eltern ihren Kindern zugestehen, ist auch in meiner Untersuchung von Familie zu Familie verschieden. Ein befragter Vater hat erwähnt, dass es vorkommen kann, dass die Kinder, wenn sie einmal alleine zuhause sind Fernsehen, obwohl sie es nicht dürfen: „Aber was ich sagen wollte, sie haben einen starken Drang das zu machen. Wenn ich auch zum Beispiel her komme, und sie waren kurz alleine, oft ist der Fernseher dann auch noch an gewesen oder sie springen schnell auf, also das ist das, was sie ansaugt sehr stark“ (I AI, 251). Anhand dieses Beispiels kann man zum einen erkennen, dass das Thema Fernsehen einen Kernpunkt in der Erziehung darstellen kann und zum anderen, dass Kinder ihren Handlungsspielraum nützen, wenn die Eltern nicht anwesend sind und bestimmen, wann sie Fernsehen dürfen: „Ja das machen sie schon. Obwohl sie es eigentlich nicht dürften, aber es wird zumindest geduldet. Wenn sie da sind zum Beispiel und es ist Eis da, dann nehmen sie sich, wenn sie wissen sie dürfen eines am Tag haben ... das nützen sie aus“ (I AI, 253).

Neben all diesen Möglichkeiten, die Fernsehzeiten zu gestalten, gibt es auch die Option, dass die Familie keinen Fernseher besitzt. Doch auch in diesem Fall spielt der Fernsehkonsum eine Rolle: „Nein, nein. Also sie sind ein Mal in der Woche am Nachmittag bei meinen Eltern und da dürfen sie, also meine Mutter hat so ‚Biene Maja‘ und solche Sachen aufgezeichnet, das dürfen sie dann schauen. Aber das genießen sie dann auch. Aber wir haben keinen Fernseher und deswegen stellt sich die Diskussion dann auch nicht“ (I AF, 116). Anhand der oben angeführten Zitate kann man erkennen, dass das Thema Fernsehen einen zentralen Themenkomplex ausmacht und die Kinder sehr stark anzieht.

Ein weiteres Thema in den Familien sind der Computer und Spielkonsolen. Anders als beim Fernsehen gibt es die Option, dass Eltern ihre Kinder hier nicht mitbestimmen lassen: „Nein, da können die Kinder nicht mitbestimmen. Das bestimme ich. Nein, weil das ist mir zu blöd, weil ich merke es ja schon beim, wir haben ja nur unseren Computer, unseren Laptop, die haben keine ‚Nintendo‘ oder sonstige Spiele, wir haben auch keine ‚Wii‘ und keine ‚Playstation‘ und gar nichts, weil ich das nicht mag. Das kommt früh genug und wenn sie so alt sind, dass sie das unbedingt wollen, oder sie können es ja auch bei Freunden spielen, es

ist ja nicht so, dass sie es nie haben, es haben eh alle, aber wir haben es nicht, weil ich mir, weil ich das nicht will“ (I AD, 138).

In anderen Familien wiederum können die Kinder mitreden und finden Partizipationsmöglichkeiten vor: „Oft trifft er sich mit dem Nachbarbuben zum Fußball unten im Hof, oder er hat einen Freund mit und dann dürfen sie halt auch einmal ‚Wii‘ spielen oder Computer spielen“ (I AG, 66).

Fernsehen, Computer und diverse Spielkonsolen nehmen heutzutage in der Kindheit automatisch einen Platz ein. Ob unbewusst oder bewusst ist in diesem Fall nicht wichtig, denn durch die ständigen technischen Innovationen, die unsere Gesellschaft prägen, begleiten uns elektronische Geräte durch den Alltag. Dass diese Entwicklungen vor den Kindern nicht Halt machen, liegt auf der Hand. Bei diesem Thema spielt der Balanceakt abermals eine wichtige Rolle, denn auch hier gilt es, das richtige Maß abzuwägen und sich Gedanken darüber zu machen, inwieweit man seine Kinder damit konfrontieren möchte und ihnen erlaubt, sich mit Fernsehen, Computer etc. zu beschäftigen.

### 10.1.5 Raumgestaltung

#### 10.1.5.1 Wohnungseinrichtung

Die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder bei der Raumgestaltung kann man meiner Ansicht nach bereits nach kurzer Zeit in der Familie erkennen. Während meiner Beobachtungen habe ich dazu sofort viel entdeckt und notieren können:

- „Wohnung wird zusammen dekoriert, z.B. Osterstrauch“ (B AB, 13).
- „Man erkennt in der Wohnung sehr viel Einfluss der Kinder, selbst gemachte Bilder von den Kindern sind in der ganzen Wohnung zu finden, auch Fotos von den Kindern und den Eltern. Im Wohnzimmer [befinden sich] Spielsachen von den Kindern, Spiele und Bücher. Gefühl, dass die Kinder ‚überall in der Wohnung sind‘. Eindruck, dass Kinder bei Einrichtung und Dekoration sehr viel mit bestimmen können“ (B AD, 13).
- „Viele Bilder und Basteleien von den Kindern in der ganzen Wohnung zu finden (Küche, Vorraum, Kinderzimmer ...)“ (B AF, 13).

- „In Wohnung wenig selbst gemachte Bilder oder Basteleien von den Kindern zu entdecken, vereinzelt im Arbeitszimmer“ (B AG, 5).

Gerade in diesem Bereich halte ich die Mitbestimmung der Kinder für enorm wichtig, da sie gemeinsam mit den Eltern in diesen Räumlichkeiten leben und sich wohlfühlen sollen und ihnen die Möglichkeit gegeben werden sollte, ihren Lebensbereich mitzugestalten. Ein weiteres Element, neben den selbstgebastelten Werken der Kinder, stellen einerseits die Spielsachen, die in der Wohnung zu finden sind, dar und andererseits die Räume in denen die Kinder sich aufhalten und spielen:

- „Kinder dürfen im Wohnzimmer spielen. Einige Spielsachen sind dort, dürfen auch mit Möbeln z.B. eine ‚Höhle bauen‘. Kinder spielen in Wohnzimmer, wenn sie Mutter bitten etwas zu zeichnen, das zum Spiel gehört, macht sie es gerne, gemeinsames Zeitverbringen am Nachmittag, Kinder nicht abgeschottet im Kinderzimmer“ (B AC, 13).
- „Spielsachen hauptsächlich im Kinderzimmer, vereinzelt auch im Arbeitszimmer“ (B AG, 13).
- „Selbst gemalte Bilder von den Kindern an Wand in Wohn-, Essbereich. Auch Fotos von den Kindern und der Familie zu finden. Vereinzelt Spielsachen im Wohnzimmer zu finden“ (B AI, 14).

Bei meinen Beobachtungen und während der Interviews hat sich herausgestellt, dass die Kinder sehr gerne in der Nähe der Eltern spielen und ihre Spielsachen immer wieder in Bereiche bringen, die von den Eltern nicht primär als Spielbereich gesehen werden.

Brazelton und Greenspan (2002, S. 88) begründen dieses Phänomen damit, dass Kinder, vor allem im Volksschulalter, ein gewisses Sicherheitsgefühl brauchen und ihre Eltern in ihrer Nähe spüren bzw. haben wollen. Ich glaube, dass es den Kindern auch einfach gefällt bei ihren Eltern zu sein und Geborgenheit zu fühlen, die von ihnen ausgeht. Die befragten Eltern machen den Eindruck, dass sie sich dessen bewusst sind und den Kindern in diesem Fall die Möglichkeit bieten, selbst zu bestimmen wo sie spielen wollen, wenn sie danach wieder aufräumen:

- „Hmm. Nein, also abgesehen davon, dass wir gesagt haben, wir wollen eigentlich keine Spielsachen mehr im Wohnzimmer, das macht man, wenn sie kleiner sind, weil die Kinder dann in deiner Nähe sind, irgendwie ist die Ritterburg jetzt wieder hängen geblieben, aber wir sagen einfach am Abend, wir wollen kein Spielzeug mehr irgendwo anders haben, außer meinetwegen ein bisschen etwas im Vorzimmer und im Kinderzimmer, weil sie haben eigentlich genug Platz und das ist ja Spielraum. Sie spielen nach wie vor am liebsten im Wohnzimmer, ich weiß nicht warum, weil es größer ist, weil es freier ist, weil wir dort sind, ich weiß es nicht. Aber ...“ (I AC, 136).
- „Ich sage jetzt einmal, wir haben einmal gehabt die Zeit, wo sie das Wohnzimmer auch, sozusagen mit okkupiert gehabt haben und dann haben wir, dann bin ich drauf gekommen, dass das nicht ideal ist, ja. Also jetzt für mich auch, weil das ist auch mein Arbeitsraum teilweise ist. Das Wohnzimmer habe ich generell gesagt ist jetzt kinderfrei, außer sie haben Gäste, oder sie wollen irgendwie, oder da ist zu wenig Platz“ (I AE, 16).
- „Ich meine sie schleppen schon immer wieder ihre Sachen und ich muss sie dann darauf hinweisen, jetzt wieder retour, aber an und für sich ist es akzeptiert“ (I AG, 140).

#### 10.1.5.2 Wohnungsdekoration

Bei der Raumgestaltung gibt es unterschiedliche Zugangsweisen. Einerseits können die Kinder die Räumlichkeiten nach ihren Ideen gestalten: „Ja sicher. Da haben sie freie Hand, wie man sieht. Nein doch, das, so etwas macht immer die KD1. Auch die Bilder hat die KD1 gemalt, die da überall hängen und so, da ist sie dann auch stolz, dass wir, also die großen, auch das das da draußen hängt und, das will sie dann schon auch, oder sie schenkt sie uns einfach und dann schauen wir eh wo wir es hinhängen gemeinsam“ (I AD, 130). Andererseits dürfen die Kinder jedoch nicht unbeschränkt mitbestimmen und jeden Raum nach ihren Wünschen dekorieren:

- „Wobei ich sagen muss im Wohnzimmer selber, weil wir eh relativ große Bilder hängen haben, im Wohnzimmer ... Es war jetzt noch nie das Thema, aber da mag ich jetzt nicht, dass da noch mehr hängt zum Beispiel. Da würde ich dann schon etwas sagen. Also dürfen sie schon mitreden, wo sie ihre Zeichnungen aufhängen und so.

Aber wie gesagt, wenn es jetzt das Wohnzimmer wäre, würde ich sagen nein. Das war noch nie das Thema, aber wahrscheinlich wird das jetzt das neue Thema“ (I AF, 150).

- „Nein, da gibt es auch Grenzen. Sie können es schon hinstellen dann irgendwo oder wir dekorieren, wenn es jetzt Ostersachen sind, machen wir es auch so, dass wir es bewusst irgendwo hinstellen, dass die Kinder das Gefühl haben es wird jetzt auch geehrt, und tun wir ja auch wirklich, aber dass jetzt überall die Kindersachen in der ganzen Wohnung überhand nehmen, das mag ich eigentlich nicht (I AH, 62).

#### 10.1.5.3 Kinderzimmer

So unterschiedlich die Meinungen zum Thema Raumgestaltung sind, so enig scheinen sich die Eltern zu sein, wenn es um die Gestaltung des Kinderzimmers geht: „KE3 erzählt mir, dass sie die Betten im Kinderzimmer umgestellt haben und sie jetzt im Stockbett oben schlafen darf, durften die Kinder bestimmen“ (B AE, 13). Im Kinderzimmer dürfen die Kinder ihre Ideen verwirklichen und es so gestalten, wie es ihnen gefällt:

- „Ja klar, das haben sie schon sagen können. Die KB1 hat sich den Vorhang dann ausgesucht und so, ja das haben sie schon sagen können“ (I AB, 84).
- „Und bei ihrem Kinderzimmer können sie schon mitgestalten, also sie wollten den Schreibtisch haben und diese Schreibtischsessel, und der KC1 wollte ein Hochbett haben und, doch, doch, das haben sie schon mitbestimmt und was weiß ich, da das Bild und da der Kaufmannsladen, doch. Also das ist ihre Welt“ (I AC, 136).
- „Ihr Zimmer ist ihr Bereich, den sie gestalten können“ (I AE, 16).
- „In ihrem Zimmer dürfen sie eigentlich machen was sie wollen“ (I AH, 60).
- „Mhm. Also bei den Kinderzimmern haben wir schon gefragt. Also wie wir es ausmalen, die Farben, da haben sie mit entscheiden dürfen, aber auch eher so, die oder die. KG2: Ehm und ich habe gesagt, und ich habe gesagt, ich habe gesagt „Grün“, oder?“ (I AG, 126-127). Anhand dieses Beispiels kann man die Mitbestimmung des Kindes eindeutig erkennen. Es war während des Interviews

anwesend und hat bestätigt, was die Mutter mir erzählt hat und erwähnte, dass es die Wandfarbe in seinem Zimmer selbst aussuchen durfte.

Es wurde jedoch auch beim Thema „Kinderzimmer“ von einem Elternpaar erwähnt, dass es nicht explizit mit den Kindern aussucht, welche Accessoires sie für ihr Zimmer haben wollen bzw. haben sie in diesem Fall auch mit dem Alter der Kinder argumentiert: „Ja. Aber es macht auch wirklich einen Unterschied, ob das jetzt der 14-Jährige ist, oder beim 6-Jährigen, mit dem KI3 gehe ich nicht Teppich kaufen. IM: Nein, natürlich nicht“ (I AI, 225-226). Meiner Ansicht nach ist es hierbei interessant, dass von Vorneherein davon ausgegangen wird, mit dem jüngeren Kind keinen Teppich aussuchen zu können. Das Alter kann in diesem Fall kein Argument sein, denn auch ein sechsjähriges Kind hat eine Vorstellung davon, was ihm gefällt und was nicht. Hier könnte man die Partizipation fördern, indem man es sehr wohl aussuchen lässt. Des Weiteren zeigt dieses Zitat auch einen Dialog zwischen Mutter und Vater, die sich in dieser Sache sehr einig zu sein scheinen, was die Partizipation anbelangt, da der Vater die Aussage der Mutter sofort bejaht.

Ein weiteres Beispiel, das die Partizipation der Kinder sehr deutlich zeigt, ist das folgende: „Sonst in den Räumlichkeiten. Also vielleicht Dinge, die wir gemeinsam nutzen, zum Beispiel der Balkon, ist auch so eine Sache, wo sie auch oft draußen sind, wo sie sagen sie wollen jetzt, wir haben eine Hängematte oder sie wollen jetzt noch einen Liegestuhl oder so etwas, das (...) Genau. Weil das ist auch ein wichtiger Freizeitraum, sage ich jetzt einmal, wo sie sich auch viel aufhalten. Und wenn, ah, der Wunsch kommt, ja, also wenn sie von alleine formulieren, dann wird immer darüber diskutiert und geschaut für und wider. Letztendlich geht es aber immer darum, dass es für alle, in irgendeiner Art und Weise, passt und nicht dass irgendjemand so Sonderregelungen bekommt. Also es wird versucht, dass, so ein halbwegs Konsens zu finden, für alle. Da ja doch ein größerer Bruder ist, muss das halt auch ein Stück weit passend sein“ (I AE, 18-20).

Sturzbecher und Hess (2003, S. 262) betonen, dass dieses Aushandeln und Finden von Kompromissen, das man im oben angeführten Interviewauszug gut erkennen kann, eine wichtige Grundlage darstellt, die durch das Einbeziehen der Kinder und die Förderung der Partizipation gestärkt werden kann.

