ÖKONOMISCHER KOMPETENZERWERB VON KINDERN ODER WIE ARBEITENDE KINDER MIT GELD UMGEHEN

Eine empirisch-qualitative Studie zum Erwerb ökonomischer Kompetenzen mit arbeitenden Kindern in Deutschland

vorgelegt von
Anja Gering, M.A.

von der Fakultät I - Geistes- und Bildungswissenschaften
der Technischen Universität Berlin
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie
Dr. phil.

genehmigte Dissertation

Promotionsausschuss:
Vorsitzende: Prof. Dr. Katja Krause
Gutachter: Prof. Dr. Manfred Liebel
Gutachter: Prof. Dr. Bernd Overwien
Gutachterin: Prof. Dr. Susann Fegter

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 23. Oktober 2020

Berlin 2021

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei der TU Berlin und der Deutschen Fördergemeinschaft bedanken, die es mir in den Jahren 2002-2004 ermöglicht haben, am DFG geförderten Projekt der qualitativen Untersuchung zu Kinderarbeit in Deutschland mitzuarbeiten. Durch den fachlichen Dialog und die anregende Kooperation im Team hatte ich den Entschluss gefasst, eine Dissertation mit einem thematisch eigenen Schwerpunkt zu beginnen.

Ein großer Dank gilt meinen wissenschaftlichen Betreuern, Prof. Dr. Manfred Liebel und Prof. Dr. Hans Oswald, mit denen ich das Dissertationsvorhaben begonnen habe. Leider konnte mich Prof. Oswald aus gesundheitlichen Gründen nicht bis zum Ende begleiten, so dass mein herzlicher Dank Prof. Dr. Bernd Overwien gilt, der als wissenschaftlicher Betreuer eingesprungen ist. Ein besonderer Dank richtet sich an Prof. Dr. Susann Fegter, die durch ihre Betreuungszusage ein Beenden der Dissertation erst möglich machte. Ich bedanke mich bei Allen für ihre jeweilige Unterstützung. Insbesondere hat mich Prof. Dr. Manfred Liebel über die lange Zeit hinweg immer ermuntert, jederzeit die Bereitschaft zum fachlichen Dialog bekundet und mir wertvolle Reflexionen ermöglicht. Über die gesamte Zeit konnte ich mich auf seinen Zuspruch verlassen. Ganz herzlichen Dank für die herausragende Zusammenarbeit.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Kindern, die mir bzw. den Mitarbeitern des DFG-Projektes im Rahmen der Interviews zur vorliegenden Untersuchung bereitwillig und offen Auskunft über ihre Erfahrungen als arbeitende Kinder und ihrem Geld gaben. Ohne ihre Beteiligung wäre dieses Forschungsprojekt nicht möglich gewesen.

Darüber hinaus möchte ich mich ganz herzlich für den kollegialen Austausch im Verlauf des Forschungsprozesses und als langjährige Wegbegleitung bei Angelika König bedanken. Vielen Dank für die Kraft, Motivation und das Coaching in allen Lebensbereichen und vor allem für den Glauben, dass dieses Dissertationsprojekt zu Ende gebracht wird.

Mein innigster Dank gebührt meiner Familie, vor allem meinem Ehemann Albert und meinen Kindern Gari und Amelies, die oftmals auf meine Anwesenheit verzichten mussten, meiner Schwester Daniela Liesecke und meinem Vater Andreas Liesecke sowie meinen Freundinnen Dr. Julia Heckhausen, Jessica Jabin und Asgard Post, die immer an mich geglaubt und unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG ____ *5*

1. ZUM STAND DER FORSCHUNG ____ *10*

1.1. Historische Entwicklung von Geld ____ *11*

1.2. Wissenschaftliche Theorien zu Geld ____ *14*

1.3. Kindheit und ihre Entwicklungsaufgaben ____ *20*

1.3.1. Kindheit ____ **20**

1.3.2. Entwicklungsaufgaben ____ **22**

1.4. Entwicklung von Finanzkompetenz ____ *36*

1.4.1. Ökonomische Sozialisation ____ **38**

1.4.2. Gelderziehung in Deutschland ____ **40**

1.4.3. Ökonomische Bildung ____ **47**

1.4.4. Taschengeld ____ **50**

1.4.5. Finanzkompetenz ____ **58**

1.5. Von einer arbeitsorientierten zu einer konsumorientierten Gesellschaft ____ *60*

1.6. Kinderarbeit – Arbeit von Kindern ____ *75*

1.7. Auch in Deutschland verdienen Kinder Geld ____ *83*

1.8. Juristische Grundlagen zu Arbeitsschutz und Geschäftsfähigkeit von Kindern ____ *87*

1.9. Partizipation ____ *90*

1.10. Störungen in der Entwicklung ____ *94*

2. ERKENNTNISINTERESSE ____ *98*

3. METHODE UND FORSCHUNGSPROZESS ____ *102*

3.1. Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft ____ *102*

3.2. Qualitative Forschung im Unterschied zur quantitativen Forschung ____ *103*

3.3. Forschung mit Kindern ____ *105*

3.4. Grounded Theory 107

3.5. Datenerhebung im DFG-Projekt 108

3.6. Stichprobe/Sample 110

3.7. Tätigkeiten der Kinder 111

3.7.1. Informelle Tätigkeiten 112

3.7.2. Formale Tätigkeiten 113

3.7.3. Mediale Tätigkeiten 114

3.8. Verdienst der Kinder 116

3.9. Exkurs Ausgaben 120

3.10. Auswertungsmethode und Kodierung nach der Grounded Theory 129

3.11. Forschungsethische Aspekte 142

4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN STUDIE 143

4.1. Das Phänomen: Umgang mit Geld 144

4.2. Ursächliche Bedingungen 146

4.2.1. Definition von Arbeit aus der Sicht von Kindern 147

4.2.2. Warum Kinder arbeiten 154

4.2.3. Vereinbarkeit Arbeit – Schule – Freizeit 159

4.3. Einnahmequellen 165

4.3.1. Taschengeld 165

4.3.2. Geschenktes Geld 173

4.3.3. Selbstverdientes Geld 178

4.3.4. Geliehenes Geld 184

4.4. Kontext 188

4.4.1. Geld und seine Bedeutungen 189

4.4.2. Gelderziehung in der Familie 205

4.4.3. Partizipation bei Geldangelegenheiten in der Familie 218

4.4.4. Einfluss von Gleichaltrigen 226

4.5. Handlungen/Interaktionen ***231***

4.5.1. Sparen 231

4.5.2. Ausgeben 262

4.6. Intervenierende Bedingungen ***271***

4.6.1. Sichtbarkeit von Geld 271

4.6.2. Erreichbarkeit des Geldes 273

4.6.3. Verfügbarkeit von Geld 274

4.6.4. Auswirkungen der Einflussfaktoren 276

4.6.5. Kaufmotivation 277

4.7. Konsequenzen ***281***

4.7.1. Denkprozess Ausgeben 281

4.7.2. Lernprozess Sparen 285

4.7.3. Balance zwischen Sparen und Ausgeben 289

4.8. Entwicklungsziel: Guter Umgang mit Geld ***290***

5. DISKUSSION DER ERGEBNISSE ***300***

6. FAZIT UND AUSBLICK ***324***

LITERATUR ***330***

LEITFADEN ***344***

EINLEITUNG

Geld ist in der heutigen westlichen Gesellschaft nicht mehr wegzudenken. Es zu besitzen ist keine Wahlmöglichkeit, sondern ein Erfordernis. Dabei ist Geld „kein Naturprodukt. Geld ist eine Erfindung, eine spezifische menschliche Erfindung. Es ist gänzlich ein Produkt unseres Geistes. Wir haben es eingeführt und wir erzeugen es. Heute betrachten wir Geld kaum noch als Werkzeug, das wir erschaffen haben und in der Hand haben, eher als eine Naturtatsache, als eine Kraft, mit der wir rechnen müssen.“ (Twist, 2005, S.21). Mit Geld umzugehen ist somit eine der größten Herausforderungen unserer Zeit, die sich Erwachsene und auch schon Kinder stellen müssen. Dies geht jedoch nur, wenn das Vertrauen auf die Stabilität des Geldwertes erhalten bleibt und wir auch morgen noch mit unserem Geld einkaufen gehen können. Darüber hinaus ist es unser Verständnis von Geld, unser Umgang damit in der Familie im Speziellen und in der Gesellschaft im Allgemeinen, was Geld ausmacht. Jeder einzelne entwickelt durch seine Erfahrungen und seinen Umgang mit Geld eine eigene Beziehung zum Geld. Doch um mit Geld überhaupt umgehen zu können, muss es erst einmal in Besitz sein. Erwachsene stellen dafür ihre Arbeitskraft zur Verfügung und erhalten im Gegenzug einen monetären Ausgleich. Doch wie kommen Kinder zu Geld? Was machen sie damit? Wie lernen sie die wirtschaftlichen Belange unserer Konsumgesellschaft? Welche Kompetenzen müssen sie erwerben, um in der ökonomischen Welt zurecht zu kommen? Wie stellt sich die Ambivalenz zwischen dem Abstraktum Geld und der lebensweltlichen Bedeutung von Geld für Kinder dar? Welche Einflüsse wirken auf das Kind? Was ist den Kindern wichtig? Wie gehen Kinder mit Geld um?

Mein Dissertationsvorhaben befasst sich aus pädagogischer, wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Sicht mit diesen und weiteren Fragen. Dabei wurden im Gegensatz zu den bisherigen Studien alle Einnahmequellen in gleichwertiger Weise berücksichtigt und geschaut, worauf die Kinder Wert legen und ob sie Unterschiede zwischen den Einnahmequellen machen. Es wurde untersucht, wie Kinder sparen und wie sie Geld ausgeben. Dabei wurde nicht nur darauf geachtet, was Kinder kaufen, sondern auch wie. In diesem Zusammenhang konnten die Ergebnisse dahingehend analysiert werden, wie Kinder ökonomische Kompetenzen erlernen, um ihr Geld in Balance zwischen Sparen und Ausgeben zu verwalten.

Durch die explizite Betrachtung der Perspektive der Kinder sowie die Einbeziehung der Arbeit von Kindern und damit des selbstverdienten Geldes als wichtige Einnahmequelle, möchte diese Untersuchung den bisherigen Blick auf das Thema Kinder und Geld erweitern. Ebenso haben

die Themen Geld und Arbeit bis heute in der modernen Gesellschaft einen hohen Stellenwert und sind durch die Aktualität der Wirtschaftskrise auf verschiedenen Ebenen immer wieder in den Vordergrund gerückt. Die Vereinten Nationen haben sogar in der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ das Jahr 2010 dem Thema „Geld“ gewidmet. Die Wichtigkeit der Unterrichtung von ökonomischer Bildung sowohl im Elternhaus als auch im heutigen Schulalltag ist somit bis heute geblieben, wenn nicht sogar gestiegen.

Bislang gibt es keine ausgewiesene qualitative Forschung zu diesem Themengebiet, die sich explizit auf die Bedürfnislage von Kindern bezieht und diese als Experten mit einbringt. Auch der bisherige erziehungswissenschaftliche Forschungsstand (speziell im Bereich ökonomische Bildung) stellt sich als lückenhaft dar, weil sich (vor allem bei der Entstehung des Dissertationsvorhabens) die recherchierten Studien größtenteils nur auf das Taschengeld beziehungsweise auf Geldgeschenke als Einnahmequelle von Kindern bezogen haben. Bei keiner Studie war das eigene Einkommen in die Thematik Kinder und Geld gleichwertig mit einbezogen worden. Mit eigenem Einkommen können sich Kinder jedoch unabhängiger von den materiellen Möglichkeiten, Normen und Konsumstandards ihrer Eltern machen. Im Unterschied zum Taschengeld, das aufgrund eines bestimmten Erziehungsziels der Eltern ausgezahlt wird, ist das Einkommen der Kinder aus Erwerbsarbeit oder selbständiger Arbeit den Erziehungseingriffen der Eltern in der Regel entzogen. Doch wie sehen die Kinder das selbstverdiente Geld im Gegensatz zu anderen Einnahmequellen?

Da ohne eine Arbeit die hier untersuchten Kinder kein eigenes Geld verdienen würden, ist das Thema Arbeit von Kindern für diese Dissertation von besonderer Bedeutung. Bereits im Jahr 1977 ist nach Kruber die Einkommenserzielung „die Voraussetzung für Konsum und Sparen.“ (a.a.O., 1977, S.89). Doch gesellschaftlich ist Kinderarbeit verpönt. Wie passt es dennoch zusammen, dass Kinder Geld verdienen, aber die Arbeit von Kindern gesetzlich eingeschränkt und moralisch negativ bewertet wird? Betrachten die Kinder selbst ihre Tätigkeit als Arbeit? Wie definieren sie Arbeit? Auf dem Gebiet Kinder und Arbeit wurde in Deutschland zwar in den letzten 30 Jahren geforscht, jedoch immer mit dem Ziel *verbotene Kinderarbeit* festzustellen. Das DFG-Forschungsprojekt[1], in dessen Rahmen die Idee und der Plan zu diesem

[1] An der TU Berlin wurde von 2002-2004 ein DFG gefördertes Forschungsprojekt mit dem Thema „Die Bedeutung von Arbeit für Kinder unter besonderer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Partizipation und ihres Kompetenzerwerbs“ mittels einer qualitativen Feldstudie durchgeführt. Das Forschungsteam bestand aus Prof. Dr. Manfred Liebel, Dr. Beatrice Hungerland, Anne Wihstutz und mir. Bezogen auf das Projekt wurde ein Artikel in der Zeitschrift „Arbeit“ (Vol. 14, 2005) und in Childhood (Vol. 14 (2), 2007) und im Rahmen einer weiteren Promotion von Dr. Anne Wihstutz das Buch „Verantwortung und Anerkennung“ (2009) veröffentlicht.

Dissertationsvorhaben entstanden ist, hat diese Thematik aus einem neuen Blickwinkel betrachtet, welche Kinder als Experten einbezog und die Thematik Arbeit von Kindern aus deren Sicht ohne moralische Bewertung betrachtete. Vor diesem Hintergrund habe ich mir bei der Bearbeitung der Feldstudie die Frage gestellt, wie Kinder das Thema Geld betrachten, wenn sie einen Teil ihres Geldes selbst verdienen. Hat dies Einfluss auf das Ausgeben oder das Sparen?

Wissenschaftlich zeigte sich, dass Geld mit seinen verschiedenen Zusammenhängen für Kinder in der gegenwärtigen Gesellschaft in immer jüngeren Jahren an Bedeutung gewinnt. Die Tauschwertorientierung für erbrachte Leistung ist dabei ebenso zu berücksichtigen, wie der symbolische Wert von Geld, der stark durch Konsum und kommerzielle Konkurrenz in der heutigen Wettbewerbsgesellschaft geprägt ist (vgl. Unverzagt/Hurrelmann, 2001). Haben Kinder durch den Verdienst jedoch auch mehr Möglichkeiten zu konsumieren? Geben sie ihr Geld vollständig aus? In der Literatur wird ihnen jedenfalls neben der Tatsache, dass Kinder heute immer mehr Geld aus verschiedenen Quellen zur Verfügung haben, oftmals ein leichtfertiges Konsumverhalten unterstellt (vgl. von Friesen, 1994). Doch welchen wirtschaftlichen und symbolischen Wert hat Geld (speziell das selbstverdiente) für Kinder in der heutigen Zeit? Welche Normen und Werte wirken auf die hier untersuchten Kinder und welche Auswirkungen hat dies auf den Umgang mit Geld? Diese und andere Fragen zur Thematik sind in bisherigen Studien unbeantwortet geblieben.

Der Umgang mit Geld und Konsum gehört heutzutage zu den zentralen Erfordernissen einer marktwirtschaftlich orientierten Gesellschaft wie der unsrigen. Die ökonomische Sozialisation im Allgemeinen beziehungsweise die finanzielle Bildung im Speziellen sollte deshalb bereits in frühem Alter beginnen. Denn schon sehr früh gewinnen Kinder innerhalb der Familie als Konsumenten an Einfluss, da sie zunehmend an der Auswahl der zu kaufenden Produkte beteiligt sind. Somit müssen bereits Kinder lernen, dass sowohl „die Konsumgüter und Dienstleistungen als auch die zu ihrer Erlangung nötigen Finanzmittel ‚chronisch knapp' sind, nicht vom Himmel fallen, sondern in der Regel erst durch Arbeit (oder letztlich auf Arbeit beruhendem Kapital) zur Verfügung gestellt werden. Die Geld- und Konsumerziehung sind damit Bestandteil einer umfassenden Erziehung der Kinder und Jugendlichen, hier einer Erziehung zur Übernahme einer kritischen Konsumentenrolle, die ein marktkonformes Konsum- und Geldverhalten (Einnahme- und Ausgabeverhalten) erst ermöglicht. Sozialisationsinstanzen, in denen dieser Erziehungsprozess bewusst und unbewusst abläuft,

sind in erster Linie die Familie, die Schule, aber auch die Peergruppen.“ (Lange/Fries, 2006, S.11). Kinder müssen mithin lernen, eigene (Konsum-)Entscheidungen zu treffen. Neben der Familie bildet die Gesellschaft einen Rahmen aus kulturellen, sozialen und ökonomischen Bedingungen, in dem sich die Kinder bewegen. Dieser Rahmen wirkt sich ebenfalls auf die Entscheidungsfindung der Kinder aus. Wenn beispielsweise das Motto vorherrscht „über Geld spricht man nicht“, wird dem Geld und seinem Umgang im Familienhaushalt und in der Schule meist wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dadurch wird ein reflektierter Umgang mit wirtschaftlichen Belangen erschwert und die Kinder stehen vor der Aufgabe, einen selbstbestimmten und bedürfnisorientierten Umgang mit Geld und ein dementsprechendes Konsumverhalten zu erlernen, wobei zum einen dieser Lernprozess von einer Reihe nicht-monetärer Aspekte überlagert wird und zum anderen wenig Informationen direkt vermittelt werden. Es stellten sich mir deshalb folgende Fragen: Welche Werte und Normen sind für die Kinder dieser Studie wichtig? Sind heute Geldthemen immer noch tabuisiert oder wird heutzutage in Familien über Geldangelegenheiten gesprochen? Wenn ja, wie? Wie erleben die Kinder überhaupt das Vorbildverhalten der Eltern? Inwieweit können die Kinder eigene Entscheidungen treffen, ohne dass sich Eltern einmischen? Stehen Eltern den Kindern eher begleitend zur Seite? Wie treffen Kinder Konsumentscheidungen? Wie empfinden Kinder das elterliche Verhalten, wenn es um ihre wirtschaftlichen Belange geht?

Methodisch wurde den Fragestellungen mittels einer qualitativen Analyse nachgegangen, die sich weitgehend an der von Glaser und Strauss entwickelten Grounded Theory orientiert hat (vgl. Glaser/Strauss, 1967). Das heißt, dass die zu entwickelnde gegenstandsbegründende Theorie ihre Grundlage in empirischen Daten hat, die systematisch und intensiv analysiert wurden. Speziell konnten so weiterführende und tiefgreifende Erkenntnisse zum Bedeutungsgehalt von Geld, zum Kompetenzerwerb und zur Motivation im Umgang mit Geld bei Kindern ermittelt werden, die, wie sich zeigte, mit quantitativen Methoden nur begrenzt aufzuzeigen waren. Den empirischen Daten wurde der nötige Raum gegeben, um offen aus dem Material Konzepte und Hypothesen zu generieren und sie basierend auf vorhandene Theorien zu interpretieren. Die erforderlichen Daten wurden durch 22 leitfadengestützte Interviews mit Kindern aus Berlin erhoben. Dies eröffnete den Kindern die Möglichkeit, dass sie auf die offen gestellten Fragen des teilstrukturierten Leitfadens mit ihrem unmittelbar verfügbaren Wissen antworten konnten. Für die Stichprobenauswahl dieser Studie war die bezahlte Arbeitstätigkeit von Kindern eine Grundvoraussetzung.

Beginnen wird die Dissertation mit einem Überblick über theoretische Diskussionen zu den wichtigen Themenkomplexen wie Geld, Kindheit, Arbeit und Konsum. Diese Themen werden offen diskutiert und es wird versucht, unter anderem durch eine interdisziplinäre Sichtweise einen erweiterten Blick auf gesellschaftliche Normen und Konstrukte zu richten. Damit der Leser nachvollziehen kann, wie die einzelnen Forschungsprozesse verlaufen sind, wird darauf folgend das Erkenntnisinteresse und das methodologische Vorgehen beschrieben. Den größten Umfang dieser Arbeit umfasst die ausführliche Darstellung der qualitativen Ergebnisse. Darin werden die einzelnen Komponenten des angewendeten Kodierungsparadigmas von Strauss und Corbin vorgestellt und mit Zitaten der Kinder sowie den Interpretationen der Analyse mit den Fragestellungen der Forschung in Beziehung gesetzt. Im Anschluss werden die anfangs beschriebenen wissenschaftlichen Theorien auf der Grundlage der aus den empirischen Daten entwickelten Ergebnisse kritisch diskutiert. Mit einem Ausblick vor dem Hintergrund der zu dieser Thematik geführten wissenschaftlichen Diskurse und einem Fazit beende ich schließlich die Dissertation.

Hinweis

Die Besprechung der Literatur sowie die Diskussion der Ergebnisse muss vor dem Hintergrund gesehen werden, dass der Prozess von der Datenerhebung bis zum Verfassen der Dissertation 15 Jahre in Anspruch genommen hat. In diesen 15 Jahren hat es sowohl wissenschaftliche Weiterentwicklungen als auch gesellschaftliche Neuentwicklungen im Bereich Kinder und Geld gegeben. Eine fortschreitende Digitalisierung sowie ein Wandel von gesellschaftlichen Normen und Werten hat in die Wissenschaft Einzug genommen. In der Darstellung der Literatur und der Diskussion der Ergebnisse gehe ich auf die unterschiedlichen Sichtweisen und Veränderungen im Laufe der Zeit ein, jedoch immer mit dem Bewusstsein, dass die Datenerhebung im Jahr 2003 erfolgte.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbeziehungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.

1. ZUM STAND DER FORSCHUNG

Die für diese Arbeit wichtigen wissenschaftlichen Themen bzw. Konstrukte (Geld, Arbeit, Kindheit und Konsum) werden im folgenden theoretischen Kapitel beschrieben. Da diese Themen einen Bezug zu unterschiedlichen Diskursen beinhalten, ist der theoretische Abriss gekennzeichnet von Disziplin übergreifenden Erläuterungen. Es gilt, die pädagogische und soziologische Sichtweise ein wenig aufzubrechen und (entwicklungs-) psychologische, juristische und ökonomische Ansichten mit einzubinden. In dieser Forschung wird folglich der Versuch unternommen, die Erkenntnisse der einzelnen Disziplinen zu einem Konglomerat disziplinübergreifender Erkenntnisse zusammenzuführen, um sich einer ganzheitlichen Betrachtung vom Umgang mit Geld für Kinder anzunähern.

Zu Beginn wird es einen historischen Abriss geben, in dem über das Geld in unserer Gesellschaft mit seinen ökonomischen Erfordernissen informiert und wichtige historische Entwicklungen dargestellt werden. Mit diesem Hintergrund werden ausgewählte wissenschaftliche Theorien zu Geld besprochen, wobei die symbolische Bedeutung von Geld dieses Themenfeld abrundet. Danach folgt ein Ausschnitt über den wissenschaftlichen Bereich der Kindheit und seine Entwicklungsaufgaben. Da sich die hier befragten Kinder in dieser Lebensphase befinden, werden vor allem die in dieser Zeit relevanten Entwicklungsaufgaben exemplarisch dargestellt. Im darauffolgenden Kapitel wird der pädagogische Blickwinkel um einen ökonomischen erweitert und der Themenkomplex Finanzkompetenz mit seinen Kategorien ökonomische Sozialisation, Gelderziehung in Deutschland und ökonomische Bildung besprochen. Das Thema Taschengeld wird im Anschluss facettenreich behandelt. Diese Darstellungen dienen als Hintergrundinformation und theoretischen Rahmen, um die Ergebnisse der hier befragten Kinder bezogen auf den ökonomischen Kompetenzerwerb und den Umgang mit Geld einordnen zu können.

Wenn man die Themen Arbeit und Geld behandelt, ist das Wissen über die historische Entwicklung beider Konstrukte wichtig. Wie eingangs erwähnt, ist das Thema Kinderarbeit oft negativ konnotiert. Um dem entgegen zu wirken, werden im Weiteren Argumente vorgebracht, wie es dazu gekommen ist, warum diese Einstellung für Kinder hinderlich und in der heutigen Zeit als obsolet zu betrachten ist. Gleichzeitig hat der Konsum und der Wandel von einer arbeitsorientierten zu einer konsumorientierten Gesellschaft starke Auswirkungen auf gesellschaftliche Normen und Werte und damit auf die hier befragten Kinder. Eine Betrachtung dessen ist somit von großer Wichtigkeit. Im Anschluss wird das Thema Kinderarbeit in

Deutschland dargestellt und über juristische Grundlagen zu Arbeitsschutz und Geschäftsfähigkeit von Kindern informiert. Die Diskussion über Partizipation von Kindern rundet das Gesamtbild ab. Im letzten Kapitel gehe ich auf Störungen in den Entwicklungsverläufen ein, denn nicht jede Entwicklung verläuft gleich und es gibt durchaus Abweichungen.

1.1. Historische Entwicklung von Geld

Geld in der heutigen Form ist Teil unseres täglichen Lebens. Wir bezahlen das Brötchen beim Bäcker, gehen ins Kino oder kaufen ein Auto. Wir verwenden Münzen und Scheine als Tauschmittel für gewünschte Kaufobjekte. Genauer betrachtet, ist es jedoch nur Papier oder Metall, welches als Tausch für den gewünschten Gegenstand eingesetzt wird (vgl. Kruber, 1977, S.13f.)[2]. Geld wird also nicht durch sein Material, sondern durch seine Funktionen definiert und ist in der heutigen Zeit vor allem eine Beschleunigung des Handelns. Wie kommt es jedoch dazu, dass Papier und Metall solch einen Wert innerhalb unserer Gesellschaft einnehmen kann, dass Sie als Tauschmittel akzeptiert werden?

Bereits zu Urzeiten haben Menschen untereinander Dinge getauscht, die sie für ihren Alltag benötigt haben. Als die Menschen sich angesiedelt haben, konnten sie überschüssige Dinge gegen andere tauschen, die sie selbst nicht hatten oder herstellen konnten. Jeder hatte etwas wie Lebensmittel, Werkzeuge, Schmuck, seltene Edelsteine, Elfenbein, Gold, Seide, Perlen oder Bernstein. Das Naturalgeld hatte jedoch mit der Zeit ausgedient, da es unhandlich (wie eine Kuh) oder nicht lange haltbar war (wie Eier oder Milch). Infolge dessen wurden immer handlichere Tauschmittel hergestellt, die transportabel und haltbarer waren (vgl. Krüger, 1975a).

Als erstes Land in Europa hatte das antike Griechenland eine geregelte Geldwirtschaft, die auf Edelmetallmünzen aufgebaut war (vgl. Gehrmann/Reuel/Schuhe, 1976, S.8). Der König Krösus kam ca. 800 vor Christus auf die Idee, gleich schwere Kugeln aus Elektron (eine Mischung aus Gold und Silber) zu gießen, auf denen er dann sein königliches Siegel presste (vgl. Krüger, 1975a, S.1). Diese Münzen verbreiteten sich schnell auch über die Grenzen Griechenlands hinaus. Daraufhin wollte jeder königliche Herrscher seine eigenen Münzen haben und schon bald gab es hunderte verschiedener Münzen. Der Gegenwert der Münzen wurde durch das Gewicht des Metalls ermittelt. Diese einfache Handhabung führte dazu, dass sich Münzen als

[2] Nach eingehender Recherche stellte sich heraus, dass es zum Thema Geld aus historischer Sicht keine aktuelle Literatur gibt bzw. diese keine neuen Erkenntnisse beinhalten.

Zahlungsmittel im Tauschhandel über Landesgrenzen hinaus durchsetzten. In den kommenden Jahrhunderten begannen vor allem römische Kaiser ein regelrechtes Münzprägen. Jeder, der die Möglichkeit hatte, prägte seine eigenen Münzen. Und wenn das Geld knapp wurde, begannen die Kaiser, den Gold- und Silbergehalt der Münzen zu vermindern. Als Folge hatten die Münzen keine einheitliche Schwere mehr und wurden immer weniger wert. Dadurch verloren sie an Zahlungskraft und stürzten das Volk in die erste Wirtschaftskrise. König Pippin erkannte dies und regelte das Münzwesen 751 neu. Er schloss die meisten Münzprägestätten, ließ das Münzprägen von nun an vereinheitlichen und kontrollierte dies auch. Karl der Große, Pippins Sohn, setzte diese Maßnahme fort und verstaatlichte um das Jahr 800 herum das Münzprägen. Aus dem bisherigen Dinar wurde der Pfennig, der genau 1,7 Gramm wog und für alle einheitlich war. Mit dem Hoheitszeichen des Staates erhielt das Geld verbindliche Zahlungskraft (vgl. Krüger, 1975a, S.3). Diese Einheitswährung wurde zwar vom Volk akzeptiert, die meisten Menschen lebten aber weiterhin auf dem Land, wo der Tauschhandel mit Naturalien noch vorrangig betrieben wurde. In den Städten hatte der Pfennig aber als stabile Währung Sicherheit gebracht.

Die Menschen konnten sich jedoch nur so lange auf eine stabile Währung verlassen, wie die staatlichen Strukturen stabil blieben. Änderten sich diese, zerfiel auch die Währung des Landes. Mit der Zeit erkannten die Herrscher, wie wichtig der Münzhandel geworden ist. Meist wurden nach einem Herrscherwechsel dann nur noch die Bezeichnung und die Prägung geändert, nicht aber die Herstellungsart und Mischung der Münze. Das Volk konnte somit auch nach einem staatlichen Wechsel auf die Gleichwertigkeit der Münzen vertrauen. Allmählich bestimmte jedoch nicht mehr das Material den Wert der Münze, sondern die Kaufkraft des Betrages, welches auf die Münze geprägt wurde. Die Wertstabilität der Münzen entwickelte sich fortan als wichtiges Vertrauensmerkmal, welches sich bis heute erhalten hat, um als Tauschmittel von den Völkern des eigenen Landes, aber auch anderer Länder akzeptiert zu werden. Nur wenn diese Wertstabilität gegeben ist, wird das vorhandene Papier und Metall als geldwerter Ersatz akzeptiert. Nur dann kann es wirtschaftlichen Handel im eigenen Land und mit anderen Ländern geben. Es war und ist also das Ziel aller Staatsoberhäupter, dieses Vertrauen aufrechtzuerhalten.

Im ersten Weltkrieg wurde daran nicht mehr gedacht. Vordergründig war nur das Ziel, den Krieg zu gewinnen. Infolgedessen wurde die Golddeckung[3] von der deutschen Reichsbank und

[3] Um 1700 herum entstanden überall in Europa Notenbanken, die Papiergeld ausgaben. Wenn jedoch eine Bank den Gegenwert des ausgegebenen Papiergeldes nicht in Münzen oder Gold vorrätig hatte, musste sie schließen. Diese schlechten Erfahrungen führten schließlich dazu, dass die Regierungen Deckungsvorschriften beschlossen.

der österreichischen Nationalbank außer Kraft gesetzt und ohne Grenzen Geld gedruckt. Dieses Geld konnte jedoch nicht wieder zurückgezahlt werden, da der Krieg verloren ging. Die Folge war einer der größten Inflationen, die Europa bislang erlebt hatte. Um dem entgegen zu wirken, hatte die Reichsregierung der Weimarer Republik Ende 1923 versucht, das Geld knapp zu halten. So konnte sein innerer Wert erhalten bleiben. Das gedruckte Geld bekam wieder eine Golddeckung. Maßnahmen, wie die eingeführte Rentenmark, ein halbes Jahr später die Reichsmark, stabilisierte in Deutschland den Geldmarkt. Kurze Zeit später führte der zweite Weltkrieg jedoch wieder zu einer instabilen Währung weltweit und die Menschen hatten endgültig das Vertrauen in die Geldwährung verloren. Sie besannen sich zurück auf alte Traditionen und belebten das Tauschgeschäft mit Naturalien. Ein wichtiger Prozess beim Wiederaufbau Deutschlands war die Währungsreform 1948, als in Westdeutschland die Deutsche Mark eingeführt wurde. In der später gegründeten DDR wurde die Ostmark als Währung eingeführt. Beide Währungen blieben stabil bis zur Wiedervereinigung 1990. Die Deutsche Mark, die sich vor allem nach dem Krieg als stabile Währung auch innerhalb Europas bewährte, wurde dann von dem Ostteil Deutschlands übernommen. 1999 gab es die bisher letzte Währungsreform. Der Euro wurde als gemeinsame europäische Währung eingeführt und 2002 als Münzgeld und Scheine ausgegeben. Die Europäische Zentralbank in Frankfurt am Main ist die gemeinsame Notenbank der Euroländer, die streng über die Stabilität des Euros wacht. Nur sie hat das Recht, Euros auszugeben.

In der heutigen, modernen Zeit entmaterialisiert sich das Geld und Münzen und Scheine werden durch unsichtbare Geldbewegungen ergänzt. Viele Menschen in den Industrienationen besitzen ein Bankkonto und bezahlen mittels Kredit- oder Bankkarten. Sie führen digital per Online-Banking Transaktionen durch. Auch für Kinder ab 14 Jahre werden von Banken schon (Prepaid)Kreditkarten angeboten. Im Internet gibt es seit 2009 die Bitcoins als Kryptowährung. Anders als die Noten und Münzen ist das Giral-, Buch- oder digitale Geld jedoch kein gesetzliches Zahlungsmittel. Dass beispielsweise das Giralgeld im bargeldlosen Verkehr als Zahlungsmittel angenommen wird, beruht ausschließlich darauf, dass die Inhaber von Girokonten ihr Guthaben jederzeit in Bargeld, jedoch nicht mehr wie früher in Goldmünzen umwandeln können (vgl. Könneker, 1971, S.32; Krüger, 1975a, S.13f.; Binswanger, 2009, S.3). Einen weiteren Vorteil, den die Digitalisierung mit sich bringt, ist die Möglichkeit, sich durch

Es durfte fortan nur noch so viel Papiergeld gedruckt werden, dass es jederzeit in Goldmünzen umgetauscht werden konnte. Dieses Gold musste in Tresorräumen aufbewahrt werden und durfte nicht ausgegeben werden (vgl. Media, 2005, S.84).

mobile Geräte jederzeit über finanzwirtschaftliche Themen informieren zu können. Dadurch sind die Menschen in den eigenen wirtschaftlichen Transaktionen tagesaktuell. Durch die verstärkte Digitalisierung und dem unbeschwerten Umgang mit Münzen und Papiergeld, vertrauen die Menschen weiterhin auf den Wert des Geldes, da es von den Notenbanken stabil gehalten wird. Es ist jedoch ein unsichtbares System, welches unveränderbar scheint.

Seit 2009 die Wirtschaft in den USA anfing, instabil zu werden, wankt jedoch auch das Weltwirtschaftssystem bis in die heutige Zeit. In Europa lassen jüngst Krisen in Griechenland, Spanien und Italien den Glauben an die Währung Euro bröckeln. Der Ausstieg von Großbritannien aus der Eurozone ist bereits eine Konsequenz. Die Europäische Union versucht, Maßnahmen zu ergreifen, um das Vertrauen in den Euro als Währung nach innen und außen zu erhalten. Beispielsweise sind die Institutionen angehalten, die Geld- und Kreditschöpfung durch entsprechende Reformen soweit zu kontrollieren, dass die Aufblähung der Geldmenge zu einer Spekulationsblase verhindert und zudem die Wachstumstendenz soweit in Grenzen gehalten werden, dass eine ökologische Qualifizierung des Wachstums möglich ist. Bis heute haben aber viele Länder der Welt noch mit den Auswirkungen der alten Krisen zu kämpfen. Deshalb müssen einerseits zielführende Reformen des Geldsystems eingesetzt werden und es muss das Ziel der Finanzwirtschaft sein, ein stabiles Weltwirtschaftssystem auf der ganzen Welt zu erreichen, so dass auch spätere Generationen mit dem Vertrauen in ihre Währung aufwachsen können (vgl. Binswanger, 2009, S.5). Als Fazit haben die geschichtlichen Ereignisse die Menschheit sensibler gemacht und nur wenn der Glaube, dass zu späteren Zeiten und an anderen Orten Geld gegen Gebrauchswerte verlustlos eingetauscht werden kann, aufrechterhalten wird, können die Menschen im Vertrauen darauf Geld annehmen (vgl. Kellermann, 1991, S.62f.).

1.2. Wissenschaftliche Theorien zu Geld

Durch das gewachsene Vertrauen in Geld als Tauschmittel erhält vor allem in der kapitalistischen Gesellschaft Geld einen hohen Stellenwert. Obwohl, oder vielleicht gerade weil uns das so selbstverständlich erscheint, hält sich das sozialwissenschaftlich gesicherte Wissen darüber, wie wir mit Geld umgehen, jedoch in Grenzen (vgl. Hradil, 2009, S.33). Umso wichtiger ist es, interdisziplinär das abstrakte und unpersönliche Thema Geld zu betrachten.

Die historisch bekannteste Theorie zum Geld ist die Werttheorie von Karl Marx. In dieser Theorie ist Geld als eine spezifische soziale Form bestimmt, in der sich der soziale Zusammenhang arbeitsteiliger Privateigentümer sehr sachlich ausdrückt. Diese Verdinglichung

und ihre Fortentwicklung in der Existenz des Geldes als Kapital, sind in der Gebrauchs- und Tauschwertorientierung des Markthandels verankert (vgl. Marx, 2013). Nach Marx wird Geld folglich hergeleitet von der Warenform der Arbeitsprodukte, ist dann zunächst selbst Ware, da sie als allgemeines Äquivalent den anderen Waren zur Darstellung ihres Wertes dient. Darüber hinaus fasst Marx das Geld als Substitut für Macht, Einfluss und Wertbindung auf, unterstellt ihm sogar einen „Fetischcharakter" (vgl. Marx, 2013, S.46). Heutzutage ist diese Theorie als historisch zu betrachten, da sie nicht mehr die Mittel zur Verfügung stellt, um die heutige digitalisierte und entmaterialisierte Gesellschaft zu beschreiben.

Helmut Creutz, ein deutscher Wirtschaftsanalytiker, befasst sich seit 1980 mit den Zusammenhängen zwischen Geld und Gesellschaft, Währung und Wirtschaft. Für ihn ist Geld: „Bestätigung für eine erbrachte Leistung und für den Anspruch auf eine gleichwertige Gegenleistung. Schließlich ist Geld vor allem das gesetzlich anerkannte und allgemein akzeptierte Zahlungsmittel, das man orts- und zeitversetzt beliebig einsetzen kann und das sogar mit einem *Annahmezwang* für diejenigen verbunden ist, die in einem Währungsraum Waren und Leistungen anbieten bzw. geldwerte Forderungen gegenüber Dritten haben. Geld ist aber nicht nur Zahlungs-, Tausch- oder Tauschhilfsmittel, sondern auch ein Maßstab zum Vergleich aller Werte und schließlich noch ein Wertaufbewahrungsmittel." (Creutz, 2009, S.17). Diese Definition von Creutz beschreibt sehr deutlich, die Kontroversen im Zusammenhang mit Geld. Vor allem nimmt er Bezug auf einen Leistungsaustausch, der analog angewendet werden kann auf den Leistungsaustausch der hier untersuchten Kinder, wenn sie für ihre Tätigkeit eine Gegenleistung bekommen. Darüber hinaus ist die Theorie von Creutz für diese Arbeit relevant, da sie sowohl auf die ökonomischen Standardfunktionen von Geld eingeht, als auch in der Definition das Abstraktum Geld mit anderen wirtschaftlichen Theorien verbindet.

In der Ökonomie wird ergänzend davon ausgegangen, dass von der Gesellschaft Geld als Medium dafür betrachtet wird, die eigenen Zielsetzungen mit möglichst geringen Kosten zu erreichen. Alle Entscheidungen, die in diesem Zusammenhang getroffen werden, sind Wahlhandlungen. „Sogar ein scheinbarer Entscheidungsverzicht ist letztlich nichts anderes als eine Entscheidung für die Beibehaltung des Status quo und eine Entscheidung gegen eine Veränderung. Um angesichts der Vielzahl von Optionen zu ermessen, welche Entscheidung für welche Alternative unter Berücksichtigung von Bedürfnissen und Knappheit rational ist, werden in der Ökonomie Kosten-Nutzen-Analysen verwendet. Die Ökonomen haben hierzu das Modell des *homo oeconomicus* entwickelt, indem das Individuum seinen Nutzen maximieren will, während seine Entscheidungen durch Preise, Einkommen, Institutionen

eingeschränkt wird. Solche Entscheidungen werden selten grundlegend und bewusst getroffen. Sie basieren häufig auf Gewohnheit oder spontanem Verhalten und werden zudem von äußeren Reizen beeinflusst.“ (bpb, 2010, S.19f.). Das heißt, nach diesem Modell bevorzugen Menschen rational die Entscheidung, die den größten Vorteil verspricht, wenn der Nutzen größer ist als die Kosten. Dieser ökonomische Erklärungsansatz betont die effiziente und Nutzen maximierende Verwendung von Geldmitteln. Dennoch ist er theoretisch und von den objektiv verfügbaren Ressourcen her konstruiert. Nach diesem Ansatz wird der Mensch als rational kalkulierendes Wesen gesehen, das seinen Nutzen mehrt. Auch der Umgang mit Geld ist demnach im ökonomischen Sinn eine Frage der Rationalität (vgl. Hradil, 2009). Kinder erleben in der Familie, wie Kosten-Nutzen-Analysen angewendet werden. Diese werden in der hier vorgestellten Form jedoch so nicht kommuniziert. Sie werden vorgelebt und die Eltern dienen als Vorbilder. Einen reinen *homo oeconomicus* gibt es demnach nur in der Wissenschaft. Im realen Leben spielen wie oben erwähnt auch noch andere Faktoren eine Rolle, die die Kosten-Nutzen-Analyse bzw. die darin zu treffenden Entscheidungen beeinflussen.

Im Gegensatz zur eben beschriebenen strukturorientierten, rationalen Sichtweise ist für Haushaltsökonomen und Wirtschaftsethiker das Ziel des Wirtschaftens im Haushalt weniger die Nutzenmaximierung, sondern eher „das Streben nach dem ‚guten Leben’ bzw. die Schaffung menschlicher, lebensdienlicher Werte.“ (bpb, 2010, S.26). Für ein gutes Leben, für Glück und Zufriedenheit, ist der absolute materielle Wohlstand oft weniger bedeutsam als angenommen. Wichtiger sind eher Veränderungen in Wohlfahrt und Besitz sowie der Vergleich mit anderen. Es besteht eine Höherschätzung immaterieller Werte. Speziell in der populistischen Literatur wird Geld oft in Verbindung mit Glück gebracht. Doch auch in der Wissenschaft hat man sich mit der Frage beschäftigt, ob Geld zu haben, glücklich macht. Bereits 1974 verglich der Pionier der ökonomischen Glücks- und Geldforschung Richard Easterlin in Umfragen die Lebenszufriedenheit mit Statistiken zum Wirtschaftswachstum (vgl. Easterlin, 1974). Seit 1984 untersucht das sozioökonomische Panel (SOEP) dieses und andere Phänomene. Einheitlich kommen sie zu dem Ergebnis, dass Geld nicht glücklich macht (Easterlin-Paradoxon). So bestätigen die Ergebnisse des SOEP die Analyse von Easterlin dahingehend, dass nicht zählt, was man von Geld kaufen kann, sondern, welchen Einfluss das Geld auf den gesellschaftlichen Status hat, den der Reichtum mit sich bringt. Vor allem ist es der Vergleich mit anderen, der den Gemütszustand beeinflusst (vgl. Easterlin, 1974). Grundsätzlich müssen Kinder diese Balance lernen. Sie verstehen schon in jungen Jahren, dass materieller Reichtum nicht um jeden Preis erstrebenswert ist. Verdeutlicht werden kann dies

durch eine Formulierung, die Kinder, die am Kids Aktiv-Kinderkongress 2001 in Berlin teilgenommen haben, in ihrer Abschlusserklärung verwendet haben: „Nur mit Geld kann man kriegen, was man zum Leben braucht. Aber mit Geld kann man sich nicht alles kaufen, Freundschaft zum Beispiel, oder Frieden, Gesundheit, Glück.“ (Kids-Aktiv, 2002, S.38).

Nach den wirtschaftlich ökonomischen Sichtweisen, möchte ich mich nun auf die soziologischen Erklärungsansätze konzentrieren, insbesondere auf die Bedeutungen, die Dinge für Menschen haben. Aus soziologischer Sicht ist Geld kein neutrales Tauschmittel, sondern ein Symbol und daher mit Bedeutungen versehen, die ihm kulturell und kommunikativ zugeschrieben werden. Auch in der heutigen Zeit trifft diese Einschätzung zu. Hradil sagt dazu: „Geld ist durch die menschlichen Interaktionen geprägt, es hat aber auch eine enorme Auswirkung auf die menschlichen Formen des Zusammenlebens.“ (Hradil, 2009, S.34). Kinder lernen in Ihrer Entwicklung, dass sie mit Geld Waren kaufen können. Darüber hinaus erfahren sie jedoch auch, dass beispielsweise die Wertigkeit einer Ware oder der Besitz von bestimmten Waren Auswirkungen auf das soziale Umfeld haben (können). Die symbolische Bedeutung von Geld spielt somit eine wichtige Rolle in der Betrachtung dieser Thematik.

Der amerikanische Soziologe Talcott Parsons stellt in seiner Geldtheorie die Symbolik von Geld in den Vordergrund. Ihm zufolge ist Geld symbolisch, insofern „es selbst, obwohl es ökonomischen Wert oder Nützlichkeit misst und vertritt, keine Nützlichkeit im Sinne primärer Konsumtion besitzt - es hat keinen ‚Gebrauchswert’, sondern nur ‚Wert im Tausch’, d. h. für den Besitz von Dingen, die Nützlichkeit haben.“ (Parsons, 1967, S.306). Fraglich bleibt jedoch bei Parsons, wie der Geldgebrauch plausibel gemacht werden kann, wenn zwar die Güter ihren Wert wegen ihrer Nützlichkeit haben, das Geld aber als Symbol nicht nützlich ist. Die Sicherheit, Geld im Tausch zu akzeptieren, besteht nämlich nur dann, wenn derjenige, der es benutzt, sicher sein kann, dass unbekannte Dritte es ebenfalls annehmen werden (vgl. Ganssmann, 1986). Diese Sicherheit hat in der heutigen Zeit, zumindest in den modernen Gesellschaften, grundsätzlich jeder, denn das Vertrauen in das Geldsystem ist weitgehend uneingeschränkt vorhanden. Begründet werden kann dies durch die oben geschilderte geschichtliche Entwicklung der angeführten Asymmetrie zwischen Geld und Ware, die von jedermann vorausgesetzt und akzeptiert wird (siehe Kapitel 1.1., S.11ff.).

Kinder wachsen heutzutage in einer monetären Gesellschaft auf. Sie erleben und gebrauchen Geld auf der einen Seite als Tauschmittel mit Gegenwert, auf der anderen Seite als ein Symbol, in dem die ökonomische Bedeutung mit einer psychosozialen vermischt wird. Daneben tragen

das Vorbildverhalten in Familie, Schule und Gesellschaft dazu bei, dass Kinder die verschiedenen Facetten von Geld kennen und selbst einschätzen lernen. Sie erfahren auf verschiedenen Wegen, wie es verwendet wird. Die Autoren Schlösser et al. haben diesen Aspekt aufgegriffen. Nach ihnen sollte „der Grundstein für einen erfolgreichen Umgang mit den eigenen Finanzen bereits im Kindesalter gelegt werden, indem Eltern versuchen, ihren Kindern eine adäquate Einstellung zum Taschengeld zu vermitteln." (Schlösser et al., 2011, S.27). Ihrer Meinung nach ist finanzielle Bildung im Elternhaus wirksamer als in der Schule oder anderen externen Bildungsinstitutionen. So erfahren Kinder in der familiären Sozialisation neben den wirtschaftlichen, auch die emotionalen und symbolischen Dimensionen des Geldes sowie seine Rolle im Beziehungsgeflecht der Familie. Sie erleben intuitiv, wie sich „durch Geld Status, Prestige und Selbstwert ausdrücken lassen." (Sparda-Studie, 2011, S.19). In einigen Familien wollen Eltern jedoch den Erwachsenenstatus auf ihrer Seite wissen und demonstrieren über die Verwaltung von Geld ihre hierarchische Stellung. Dies ist dann der Fall, wenn Geld als Belohnung oder Bestrafung eingesetzt wird, es damit zum „unentbehrlichen Liebesbeweis" (Unverzagt/Hurrelmann, 2001, S.16) avanciert.

Der symbolische Wert von Geld definiert demzufolge neben positiven Facetten wie Zugehörigkeit und Ansehen, auch eine Herrschafts- bzw. Machtposition. Dies hat zur Folge, dass die Bewertung von Konsumgütern bzw. deren Geldwert den eigenen Selbstwert beeinflussen kann, sowohl bei Erwachsenen wie auch bei Kindern. Geld kann unbewusst als magisches Mittel fungieren, um Wünsche zu erfüllen oder Ängste zu besänftigen. Beides kann für den Selbstwert relevant sein. Welche Wünsche und Ängste dies sind, hängt von der Entwicklungsgeschichte dieses Individuums ab. Haubl (2005) hat sich mit dem Thema näher auseinandergesetzt und herausgefunden, dass Geld, was positive Assoziationen betrifft, von Männern am häufigsten mit Erfolg und Macht verbunden wird, von Frauen dagegen mit Sicherheit und Selbständigkeit. Bei den negativen Assoziationen sind sich Männer und Frauen dagegen einig: Vitalität und Liebe haben mit Geld nichts zu tun (vgl. Haubl, 2005). Weiter fand Haubl heraus, dass bei Männern die Angst vorherrschte, nicht genug Geld vorweisen zu können, um als erfolgreich zu gelten. Zu den markantesten Ergebnissen seiner Fragebogen-Untersuchung gehörte es jedoch, dass Geld für Männer signifikant häufiger mit Erfolg assoziiert wurde als für Frauen. Zudem stellte Geld für sie das höchste Zeichen ihres eigenen Erfolges sowie des Erfolges anderer dar. Dass in einer monetären Gesellschaft die gesellschaftliche Anerkennung einer Person eng mit ihrer Verfügung über eigenes Geld verbunden ist, bereitet vor allem Frauen erhebliche Probleme, weil sie objektiv benachteiligt

sind (Haubl, 2005, S.6f.). Mit diesen Wünschen und Ängsten der Erwachsenen wachsen viele Kinder auf. Dies hat zur Folge, dass die objektive Benachteiligung von Frauen auf Kinder übertragen werden kann, da sie auf der einen Seite die in der Studie genannten Werte von den Eltern vermittelt bekommen und auf der anderen Seite ihre Arbeit bzw. das damit verdiente Geld auch nicht die gesellschaftliche Anerkennung erfährt, wie es wünschenswert wäre.

Bei der Vermittlung der verschiedenen Bedeutungen von Geld spielen folglich Geldideologien bzw. Geldmythologien eine nicht zu unterschätzende Rolle. Kinder und Jugendliche müssen sich in deren Spannungsfeld positionieren. Dabei werden Kinder mit gesellschaftlichen Normen konfrontiert, die beispielsweise Geld tabuisieren bis hin zur „Letztendlichkeit des Geldes" (Kellermann, 1991, S.61). Auf der einen Seite geben zahlreiche Sprichworte wie „über Geld spricht man nicht, man hat es", einen Hinweis darauf, dass das Thema Geld in Deutschland immer noch weitgehend tabuisiert ist. Es wird zur Privatsphäre gezählt. Dennoch berichten Studien, dass in Familien über Geld in unterschiedlichen Zusammenhängen gesprochen wird. Hradil berichtet, dass mindestens zwei Drittel der Eltern angeben, häufig oder zumindest manchmal über Geld zu sprechen, ein Drittel in Westdeutschland tut dies auch im Beisein der Kinder (vgl. Hradil, 2009). Gespräche über verfügbares Geld, die Ausgaben der Familie und den Verdienst werden in Familien also durchaus geführt, vor allem dann, wenn das Geld knapp ist.

Auf der anderen Seite heben Reden wie „alle Welt dreht sich nur ums Geld" (Kellermann, 1991, S.16) das andere Extrem hervor. Es zeigt sich bis heute in der hiesigen Gesellschaft, dass über Geld reden immer noch negativ besetzt ist. Weder über zu wenig, noch über zu viel Geld wird geredet (vgl. Hradil, 2009). Es ist somit für Kinder nicht einfach und ein Lernprozess, sich zwischen diesen beiden Extrempolen und dem symbolischen Wert des Geldes zu verorten, um zum Beispiel zu entscheiden, wie das vorhandene Geld genutzt werden soll.

Zusammenfassend wurde mit der Darstellung von interdisziplinären Geldtheorien verdeutlicht, wie wichtig es ist, sich dem Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu nähern. Die historische Entwicklung von Geld gibt darüber hinaus Aufschluss, was Geld zu dem gemacht hat, wie wir es heute erleben. Die systematische Herangehensweise der Ökonomie bis hin zur soziologischen Sichtweise zu den Bedeutungen vom Konstrukt Geld haben gezeigt, dass jeder Ansatz seinen eigenen Stellenwert besitzt. Um sich dem Abstraktum Geld jedoch zu nähern, müssen alle Sichtweisen berücksichtigt und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Kinder haben in ihrer Entwicklung die Aufgabe, sich in ihren jeweiligen Gesellschaften

zurechtzufinden und die bestehenden Normen und Werten zu erfassen. Dabei stellen sie sich der Herausforderung, die unterschiedlichen Facetten vom Konstrukt Geld zu erkennen, sie zu verstehen und sich zu eigen zu machen. Dass sie sich dabei auf den Wert des Geldes und deren Tauscheigenschaft verlassen können, ist eine wichtige Voraussetzung. Das Ziel der Entwicklung in der heutigen Gesellschaft bezogen auf das Konstrukt Geld sollte somit sein, ein Konglomerat von Aspekten aus allen Bereichen zu erstellen, um für sich als Individuum zu implementieren, wie mit Geld umgegangen wird, welche Strategien angewendet werden und welchen gesellschaftlichen Stellenwert es einnimmt.

1.3. Kindheit und ihre Entwicklungsaufgaben

Wenige gesellschaftliche Felder sind regelmäßig so tiefgreifenden Veränderungen unterworfen, wie das der Kindheit, der Arbeit und das darin integrierte Lernen. Eine Rekonstruktion der Wirklichkeit von Kindern in ihrem Lebensumfeld geht folglich immer damit einher, das Gesamtbild der Realität auf Kernthemen zu reduzieren und sie im jeweiligen historischen Kontext zu betrachten. Im Hinblick auf die Darstellung von Kindern und Kindheit wird sich hier mithin nur auf für die qualitative Forschung Relevantes beschränkt. Zunächst wird sich dem Konstrukt Kindheit als Lebensphase per Definitionem gewidmet, um dann die relevanten Entwicklungsaufgaben der Kindheit aufzuzeigen, die für die Betrachtung der Ergebnisse wichtig sind. Da sich einige der Kinder meiner Stichprobe bereits in der Adoleszenz befinden bzw. im Übergang dahin, werden auch diese Entwicklungsaufgaben gesondert dargestellt. Hinweislich wird im weiteren Verlauf der Dissertation jedoch nicht zwischen den Lebensphasen Kindheit und Adoleszenz unterschieden und nur von Kindern bzw. Heranwachsenden gesprochen.

1.3.1. Kindheit

Die Frage nach der Kindheit, ihren Bedingungen und Möglichkeiten, ihre bewusste Entwicklung, gehört zu den zentralen Themen der Gegenwart – sowohl im Alltag wie auch in den Wissenschaften. Aber nicht nur gegenwärtig, sondern wie mit dem Thema Geld haben sich schon längere Zeit die verschiedensten Wissenschaften mit dem Konstrukt Kindheit auseinandergesetzt. Das intensive Beschäftigen mit diesem Konstrukt führte indes zu keiner eindeutigen Definition, sondern kann nur als ein komplexes Zusammenspiel von Umwelt und Individuum in Verbindung mit der Zeit verstanden werden, dem sich die Wissenschaft in den einzelnen Disziplinen nur annähern kann. An dieser Stelle wird bewusst auf die Beschreibung der Fülle an inhaltlichen und begrifflichen Diskussionen in der Wissenschaft verzichtet, da sie

den Rahmen zu sehr ausweiten würde. Eine umfassende Darstellung findet sich in Lange (2004, S.23f.).

Historisch betrachtet, konnte in der Literatur ein Wandel der Kindheit festgestellt werden. Die Ausgangsbasis bildet die mittelalterliche Sichtweise, in der Kindern keine gesonderte Beachtung geschenkt wurde, sondern ein (geduldeter) Teil der Gesellschaft waren. Die zunehmende Entwicklung der Pädagogik des späten 18. Jahrhunderts durch Rousseau veränderte diese Sichtweise, in dem einem Kind ein gesellschaftlicher Status zugeschrieben wurde. Es wurde nun als ein zu formendes Wesen betrachtet. Rousseau definiert das Kind als „schwach, unfähig und unfertig“ (Rousseau, 1995, S.10). Um einerseits auf ihre Natur einzugehen und andererseits sie in die Gesellschaft integrieren zu können, sollte für Kinder ein Lebensraum geschaffen und ausgebaut werden, in dem sie geschützt und geschont spielen und lernen sollten. Dieser Schon- und Lernbereich Kindheit wurde zu der Zeit in der Familie und im Bildungswesen verortet und von der Erwachsenenwelt strikt getrennt. Der mühsame Prozess, eine solche Kindheit zu etablieren, war zumindest in der westlichen Welt erfolgreich, vor allem durch die Einführung der Schulpflicht, das Kinderarbeitsverbot und die Schaffung eigener Räume und Institutionen für Kinder. Ihr sozialer Handlungsspielraum wurde auf wenige Bereiche wie die Schule eingegrenzt. Kindheit in seiner hier beschriebenen Form hat sich somit aus dem Verbot von Kinderarbeit und der Einführung der allgemeinen Schulpflicht heraus entwickelt. Eine solche Sicht auf Kindheit etablierte sich als europäische Vorstellung und wurde in die Welt getragen, unabhängig von sozialer Klasse, Geschlecht, Kultur und Nationalität.

Die Grenzlinien zwischen Erwachsenen und Kindern sind jedoch im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts an vielen Stellen ins Fließen geraten. Infolge der antiautoritären Bewegung und der Bildungsoffensive der 1970er Jahre wurden zunehmend Kinder als selbständig handelnde Subjekte anerkannt. „Betrachtet man das Generationenverhältnis, so kann man festhalten, dass sich das Zusammenleben von Eltern und Kindern, die Umgangsformen in Familien und die Erziehungsziele verändert haben.“ (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.11). Die Kindheit in der Familie hat sich beispielsweise in der westlichen Welt dahingehend gewandelt, dass von einem paternalistischen und autoritären Erziehungsstil Abstand genommen und eine Familienkonstellation angestrebt wurde, in der Mann und Frau gleichgestellt sind und das Kind partizipativ mit einbezogen wird. Heute stehen die kindlichen Bedürfnisse sehr viel stärker im Fokus der Erziehung. Die mit diesem Wandel einhergehende Sichtweise auf Kinder und Kindheit beinhaltet damit nicht nur eine Aufweichung der dichotomen Trennung in Kinder und

Erwachsene, sondern schließt eine neue Bewertung der Kinder und ihr Tun mit ein. Aus dieser subjektorientierten Perspektive werden Kinder als „soziale Subjekte wahrgenommen, die mittels ihrer Tätigkeit zur Erhaltung und Weiterentwicklung des menschlichen Lebens und der Gesellschaft, in der sie leben beitragen und hierfür soziale Anerkennung verdienen." (Liebel 2001, S.22; ähnlich in Levison, 2000; Hengst/Zeiher, 2000). Diesem Standpunkt schließe ich mich an und erkenne die Kinder als Subjekte und Experten ihrer selbst an. Infolgedessen besitzt das Konstrukt Kindheit in dieser Dissertation keine vorgeschriebenen Regeln und wird in Anlehnung an Michael Ledig wie folgt definiert: „Kindheit ist nichts Naturwüchsiges oder dauerhaft fest Geschriebenes, sondern eine von den Erwachsenen, qua Definitionsgewalt ausgehende Zuschreibung und damit auch Festlegung der Kinder auf ihre Rolle in der Gesellschaft. Kindheit ist somit weder als statisch noch als determiniert zu sehen, im Gegenteil, sie unterliegt allgemeinen Veränderungen, die von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen abhängig ist." (Ledig, 1988, S.9). Das Erleben von Kindheit ist demnach nicht nur durch die Familienformen bestimmt, sondern auch durch gesellschaftliche Gegebenheiten und durch den Status der Eltern im Hinblick auf Bildung und berufliche Position sowie die finanzielle Situation der Familie (vgl. Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.10).

1.3.2. Entwicklungsaufgaben

Veränderungen in der Lebensphase Kindheit sind bis heute sichtbar, vor allem bedingt durch die immer stärker werdende Digitalisierung in der Gesellschaft. Zum Zeitpunkt der Befragung stand die Digitalisierung in den Anfängen, so dass diese noch keinen Einfluss auf die Entwicklung der hier untersuchten Kinder hatte. Durch die laufenden Veränderungen sowohl in der Gesellschaft als auch in der Lebensphase Kindheit können wir jedoch davon ausgehen, dass sich die Entwicklungsaufgaben in der Kindheit ebenfalls in einem ständigen Wandel befinden. In der Literatur werden dabei verschiedene Lebensabschnitte unterschieden. Für diese Forschung wichtig sind die Teilbereiche Kindheit und Adoleszenz (vgl. Oerter/Montada, 1998).