### 10.1.6 Taschengeld

Das Thema „Taschengeld“ wird in den Familien meiner Untersuchung auf unterschiedliche Weisen gehandhabt. In einigen erhalten die Kinder regelmäßig Taschengeld:

- „Ich ... also ab der Schule lass ... der KC1 bekommt glaube ich, gute Frage, seit wann, seit Sommer Taschengeld, oder hat das schon in der Vorschule angefangen? Der KC1 ist jetzt siebeneinhalb und bekommt, sagen wir, seit einem Jahr Taschengeld“ (I AC, 150).
- „Also nachdem er in die erste Klasse Volksschule gegangen ist, bekommt er jedes Monat zehn Euro und da hat er so ein kleines Kartonkisterl, mit einem Bücherl und da kommt dieses Geld dann immer hinein“ (I AH, 70).
- „Ja, gibt es. Also wenig, also die Regel ist 10 Cent pro Lebensalter in der Woche, der KI3 ist 6, der bekommt 60 Cent pro Woche, und der KI1 1.40 Euro pro Woche. Das ist fast symbolisch, damit sie das halt irgendwie ... aber sie verwenden es eigentlich de facto nicht. Wir schreiben es im Kalender auf, rechnen zusammen und da gibt es ein Konto wo steht wie viel sie haben und wenn sie dann 5€ brauchen, dann tragen wir es da ein“ (I AI, 289).

In anderen Familien spielt regelmäßiges Taschengeld noch keine Rolle, die Kinder bekommen jedoch zu verschiedenen Anlässen Geld von Verwandten oder Bekannten, das sie dann wie Taschengeld verwenden können: „Ahm, wo er sein Erspartes hinein tun kann, da bekommt er, manchmal bekommt er von den Großeltern und zu Feierlichkeiten und da sperrt er sein Geld dann hinein. Prinzipiell glaube ich nicht, dass er jetzt, oder sehe ich keinen wirklichen Vollzugszwang, weil er es sich nicht selber kauft“ (I AE, 96).

#### 10.1.6.1 Konsum

Beim Thema „Konsum“ hat sich herausgestellt, dass die Kinder mitbestimmen und Entscheidungen treffen dürfen. Sie dürfen sich prinzipiell etwas mit ihrem Geld kaufen, die Eltern möchten in dieser Situation jedoch wissen, was das ist:



- „Ja. Ja, natürlich bestimmen wir es mit, weil wir mit ihm gehen. Also den größten Blödsinn möchte ich nicht, dass er kauft. Aber wenn er sagt, er möchte ... der KC2 hat sich irgendwann einmal ein Kuscheltier gekauft und der KC1 weiß ich nicht was er sich gekauft hat, ein Lego oder so irgendwas, was er unbedingt haben wollte“ (I AC, 156).
- „Und ansonsten bleibt das in der Kiste und wenn er dann wirklich einmal etwas kauft wo wir dann sagen, nein, eigentlich wollen wir das jetzt nicht kaufen, dann muss man halt auch nachgeben in dem Moment und ... also, wenn wir jetzt in einem Geschäft sind und er sagt er will jetzt so ein ‚Micky-Maus-Büchl‘ haben, das eigentlich relativ teuer ist, und ich weiß aber er hat eigentlich gerade erst eines geschenkt bekommen, dann lasse ich ihn halt kurz einmal überlegen, ob er das jetzt wirklich braucht, aber wenn er wirklich sagt, nein jetzt kauft er es sich von seinem Taschengeld, dann gebe ich da auch nach“ (I AH, 70).
- „Ziemlich schon, außer es ist jetzt etwas ganz Verwerfliches, irgendeinen Gewaltfilm oder so aber sonst ist ihm das frei, ob er sich jetzt eine Limonade kauft, wo wir nicht so dafür sind, oder Süßigkeiten, oder der KI1 Chips, weil er mit seinen Freunden etwas feiert. Das kann er entscheiden, ja“ (I AI, 293).

Das Thema „Taschengeld“ wird in den beteiligten Familien unterschiedlich behandelt. Hier glaube ich, dass die Eltern, unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, wie beispielsweise dem Verantwortungsbewusstsein oder dem Entwicklungsstand des Kindes, entscheiden müssen, wann sie ihren Kindern Taschengeld zur Verfügung stellen wollen. Auch dies ist von Familie zu Familie verschieden. Wichtig erscheint es mir beim Thema Geld, dass die Kinder lernen, mit diesem umzugehen und sich Gedanken darüber machen, wofür sie es ausgeben wollen.

## 10.2 Elternentscheidungen und Grenzen

### 10.2.1 Erziehung

Neben den Familienentscheidungen gibt es auch die Elternentscheidungen, bei denen von Vorneherein feststeht, dass die Kinder kein Mitspracherecht besitzen und die Eltern ihnen keine Diskussionsbasis bieten. Für Elternentscheidungen haben die befragten Eltern unterschiedliche Bereiche genannt, in denen diese gut sichtbar werden. Beispielsweise in Situationen, die die Erziehung betreffen, entscheiden die Eltern ausnahmslos alleine.

#### Erziehung und Entscheidungsfindung

- „Wo wir natürlich die Kinder nicht einbeziehen ist, ehm, also Erziehung der Kinder bleibt in Elternhand. Da haben wir unsere Prinzipien und versuchen auch so wenig wie möglich abzuweichen“ (I AC, 2).
- „So ist es, ja! Wo wirklich die Eltern die letzte Instanz sind. Wir sind der Boss in diesem Laden. Das ist ein blöder Spruch aber es ist so“ (I AC, 182).
- „Ja natürlich gibt es da immer Dinge, wo man sagt, ok jetzt ist Stopp oder, oder ... Das müssen Eltern glaube ich auch entscheiden“ (I AB, 6).
- „Aber das mein ich jetzt mit wir haben das letzte Wort, weil das geht nicht alles. Und jetzt sag ich natürlich, das was du bis jetzt machst, Fußball, das machst du jetzt mal weiter und dann machen wir irgendwann mal etwas anderes, weil alles kann er nicht machen“ (I AD, 12).
- „Ja ich glaube so gravierende Entscheidungen, zum Beispiel, mit der Schule, also die letzte Entscheidung müssen dann die Eltern treffen“ (I AG, 26).

Ich halte es für wichtig, dass gerade im Bereich der Erziehung Grenzen gesetzt werden, denn einerseits bieten sie den Kindern eine Orientierungshilfe und andererseits gibt es nun einmal Bereiche, in denen die Eltern keine Kompromisse eingehen und autoritär bestimmen, was geschieht. Die Autorität der Eltern, aber auch die Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse benötigen hierbei die richtige Balance. Der gewählte Erziehungsstil beeinflusst

die Partizipation der Kinder. In welcher Art und Weise dies geschieht erläutert Hurrelmann (2012, S.127-133) und zeigt die positiven sowie negativen Aspekte der unterschiedlichen Erziehungsstile auf.

### 10.2.2 Gesundheit und Wohlbefinden/Sicherheit

Weitere Bereiche, die die Eltern als Grenzbereiche sehen, in denen sie ihren Kindern keine Mitbestimmung gewähren, sind deren Sicherheit, Gesundheit und deren Wohlbefinden.

#### Sicherheit der Kinder

Wenn es um die Sicherheit der Kinder in Bereichen wie „Straßenverkehr“ oder „Schwimmen“ etc. geht, ist es den beteiligten Eltern wichtig, klare Strukturen vorzugeben und dafür zu sorgen, dass diese eingehalten werden:

- „Wo sie nicht mitentscheiden können, ist zum Beispiel, wenn wir mit den Fahrrädern wohin fahren, welchen Weg wir fahren“ (I AB, 8).
- „Ja, vor allem im Straßenverkehr natürlich, also wenn wir raus gehen und, sie haben sehr früh angefangen jetzt mit Roller oder mit Rad da bei uns im Viertel zum Spielplatz oder so zu fahren, oder in den Kindergarten schon, da gibt es überhaupt keine Diskussion. Also wenn er sich nicht an eine Regel hält, der KF2 meistens, dann ist das Rad weg“ (I AF, 20).
- „Also nein stimmt nicht, sie dürfen sich nicht, sie dürfen halt nicht in der Wohnung mit Stäben oder so halt, wenn es halt gefährlich ist“ (I AF, 18).
- „Nein, da habe ich schon gesagt, das muss sie machen, weil das ist mir wichtig. Gleich mit dem Schifahren, also Schwimmen noch viel mehr. Weil schwimmen müssen die Kinder können. Das ist auch so von der Gefahr auch, nicht, weil sie ist ja einfach, sie ist im Freibad und will dort herumspringen und herum hüpfen, und sie muss einfach die Sicherheit beim Schwimmen bekommen“ (I AG, 202).

## Gesundheit und Wohlbefinden der Kinder

Auch die Gesundheit und das Wohlbefinden der Kinder betreffend liegt die Entscheidungsgewalt bei den Eltern, welche klare Richtlinien vorgeben. Auch bei Themen wie beispielsweise der Ernährung achten die involvierten Familien darauf, dass diese sich positiv auf die Gesundheit der Kinder auswirkt:

- „Aber sie bekommen jetzt nicht jeden Tag Salami, weil wir wissen, das ist ungesund“ (I AC, 40).
- „Da sind relativ klare Vorgaben, also es wird zum Beispiel, können sie sich nicht entscheiden, ob sie, oder wird nicht ausdiskutiert, ob Zähne geputzt wird oder ob, wann jetzt, also Abendessen gibt es so die Variationsbreite. Sie können vor diesem Film, vor Wickie oder so etwas schauen, oder nachher, das sind so kleine Handlungsspielräume, aber so fixe Regeln gibt es, wo es jetzt nicht diskutiert wird, oder wo das vorgegeben ist“ (I AE, 6).
- „Und, ahm, überhaupt was so Gesundheitssachen betrifft, also ich zwinge sie schon, dass sie zum Beispiel raus gehen regelmäßig. (...) Also das brauche ich dann eh nicht, das überrede ich, was heißt zwingen, aber das lenke ich eigentlich“ (I AD, 14-16).
- „Wir reden da schon darüber aber das bestimmen schon prinzipiell wir, wann wir jetzt fahren und sagen wir grob wohin wir jetzt fahren. Und auch Süßigkeiten-Bestimmung oder Fernsehen, oder Computer-Bestimmung, das bestimmen eigentlich wir ganz alleine. Und so diese ganz normalen Sachen, weiß ich was, jetzt gehen wir zum Kinderarzt, oder jetzt gehen wir zum Zahnarzt, du brauchst eine Regulierung, das ist eh klar“ (I AH, 16).

### 10.2.3 Schlafenszeiten

Auch bei den Schlafenszeiten sehen einige Eltern wenig Verhandlungsbasis und geben vor, wann die Kinder im Bett sein müssen: „Aber ich bin sonst, weil ich selber so fertig bin dann am Abend, also dann fehlt mir auch die Geduld und dann bin ich schon ziemlich rigoros“ (I AF, 106).

Diese Elternentscheidungen sind wichtig, da es gerade in den Bereichen Erziehung, Sicherheit und Gesundheit der Kinder keine Diskussionen geben kann. Die Eltern müssen gewisse Dinge entscheiden und schützen die Kinder durch diese Entscheidungen. Des Weiteren hat eine befragte Mutter betont, dass es wichtig ist, den Kindern auch aufzuzeigen, dass es Grenzen gibt und wo diese liegen: „Und ich glaube je mehr du sie eben, je mehr du eben nachgehst und sie aussuchen lässt, umso schwieriger ist es nämlich dann, deine Position zu sichern, weil ich meine, die nehmen dich dann nicht mehr ernst, wenn du sagst, Entschuldigung, ich bin deine Mutter, ich bestimme, weil das stimmt ja dann nicht, weil wenn du sie alles mitbestimmen und selbst bestimmen lässt, dann hast du verloren. Dann gleitet dir das aus der Hand, glaube ich“ (I AC, 184).

Auch Brazelton und Greenspan (2002) sehen es als ein Grundbedürfnis von Kindern an, Grenzen zu erfahren, da diese sie schützen und vor Gefahren bewahren. Mit der Einschränkung der Partizipation in den oben genannten Bereichen hemmen die Eltern die Mitbestimmung der Kinder meiner Meinung nach nicht, sondern diese Grenzziehung dient ihrer Sicherheit bzw. Gesundheit.

### **10.3 Kinderentscheidungen**

Auf die zwei bereits erläuterten Entscheidungsformen, die sich aus meiner Untersuchung in Bezug auf das Thema Partizipation ergeben haben, nämlich die Familien- und die Elternentscheidungen, folgt nun die dritte, die Form der Kinderentscheidungen. Es gibt in den Familien auch eindeutig Bereiche in denen die Kinder alleine entscheiden und bestimmen dürfen: „Den Kindern ist es selbst überlassen wann sie hinaus gehen und was sie dann dort machen. Freizeitgestaltung: Kinder [haben] sehr viel Mitspracherecht bzw. [Freizeitgestaltung ist] „ihr“ Bereich“ (B AD, 11).

Sturzbecher und Hess (2003, S. 263) betonen die Wichtigkeit der Mitgestaltung und Teilhabe von Kindern an der eigenen Lebenswelt, die durch gezielt gesetzte Partizipationsangebote erreicht werden kann. Auch die Eltern bieten den Kindern die Möglichkeit selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen und ihre Lebensbereiche aktiv zu gestalten.

#### **Kinderbereiche und kreatives Schaffen**

Vor allem in Wohnbereichen, in denen sich die Kinder häufig aufhalten und die sie als ihre eigenen definieren, können sie selbst Entscheidungen treffen:

- „Naja was ihren Kinderbereich angeht, ob sie jetzt malen wollen, ob sie jetzt spielen wollen, ob sie jetzt basteln wollen, ob sie jetzt Knetmasse spielen wollen, das ist ihr Bereich, mmm, ob sie jetzt etwas jausnen wollen oder nicht, ob sie jetzt in den Garten gehen wollen oder nicht, das ist ihnen überlassen“ (I AC, 8).
- „Also wenn sie irgendetwas kreativ machen wollen oder irgendetwas basteln, oder Spiele sozusagen, also da können sie vorgeben wie sie das machen wollen, was, in welchen Farben, in welcher Art und Weise“ (I AE, 10-12).
- „Alle Bereiche, wo, der für sie alleine ist, den können sie gestalten wie sie wollen und beim anderen muss man schauen, ja, wie das möglich ist“ (I AE, 16).
- „Aber sonst im Grunde beim Spielen haben sie alle, haben sie so gut wie alle Freiheiten“ (I AF, 18).

#### Freizeitgestaltung und Hobbyauswahl

Auch hier haben die Kinder Entscheidungsfreiheit, denn sie dürfen ihre Freizeitaktivitäten bewusst auswählen und ihre freie Zeit nach ihren eigenen Vorstellungen und Wünschen gestalten:

- „Ja also welche Hobbies sie machen, das haben sie sich selber ganz ausgesucht, da sind sie auch nicht davon abzubringen. Da hätte ich zum Beispiel gerne, dass sie etwas anderes machen“ (I AD, 8).
- „Also ich sage jetzt einmal bei der Hobbyauswahl, ja, also das ist beim KE2 vor allem, gibt es da die Freiheit, wo sie sagen können, mich interessiert jetzt der und der Bereich und dann schauen wir, wo gibt es das und dann können sie hingehen und sagen das hat mir gefallen oder nicht. Also diese Freizeitgestaltungssachen, die können sie wirklich für sich entscheiden“ (I AE, 10-12).
- „Ja im Großen und Ganzen können sie, wenn die Aufgabe fertig ist oder was, schon über ihre Freizeit bestimmen“ (I AG, 8).
- „Das darf eigentlich er alleine entscheiden, ahm, welche Sportarten sie in der Schule haben wollen, welche Sportarten sie machen wollen, das dürfen sie alleine

entscheiden. Und ansonsten, bei der Schulentscheidung, also ob sie jetzt Nachmittagsunterricht gehen, haben wir die Möglichkeiten, das wir es ihnen offen lassen, dadurch, dass wir die Oma haben ... und das war es eigentlich schon“ (I AH, 8).

- „Ich denke unter der Woche ist die Freizeitgestaltung wirklich Kindersache. Auch weil es kleiner Zeiträume sind. Ja, es ist halt die ein, zwei Stunden davor, danach und selbst als Elternteil ist man entweder beruflich eh beschäftigt, insofern nicht anwesend, oder beschäftigt im Haushalt oder ja“ (I AI, 61).

Diese Zitate veranschaulichen sehr gut, in welchen Bereichen den Kindern Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräume gewährleistet werden. Des Weiteren zeigen sie, dass die Eltern die Partizipation der Kinder fördern. Olk und Roth (2007, S. 7) sehen die Partizipationsförderung bei Kindern als eine wichtige Voraussetzung für bürgerschaftliches Engagement. Durch die geschaffenen Handlungsspielräume lernen die Kinder, Verantwortung zu übernehmen. Ich bin der Ansicht, dass Partizipation Verantwortung mit sich bringt, derer sich die Kinder bewusst werden, wenn sie einerseits Vorbilder haben, an denen sie sich orientieren können, ihnen andererseits die Möglichkeit geboten wird, ihre Wünsche und Anliegen zu äußern und umzusetzen. Das Recht auf Mitgestaltung wird gefördert, wenn Eltern den Kindern Bereiche zugestehen, in denen sie alleine bestimmen und ihre Vorstellungen umsetzen können. Des Weiteren zeigt diese Herangehensweise der Eltern, dass sie das Partizipationsrecht ihrer Kinder respektieren und ihnen die Möglichkeit bieten, dieses umzusetzen. Außerdem können die Kinder dadurch besser verstehen, dass es auch Bereiche gibt, in denen sie kein Mitspracherecht besitzen. Die Gerechtigkeit, wenn man es so nennen möchte, erschließt sich den Kindern und sie finden möglicherweise leichter einen Weg, sich auf Kompromisse einzulassen und Angelegenheiten mit ihren Eltern auszuhandeln.

#### **10.4 Partizipation als Belastung**

Ein weiteres Ergebnis meiner Untersuchung ist, dass die Partizipation von Kindern auch als Belastung empfunden werden kann. Einige Eltern wollen ihren Kindern nicht schon in frühen Kinderjahren Verantwortung übertragen, was sie jedoch sehr wohl tun, wenn sie ihnen Mitgestaltungsmöglichkeiten bieten. Jede Entscheidung bringt Verantwortung mit sich, deswegen muss man in der Partizipationsfrage auch eine gewisse Vorsicht walten lassen.

Es hat sich herausgestellt, dass Eltern ihre Kinder in gewissen Situationen bewusst nicht mitbestimmen lassen, da sie befürchten, sie wären damit überfordert und unter Druck gesetzt:

- „Und sie können ja nicht die Verantwortung übernehmen, das ist ein völliges Überschätzen der Kinder“ (I AC, 188).
- „Also nicht, dass sie da irgendwie die ganze Palette haben, weil das überfordert sie dann nur“ (I AF, 8).

In einer Familie war gerade dieses Thema der Belastung ein sehr zentrales: „Ja. Nein, das heikelste in der vergangenen Zeit war die Schulfindung. Da bin ich mir nicht sicher, ob wir nicht zu viel ihn gefragt haben. Also das würde ich im Nachhinein sagen, da mache ich es bei der KG2 vielleicht anders. Also da würde ich nicht so viel, da sind sie fast überfordert. Auch wenn sie diese Schnuppertage haben“ (I AG, 214).

An diesem Zitat kann man gut erkennen, dass die Eltern dem Kind eigentlich die Möglichkeit der Partizipation geben und es mitbestimmen lassen wollen, dann jedoch zweifeln, ob das der richtige Weg, gerade in einer so wichtigen Entscheidung ist. Des Weiteren reflektiert die Mutter ihr Verhalten in dieser Situation und artikuliert ihre Bedenken: „Nein, am Schluss haben wir dann gesagt, das ist jetzt so und so und so. Weil er eben gar nicht zu einer Entscheidung gekommen wäre. Aber ich denke jetzt die ganze Fragerei hat ihn eher belastet (...) Genau. Das hat ihn eher, da muss ich jetzt etwas entscheiden und das hat jetzt irgendeine Auswirkung auf meine Zukunft oder weiß ich nicht“ (I AG, 226-230).

In dieser Familie kam auch sehr gut zum Vorschein, dass man die Kinder des Öfteren auch überschätzt und sie mit der Möglichkeit der Mitbestimmung unter Druck setzt. Auch anhand des folgenden Zitats ist ersichtlich, dass in gewissen Situationen Elternentscheidungen notwendig sind: „Das haben wir dann, aber sie ist ja noch so klein, ge, aber bei ihm habe ich mir gedacht, mit neun, zehn da kann man schon, aber da war er auch, also ich habe das Gefühl, er war noch zu klein für so eine Entscheidung. Und wo wir sicher, also ich sag so, weiß nicht, Umziehen, sind solche Themen, oder so Lebensentscheidungen, ich glaube da können die Kinder nicht viel mit reden. In dem Alter. Weil das müssen die Eltern irgendwo entscheiden“ (I AG, 238-240).



Auch das folgende Beispiel zeigt, dass man Kinder entlasten kann, wenn man ihnen Entscheidungen abnimmt. Es geht beim Thema Partizipation in sehr großem Ausmaß um eine gewisse Sensibilität, derer sich die Eltern bewusst sind. Wie aus dem vorherigen Kapitel der Elternentscheidungen sichtbar wurde, gibt es Bereiche, in denen es nicht angemessen ist, die Kinder mitentscheiden zu lassen. Einen weiteren Fall, in dem die Partizipation der Kinder einzuschränken ist, stellt die Belastung der Kinder dar. Die befragten Eltern sind sich dessen bewusst, dass es bei diesem Thema auch darum geht, Entscheidungen für die Kinder einfach einmal zu treffen: „Ahm, ich überlege. Wobei es gegebenenfalls auch hilfreich ist, bilde ich mir ein, zu sagen, und jetzt machst du es! Ja, eigentlich wirklich als Unterstützung. Als Unterstützung im Sinne, zerbrich dir nicht den Kopf wann, jetzt machst du es! Also auch entlastet in gewissem Maße auch“ (I AI, 8).

Partizipation kann bei Kindern also auch dazu führen, dass sie als Belastung empfunden wird. Auch wenn allgemein dafür plädiert wird, den Kindern viele Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen und sie in ihrer Partizipationsfähigkeit zu unterstützen, so müssen auch die Grenzen bedacht werden. Mit Partizipation geht Verantwortung einher und das kann rasch dazu führen, dass sich Kinder unter Druck gesetzt fühlen. Das soll mit Partizipation jedoch nicht erreicht werden.

## **10.5 Optionale Partizipation**

In den von mir untersuchten Familien hat sich gezeigt, dass Partizipation auch auf die Art einer gewissen Vorselektion gestaltet wird. In diesem Fall überlegen Eltern gezielt, in welchen Bereichen sie ihre Kinder mitbestimmen lassen und wo sie ihnen Entscheidungsmöglichkeiten geben wollen.

### **Urlaubsplanung**

Gerade bei der Urlaubsplanung hat sich in einigen Familien gezeigt, dass die Kinder wenig Mitspracherecht haben bzw. dass ihnen diverse Destinationen von vorneherein positiv präsentiert werden:

- „Also natürlich, weißt eh, wir können das natürlich beeinflussen, wenn wir sagen, super wir fahren nach P. und dann sagt eh niemand etwas anderes. Oder wir fahren nach K. mit dem Bus, „ja super“, also das, natürlich schlagen wir es vor“ (I AD, 100).

- „Sie können, genau, mitreden oder zwischen ein paar Sachen entscheiden, aber wir fragen nicht, wo wollt ihr hinfahren“ (I AH, 4).

#### Planung und Vorentscheidung durch die Eltern

Die optionale Partizipation definiert sich auch durch Entscheidungen, die bewusst im Vorfeld von den Eltern getroffen werden, bevor mit den Kindern darüber gesprochen wird:

- „Also ist die Mitbestimmung relativ, weil wir ihnen das eh schon quasi, vorgeben, aber wir besprechen es mit ihnen, doch“ (I AC, 112).
- „Also da gibt es schon Vorplanungen zwischen meinem Mann und mir und dann reden wir halt ein bisschen darüber, so in die Richtung geht das“ (I AF, 142).
- „Ich denke, Entschuldigung, die Antwort ist, also wenigstens ich überlege bewusst im Vorfeld, was will ich entscheiden lassen“ (I AI, 231).

#### Durch die Eltern vordefinierte Auswahlmöglichkeiten

Einen Teil dieser Art von Partizipation machen auch auf die Wünsche der Kinder abgestimmte Vorschläge aus. Die beteiligten Eltern bieten ihren Kindern in diesem Fall unterschiedliche Varianten an, wissen jedoch, dass die Kinder diese Vorschläge gerne annehmen:

- „Ja, kommt aber eigentlich relativ selten vor. Also sie haben, wir machen dann verschiedene Vorschläge was sie sich vorstellen können, aber es ist eigentlich, es ist meistens eh immer das Ähnliche, ja. Wo sie halt Wünsche haben oder nicht so, dann versuchen wir halt so eine Variationsbreite, wo sie es sich dann auswählen können“ (I AE, 32).
- „Oder wir sagen ok es gibt zwei Auswahlmöglichkeiten, wo zieht es dich mehr hin, aber so die Eckpunkte müssen schon die Eltern irgendwie entscheiden“ (I AG, 28-30).

- „Genau. So das schlagen wir schon ein bisschen vor, vorauswissend was sie sich eh wünschen. Aber wie gesagt, so gewisse Dinge, tun wir sicher nicht. Die fragen sie auch gar nicht mehr“ (I AH, 48).

Diese optionale Partizipation bringt natürlich auch Vorteile für die Eltern mit sich, da sie die Mitbestimmung der Kinder schon im Vorfeld ausloten können und bewusst entscheiden, in welchen Bereichen sie ihnen Mitspracherecht gewähren. In einer Familie kam zu diesem Thema während des Interviews ein interessanter Dialog zwischen den Eltern zustande:

- „IM: Sie lassen sich auch recht gut so steuern, dass wenn man ihnen Räume nicht aufmacht, dass sie dann auch nicht reklamieren und sagen da möchte ich jetzt mitreden. Oder?
- I: Ja.
- IM: Lässt sich gut steuern. Und wenn man sagt, das machen wir gemeinsam, das suchen wir gemeinsam aus, das Turndress oder was, oder das Fußball-Leiberl, dann machen sei es gerne, aber wenn wir das nicht wollen, dann kann man das gut in die Richtung führen, dass sie da jetzt nicht mitsprechen, ja.
- I: Ja und ich hätte das Gefühl, dass sie es gar nicht vermissen“ (I AI, 236-239).

Gerade beim Thema der optionalen Partizipation möchte ich erneut die Feinfühligkeit der Eltern erwähnen, die in diesem Fall eine wichtige Rolle spielt. Ich glaube, dass es Eltern, Pädagogen/-innen und weiteren Personen, die mit Kindern zu tun haben bewusst ist, dass sie Kinder nicht in jeder Situation mitbestimmen lassen oder nach ihrer Meinung fragen können. Dazu sind wir Menschen einfach zu komplex und verhalten uns nicht jeden Tag gleich, sodass das Ausmaß der Partizipation variieren kann. In diesem Kontext schon Vorschläge zu unterbreiten, aus denen die Kinder auswählen können, um einerseits Diskussionen einzuschränken und andererseits die Kinder zu entlasten, halte ich für legitim. Ich bin jedoch auch der Meinung, dass man hier vorsichtig sein muss, um die Kinder mit der Selektion, die man als Erwachsener in vielen Situationen bereits im Vorfeld trifft, nicht zu manipulieren: „Ja. Ja. Kann passieren. Also im Sinne, jetzt wenn ich für mich spreche, ich überlege mir, ehm, ist es mir wichtig diese Tätigkeit zu machen, dann präsentiere ich es oder dann ist mein Ziel, dass es gemacht wird, ja. Wie auch immer ich es präsentiere. Oder ich denke mir, so, die paar Varianten wären aus meiner Sicht denkbar und ja, schauen wir mal was der KI3 oder KI2 will“ (I AI, 59).

Dass Eltern sich die Möglichkeit bewahren, ihren Kindern nur gewisse Bereiche, in denen sie dann mitbestimmen dürfen anzubieten, halte ich auf der einen Seite für wichtig, da man die Kinder dadurch auch entlasten kann. Auf der anderen Seite wird, wie bereits erwähnt, schon von Vorneherein selektiert. Wichtig scheint mir hierbei, dass die Eltern authentisch bleiben und ihren Kindern die Mitbestimmung nicht nur als symbolische Form anbieten. Die Kinder dürfen meiner Meinung nach nicht das Gefühl vermittelt bekommen, sie hätten sowieso nichts zu sagen und dürfen nicht mitbestimmen. Dass man sie nicht in allen Bereichen, die für den Familienalltag relevant sind, um ihre Meinung fragen kann oder will, geht aus meinen Darstellungen hervor. Kinder haben das Recht dazu, in Entscheidungen, die sie betreffen und die wichtig für sie sind, mit eingebunden zu werden.

### **10.6 Zukunft der Partizipation von Kindern im familiären Kontext**

In Zukunftsfragen und Fragen nach Veränderungen, die sich in Bezug auf die Mitbestimmung ergeben, ist die Bandbreite innerhalb der beteiligten Familien sehr groß. Jede Mutter und jeder Vater hat seine eigenen, individuellen Vorstellungen von Veränderung:

- „So schnell nicht. Glaube ich nicht. Sind relativ eh so autonom in dem was sie machen“ (I AD, 160).
- „Was sich verändern wird? Du, ich glaube, dass sich viel verändern wird. Aber ich glaube, das bringt so jede Lebensphase so mit sich. Ich weiß nicht, ich habe mir noch nie solche Gedanken gemacht, was kommt, was dann ... es ist ja schön, wenn das gemeinsam entschieden wird. Das soll eigentlich so sein“ (I AB, 102).

Einige Gemeinsamkeiten dieser Zukunftsvisionen lassen sich aber herauskristallisieren:

Klare Definition von Wünschen

- „Dass sie sicher mehr Forderungen stellen. Dass sie eben ihre Position mehr abgrenzen und klar machen und schon glauben, dass sie ein Recht haben mehr mitbestimmen zu können und mitreden zu können. Also sie werden ihre Wünsche immer klarer definieren. Na einfach weil sie viel mehr ihr Hirn einsetzen und einfach kombinieren und vernetzen und beobachten“ (I AC, 176).

- „Fällt mir jetzt nicht wirklich noch etwas ein, weil wir versuchen eh schon vieles, also beim Kochen angefangen oder was wir so machen, eh zu besprechen und das wird auch weiterhin so sein. Sie werden verstärkt dann halt ihre Wünsche artikulieren können“ (I AF, 193).