Im Lebensabschnitt Kindheit gibt es wie vorgenannt einen Entwicklungsabschnitt namens Kindheit, der zwischen dem vierten bis zum elften, zwölften Lebensjahr verortet wird. In dieser Zeit beschäftigt sich das Kind vorrangig mit dem Spiel, der Schule und mit Gleichaltrigen. Das Spielen ist für Kinder von besonderer Wichtigkeit, da sie dort die Möglichkeit haben, sich mit der Umwelt intensiv auszutauschen, spezifische Probleme zu bewältigen und sich Entwicklungs- und Beziehungsthematiken zu widmen. Hierzu verwenden Kinder im Spiel den Wechsel im Realitätsbezug oder die Wiederholung bzw. das Ritual (vgl. Oerter/Montada, 1998,

S.249ff.). Im Spielen konstruieren Kinder eine andere Realität, innerhalb dessen Gegenstände, Handlungen und Personen etwas anderes bedeuten können als außerhalb des Spiels. So übernimmt das Spiel Aufgaben der Lebensbewältigung zu einem Zeitpunkt, an dem andere Techniken noch nicht zur Verfügung stehen. Der Besuch der Schule stellt in der Kindheit einen besonderen Entwicklungsschritt dar. Die Schule unterscheidet sich dabei gravierend vom Familienleben. In der Schule werden Aufgaben von außen an die Kinder herangetragen und müssen innerhalb einer festgelegten Zeit erfüllt werden. Auch die Interaktionsformen sind andere als in der Familie. Das Zusammenleben in der Familie ist durch emotionale Beziehungen gekennzeichnet. In der Schule sind die Beziehungen universaler, da Personen und Freunde im ständigen Wechsel sind (vgl. Oerter/Montada, 1998, S.277ff.). In vielen Gesellschaften ist die Schule vor allem der Ort, in dem die kognitive Entwicklung geformt und gefördert wird. Die Aneignung von Wissen steht dabei im Vordergrund. Da das Schulsystem in einer Zeit errichtet wurde, in der ein heute in Teilen obsoletes Kindheitsbild vorherrschte, ist es jedoch meist starr und nur langsam veränderbar. So dient die Schule noch als Ort, der für Kinder geeignet erscheint, um fern der Arbeitswelt Wissen und Erfahrungen zu sammeln, die ihnen später als Erwachsene nützen sollen. Wandelnde Sichtweisen im Kindheitsbild oder andere gesellschaftliche Strukturen, in denen Kinder zum Beispiel einer Arbeit und schulischem Lernen nachgehen können, sind deshalb nur schwer einzubringen.

Je älter die Kinder werden, desto wichtiger werden die Gleichaltrigen als Bezugsperson. Die Interaktion mit Gleichaltrigen fördert die soziale Kompetenz und die Entwicklung eines Sozialverhaltens. Der Vergleich mit Gleichaltrigen kann die Entwicklung der eigenen Identität fördern und auch im wirtschaftlichen Bereich die Kinder beeinflussen. Das gemeinsame Einkaufen oder gemeinsame Freizeitaktivitäten lässt Kinder am wirtschaftlichen Leben teilhaben und eigene Erfahrungen sammeln, die zur Entwicklung der Finanzkompetenz wichtig sind. Veränderungen im Kindheitsbild haben nun dazu geführt, dass Jungsein nicht mehr nur als Moratorium zu beschreiben ist, das zum Reifestadium des Erwachsenen führen soll. Vielmehr haben wir es mit einer eigenständigen Phase zu tun, die ihre eigenen Wertvorstellungen und Deutungsmuster entwickelt, ohne dass diese auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden können bzw. müssen (vgl. BAJ, 2001, S.8).

Auf die Kindheit folgt als weiterer Lebensabschnitt die Adoleszenz oder Jugendphase (ungefähr zwischen 12 und 18 Jahren). Sie ist geprägt von körperlichen und geistigen Veränderungen. Um das Verhalten Heranwachsender verstehen zu können, muss man es zum einen „als Reaktion auf die beschriebenen einschneidenden Veränderungen begreifen, zum anderen aber

auch als Reflex auf gesellschaftliche Erwartungen, die zum Beispiel als schichtspezifische oder geschlechtsrollenspezifische von Erwachsenen (zunehmend auch von Gleichaltrigen) auf die Heranwachsenden zukommen und in den Entwicklungshorizont des einzelnen transportiert werden.“ (Gudjons, 1995, S.133). Es wird dabei aber immer im Hinterkopf behalten, dass dieses Stadium durch die Kindheit begründet ist, und die Entwicklungen in dieser Phase für das Erwachsenenalter von entscheidender Bedeutung sind. Die traditionelle Sichtweise des Jugendalters als eine „Sturm-und-Drang-Zeit“ wird durch neuere Untersuchungen nicht gestützt (vgl. Zimbardo, 1992; KVA, 2008/2012).

Die Jugendphase hält viele verschiedene Aufgaben bereit, um in einer Stufenfolge zu einer immer komplexeren und umfassenden Lebensbewältigung zu gelangen. Entwicklungsaufgaben stellen dabei im Grunde Lernaufgaben dar, „d.h. Entwicklung wird als Lernprozess aufgefasst, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt, und im Kontext realer Anforderungen zum Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen führt, die zur konstruktiven und zufrieden stellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind. Eine Entwicklungsaufgabe stellt gewissermaßen ein Bindeglied dar im Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlicher Anforderungen.“ (Oerter/Montada, 1998, S.326). Keine Entwicklungsaufgabe repräsentiert dabei eine isolierte Thematik. Einige stellen eher eine Weiterführung von Aufgaben in der Kindheit dar, andere wiederum beginnen zwar in der Adoleszenz, setzen sich aber im frühen Erwachsenenalter fort. Insofern scheint die Annahme plausibel, dass es sich hier um „eine konzentrierte Phase multipler Bewältigungsleistungen handelt, die sowohl auf Resultaten früherer Aufgaben beruhen als auch Determinanten für die Auseinandersetzung mit Anforderungen des Erwachsenenalters darstellen.“ (Oerter/Montada, 1998, S.328).

Zur Bewältigung dieser jugendtypischen Aufgaben sind speziell in der heutigen Zeit persönliche und soziale Ressourcen von großer Wichtigkeit. Insbesondere die subjektive Stärke, die durch eine stabiler werdende Identität erreicht werden soll, ist für die Bewältigung der Aufgaben in der Adoleszenz bedeutsam. Aber auch sozialkognitive Kompetenzen und ein gutes elterliches Verhältnis sowie eine konstruktive soziale Einbettung außerhalb der Familie können hilfreich sein, wenn sich junge Menschen mit diesen Aufgaben auseinandersetzen müssen. Der Wandel hin zu einer Individualisierung und Enttraditionalisierung der Lebenswelten haben bewirkt, dass Jugendliche in vielen Bereichen für sich selbst entscheiden können, ja sogar müssen, dass sie zur Triebkraft der Veränderung von Lebenswelten geworden sind, zu Akteuren, die aktiv ihre Lebenswelt zu gestalten vermögen (vgl. BAJ, 2001).

Der Wandel der Gesellschaft bzw. der Sichtweise auf Kinder hat bewirkt, dass die private Diskussion in vielen Familien bestimmt wird durch ein zunehmend selbstbewussteres Auftreten von Kindern und Jugendlichen. Sie sind Anwalt ihrer persönlichen Interessen, auch und gerade in Bezug auf ihre individuelle Verantwortung für das, was sie machen, erleben und konsumieren wollen. Eltern und andere Erziehungsberechtigte müssen demgegenüber erfahren, dass sie in der Begründungspflicht für Normen und Regeln stehen (vgl. BAJ, 2001). Der Übergang zum Erwachsenenstatus hat dann begonnen, wenn in zentralen gesellschaftlichen Handlungsfeldern Positionen eingenommen werden und die damit verbundenen Rollenerwartungen eigenverantwortlich und selbständig erfüllt werden können.

Aufgrund der Relevanz für die qualitative Ergebnisanalyse werden nun die *Identitätsentwicklung, Autonomieentwicklung, Entwicklung eines Werte- und Normensystems, Veränderung in der Informationsverarbeitung, Reflexion* und *Kontrollüberzeugung* als wichtige jugendtypische Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspädagogischer Sicht näher beschrieben.

Identitätsentwicklung

Dass die eigentliche Identitätsentwicklung die Hauptaufgabe der Adoleszenz ist, dahingehend ist sich die Wissenschaft einig (vgl. Oerter/Montada, 1998; Fend, 1990/1991; Erikson, 1973). Der Heranwachsende beginnt in dieser Zeit alles, was ihm bisher als Identifizierung und als Sicherung gedient hat, aufgrund seiner körperlichen und psychischen Veränderungen in Frage zu stellen. Der wachsende und sich entwickelnde Jugendliche ist ferner damit beschäftigt, seine soziale Rolle in der Gesellschaft zu festigen. Gerade in dieser Zeit ist es für den jungen Menschen ein inständiges Bedürfnis herauszufinden, wer er ist, was er sein kann und sein möchte (die sogenannte Real-Ideal-Diskrepanz, vgl. Fend, 1990). Er wird sich darüber Gedanken machen, was er tun und glauben will, wie andere auf ihn reagieren, wie sie reagieren sollten, was das Leben einem bringt, faktisch nach dem sprichwörtlichen Sinn des Lebens suchen.

Die in der Kindheit gemachten Erfahrungen fördern eine Stabilisierung der Identitätsbildung in der Jugendphase. Gleichermaßen zeigen sie auch über die Jugendphase hinaus ihre Wirkung. Neue und als bedeutsam eingestufte Erfahrungen können ebenso Identitätsänderungen auslösen wie ältere Erfahrungen aus der Kindheit, die reflektiv in Frage gestellt werden. Aufgrund dessen sollten vorausgehende Erfahrungen in dieser Phase zu einer erfolgreichen Integration der individuellen Grundtriebe, der körperlichen und intellektuellen Fähigkeiten und den

Möglichkeiten, die das Leben bietet, führen. Mit anderen Worten, die ca. in den ersten zwölf Jahren der Entwicklung gesammelten Erkenntnisse sollten zum Ergebnis eine Eigendefinition über sich selbst haben. Demgemäß fängt die Identitätsbildung dort an, wo die Brauchbarkeit der Identifizierung aufhört. Dabei ist die Gestalt der Ich-Identität, die in der Adoleszenz an Qualität gewinnt, mehr als die Summe der Kindheitsidentifikationen. Sie erwächst aus der selektiven Verwertung und wechselseitigen Assimilation von diesen Kindheitsidentifikationen und ihrer Aufnahme in eine neue Formation, die ihrerseits abhängig ist „von dem Prozess, durch den eine Gesellschaft das junge Individuum identifiziert, indem sie ihn als jemand anerkennt, der so werden musste, wie er ist, und der so wie er ist, als gegeben hingenommen wird." (Erikson, 1973, S.140). Der ganze Prozess muss aber nicht krisenhaft verlaufen, wie es in früheren Schriften häufig zu lesen war und im Abschnitt über die Lebensphase Adoleszenz angedeutet wurde (vgl. Erikson, 1973; Fend, 1990; Drewes, 1993). Im Gegenteil, wenn die Kindheit im Großen und Ganzen positiv verlaufen ist, dann spricht vieles dafür, dass auch die Jugendphase dementsprechend wahrgenommen wird. Doch wenn ein junger Mensch den Eindruck gewinnt, dass seine Umgebung sehr drastisch gegen seine Versuche, die nächsten Schritte in der Entwicklung bzw. Integration der Ich-Identität zu vollziehen, vorgeht, so wird er diese mit erstaunlicher Beharrlichkeit und Konsequenz verteidigen.

Die eigene Entwicklung und die Reaktionen der Umwelt auf diese Entwicklung führen nun dazu, dass sich die Heranwachsenden stärker mit sich und ihrer Umgebung auseinandersetzen. Das soziale Umfeld, insbesondere die zwischenmenschlichen Beziehungen, sind hier von hohem Stellenwert, denn in Auseinandersetzung mit anderen konstruiert der junge Mensch seine Identität. Folglich darf dieser Kontext nicht unberücksichtigt gelassen werden. Es handelt sich hierbei im weitesten Sinne um eine Entwicklungsnische bzw. einen aus physikalischen Komponenten und Deutungselementen bestehenden Lebensraum, welchen die Kulturen bereitstellen (vgl. Oerter/Montada, 1998). Erikson nennt diese von der Gesellschaft zur Verfügung gestellte Nische „psychosoziales Moratorium" (Erikson, 1973, S.137). In dieser Experimentier- und Probephase haben junge Menschen Zeit, nach ihrer Identität zu suchen, indem sie Rollen ergreifen und aufgeben oder Möglichkeiten der Identität durchspielen. Durch den Wandel in der Gesellschaft gibt es zwar kein Moratorium mehr wie bei Erikson beschrieben, es werden aber von der Gesellschaft (Familie, Bezugsgruppen und Institutionen) dem jungen Menschen dafür eine gemeinschaftliche Identität, Rollenangebote, Ideale und Identifikationsobjekte zur Verfügung gestellt, aus der er die Perspektiven für seine eigene Existenz gewinnen kann. Somit sind das gemeinschaftliche Bewältigen von Aufgaben, die

Erfahrung von Gebrauchtsein, Zugehörigkeit und Anerkennung sowie soziale Ritualisierungen und gemeinsame, geschichtlich verbürgte Deutungsmuster des Daseins wichtige Bausteine des Identitätslebens damals wie heute. Inwieweit die Arbeitserfahrung als Form von gesellschaftlicher Anerkennung und Feld des eigenen Ausprobierens zur Stärkung der Selbständigkeit und des Selbstwertes sich auf die Entwicklung der Identität auswirkt, wird an späterer Stelle weiter ausgeführt.

Die Erfahrungen mit der Peergruppe haben auf die Identitätsentwicklung großen Einfluss, weil sie eine Plattform für die Einbindung und Einübung von Autonomie, Intimität und Gegenseitigkeit bildet (vgl. Fend, 1990). Wer also mit anderen in Beziehung treten will, muss sich seiner Identität mehr oder weniger bewusst sein und sich in dieser präsentieren, denn nur so kann er zeigen wer er ist. Krappmann unterstützt diese These, in dem er sagt, dass „man Identität nur in bestimmten Situationen besitzt und unter anderen, die sie anerkennen." (Krappmann, 2000, S.35). Folglich kann eine soziale Interaktion nicht fortgeführt werden, wenn die Beteiligten, die ihnen entgegengebrachten Erwartungen nicht in einer ihrer besonderen Situation entsprechenden Weise, also subjektiv, durch die Aufrechterhaltung einer Identität interpretieren. Die immer wieder anderen Interaktionspartner und ihre Erwartungen erfordern stets neue Identitätskonstruktionen, die auf wieder andere zukünftige Entwicklungen vorbereitet werden müssen. Wer sich dabei auf eine Identitätspräsentation verlässt, die eben noch zu erfolgreicher Interaktion verhalf, kann schnell enttäuscht werden, weil er versäumt hat, die neuen Erwartungen aufzunehmen (vgl. Krappmann, 2000). Durch Reflexion und neue Erfahrungen kann sich der junge Mensch hingegen in der Zeit der Umstrukturierung, der möglichen Umorganisation des Eigenen, weiterentwickeln und seine Individualität verdeutlichen. Für das Individuum hat es mithin eine Bedeutung, auf seine Identität vertrauen zu können, nämlich weniger ängstlich und defensiv, dafür spontaner, freundlicher und respektvoller zu sein. Entscheidend ist aber nicht die Art der Inhalte (also ob der junge Mensch zum Beispiel ordentlich oder unordentlich ist), sondern „Identität gewinnt, wer die Frage nach der eigenen Identität autonom stellt und beantwortet." (Gudjons, 1995, S.140).

Auf dem Weg zum Erwachsensein, ist es daher für einen jungen Menschen sehr wichtig, von seinem sozialen Umfeld optimal gefördert zu werden. Dies könnte beispielsweise durch ein entsprechendes Anregungspotential, durchschaubare und diskutable Freiheitsräume und eine positive Beziehungsqualität erreicht werden. Kritisch zu betrachten ist jedoch weiterhin, dass diese Phase historisch und gesellschaftlich indoktriniert ist, wodurch sozial festgelegt wird, was *normal* oder *erlaubt* bzw. was *abweichend* und *ungewöhnlich* ist (vgl. Fend, 1990). Auch in der

heutigen Gesellschaft finden wir unveränderbar scheinende Normen und Werte vor. Im Gegensatz zu früheren Zeiten mit dem alten Kindheitsverständnis besteht das persönliche Lebensprogramm jedoch heute nicht mehr in der Einfügung in vorgegebene Schablonen der Lebensführung, sondern in der Entfaltung einer persönlichen Lebensperspektive. Die Kultur hält dafür entsprechende Sinnangebote und Leitbilder bereit, die von Land zu Land sehr heterogen sein können und in die persönliche Auswahlentscheidung einfließen (vgl. Fend, 1991). Eine optimale Förderung kann demnach nicht im Einzelnen vorgegeben werden, sondern muss individuell entschieden werden, angepasst an die jeweiligen Normen und Werte der Gesellschaft. Dabei muss sich das Individuum dahingehend entwickeln, dass es sich in der Konsumwelt zurechtfindet und selbstbewusst agieren kann.

Schlussendlich muss noch angeführt werden, dass dieses Entwicklungsprogramm nicht immer und von selbst gelingt. Es wird nicht immer gleich effektiv von der Umwelt Heranwachsender gestützt und es läuft nicht immer erfolgreich, nach den gleichen Schemata und nicht immer ohne Risiken ab (vgl. Fend, 1991; siehe auch Kapitel 1.10., S.94). Dennoch bezieht der Verlauf wesentliche Kraft aus der Kindheit und auch im späteren Leben stellt es keinen unantastbaren Besitz dar. Jede Lebensphase mit ihrem entwicklungsbedingten Thema vermittelt der Identität einen spezifischen Zuwachs und stellt sie vor neue Aufgaben.

Autonomieentwicklung

Neben der Identitätsentwicklung nimmt die Entwicklung der Autonomie einen großen Einfluss auf Heranwachsende ein. Dabei lassen sich unter dem Begriff *autonomes Verhalten* „die im Lebensgang einer Person entfaltenden Handlungsspielräume und Kompetenzmuster zusammenfassen." (Oerter/Montada, 1998, S.164). Für den Heranwachsenden bedeutet das eine Entwicklungsmöglichkeit zur Herausbildung von Selbstverantwortung im Sinne der Entscheidungsfindung und Lebensplanung. Bewusst sein Leben zu organisieren, Verantwortung für sich und sein Handeln zu übernehmen, sind somit wesentliche Aspekte.

Die körperliche Entwicklung spielt dabei eine wichtige Rolle. Beispielsweise legen die Heranwachsenden im Laufe der Jugendphase ihre kindlichen Züge ab und ähneln von ihrem Äußeren her immer mehr einem Erwachsenen. Diese Veränderungen führen indes auf Seiten der Eltern beziehungsweise anderer Erwachsener oft zu modifizierten Verhaltensweisen. Sie stellen jetzt andere Erwartungen an das Verhalten junger Menschen (zum Beispiel fordern sie mehr Selbstverantwortung). Oder aber die Erwachsenen ändern nichts an ihren Ansprüchen und Forderungen, was wiederum durch das Autonomiestreben der Heranwachsenden zu einem

hohen Konfliktpotential führen kann. Das richtige Ausloten der Balance in den Beziehungen im Allgemeinen und der Individuation im Besonderen wird zu einem wichtigen Kriterium für eine positive Entwicklung.

Um diesen Entwicklungsschritt vollziehen zu können, muss eine Elternablösung stattfinden. Dabei wird das Jugendalter übereinstimmend als Zeit charakterisiert, in der typischerweise die Auseinandersetzung mit den Eltern ansteht, und die auch notwendig ist, um eine eigene Identität ausbilden zu können (siehe Identitätsentwicklung, S.25ff.). Mit dem Eintritt in die Adoleszenz beginnt der junge Mensch, sich intensiver Gedanken zu machen und so wird auch die Familie hinterfragt und kritisiert. Gleichermaßen beginnen sie, eigene Werte zu suchen, die sie selbständig verwirklichen wollen. Dabei treten sie in neue Lebenswelten ein, ohne die alten bisweilen zu verlassen. Die vielfältigen körperlichen, kognitiven und sozialen Veränderungen auf Seiten der jungen Menschen stellen folglich erhöhte Anforderungen an die Anpassungsfähigkeit der Familie und deren Mitglieder.

Die Bedeutung der Eltern für die Identitätsentwicklung in der Adoleszenz wird historisch in der Bindungstheorie, die von Bowlby und Ainsworth begründet worden ist, betont: Sicher gebundene junge Menschen erleben ihre Eltern als akzeptierend, als Ressource zur Affektregulation, Stressbewältigung und als förderlich für den Aufbau einer integrierten Identität. Die Einflussmöglichkeiten der Eltern bezüglich der Entscheidungssituationen sind aber vom Alter des Kindes, der Situation und der Art des Problems sowie von der Beziehung zwischen den Eltern und den Kindern abhängig (vgl. Neuenschwander, 1996). In zentralen Lebensentscheidungen, wie zum Beispiel Berufswahl, kontaktieren junge Menschen meistens ihre Eltern, während Probleme mit dem Aussehen, den Kleidern oder der Freizeitgestaltung mit den Gleichaltrigen besprochen werden. Des Weiteren bestimmen Gespräche mit Freunden und Erfahrungen mit Autoritäten außerhalb der Familie, die Einstellung des jungen Menschen zu seinen Eltern mit.

Zusammenfassend verlieren die Eltern im Laufe der Jugendphase an Bedeutung (Elternablösung). Heranwachsende verändern ihre Persönlichkeit, indem sie aufgrund neuer Erfahrungen autonomer und selbständiger werden. Die eigene Persönlichkeit wird mit zunehmendem Alter als einflussreicher wahrgenommen, entsprechend verliert die Elternbeziehung an Bedeutung. In Längs- und Querschnittsuntersuchungen fanden Forscher heraus, dass im Alter von 14-20 Jahren Konflikte mit den Eltern immer weniger wichtig eingeschätzt wurden. Hingegen wird den Heranwachsenden mit zunehmendem Alter die

Beziehung zu einem Freund bzw. einer Freundin wichtiger (vgl. Fend, 1990/1991). Daten aus der Kids Verbraucheranalyse und anderer, neuerer Studien zum Jugendalter bestätigen dies (vgl. KVA, 2004-2012; Fries, 2002; elbdudler, 2018). Nach Hengst, ist man auf Gleichaltrige und Freunde in dieser Entwicklungsphase angewiesen, „um sein Selbstbild zu verändern und sich mit neuen Aspekten arrangieren zu können. Erwachsene können dabei nicht helfen." (Hengst, 2002, S.8).

Die Theorie der Individuation nach Zimbardo impliziert demgegenüber einen anderen inhaltlichen Schwerpunkt. Nach Zimbardo ist „die Individuation sowohl der psychische Zustand als auch der Prozess der Differenzierung einer Person von anderen Menschen in einem sozialen Kontext. Sowohl für andere als auch in der Selbstwahrnehmung ist das Individuum einmalig und identifizierbar." (Zimbardo, 1992, S.613f.). Der Theorie zufolge durchlaufen Heranwachsende in der Beziehung zu ihren Eltern einen Prozess der Individuation, der zwei Aspekte miteinander verbindet: Abgrenzung und Verbundenheit. Ein Ergebnis dieses Prozesses ist eine neue Form der Beziehung, in der nicht wie im Kindesalter Unilateralität und Komplementarität, sondern stärker Kameradschaftlichkeit und Gegenseitigkeit zum Ausdruck kommen (vgl. Hofer et al., 2002).

Die Beziehung zwischen Eltern und Heranwachsenden ist im Regelfall durch Verbundenheit gekennzeichnet. Junge Menschen versuchen, die Beziehung aufrechtzuerhalten, aus der sie Bestätigung und Zuwendung erhalten. Gegenseitiges Verständnis und Verbundenheit erleichtern es, eigene Positionen unter Berücksichtigung der Positionen der Eltern zu finden. Mit fortschreitender Individuation suchen die Heranwachsenden nach einer neuen Form der Beziehung zu ihren Eltern. Eine überhöhte Sichtweise von den Eltern weicht einer zunehmend realistischen, in der Eltern als Personen mit je eigenen Stärken und Schwächen wahrgenommen werden. Die Verbundenheit erhält eine neue Qualität. Sie beruht nicht mehr so sehr auf Autorität als auf gegenseitigem Respekt. Eine Schwierigkeit besteht allerdings in dem Anliegen von Eltern, das Verhalten ihrer Kinder zu steuern oder zumindest zu überwachen. Gleichzeitig neigen sie dazu, Heranwachsende innerhalb der Familie Verbundenheit und Sicherheit zu geben. Sie bestätigen die Kinder emotional. Dabei lassen Eltern ihren Kindern ebenso mehr Spielraum, je mehr sie sie als verantwortliche Individuen annehmen und anerkennen. Wenn nun diese Qualitätsänderung nicht stattfindet bzw. die Balance in der Beziehung zu den Eltern nicht mehr hergestellt werden kann, entstehen Konflikte.

Die Theorie der Individuation versucht mithin, die beiden Aspekte Verbundenheit und

Abgrenzung in Einklang zu bringen. Auch richtet sie ihren Blick nicht nur auf Einzelpersonen, sondern auf die Beziehung zwischen ihnen. Gleichermaßen beschreibt die Individuationstheorie die Elternablösung als Trennung und Wiederversöhnung bzw. als Transformation der Eltern-Kind-Beziehung. Autonomieerwerb und fortschreitende Bindung an die Eltern stellen keine antagonistischen, sondern vielmehr einander ergänzende Größen dar. Es ist somit keine Frage von entweder Autonomie oder Bindung, wenn die weitere Entwicklung beurteilt werden soll, sondern von Harmonie und Disharmonie dieser beiden Merkmale (vgl. Auhagen/von Salisch, 1993). Es wird in der Individuationstheorie mithin herausgearbeitet, inwiefern sich Eltern und Kinder unterscheiden, und wie sich diese Differenzen auf die Entwicklung zu einem autonomen Individuum auswirken. Eine erfolgreiche Elternablösung setzt eine sichere Bindung zu den Eltern voraus, nämlich autonom und von den Eltern unabhängig zu werden. Dabei haben Eltern, die ein autoritatives Verhalten realisieren (hohe Wärme, mittlere Kontrolle), Kinder mit mehr Selbstvertrauen, verantwortungsbewusster Selbständigkeit und auch höherem Schulerfolg als Eltern mit hohem Machtanspruch und wenig positiv belohnendem Verhalten (vgl. Hofer et al., 2002). Der Aufbau einer distanzierten, sicheren Bindung zwischen Eltern und ihren Kindern ist folglich erstrebenswert.

Elternablösung ist allgemein eine lebenslange Entwicklungsaufgabe, weil sowohl reifungsbedingte Veränderungen auf der Individuumseite, wie auch alterstypische soziale Erwartungen und Notwendigkeiten das Ungleichgewicht auslösen, das zur Trennung von den Eltern führt. Außerdem besteht die Möglichkeit zu scheitern: Heranwachsende können in einem bestimmten Ablösungszustand verharren bzw. auf einen früheren Ablösungszustand zurückfallen. Ereignisse können die Elternbeziehung immer wieder in ein Ungleichgewicht werfen, das neu bewältigt werden muss.

Im Jugendalter erhält die Elternablösung eine besondere Bedeutung, weil sich Heranwachsende physisch aus der Familie abgrenzen. Neu entstandene Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse machen einen Anpassungsprozess notwendig, der je nach den bisherigen Erfahrungen der Familie mit Umstrukturierungen bestehender Interaktionsformen mehr oder weniger krisenhaft verlaufen kann (vgl. Auhagen/von Salisch, 1993). Solche Krisenpotentiale sind insbesondere in Familien vorhanden, in denen sich Eltern und Heranwachsende wenig unterstützen, geringe Problemlösefähigkeiten und Fähigkeiten zu Auseinandersetzungen haben.

Ablösung wird in dieser Arbeit mithin als Veränderung der Beziehung zwischen Heranwachsenden und ihren Eltern von Abhängigkeit über Trennung zu Symmetrie definiert.

Dieser Prozess bedingt die Differenzierung des Familiensystems und den Aufbau neuer Familienstrukturen. Aufbau bedeutet hier die Organisation der unzähligen gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnisse von Heranwachsenden und ihren Eltern zu einem kohärenten Ganzen, so dass eine symmetrische, gleichberechtigte Beziehung möglich wird. Die Heranwachsenden und ihre Eltern müssen im Familiensystem neue Rollen finden. In den heutigen Industrienationen unterscheidet man in diesem Zusammenhang die emotionale von der materiellen Ablösung (vgl. Fend, 1991). Diese Unterscheidung ist mit der Zeit notwendig geworden, da viele Heranwachsende eine verlängerte Ausbildungszeit haben und länger im Vergleich zu früheren Zeiten im Hause der Eltern verweilen. Folglich sind sie auch länger von den Bezugspersonen finanziell abhängig. Vergleicht man die Entwicklung der Bedeutung der einzelnen Einkommensquellen für die Jugendlichen dann ergibt sich als erstes und wichtigstes Ergebnis: die Jugendlichen (zwischen 15 und 20 Jahren) werden seit 1990 immer abhängiger von elterlicher Unterstützung. Bezogen im Westen 1990 nur 62% der Jugendlichen finanzielle Hilfen von den Eltern, so stieg dieser Anteil auf über 85% in 1996 und 91% im Jahr 2002. Im Osten stieg dieser Anteil von 78% in 1996 auf 89% im Jahr 2002. Diese im Westen wie im Osten zu beobachtende Entwicklung ist ein deutlicher Reflex auf die verlängerte Schul- und Hochschulausbildung der jungen Leute (vgl. Lange, 2004, S.78). Eine emotionale Ablösung kann demnach zeitlich gesehen früher stattfinden als eine finanzielle. Auf der anderen Seite gibt es bereits junge Menschen, die sich ihr Geld eigenständig verdienen und dadurch bereits frühzeitig finanziell unabhängig werden. Die Problematik des Geldes ist dabei unauflöslich mit dem Thema Autonomie verknüpft. „Nur wer Geld hat, ist autonom.“ (von Friesen, 1994, S.44). Dieser Aspekt ist in der Literatur bisher leider nicht untersucht worden. Die Ergebnisse meiner qualitativen Untersuchung können hier erste Anhaltspunkte liefern.

Entwicklung eines Werte- und Normensystems

Das Verhalten der Eltern ist für die Persönlichkeitsentwicklung ihrer heranwachsenden Kinder sehr wichtig. Sie reagieren auf die Kinder und beurteilen dadurch ständig deren Verhalten, Fähigkeiten, Eigenschaften und Werte. Durch Kommunikation und Reaktionen der Eltern erwerben junge Menschen ein kontingentes Wissen über sich. Außerdem orientieren sich junge Menschen an ihren Eltern, die ihre Umwelt bestimmen und ihnen als Vorbild dienen. Die ihnen bislang bekannten Werte und Überzeugungen haben eine gewisse Sicherheit vermittelt und sind von den Eltern übernommen worden. In der Adoleszenz werden die Heranwachsenden immer mehr aufgefordert, sich selbständig eine Meinung bzw. ein Urteil zu allem, was in dieser Welt vorgeht, zu bilden. Sie müssen sich ein eigenes Wert- und Normsystem aufbauen und dazu ein

ethisches und politisches Bewusstsein erlangen. Der unter anderem dadurch entwickelte eigene Lebensstil soll gewährleisten, dass Heranwachsende autonom gesteuert und bedürfnisorientiert mit den Angeboten der Umwelt umgehen und langfristig Abwägungen von Handlungszweck und –folgen verantwortungsbewusst durchführen können. Auf der Seite der Gesellschaft sind dafür flexible Normsysteme sowie ein Abbau von gesellschaftlichen Repressionen Voraussetzung. Vom Individuum auf der anderen Seite wird gefordert, dass es sowohl aktive Fähigkeiten, wie Antizipation von Erwartungen anderer, Interpretationen von Normen und Präsentation eigener Erwartungen, als auch passive Fähigkeiten, wie Toleranz für Erwartungsdiskrepanzen und für unvollständige Bedürfnisbefriedigung, besitzt. Aber obwohl Heranwachsende mehr Zeit mit den Gleichaltrigen verbringen, wird auch in der Literatur bestätigt, dass der Einfluss auf die Einstellungen, Werte und Affektreaktionen des jungen Menschen immer noch groß ist (vgl. Fend, 1990/1991; Neuenschwander, 1996; Oerter/Montada, 1998). Vor allem bezogen auf die eigene Einstellung zu Geld mit seinen Bedeutungen ist es für Heranwachsende wichtig, sich ein individuelles Werte- und Normensystem aufzubauen. Dabei greifen sie auf Bewährtes zurück, entwickeln aber auch neue bzw. eigene Werte und Normen, nach denen sie ihr Verhalten ausrichten. Der Einfluss von der Peergruppe, der Gesellschaft und den Medien ist dabei ebenso zu berücksichtigen, wie die stärker werdende Kompetenz, eigene Entscheidungen zu treffen und Informationen zu verarbeiten.

Veränderung in der Informationsverarbeitung

Als Teil der Entwicklungsaufgaben von Kindern sind ebenso Veränderungen in der Informationsverarbeitung, folglich dem kognitiven Denken festzustellen. Piaget hat die kognitive Entwicklung zutreffender Weise als eine stetige Interaktion zwischen den Prozessen der Assimilation und der Akkommodation beschrieben. Assimilation bezeichnet dabei das Einfügen von neuen Informationen in das, was das Kind bereits weiß, und Akkommodation ist der Vorgang der Anpassung des Gewussten bzw. der bereits vorhandenen Erkenntnisse des Individuums an neue Informationen oder Erfahrungen (vgl. Piaget, 1986). So können die Heranwachsenden komplizierte Gedankengänge immer besser nachvollziehen und bauen ihr hypothetisches Denken aus. Gleichermaßen entwickeln sich wichtige formale Kompetenzen, beispielsweise die richtige Interpretation von Situationen, Strategien zur effektiven Handlungsorganisation oder die Fähigkeit, mit eigenen Emotionen und Bedürfnissen umzugehen. Solche formalen Operationen sind verinnerlichte Handlungen, die miteinander zu einem System koordiniert wurden und andere Operationen zum Gegenstand haben können. Sie

ermöglichen im Raum begrenzter Möglichkeiten die Integration der einzelnen Identifikationen (Beispielsweise der Elternidentifikation) in eine neue Struktur und die Reflexion abstrakter Gegenstände. Den Bezugsrahmen bietet nicht mehr die erlebte Wirklichkeit der konkreten Gegenstände, sondern eine unendliche Fülle von Möglichkeiten (vgl. Fend, 1990).

Mit Hilfe dieser und anderer personaler und sozialer Ressourcen können Heranwachsende in dieser Phase auftretende Schwierigkeiten bewältigen, indem sie sich, wie gesagt, mit den einzelnen Identifikationen und ihrer Struktur kritisch auseinandersetzen. Damit wird auch die Integration der Identität in einem Gleichgewicht auf formalem Niveau möglich, so dass die Identität als abstrakte Metatheorie über die eigene Person und ihre Umwelt zur Verfügung steht. Dieses neue Differenzierungsniveau von gedanklichen Prozessen unterscheidet sich qualitativ von dem der konkreten Operationen. Im Gegensatz zu jüngeren Kindern können Heranwachsende jetzt systematisch darüber berichten, dass sie sowohl über interne Konstrukte wie ihrer Identität als auch über externe Handlungen und Situationen nachdenken. Aufgrund mehrerer normativer Lebensereignisse, wie zum Beispiel ein Schulwechsel, reflektieren Heranwachsende bewusster ihre Identität und erkennen, dass die bestehende Identitätsstruktur dem nicht mehr standhalten kann und folglich ungenügend ist. Sie versuchen, sie erstmals zu formen und den veränderten Lebensumständen anzupassen. Insgesamt beginnt der Prozess, sich eine integrierte Identitätsstruktur zu erarbeiten, die konsistent und kohärent ist. Heranwachsende in diesem Identitätszustand haben folglich elaborierte Vorstellungen über ihre Person in ihren Umweltbezügen und in wichtigen Fragen einen eigenen Standpunkt erarbeitet. Wenn Heranwachsende also ihre selbständige Einbettung in die Umwelt und in die vorgegebenen Wirklichkeitsdefinitionen verlieren, beginnen sie, persönliche Lebensperspektiven aufzubauen. Das Niveau der Informationsverarbeitung ist leider bisher nicht wissenschaftlich mit der Thematik Geld in Verbindung gebracht worden. Dabei kann hypothetisch davon ausgegangen werden, dass ein höheres Differenzierungsniveau im kognitiven Bereich auch zu einem kompetenten Umgang mit Geld führt. Die Ergebnisse dieser Studie werden hierzu Auskünfte geben.

Reflexion

Mit dem Aufbau eines Lebensplanes, der Gewinnung eines Standortes im Spektrum weltanschaulicher Möglichkeiten, ist immer auch ein Reflexionsprozess darüber, was man von sich zu halten hat, wer man selbst ist, woher man kommt und wohin man gehen möchte, sowie was die eigenen Wunschträume und Ängste sind (vgl. Fend, 1991). Es ist ein wichtiger Prozess,

sich dessen bewusst zu werden. Denn überall dort, wo einem Entscheidungen abverlangt werden, wo es zu Konflikten und Krisen kommt, wo die Befriedigung eigener Bedürfnisse und die Realisierung eigener Interessen tangiert sind, besteht eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass man zum Reflektieren gelangt. Reflektieren heißt dabei, dass man einen vergangenen oder antizipierten Erfahrungsgegenstand zum Denkgegenstand macht. Mit anderen Worten, man denkt über seine eigenen Verhaltensweisen und die anderer kritisch nach und gegebenenfalls werden die eigenen dahingehend überarbeitet. Die Besonderheit beim Reflektieren, beim Nachdenken oder Nachsinnen über eigene Erfahrungen, über eigene Ziele, Bedürfnisse und Interessen liegt darin, dass der Mensch hier selbst zugleich Subjekt und Objekt seines Denkens ist. Aber immer bezieht sich das Reflektieren auf subjektiv bedeutsame, und somit entwicklungsrelevante Erfahrungen. Wenn die eigene Person im Blickpunkt der Reflexion steht, wird das eigene Verhalten beobachtet. Bei dem anschließenden Verarbeiten und Überdenken der entsprechenden Verhaltensweise, ist es von größter Bedeutung, viel über sich selbst zu wissen und über das Reflektieren an sich. Dies wird auf einer so genannten Metaebene stattfinden. Der Mensch ist somit seiner Umwelt nicht reflexartig ausgeliefert, sondern er verarbeitet sie aktiv und gestaltet sie durch seine Handlungen bewusst mit (vgl. Haußer, 1983; Fend, 1990). Bezogen auf den Umgang mit Geld befinden sich die hier befragten Kinder in dem Lebensabschnitt, in dem sie beginnen, über ihre eigenen Verhaltensweisen, Strategien und Wirkungen nachzudenken bis hin zum Überdenken. Leider gibt es auch zu diesem Aspekt bisher keine wissenschaftlichen Schriften, die die Fähigkeit zur Reflexion in Zusammenhang mit dem Umgang von Geld stellt. Welche Auswirkungen beispielsweise das reflexive Verhalten bei Entscheidungen zum Umgang mit Geld bei Kindern (oder bei Erwachsenen) haben, ist somit bislang nicht untersucht worden.

Kontrollüberzeugung

Um die aus dem Reflexionsprozess hervorgegangenen Erkenntnisse angemessen umsetzen zu können, muss der Heranwachsende eine realistische Sichtweise seiner Möglichkeiten entwickeln. Die Überzeugung, in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung zu erbringen beziehungsweise erbringen zu können, wird auch *Kontrollüberzeugung* (locus of control - Orientierung) genannt (vgl. Zimbardo, 1992). Bei der Kontrollüberzeugung unterscheidet man zwischen externer und interner Kontrolle. Von externer Kontrolle spricht man, wenn jemand Ereignisse in seinem Umfeld generalisiert und für unerklärlich, unvorhersehbar und unbeeinflussbar hält. Im Gegensatz dazu betrachtet jemand, der die interne Kontrolle bevorzugt, Ereignisse generalisiert als erklärbar, vorhersehbar und beeinflussbar (vgl.

Haußer, 1983; Zimbardo, 1992). Wenn beispielsweise manche Menschen es für möglich halten, ihren Körper, ihr Denken und Fühlen selbst verändern zu können, haben sie eine hohe Kontrollmeinung im individuellen Bereich. Sie bestimmen selbst über ihre Handlungen und können eigenständig einen persönlichen Umgang mit Geld erarbeiten. Eine hohe Kontrollmeinung im individuellen Bereich indiziert somit, selbst an einem differenzierten und integrierten Umgang mit Geld zu arbeiten oder diesen Prozess bereits abgeschlossen zu haben. Der Vorgang muss dabei nicht immer bewusst ablaufen und es können auch Vermischungen der beiden Formen auftreten. Die Unterscheidung zwischen externer und interner Verursachung hat indes eine Reihe von Konsequenzen. Beispielsweise sind die emotionalen Reaktionen einer Person auf Erfolg beziehungsweise Misserfolg davon abhängig, ob das Ergebnis der Person, der Situation oder der Aufgabe zugeschrieben wurde (vgl. Zimbardo, 1992). Wer aber schlussendlich einen reifen Zustand persönlicher Überzeugung erreicht hat, der hat verschiedene Explorationsphasen hinter sich. Er hat krisenartige, aber auch euphorische Phasen erlebt, in denen ihm die ganze Welt offen zu sein schien. Er lebt fortan nach neuen Identifikationen, denn erst aus einer experimentell durchlebten Periode des Abwägens heraus, können bewusste Entscheidungen gefällt werden. Wer aber in der Phase des Abwägens verbleibt, wer sich nicht festlegen kann, wer nicht „weiß, was er will“ (Fend, 1991, S.20), gerät womöglich in Dauerkrisen. Wenn ein junger Mensch mit äußeren oder inneren Faktoren ein Misslingen oder Gelingen versucht zu erklären, wird dies in der Literatur als externe bzw. interne Kausalattribution beziehungsweise Schuldzuweisung definiert (vgl. Haußer, 1983; Zimbardo, 1992). Abschließend kann gesagt werden, dass solche Einstellungen einer Person Einfluss darauf nehmen, was sie bemerken, woran sie sich erinnern und was sie zum Handeln veranlassen wird. Daraus folgt, dass die erschlossenen Gründe der eigenen Erfolge und Misserfolge einen bedeutenden Einfluss auf das Selbstwertgefühl und die künftigen Leistungsmotivationen für bestimmte Aufgaben und damit auf den Umgang mit Geld haben können.

1.4. Entwicklung von Finanzkompetenz

Das Konstrukt Kindheit und die Entwicklungsphasen Kindheit und Adoleszenz mit ihren Entwicklungsaufgaben sind wichtige Bestandteile, um Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, damit der Heranwachsende am wirtschaftlichen Leben teilhaben kann. Er benötigt eine gefestigte Identität, um sich im Geschäftsleben zu behaupten. Die Autonomieentwicklung ist zur Ablösung von den Eltern wichtig, um seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Die finanzielle Autonomie ist noch einmal eine besondere Kategorie, in der Kinder lernen,

selbständig mit Geld umzugehen und unabhängig von den Eltern zu agieren. Wie sich zeigte, haben Werte und Normen großen Einfluss auf die Entscheidungen, die Heranwachsende ausführen. So auch auf Entscheidungen, die finanzielle Belange betreffen. Die Werte und Normen, denen Kinder folgen, beeinflussen die Art und Weise, wie sie mit Geld und Konsumgüter umgehen. Der symbolische Charakter von Geld spielt eine große Rolle und kann Auswirkungen auf die hierarchische Stellung und das Meinungsbild innerhalb der Familie oder Peergruppe haben. Veränderungen in der Informationsverarbeitung haben zur Folge, dass Kinder sich intensiver mit den eigenen Entscheidungen und Handlungen auseinandersetzen. Heranwachsende sind immer mehr in der Lage, Erfahrenes zu hinterfragen und Handlungsprozesse bewusst zu verändern. Durch diese Veränderungen können Kinder reflexiv auf ihr Verhalten schauen und sich überzeugen, auf dem richtigen Weg zu sein. Bezogen auf den Umgang mit Geld beginnen Kinder ihr Ausgabeverhalten zu betrachten, reflexiv auf ihr Sparverhalten zu schauen, um mit dem Ergebnis der Begutachtung Entscheidungen zu treffen, die eine Anpassung des Verhaltens und ihren Umgang mit Geld möglich machen.

Die Bewältigung der eben angeführten Aufgaben führen gebündelt betrachtet zur Entwicklung einer Finanzkompetenz. Die Finanzkompetenz ist die Grundvoraussetzung, um in der Gesellschaft am Konsum teilnehmen zu können und wirtschaftlich aktiv zu sein. Sie ist somit für Kinder speziell in der heutigen digital orientierten Konsumgesellschaft (siehe auch Kapitel 1.5., S.60ff.) von großer Bedeutung.

Neben den eben beschriebenen Entwicklungsaufgaben, die grundsätzlich zum Aufbau einer Finanzkompetenz beitragen, möchte ich im Folgenden drei weitere Aspekte diskutieren, die darüber hinaus in ihrer dimensionalen Ausprägung die Richtung der Finanzkompetenz beeinflussen: *ökonomische Sozialisation*, *Gelderziehung in der Familie* und *ökonomische Bildung*. Diese Kategorien haben in den letzten Jahren erhöhte Aufmerksamkeit gefunden, zum einen, weil sich „Kinder in der heutigen Gesellschaft zunehmend als autonome Verbraucher bewegen. Deshalb ist ein angemessener Umgang mit Geld und Konsum eine Grundvoraussetzung zur souveränen Alltagsgestaltung. Zum zweiten wird festgestellt, dass heutzutage erhöhte Anforderungen an die Geldwirtschaft im Privathaushalt gestellt werden, dies jedoch mit unzureichenden Kenntnissen auf Seiten der Akteure einhergeht. Das Internet und neue Kommunikationsmedien, vielfältige Möglichkeiten des elektronischen Zahlungsverkehrs, die Vielfalt angebotener Finanzdienstleistungen sowie neue Formen der Werbung und Marketing führen zu zunehmender Komplexität. Ein drittes Argument ist die Besorgnis über die zunehmende Zahl privater Haushalte, die überschuldet sind. Besonders

dramatische Zuwächse an Überschuldung zeigten sich in den letzten Jahren für die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Daraus entstand die Forderung nach verstärkten Präventionsmaßnahmen, um Sachkenntnisse und Handlungskompetenzen im Sinne einer umfassenden Konsumpädagogik zu stärken.“ (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.24f.). Das Verständnis im Umgang mit Geld ist somit für junge Erwachsene von großer Bedeutung und wenn die Grundlagen nicht schon in der Kindheit gelegt werden, haben junge Erwachsene Schwierigkeiten, sich in der konsumorientierten Gesellschaft zu Recht zu finden. Grundlagen für eine erfolgreiche Finanzkompetenz sollen Kindern in unserer westlichen Gesellschaft mit Hilfe der drei eben genannten Kategorien vermittelt werden. Dabei geht es um Prozesse, wie Kinder an wirtschaftliche Vorgänge herangeführt werden (*ökonomische Sozialisation*), welcher Umgang mit Geld ihnen vorgelebt wird (*Gelderziehung*) und wie Kinder Geldzusammenhänge lernen (*ökonomische Bildung*).

1.4.1. Ökonomische Sozialisation

In der Wissenschaft werden in unterschiedlichen Disziplinen die Begriffe finanziell, wirtschaftlich und ökonomisch verwendet, um den Bezug zum Geld herzustellen. So sprechen einige Autoren von finanzieller Bildung (vgl. Schlösser et al., 2011) andere wiederum von wirtschaftlicher oder ökonomischer Bildung (vgl. Retzmann, 2011; Loerwald/Schröder, 2011). Inhaltlich geht es den Forschern um denselben Sachverhalt: den Erwerb von Wissen, um gesellschaftliche Teilhabe zu erfahren und sich selbständig in der Konsumwelt zurecht zu finden. Sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Ausrichtung. Der Begriff *finanziell* wird nur auf Geld bezogene Aspekte verwendet. Die Begriffe *wirtschaftlich* und *ökonomisch* sind weiter gefasst. Sie beinhalten gesellschaftliche, marktwirtschaftliche und konsumorientierte Gesichtspunkte und werden synonym verwendet (vgl. Schlösser et al., 2011; Retzmann, 2011; Loerwald/Schröder, 2011). Dieser Unterscheidung schließe ich mich an und verwende die Begriffe ebenso.

Kinder wachsen in einer Welt auf, deren gesellschaftlicher Rahmen die äußere Struktur für ökonomische Entwicklungsprozesse darstellt. Deshalb ist es wichtig zu verstehen, wie Kinder sowohl in den hiesigen gesellschaftlichen Rahmen wie auch in die soziale Umwelt eingebettet sind. Vorrangig machen Kinder im eigenen Haushalt ihre ersten Erfahrungen mit Geld. Sie beobachten, wie Eltern mit Geld einkaufen und im Gegenzug Lebensmittel, Kleidung oder andere Waren erhalten. In ihrer Lebenswelt versuchen Kinder spielerisch solche beobachteten Verhaltensweisen umzusetzen, zum Beispiel durch die Erfahrung eigenes Geld zu erhalten und

es zu verwenden. Anschließend werden diese Informationen und Erfahrungen analog den oben beschriebenen Entwicklungsaufgaben aktiv von den Kindern verarbeitet. Dabei stehen die Kinder und ihre Umwelt in wechselseitigem Austausch. Mit anderen Worten das Kind wird sozialisiert.

Bei der Betrachtung der Literatur fällt auf, dass es keine alleinstehende Definition zur ökonomischen Sozialisation gibt. Viele Autoren stützen sich auf die allgemeine Definition von Sozialisation und erweitern diese durch den Begriff *ökonomisch*. Rosendorfer hat sich zum Beispiel mit dem Thema auseinandergesetzt und ökonomische Sozialisation wie folgt beschrieben: „Unter ökonomischer Sozialisation wird der Prozess des Lernens von Verhaltensweisen verstanden, mit denen sich ein Individuum in das ökonomische System einer Gesellschaft einfügt. Das Lernen erfolgt durch Interaktion mit der sozialen Umwelt und führt zur Übernahme bestimmter sozialer Rollen, die von dem Individuum erwartet werden." (Rosendorfer, 2000, S.17f.). Einige Jahre später findet man bei Hurrelmann, Grundmann und Walper eine etwas abstraktere Begriffsbildung: „Ökonomische Sozialisation ist ein Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen individuellen Akteuren und ihrer sozialen, physischen, und gesellschaftlichen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen. Betont wird dabei ein wechselseitiger Prozess zwischen dem Individuum und seiner Umwelt, in dem das Individuum Informationen und Erfahrungen aktiv verarbeitet." (Hurrelmann et al., 2008, S.25). Bei der Betrachtung beider Definitionen wird deutlich, dass sie wie oben angeführt in Anlehnung an die allgemeine Definition von Sozialisation entstanden sind. Durch die Integration des Wortes *ökonomisch* bekommen sie jedoch einen konkreten Bezug. Beide Definitionen beziehen sich somit darauf, dass mit dem Begriff der Sozialisation „die Beschreibung und Erklärung aller Prozesse verstanden wird, in deren Verlauf der Mensch zum Mitglied einer Gesellschaft und Kultur wird." (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.29). Hervorzuheben ist, dass in der neueren soziologischen Forschung das Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts" (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.29) im Mittelpunkt steht, das Kind somit aktiv an den Prozessen teilnimmt. Dies wird in dieser Forschung ebenso berücksichtigt.

In Anlehnung an den eben beschriebenen Definitionsversuchen wird in dieser Arbeit der Begriff *ökonomische Sozialisation* als ein Prozess verstanden, mit dem der Heranwachsende Mitglied einer konsumfreudigen Gesellschaft und dynamischen Kultur wird. Dabei hat die ökonomische Sozialisation die Aufgabe, Zusammenhänge zwischen Sozialstruktur und finanziellem Handeln

zu thematisieren bzw. sich in ökonomisch geprägten Situationen etwa als Konsument oder als Erwerbstätiger adäquat zu verhalten und vorhandenes Wissen in konkretes Handeln umzusetzen. Im familiären Haushalt geht es um Haushaltsplanung und das Auskommen mit dem Einkommen, um Sparpläne, beim jungen Erwachsenen auch um Versicherungen und Kredite. Dies geschieht analog der allgemeinen Sozialisation auf drei verschiedenen Ebenen: „Die primäre Sozialisation erfolgt durch die Eltern und in der Familie, die sekundäre Sozialisationsinstanzen sind die Institutionen wie Kindergarten und Schule und die tertiäre Sozialisationsebene umfasst die Einflüsse und die Auseinandersetzung mit Peergruppen, Medien, Nachbarschaft, Vereinen, etc.“ (vgl. Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.24). Auf diesen drei Ebenen werden Kinder nicht nur durch eine systematische Wissensaneignung ökonomisch sozialisiert, sondern auch durch Nachahmung und durch die Vermittlung persönlicher Werthaltungen der primären Sozialisationsinstanz, dem Elternhaus. Die individuellen Orientierungen bzw. Handlungen sind ihrerseits das Ergebnis situationsspezifischer Bedingungen, unter denen die Heranwachsenden leben und erzogen werden. Erfahrungen aus den beiden anderen Sozialisationsinstanzen werden ebenfalls in die eigene ökonomische Sozialisation integriert, wenn es einen aktiven Austausch gibt. Eine gelungene ökonomische Sozialisation ist nach Langmeyer/Winklhofer vor allem dann erreicht, „wenn mit potentiell nachhaltiger Wirkung ökonomische, ökologische und soziale Aspekte Beachtung finden.“ (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.24f.).

1.4.2. Gelderziehung in Deutschland

Das Elternhaus (als primäre Sozialisationsinstanz) fungiert bis zum Jugendalter als Vermittler der eben beschriebenen Aspekte in ihren dimensionalen Ausprägungen. Durch Nachahmung, Beobachtungslernen und das Gewähren von Taschengeld wird den Kindern der Umgang mit Geld in einem pädagogischen Sinn praktisch vermittelt. Partizipation am finanziellen Wirtschaften ist dabei ebenso wichtig, wie das Vorbildverhalten der Eltern. Durch ihr direktes und auch unbewusstes Wirken, leben die Eltern wirtschaftliches Handeln vor. Folglich findet die so genannte Gelderziehung primär in der Familie statt (vgl. Rosendorfer, 2000; Sparda-Studie, 2011).

Nähern wir uns zunächst dem Begriff der Erziehung. Nach einer Definition von Brezinka werden unter Erziehung „soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung

von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“ (Brezinka, 1990, S. 95). Mit anderen Worten sind Eltern beim Erziehen bemüht, Voraussetzungen für Kinder zu schaffen, damit sie jede Lebensphase mit Erfolg meistern können. Um dies zu bewerkstelligen, können Eltern Vorbild, Lehrer und Berater sein. Aus wirtschaftlicher Sicht prägt ihre Gelderziehung die Kinder und legt den Grundstein für den Umgang mit Geld im Erwachsenenalter.

In der Literatur wird das Thema Gelderziehung zwar aus unterschiedlichen Blickwinkeln diskutiert, der Tenor ist jedoch allen gemein. Es wird hervorgehoben, dass die Gelderziehung in der Familie stattfindet, berücksichtig werden muss aber immer das Einwirken von extrinsischen und intrinsischen Faktoren. Nur mit deren Berücksichtigung kann die Entwicklung der individuellen Finanzkompetenz erfasst werden. Die Sparda-Studie hat versucht, unter Berücksichtigung der Einflüsse von außen und innen die Finanzkompetenz von Kindern zu ermitteln und ist dabei auf drei verschiedene Erfahrungskontexte gestoßen, in denen Kinder mit Geld in Berührung kommen:

- „Durch die implizite und explizite Vermittlung von Wissen und Informationen in Erziehungssituationen (Elternhaus, Schule, Gleichaltrige).
- Durch die Wahrnehmung von Normen und Werten, z. B. durch die Rezeption von Medieninhalten.
- Durch informelles Lernen über eigene Erfahrungen und Beobachtungen.“ (Sparda-Studie, 2011, S.19).

Die Erfahrungen, die Kinder somit in diesen drei Kontexten machen, beeinflussen ihre Einstellung zu Geld und deren Umgang. Die Vermittlung von Wissen und die Wahrnehmung von Normen und Werten sind dabei extrinsisch bedingt, das informelle Lernen der eigenen Erfahrungen und Beobachtungen intrinsisch. Auch Lange und Fries bestätigen in ihrer Studie, dass man „speziell auf die Sozialisationsverhältnisse und Erziehungsmuster in den Familien, Schulen und Peergruppen abstellen und auf deren subjektiver Deutung durch die Heranwachsenden“ (Lange/Fries, 2006, S.13), wenn man etwas über die Beziehungen zueinander und die Bedingungen in der Familie (und der Schule, der Peergruppen sowie der Konsumgütermärkte) erfahren möchte. Es müssen mithin immer die Einflüsse, die von außen auf ein Kind treffen, mit den Gedanken, Erfahrungen und Erlebten des Kindes in Einklang gebracht werden, um das Konglomerat zu verstehen.

Auch Rosendorfer (2000) berücksichtigt in ihren Ausführungen die Faktoren, die von außen kommen gleichermaßen wie die Faktoren, die von innen auf das Kind einwirken. Sie bezieht sich jedoch vor allem auf die Familie als primäre Sozialisationsinstanz und beschreibt die finanziellen Vorgänge indem sie hervorhebt, dass Kinder „den Umgang mit Geld vornehmlich in der Familie erlernen, und zwar durch Beobachtung, aktive Teilnahme, soziale Vermittlung und eigene Erfahrungen." (a.a.O., 2000, S.20). Rosendorfer hat sich in ihrer Studie intensiv mit den genannten Kontexten auseinandergesetzt. Mit dem Ziel, die finanziellen Vorgänge in der Familie näher beschreiben zu können, bedient sich Rosendorfer der Kategorien „Geldbeschaffung, Geldverwaltung und die Geldverwendung." (a.a.O., 2000, S.20). Dabei bezieht sie die Geldbeschaffung auf die Formen der Einkommenserzielung: Einkommen aus Erwerbstätigkeit, Miet- und Zinseinnahmen, aber auch Transferleistungen wie zum Beispiel Renten oder Hartz IV-Bezüge sowie Einnahmen durch Kredite. Rosendorfer betont, dass die Formen der Geldbeschaffung sich weitgehend der direkten Beobachtung der Kinder entziehen, außer die Eltern haben einen eigenen Betrieb, mit dem auch die Kinder vertraut sind. Dagegen ist die Geldverwaltung ein Bereich, der sich im Haushalt vollzieht und von den Kindern beobachtet werden kann. Die Geldverwaltung beginnt mit der Verteilung der Zuständigkeiten für finanzielle Angelegenheiten in der Familie sowie der Zuteilung und Aushändigung der Geldmittel. In der Geldverwendung erleben Kinder durch Beobachtung und mit zunehmendem Alter durch selbständiges Handeln das Konsum- und Einkaufsverhalten bei Gütern des täglichen Bedarfs, aber auch die Beteiligung an Entscheidungen über größere Anschaffungen in der Familie (vgl. Rosendorfer, 2000). Bei diesen finanziellen Vorgängen in der Familie haben die Kinder die Möglichkeit, durch Beobachtung, eigenes Tun und gezielte Unterweisung den Umgang mit Geld zu erlernen. Die Kommunikation zwischen den Familienmitgliedern und die Offenheit, wie über finanzielle Themen gesprochen werden, spielen dabei eine wichtige Rolle. In vielen Familien sind Eltern nicht bereit, über alle Geldangelegenheiten in aller Offenheit mit den Kindern zu sprechen. Denn wie bereits beschrieben, ist kaum ein anderes Thema auch in der heutigen Zeit noch so negativ besetzt, wie das Thema Geld (siehe Kapitel 1.2., S.14ff.). Für die Entwicklung einer Finanzkompetenz ist es aber wichtig über Budgets, Kaufentscheidungen und Löhne zu sprechen. Das gemeinsame Gespräch über das Ausgeben und Sparen vermittelt dem Kind, wie in jedem anderen Lernumfeld auch, unvoreingenommen mit Geld zu hantieren und eigene Lernerfahrungen zu sammeln. Fehlt diese Möglichkeit, hindert es die Kinder reflektierend das eigene Verhalten zu gestalten und eigene Bedürfnisse zu kontrollieren. Die Gelderziehung der Eltern sollte folglich so ausgerichtet sein, dass eine angemessene Kommunikation in der Familie über Geldthemen mit ihren Facetten angeboten wird.