#### Gewährleistung von Freiräumen und Zunahme der Selbstständigkeit

- „Dahingehend, dass sie immer mehr Freiräume haben wollen. Was durchaus berechtigt ist, weil das auch mit der Entwicklung gut zusammen passt. (...) da sehe ich die große Herausforderung, ehm, das Vertrauen, das man bisher hat, versucht aufzubauen, dass man auf dem weiter aufbauen kann und dass diese Reglements, die man dann eben vorgibt, dass die dann auch eingehalten werden. Also dass dieser Zug immer da sein wird, halt es geht ein bisschen weiter, also sie dürfen dann weggehen, aber da braucht es auch immer die Regelung, bis wann was darfst du trinken, was sollst du nicht trinken und so weiter. Also es wird halt immer weiter, also, wenn man es mit dem Bild der Leine hat, die geht halt immer weiter weg aber es muss ein gewisser Zug sein, damit sie auch merken, es ist noch eine Verbindung, man interessiert sich und es ist noch Verantwortlichkeit da. (...) wäre es schon gut, dass sie dann langsam in diese Selbstständigkeit und Selbstorganisation kommen. Und dann immer nachfragen, wenn sie etwas brauchen, ja, also schon so diese Hilfe anbieten, aber sie in dieser Eigenverantwortlichkeit, ihnen auch geben und lassen“ (I AE, 106-108).
- „Also ich glaube, dass sie selbstständiger werden. Also im Sinne von, ich gehe, ich treffe mich heute mit dem Freund oder darf der heute zu mir kommen, also ich sehe es jetzt schon beim KG1 dass er einfach schon viel mobiler ist, selber, zum Beispiel in die Turnhalle zum Judo geht er schon alleine. Also ich glaube, dass sich das verändert. Dass man nicht mehr so aufeinander angewiesen ist. Also so lange sie klein sind, muss ich mitgehen oder müssen sie mit mir mitgehen. (...) Ich glaube, dass sich das ändern wird. Je älter sie werden, desto mehr können sie selbst bestimmen, weil sie natürlich auch für sich selber mehr Verantwortung übernehmen können“ (I AG, 166-170).
- „Ja das wird sicher immer mehr Thema werden je älter sie werden und da kommt man dann sicher zu einem Punkt, wo man das dann wirklich ausdiskutieren muss,

weil wenn es ihnen dann nicht passt, sie dann einfach schon zu groß sind oder einfach dann sagen, nein ich bleibe zuhause oder ich fahre nicht mit auf Urlaub und so, also das wird sicher immer mehr ein Thema werden. Und denke ich mir ist auch ganz normal“ (I AH, 80).

### Individualität der Kinder

Eine befragte Mutter hat erwähnt, dass die Veränderungen, die sich auch in Bezug auf das Thema Partizipation zukünftig ergeben werden, sehr stark mit der Persönlichkeit und der Individualität der Kinder in Zusammenhang stehen:

- „Also ich hätte schon eine Antwort, also ich, mit Bezug auf diese drei Kinder, sehe ich sehr stark auch einfach die einzelnen Persönlichkeiten. So dass ich nicht davon ausgehe, den KI1 mit dem KI2 mit dem KI3 also im gleichen Alter vergleichen zu können. Gleich behandeln zu können oder mit der gleichen Strategie umgehen zu können, ja“ (I AI, 321).

Neben diesen individuellen Vorstellungen kristallisierten sich auch einige Bereiche heraus, in denen die Eltern der Meinung sind, dass sich etwas verändern wird. Beispielsweise spricht ein Elternteil den Bereich Konsum an: „Ahm, ja Taschengeld wahrscheinlich eh auch“ (I AF, 193). Eine andere Mutter erwähnt den schulischen Kontext, in dem sie Veränderungen erwartet: „Und schulisch denke ich mir, also, mache ich auch so die Erfahrung, dass sie halt immer mehr diese Selbstständigkeit übernehmen müssen und die Eigenverantwortlichkeit. Also dass man ihnen das sukzessiv auch überantwortet“ (I AE, 106).

Auch Themen wie Computer und Fernsehen werden laut den Eltern einem Wandel unterzogen: „Hm...eben diese Elektronik-Spielzeuge werden sicher mehr werden, zwangsläufig. Ahm, keine Ahnung. Weiß ich nicht, wie gesagt ich finde eh, dass sie eigentlich recht viel schon jetzt selbst bestimmen dürfen“ (I AD, 158): „Fernsehen möglicherweise ist einmal ein Thema, aber ich glaube da gibt es keine Mitbestimmung, weil wir keinen haben wollen“ (I AF, 191).

Die Freizeit stellt eine weitere Komponente dar, wenn es um die Frage der Veränderungen geht: „Und schon auch die Freizeitgestaltung. Also wir merken schon, dass sie da schon

stärker forcieren, was sie nicht möchten und glauben das irgendwie durchbringen zu wollen“ (I AC, 178).

Einen anderen Rahmen, den die Eltern für Handlungsmöglichkeiten ihrer Kinder auch zukünftig sehen, stellt das Thema Kleidung dar:

- „Natürlich werden sie irgendwann entscheiden wollen selber, was sie vom Typ her, was sie gerne anziehen wollen“ (I AB, 102).
- „Das wird sicher nach wie vor beim Thema Mode sein, es wird, also was sie anziehen, es fängt ja an, es ist ja nicht, die Schuhe und die Jacke und welche Mütze, und die ist blöd und, also das sicher“ (I AC, 178).
- „Naja, Kleidung wird wahrscheinlich so ein Thema sein, das glaube ich schon, also auch so viel so mit Druck, also was dann modisch so, gerade so hip ist und in ist, dass das ein Thema wird das schwierig wird“ (I AF, 191).

Anhand all dieser Beispiele kann man erkennen, wie komplex das gesamte Thema Partizipation ist und wie unterschiedlich es von Eltern betrachtet wird. Gerade in der Frage nach der Zukunft waren sich einige Eltern unschlüssig, was sich verändern wird, sie waren sich dessen jedoch bewusst, dass sich gerade beim Thema der Mitbestimmung etwas ändern wird. Ich hoffe, dass ich den Eltern mit meiner letzten Frage einen Denkanstoß und eine Reflexionsmöglichkeit geboten habe. Man sollte sich jedoch nicht nur als Elternteil Gedanken über dieses Thema machen, sondern jeder selbstbestimmte Mensch sollte sich die Frage stellen, inwieweit er an der Gestaltung der eigenen Lebenswelt aktiv beteiligt ist. Kinder können lernen, ihre Wünsche, Ideen und Interessen zu artikulieren, indem ihre Partizipationsmöglichkeiten gefördert werden und ihnen Vorbilder, gerade in der Familie, bei diesem Lernprozess zur Seite stehen.

## 11. Resümee

In den an meiner Erhebung beteiligten Familien hat sich gezeigt, dass prinzipiell zwischen Familien-, Eltern- und Kinderentscheidungen unterschieden werden kann, wenn es um das Thema Partizipation geht.

Die abschließende Betrachtung der ausgearbeiteten Inhalte zeigt, dass sich durch die gesellschaftlichen Entwicklungen in den letzten Jahrhunderten auch die Familienformen verändert haben. Man kann heutzutage nicht von einer allgemeingültigen Definition von Familie ausgehen. Jeder und jede bestimmt heute einerseits für sich selbst, was Familie bedeutet, was diese ausmacht und welche Werte und Normen der nächsten Generation vermittelt werden sollen. Ein wichtiger Aspekt bleibt andererseits jedoch erhalten, denn trotz all dieser Veränderungen ist Familie nach wie vor eine sehr wichtige Gemeinschaft und der Innbegriff von Liebe und Lebensfreude. Sie stellt eine wichtige Basis dar und ist eine der bedeutendsten Institutionen, wenn es um Entwicklung, Sozialisation und die Erziehung von Kindern geht. In all diesen Prozessen spielt die Partizipation eine zentrale Rolle. In welchem Ausmaß Kinder in ihrer Familie Partizipationsmöglichkeiten vorfinden, ist unterschiedlich und wird von Familie zu Familie individuell gestaltet.

In meiner Untersuchung konnte ich unterschiedliche Facetten dieser Lebensgemeinschaft beobachten und die Vielfalt der Lebensweisen näher betrachten. In erster Linie hängt die Bereitstellung der Teilhabemöglichkeiten der Kinder vom Erziehungsstil der Eltern ab.

In Familienentscheidungen werden alle Familienmitglieder eingebunden und können über diverse Inhalte diskutieren. Aufgefallen ist mir außerdem, dass gerade bei diesem Thema Diskussionsfreude und Kompromissbereitschaft zwei zentrale Elemente darstellen. Eltern und Kinder müssen sich gerade bei dieser Form der Entscheidungen arrangieren und ihre Anliegen artikulieren. Sie müssen ihre Wünsche äußern und finden in diesem Rahmen Platz ihre Interessen zu vertreten. Auch zu diesem Ergebnis bin ich durch meine Untersuchung gekommen. Die befragten Eltern stellen ihren Kindern einen Spielraum zur Verfügung, in dem sie ihre Meinung äußern und sich einbringen können. Familienentscheidungen werden in Bereichen wie der Freizeitgestaltung, bei Inhalten die den Haushalt betreffen, der Kleiderwahl oder der Raumgestaltung getroffen. Den Haushalt betreffend hat sich überdies herausgestellt, dass Partizipation in diesem Zusammenhang aus zwei unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten ist. Es macht einen Unterschied, ob Kinder in Bereichen wie der



Freizeitgestaltung oder der Kleiderwahl mitbestimmen dürfen und über Sachverhalte entscheiden, in denen sie dies gerne machen, oder ob sie in Bereichen wie etwa im Haushalt partizipieren und Verantwortung übernehmen müssen, was sie eher als „lästige Pflicht“ empfinden. Dies zeigt deutlich, dass die Partizipationsbereitschaft der Kinder stark von ihrer Motivationslage beeinflusst wird. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass Partizipation sowohl als Recht als auch als Verpflichtung zu sehen ist.

Bei Familienentscheidungen geht es darum, die Kinder in die Entscheidungen einzubinden und ihnen zu gewähren, ihren Standpunkt zu artikulieren. Dies halte ich für wichtig, da all diese Kontexte den Lebensbereich der Kinder betreffen und sie die Möglichkeit bekommen, diesen zu gestalten und ihre eigenen Ideen einzubringen. Des Weiteren ist mir aufgefallen, dass es beim Thema Partizipation auch darum geht, Kinder bei ihren Entwicklungsprozessen zu begleiten und ihnen Grenzen aufzuzeigen.

Diese Erkenntnis führt mich zur zweiten Art der Entscheidungen, die sich während meiner Untersuchung ergeben hat, die Elternentscheidungen. Hierbei geht es um Bereiche, in denen Mütter und Väter ihren Kindern kein Mitspracherecht gewähren und sich keinen Diskussionen stellen und auch keine Kompromisse eingehen. Kontexte, in denen es um die Erziehung, die Gesundheit oder die Sicherheit der Kinder geht, sind repräsentativ für diese Entscheidungsform. Erziehung sehen Mütter und Väter als einen Bereich, in dem sie ihren Kindern keine Partizipation gewähren. Die befragten Eltern betonen, dass es ihnen wichtig ist, ihren Kindern Grenzen aufzuzeigen und Regeln aufzustellen, die es einzuhalten gilt. Auch ich vertrete den Standpunkt, dass Kinder Grenzen und Regeln brauchen, die ihnen als Orientierungshilfe dienen und sie vor Gefahren und Waghalsigkeiten bewahren.

Auch durch meine Arbeit als Kinderbetreuerin habe ich die Erfahrung gemacht, dass Kinder einen strukturierten Tagesablauf brauchen, um Sicherheit zu verspüren. Sie können sich auf ihre gewohnten Tätigkeiten verlassen und fühlen sich geborgen. Gerade im Punkt der Regel- und Grenzsetzung ist es wichtig, als Elternteil, Pädagoge/-in, Bezugsperson etc. als Vorbild voranzugehen und sich auch selbst an die vereinbarten Regelungen zu halten. Nur dadurch können die Kinder lernen, wie weit sie gehen können und die Erwachsenen vermitteln ihnen durch dieses Verhalten Authentizität.

Dass es Bereiche geben muss, in denen die Kinder keine Partizipationsmöglichkeiten vorfinden, halte ich ebenso für wichtig. Einerseits bin ich der Meinung, dass die Partizipationsfähigkeit der Kinder gefördert werden muss und sie die Möglichkeit bekommen

sollten ihre Lebenswelt gestalten zu können. Andererseits habe ich durch meine Untersuchung auch erfahren, dass Partizipation in einigen Fällen als Belastung wahrgenommen wird und die Eltern das Gefühl haben, ihre Kinder durch zu viel Mitbestimmungsrecht unter Druck zu setzen und diese zu überfordern. Dies wurde vor allem am Beispiel der Schulfindung deutlich und zeigt, dass ein weiterer zentraler Aspekt beim Thema Partizipation jener der elterlichen Sensibilität ist. Sie müssen sich bei der Bereitstellung von Mitgestaltungsmöglichkeiten jeglicher Art Gedanken darüber machen, welche Bereiche sie ihren Kindern zugänglich machen. Ich konnte erkennen, dass die beteiligten Eltern dies tun. Auf der einen Seite halte ich es für wichtig um die bereits erwähnte Belastung zu entschärfen, auf der anderen Seite zeigt sich hier die Wichtigkeit der Feinfühligkeit, denn Mütter und Väter müssen darauf achten, dass sie ihre Kinder nicht manipulieren.

Die optionale Partizipation bringt eine Selektion im Vorfeld mit sich. Die Eltern entscheiden schon von Vorneherein, in welchem Rahmen sie ihre Kinder mitbestimmen lassen. Sie bieten ihnen teilweise lediglich Optionen an, die für sie selbst auch passend erscheinen und lassen die Kinder in diesen Kontexten partizipieren. Meiner Ansicht nach ist es dabei wichtig, die Meinung der Kinder nicht zu ignorieren und ihnen weiterhin Respekt entgegen zu bringen. Dass man sie als Elternteil nicht bei jeder zu treffenden Entscheidung einbeziehen kann und will, ist klar, jedoch sollte es in Bereichen, in denen eine Diskussionsmöglichkeit besteht auch zu einem gemeinsamen Aushandeln kommen. Auch wie weit diese Kompromissbereitschaft geht, muss austariert und von den Eltern vorgegeben werden. Hier wiederum ist anzumerken, dass es auf einer Ebene beim Thema Partizipation auch darum geht, inwieweit sich Mutter und Vater einig sind. In meiner Erhebung konnte ich feststellen, dass Eltern oft unterschiedliche Vorstellungen haben, in welchem Ausmaß sie ihren Kindern Mitgestaltungsmöglichkeiten bieten. Durch meine Arbeit möchte ich sie auch dazu anregen sich darüber ein paar Gedanken zu machen und gemeinsam zu besprechen, welche Komponenten ihnen dabei wichtig sind.

Ich denke, dass diese Herangehensweise Transparenz schaffen kann und den Kindern auch hilft, sich zu orientieren. Diesen Aspekt der Offenheit in einer Paarbeziehung halte ich für alle Beteiligten für sehr wichtig. Eine Familie ist geprägt von komplexen Beziehungen, die immer einen emotionalen Anteil enthalten. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die Partizipationsmöglichkeiten, die den Kindern geboten werden, variieren können. Menschen sind komplexe Wesen, deren Gefühlslage sich von Situation zu Situation, von Tag zu Tag verändern kann. Somit ist es durchaus möglich, dass Kinder an einem Tag einen sehr

gelockerten Rahmen vorfinden, innerhalb dessen sie ihre Ideen artikulieren und verwirklichen können und an einem anderen Tag in genau diesem Kontext weniger mitbestimmen dürfen. Dies ist ein menschlicher Wesenszug und allen bekannt. Diese Launenhaftigkeit geschieht in meinen Augen auf eine sehr subtile Weise, begleitet jeden Menschen durch den Alltag und auch in diesem Fall ist die Sensibilität aller Beteiligten gefragt.

Neben den zwei bereits erläuterten Entscheidungsformen werde ich nun die dritte darstellen. Dabei handelt es sich um die Kinderentscheidungen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass Kinder im familiären Alltag auch Bereiche vorfinden, in denen sie ihre Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft in vollen Zügen auskosten können. In diesem Fall dürfen sie selbst bestimmen und ihre Ideen verwirklichen. Wenn es um ihren Spielbereich, die Freizeitaktivitäten oder um kreative Tätigkeiten geht, dürfen sie selbst entscheiden. Diese Herangehensweise der Eltern, ihren Kindern diese Möglichkeit zu geben, halte ich für sehr wichtig. Dadurch merken die Kleinen, dass ihre Meinung und ihre Interessen respektiert und ernst genommen werden und lernen Verantwortung zu übernehmen.