Neuere Studien belegen inzwischen, dass geldbezogene Themen in Familien zumindest gelegentlich angesprochen werden (vgl. Rosendorfer, 2000; Lange/Fries, 2006, S.22; Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.40). Die Studie „Finanzkompetenz“ von F.A.Z.[4] (2010) kommt beispielsweise zu dem Ergebnis, dass die Erfahrungen im Elternhaus und die durch die Eltern vermittelten Werte einen spürbaren Einfluss auf das Finanzverhalten junger Erwachsener haben. So zeigt sich, dass junge Erwachsene, die ihr Elternhaus als sparsam erlebt haben, selbst überdurchschnittlich häufig Geld zurücklegen. Auch das Heranführen der Kinder an den Umgang mit Geld durch die Eltern zeigt sich wirksam: „Eine Mehrheit der jungen Erwachsenen, die sich heute gern mit Geldangelegenheiten beschäftigen, kommen aus Haushalten, in denen Wert daraufgelegt wurde, sich aktiv um das eigene Geld zu kümmern.“ (a.a.O., 2010, S.25). Nicht alle Kinder haben jedoch die Möglichkeit, den selbständigen Umgang mit Finanzen zu erlernen. Junge Erwachsene, die eine entsprechende Offenheit aus der Herkunftsfamilie nicht gewohnt sind, vertreten häufiger die Meinung, dass Geldangelegenheiten Privatsache seien und deshalb nicht offen besprochen werden sollten (vgl. FAZ, 2010, S.24). Die Kommunikation über Finanzthemen ist somit der ausschlaggebende Punkt. Über die Hälfte der befragten jungen Erwachsenen gibt an, dass in ihrem Elternhaus nicht offen über Geld gesprochen worden sei. Auf der anderen Seite ist aber auch zu berücksichtigen, dass zwar 44% der Befragten angeben, dass sie Geld für notwendig erachten, sich jedoch nicht für Geldangelegenheiten interessieren (FAZ, 2010, S.9). Die Befragungsergebnisse zeigen deutlich, dass sich das Finanzverhalten der Eltern beziehungsweise die diesbezüglichen Wahrnehmungen der Kinder auf verschiedenen Ebenen im Verhalten der heute jungen Erwachsenen widerspiegeln. Sparsamkeit, das Interesse für Geldfragen und das Sicherheitsdenken werden spürbar dadurch beeinflusst, was Eltern ihren Kindern vorleben und wie sie es kommunizieren (vgl. a.a.O., 2010, S.24).

Langmeyer und Winklhofer haben in ihrer Untersuchung ebenso bestätigen können, dass es in der Familie einen deutlichen Zusammenhang gibt zwischen ökonomischer Situation in der Familie und der Häufigkeit, mit der über Geld gesprochen wird. „In finanziell besser gestellten Familien kommt Geld seltener zur Sprache. So werden Kinder in Familien mit niedrigem Einkommen eher über die Höhe des Verdienstes der Eltern informiert als Kinder von Besserverdienenden. Es wird auch deutlich, dass in Familien mit prekären finanziellen Verhältnissen deutlich mehr Aushandlungsbedarf über die Aufteilung des zur Verfügung

[4] FAZ: Institut für Management-, Markt- und Medieninformationen, des Geldes und Haushalt Beratungsdienst der Sparkassen-Finanzgruppen

stehenden Geldes zwischen Familienmitgliedern besteht.“ (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.40). Zusammenfassend kommt die Studie zu dem Schluss, dass nicht nur das ökonomische Wissen darüber entscheidet, wie junge Erwachsene mit ihrem Geld umgehen. Es sind vor allem auch die Erfahrungen im Elternhaus und die durch die Eltern vermittelten Werte, die einen spürbaren Einfluss auf das Finanzverhalten haben (vgl. a.a.O., 2014, S.41).

Für die Entwicklung einer Finanzkompetenz ist, wie sich zeigte, das Elternhaus für Kinder von großer Wichtigkeit. Das Vorbildverhalten der Eltern, die vermittelten Werte, Normen und Ziele durch die Eltern und das eigene Auseinandersetzen mit den Vorgaben der Eltern sind wichtige Aspekte in dieser Lernphase. Rosendorfer hat in ihrer Studie herausgefunden, dass es für Eltern wichtig ist, wie Geld vorausgeplant und eingeteilt wird (92%), gefolgt von dem Ziel, dass Kinder den Wert des Geldes schätzen lernen (77%) und Sparsamkeit (57%) (Rosendorfer, 2000, S.61). Des Weiteren wird von den Eltern als ebenso wichtig erachtet, dass Geld verdient und erarbeitet werden muss. Weiterhin sind kindbezogene Motive stark ausgeprägt: Ein großer Teil der Eltern billigt den Kindern Geld für eigene Wünsche (81%) und möchte die Unabhängigkeit der Kinder fördern (66%). Allerdings finden nur relativ wenige Eltern, dass Kinder einen Anspruch auf einen Teil des Familieneinkommens haben (18%) (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.37). Zusammen mit dem Ziel, den Wert und den Sinn des Sparens zu erkennen, befinden sich diejenigen Ziele an vorderster Stelle, die die Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Geld zu fördern in der Lage sind (vgl. Sparda-Studie, 2011, S.9).

Eltern verwenden dabei unterschiedliche Erziehungsstile. In der Literatur findet man vor allem ein Modell, welches sich auch in früheren Konsumstudien als erklärungskräftig erwiesen hat. Lange und Fries beschreiben es wie folgt:

- Einen **demokratisch-verhandlungsförmigen Erziehungsstil** mit den Indikatoren „ich achte darauf, dass ich mein Kind fordere, aber nicht überfordere“, „man kann meinen Erziehungsstil im Wesentlichen als demokratisch bezeichnen“, „ich nehme mein Kind so wie es ist“, „mein Kind kann seine Gefühle in unserer Familie stets ausleben“.
- Einen **autoritäreren Erziehungsstil** mit den Indikatoren „mein Kind muss immer tun, was ich sage“, „ich erziehe mein Kind eher streng“, „mein Kind kann im Prinzip (nicht) tun und lassen, was es will“ und
- Einen **überbehüteten Erziehungsstil** mit den Indikatoren „ich mache mir Sorgen, dass meinem Kind leicht etwas passieren kann, wenn es auf der Straße spielt“, „ich achte sehr darauf, dass ich mein Kind auf keinen Fall in Schlägereien mit anderen Kindern

verwickeln lässt“, „ich bin ständig besorgt, dass mein Kind sich erkälten oder ihm sonst etwas passieren kann“. (Lange/Fries, 2006, S.24).

In der Studie, die Lange und Fries 2006 durchgeführt haben, dominiert in den Familien nach Auskunft der Eltern ein demokratisch - verhandlungsförmiger Erziehungsstil: „Die durchschnittliche Zustimmungsquote zu allen entsprechenden Items lag bei 92%. Zustimmung autoritär 59% und Zustimmung überbehütet 52%.“ (a.a.O., 2006, S.25). In ihrer Studie kommen Lange und Fries zu dem Schluss, dass je ausgeprägter die demokratische Erziehung ist, desto intensiver verläuft die Kommunikation und desto geringer ist die Konfliktintensität. Kinder werden häufiger bei Anschaffungen ihrer Eltern beteiligt und die Finanzkompetenz als Ziel wird stärker akzeptiert. Das marktkonforme Verhalten der Eltern ist hier vorbildlicher. Beim autoritären Erziehungsstil ist die Konfliktintensität ausgeprägter. Die Kinder werden weniger bei Anschaffungsentscheidungen beteiligt und die Eltern reden häufiger in Finanzentscheidungen der Kinder hinein. Gleichwohl wird auch unter diesem Erziehungsstil das Ziel der Finanzkompetenz unterstützt und den Kindern ein marktkonformes Vorbild gegeben. Deutlich abgelehnt wird dagegen das Ziel, eines sorglosen Umgangs mit dem Geld. Auch ist man in dieser Hinsicht den Kindern kein Vorbild. Eltern, die einen überbehüteten Erziehungsstil vertreten, ähneln den autoritären Eltern weitgehend, besitzen aber einige Besonderheiten. So ist in ihren Familien eine ausgesprochen hohe Kommunikationsintensität bei gleichzeitig hoher Konfliktintensität zu beobachten. Aufgrund der Angst, selbst etwas falsch zu machen und in Gefahren geraten zu können, führen die Eltern ihre Kinder auch verbal stets an der engen Leine, geben ihnen keine Freiräume und nehmen ihnen damit auch die Chance, selbständig und selbstbewusst zu werden. Dass ein derartiger Stil zu massiven Konflikten mit den Kindern führt, ist von daher auch zu erwarten. Hier unterscheiden sich demokratisch erziehende Eltern deutlich von den überbehütet erziehenden Eltern (vgl. Lange/Fries, 2006, S.29).

Als Lange und Fries diese allgemeinen Erziehungsstile in Verbindung mit den Prämissen der Gelderziehung analysiert haben, kamen sie zu dem Ergebnis, dass es zwei deutlich unterscheidbare Finanzerziehungsmuster gibt: ein „marktwirtschaftlich rationales Finanzerziehungsmuster“ und ein „liberales Finanzerziehungsmuster“ (a.a.O., 2006, S.30). Bei einer Erziehung zu marktwirtschaftlicher Finanzkompetenz sollen Kinder den Wert des Geldes schätzen lernen, sie sollen lernen vorauszuplanen und Geld einzuteilen. An dritter Stelle steht die Sparsamkeit, gefolgt von guten Kenntnissen über Geldangelegenheiten. Kennzeichnend ist

hier die Einbindung der Kinder in die Haushaltsentscheidungen der Eltern sowie ein eigenes marktkonformes Vorbildverhalten, zu dem auch die Führung eines Haushaltstagebuchs gehört. Bei einer Erziehung zur finanziellen Risikobereitschaft ist es Eltern wichtig, den Kindern die Bereitschaft, mit anderen zu teilen und Erziehungsziele wie Großzügigkeit, Unbekümmertheit und Risikobereitschaft zu vermitteln. Ziel ist hier die Erziehung zum eher sorglosen Umgang mit dem Geld. Die Kinder erhalten eine reichliche Ausstattung mit finanziellen Mitteln, das Vorbildverhalten kann als großzügig und vielleicht auch großspurig gelten. Haushaltstagebücher zu führen wird in diesen Familien abgelehnt. Dieses Erziehungsmuster ist zwar nicht schichtspezifisch, wenn man den Bildungs- und Berufsstatus der Eltern berücksichtigt, dürfte aber nach Meinung der Autoren tendenziell eher in Haushalten mit einem hohen Haushaltseinkommen auftreten (vgl. Lange/Fries, 2006).

Jede Familie hat in ihrem Erziehungsstil ihre eigenen individuellen Merkmale, die sich auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Prozesse entwickelt haben. Es sind somit Varianten kollektiver monetärer Ideale, die historischen Änderungen unterliegen. Diese Ideale definieren Erwartungen, wie Geld sozial erwünscht gehandhabt werden soll. Nach Haubl gab es hier eine historische Veränderung: „In der Geschichte des Kapitalismus war dies einst das Ideal des Sparens, das an die Fähigkeit und Bereitschaft gekoppelt ist, Bedürfnisse aufzuschieben. Wer zu sparen lernt, lernt gleichzeitig Langsicht: heute zu verzichten, um morgen dafür umso mehr zu gewinnen. Mit der Einführung und Verbreitung von Konsumkrediten ändert sich die Situation: Kredite mildern die Unlust des Befriedigungsaufschubs und setzen damit eine geringere Frustrationstoleranz voraus. Wer einen Konsumkredit aufnimmt, vermehrt seine gegenwärtige Wahlfreiheit, allerdings auf Kosten seiner zukünftigen Wahlfreiheit. Denn Kredite müssen zurückgezahlt werden.“ (Haubl, 2005, S.9). Die Veränderung hin zu einer konsumorientierten Gesellschaft hat somit auch Einfluss darauf genommen, wie die Gesellschaft vorgibt, mit Geld umzugehen, bis hinein in den familiären Haushalt, wie Erwachsene ihren Kindern vorleben, vorhandenes Einkommen für Konsumwünsche einzusetzen.

Die Gelderziehung erfolgt mithin auf individuelle Art und Weise in der Familie, mit Rücksicht auf die familiäre Entwicklung und die Auswirkungen der gesellschaftlichen Änderungen auf die Familien. Um Kindern das Thema Geld pädagogisch näher zu bringen, sind Transparenz des verfügbaren Haushaltseinkommens, die mögliche Einbindung von Kindern und Jugendlichen in die Planung und Einteilung des Geldes, die Verteilung der Geldmittel einschließlich der Aushändigung von Taschengeld, aber auch der praktische Umgang mit

Bargeld, Geldautomaten oder Internetbanking von großer Bedeutung (vgl. Rosendorfer, 2000; Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.34). Die Kommunikation über diese Themen in der Familie und eine Offenheit für die Geschehnisse sind bei der Entwicklung einer Finanzkompetenz von großer Wichtigkeit. Um die Finanzkompetenz junger Menschen zu fördern, ist es daher unabdingbar, die Eltern als primäre Sozialisationsinstanz sinnvoll einzubinden und im Hinblick auf ihre Vorbildrolle zu sensibilisieren und zu stärken.

1.4.3. Ökonomische Bildung

Neben der ökonomischen Sozialisation und der Gelderziehung gehört die *ökonomische Bildung* zu den Kategorien, die die Finanzkompetenz ausmachen. Dabei wird die Finanzkompetenz durch ökonomische Bildung und eigenständiges Handeln geformt. In der Literatur wurde sich vermehrt in den letzten Jahren mit dem Thema beschäftigt und in unterschiedlicher Weise auseinandergesetzt. Dabei hat sich folgende Definition von Retzmann durchgesetzt, der ökonomische Bildung beschreibt als ein „individuelles Vermögen, sich in ökonomisch geprägten Lebenssituationen und Entwicklungen einer immer schneller sich veränderten Wirtschaftswelt zu orientieren, zu urteilen, zu entscheiden, zu handeln und mitzugestalten. Ökonomische Bildung soll Menschen zu einem mündigen Urteil, zur Selbstbestimmung und zur verantwortlichen Mitgestaltung befähigen.“ (Retzmann, 2011, S.18). Das Ziel ökonomischer Bildung sollte demnach sein, wirtschaftlich handelnde Personen zu befähigen, ihre Interessen in Wirtschaft und Gesellschaft mündig zu vertreten, sachkundig zu urteilen und verantwortlich zu handeln.

Bereits zwei Jahre zuvor war es Piorkowsky wichtig, dass innerhalb der ökonomischen Bildung gelernt werden muss, Geld als ein Mittel neben anderen für die Alltags- und Lebensgestaltung nutzen zu können. Sie soll dazu befähigen, Geld „in seiner medialen Funktion als Zahlungsmittel, als Wertmaßstab für Marktgüter und als Wertaufbewahrungsmittel für die erfolgreiche Gestaltung der persönlichen Alltags- und Lebensökonomie zu nutzen.“ (Piorkowsky, 2009, S.40). Es geht aber nicht nur darum, mit Geld und Finanzdienstleistungen die unmittelbar eigene Position zu sichern und zu verbessern, sondern zugleich auch, als Konsumbürger in sozialer und ökologischer Verantwortung zu handeln. Richtiger Umgang mit Geld hat folglich nicht nur eine ökonomisch-finanztechnische, sondern auch eine ethische und moralische Dimension. Lernen, mit Geld umzugehen, heißt somit: „Lernen, mit seinen Bedürfnissen umzugehen, sich als Akteur und Ressource zu begreifen und umfassende wirtschaftliche Handlungskompetenz in persönlicher und sozialer Verantwortung zu erlangen.

Der Umgang mit Geld muss also erlernt werden. Dies geschieht in informellen und in formalen Bildungsprozessen.“ (Piorkowsky, 2009, S.41).

Nach May lassen sich wiederum die über ökonomische Bildung zu bewältigenden Lebenssituationen im Wesentlichen drei Situationsfeldern zuordnen: Dem Konsum, der Arbeit und der Wirtschaftsgesellschaft. „Mit den ökonomischen Problemen des Konsums sieht sich der Jugendliche schon in frühen Jahren konfrontiert und zur Auseinandersetzung gezwungen. Über den Konsum vollzieht sich sein Einstieg ins Wirtschaftsleben. Ihm folgt nach geraumer Zeit die arbeitsweltliche Integration (Arbeit). Über sie eröffnet sich dem jungen Menschen die Möglichkeit der eigenverantwortlichen materiellen Existenzsicherung und darüber hinaus der persönlichen Bewährung. Als Konsument und Arbeitender entdeckt sich schließlich der Heranreifende als Glied einer größeren Einheit, unserer Wirtschaftsgesellschaft. In ihre Ordnung ist er gestellt, zu ihrer Mitgestaltung ist er als demokratischer Bürger aufgerufen.“ (May, 2011, S.4). Diese Situationsfelder können nach Schlösser et al. mit vier Kernbereichen finanzieller Bildung bearbeitet werden: „Vermögen bilden, mit Verschuldung umgehen, sich versichern und täglich mit Geld umgehen (Zahlungsverkehr).“ (Schlösser et al., 2011, S.23). Dabei bedeutet Vermögensbildung durch Sparen, in der Gegenwart zugunsten der Zukunft auf Konsum zu verzichten. Es werden also Konsum- und Einkommensströme zeitlich voneinander entkoppelt. Die Entscheidungen, die bei der Vermögensbildung getroffen werden müssen, verlangen reflexives Handeln und Verantwortungsbewusstsein und sollte die gesamte Lebensspanne umfassen.

In der ökonomischen Bildung müssen folglich Qualifikationen erworben werden, um ein handelnder Wirtschaftsbürger zu werden. Genauer gesagt, muss das Kind mit Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensbereitschaften und Einstellungen, ausgestattet werden, um wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen zu bewältigen (vgl. May, 2011). Es benötigt Verbraucherbildung, eine finanzielle Allgemeinbildung und eine Berufsorientierung (vgl. Loerwald/Schröder, 2011, S.10). Resümierend soll nach Schlösser et al. finanzielle Bildung dazu dienen, „den Alltag zu bestehen und Chancen wahrzunehmen. Dazu gehören das Verständnis der Funktionen von Geld, das Geldmanagement, der Umgang mit Lebensrisiken, der Vermögensaufbau und die Altersvorsorge sowie das Verleihen und Anlegen von Geld.“ (Schlösser et al., 2011, S.22). Diese Art der ökonomischen Bildung beginnt im Kindesalter und geht bis weit ins Erwachsenenalter hinein. Dabei ist es weiterhin Veränderungen ausgesetzt, insoweit sich auch gesellschaftlich bzw. wirtschaftlich Aufgabengebiete modernisieren. Deshalb sollte das Hauptziel der ökonomischen Bildung darin bestehen, Kompetenzen zur

Bewältigung privater Finanzprobleme mit solchen zur Analyse und Bewertung gesamtwirtschaftlicher Problemlagen und Politikkonzeptionen zu verknüpfen. Um dies zu gewährleisten, müssen bereits Kinder in die Lage versetzt werden, alltagsrelevante Geldangelegenheiten bewältigen zu können, wie beispielsweise der Vergleich von Vor- und Nachteilen von Barkäufen, von Risiken des täglichen Lebens oder das Wissen um Hilfs- und Beratungsmöglichkeiten. Ein weiterer wichtiger Teil der finanziellen Bildung ist der tägliche Umgang mit Geld. Hierzu gehört die Erstellung eines persönlichen Haushaltsbuches oder die Kompetenz zur Verwaltung eines Girokontos für die Organisation des Zahlungsverkehrs (vgl. Schlösser et al., 2011, S.26).

Wie sich zeigte beschäftigen sich in der Literatur mehrere Autoren mit dem Inhalt der ökonomischen Bildung. Allen gemein ist der Fokus auf folgende Kompetenzen, die nach dem Vorschlag der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung zur erfolgreichen Umsetzung erworben werden sollten:

- Entscheidungen ökonomisch begründen,
- Handlungssituationen ökonomisch analysieren,
- Ökonomische Systemzusammenhänge erklären,
- Rahmenbedingungen des Wirtschaftens verstehen und mitgestalten,
- Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen (zitiert in Retzmann, 2011, S.17).

Wenn bereits Kinder mit diesen Kompetenzen in Berührung kommen und ausgestattet werden, steigt die Wahrscheinlichkeit, sich in der Konsumgesellschaft zurecht zu finden und sachgerechte Entscheidungen treffen zu können. Von Banken und Sparkassen, Schuldnerberatungen und Verbraucherzentralen sowie von deren Verbänden, aber auch von einzelnen Forschungs- und Beratungsinstituten und Landesministerien werden schon lange Angebote zur wirtschaftlichen und finanziellen Bildung in Form von Projekten, Programmen und Materialien an Schulen und andere Bildungseinrichtungen herangetragen. Solche Projekte und Materialien zur ökonomischen Bildung sollten auf die Vermittlung der oben beschriebenen Kompetenzen zielen, so dass auf wirtschaftlichen Alltagsherausforderungen angemessen reagiert werden kann (vgl. Sparda Herbststudie, 2007; Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2008; Piorkowsky, 2009; Sparda-Studie, 2011).

Ökonomische Bildung sollte also nicht nur darauf zielen, Wissen zu vermitteln, sondern auch darauf, die subjektiven Persönlichkeitsmerkmale und die praktische Handhabung von

Techniken des Finanzmanagements zu stärken (vgl. Engartner/Nijhawan, 2019). Zum Beispiel Grundlagen zu legen, für ein positives Gefühl gegenüber dem Sparen, dem Geldeinteilen, dem Planen, dem Kontrollieren, dem Rat einholen beispielsweise bei unabhängigen Einrichtungen und dem Führen eines Haushaltsbuches. Dies ist für Kinder in der heutigen Zeit wichtig, denn sie müssen theoretisch und praktisch lernen, aus dem Überfluss der Angebote das ihnen Mögliche und für sie Sinnvolle heraus zu wählen. Wenn ihnen dann auch Finanzmittel in ausreichendem Maße zur Verfügung gestellt werden oder sie durch eigene Arbeit und Leistung etwas Geld dazu verdienen, erweitern bereits Kinder den eigenen Handlungsspielraum in der konsumorientierten Welt (vgl. Liebenow, 2019).

1.4.4. Taschengeld

Das Taschengeld ist für Kinder eine wichtige Einnahmequelle, mit dem sie eigenständig hantieren und sich ausprobieren sollen. So haben sie die Möglichkeit, ihre in der ökonomischen Bildung erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten, praktisch auszuprobieren. Dies entspricht auch die Sicht der heutigen Gesellschaft, in der das Taschengeld als pädagogisches Mittel in der Gelderziehung dazu dient, Kinder an das wirtschaftliche Leben heran zu führen, um mit ihren finanziellen Ressourcen „ihre kurzfristigen und langfristigen Bedürfnisse zu befriedigen." (Tully/van Santen, 2012, S.199). Langmeyer und Winklhofer bestätigen dies, indem sie Taschengeld als ein wichtiges Mittel bezeichnen, „damit Kinder frühzeitig erste eigene Erfahrungen beim Thema Geld sammeln. Deshalb sollten Taschengeldzahlungen zum ganz normalen Alltag in den Familien gehören." (a.a.O., 2014, S.7).

Historisch betrachtet, gab es in Deutschland nicht immer Taschengeld. Taschengeld als „pädagogisches Geld" (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.8) hat sich in Deutschland erst ab Mitte der 1960er Jahre durchgesetzt. In dieser Zeit gewann die Erziehung zur Selbständigkeit an Bedeutung, sodass mit dem Taschengeld der eigenständige Umgang mit Geld erlernt werden sollte. Das Taschengeld wurde Kindern mit dem pädagogischen Ziel gegeben, damit zu lernen, wie sie Ausgabe- und Sparstrategien entwickeln und wie Geld in der eigenen Lebenswelt wirkt. Es herrschte die Meinung vor, dass nur, wenn Kinder frühzeitig den Wert des Geldes und seine Funktionen verstehen, sie auch als Erwachsene auf einen gesicherten Bestand an Handlungswissen in Bezug auf das Geld zurückgreifen können (vgl. Sparda-Studie, 2011, S.3). Diese Sichtweise gilt bis heute. Das Taschengeld avancierte mit der Zeit zu einer wichtigen und verlässlichen Einnahmequelle für Kinder, auch bedingt durch die Weiterentwicklung hin zur und in der konsumorientierten Gesellschaft. Eine gesetzliche Regelung für eine Auszahlung

oder deren Höhe gibt es in Deutschland nicht. Kinder müssen somit auf den Willen ihrer Eltern vertrauen, Taschengeld zu erhalten. Sie haben keine juristische Möglichkeit, es einzuklagen. In Deutschland erhalten jedoch die meisten Kinder Taschengeld, weil der pädagogische Gedanke vielen Eltern bekannt ist, sie selbst die Erfahrung von Taschengeld gemacht haben und dies an ihre Kinder weitergeben wollen. Da es nicht juristisch vorgegeben ist, wie viel Taschengeld Kinder bekommen sollen, sind viele Ratgeber und Broschüren im Umlauf, die Eltern Taschengeldempfehlungen aussprechen und Hinweise geben zur Höhe und Aushandlung. Auch haben viele Studien die Höhe des Taschengeldes ermittelt (vgl. KVA, 2004-2012; Shell Deutschland, 2010; Tully/van Santen, 2012; elbdudler, 2018). Neben dem Taschengeld erhalten Kinder bis heute Geld zum Geburtstag oder Weihnachten, zwischendurch von den Eltern oder Verwandten, als Belohnung für gute Noten oder als Gegenleistung für Hilfen im Haushalt (vgl. Langmeyer/Winklhofer, 2014; Tully/van Santen, 2012).

Empirische Untersuchungen zum Thema Taschengeld von Kindern stehen in engem Zusammenhang zu der taschengeldpädagogischen Ratgeberliteratur (vgl. von Friesen, 1994; Gräbe, 1998; Haupt/Müller-Michaelis, 2001). Die Grundaussage dieser Ratgeber gibt die eben genannte pädagogische Verortung wieder, dass „Taschengeld vornehmlich eine pädagogische Funktion und nur bedingt eine Versorgungsfunktion hat. Hinsichtlich der pädagogischen Funktion sollen Kinder lernen, Geld einzuteilen und mit dem Geld auszukommen. Insbesondere sollen sie aufgrund eigener Fehlentscheidungen lernen können. Die autonome Verfügungsmöglichkeit über einen festen Geldbetrag stärkt das Verantwortungsbewusstsein und das Selbstwertgefühl.“ (Dubbert/Hufnagel, 2006, S.6). Durch das Taschengeld wird das Kind am Familieneinkommen beteiligt. Es bietet Anknüpfungspunkte, in der Familie über das Planen, Haushalten und Wirtschaften zu sprechen. In den Ratgebern wird empfohlen, die Höhe des Taschengeldes am Familieneinkommen und am sozialen Umfeld des Kindes zu orientieren. Ebenso wird dazu geraten, Kinder frei über die Verwendung des Taschengeldes entscheiden zu lassen, auch wenn Eltern mit manchen Käufen nicht einverstanden sind. Gestützt werden diese Ratgeber von empirischen Untersuchungen. Nur wenige Studien in Deutschland, erfassen das Taschengeld jedoch differenzierter. In der Studie von Lange und Fries „Jugend und Geld 2005“ beispielsweise, wurde vorrangig der Umgang mit Geld von Kindern und Jugendlichen untersucht. Das Taschengeld war nur eine Einnahmequelle unter anderen, wie Geldgeschenke und Einnahmen aus Nebenjobs (Lange/Fries, 2006, S.38f.). Jedoch erkennt man beim genaueren Hinsehen, dass die Studie vor dem Hintergrund der oftmals diskutierten Überschuldung der Gesellschaft erstellt wurde. Bei der Literaturrecherche stellte sich heraus,

dass in der heutigen Zeit die meisten Studien zum Thema Taschengeld zum größten Teil aus der Perspektive der Marktforschung erstellt wurden (zum Beispiel die Kids Verbraucheranalyse, KVA, 2004-2012; FAZ, 2010). „Die Studien haben das Ziel, herauszufinden, was Kinder – als relevante Konsumenten – kaufen, wie viel Geld ihnen dafür zur Verfügung steht und wie viel Geld sie wirklich ausgeben. Diese und andere Studien beziehen sich allerdings auf die gesamte Kaufkraft der Kinder. Die Kaufkraft umfasst neben regelmäßigen Einnahmen, wie dem Taschengeld, auch das Sparguthaben der Kinder und Jugendlichen. Das Taschengeld wird in den Studien häufig mit anderen regelmäßigen Geldquellen vermischt abgefragt und ausgewertet.“ (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.13). Es werden so Ergebnisse eruiert, die den Marketingabteilungen vor allem großer Herstellerfirmen dienen. Die Sichtweise und das Wissen der Kinder über wirtschaftliche Zusammenhänge im Allgemeinen und das Taschengeld im Besonderen war dabei kaum von Bedeutung.

So wurde sich in fast allen empirischen Untersuchungen darauf beschränkt, nach der Höhe des Taschengeldes zu fragen und was die Kinder damit machen. Dabei stellte sich heraus, dass „das steigende Geldvermögen, hoher Konsumdruck auf Kinder und Eltern, die neuen Möglichkeiten des Bezahlens und die sich verändernden Familienverhältnisse Einfluss auf die Taschengeldzahlungen der Kinder haben.“ (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.7). Laut LBS-Kinderbarometer haben Kinder im Jahr 2014 im Durchschnitt ein monatliches Taschengeld in Höhe von 20,40 Euro erhalten, also etwa 3 Euro mehr als im Jahr 2009, wobei Jungen mit 19,08 Euro mehr Taschengeld im Durchschnitt erhielten als Mädchen mit 16,13 Euro (Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkasse, 2014, S.151). Je älter die Kinder wurden, desto mehr Taschengeld bekamen sie. Die Abhängigkeit vom Alter konnte in weiteren Studien wie beispielsweise in Rosendorfer (2000) oder der Studie von Tully und van Santen (2012) bestätigt werden.

Die empirischen Studien belegen, dass sich einige Kinder zum Taschengeld etwas dazu verdienen. Nach dem LBS-Kinderbarometer taten dies sogar 61% der befragten Kinder. Zwei Drittel der Kinder erhielten Extrageld für gute Noten. Etwa die Hälfte bekam Geld für Tätigkeiten im Haushalt. Jeweils knapp ein Drittel hatte bezahlte Aushilfsjobs, half Verwandten oder mähte den Rasen gegen Geld. Die mit Abstand meisten Kinder, die sich etwas zum Taschengeld hinzuverdienten, taten dies nicht regelmäßig, sondern nur ab und zu. Wenn sie sich regelmäßig etwas dazu verdienten (36%), dann in der Regel einmal pro Woche. Mit zunehmenden Alter der Kinder wurde der Hinzuverdienst allerdings regelmäßiger. Formalisierte Tätigkeiten (beispielsweise Zeitungen austragen) nahmen mit dem Alter der

Kinder zu. Die Entlohnung für Tätigkeiten im Haushalt wurde weniger. Daraus haben die Autoren geschlossen, dass je älter Kinder werden, desto häufiger verdienen sie sich etwas hinzu (vgl. Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkasse, 2009, S.154f.). Hauptgrund für einen Hinzuverdienst war der Aspekt, sich etwas leisten zu können, gefolgt vom Spaß an der Tätigkeit. Weitere Faktoren wie sich erwachsenfühlen, das Lob der Eltern und etwas Interessantes zu lernen, führten dabei häufiger zu täglichem Hinzuverdienst. Das Lob der Eltern war insbesondere für jüngere Kinder ein Grund, sich etwas zum Taschengeld dazu zu verdienen (vgl. Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkasse, 2014, S.24).

Im Unterschied zum verdienten Geld wird in vielen Familien das Taschengeld gezahlt, ohne dass Kinder etwas dafür tun müssen. Es wird nur mit dem pädagogischen Zweck verbunden. Beim Arbeiten hingegen gibt es für eine geleistete Tätigkeit eine monetäre Entlohnung. Nun stellt sich die Frage, ob der Begriff „Taschengeldarbeit“, wie ihn zum Beispiel Feil verwendet angemessen ist (a.a.O., 2003, S.205f.). Da es sich hier um inhaltlich derart verschiedene Begriffe handelt, kann es meines Erachtens keine Verbindung im wissenschaftlichen Sinne geben. Vielmehr handelt es sich um eine eher populistische Begriffsbildung, die aus gesellschaftlichen Zwängen entstanden ist. Wenn eine Tätigkeit als Taschengeldarbeit bezeichnet wird, übernimmt der Begriff pädagogische Zwecke. Infolgedessen kann eine Arbeit nicht mehr schlecht und schädlich sein. Sie wird wie das Taschengeld selbst als pädagogisches Mittel eingesetzt. Die Arbeit von Kindern hat jedoch nicht vordergründig pädagogische Implikationen, so dass der Begriff ein Widerspruch darstellt. Darüber hinaus wird dadurch die Tätigkeit von Kindern geringgeschätzt (siehe auch Kapitel 1.7., S.83ff.). Laut LBS-Kinderbarometer erleben die meisten Kinder Stolz, wenn sie Geld selbst verdient haben. Auch in der Verteilung der Antworten war dies ersichtlich. So sagten deutlich mehr als die Hälfte der Kinder, dass sie oft oder immer stolz auf ihre Arbeit waren. Darüber hinaus berichteten jeweils mehr als die Hälfte der Kinder, dass sie häufig Stolz oder Lob in Bezug auf ihre Arbeit erfahren haben (vgl. Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkasse, 2009, S.160). Es ist somit nicht immer nur das Geld, was den Kindern an einer Arbeit wichtig ist. Und es muss ein gesellschaftliches Umdenken stattfinden, um Kindern die Wertschätzung ihrer Tätigkeiten entgegen zu bringen. Die Arbeit von Kindern muss ebenso Anerkennung finden, wie das Geld verdienen.

Wie anfangs erwähnt, haben Lange und Fries in ihrer Untersuchung neben dem Taschengeld noch weitere Einkommensquellen berücksichtigt. Hierzu zählten regelmäßige Einnahmen „zwischendurch“, Vergütungen aus Nebentätigkeiten, Ausbildungsvergütungen sowie

Einmalzahlungen zu Weihnachten und zum Geburtstag (vgl. a.a.O., 2006, S.48). Als Lange und Fries jedoch die Einnahmen und Ausgaben der Kinder gegenübergestellt haben, bezogen sie nur das Taschengeld und unregelmäßige Geldgeschenke mit ein. Alle anderen Einnahmequellen haben sie außen vorgelassen. Insgesamt erhielten die untersuchten Kinder der Altersgruppe zwischen 10 und 17 Jahre im Jahresdurchschnitt fast 900 Euro. Es zeigte sich in der Studie, dass die Einnahmen der Jugendlichen deutlich mit dem Alter anstiegen, vor allem auch Einnahmen aus Nebentätigkeiten. Nach Lange und Fries waren die Einnahmen darüber hinaus abhängig vom dominanten Finanzerziehungsmuster in der Familie: Je liberaler und großzügiger die Finanzerziehung, desto mehr Geld haben die Kinder von ihren Eltern erhalten. Das liberale Erziehungsmuster war in Haushalten mit höherem Einkommen häufiger vertreten als in Haushalten mit geringem Einkommen. Und Einzelkinder erhielten deutlich mehr Geld als Kinder aus Familien mit Geschwistern (vgl. Lange/Fries, 2006, S.5). Die sozioökonomischen Strukturen beeinflussen folglich ebenso die Höhe und das Auszahlen von Taschengeld.

In den dargestellten Studien konnte herausgefunden werden, dass Kinder das eingenommene Geld auch gespart haben. In der Studie von Lange und Fries beispielsweise sparten 84% der befragten Kinder ihr Geld. Davon wussten 44% auch wie viel. Nur 16% haben nicht gespart (vgl. a.a.O., 2006, S.75). Jungen haben dabei häufiger als Mädchen gespart und besaßen ein leicht höheres Guthaben. Die Sparhäufigkeit stieg mit dem Alter an (vgl. a.a.O., 2006, S.76). Als Ursache für diese Ergebnisse konnte vorgebracht werden, dass Sparen von Eltern als Norm vorgegeben wurde. Dabei hatten die Kinder das Sparen bereits als Selbstverständlichkeit internalisiert, auch ohne konkrete Zielsetzungen. Wenn es Ziele gab, wurde an erster Stelle der Führerschein genannt, dann folgten Auto, Motorrad oder Moped. An dritter Stelle ging es um modische Kleidung, gefolgt von CDs, Kassetten und das Handy. An fünfter Stelle wurde Computer-, Soft- und Hardware genannt (vgl. Lange/Fries, 2006, S.77). Infolge der Digitalisierung erfolgte in neueren Untersuchungen eine Verschiebung hin zu digitalen Medien (vgl. Tully/van Santen, 2012).

In der Studie von Lange und Fries war die beliebteste Sparform das Sparschwein, das zwar keinerlei Zinsen abwarf, aber möglicherweise jederzeit zugänglich war. Besonders beliebt war es bei den Mädchen. Mit zunehmendem Alter verlor es jedoch an Bedeutung. An zweiter Stelle stand das Sparbuch. Die Verwahrung des Gesparten auf einem Girokonto bzw. Taschengeldkonto war die drittbeliebteste Art zu sparen. Ihre Häufigkeit stieg deutlich mit dem Alter an. Alle längerfristigen und renditeträchtigen Anlageformen wurden von den Kindern

dagegen so gut wie gar nicht genutzt. Die Autoren fanden heraus, dass das Sparverhalten bei denjenigen Kindern höher war, die systematisch zum Haushalten erzogen wurden. Dies konnte bei den Kindern aufgezeigt werden, die beispielsweise bei den Planungen und Entscheidungen der Eltern in Haushaltsangelegenheiten einbezogen wurden. Darüber hinaus fanden Lange und Fries heraus, dass das Sparguthaben mit dem eigenen Alter und den eigenen Einnahmen anstieg. Es wurde darüber hinaus umso höher, je selbstverantwortlicher und je selbstkontrollierter die Kinder waren. Das Sparguthaben stieg aber auch mit dem Haushaltseinkommen der Familie, unabhängig von den Einnahmen der Kinder (vgl. Lange/Fries, 2006, S.79f.). Das Sparen ist folglich ein wichtiger Bestandteil des wirtschaftlichen Handelns bei Kindern.

Wie bereits angedeutet, haben Eltern unterschiedlichen Einfluss auf den Umgang mit Geld bei Kindern. In den genannten Studien haben im Extremfall Eltern sehr stark das Ausgabe- und Sparverhalten der Kinder kontrolliert, andere wiederum ließen den Kindern freien Lauf, dass sie selbst ihre Erfahrungen machen konnten. Die Entscheidungsfreiheit der Kinder obliegt somit bei den Eltern. Inzwischen konnten Studien wie das LBS-Kinderbarometer bestätigen, dass in den meisten Familien Eltern und Kinder gemeinsam entscheiden, was mit dem zur Verfügung stehenden Geld gekauft wird. Ein fast ebenso großer Anteil der Kinder durfte dies sogar selbst entscheiden. Nur bei einer Minderheit trafen die Eltern alleine die Entscheidung. Auf diese Thematik bezogen konnten keine Unterschiede zwischen den Bundesländern herausgefunden werden. Es zeigte sich aber, dass das Ausmaß, in dem die Kinder selbst über ihr Geld bestimmt haben, erwartungsgemäß stark altersabhängig war. So haben jüngere Kinder weniger selbstbestimmt gehandelt. Mit zunehmendem Alter stieg ihr Anteil stark an, während die Anteile der Eltern, die alleine oder gemeinsam mit ihren Kindern bestimmten, mit zunehmendem Alter der Kinder sanken (vgl. Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkasse, 2009, S.166). Dass dies keine neue Erkenntnis ist, zeigten Langmeyer und Winklhofer, wonach bereits 1996 87% der Mädchen und Jungen über ihr Taschengeld frei verfügen durften. In neueren Studien bestätigten die befragten Kinder im Alter zwischen 6 bis 9 Jahren zu 72% und zwischen 10 und 13 Jahren bereits zu 89%, über die Ausgabe des Taschengeldes selbständig bestimmen zu dürfen (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.11; vgl. KVA, 2002). Der Einfluss von Eltern ist folglich ein wichtiger Aspekt, sowohl bezogen auf das Taschengeld im Besonderen als auch beim Umgang mit Geld im Allgemeinen. Kinder lernen in der primären Sozialisationsinstanz (dem Elternhaus) unter anderem wirtschaftliches Handeln, soziales Denken und moralische Normen und Werte. Die Ausprägung dieser Faktoren und die Selbstbestimmtheit hängen wie gesagt stark vom Vorbildverhalten und Einfluss der Eltern ab.

Mithin kann ich Rosendorfer folgen, wenn sie sagt, „dass es die Aufgabe der Eltern ist, ihre Kinder auf das Erwachsenenleben vorzubereiten und ihnen die nötigen Alltagskompetenzen zu vermitteln. Der Umgang mit Geld ist dabei eine zentrale Daseinskompetenz in der heutigen Gesellschaft.“ (a.a.O., 2000, S.10).

Wenn die Eltern es erlauben, kann Taschengeld in Höhe und Auszahlungsmodus verhandelt werden. Der Erziehungsstil der Eltern ist wie bereits beschrieben entscheidend für die Möglichkeit, über Optionen zu verhandeln. So wird in einigen Fällen das Taschengeld an Tätigkeiten im Haushalt gebunden oder an anderer Stelle der Entzug von Taschengeld als Strafe eingesetzt. Das Einsetzen von Taschengeld als Belohnung von durchgeführten Tätigkeiten konnte indes selten bis nie eruiert werden. Wissenschaftlich verändert sich der pädagogische Charakter, wenn das Taschengeld an Aufgaben gebunden ist. Das zur Verfügung gestellte Geld ist dann kein ökonomisches, pädagogisches Mittel zum Lernen und Erfahrung sammeln mehr, sondern als Lohn für erledigte Aufgaben. Dies hat zur Folge, dass es entzogen werden kann, wenn Dinge nicht so getan werden, wie Erwachsene es möchten. Es wird folglich als Druckmittel eingesetzt. Erwachsene verfolgen damit das Ziel, ihre Forderungen durchzusetzen. Dass dies kein probates Mittel sein kann, liegt auf der Hand. Als pädagogisches Ziel dient hier das Erlernen von Disziplin und Gehorsam und nicht der Umgang mit Geld. Das Taschengeld in Verbindung mit Tätigkeiten verfolgt demnach unterschiedliche Zielrichtungen, die nicht zum gewünschten Erfolg des Erlernens vom Umgang mit Geld führen können. Mit diesem Paradoxon hat sich bisher noch keine Studie näher beschäftigt. Die Einbeziehung dieses Aspektes in die Ergebnisanalyse dieses Dissertationsvorhabens kann den wissenschaftlichen Diskurs hierin erweitern.

Lange und Fries haben sich neben den Einnahmen auch den Ausgaben von Kindern gewidmet. In ihrer Untersuchung haben die Kinder der Altersgruppe 10 bis 17 Jahre im Durchschnitt 39 Euro pro Monat ausgegeben, was sich im Jahr auf einen Betrag von 469 Euro aufsummiert. Dabei haben Jungen etwa 10% mehr ausgegeben als Mädchen, wozu sie aufgrund ihrer höheren Einnahmen auch in der Lage waren. Ebenso konnte bei der Ausgabenhöhe eine Altersabhängigkeit festgestellt werden. So gaben die 15-17jährigen rund fünfmal so viel wie die 10-12jährigen und etwa dreimal so viel wie die 13-14jährigen aus. Dagegen konnte herausgefunden werden, dass die Ausgabenhöhe unabhängig vom Haushaltsnettoeinkommen der Eltern war, jedoch im Wesentlichen direkt abhängig von der Höhe der Einnahmen als den zentralen ökonomischen Ressourcen sowie vom Alter der Jugendlichen war. Indirekt wirkten sich Bedingungsfaktoren wie eine geringere Kinderzahl oder eine liberale Finanzerziehung auf

die Höhe der Ausgaben aus. Bezogen auf den Erziehungsstil waren die Ausgaben umso niedriger, je autoritärer bzw. restriktiver der familiäre Erziehungsstil gestaltet wurde, und umso höher, je liberaler die Finanzerziehung war. Sie waren erstaunlicherweise auch umso höher, je intensiver die Finanzerziehung in der Schule verlaufen war. Darüber hinaus waren die Ausgaben weiterhin umso höher, je weniger die Kinder sich bei ihren Konsumentscheidungen an ihren Eltern und je mehr sie sich an ihren Freunden und Bekannten orientiert haben (vgl. Lange/Fries, 2006). Insofern variiert das Ausgabeverhalten systematisch mit den strukturellen Bedingungen im Bereich der Familie, der Schule und den Peergruppen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Taschengeld als Einnahmequelle inzwischen als bedeutsamer Faktor der Gelderziehung verstanden wird, welches als pädagogisches Mittel dient, um Kinder an Geld zu gewöhnen. Es wird an Kinder in unterschiedlichen Höhen und Zeiten ausgezahlt. Regelmäßigkeit und Höhe des Taschengeldes steigen mit dem Alter des Kindes an. Einige Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Jungen etwas mehr Taschengeld als Mädchen erhalten. Andere wiederum (insbesondere solche, die Jugendliche als Zielgruppe haben), konnten keine bzw. kaum Unterschiede feststellen. Taschengeld ist jedoch nicht die einzige Geldquelle von Kindern. So erhalten bereits Kinder einen nicht unbedeutenden Betrag zusätzlich durch Geldgeschenke und mit zunehmendem Alter auch durch Verdienst aus Arbeitstätigkeiten. Die Höhe des zur Verfügung stehenden Geldes ist über die Jahre stetig gestiegen. Dies zeigt sich auch darin, dass in den vorgelegten Studien Kinder deutlich mehr Geld ausgeben, als sie durch monatliches Taschengeld zur Verfügung haben. Durch das aus verschiedenen Quellen zusätzlich zur Verfügung stehende Geld kommen die meisten Kinder und Jugendliche mit ihren Einnahmen jedoch gut zurecht (vgl. Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.20; Lange/Fries, 2006). Je nach Alter gaben die Kinder ihr verfügbares Geld vor allem für Spielsachen, Zeitschriften, Speisen und Getränke, Ausgehen und Handys aus (vgl. Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.8 und S.23f.). Als Ziel von einer Taschengeldzahlung kann folglich definiert werden, dass den Kindern sowohl ein Verständnis von Geld und den Wert des Geldes vermitteln werden soll, als auch das Erlernen einer Budgetplanung, Budgetverwaltung, von Sparvarianten und das Treffen erster selbstständiger Konsumentscheidungen. Für einen Teil der Eltern ist das oberste Ziel eine marktwirtschaftlich und rational orientierte Finanzkompetenz, während andere mit einem liberal orientierten Finanzerziehungskonzept einen eher sorglosen und großzügigen Umgang mit Geld fördern. Wenn das Taschengeld als Teil der Finanzkompetenz verstanden werden soll, muss es jedoch zum festen Bestandteil der Einnahmequellen werden und darf nicht der Willkür der Eltern ausgesetzt sein. Da dies aber

nicht immer umsetzbar ist, ziehen die Kinder andere Einnahmequellen gleichermaßen heran, um sicherzustellen, den Einsatz von Geld mit all seinen Facetten lernen zu können.

1.4.5. Finanzkompetenz

Innerhalb der ökonomischen Sozialisation, durch Gelderziehung der Eltern inklusive der Handhabe von Taschengeld und der ökonomischen Bildungsangebote der Gesellschaft müssen die Kinder Finanzkompetenzen erwerben, um handlungsfähig in der konsumorientierten Gesellschaft zu sein. In der Literatur wird hier speziell hervorgehoben, sich ein ökonomisches Verständnis anzueignen, welches im Allgemeinen als Finanzkompetenz[5] beschrieben wird. Nach Liebenow gehören beispielsweise Aspekte wie der Geldumgang überhaupt, das Erarbeiten von Geld und die Nutzung von Kapital zur Gelderziehung als wichtige Kategorie der Finanzkompetenz (vgl. a.a.O., 2009). Je nach Ausprägung der einzelnen Komponenten kann die Finanzkompetenz bei jedem eine unterschiedliche Gestalt annehmen. Ziel sollte demnach sein, mit einem individuellen, ökonomischen Verständnis sich eigenständig und bewusst im Wirtschafts- und Finanzsystem bewegen zu können. Nur wer grundlegende ökonomische Zusammenhänge versteht, kann zielbewusst handeln und somit verantwortungsvoll mit seinen eigenen und den gesamtgesellschaftlich zur Verfügung stehenden Ressourcen umgehen (vgl. FAZ, 2010, S.3).

Bereits im Kindesalter beginnt die Entwicklung eines ökonomischen Verständnisses. Kinder lernen sehr früh, dass man für Geld etwas bekommt. Aber es dauert bis zum 13. oder 14. Lebensjahr, bis sie den Wert des Geldes und seine Funktionen verstehen (vgl. Sparda-Studie, 2011, S.16). Im Laufe der Grundschulzeit lernen die Kinder, das Geld nicht nur als Bargeld, sondern auch auf Girokonten und Kreditkarten existiert und in der Regel durch Arbeit verdient wird. Gleichzeitig entwickelt sich ab dem Alter von etwa 10 bis 11 Jahren ein Verständnis dafür, dass die Handelsspanne es ermöglicht, Kosten zu decken und Gewinne zu erwirtschaften. Der endgültige, abstrakte Geldbegriff in all seinen Facetten entwickelt sich jedoch erst im Laufe des Jugendalters (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.33; siehe auch Lange/Fries, 2006, S.11 und Sparda-Studie, 2011, S.22f.). Claar (1996) hat die Entwicklung des ökonomischen Verständnisses anhand folgender Tabelle verdeutlicht (nach Claar zitiert in Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.32):

[5] Eine Übersicht über die verschiedenen Sichtweisen zur Finanzkompetenz findet sich in Piorkowsky (2010, S.9f.).

Kindergartenalter	Kein monetäres Verständnis; Bezahlen = Ritual
Grundschulalter	Beziehung zwischen Geld und Ware Berechnung von Wechselgeld
Kinder ab 10 Jahre	Verständnis von Handelsspanne und Gewinn; konkreter Geldbegriff
Jugendliche ab ca. 14 Jahre	Abstrakter Geldbegriff, Giralgeld und elektronisches Geld; Profitorientierung der Banken

Kinder und Jugendliche erwerben damit zwar häufig schon relativ früh eine routinierte Konsumkompetenz, die am Markt durchaus erwünscht ist. Aufgrund des Fehlens der Kenntnisse über ökonomische Zusammenhänge im Allgemeinen und der Bedeutung bargeldloser Zahlungsweisen im Besonderen fehlt ihnen jedoch die Kompetenz eines kritischen Verbrauchers in der heutigen Konsumgesellschaft (vgl. Rosendorfer, 2000). Es fehlt an der Befähigung, rational die Verhältnisse zwischen eigenen Bedürfnissen bzw. Interessen und eigenen finanziellen Mitteln einerseits und den Gütern und Dienstleistungen und ihren Preisen andererseits abzuwägen (vgl. Lange/Fries, 2006, S.11). Kinder messen sich jedoch mit ihren Gleichaltrigen, vor allem, wenn es um Einstellungen und Meinungen geht, aber auch in Verhalten- und Geschmacksstilen, sowie in Ausstattung und Besitz. In der Kindheit wird es zu einem wichtigen Merkmal, sich durch Differenzen und Abgrenzungen zu identifizieren und damit soziale Zugehörigkeit auszudrücken. Das macht Kinder in dem Alter zwischen 10 und 13 Jahren jedoch auch empfänglich für Markenprodukte und deren Botschaften (vgl. Sparda-Studie, 2011; Tully/van Santen, 2012; siehe auch Kapitel 1.5., S.60ff.). Angesichts der Überfülle und der teils aggressiven Bewerbung des Güterangebots ist die Selbstkontrolle der Bedürfnisse schwierig und muss erst erlernt werden. Das gilt auch für die Abstimmung zwischen Kaufkraft und Kaufaktivität. Für Kinder ist es somit ein wichtiger Lernprozess, ihre Bedürfnisse unter Kontrolle zu halten, um eine ausgewogene Finanzkompetenz zu erwerben. Nach Lange und Fries kommen mehr als vier Fünftel der Kinder und Jugendlichen mit ihren Einnahmen regelmäßig aus, so dass man ihnen insgesamt ein hohes Maß an Finanzkompetenz bescheinigen kann (vgl. a.a.O., 2006, S.9).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein Großteil der Bevölkerung ihre monetäre Kompetenz hauptsächlich durch die praktische Teilhabe am alltäglichen Gebrauch erlangt.

Soziale Räume, in denen sie handlungsentlastend darüber reflektieren, was sie mit Geld machen und was Geld mit ihnen macht, fehlen jedoch im Alltag (vgl. Haubl, 2005, S.1). Die ersten Erfahrungen mit Geld bzw. dem Reden über Geld sammeln Kinder im Elternhaus. Später entscheiden sie selbst, ob sie mit Freunden oder Verwandten über Finanzfragen sprechen und diese so zu einem selbstverständlichen Teil des gesellschaftlichen Lebens machen (vgl. FAZ, 2010, S.8). Wenn Eltern in alltäglichen Situationen jedoch nicht offen über Ausgaben und Einnahmen sprechen und ihre Kinder nicht für finanzielle Fragen sensibilisieren, entwickeln diese nicht die notwendige Selbstverständlichkeit im Umgang mit ihren Finanzen. Im Umkehrschluss ist somit ein offener Umgang mit Finanzthemen im Familien- und Freundeskreis ein wichtiger Baustein, der dazu beiträgt, die Finanzkompetenz von Kindern zu fördern. Wie sich durch eingehende Recherche in der Literatur insgesamt zeigte, gibt es zwar Studien zu Geld, Taschengeld, Sparen und Ausgeben, Konsumverhalten und Finanzkompetenz von Kindern und Jugendlichen, aber diese geben neben einer Definition leider nur statistische Auskünfte, wie viel Kinder verdienen bzw. einnehmen und wofür sie es ausgeben. Solche Studien zeigen nicht die Verschiedenheit der Einnahmequellen und deren Bedeutungen. Hauptsächlich werden quantitative Zusammenhänge untersucht, deren Tiefe aber verborgen bleibt. Mit meiner Untersuchung möchte ich diese Forschungslücke dahingehend schließen, dass hier sowohl alle vorhandenen Einkommensquellen tiefergehend analysiert und qualitative Zusammenhänge hergestellt werden, als auch aufzuzeigen, wie aus der Sicht von Kindern Finanzkompetenz erlernt wird.

1.5. Von einer arbeitsorientierten zu einer konsumorientierten Gesellschaft

Wie in den bis hierher angeführten Kapiteln angesprochen, ist Arbeit ein wichtiger Aspekt im Themenzusammenhang dieser Dissertation. Kinder erfahren in ihrer Entwicklung, dass Geld erworben wird, indem es einen Tausch zwischen Leistung und Gegenleistung gibt. Erwachsene gehen arbeiten und bekommen dafür Geld. Arbeit ist somit „fester Bestandteil von Lebensqualität und zugleich Grundlage wie Zweck wirtschaftlichen Handelns." (Kellermann, 1991, S.37). Kindern ist der Zugang zu Arbeit jedoch gesetzlich verwehrt (siehe Kapitel 1.8., S.87ff.). Denn eine „gesellschaftlich notwendige Arbeit" wird in der hiesigen Gesellschaft meist immer noch analog Kellermann als „geistige und körperliche Anstrengung zur Sicherung und Verbesserung individueller wie sozialen Lebens" von Erwachsenen angesehen (a.a.O., 1991, S.48). Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts wurde dieser Art von Arbeit (immer definiert als bezahlte Erwerbsarbeit) in der Gesellschaft ein hoher Stellenwert zugesprochen (vgl.

Kellermann, 1991; Arendt, 1998). Und je mehr sich die Gesellschaft als Arbeitsgesellschaft verstand und das Leben der Menschen durch die Beteiligung an Arbeit definierte, desto mehr wurde es verpönt, tabuisiert und kriminalisiert, wenn Kinder Arbeit im Sinne dieser Arbeitsgesellschaft verrichteten. Erwachsene sollten arbeiten. Kinder sollten nicht mehr arbeiten müssen, sie sollten spielen und lernen, um Qualifikationen für die spätere Arbeit im Erwachsenenalter zu erwerben (vgl. Hengst/Zeiher 2000; siehe auch Kapitel 1.3.1., S.20ff.). Gesellschaftlich wurde dabei das Leben der Menschen in ganz unterschiedlichem Maße von den Bedingungen und Problemen bezahlter Arbeit bestimmt. Arbeit avancierte zur zentralen gesellschaftlichen Normalität, daran gekoppelt war die soziale Anerkennung sowie der Status der Erwerbstätigen und ihrer Familien.

Mit der Verlagerung produktiver Arbeit in außerhäusliche Betriebe und der strikten Trennung von Arbeit und (Familien-)Leben als gesellschaftliche Norm, wurden Kinder immer weiter aus der Erwachsenenwelt und der Arbeit heraus gedrängt. Das in der arbeitsorientierten Gesellschaft vorherrschende Gesellschaftsmodell beruhte demzufolge auf einer „Generationsordnung, in der Erwerb von Arbeitsqualifikationen von unmittelbar produktiven Arbeiten getrennt ist. Kinder wurden als ökonomisch nutzlos in einen Lebensbereich gedrängt, dem ‚Moratorium Kindheit', in dem sie lernend bis zur ‚Reife' für den Eintritt in das ‚richtige Leben' und in die ‚richtige Arbeit' ihre Zeit verbringen sollen." (Hengst/Zeiher, 2000, S.10). Folglich sollte auch der Umgang mit Geld spielend erlernt werden und nur in kontrollierten und ausgesuchten Bereichen an die Realität anknüpfen (vgl. Kellermann, 1991). Zudem wurde den Kindern vermittelt, dass der Wert des Geldes stark an Arbeit geknüpft ist, die wiederum als wert- und normschaffend in der Gesellschaft angesehen wurde. Da Kinder, wie gesagt, aus der Arbeitswelt ausgegrenzt wurden, blieb ihnen diese Form des Gelderwerbs bis heute versagt (vgl. Arendt, 1998).

Die Grenzlinien zwischen der Lebenswelt der Kinder und der Arbeitswelt der Erwachsenen sind jedoch im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts an vielen Stellen ins Fließen geraten. Zunehmend werden Kinder als selbständig handelnde – und damit auch arbeitende - Subjekte anerkannt (vgl. Liebel, 2001; Levison, 2000; Hengst/Zeiher, 2000). Die mit diesem Wandel einhergehende Sichtweise auf Kinder und Kindheit beinhaltet indes nicht nur eine Aufweichung der dichotomen Trennung in Kinder und Erwachsene, sondern schließt eine neue Bewertung der Kinder und ihr Tun mit ein. In diesem Sinne kann gesagt werden, dass, wenn sich der Arbeit von Kindern aus dieser subjektorientierten Perspektive genähert wird, „die arbeitenden Kinder als ‚soziale Subjekte' wahrgenommen werden, die mittels ihrer Tätigkeit zur Erhaltung und

Weiterentwicklung des menschlichen Lebens und der Gesellschaft, in der sie leben, beitragen und hierfür soziale Anerkennung verdienen.“ (Liebel, 2001, S.22). Ein gleichwertiger Gelderwerb sowie eine gleichwertige Behandlung in der Gesellschaft sind dabei zwei wesentliche Aspekte. Diese Dissertation verfolgt dieses Ziel, indem Kinder in ihrer Lebenswelt als Experten betrachten werden und ihre Erfahrungen von Arbeit und dem daraus erzielten Lohn in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht werden.

Doch der Begriff Arbeit ist nur ein gedankliches Konstrukt und wird sowohl in der Wissenschaft und als auch in der Gesellschaft vielschichtig verwendet. Eine der ältesten Theorien kommt aus der allgemeinen Betriebswirtschaftslehre. So zitiert Wöhe: „Unter menschlicher Arbeit verstehen wir den Einsatz der physischen und psychischen Fähigkeiten eines Menschen zur Realisierung betrieblicher Zielsetzungen.“ (Wöhe zitiert in: Neumann, 1974, S.1). Dabei ist eine wichtige Eigenschaft von Erwerbsarbeit die Fremdbestimmtheit (vgl. Neumann, 1974, S.3; Kambartel, 1993, S.242). Im Tauschgeschäft zwischen Arbeiter und Arbeitgeber wird die Arbeitskraft als Ware behandelt, indem der Arbeiter sie gegen ein Entgelt, den Lohn, eintauscht. Kambartel verbindet hingegen das Einsetzen der Arbeitskraft mit einer mühevollen Tätigkeit: „Es war viel Arbeit, die Sonate einzuüben. Mühe kann sich auf die ‚Schwere‘ des Tuns, aber auch auf unsere zeitliche Beanspruchung beziehen.“ (Kambartel, 1993, S.241). Anstrengung und Mühe sind somit zwei Attribute, die mit Arbeit verbunden werden.

In der Soziologie gilt Arbeit „als Schlüsselkategorie, über die in heutigen Gesellschaften Status und gesellschaftliche Stellung, also Macht und Herrschaftspositionen verteilt werden. Dies gilt in besonderer Weise für entlohnte Arbeit.“ (Hungerland, 2005, S.79). Es gibt aber nicht nur den monetär, über den Arbeitsmarkt, geregelten gesellschaftlichen Leistungsaustausch. Arbeitsteilung kann sich auch durch rechtliche Regelung, Macht oder gesellschaftliche Gewohnheit etablieren (vgl. Kambartel, 1993).