Auch dieser Aspekt ist bedeutend für das Thema Partizipation. Mit Partizipation geht auch immer Verantwortung einher. Kinder müssen lernen, hinter ihren Entscheidungen zu stehen und vermittelt bekommen, was es bedeutet, sich eine Meinung zu bilden und diese dann äußern zu können. Auch in diesem Fall spielt die Vorbildfunktion der Eltern eine wesentliche Rolle. Sie müssen ihren Kindern authentisches Verhalten zeigen und Verantwortung für ihre Entscheidungen übernehmen. Des Weiteren nehmen sie eine Begleitfunktion ein und fördern das Partizipationsverhalten ihrer Kinder durch die Bereitstellung von Teilhabemöglichkeiten in unterschiedlichen Lebensbereichen. Erneut ist die Feinfühligkeit von Mutter und Vater ein wichtiges Element dabei, denn es liegt auch an ihnen, ihren Kindern keine Verantwortung aufzubürden, sondern abzuwägen, in welchen Situationen dies auch zu einer Überforderung werden kann.

Es ist demnach ein Balanceakt zwischen diesen drei Entscheidungsformen, denen Eltern und Kindern im Familienalltag begegnen. Mütter und Väter werden tagtäglich – oft unbewusst – mit dem Thema Partizipation konfrontiert und entscheiden immer wieder aufs Neue, in welchem Ausmaß sie ihre Kinder mitbestimmen lassen. Bedeutend ist es meiner Ansicht nach, die Meinung und die Äußerungen seiner Kinder anzuhören, zu respektieren und, wenn möglich, umzusetzen. Ich glaube, dass die Familie die wichtigste Gemeinschaft ist, in der Kinder keine Angst haben dürfen und keine Scheu davor haben sollten, ihre Ideen

und Wünsche offen auszusprechen. Sie sollten in ihren kreativen Gedankengängen unterstützt werden und ihre Ideen verwirklichen dürfen. Auf diese Art und Weise kann es meiner Meinung nach gelingen, Kinder darauf vorzubereiten, auch in anderen Kontexten, wie beispielsweise der Schule oder der Öffentlichkeit, ihre Teilhabemöglichkeiten zu nutzen, sofern diese gegeben sind. Mit der Förderung der Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft werden ihnen wichtige Kompetenzen mit auf ihren Weg gegeben, die heutzutage wichtig sind, um den komplexen Anforderungen der Gesellschaft sicher gegenüberzutreten zu können. Die befragten Eltern sind sich dessen bewusst, dass sich in Bezug auf das Thema Mitbestimmung in Zukunft viel verändern wird und die Kinder mit zunehmendem Alter mehr Teilhabe einfordern werden. Auch ich vertrete den Standpunkt, dass man die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in allen für sie relevanten Bereichen vermehrt fördern sollte, um ihnen die Chance zu eröffnen, das zu sagen, was ihnen wichtig ist.

Aus meinen theoretischen Darstellungen geht hervor, dass sich zwei verschiedene Entwicklungslinien, die das Thema Partizipation betreffen, ausmachen lassen. Einerseits erfährt die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten eine Aufwertung und deren Wichtigkeit wird nicht in Frage gestellt. Andererseits wird Kinder- und Jugendpartizipation nach wie vor in einigen Fällen nur im Rahmen von Projekten und als Einzelfall umgesetzt. Zukünftig wird es jedoch wichtig sein, Partizipation als festen Bestandteil der Gesellschaft zu verankern und die Partizipationsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen vermehrt zu fördern. Die Familie nimmt in diesem Prozess eine wichtige Funktion ein, da sie einen bedeutenden Beitrag dazu leisten kann. Es wird deutlich, dass bereits der Kindheit ein zentraler Stellenwert in Bezug auf die Bereitstellung von Mitbestimmung und Teilhabemöglichkeiten beigemessen wird. Kinder müssen von Anfang an miteinbezogen werden und die Fähigkeit entwickeln, ihre Meinung zu äußern und ihre Interessen zu vertreten. Eltern, Familien, Pädagogen/-innen, Vertreter/-innen öffentlicher Bereiche etc. nehmen dabei eine wichtige Rolle ein, müssen sich dieser Verantwortung bewusst werden und das damit verbundene Verhalten und Vermitteln von Kompetenzen angemessen umsetzen. Kinder sind die Zukunft und in diese muss bereits in der Gegenwart mit wertvollen Beiträgen der Erwachsenen investiert werden.

Kinder haben ein Recht darauf, ihre Lebenswelt mitzugestalten.

Kinder haben ein Recht auf Respekt.

Kinder haben ein Recht darauf, ihre Meinung zu äußern.

Kinder haben ein Recht darauf, ernst genommen zu werden.

Kinder haben ein Recht darauf, ihre Ideen umzusetzen.

Kinder haben ein Recht auf die Verwirklichung ihrer Träume.

Kinder haben ein Recht auf Partizipation.

(Nina Kretschi)

## 12. Literaturverzeichnis

**ALBISSER, STEFAN/BIERI BUSCHOR, CHRISTINE (HRSG.) (2011):** Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**ANASTASIADIS, MARIA/HEIMGARTNER, ARNO/SING, EVA (2011):** Partizipation und Soziale Arbeit. In: Mikula, Regina/Kittl-Satran, Helga (Hg.): Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Graz: Leykam Buchverlag, S. 35-50.

**BERTELSMANN STIFTUNG (HRSG.) (2007):** Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

**BETZ, TANJA/GAISER, WOLFGANG/PLUTO, LIANE (HRSG.) (2010):** Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

**BETZ, TANJA/GAISER, WOLFGANG/PLUTO, LIANE (2010):** Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In: Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 11-31.

**BIEDERMANN, HORST (2006):** Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Münster: Waxmann Verlag.

**BOHNSACK, RALF/MAROTZKI, WINFRIED/MEUSER, MICHAEL (HRSG.) (2006):** Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

**BOWLBY, JOHN (2010):** Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

**BOWLBY, JOHN (2010):** Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

**BRAZELTON, T. BERRY/GREENSPAN, STANLEY I. (2002):** Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim: Beltz Verlag.

**BREDOW, CORINNA/DURDEL, ANJA (2003):** Soziale Partizipation und Rechte von Kindern – erziehungsgeschichtliche und juristische Perspektiven. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 71-90.

**BRONFENBRENNER, URIE (1989):** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

**CAVAR, KADIJA (2008):** Hat jedes Kind die gleichen Chancen? Kindesentwicklung im System Familie. Marburg: Tectum Verlag.

**DEINET, ULRICH/KRISCH, RICHARD (2002):** Konzepte und Methoden zum Verständnis der Lebensräume von Kindern und Jugendlichen. In: Riege, Marlo/Schubert, Herbert (Hrsg.) (2002): Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. Offenbach: Leske + Budrich, Opladen, S. 133-145.

**DÜRNBERGER, ANDREA/RUPP, MARINA/BERGOLD, PIA (2009):** Zielsetzung, Studienaufbau und Mengengerüst. In: Rupp, Marina (Hrsg.): Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften. Köln: Bundesanzeiger Verlag, S. 11-49.

**ECARIUS, JUTTA (HRSG.) (2007):** Handbuch Familie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**FALTERMAIER, TONI (2008):** Sozialisation im Lebenslauf. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, S. 157-172.

**FATKE, REINHARD/NIKLOWITZ, MATTHIAS (2003):** Den Kindern eine Stimme geben. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

**FLICK, UWE (2006):** Triangulation. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 161f.

**FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA/LANGER, ANTJE/PRENGEL, ANNEDORE (HRSG.) (2010):** Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.

**FTHENAKIS, WASSILIOS E./GRIEBEL, WILFRIED/NIESEL, RENATE/OBERNDORFER, ROTRAUT/WALBINER, WALTRAUT/ HELMUT MADER STIFTUNG (HRSG.) (2008):** Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen. München: Verlag C.H. Beck.

**FTHENAKIS, WASSILIOS E./WALBINER, WALTRAUT (2008):** Die gesellschaftliche Bedeutung von Scheidung. In: Fthenakis, Wassilios E./Griebel, Wilfried/Niesel, Renate/Oberndorfer, Rotraut/Walbiner, Waltraut/Helmut Mader Stiftung (Hrsg.): Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen. München: Verlag C.H. Beck, S. 1-12

**FUHRER, URS (2005):** Lehrbuch Erziehungspsychologie. 1. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

**FUHS, BURKHARD (2007):** Zur Geschichte der Familie. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-35.

**GÖPPEL, ROLF (2007):** Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

**GREENSPAN, STANLEY I. (2003):** Das geborgene Kind. Zuversicht geben in einer unsicheren Welt. Weinheim: Beltz Verlag.

**HAEBERLE, ERWIN J. (2005):** dtv-Atlas. Sexualität. 1. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

**HÄDER, MICHAEL (2010):** Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**HEIMGARTNER, ARNO (2005):** Auswertung qualitativer Daten – Ein Vergleich verschiedener Softwaretools. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: StudienVerlag, S. 225-238.

**HOBMAIR, HERMANN ET AL. (HRSG.) (2002):** Pädagogik. 3. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.

**HOBMAIR, HERMANN (2002):** Grundlagen und Aufgaben der Erziehung. In: Pädagogik. 3. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH, S. 76-105.

**HOBMAIR, HERMANN (2002):** Erziehungsverhalten und Erziehungsstile. In: Pädagogik. 3. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH, S. 216-238.



**HUG, THEO/POSCHESCHNIK, GERALD (2010):** Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Verlag Huter & Roth KG.

**HUININK, JOHANNES/KONIETZKA, DIRK (2007):** Familiensoziologie. Eine Einführung. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.

**HURRELMANN, KLAUS/GRUNDMANN, MATTHIAS/WALPER, SABINE (HRSG.) (2008):** Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

**HURRELMANN, KLAUS (2012):** Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim: Beltz Verlag.

**KAPELLA, OLAF/RILLE-PFEIFFER, CHRISTIANE/RUPP, MARINA/SCHNEIDER, NORBERT F. (HRSG.) (2009):** Die Vielfalt der Familie. Tagungsband zum 3. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.

**KIEL-HINRICHSSEN, MONIKA (2003):** Die Patchworkfamilie. Vom Beziehungschaos zur intakten Lebensgemeinschaft. Stuttgart: Verlag Urachhaus.

**KRAMLINGER, KATHARINA (2000):** Gegenstands- und Begriffsdefinitionen der Familienpsychologie. In: Werneck, Harald/Werneck-Rohrer, Sonja (Hg.): Psychologie der Familie. Theorien, Konzepte, Anwendungen. Wien: WUV Universitätsverlag, S. 8-16.

**KRONAUER, MARTIN (2002):** Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

**LAMNEK, SIEGFRIED (1995):** Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken. 3. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie VerlagsUnion.

**LENZ, ALBERT (2006):** Psychologische Dimensionen der Partizipation. Überlegungen zu einer theoretischen Fundierung eines Handlungs- und Organisationsprinzips. In: Seckinger, Mike (Hrsg.): Partizipation – ein zentrales Paradigma. Analysen und Berichte aus psychosozialen und medizinischen Handlungsfeldern. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 13-34.

**LÜDERS, CHRISTIAN (2006):** Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 151ff.

**MAROTZKI, WINFRIED (2006):** Leitfadeninterview. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 114.

**MARX, RITA (2011):** Familien und Familienleben. Grundlagenwissen für Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

**MAYRING, PHILIPP/BRUNNER, EVA (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag, S. 323-333.

**MIKULA, REGINA/KITTL-SATRAN, HELGA (HG.) (2011):** Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Graz: Leykam Buchverlag.

**MINGES, BRITTA (2010):** Patchworkfamilien in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Innsbruck: Studienverlag.

**MONTADA, LEO (2008):** Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, S. 3-48.

**NAVE-HERZ, ROSEMARIE (2000):** Wandel der Familie: eine familiensoziologische Perspektive. In: Schneewind, Klaus A. (Hrsg.): Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 19-31.

**NEUENSCHWANDER, MARKUS P. (2011):** Basiswissen: Sozialisation und Entwicklung. In: Albisser, Stefan/Bieri Buschor, Christine (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 61-89.

**NEUB, NORBERT (HRSG.) (2011):** Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

**OERTER, ROLF/MONTADA, LEO (HRSG.) (2008):** Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

**OERTER, ROLF (2008):** Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, S. 85-116.

**OLK, THOMAS/ROTH, ROLAND (2007):** Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 9-109.

**PLUTO, LIANE (2007):** Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**QUELLENBERG, HOLGER (2010):** Partizipation von Kindern in Familie und Schule – Eine Reanalyse des DJI-Kinderpanels. In: Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 137-154.

**REICHER, HANNELORE (2009):** Zur Bedeutung sozial-emotionalen Lernens in inklusiven und partizipativen Bildungskulturen. In: Scheipl, Josef/Rossmann, Peter/Heimgartner, Arno (Hg.): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit. Graz: Leykam Buchverlag, S. 28-44.

**RICHTER, RUDOLF (2009):** Familienbilder - Möglichkeiten der empirischen Bestimmung. In: Kapella, Olaf/Rille-Pfeiffer, Christiane/Rupp, Marina/Schneider, Norbert F. (Hrsg.): Die Vielfalt der Familie. Tagungsband zum 3. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S. 93-102.

**RIEGE, MARLO/SCHUBERT, HERBERT (HRSG.) (2002):** Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. Offenbach: Leske + Budrich, Opladen.

**RUPP, MARINA (HRSG.) (2009):** Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften. Köln: Bundesanzeiger Verlag.

**SCHEIPL, JOSEF/ROSSMANN, PETER/HEIMGARTNER, ARNO (HG.) (2009):** Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit. Graz: Leykam Buchverlag.

**SCHNEEWIND, KLAUS A.(2009):** Familienbilder. Entwicklungspsychologische Paradigmen. In: Kapella, Olaf/Rille-Pfeiffer, Christiane/Rupp, Marina/Schneider, Norbert (Hrsg.): Die Vielfalt der Familie. Tagungsband zum 3. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S. 103-111.

**SCHNEEWIND, KLAUS A. (2008):** Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, S. 117-145.

**SCHNEEWIND, KLAUS A. (HRSG.) (2000):** Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis. Göttingen: Hogrefe-Verlag.

**SCHNEIDER, HELMUT/STANGE, WALDEMAR/ROTH, ROLAND (2009):** Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009. Mainz.

**SCHNEIDER, NORBERT F. (2009):** Zur Vielfalt der Familie in Europa. Betrachtungen zum Einfluss von Leitbildern und Entwicklungen des Arbeitsmarktes auf die Gestaltung von Familie. In: Kapella, Olaf/Rille-Pfeiffer, Christiane/Rupp, Marina/Schneider, Norbert F. (Hrsg.): Die Vielfalt der Familie. Tagungsband zum 3. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S. 39-51.

**SECKINGER, MIKE (HRSG.) (2006):** Partizipation – ein zentrales Paradigma. Analysen und Berichte aus psychosozialen und medizinischen Handlungsfeldern. Tübingen: dgvt-Verlag.

**SIEDER, REINHARD (2008):** Patchworks - das Familienleben getrennter Eltern und ihrer Kinder. Stuttgart: Klett-Cotta.

**STIGLER, HUBERT/REICHER, HANNELORE (HRSG.) (2005) :** Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: StudienVerlag.

**STURZBECHER, DIETMAR/GROßMANN, HEIDRUN (HRSG.) (2003):** Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München: Ernst Reinhardt Verlag.

**STURZBECHER, DIETMAR/WALTZ, CHRISTINE (2003):** Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 13-44.

**STURZBECHER, DIETMAR/HESS, MARKUS (2003):** Wie lernt man Partizipation? – Forschungsbefunde zu psychischen und kontextuellen Einflussfaktoren. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 223-264.

**WALTHER, ANDREAS (2010):** Partizipation oder Nicht-Partizipation? Sozialpädagogische Vergewisserung eines scheinbar eindeutigen Konzepts zwischen Demokratie, sozialer Integration und Bildung. In: Neue Praxis, H. 2, S. 115-136.