In der politischen Ökonomie tritt Arbeit im Wesentlichen als rechtlich und ökonomisch geregelte Leistung im Rahmen der gesellschaftlichen Teilung der Arbeit in den Blick. Wenn wir andererseits berücksichtigen wollen, dass Arbeit in dieser Perspektive auch auftreten kann, ohne mit den hier üblichen Formen des Entgeltes oder der sozialen Sicherung verbunden zu sein, dann empfiehlt sich der folgende Bestimmungsversuch: „Arbeit im gesellschaftlichen Sinne. Kurz: gesellschaftliche Arbeit heißt eine Tätigkeit für andere, welche am ‚allgemeinen‘, durch die Form der Gesellschaft bestimmten, Leistungsaustausch zwischen ihren Mitgliedern

teilnimmt. Die geteilte gesellschaftliche Arbeit ist die für entwickelte Massengesellschaften charakteristische Form des Leistungsaustausches. (…) Dass gesellschaftliche Arbeit vorliegt, kann äußerlich sichtbar sein, durch Entlohnung oder explizite administrative Festlegung etwa." (Kambartel, 1993, S.241). Solche Arbeiten haben meist keinen formellen Charakter und können daher als „informelle Arbeit" gekennzeichnet werden (vgl. a.a.O., 1993, S.239). Vor allem Frauen leisten in unserer Gesellschaft Arbeit in großem Umfang, die nicht im Sinne der rechtlichen und ökonomischen Formen, in denen sich Arbeit als Erwerbsarbeit vollzieht, als Arbeit gilt. Aber auch Kinder führen Tätigkeiten aus, die unsichtbar und im Verborgenen zur Sicherung mancher Haushalte beitragen oder gesellschaftliche Relevanz haben. In vielen Gesellschaften wird diese Art von informeller Arbeit nicht anerkannt. Gesellschaftlich gewürdigt wird nur, wer als gleiches Mitglied an der oben beschriebenen gesellschaftlichen Solidargemeinschaft bzw. am gesellschaftlichen Austausch von Leistung und Gegenleistung teilnimmt. Die in ökonomisch entwickelten Gesellschaften dominierende Form der Anerkennung der Arbeit ist der (im Allgemeinen in Geld gezahlte) Lohn. Der finanzielle Lohn der Arbeit dient allerdings verschiedenen Zwecken: „Zum Beispiel der ökonomischen Zuweisung von Arbeit (etwa bei knappen Kompetenzen), der Entschädigung für in der gesellschaftlichen Arbeit aufgewendeten Mühen, dem Erwerb der Mittel für die Lebensfristung des arbeitenden Individuums, schließlich auch der gesellschaftlichen Anerkennung." (Kambartel, 1993, S.245). Wenn jedoch die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwar besteht, aber die Symmetrie der Anerkennung nicht gewahrt ist, wird Arbeit zum institutionalisierten Opfer und der Arbeitende wird ausgebeutet (vgl. Kambartel, 1993, S.244f.).

Ob dies auch für die Arbeit von Kindern gilt, ist bisher nur bedingt untersucht worden. Bisherige Studien haben vorwiegend nach dem rechtlichen Status oder den Ursachsen und Wirkungen der Kinderarbeit gefragt. Durchweg steht die Frage im Vordergrund, inwieweit mit der Arbeit der Kinder bestehende Gesetze verletzt werden oder inwieweit die Kinder durch Arbeit Schaden erleiden. In der Regel wird von einem Verständnis von Kinderarbeit ausgegangen, dass diese ausschließlich als rechtliches, soziales oder ökonomisches Problem wahrnimmt. Es wird nicht als offenes und durch sehr verschiedene Formen und Bedingungen geprägtes Feld gesehen, das für die Kinder vielfältige Erfahrungen mit sich bringt (vgl. Liebel, 1999). Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Arbeit, die Kinder in der Familie leisten, häufig weder von Erwachsenen noch von Kindern als Arbeit angesehen wird. Aber auch andere, vergütete Tätigkeiten werden meist nicht als Arbeit anerkannt, wenn sie von Kindern ausgeübt werden, vor allem, wenn sie keinen lebensnotwendigen Beitrag zum Familieneinkommen

darstellen.

Arbeitende Kinder repräsentieren jedoch in der heutigen Gesellschaft einen neuen Typus von Kindheit. Dies gilt nicht nur für die Gesellschaften des Südens, sondern zeigt sich auch zunehmend in den Ländern des Nordens. Dabei geht es nicht nur um veränderte Abhängigkeits- und Autoritätsbeziehungen zu Erwachsenen, sondern um die gesellschaftliche Rahmung und Positionierung von Kindern und Kindheiten insgesamt. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die gesellschaftliche Arbeit in der jüngsten Zeit durch erhebliche Formwandlungen gekennzeichnet ist. Von manchen Forscherinnen und Forschern wird die Frage aufgeworfen, ob dadurch Kindern neue Zugänge und Wahrnehmungen der Arbeitswelt ermöglicht werden (sollten). Nach den Autoren sollte das Ziel heutiger Gesellschaften sein, die Arbeit von Männern, Frauen und Kindern gleichwertig anzuerkennen, um eine Symmetrie in der Arbeits- und Lebenswelt zu erreichen (vgl. Kambartel, 1993, S.246; Hengst, 2003; Kirchhöfer, 2004; Hungerland, et al., 2005; Nnaji, 2007).

In der Blüte der Arbeitsgesellschaft entwickelte sich jedoch der Fokus weg von der Arbeit, hin zum Konsum. Dieser gesellschaftliche Wandel, der sich auch in der Veränderung des Verhältnisses von Kindern zur Arbeit zeigt, wurde in weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zum Thema Geld und Konsum diskutiert.

Veränderungen in gesellschaftlichen Prämissen wurden festgestellt. So zeigte sich beispielsweise, dass der Zugang zum Konsum meist nur über die materielle Ressource Geld erreicht werden konnte. Dies zählt bis heute zu den grundlegenden Konsumbedingungen (vgl. Lange, 2004, S.67). Arbeit ist dabei nur noch das Mittel, um Geld zu erwirtschaften. Die hohe Wertschätzung der Arbeit – wie sie in der Arbeitsgesellschaft vorherrschte – hat im Zuge dessen abgenommen, jedoch ist der Wert des Geldes gleichgeblieben, wenn nicht sogar gestiegen. Dies hängt damit zusammen, dass die Stabilität des Geldwertes bis heute durch die gesetzliche Garantie des Staates gewährleistet wird und das Vertrauen darauf bzw. auf die Tauschfähigkeit des Symbols in der Gesellschaft vermittelt wird. So kann Geld weiterhin als Zahlungsmittel (Tauschmittel), Wertmesser (Recheneinheit) und Wertaufbewahrungsmittel (man spart Geld) verwendet und an die jüngere Generation weitergegeben werden (vgl. Krüger, 1975a, S.6f.; Kellermann, 1991; siehe auch Kapitel 1.1., S.11ff.).

Der gesellschaftliche Wandel hin zur konsumorientierten Gesellschaft zeigt sich auch in den privaten Haushalten, die im vergangenen Jahrhundert beispiellose Veränderungen erfahren

haben. Während die Zahl ihrer Mitglieder gesunken ist, hat sich die Versorgung mit materiellen, marktgehandelten Gütern erheblich verbessert. Um ihre vielfältigen Bedürfnisse zu befriedigen, haben die privaten Haushalte gewachsene Entscheidungsspielräume erhalten, die sie vor neue Herausforderungen stellen, wie ihr Leben zu gestalten ist. Charakteristisch für das wirtschaftliche Handeln wurde das eigene Entscheiden. Typische Konfliktsituationen mussten gelöst werden und es durfte nicht in passiver Unentschlossenheit zwischen den verschiedenen Handlungsalternativen abgewartet werden. Um aber (rationale) Entscheidungen treffen zu können, ist das Familienmitglied gezwungen, zu planen. Hinzu kommt, dass menschliches Handeln bedürfnisgetrieben ist. Jegliches freiwillige menschliche Tätigwerden ist „als Reaktion auf ein Bedürfnis (Mangelempfinden) zu verstehen. Die bewusst gewordenen Bedürfnisse des Menschen bilden den Beweggrund seines (wirtschaftlichen) Handelns. Sie sind gleichsam unbegrenzt.“ (May, 2011, S.5). Auch in Bezug auf die Bedürfnisse hat sich ein Wandel vollzogen. Waren zu Zeiten der Arbeitsgesellschaft die Bedürfnisse eher engen sozialen Bindungen mit entsprechenden Traditionen und Konventionen unterworfen, scheinen sie heute stärker von anonymen Marktkräften oder staatlichen Institutionen abhängig zu sein, die gleichzeitig zum Anstieg des materiellen Wohlstands beigetragen haben (vgl. bpb, 2010, S.65). Mit der steigenden Massenkaufkraft, die es erlaubte, mehr zu konsumieren, als für die Grundbedürfnisse erforderlich war, und mit der wachsenden Freizeit, die es ermöglichte, die neuen, massenhaft hergestellten Konsumgüter auch zu nutzen, waren die Voraussetzungen für die heutige Wohlstands- oder Konsumgesellschaft geschaffen. Der Historiker Wolfgang König datiert den Beginn der Konsumgesellschaft in Deutschland bereits auf die 1960er Jahre (vgl. bpb, 2010, S.6). Während es in aktuellen Diskussionen zeitgenössischer Gesellschaften der Ersten Welt einen schleichenden Übergang der wissenschaftlichen Konstrukte der arbeitsorientierten zur konsumorientierten Gesellschaft gegeben hat, wird heute im digitalen Zeitalter nur noch von einer Konsumgesellschaft gesprochen (vgl. Hengst, 2002, S.4). Kennzeichnend hierbei ist, dass kulturelle Werte, Ideen und Bestrebungen, eher einen Bezug zum Konsum aufweisen als zur Arbeitswelt. Kulturelle Güter erhalten einen Warencharakter und viele kulturelle Aktivitäten werden nur noch durch Konsum vermittelt. In dem Zusammenhang findet sich in der Literatur häufig der Begriff Konsumkultur, der dabei „für eine Verschiebung vom materiellen Gebrauchswert zum Zeichenwert kultureller Güter“ steht (Hengst, 2002, S.4).

Was versteht man aber unter dem Begriff Konsum? In der Literatur gibt es dazu

unterschiedliche Meinungen[6]. Nach Dörge (zitiert in Lange, 2004) wird beispielsweise aus soziologischer Sicht Folgendes darunter verstanden: „Konsum bezeichnet die Befriedigung von Bedürfnissen (Präferenzen, Ansprüchen, Wünschen) anhand von Geldmitteln (Einkommen, Ersparnisse, Kredite) durch Güter oder Dienstleistungen (unterschiedliche Formen, Qualität und Quantität), die bestimmte Kosten (in Form von zu zahlenden Preisen oder Gebühren) verursachen. Bedürfnisse und Geldmittel stehen auf der Nachfrageseite, Güter bzw. Dienstleistungen stehen mit ihren Preisen auf der Angebotsseite des Konsumgütermarktes." Damit ergibt sich das **magische Viereck des Konsumverhaltens** (Dörge zitiert in: Lange, 2004, S.31):

Bedürfnisse	*Materielle Ebene*	**Güter/Dienste**
Ansprüche		Quantität
Wünsche		Qualität
Nachfrage	**Konsumgütermarkt**	Angebot
Mittel	*Monetäre Ebene*	**Kosten**
Geldmittel		Preise
Arbeitskraft		Gebühren

Lange selbst greift hier auf ökonomische Konzepte zurück und folgt dem „aufgeklärten Modell der Rational Choice-Theorie" (Lange, 2004, S.32). Hier wird davon ausgegangen, dass „jeder Handelnde vor der eigentlichen Handlung, Handlungsentwürfe auf der Basis von Situationsdefinitionen entwickelt, ermöglicht darüber hinaus die Unterscheidung und damit die Untersuchung zwischen echten, an den einzelnen Handlungskonsequenzen orientierten Konsumentscheidungen und habitualisierten bzw. routinierten Entscheidungen oder Impulskäufen, die den mit Abstand größten Teil des Konsumverhaltens ausmachen dürfen. Dabei gilt nach Definition der Situation: je höher das subjektive Involvement, je größer das subjektiv wahrgenommene Risiko für Fehlentscheidungen, je größer die Produktunterschiede, je geringer die Kosten der Informationsbeschaffung und je geringer der Zeitdruck, desto eher werden echte Entscheidungen gefällt. Damit sind unter den entgegen gesetzten Bedingungen auch habitualisierte und so genannte Impulsentscheidungen durchaus mit dem Modell der Rational Choice-Theorie beschreib- und erklärbar." (Lange, 2004, S.32). Nach Lange müssen

[6] Heinz Hengst gibt in seinem Buch „Kindheit im 21. Jahrhundert" (2013) einen detaillierten Überblick.

somit die Makroebene der strukturellen Rahmenbedingungen und die Mikroebene der individuellen Handlungsbedingungen miteinander verbunden werden, um Konsumentscheidungen treffen zu können. Auch hier spielen interdisziplinäre Verbindungen eine wichtige Rolle.

Ökonomisch betrachtet bedeutet damit Konsum, wirtschaftliche Güter und Dienstleistungen zu erlangen und privat zu nutzen. Lange bezieht sich dabei auf die Einkommensverwendung, die Marktentnahme und Nutzung von Konsumgütern. Aus der Sicht des Familienmitglieds greift dies jedoch zu kurz. Denn der Konsumprozess beginnt bereits mit der individuellen Bedürfnisentwicklung, der Bedarfsfeststellung und setzt sich fort mit der unbewussten oder bewussten Bewertung von Informationen. Es folgt die rationale oder irrationale Wahlentscheidung, woraufhin der Kauf durchgeführt und die Konsumgüter gebraucht und verbraucht werden, bis sie nach der Nutzung auf unterschiedliche Weise entsorgt werden. Soziologisch betrachtet, sind aber auch dies nicht einfach nur isolierte Entscheidungen eines Individuums. „Vielmehr ist der Konsum hinsichtlich der Bedürfnisse, der Produkte und der Ausrichtung auf andere Personen sozial geformt. Er entwickelt sich in Abhängigkeit von einer individuellen Sozialisation, Trends und Moden.“ (bpb, 2010, S.46). Wenn also von Konsum gesprochen wird, sind neben der reinen Kaufentscheidung auch die sozialen Bedingungen und Einflüsse auf das Konsumverhalten sowie die Konsummuster zu berücksichtigen.

Kinder sind ein wichtiger Bestandteil der heutigen Konsumgesellschaft. Zum einen wird für sie viel Geld in Konsumgüter investiert, zum anderen agieren sie als selbständige Konsumenten. Da Kinder und Jugendliche in unserer vorrangig am Geld orientierten Gesellschaft aufwachsen, richten sie ihre Lebensstile entsprechend aus. Speziell hier wird für Kinder die Ausschlussfunktion von Geld deutlich, denn nur wer über Geld verfügt, dem eröffnet sich der Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Ganssmann, 1986; von Friesen, 1994; Hengst, 1996; Rosendorfer, 2000; Unverzagt/Hurrelmann, 2001). Geld, bzw. der sich daraus ergebene Konsum, wird zu einem wichtigen Medium, über das sich identifiziert wird. Geld hat folglich auch eine soziale Komponente (vgl. Hengst, 2003; Tully/van Santen, 2012). Dabei kann Wohlstand für Kinder auch Freiheit und Macht bedeuten. Denn ökonomischer Wohlstand schafft innerhalb gewisser Grenzen materielle und soziale Freiheit. Darüber hinaus bietet er die Basis für den Erwerb von Macht(positionen) und damit die Möglichkeit der Einflussnahme auf Umstände und Personen (vgl. May, 2011). So wird dem Geld in der heutigen Konsumgesellschaft – parallel zur Arbeit in der Arbeitsgesellschaft – eine wert- und

normschaffende Komponente zugesprochen, die Kindern über ihre Sozialisation vermittelt wird (siehe oben Kapitel 1.4.1., S.38ff.).

Ein Effekt der Zugänglichkeit der Konsumwelt für Kinder ist das Eindringen in Bereiche, die bislang Erwachsenen vorbehalten waren. „Für Kinder, die heute in den globalisierten Konsum- und Dienstleistungsgesellschaften des Westens aufwachsen, bedeutet der Zugang zum Medienmarkt und zur kommerziellen Kultur eine Befreiung aus traditionellen (pädagogischen) Abhängigkeiten, Beengtheiten, Erwachsenenkontrollen und eine Öffnung zu den universellen Mustern der einen Konsumkultur." (Hengst, 2002, S.10). Von Friesen hingegen sieht die Öffnung der Konsum- und Medienwelt für Kinder kritisch. Sie spricht davon, dass das Erwachsenendasein seinen Reiz verliert. Für Jugendliche ändert sich in ihrer Zukunft demnach lediglich die Tatsachse, dass sie selbst für das notwendige Geld arbeiten müssen. Alles andere kennen und besitzen sie schon seit Kleinkindtagen (vgl. von Friesen 1994, S.15). Die Entwicklung bis heute zeigt tatsächlich, dass die Übergänge von Kindheit, Adoleszenz und Erwachsensein fließend geworden sind.

Im Zuge der wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen hat der Markt bzw. das kommerzielle System an Einfluss auf Kinder zugenommen. Kinder nehmen diese Prozesse in der Familie, Gesellschaft und Medien auf, beobachten beispielsweise Entscheidungsprozesse und versuchen, ihre eigenen Bedürfnisse nach vorgegebenen Richtlinien zu befriedigen bzw. sich eigene Wege zu suchen, wie ihre Bedürfnisse befriedigt werden können. Dies hat die Werbe- und Markenindustrie erkannt und versucht schon frühzeitig dafür zu sorgen, dass sich bestimmte Geschmacks- und Stilpräferenzen heranbilden (vgl. Baacke, 2000). Hengst geht sogar so weit zu sagen, dass „der Konsum den Kindern der Gegenwart zur zweiten Natur geworden ist." (Hengst, 2003, S.247)[7]. Infolgedessen ist zu erkennen, dass der Medien- und Konsumgütermarkt Konsumenten nicht mehr nach Alter und Geschlecht unterscheidet, sondern nach „Konsumenten mit viel und wenig Kaufkraft, mit langer und weniger langer Lebenserwartung, mit größerem oder geringerem Einfluss auf Kaufentscheidungen." (Hengst, 2002, S.5). Insbesondere die Werbe- und Markenindustrie verfolgt dieses Konzept. Kindern wird nun zugetraut, Kompetenzen im Umgang mit den neuen Möglichkeiten zu entwickeln, die ihre Handlungsfähigkeit und ihre Teilhabemöglichkeiten an der Gesellschaft erweitern (vgl. Hengst, 2000; Unverzagt/Hurrelmann, 2001).

[7] Levison (2000) oder Zelizer (2002) betonen dies auf internationaler Ebene.

Dieser Kindermarkt wurde nicht nur aus Konsumenten- bzw. Marketingsicht wichtig, auch die Ökonomie hat sich wissenschaftlich damit auseinandergesetzt. Dabei entwickelte der Amerikaner McNeal drei Dimensionen des Kindermarktes, die die Rolle von Kindern in der Konsumgesellschaft verdeutlichen sollen:

„1. Der **Gegenwartsmarkt**. Er wird durch die aktuelle Kaufkraft der Kinder geprägt.
2. Der zweite Markt kann als **Multiplikatorenmarkt** bezeichnet werden. Zahlreiche Studien belegen, dass Kinder eine wichtige Rolle bei den Kaufentscheidungen in der Familie spielen.
3. Der dritte Markt wird in vielen Studien als **Zukunftsmarkt** bezeichnet. Bei diesem Markt stehen die Kinder als künftige, erwachsene Konsumenten im Blickfeld des Interesses." (McNeal zitiert in Sparda-Studie, 2011, S.16f., Hervorhebung durch den Verfasser).

Diese drei Märkte können die Entwicklung von Kindern beeinflussen und deren Betrachtung in und von der konsumorientierten Gesellschaft. Die Hersteller von Waren können nach diesem Modell ihre Werbekampagnen ausrichten und Kinder beziehungsweise ihre Eltern gezielt ansprechen. Wie beeinflussend Werbung im Einkaufverhalten der Kinder ist, sieht man im täglichen Einkaufverhalten. Die Werbung hat nämlich eine Norm schaffende Wirkung innerhalb der Peergruppe, in dem Waren über den Gebrauchswert hinaus auch ein sozialer Wert zugeschrieben wird. Konsumgüter, wie beispielsweise eine Markenjeans oder heutzutage ein Smartphone, werden zum kommunikativen, oft zeitlich begrenzten und kontextgebundenen Gebrauchswert (wie Zugehörigkeit, Coolness und Ansehen). Genau dieser Aspekt macht sich wiederum die Marken- und Konsumgüterindustrie zu nutzen, und verstärkt die zielgruppenorientierte Werbung, so dass ein Kreislauf entsteht (vgl. Hengst, 2003).

Der Soziologe Elmar Lange hat sich in seiner Untersuchung intensiv mit dem Kauf- und Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen beschäftigt (vgl. Lange, 2004). Dabei konnte er zwei unterschiedliche Extrempole von Konsumverhalten eruieren, die je einem bestimmten Zweck dienen. Auf der einen Seite berichtet er von einem demonstrativen Konsum und auf der anderen Seite von einem kompensatorischen Konsum. Unter demonstrativem Konsum versteht Lange „ein Kauf- und Konsumverhalten, das in erster Linie das soziale Bedürfnis nach Liebe, Zuneigung und sozialer Anerkennung zu befriedigen sucht. Mit dem Kauf und dem Konsum von Gütern bzw. Dienstleistungen soll vor allem der eigene Status im Kreis der Freunde und Bekannten aufgewertet werden. Der unmittelbare ökonomische Nutzen, also die Befriedigung von Grund- oder Wahlbedürfnissen, tritt dagegen in den Hintergrund. Demonstrativer Konsum findet sich weiterhin als Kauf und Konsum von neuen, modischen und exklusiven Gütern, die

noch wenig verbreitet sind. Mit diesem Konsummuster versucht der Konsument seinen eigenen Status zu heben und sein eigenes Ansehen zu mehren.“ (Lange, 2004, S.126f.). Diese Muster des demonstrativen Konsums hat Lange vor allem in der Altersgruppe der Jüngeren und in der Statusgruppe der Schüler gefunden. Bei ihnen ist offensichtlich das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und nach Differenzierung erheblich stärker ausgeprägt als in der Gruppe der Älteren sowie bei den Berufstätigen und Auszubildenden. Nach Lange wachsen diese Kinder „unter wenig demokratischen Erziehungsverhältnissen auf. Ihre Eltern sind ihnen in ihrem eigenen Konsumverhalten ein schlechtes Beispiel gewesen.“ (Lange, 2004, S.128). Der demonstrative Konsum dient somit bei Kindern und Erwachsenen dazu, ihr Ansehen und ihren Status im Kreis ihrer Freunde und Bekannte durch den Kauf und die Zurschaustellung von exklusiven und teuren Markenartikeln zu heben. Dem gegenüber bezeichnet Lange als kompensatorischen Konsum ein Konsumverhalten, das „nicht (vorrangig) den Zwecken dient, denen das gleiche Verhalten normalerweise gewidmet ist, sondern Defizite kompensieren soll, die aus dem Nicht-Lösen ganz anderer Probleme entstanden sind. Kompensatorisches Kaufen kann beispielsweise die Funktion haben, dem Käufer über beruflichen Stress oder private Enttäuschungen hinwegzuhelfen. Das Gut wird dann nicht (oder nicht in erster Linie) um seines Gebrauchswertes willen gekauft, sondern um der Befriedigung willen, die der Kaufakt selbst dem Käufer verschafft, und zugleich in der Erwartung, dass diese Befriedigung einen Ausgleich für die Frustration bieten möge, die durch das unbewältigte Problem hervorgerufen wurde.“ (Lange, 2004, S.132). Der kompensatorische Konsum unterscheidet sich somit vom demonstrativen Konsum dadurch, dass die gekauften Güter nicht im Kreis der Familie oder bei den Freunden zur Schau gestellt werden. Kompensiert wird das Gefühl einer inneren Leere, das Gefühl, als Person nicht vorbehaltlos akzeptiert zu werden. Darüber hinaus wird kompensatorischer Konsum eingesetzt, um Frustrationen, Niederlagen und vermeintliche Defizite aufzuwiegen (vgl. Lange, 2004). Häufig läuft das kompensatorische Kaufen nicht bewusst ab, es ist eher ein Resultat von unbewussten Verhaltensmustern. In der Warenwelt hat der Konsument etwas gefunden, was die innere Leere zu füllen hilft. Im Extremfall kann infolgedessen übermäßiges kompensatorisches Kaufverhalten zur Kaufsucht führen (siehe Kapitel 1.10., S.94ff.).

Neben diesen beiden Extremen stellt Lange ein gesellschaftlich gewünschtes Konsumverhalten vor, welches als rational bzw. marktkonform erscheint, „wenn es diejenigen Güter und Dienstleistungen nach Quantität und Qualität auswählt, die ökonomische Bedürfnisse optimal zu befriedigen versprechen, wobei die Geldmittel so eingesetzt werden, dass die Kosten

minimiert werden. Als ein wichtiger Bezugspunkt des Konsumverhaltens erscheinen hier die individuellen Bedürfnisse, die man über den Konsum zu befriedigen sucht.“ (Lange, 2004, S.114). Rationales konsumieren verlangt dabei eine umfassende Informationssammlung und einen ständigen Vergleich der Güter untereinander, zum Beispiel im Hinblick auf ihre Qualität (siehe oben Kapitel 1.4.3., S.47ff.). Darüber hinaus werden Informationen gesammelt, um entscheiden zu können, ob man die Kaufgegenstände hinsichtlich der eigenen ökonomischen Bedürfnisse überhaupt braucht. Es werden Kosten und Nutzen gegenübergestellt und die Preise der Güter mit den durch sie gebotenen Leistungen und der Preise mit den eigenen Einkünften verglichen. Wenn Kinder an den Konsum herangeführt werden, sollte das rationale Konsumverhalten als Vorbild dienen, um in der Konsumgesellschaft zu bestehen. Dabei sollten die eigenen vor allem kognitiven Entwicklungsschritte berücksichtigt und gemeinsam mit dem vorgelebten Konsumverhalten in eigene Strategien umgewandelt werden.

Nach den Ergebnissen von Lange verhalten sich die meisten Heranwachsenden in ihrem Kauf- und Konsumverhalten durchweg rational und marktkonform. Sie gehen bei ihren Konsumentscheidungen „von ihren eigenen ökonomischen Bedürfnissen aus und suchen die Güter und Dienstleistungen, die diese Bedürfnisse zu befriedigen versprechen. Dabei vergleichen sie die Preise der Güter mit deren Qualität und ihren eigenen finanziellen Möglichkeiten. Dieses Konsummuster finden wir bei etwa drei Vierteln aller Jugendlichen. Das demonstrative Konsumverhalten, mit dem die Jugendlichen durch den Kauf und die Zurschaustellung ihrer Güter vor allem ihre sozialen Bedürfnisse nach Zuneigung und sozialer Anerkennung sowie nach Aufwertung ihres eigenen Status im Kreise ihrer Freunde und Bekannten zu befriedigen versuchen, finden wir bei etwa einem Fünftel der Jugendlichen. Bei diesem Konsummuster tritt der unmittelbare Gebrauchswert zurück und der symbolische Wert in den Vordergrund. Das kompensatorische Konsummuster, mit dem die Jugendlichen durch den Kauf von Gütern Misserfolgserlebnisse, die in außerökonomischen Bereichen entstanden sind, zu kompensieren versuchen, ohne dass die gekauften Güter auch als Statussymbol gezeigt werden, findet sich bei etwa einem Achtel der Heranwachsenden; etwa 6% der Heranwachsenden sind sogar als kaufsüchtig zu bezeichnen.“ (Lange, 2004, S.167). Bezogen auf das kulturelle Kapital war bereits darauf hingewiesen worden, dass eine hohe Schulbildung, besonders aber gute Schulleistungen den Rationalitätsgrad fördern. Umgekehrte Bedingungen führen tendenziell in Richtung eines demonstrativen, aber auch kompensatorischen Konsums. Deutliche Effekte gehen nach Lange von den dominanten Bindungen der Jugendlichen entweder zu den Eltern oder zu den Peergruppen aus: „Je stärker die Bindung an die Eltern,

gefördert durch einen demokratischen Erziehungsstil, desto stärker sind sie gegenüber einem demonstrativen und insbesondere gegenüber einem kompensatorischen Konsumstil gefeit. Je stärker ihre Bindung an die Peergruppen, gefördert durch autoritäre oder überbehütende Erziehung im Elternhaus, desto wahrscheinlicher sind demonstrativer und kompensatorischer Konsum.“ (Lange, 2004, S.170). Als wichtigen Gradmesser der Entscheidungsfindung nennt Lange den Zugriff auf Informationen. Dabei steigt der „Rationalitätsgrad mit dem Zugriff auf fachlich abgesicherte Informationen durch Institutionen oder auf durch glaubwürdige Personen abgesicherte Informationen und sinkt mit dem Rückgriff auf Informationen aus den Medien oder aus der Werbung.“ (a.a.O., 2004, S.171). Umgekehrt steigen nach Lange der demonstrative und der kompensatorische Konsum, wenn man sich überwiegend auf die Medien verlässt und sich der Werbung relativ unkritisch überlässt (vgl. Lange, 2004). Ergänzend möchte ich hinzufügen, dass auch die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung wichtig ist, um den Prozess der Entscheidungsfindung voranzutreiben (siehe Kapitel 1.3.2., S.33ff.).

Es zeigte sich folglich, dass das Ausmaß an Rationalität bei den Kauf- und Konsumentscheidungen von Kindern in den letzten Jahren entgegen landläufiger Meinung zugenommen hat. Nach Lange werden die Kauf- und Konsumentscheidungen von Heranwachsenden rationaler, je älter bzw. reifer sie werden und je mehr sie auf selbst verdientes Einkommen zurückgreifen können. „Wer erlebt, dass man für sein Geld auch arbeiten muss, der geht mit seinen Einnahmen deutlich vorsichtiger um als derjenige, dem alles geschenkt wird.“ (Lange, 2004, S.117f.). Eine „vernünftige Konsumerziehung betrifft auch und vor allem die innere Beziehung zu den Dingen sowie das Abwägen zwischen dem monetären Nutzen und der Bedeutung der immateriellen Werte und Güter.“ (Sparda-Studie, 2011, S.35). Des Weiteren konnte Lange bestätigen, dass eine elterliche vorbildhafte Konsumerziehung, die die Kinder zu einem sorgfältigen Umgang mit Geld und dem Kauf und Konsum von Gütern anregt, einen weiteren deutlichen Effekt auf das Konsumverhalten von Kindern hat. „Wer großen Wert auf gute Manieren und Höflichkeit, Disziplin und Ordnung, Pflichterfüllung, Fleiß, Bescheidenheit und Pünktlichkeit legt, zeigt durchweg ein höheres Maß an Rationalität als derjenige, der diese Werte geringschätzt. Eltern, die ihre Kinder auf der anderen Seite immer großzügig mit Geld bedenken und selbst in ihren Geldausgaben verschwenderisch erscheinen, senken deutlich die Rationalität des Konsumverhaltens ihrer Kinder.“ (Lange, 2004, S.119). Für das Konsumverhalten von Kindern und schlussendlich auch für den Umgang mit Geld spielen folglich die eigenen Entwicklungsschritte eine wichtige Rolle, aber auch der Einfluss von außen durch die Familie, die Peergruppe, die Medien und gesellschaftliche Normen und Werte. Je

älter Kinder werden, desto rationaler hinterfragen sie die Vorgaben der Eltern und der Gesellschaft und beginnen eigene Entscheidungen und Haltungen zu entwickeln, um sich in der konsumorientierten Gesellschaft zurecht zu finden.