**WERNECK, HARALD/WERNECK-ROHRER, SONJA (HRSG.) (2000):** Psychologie der Familie. Theorien, Konzepte, Anwendungen. Wien: WUV Universitätsverlag.

**WERTFEIN, MONIKA (2011):** Der kompetente Säugling – entwicklungspsychologisches Basiswissen. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 35-48.

**INTERNETQUELLEN**

**BMWFJ/BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, FAMILIE UND JUGEND (o.J.):** Die UN-Kinderrechtskonvention (KRK). In: <http://www.kinderrechte.gv.at/home/un-konvention/content.html> [16.3.2013].

**BMWFJ/BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, FAMILIE UND JUGEND (o.J.):** Die Europäische Union. Kinderrechte im Vertrag der Europäischen Union. In: <http://www.kinderrechte.gv.at/home/international/eu/content.html> [18.9.2013].

**BM. I/BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES (2013):** Wahlen. In: [http://www.bmi.gv.at/cms/BMI\\_wahlen/wahlrecht/Wahlberechtigung.aspx](http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_wahlen/wahlrecht/Wahlberechtigung.aspx) [3.7.2013].

**BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH (2013):** Allgemeines zur eingetragenen Partnerschaft. In: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/189/Seite.1890100.html> [1.1.2013].

**DEINET, ULRICH (2006):** Aneignung und Raum – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In: <http://www.sozialraum.de/deinet-aneignung-und-raum.php> [11.6.2013].

**FATKE, REINHARD/BIEBRICHER, MARTIN (2006):** Jugendbeteiligung – Chance für die Bürgergesellschaft. In: <http://www.bpb.de/apuz/29856/jugendbeteiligung-chance-fuer-die-buergergesellschaft?p=all> [2.7.2013].

**KINDERBÜRO (2013):** Kinderbüro – Die Lobby für Menschen bis 14. In: <http://www.kinderbuero.at/de/> [1.7.2013].

**KINDER- UND JUGENDANWALTSCHAFT (2011):** Kija Steiermark. Hilfe für Kinder und Jugendliche. In: <http://www.kinderanwalt.at/> [1.7.2013].

**KINDER- UND JUGENDANWALTSCHAFT (2011):** Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: [http://www.kinderanwalt.at/\\_lccms/\\_/00269/Partizipation-von-Kindern-und-Jugendlich.htm?VER=120315111149&LANG=ger&MID=297](http://www.kinderanwalt.at/_lccms/_/00269/Partizipation-von-Kindern-und-Jugendlich.htm?VER=120315111149&LANG=ger&MID=297) [1.7.2013].

**KINDERPARLAMENT (2013):** Infos. In: <http://www.kinderparlament.at/Infos.html> [1.7.2013].

**ROSALILA PANTHERINNEN, SCHWUL-LESBISCHE ARGE STEIERMARK (2013):** Die eingetragene Partnerschaft. Adoption. In: <http://www.partnerschaftsgesetz.at/rechtliches/kinder/adoption> [3.1.2013].

**SCHAICH, EBERHARD/SCHMIDT, KATRIN (2010):** Definition Familie. In: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/6483/familie-v7.html> [2.1.2013].

**STANGE, WALDEMAR (2010):** Partizipation von Kindern. In: <http://www.bpb.de/apuz/32521/partizipation-von-kindern?p=all> [2.7.2013].

**STATISTIK AUSTRIA (2012):** Geburten. In:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/geburten/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/geburten/index.html) [13.6.2012].

**STATISTIK AUSTRIA (2012):** Privathaushalte und Familien 1984 bis 2011. In:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte\\_familien\\_lebensformen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/index.html) [28.3.2012].

**VAN DETH, JAN W. (2005):** Kinder und Politik – Essay. In: <http://www.bpb.de/apuz/28780/kinder-und-politik-essay?p=all> [2.7.2013].

**VEREIN FÜR PFLEGEFAMILIEN IN ÖSTERREICH (2011):** Regenbogenfamilien-gleichgeschlechtliche Familien. In:

[http://www.igelkinder.at/regenbogenfamilien\\_gleichgeschlechtliche\\_familie.html](http://www.igelkinder.at/regenbogenfamilien_gleichgeschlechtliche_familie.html) [3.1.2013].

**VEREINTE NATIONEN (1989):** Übereinkommen über die Rechte des Kindes. In:

[http://www.kinderhabenrechte.at/fileadmin/download/Kinderrechtskonvention\\_deutsch\\_langfassung.pdf](http://www.kinderhabenrechte.at/fileadmin/download/Kinderrechtskonvention_deutsch_langfassung.pdf) [13.2.2013].

### **13. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Abb. 1: Makrosystem gesamtgesellschaftlicher Rahmenbedingungen..... | 58  |
| Abb. 2: Typisierung von verschiedenen Erziehungsstilen.....         | 90  |
| Abb. 3: Das Zieldreieck der Erziehung.....                          | 94  |
|                                                                     |     |
| Tab. 1: Entwicklungsaufgaben in einer Paarbeziehung.....            | 30  |
| Tab. 2: Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren.....   | 64  |
| Tab. 3: Veränderung des Stellenwertes von Kindern.....              | 103 |

## **14. Anhang**

### **14.1 Leitfaden**

## **PARTIZIPATION VON KINDERN IN DER FAMILIE**

### **LEITFADEN**

---

#### **ALLGEMEIN**

1. Was wird bei Ihnen in der Familie gemeinsam entschieden, bzw. welche Themen stehen zur Diskussion offen und welche Familienmitglieder werden in Entscheidungen, die innerhalb der Familie getroffen werden, involviert?
2. In welchen Bereichen dürfen die Kinder mitentscheiden bzw. mitbestimmen?
3. Wo setzen Sie als Eltern Grenzen bzw. bei welchen Themen haben die Kinder kein Mitspracherecht?
  - Regeln und Richtlinien?
  - Routinen?

#### **HAUSHALT UND HAUSHALTSTÄTIGKEITEN**

4. Wie sieht die Aufgabenteilung in der Familie aus?
  - 4.1. Welche Zuständigkeitsbereiche gibt es?  
z.B. Kochen, Einkauf, Aufräumen, Wasche etc.
  - 4.2. Auf welche Art und Weise äußern die anderen ihre Wünsche und bestimmen mit?

#### **KLEIDUNG**

5. Wie gestaltet sich der Kleiderkauf?
6. Wer bestimmt was die Kinder anziehen?
  - 6.1. Welchen Streitpunkten begegnen Sie?



**ZEITSTRUKTUR**

7. Bitte erzählen Sie mir ein bisschen etwas über Ihren Tagesablauf!
  - 7.1. Wie gestalten Sie als Familie die Zeit für die Hausaufgaben der Kinder? (Fixer Plan oder frei einzuteilen?)
  - 7.2. Wie gestalten Sie die Essenszeiten in der Familie? (Fix oder individuell? Alle zusammen?)
  - 7.3. Wie sieht die Gestaltung der Schlafenszeiten aus? (Fixe Zeiten? Rituale am Abend?)
  - 7.4. Wer bei Ihnen in der Familie bestimmt die Fernsehzeiten, bzw. das Fernsehprogramm?

**FREIZEITAKTIVITÄTEN**

8. Wie sieht die Freizeitgestaltung bei Ihnen aus?
  - 8.1. Wie gestalten Sie Wochenenden, Ausflüge/Unternehmungen? (regelmäßige Tätigkeiten? Jedes Familienmitglied freie Einteilung? Alle zusammen?)
  - 8.2. Inwieweit dürfen die Kinder mitbestimmen, wenn es darum geht Verwandte oder Bekannte zu besuchen?
  - 8.3. Wie sieht die Urlaubsplanung aus? (Kinder – Wünsche und Anregungen)
  - 8.4. Wie sieht es bei Ihnen aus, wenn Ihre Kinder Freunde/Freundinnen nach Hause einladen? (Zuvor Regeln besprochen? Kinder stellen selbst Regeln auf? „Sonderregeln“ oder gar Regeln aufgehoben?)

**RAUMGESTALTUNG**

9. Wer hat die Wohnung bei Ihnen eingerichtet? (Waren die Kinder beteiligt?)
  - 9.1. Wer hat das Kinderzimmer eingerichtet?
  - 9.2. Wer bestimmt den Ankauf elektronischer Geräte?

**TASCHENGELD**

10. Wie stehen Sie zum Thema Taschengeld?
  - 10.1. Wer bestimmt die Höhe des Taschengeldes?
  - 10.2. Für welche Dinge dürfen die Kinder ihr Taschengeld ausgeben?

**AUSKLANG**

11. Welche Entwicklungen, bezüglich der Mitbestimmung Ihrer Kinder, erwarten Sie in Zukunft in Ihrer Familie?

## 14.2 Beobachtungsprotokoll

### BEOBACHTUNGSPROTOKOLL

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>ALLGEMEIN</b>           |  |
| <b>HAUSHALT</b>            |  |
| <b>KLEIDUNG</b>            |  |
| <b>ZEITSTRUKTUR</b>        |  |
| <b>FREIZEITAKTIVITÄTEN</b> |  |
| <b>RAUMGESTALTUNG</b>      |  |
| <b>TASCHENGELD</b>         |  |

### 14.3 Exemplarisches Transkript

#### TRANSKRIPT AC

---

A: Also es geht ja um Partizipation von Kindern in der Familie, also wie viel die Kinder halt im Alltag, im Familienleben so mitbestimmen dürfen und die erste Frage ist einmal, welche Themen bei euch in der Familie sozusagen zur Diskussion überhaupt offen stehen, also wo die Kinder auch mitreden dürfen und wo ihr als Eltern wirklich Grenzen setzt. Also wie das bei euch so ist.

C: Also ist richtig. Mitreden dürfen sie, ahm, größtenteils bei Freizeitgestaltung, oft auch bei der Gestaltung des Essens und so weiter, wo wir natürlich die Kinder nicht einbeziehen ist, ehm, also Erziehung der Kinder bleibt in Elternhand. Da haben wir unsere Prinzipien und versuchen auch so wenig wie möglich abzuweichen.

A: Mhm.

C: Wo sie natürlich auch mitbestimmen können ist jetzt, sagen wir was sie anziehen und so weiter. Also da lassen wir ihnen relativ viel Freiraum, das machen wir gemeinsam. Urlaube teilweise ... Was gibt es denn noch für Beispiele. Hab ich irgendetwas Wichtiges ausgelassen, an das ich jetzt nicht denke? Dann auch so Sachen wie, ahm, Computerspiele ist jetzt zum Beispiel ein Thema. Ich habe, wir haben ein I-Pad und die Computerspiele, also da merke ich schon, dass wir sch... (kurze Pause) gewisse Dinge zulassen aber die letzte Instanz sind natürlich auch wir, dass wir sagen sie dürfen es nicht aber da erreichen sie relativ viel, muss ich sagen, wider Erwarten, weil mein Mann hat das total abgelehnt und ist jetzt aber recht großzügig. Da bin eigentlich ich strenger.

A: Ok und so wirklich Bereiche, wo die Kinder alleine, sag ich jetzt einmal ...

C: Bestimmen?

A: ... entscheiden können, ja.

C: Naja was ihren Kinderbereich angeht, ob sie jetzt malen wollen, ob sie jetzt spielen wollen, ob sie jetzt basteln wollen, ob sie jetzt Knetmasse spielen wollen, das ist ihr Bereich, mmm, ob sie jetzt etwas jausnen wollen oder nicht, ob sie jetzt in den Garten gehen wollen oder nicht, das ist ihnen überlassen.

A: Ok, da entscheiden sie dann ...

C: ... das ist ihre Entscheidung, genau.

A: ... was sie machen wollen.

C: Also teilweise eben die Freizeitgestaltung, (Pause), ja, aber sicher nicht wann sie ins Bett gehen, ahm, (Pause), ja.

A: Ok. Und so im Haushalt, also irgendwie eine Aufgabenteilung oder Zuständigkeitsbereiche, habt ihr das?

C: Hmm, ja also wir versuchen sie, wie wir eigentlich schon gesprochen haben, dass man sie wahrscheinlich zu wenig einteilt. Ja also, gut es fast drei Jahre, haben sie Altersunterschied, des heißt der KC1. muss natürlich mehr machen, der Kleine fällt ein bisschen durch den Rost, aber es stimmt, wir sollten ihn auch mehr herannehmen, da sieht dann auch wieder der Große warum dann immer er zur Verantwortung gezogen wird und weniger der Kleine. Ja Haushalt ist halt primär so, Tisch abräumen und wieder das ... die Sachen zusammenräumen, die Wäsche trennen, diese Dinge.

A: Und das machen sie dann auch selber?

C: Das machen sie selber ja.

A: Ok.

C: So wie sie auch selber in die Badewanne gehen, das Wasser einlassen, in der Badewanne sind, der KC1 richtet dann schon die Handtücher und so weiter, Waschlappen, Pyjama, das machen sie selber, da sind die selbstständig.

A: Mhm. Ok und eh weil du auch vorher das Kochen angesprochen hast, ist es dann auch so, dass die Kinder manchmal auch beim Kochen helfen?

C: Selbstverständlich. Genau, da wir geschnippelt, doch doch, das wollen sie und das wird auch von mir sehr gerne gefördert, außer sie gehen mir so auf die Nerven, dann schicke ich sie hinaus, weil sie meistens ...

(Kinder kommen in den Raum und wollen eine Decke haben, Mutter schickt sie nach draußen und macht sie darauf aufmerksam, dass wir hier ein Interview führen, entschuldigt sich dann)

KC1: Mama, dürfen wir unsere Decke nehmen vom Bett?

C: Nein!

KC1: Ma bitte.

C: Du merkst. Ich sag dir etwas, schau, das ist ein Diktafon, da wird unser Gespräch aufgezeichnet, die Nina möchte gerne, ja das ist ein Interview, also vielleicht reißt dich zusammen und der Papa hat sicher auch schon Nein gesagt.

KC1: (flüstert) Bitte Mama.

C: Nein! Ihr habt da hier genug Decken, zwei große, zwei kleine. Geht hinaus, wir machen ein Interview.

KC1: Können wir eine, können wir eine?

C: Nein! Es ist draußen ...

KC2: Ist das dein Handy?

A: Das ist kein Handy aber gehört mir.

C: (im Hintergrund) Das ist ein Diktafon, da wird das Gespräch aufgezeichnet. Entschuldigung.

A: Macht nichts. Ok, also beim Kochen ist es so, dass sie mit eingebunden sind ...

C: Ja, ja genau

A: ...und beim Einkaufen, macht ihr das auch zusammen oder ist das eine Aufgabe von einem bestimmten Familienmitglied?

C: Nein, das machen wir auch zusammen. Das machen wir sogar wirklich alle zusammen. Die Kinder werden natürlich mitgenommen und bekommen auch Aufgaben: Bitte such das und mach das und so, ja doch.

A: Ok, und so können sie dann auch ihre Wünsche mit einbringen, sag ich einmal. Also wenn sie etwas haben wollen, dann ...

C: Selbstverständlich, ich glaube, dass ich zu viel darauf eingehe. (lacht). Nein, aber können sie natürlich, wenn sie sagen sie haben Lust auf das oder auch Jause, was möchtet ihr zur Jause haben, allein schon deswegen, weil sie es dann aufessen.

A: Ja.

C: Aber ich finde auch sie sollten eine Jause bekommen, die ihnen schmeckt. Das ist schon in Ordnung. Aber sie bekommen jetzt nicht jeden Tag Salami, weil wir wissen, das ist ungesund. Aber da werden sie einbezogen. Ja, da kriegen sie jetzt nicht übergestülpt.

A: Ok. Und den Kleiderkauf hast du eh schon vorher kurz angesprochen und auch beim Anziehen, wie gestaltet sich das?

C: Sie können mitbestimmen und sie wissen eigentlich beide gern was sie haben und was sie nicht haben.

A: Mhm.

C: Was ich aber generell als Fehler sehe, weil, weil sie sind, gut der KC1 ist jetzt schon acht aber trotzdem sind sie Kinder und eigentlich ist das (Pause) ... Ich hätte sie wahrscheinlich nicht fragen sollen, wie sie sehr klein waren, möchtest du lieber den grünen oder den roten Pullover anziehen, sondern einfach, das zieht man an, weil man macht sich das Leben unnötig schwer, weil das können sie dann später selber entscheiden aber eigentlich, so lange sie noch so klein sind, sollte die Entscheidung von uns getroffen werden, finde ich. Aber jetzt haben wir den Fehler schon gemacht und jetzt ... aber sie sind relativ brav, aber es gibt Leiberl, die sie nicht mögen, Hosen, die sie nicht mögen, und da weigern sie sich. Aber sonst geht es eigentlich ganz gut.

A: Ok und bestimmen die Kinder dann selber was sie anziehen oder ist das dann schon von euch, dass ihr sagt, das und das, oder wird das gemeinsam ausgesucht am Abend, sag ich jetzt einmal?

C: Teils, teils. Nein, ich lege es ihnen hinaus, damit es in der Früh schneller geht und sie ziehen es zu 95 % an. Es gibt ein paar Feature die mögen sie überhaupt nicht, dann sagen sie es ist kindisch oder das juckt oder so, aber, ahm, oder die Socken gehen schwer anzuziehen, aber generell läuft das ganz gut. Aber wir gehen auch gemeinsam einkaufen, Mode, und dann frage ich sie, ob sie das wollen.

A: Ok. Und gibt es dann auch irgendwelche Streitpunkte, sag ich einmal, denen ihr da...

C: Zwischen den Kindern und Eltern?

A: Ja.

C: Wegen der Mode?

A: Ja.

C: Nein, aber (KC2 ist mittlerweile wieder im Raum) ich glaube auch deswegen nicht, weil wir da eigentlich drauf eingehen... Nein, gibt es eigentlich nicht. Also wegen der Mode gibt es eigentlich keine Streitpunkte.

A: Gut und vom Tagesablauf hast du eh vorher schon ein bisschen erzählt, aber magst einfach noch einmal so von eurem Tagesablauf ein bisschen erzählen?

C: Das heißt wir stehen alle gemeinsam, also mein Mann und ich stehen in der Früh auf, die Kinder stehen dann relativ bald danach auf, wir stehen ungefähr so um Viertel sieben auf, meistens duschen wir alle vorher und ziehen uns an. Die Anziehsachen habe ich meistens schon hergerichtet, der KC1 holt es sich selber, der KC2, der Kleinere, der viereinhalb ist, der weniger, aber es ist eigentlich alles hergerichtet. Sie waschen sich selber mit dem Waschlappen und ziehen sich an und wir treffen uns dann alle in der Küche, mein Mann und ich haben dann schon das Frühstück hergerichtet und wir frühstücken gemeinsam und es isst auch jeder etwas, wir trinken einen Tee gemeinsam und dann splitten wir uns, dass ein Erwachsener mit einem Kind entweder in den Kindergarten oder in die Schule geht.

A: Ok.

C: Der andere geht dann zur Arbeit und die Tage, wo ich nicht arbeite, gehe ich halt dann nachher Turnen oder mach ein paar Sachen. Das funktioniert eigentlich super und einmal führt der den, einmal den, je nachdem was er für einen Termin hat.

A: Ok und bei den Essenszeiten, außer jetzt Frühstück, gibt es da auch fixe Essenszeiten bei euch oder ist das mehr spontan?

C: Das heißt am Mittwoch, Entschuldigung, also Montag und Freitag, esse ich auf jeden Fall mit dem KC1 weil ... (zu KC2 Sei ruhig! Hör auf, jetzt wird nichts genascht. Geh raus, wir haben ein Interview!

KC2: KC2 naschen darf?

C: Hör auf so kindisch zu sein. Geh bitte raus.

KC2: KC2 ...

C: Warte bitte eine Sekunde. KC2 nicht lästig sein. CM Könntest du dich ganz kurz um den KC2 kümmern? Wir haben ein Interview und die Nina zeichnet das auf.

CM: KC2, komm her.

C: Da essen wir. Am Montag und am Freitag essen wir zusammen, manchmal hol ich den KC2 vorher vom Kindergarten ab und am Wochenende und am Abend treffen wir uns immer zum Essen, da gibt es dann das Abendessen zusammen mit meinem Mann, außer irgendjemand hat einen Termin, aber das das ist nicht so oft, da legen wir Wert drauf und am Wochenende sowieso immer. Da kochen wir meistens zuhause, einmal, und einmal machen wir einen Ausflug und gehen essen oder kochen zuhause.

A: Mhm.

C: Das ist. Wir frühstücken immer zusammen und Abendessen immer zusammen. Und ja, ja das ist uns wichtig.

A: Ok. Und an den Tagen, wo der KC1 von der Schule heim kommt, ist es dann mit der Aufgabe, gibt es da auch fixe Zeiten, sag ich einmal, wo er die Hausaufgaben macht?

C: Der KC1 macht sie sofort, wenn er heim kommt. Das ist ihm total wichtig, dass er fertig ist.

A: Ok und das will er von sich aus?

C: Das will er von sich, das muss erledigt sein, das macht ihn fertig sonst ...

A: ... wenn er das noch auf hat? Ok. Also ist das eigentlich nach dem heim kommen...

C: Das ist super. Das heißt, entweder hol ich dann inzwischen den KC2 und er bleibt zuhause, ich liefere ihn da ab und bin in zehn Minuten wieder da, oder er macht die Aufgabe während ich koche.

A: Ok.

C: Das funktioniert echt super.

A: Ja, und bei den Schlafenszeiten, ist es dann auch so, das haben wir eh auch kurz vorher angesprochen, je nachdem, aber gibt es auch fixe Zeiten? Oder ...?

C: Gibt es an sich fixe Zeiten und auch den Ablauf, dass sie eben, dass sie essen, in die Badewanne, oder Badewanne und dann essen, dann Geschichte. Entweder mit Vater und Mutter, oder meistens bleibt es auch an mir hängen und dann gehen beide ins Bett, bekommen noch ein Bussi und ein Kreuzerl und dann sollten sie schlafen.

A: Ok und das mit den Geschichten hast eh du, also das entscheiden eigentlich auch die Kinder, was sie dann lesen wollen oder ist das auch, dass ihr das auch vorschlagt ...?

C: Das entscheiden primär die Kinder, beides, wir schlagen vor, das entscheiden die Kinder, und nachdem wir wissen was sie für Vorlieben haben, bekommt der KC1 zum Vorlesen meistens eben schon Bücher für die Größeren, wie jetzt, was weiß ich, „Fünf Freunde“ oder „Drei Fragezeichen“, das heißt, das wird von uns gefördert, also ihre Vorlieben werden auch von uns gefördert, das kristallisiert sich dann ja heraus ...



A: Ja.

C: ... Wie jetzt „Kokosnuss“ für den KC2 oder „Hexe Lilli“ und, kennst wahrscheinlich eh alles.

A: Ja.

C: und so weiter. Und das genau.

A: Ok. Also das ist dann schon auch auf ihre Wünsche abgestimmt?

C: Ja das, das ist. Ja genau. Irgendwie, es gibt schon ein Buch das der KC2 jetzt gestern gebracht hat, da sagen wir dann, Nein KC2 das haben wir gestern gelesen, bring ein anderes oder bring ein Pixi Bücherl, wir haben nicht mehr so viel Zeit, manchmal gibt es dann halt Terror, wieso nur so kurz, aber eigentlich funktioniert das immer gut und das ist so unser Deal. Wir lesen ihnen vor, weil wir finden das wichtig und das gehört eben zu der Struktur dazu und zu dem Ablauf und das funktioniert gut.

A: Und das ist halt so ein fixes Ritual ...

C: Genau.

A: Am Abend.

C: Das ist ein Ritual. Und das machen wir.

A: Ja, sehr schön. Und mit dem Fernsehen?

C: Lacht

A: Gibt es da auch Zeiten?

C: Fernsehen. Ich bin primär komplett gegen Fernsehen. Ich meine Fernsehen ist nicht schlecht, generell, wenn es wenig und kurz gehalten wird, aber ich bin prinzipiell gegen Fernsehen, weil ich finde es macht, Fernsehen macht sie, wirklich „hin in der Birne“ und vor allem, sie sind nachher besonders blöd und mühsam. Deswegen mag ich es nicht, aber wenn wir jetzt sicher „Alarmstufe Rot“ haben und ich merke die Kinder „hauen sich schon den Schädel ein“ und wir können jetzt nicht hinaus gehen und ich muss noch schnell ein Telefonat machen, oder irgendwas schnell erledigen, beruflich, oder was auch immer, dann setze ich sie eine halbe Stunde vor den Fernseher. Aber das ist bei mir „Alarmstufe Rot“, aber prinzipiell dürfen sie Fernsehen, aber nicht jeden Tag.

A: Ok.

C: Das ist ein Prinzip.

A: Und von der Zeit her, wie lang ca. ist das?

C: Also bei mir schauen sie durchschnittlich zwischen einer halben Stunde und maximal einer Stunde, was ich eh schon viel zu viel halte. Aber länger nicht.

A: Und es ist dann aber auch nicht so, dass du sagst, ok, am Abend ist, weiß ich nicht, von halb sieben bis sieben irgendwas...

C: Nein das haben wir nie gehabt. Nein das haben wir nicht. Weil manche „Traummännchen“ schauen. Nein das haben wir nicht. Sie haben auch früher immer nur DVD geschaut und wo eben so Folgen sind von diversen Geschichten. Jetzt schauen sie manchmal „Kinderkanal“ aber ... (Pause) ... jetzt haben sie zum Beispiel ein Mal, haben sie „Harry Potter“ schauen dürfen, verstehst du? Das schauen sie dann halb halb. Aber nicht jeden Tag und nach wie vor lege ich da Wert drauf.

A: Ja, ok. Und in der Freizeit, also die Freizeitaktivitäten, wenn ihr Wochenenden plant, oder ...

C: Mhm, mhm.

A: Oder Unternehmungen?

C: Die sprechen wir ab. Also wir machen Vorschläge und die Kinder sagen dann, nein heute wollen wir nicht am Schöckl, oder heute wollen wir nicht auf die Platte, und manchmal gehen wir darauf ein und dann sagen sie, sie wollen jetzt Radfahren im Park, ist in Ordnung, nicht auf die Platte, aber wenn sie dann fünf Mal Radfahren im Park gesagt haben und wir das gemacht haben, dann sagen wir, nein heute gehen wir auf die Platte, weil dort ist eine bessere Luft und dann wird es gemacht. Aber generell besprechen wir es und sie bestimmen schon mit.

A: Ok und da sind dann auch alle involviert auch?

C: Schifahren... Ja schon, genau. Außer wir haben das Gefühl sie sind total kontraproduktiv, was oft ist, „Na wir wollen net raus, es ist“ weil sie gerade, was weiß ich, spielen oder „faulibert“ sind, dann sagen wir schon, ihr müsst raus, weil „die hauen sich wirklich den Schädel dann ein“. Zwei Buben sind so wild und Kinder gehören außerdem raus ...

A: Ja sicher, an die Luft.

C: Und dann liegt das letzte Wort schon bei uns.

A: Mhm ok. Und beim Urlaub? Ist es dann auch, also wenn ihr den Urlaub plant, dürfen die Kinder dann ihre Wünsche und Anregungen, sag ich einmal, mit einbringen? Oder bestimmt es dann ihr?

C: Ja, ja, ja. Aber ich meine das machst als Eltern wahrscheinlich dann eh. „Wo fährst denn hin, du fährst Schifahren, das tun sie Gott sei Dank, beide eh gern, dann fahr ma auf den See, was ihnen total taugt, weil das Wasser und so weiter, Motorboot und so weiter und wir fahren ans Meer. Was gibts Schöneres als Meer? Wir fahren immer eine Woche nach J. oder jetzt inzwischen eine Woche zu Frohnleitham oder so, das taugt ihnen voll, im Sommer fahr ma auf den See, weil da gibts eine Wohnung, das taugt ihnen auch, Schifahren fahr ma auch immer und jetzt hamma anfangen auh mit ihnen Städtereisen zu machen, es taugt ihnen, fliegen und so weiter. Also ich mein, wir machen schon automatisch ein Programm, wo ma wissen es ist kindergerecht“.

A: Mhm.

C: Und alles andere machen wir ohne Kinder.

A: Ok.

C: Also ist die Mitbestimmung relativ, weil wir ihnen das eh schon quasi, vorgeben, aber wir besprechen es mit ihnen, doch.

A: Und wenn es um Verwandten- und Bekanntenbesuche geht, inwieweit dürfen die Kinder da mitbestimmen, ob sie jetzt mitkommen, oder irgendwie daheim bleiben?

C: Weißt eh, da gibt es nicht viele Möglichkeiten. Daheim dürfen, können sie nicht bleiben, weil sie zu klein sind, Verwandtenbesuche, das heißt, der Großvater wohnt neben, vom CM der Papa, das heißt der kommt herüber oder wir gehen hinüber, das ist jetzt kein Thema, das ist irgendwie fließend. Meine Eltern wohnen eine Querstraße weiter oben, die mögen sie, weil sie sie kennen seit sie auf die Welt gekommen sind, bei Oma und Opa dürfen sie vor allem auch immer Fernsehen, bei meiner Mutter haben sie „Narrenfreiheit“, weil meine Mutter die beste Mutter und Oma der Welt ist. Und der Opa erzählt spannende Geschichten, und lässt sie auch Fernsehen und geht mit ihnen halt in den Garten, deswegen gehen sie gerne hin. Aber es gibt Momente, ganz richtig, wo der KC1 sagt er mag nicht hin gehen. Und außer ich muss sie hingeben, weil ich sie anbringen muss, weil ich einen Termin habe, aber es war auch schon so, dass ich akzeptiert habe, dass er nicht hin will und dass er dann halt zuhause bleibt. Nur der Bruder geht hin.

A: Ok. Also das darf er dann schon?

C: Ja.

A: Wenn es möglich ist, sag ich jetzt einmal.

C: Aber es muss triftig sein, weil manchmal muss er einfach über seinen Schatten springen und dann passt es eh, dann ist er einfach nur ein bisschen in sich gefangen, weil das sein Naturell ist.

A: Ok.

C: Und andere Besuche, wenn wir jetzt, sagen wir, wir gehen zur Großmutter vom CM das ist die Urli, und wir haben es ausgemacht, dann müssen sie eigentlich schon mit gehen.

A: Mhm. Weil es einfach ein Termin ist, der fixiert wurde?

C: Ja, weil, weil, weil, weil es halt auch Dinge gibt, die, wo man sich nicht aussuchen kann, „mag i oder mag i net, sondern da muss ma halt auch hin und das muss ma halt in dem Alter auch schon ...

A: akzeptieren.

C: Ja, finden wir, ja akzeptieren.

A: Ok, und bei, wenn Freunde auf Besuch kommen, jetzt von den Kindern, ist es dann so, dass irgendwie, sag ich einmal, Sonderregeln vereinbart werden, oder, dass vorher andere

Regeln aufgestellt werden oder gar Regeln auch aufgehoben werden oder ist es eigentlich wie immer?

C: Hm. Ja. Dass sie ein bisschen mehr dürfen als sonst?

A: Mhm.

C: Ja, das kann schon passieren. Aber frag mich jetzt nicht nach irgendeinem Beispiel (lacht).

A: Nein, aber es ist...

C: Ja das kann schon sein, dass sie jetzt zum Beispiel Chips essen dürfen, wenn ein Freund da ist, solche Sachen. Normalerweise sollten sie keine Chips essen aber wir kaufen manchmal Chips, weil wir wissen, der und der Freund kommt, oder Popcorn, weil ich weiß das haben sie gerne. Und das gehört irgendwie dazu, weil das dann etwas Besonderes ist.

A: Ja sicher, vor allem wenn es das sonst nicht gibt ist es ja wirklich etwas worauf man sich freut.

C: Genau, genau. So ist es genau.

A: Ok.

C: Das machen wir schon, ja.

A: Und bei der Wohnung? Also so jetzt die Wohnungsgestaltung und Einrichtung der Wohnung. Haben die Kinder da mitgeholfen, also waren sie da involviert, oder war das so, dass ihr gesagt habt, ihr macht das und ...

C: Hmm. Nein, also abgesehen davon, dass wir gesagt haben, wir wollen eigentlich keine Spielsachen mehr im Wohnzimmer, das macht man, wenn sie kleiner sind, weil die Kinder dann in deiner Nähe sind, irgendwie ist die Ritterburg jetzt wieder hängen geblieben, aber wir sagen einfach am Abend, wir wollen kein Spielzeug mehr irgendwo anders haben, außer meinetwegen ein bisschen etwas im Vorzimmer und im Kinderzimmer, weil sie haben eigentlich genug Platz und das ist ja Spielraum. Sie spielen nach wie vor am liebsten im Wohnzimmer, ich weiß nicht warum, weil es größer ist, weil es freier ist, weil wir dort sind, ich weiß es nicht. Aber ... Und bei ihrem Kinderzimmer können sie schon mitgestalten, also sie wollten den Schreibtisch haben und diese Schreibtischsessel, und der KC1 wollte ein Hochbett haben und, doch, doch, das haben sie schon mitbestimmt und was weiß ich, da das Bild und da der Kaufmannsladen, doch. Also das ist ihre Welt.

A: Ja, ich wollte gerade sagen. Da ist der Bereich Kinderzimmer, da dürfen sie, sozusagen, bestimmen und eigene Regeln ...

C: Großteils.

A: Aber dann, so im Wohnzimmer ist schon eher Elternbereich, sag ich jetzt einmal?

C: Wie du siehst, auch sehr relativ, weil eigentlich mag ich es nicht, wenn sie das Sofa umgestalten, aber der Deal ist halt irgendwie, dass sie das Sofa am Abend wieder richten

und das schaffen sie inzwischen und das ist in Ordnung, weil ich genau weiß, dass wir das auch gerne gemacht haben, mein Bruder und ich und das gehört auch zu einer Kreativität dazu und das geht halt am besten mit diesem Wohnzimmer.

A: Ja sicher, und ich denke mir, wenn sie dann eh wissen, ok sie räumen es am Abend wieder weg ...

C: Ja, das wissen sie inzwischen. Dementsprechend schaut es vorher aus. Sie wissen aber inzwischen langsam wie es geht. Ist auch, was sie lernen müssen, irgendwie, aber ja das geht eigentlich.

A: Ok, aber können sie da aber trotzdem mitmachen, sag ich einmal. Gut, um beim Ankauf elektronischer Geräte, dürfen die Kinder da irgendwie mitbestimmen, oder gibt es da auch Grenzen, wo ihr sagt ...

C: Ja, da gibt es ganz sicher Grenzen, weil, das ist eher, welche Spiele werden auf das I-Pad gespielt. Das ist mehr ein Thema. Da ist mein Mann aber eher das „Victim“, weil wenn es nach mir ginge, wäre da kein einziges Spiel für die Kinder oben. Weil ich aber auch nicht gerne spiele, das ist also nicht mein Interesse, deswegen. Aber ich habe jetzt ein paar, wie gesagt es kommen ein paar Lernspiele, aber generell beim Ankauf ... nein, weil da ist mein Mann das Kind und deswegen übernimmt er den Part.

A: Ok, und können da aber die Kinder auch sagen, das und das hätten sie gerne oder ist das dann, es wird einfach gekauft und die Kinder können dann ...

C: Mit konsumieren.

A: Mhm.

C: Genau, so eher genau. Aber eigentlich beim Kauf haben sie jetzt kein Mitspracherecht.

A: Und das ist jetzt gleich das nächste Thema, Taschengeld, wie stehst du zu dem Thema?

C: Ich ... also ab der Schule lass ... der KC1 bekommt glaube ich, gute Frage, seit wann, seit Sommer Taschengeld, oder hat das schon in der Vorschule angefangen? Der KC1 ist jetzt siebeneinhalb und bekommt, sagen wir, seit einem Jahr Taschengeld. Drei Euro die Woche, was ich eigentlich sehr viel finde ... ge, das sind zwölf Euro, das hast du nicht bekommen, habe ich sicher auch nicht bekommen. Ist jetzt aber nicht einer der zum Schulbuffet geht und sich drei Donut kauft, sondern er spart das und wir gehen manchmal dann irgendetwas kaufen, er sagt dann, nein, das möchte ich mir von meinem Geld kaufen. Also er sieht schon irgendwie den Wert des Geldes und was man dafür bekommt, was ich nicht so schlecht finde. Natürlich sage ich schon, nein das mag ich nicht, dass du das kaufst, da bestimme ich schon mit irgendwie, wenn ich weiß es ist auch ein Blödsinn. Also der KC1 bekommt ein Taschengeld ...

A: Mhm.

C: ... der geht aber auch schon in die Schule.

A: Ja.

C: ... Der kann eher. Also jemand der in den Kindergarten geht, find ich, bekommt kein, hat kein Taschengeld, sprich der KC2 bekommt kein Taschengeld, nur manchmal bekommt er halt einen Euro, wenn der KC1 drei bekommt. Aber jetzt nicht jede Woche Montag, so wie der andere.

A: Ok und eben wofür er es dann ausgeben darf das Taschengeld, das bestimmt ihr schon auch mit?

C: Ja. Ja, natürlich bestimmen wir es mit, weil wir mit ihm gehen. Also den größten Blödsinn möchte ich nicht, dass er kauft. Aber wenn er sagt, er möchte ... der KC2 hat sich irgendwann einmal ein Kuscheltier gekauft und der KC1 weiß ich nicht was er sich gekauft hat, ein Lego oder so irgendwas, was er unbedingt haben wollte.

A: Ok.

C: War jetzt auch kein „Riesenfeature“, aber ich meine für uns groß, im Vergleich zu unserer Kindheit. Aber jetzt nicht ...

A: Ja das ist sowieso, im Vergleich zu früher ... das denke ich mir auch schon oft, obwohl ich jetzt noch nicht so alt bin, aber trotzdem ist es heute anders als damals.

C: Finde ich auch.

A: Wenn ich dann sehe, andere Kinder, die jedes Mal das und das bekommen, und da ist nicht einmal ein Anlass, ist halt ...

C: Sind aber unsere Kinder auch.

A: Ja aber das ist halt, weil es auch überall etwas gibt.

C: Bei mir war das so, bei meiner Familie, ich habe schon manchmal, jetzt eher mehr Mode und Sachen gebraucht, bekommen, wenn ich sie gebraucht habe. Manche haben das wirklich nur zu ihren Geburtstagen, zu Weihnachten Sachen bekommen und da ganze Jahr nichts. Ich habe das echt genossen, dass meine Eltern mir auch Sachen gekauft haben oder geschenkt haben. Auch wenn nicht gerade ein Anlass war. Dafür habe ich dann zum Geburtstag nicht solche Massen bekommen wie andere, sondern halt etwas Großes und eine Kleinigkeit, aber was weiß ich was.

A: Ja aber ich finde auch, dass man das dann wertschätzen kann. Also, wenn man jetzt sagt, man bekommt etwas und man freut sich dann total darüber ... ja, man freut sich halt darüber.

C: Das ist dann auch eine Typfrage wahrscheinlich, wie sehr du das als Selbstverständlichkeit siehst von den Eltern etwas zu bekommen. Aber die Neuzeit ist sicher ein Killer mit diesem „überall ein Angebot“ und meine, was zum Beispiel, kennst du diese Legosackerl, wo solche kleinen Legomännchen drinnen sind, die kosten 1.99, ich meine. Wenn wir in der Stadt sind und halt, was weiß ich, für irgendjemanden ein Geburtstagsgeschenk kaufen, meine Kinder „sudern“ mich drei Mal an, „Mama, Mama dürf

ma das Legomannschgerl haben, sag ich ja und sie kriegen es, was aber eigentlich net gut ist, weil sie sind dann so „Pablow“, jedes Mal wenn ma dort hingehen und die Mama kauft was, kriegen wir des“

A: Ja sicher.

C: Verstehst, ich sollte wahrscheinlich zwischendurch beinhart Nein sagen. Ich meine sie bekommen jetzt nicht jedes Mal beim Billa ein Überraschungs-Ei oder ein Zuckerl oder was, da sage ich auch Nein, aber dann sage ich halt meistens dann sucht euch irgendein Joghurt aus, oder so etwas. Ist aber wahrscheinlich ...

A: Ja, weil sie ... das ist einfach so, das stimmt schon.

C: Man ist schwach, das ist es. „Gib dem Affen Zucker“, das ist es.

A: Ja.

C: Aber gut das gehört jetzt nicht in das Gespräch.

A: Nein, das passt schon.

C: Lacht.

A: Wir kommen eigentlich eh schon zum Ende, und zwar, ahm, was glaubst du, dass sich verändern wird, jetzt in Bezug auf die Mitbestimmung, je älter die Kinder werden, also welche Entwicklungen, glaubst du, dass ...?

C: Dass sie sicher mehr Forderungen stellen. Dass sie eben ihre Position mehr abgrenzen und klar machen und schon glauben, dass sie ein Recht haben mehr mitbestimmen zu können und mitreden zu können. Also sie werden ihre Wünsche immer klarer definieren. Na einfach weil sie viel mehr ihr Hirn einsetzen und einfach kombinieren und vernetzen und beobachten.

A: Und glaubst du auch, dass dann bestimmte Bereiche gibt, sag ich einmal, wo sie wirklich explizit sagen, ok und das entscheide ich jetzt alleine, wo du ihnen dann auch die Entscheidung überlässt?

C: Das wird sicher nach wie vor beim Thema Mode sein, es wird, also was sie anziehen, es fängt ja an, es ist ja nicht, die Schuhe und die Jacke und welche Mütze, und die ist blöd und ..., also das sicher (Pause). Die nächste Zeit meinst du? Und schon auch die Freizeitgestaltung. Also wir merken schon, dass sie da schon stärker forcieren, was sie nicht möchten und glauben das irgendwie durchbringen zu wollen.

A: Mhm.

C: Also da werden sicher Schwierigkeiten kommen, dass sie einfach sagen sie haben keinen „Bock“ auf den Schöckl zu gehen und sie wollen heute nicht Schifahren gehen, sie wollen lieber zuhause bleiben und was weiß ich, am I-Pad spielen. Also es wird sicher ein Thema sein, dass du sie immer wieder motivierst und mit Druck hinaus bringst, und sagst, Nein, wir gehen jetzt an die Luft.

A: Wo man dann aber auch sagt, eben, das, so ist es jetzt aber und dann machen wir das.

C: So ist es, ja! Wo wirklich die Eltern die letzte Instanz sind. Wir sind der Boss in diesem Laden. Das ist ein blöder Spruch aber es ist so.

A: Ja.

C: Und ich glaube je mehr du sie eben, je mehr du eben nachgehst und sie aussuchen lässt, umso schwieriger ist es nämlich dann, deine Position zu sichern, weil ich meine, die nehmen dich dann nicht mehr ernst, wenn du sagst, Entschuldigung, ich bin deine Mutter, ich bestimme, weil das stimmt ja dann nicht, weil wenn du sie alles mitbestimmen und selbst bestimmen lässt, dann hast du verloren. Dann gleitet dir das aus der Hand, glaube ich.

A: Also ich denke auch, dass die Balance, sag ich jetzt einmal, wichtig ist, wo man sagt, ok, wir sind die Eltern, das ist so und da gibt es auch Bereiche, natürlich, wo die Kinder mitbestimmen dürfen, aber sie müssen es auch lernen, dass sie sagen, ok, da und da ist Schluss.

C: So ist es. Genau, die Grenzen, das ist dieses, die altbekannte Geschichte, dass du Kindern unbedingt Grenzen setzen sollst, und mir kommt vor, die Tendenz ist schon ein bisschen so, dass, man behandelt Kinder wie kleine Erwachsene, aber sie sind keine kleinen Erwachsenen, sie können es ja nicht einmal, mental, sie haben weder die Erfahrung, noch diese Verknüpfungen, glaube ich. Das ist ein großer Fehler und ich glaube, das machst du vor allem beim ersten Kind, dass du irgendwie das Gefühl hast, also ich überdenke das schon und hinterfrage das jetzt.

A: Aber das stimmt sicher mit dem, dass man die Kinder so behandelt als wären sie eigentlich schon viel älter und viel reifer ...

C: Genau. Und sie können ja nicht die Verantwortung übernehmen, das ist ein völliges Überschätzen der Kinder. Sie sind auch teilweise sehr altklug und sie sind auch noch viel weiter als du sie einschätzt, da kommen oft Meldungen, wo du denkst, das gibt es ja nicht. Allein wie sie es formulieren und wie sie das kombinieren.

A: Das stimmt schon.

C: Dass du sagst, eigentlich unterschätzt du sie, aber trotzdem.

A: Aber trotzdem finde ich, darf man die Phase Kindheit nicht übergehen.

C: So ist es.

A: Und sagen, nein, ihr seid ja eh schon so groß.

C: Genau und die Phase Kindheit ist aber auch, dass du bestimmst, viele Dinge.

A: Als Erwachsener.

C: Sie sollen schon ihren Freiraum haben und ihre Kreativität und so weiter, aber trotzdem die Grenze bei Entscheidungen, dass du sie triffst.

A: Ja.



C: Und das ist sehr schwierig, und ich glaube, da macht man einiges falsch, besonders bei den ersten weil du ... weil du es nicht weißt und weil du dich auch nicht damit auseinandergesetzt hast.

A: Das stimmt, und auch weil man halt denkt, das erste Kind, und das erlaube ich noch und das und das und das, und das ist irgendwann ...

C: dann die Neuzeit, wo so viel Transparenz ist, und man sieht so viel, das kommt alles zusammen. Weil wir erziehen nicht wie unsere Eltern erzogen haben. Und deswegen sind sie auch respektloser die Kinder, weil wir uns alle rundherum, unsere Freunde fragen sich, warum sind unsere Kinder eigentlich so respektlos? Wir hätten uns das nie getraut, zu unseren Eltern zu sagen, die Kinder tun es aber nicht nur unsere, Gott sei Dank, muss ich beobachten, sondern auch die Kinder von Freunden, die aber alle recht eine konservative Einstellung haben, wir sind alle keine, Ah es ist alles so toll und unsere Kinder dürfen entscheiden. Wir sind eh Eltern, konservative Eltern, mit, „ich schwör dir, trotzdem, die hängen dir manchmal a Goschn an“, der siebeineinhalb Jährige von mir, du hast oft nicht einmal eine Chance.

A: Ja, vor allem, ist man in dem Moment sicher total perplex, dass da jetzt soetwas kommt wo du gar nichts mehr darauf sagen kannst ...

C: So ist es. Ja du bist perplex und du hast absolut keine Chance.

A: Ja das hat sich halt alles verändert.

C: Ich meine, das hätten wir uns nie getraut. Und ich bin mir sicher, es gibt auch Kinder rundherum, die sich das nach wie vor nicht trauen, bzw. nicht nur trauen, die würden das einfach nicht sagen. Eben weil sie respektvoll sind und so weiter. Du hast sicher mehr als acht Seiten heute zu schreiben.

A: Das macht nix, aber es ist alles gut.

C: Danke.

A: Ich sage Dankeschön.