Finanziell stehen Kinder in Deutschland gut da. Im Jahr 2008 verfügten sie durch regelmäßige Geldzuwendungen und Geldgeschenke zu Weihnachten, Ostern und am Geburtstag über 2,6 Milliarden Euro. 3,8 Milliarden lagen zudem auf ihren Sparkonten (vgl. KVA, 2008, S.34). Neben Lange konnte auch die Studie der Bundeszentrale für politische Bildung belegen, dass „je höher sich die Einkünfte von Jugendlichen beliefen, insbesondere die selbst verdienten, desto rationaler war ihr Konsumverhalten." (bpb, 2010, S.11).

Geldsummen im Überblick:

	Pro Kind/Jahr 2008	Pro Kind/Jahr 2006
Ø regelmäßige Geldzuflüsse (Taschengeld, kleine Verdienste…)	279 Euro	246 Euro
Ø Geldgeschenke (Geburtstag, Weihnachten, Ostern)	173 Euro	145 Euro (ohne Ostern)
Ø Sparguthaben	662 Euro	615 Euro

(KVA, 2008, S.40)

An Geldgeschenken haben die untersuchten Kinder der Kids Verbraucheranalyse 2008 folgende Summen im Durchschnitt erhalten: „Geburtstag 76 Euro, Weihnachten 76 Euro, Ostern 20 Euro (Gesamt 172 Euro, 2006 145 Euro ohne Ostern); 6-9 Jahre 131 Euro (114 Euro 2006), 10-13 Jahre 215 Euro (175 Euro 2006)." (KVA, 2008, S.37). Nach der Kids Verbraucheranalyse gaben die Kinder das Geld bevorzugt für Süßigkeiten, Zeitschriften und Eis aus: „Süßigkeiten, Kekse 59%, Zeitschriften, Comics, Magazine 46%, Eis 35%, Getränke 28%, Fast Food, Essen unterwegs 26%, Spielzeug 21%, Sticker, Sammelkarten 19%, Kino 18%, Handykosten 17%, Musik-CD 14%." (KVA, 2008, S.36).

Die Kids Verbraucheranalyse belegte außerdem, dass die Freiräume der Kinder einerseits stetig gewachsen sind und ihre Mitspracherechte zugenommen haben, aber die Eltern eine gewisse Kontrollfunktion nicht aus der Hand geben wollten. Die Kinder sind Mitentscheider im Haushalt. Sie wurden deshalb von den Eltern als Ansprechpartner bei Käufen ernst genommen. Marken spielten insbesondere bei Kleidung, Schulsachen und dem Handy eine Rolle (vgl. KVA 2008, 2010). Nach Lange gaben gut 40% aller Heranwachsenden an, überhaupt nichts zu

sparen, sondern die verfügbaren Einkünfte voll für Konsumzwecke auszugeben. Kinder, die von ihren Eltern zu einem sorgfältigen Umgang mit Geld erzogen worden sind, zeigten hingegen deutlich höhere Sparquoten als Kinder, die nicht so erzogen wurden. Lange fand ebenfalls heraus, dass Kinder mit guten Schulleistungen eher zur Sparsamkeit tendierten als Kinder mit eher mäßigen Leistungen (vgl. Lange, 2004, S.84). Das Sparverhalten begrenzte sich jedoch darauf, Geld zu sparen, um sich Wünsche zu erfüllen. Nach der Kids Verbraucheranalyse (2008) sparten 22% alles, 63% sparten einen Teil, 16% sparten nichts und gaben alles aus. Auch hier stiegen die Summen gegenüber 2006 stetig an (vgl. KVA, 2008, S.38). Wie gesagt, wurde das meiste Geld gespart, um sich am Konsum zu beteiligen. Vor allem wurde auf Elektronik, Bekleidung und Spielzeug gespart: „Handy 14%, Bekleidung, Schuhe 12%, Spielwaren 12%, Computerspiele 11%, PC, PC-Zubehör 11%, Fahrrad 9%, Konsolen-Spiele 9%, Handspielgeräte 8%, Sportausrüstung 7%." (KVA, 2008, S.39). Spielzeug war weiterhin ein wichtiges Konsumgut. Aber je nach Geschlecht und Alter wurde mit anderem Spielzeug gespielt. Besonders bei den älteren Kindern hatten Konsolen und Computer-Games die Puppen und Spielkästen verdrängt. Drei Jahre in Folge stiegen die Ausgaben der Eltern für Spielwaren auf bis zu 180 Euro im Jahr 2012 (vgl. KVA, 2008/ 2010/ 2012).

Die verstärkte Digitalisierung der heutigen Gesellschaft trägt dazu bei, dass Kinder immer früher mit elektronischen Medien in Berührung kommen, mit ihnen aufwachsen und immer früher selbst eigene (mobile) Geräte besitzen (wollen). Vor allem das Smartphone spielt zunehmend eine wichtige Rolle beim Erwachsenwerden. Laut Sparda-Studie besitzen 2,2 Millionen Kinder in der Alternsgruppe der 10-13jährigen ihr eigenes Handy. In der Kids Verbraucheranalyse kann ein Vergleich von 2002 und 2008 vorgenommen werden: Der Handybesitz stieg von 4% (2002) auf 13% (2008) bei den 6-9jährigen und von 26% (2002) bis auf 64% (2008) bei den 10-13jährigen (2008) (KVA, 2008, S.17). Im Alter von 18 Jahren kann von einer Vollversorgung gesprochen werden (vgl. Sparda-Studie, 2011, S.4f.). Darüber hinaus finden sich immer mehr Geräte der Unterhaltungselektronik (Fernseher, DVD-Player, Stereo-Anlage oder MP3-Player) in den Kinderzimmern (vgl. KVA, 2008, S.16). In der Jugendstudie von elbdudler in Zusammenarbeit mit dem internationalen Marktforschungsinstitut YouGov konnten in einer Online-Befragung 2017 Erkenntnisse aus den Bereichen Onlinenutzung, Werbewirkung und Konsumverhalten in der Altersgruppe zwischen 14 bis 18 Jahre herausgefunden werden. Bezogen auf die Handynutzung gaben 98% aller Jugendlichen an, ein Smartphone zu besitzen. Davon waren 42% der Befragten „ständig aktiv", weitere 51% waren zumindest häufig an ihrem Smartphone aktiv und hatten es meistens in direkter Nähe (a.a.O.,

2018, S.5). Fast jeder 2. der befragten Jugendlichen gab an, Marken in sozialen Netzwerken zu folgen. Interesse an Neuigkeiten und Angeboten des Unternehmens wurden dabei als bedeutendste Gründe genannt. Aber auch die Verbundenheit zur Marke oder unterhaltsame bzw. exklusive Inhalte boten Potentiale für Unternehmen (a.a.O., 2018, S.13). Als negative Auswirkung der Digitalisierung in der heutigen Gesellschaft können die damit einhergehenden Kosten genannt werden. Vor allem Telekommunikationsmittel werden heutzutage schon bei Kindern und Jugendlichen zur Schuldenfalle, da sie zwar den Umgang beherrschen, aber nicht die Kosten für die virtuellen Annehmlichkeiten im Blick haben. Hier sollten insbesondere die Eltern Vorbild und Berater sein und die Heranwachsenden an den Umgang mit Geld und Konsum kritisch heranführen. Wenn Kinder hingegen erst spät Geld zur freien Verfügung oder schlechte Vorbilder haben, sind sie im Erwachsenenleben eher gefährdet, sich zu verschulden.

Zum Zeitpunkt der Erhebung dieser Dissertationsstudie war das Thema Digitalisierung bei den Kindern noch nicht relevant. Erst nach der Befragung entwickelten sich Smartphones und Internet-Flatrates so rasant, dass heutzutage die elektronischen Medien auch für Kinder unter 14 Jahren interessant wurden. Die Digitalisierung hat somit keine thematische Relevanz für die hier untersuchten Kinder.

1.6. Kinderarbeit – Arbeit von Kindern

In der Gesellschaft löst der Begriff Kinderarbeit bis heute negative Assoziationen aus und prägt damit die Wahrnehmung der sozialen Realität, die wir mit diesem Begriff bezeichnen und begreifen wollen. Er ist eine soziale Konstruktion der Gesellschaft, die damit wertend eine objektive Befassung mit der Thematik erschwert. Im Englischen wird deshalb heute gewöhnlich zwischen *child labour* und *child work* unterschieden (vgl. Liebel, 1999). Boyden, Lang und Myers schlagen zu Recht vor, den Begriff *child labour* nur auf offensichtlich problematische Formen der Kinderarbeit zu beziehen und im Übrigen von *child work* zu sprechen (vgl. a.a.O., 1998). Im Deutschen (und in anderen Sprachen wie dem Spanischen, Französischen oder Italienischen) sind diese begrifflichen Unterscheidungen leider nicht möglich. Um nicht immer die negativen Konnotationen mitklingen zu lassen, wird in dieser Dissertation weitestgehend auf den Begriff Kinderarbeit verzichtet und meist von der Arbeit von Kindern gesprochen.

Das Thema Kinder und Arbeit wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Um sich diesem Themenkomplex zu nähern, betrachten wir zunächst die Hintergründe von Kindheiten. Wissenschaftlich wird Kindheit in einem ständigen Prozess sozial konstruiert und auch

innerhalb einer Gesellschaft bestehen unterschiedliche Kindheitsbilder nebeneinander bzw. in Interaktion. Wie im obigen Kapitel über Kindheit dargelegt (Kapitel 1.3.1., S.20ff.), hat sich das Verständnis von Kindheit in den letzten 50 Jahren enorm verändert und dies hatte starken Einfluss auf das Zutrauen und die Selbstverständlichkeit, die in die Möglichkeiten gelegt wird, was Kinder in deren Lebensphase tun können.

Historisch betrachtet gab es bis weit in das 20. Jahrhundert hinein für Kinder Arbeiten in der Familie und für die Familie, die zur Ökonomie des Haushaltes beitrugen. Sie wurden nicht in Geld gerechnet (vgl. Bönig, 2012, S.4). Schon früh zeigte sich, dass gesetzliche Verbote der Kinderarbeit nicht durchgängig beachtet wurden. Erst durch staatliche Kontrolle, beispielsweise durch die Einführung der Schulpflicht, wollte man die Arbeit von Kindern gänzlich eindämmen. Viele Familien stellten infolgedessen auf Heimarbeit um, so dass Kinder weiterhin vor und neben der Schule bzw. an unterrichtsfreien Tagen gearbeitet haben. Durch die Industrialisierung wurde jedoch immer mehr fachliches Personal gebraucht, so dass sich Inhalt und Dauer der Schulzeit ändern mussten und damit das Schutzalter der Kinder.

Wie oben im Kapitel 1.3.1. beschrieben, herrschte in der damaligen Gesellschaft die Einstellung vor, ein Kind brauche eine besondere Phase der Erziehung, eine geschützte Zeit, in der es das lernt, was es für das Leben in der Gesellschaft braucht. Diese „Zeit des Lernens und Erwachsenwerdens sollte nach Möglichkeit nicht durch körperlich überbeanspruchende, das Lernen verhindernde oder den Spaß an der Arbeit vergällende Tätigkeiten und Bedingungen geprägt sein.“ (Bönig, 2012, S.3f.). Nach außen kommuniziert wurde daraufhin die Grundtendenz, jegliche Arbeit von Kindern sei schädlich, negativ und gehörte verboten. Infolgedessen entwickelte sich in der vor allem westlichen Gesellschaft die Einstellung, dass es eine Weiterentwicklung sei, wenn Kinder nicht mehr arbeiten müssten. Diese Ansicht wurde daraufhin in die ganze Welt hinausgetragen, ohne darauf zu achten, welche gesellschaftlichen Entwicklungen und Voraussetzungen in der jeweiligen Kultur vorherrschten. Genauso wenig wurde in Betracht gezogen, welche Vorteile die Arbeit von Kindern mit sich bringen kann. Geschweige denn, Kinder als wirtschaftliche Subjekte zu verstehen. Kinder waren in dieser Art des gesellschaftlichen Konstruktes gefangen. Sie wurden für unmündig erklärt und Erwachsene bestimmten fortan den gesellschaftlichen Werdegang.

Bis heute dominiert in Deutschland dieses Bild der arbeitsfreien Kindheit. Auch auf internationaler Ebene setzte sich diese Vorstellung durch. Nach international geltenden Definitionen sind wirtschaftliche Aktivitäten „alle bezahlten und unbezahlten Arbeiten im und

außerhalb des Haushaltes der eigenen Familie, unabhängig davon, ob sie für den Markt oder für den häuslichen Verbrauch geleistet werden.“ (Deutsches NRO-Forum, 2009, S.7). Nach der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) sind Kinder wirtschaftlich aktiv, wenn sie mindestens eine Stunde in der Woche arbeiten (vgl. Heidel, 2003). Mit Kinderarbeit im Sinne der ILO-Standards werden „wirtschaftliche Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen bezeichnet, die nach den Übereinkommen 138 und 182 der Internationalen Arbeitsorganisation nicht zulässig sind.“ (Deutsches NRO-Forum, 2009, S.7). Die ILO-Konvention 138 ist bereits 1973 entwickelt worden und bestimmt das Mindestalter für die Zulassung einer Beschäftigung[8]. Bis 13 Jahre besteht hiernach ein vollständiges Beschäftigungsverbot, von 13 – 15 Jahre dürfen Jugendliche eine leichte Tätigkeit ausführen, darüber ist eine Vollzeitbeschäftigung möglich. Alle Kinder unter 13 Jahre dürfen jedoch nicht arbeiten. Inzwischen wurde diese Konvention von 163 Staaten ratifiziert.

Der Kampf gegen Kinderarbeit erhielt 1999 einen kräftigen Impuls, als das Übereinkommen 182 über das Verbot der schlimmsten Formen der Kinderarbeit verabschiedet wurde (vgl. Liebert, 2012, S.10). Hierin wurden Verbote genau benannt und unverzügliche Maßnahmen zur Beseitigung schlimmster Formen von Kinderarbeit gefordert. Das Übereinkommen definiert in Artikel 3 folgende Arbeiten von Kindern unter 18 Jahren als die schlimmsten Formen der Kinderarbeit[9]: Kinderprostitution und Kinderpornografie, der Einsatz von Soldaten, illegale Tätigkeiten wie Drogenschmuggel sowie generell Arbeit, die für die Gesundheit, die Sicherheit oder die Sittlichkeit schädlich ist. Anders als das Übereinkommen 138 über das Mindestalter verlangt das Übereinkommen 182 explizit das Verbot dieser schlimmsten Formen der Kinderarbeit in der nationalen Gesetzgebung. Ebenfalls verboten sind laut Übereinkommen jegliche Arbeit von Kindern unter zwölf Jahren sowie Kinderhandel, Leibeigenschaft und Zwangs- oder Pflichtarbeit von Kindern. Kaum ein Land konnte und wollte sich deren Bekämpfung verweigern. Bis heute haben 175 der 185 ILO-Mitgliedstaaten das Übereinkommen, das ebenfalls zu den Kernarbeitsnormen zählt, ratifiziert (vgl. Liebert, 2012, S.11; Deutsches NRO-Forum Kinderarbeit, 2009, S.7).

[8] Siehe: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/normativeinstrument/wcms_c138_de.htm vom 01.02.2020.
[9] Siehe: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/normativeinstrument/wcms_c182_de.htm vom 01.02.2020.

Auf internationaler Ebene ist das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) aktiv und definiert vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Kindheitsbildes die Arbeit von Kindern nach folgenden Kriterien:

- „Für Kinder im Alter von fünf bis elf Jahren: jede wirtschaftliche Tätigkeit ab einer Stunde pro Woche und jede Arbeit im Haushalt ab 28 und mehr Wochenstunden.
- Für Kinder zwischen zwölf und 14 Jahren: jede wirtschaftliche Tätigkeit ab 14 und mehr Stunden pro Woche sowie jede Arbeit im Haushalt ab 28 Wochenstunden.
- Für 15- bis 17Jährige: jede Tätigkeit oder Hausarbeit ab 43 Stunden pro Woche und jede gefährliche Arbeit.“ (UNICEF, 2008, S.2)

Nach Schätzungen von UNICEF (2008) arbeitet fast jedes siebte Kind zwischen fünf und 14 Jahren – weltweit sind das etwa 158 Millionen. Viele dieser Kinder üben Tätigkeiten aus, die gefährlich sind oder ihre Entwicklung behindern. Rund 8,4 Millionen Mädchen und Jungen weltweit werden unter extremen Bedingungen ausgebeutet – als Zwangsarbeiter, Schuldknechte oder Kindersoldaten. Mindestens eine Million Kinder werden allein jedes Jahr in Asien für die Prostitution missbraucht. Die meisten arbeitenden Kinder leben in Afrika südlich der Sahara: 69 Millionen Mädchen und Jungen im Alter von fünf bis 14 Jahren. In Süd- und Ostasien gibt es 66 Millionen Kinderarbeiter dieser Altersgruppe. In Südamerika arbeiten 12 Millionen Mädchen und Jungen (vgl. UNICEF, 2008, S.1). Die meisten Kinderarbeiter finden sich in der Landwirtschaft (60%), gefolgt von 26% im Dienstleistungsbereich und 7% in der Industrie. Der restliche Anteil ist nicht näher bestimmbar. Während in der industriellen Produktion vor allem Jungen beschäftigt sind, stellen Mädchen die Mehrheit der im Dienstleistungssektor arbeitenden Kinder (vgl. Liebert, 2012, S.12). Aber auch in Industrieländern wie Deutschland, den USA oder Japan arbeiten Kinder, um Geld zu verdienen. Die ILO schätzt die Zahl der arbeitenden fünf- bis 17-Jährigen im Jahr 2000 auf 2,5 Millionen. Allein in der US-amerikanischen Landwirtschaft arbeiten zwischen 300.000 und 800.000 Kinder (vgl. UNICEF, 2008, S.3). Diese und andere Arbeiten von Kindern werden jedoch oft nicht beachtet. Auf der einen Seite ist nicht immer transparent, wie die Statistiken entstehen, auch der anderen Seite tauchen zigtausende Kinder in keiner Statistik auf. Sie arbeiten im Haushalt, als Müllsammler oder Schuhputzer und sind nirgendwo registriert. Andere werden illegal als Drogenkuriere missbraucht. Vier von fünf arbeitenden Kindern erhalten keine Bezahlung. Vor allem Hausmädchen bekommen oft nicht mehr als Essen und eine Unterkunft. Diesen Kindern ist mit einer Statistik nicht geholfen.

Als Hauptursache für Kinderarbeit wird von UNICEF die Armut genannt. Weltweit leben mehr als eine Milliarde Menschen in Armut – jeder zweite ist ein Kind. Laut UNICEF lässt die wirtschaftliche Not Familien oft keine andere Wahl: Ihre Kinder müssen mitverdienen, um die Existenz zu sichern. Dennoch räumt UNICEF ein, dass Armut nicht automatisch der Auslöser für Kinderarbeit sein kann (vgl. UNICEF, 2008, S.3). Da Kinderarbeit ein komplexes Phänomen ist, kann Armut allein als Auslöser von Kinderarbeit nicht genannt werden. Sicherlich steht Armut in einem engen, aber vielschichtigen Zusammenhang zu Kinderarbeit. So ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus armen Familien in einem armen Land arbeiten höher als bei reichen Familien in einem reichen Land (vgl. Deutsches NRO-Forum, 2009, S.21f.). Aber eine konkrete Schlussfolgerung darf man daraus nicht ziehen.

Die ILO verzeichnete mit ihren Übereinkommen auch Erfolge, denn die Arbeit von Kindern (so wie sie sie definierte) war weltweit rückläufig. Schätzte sie 2011 die Anzahl der weltweit arbeitenden Kinder auf 220 Millionen, davon 115 Millionen in einem gefährlichen Beschäftigungsverhältnis, waren es im September 2017 152 Millionen, davon 73 Millionen mit gefährlicher Tätigkeit. Die meisten Kinder arbeiteten weiterhin in der Landwirtschaft (71%), in einkommensschwachen Ländern und in Konfliktregionen (vgl. ILO-Bericht, 2017). Ihr Ziel, 2016 die schlimmsten Formen der Kinderarbeit beseitigt zu haben, hat die ILO hingegen nicht erreicht (vgl. Liebert, 2012, S.11; Küppers, 2015, S.3).

Deutlich hervorheben möchte ich, dass es *die Kinderarbeit* nicht gibt. Die Mädchen und Jungen, die weltweit arbeiten, tun dies unter sehr unterschiedlichen Bedingungen. Tatsächlich gibt es auch Kinderarbeit, die keine Kinderrechte verletzt (vgl. Küppers, 2012, S.23). Das „Ausmaß und die Formen von Kinderarbeit werden durch eine Reihe kultureller, sozialer und wirtschaftlicher Faktoren geprägt, wobei das Wechselspiel von nationalen und globalen, lokalen und regionalen Entwicklungen und Strukturen entscheidend ist. Nur in diesem Zusammenhang kann Kinderarbeit verstanden werden.“ (Deutsches NRO-Forum, 2009, S.21). Die oben genannten negativen Vorannahmen haben sich jedoch so tiefgehend im Alltagsverständnis (und in gesetzlichen Regelungen) eingenistet, dass die Rede von Kinderarbeit automatisch dazu führt, die Arbeit von Kindern nur unter schädlichen Aspekten wahrzunehmen. Die möglichen Bedeutungen und positiven Aspekte von Arbeit bleiben hingegen überlagert (vgl. Liebel et al., 2012, S.35f). So ist es gesellschaftlich weiterhin umstritten, Kinder arbeiten zu lassen, geschweige denn ihnen generell das Recht zu arbeiten zuzugestehen (vgl. Nnaji, 2007, S.12).

Mit der Zeit und dem oben beschriebenen gesellschaftlichen Wandel hat sich jedoch auch die Wahrnehmung der Entwicklung von Kindern verändert. Es wird in der Wissenschaft und in der Gesellschaft differenzierter betrachtet, was unter einem Kind zu verstehen ist, wie es aufwächst und wie die Menschheit sich selbst versteht. „Die Aufklärung hat den Menschen vielfach und neu als veränderbar und durch seine Arbeit selbst geworden erfahren." (Bönig, 2012, S.3).

Kinderarbeit bleibt indes weiterhin ein komplexes gesellschaftliches Problem. Einen einfachen, schnellen Weg zu ihrer Abschaffung wird es nicht geben. Die Vergangenheit hat jedoch gezeigt, dass ein Verbot der Beschäftigung von Kindern allein nichts daran ändert, dass weiterhin Mädchen und Jungen arbeiten. Für manche Kinder wurde die Situation sogar schwieriger, weil ihre Arbeit in eine Grauzone der Illegalität gerückt ist. Die sozialen und wirtschaftlichen Ursachen der Armut und das rücksichtslose Gewinnstreben mitunter weltweit tätiger Menschenhändler und großen Konzernen lassen sich allein durch Gesetze ebenso wenig beseitigen. Es zeigte sich, dass undifferenzierte Handelssanktionen und Boykotte ebenfalls kontraproduktiv waren und dazu führten, dass Firmen Kinder in ihren Betrieben entlassen haben und so die Familien noch tiefer ins Elend führten (vgl. Küppers, 2012, S.24; UNICEF, 2008, S.7). Cussianovich fasst zusammen: „Verbote führen vor allem dazu, dass die Kinder in der Illegalität arbeiten und die Bedingungen deshalb sehr schlecht sind. Verbote versuchen, ein soziales Problem juristisch zu lösen, was nicht funktioniert. Kinderarbeit sollte reguliert werden, aber dabei geht es vor allem um die Fragen, unter welchen Bedingungen gearbeitet wird." (a.a.O., 2015, S.5). Es bedarf folglich umfassende Ansätze, um (ausbeuterische) Kinderarbeit zu bekämpfen. Die Konzentration sollte dabei auf der einen Seite darauf liegen, die Menschenrechtsverletzungen zu unterbinden und auf der anderen Seite Bedingungen zu schaffen, die es Kindern erlauben, unter für sie nutzbringenden Voraussetzungen zu arbeiten. Denn die Ausbeutung von Kindern hat wie gesagt viele Ursachen. Die Situation der Kinder kann sich durch gut gemeinte, aber eindimensionale Maßnahmen wie oben beschrieben sogar verschlechtern. Es braucht Alternativen zu ausbeuterischen Tätigkeiten, die den Kindern zeitnah zugutekommen. Darüber hinaus müssen Möglichkeiten geschaffen werden, den Zugang zu qualitativ guter Bildung zu eröffnen (vgl. Küppers, 2012, S.26). Dabei sollten die von der Politik und Gesellschaft entwickelte Maßnahmen den Blickwinkel ändern. Bei den internationalen Organisationen sind es überwiegend Erwachsene aus anderen Gesellschaftsmodellen, die Maßnahmen entwickeln, um Kinderarbeit zu bekämpfen. Warum werden die arbeitenden Kinder nicht gefragt, was sie für richtig halten?

Erstmals Ende der 70er Jahre in Lateinamerika – seit den 90er Jahren auch in Afrika und in Teilen Asiens – haben sich arbeitende Kinder zu sozialen Bewegungen zusammengeschlossen[10], um sich gegen aufoktroyierte Maßnahmen zu wehren. Gemeinsam wollen sie für bessere Arbeitsbedingungen, Respekt und Partizipation kämpfen. Sie fordern eine differenzierte Sichtweise auf die verschiedenen Aspekte von Kinderarbeit und keine pauschale Abschaffung von Kinderarbeit. Dabei steht die Mitwirkung von Erwachsenen dem Autonomieanspruch der Kinderbewegungen nicht entgegen. Aufgrund des immer noch vorherrschenden marginalen Status der Kinder und ihrer geringeren sozialen Anerkennung als handlungs- und organisationsfähige Subjekte ist die Unterstützung von Erwachsenen oder Jugendlichen meist sogar unvermeidlich. Hervorzuheben ist allerdings, dass die Erwachsenen nicht leitende, sondern beratende Funktionen wahrnehmen, d.h. die Kinder in jeder Hinsicht bei der selbständigen Artikulation und Organisierung ihrer Interessen und Rechte unterstützen.

Die arbeitenden Kinder fordern neben Respekt und Anerkennung ihrer Arbeit auch Partizipation in allen sie betreffenden Belangen. Vor allem wenden sich die arbeitenden Kinder und Jugendlichen dagegen, ihre Arbeit zu verbieten und abschaffen zu wollen (vgl. Britten, 2010, S.37). Statt die Arbeit von Kindern somit grundsätzlich zu verbieten, ist es das Ziel, die Bedingungen, unter denen sie arbeiten, zu verbessern. Die Kinder verlangen, Armut und Ausbeutungsverhältnisse ins Visier zu nehmen und die Kinder dabei zu unterstützen, bessere Arbeitsbedingungen zu erreichen sowie in Würde und freier Entscheidung arbeiten zu können. Wie oben bereits erwähnt, ist eine differenzierte Sichtweise auf die Arbeit von Kindern dabei Grundvoraussetzung. Es sollten sich die wirtschaftlichen und sozialen Strukturen und vorherrschenden kulturellen Gegebenheiten eines jeden Landes genau angeschaut werden. Denn eine pauschale Lösung gibt es nicht. Jede Gesellschaft sollte dahin kommen, Kinder als Träger von Rechten zu begreifen und die Arbeit von Kindern als Teil ihrer Sozialisation und Identität anzuerkennen. Die Kinder – unabhängig, ob in Asien, Lateinamerika oder Afrika – wollen weiter ihre Familien unterstützen und eine anerkannte, aktive Rolle in ihrer Gesellschaft spielen. Mitunter haben die Initiativen der Kinderbewegungen auch schon dazu beigetragen, ihre Lebenssituation zu verbessern.

[10] **MOLACNATs** - Die Bewegung der arbeitenden Kinder und Jugendlichen Lateinamerikas und der Karibik; **MAEJT/AMWCY** *(*Mouvement Africain des Enfants et Jeunes Travailleurs/African Movement of Working Children and Youth*)*, **BAL MAZDOOR SANGH** im Raum Delhi und **BHIMA SANGHA** im Raum Bangalore (siehe www.pronats.de vom 01.02.2020).

Die Forderungen der Kinderbewegungen stoßen weltweit jedoch auf große Widerstände. Ein Grund dafür ist, dass die Vorstellungen und Forderungen der Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher sich oft nicht mit dem decken, was Regierungen und internationale Organisationen wie die ILO für richtig halten. Ein nicht minder wichtiger Grund sind die grundverschiedenen Paradigmen von Kindheit, die aufeinanderstoßen (siehe oben Kapitel 1.3.1., S.20ff.). So bestehen die Kinder darauf, als *arbeitende* Kinder gesehen zu werden. Dies widerspricht jedoch der gängigen (vor allem in den Industrienationen vorherrschenden) Vorstellung sowohl einer beschützten Kindheit, für deren Wohl die Erwachsenen zuständig sind, als auch die Vorstellung, dass Kindheit und Arbeit sich ausschließen. Von daher sind die Aktionen beider Seiten verschieden angelegt: die einen wollen Gleichberechtigung - die anderen Schutz.

Wenn man diesem Gedankengang folgt, sollte in der Gesellschaft ein Umdenken stattfinden, dass die Arbeit von Kindern nicht zwingend Kinderrechte verletzt. „Sie ist nicht per se ausbeuterisch. Mädchen und Jungen können arbeiten und lernen dabei zum Beispiel im Haushalt die grundlegenden Fertigkeiten der Hauswirtschaft oder im elterlichen Betrieb verschiedene Handwerks- und Landbebauungstechniken. Durch Mithilfe und Arbeit werden wichtige gesellschaftliche Werte vermittelt, wie zum Beispiel Zusammenarbeit und Einsatz für eine Gemeinschaft. Arbeit kann ein Mittel zur Selbstverwirklichung sein und kann materielle und soziale Bedürfnisse befriedigen. Werden Kinder ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entsprechend an Arbeiten beteiligt, erlangen sie Selbstbewusstsein und lernen, gemeinsam mit andern produktiv für die Gemeinschaft zu sein.“ (Küppers, 2012, S.27). Es ist inzwischen auch wissenschaftlich nachgewiesen, dass die Arbeit von Kindern nicht automatisch dem Schulbesuch im Wege steht. Sogar UNICEF bestätigt inzwischen, dass nicht jede Arbeit für Kinder und Jugendliche schädlich ist. „Arbeit kann sogar wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung, das soziale Lernen sowie für die beruflichen Perspektiven von Kindern und Jugendlichen sein. Deshalb unterscheidet UNICEF neuerdings zwischen Tätigkeiten, die für die Entwicklung von Kindern förderlich sind, und solchen, die sich schädlich auswirken.“ (UNICEF, 2008, S.2). Die westliche Gesellschaft und die globale Politik befinden sich somit in einem Prozess des Umdenkens und Anpassens. Sie akzeptieren langsam, dass Kinder nicht generell vor Arbeit geschützt, sondern vielmehr in ihrer Arbeit gestärkt werden müssen (vgl. Nnaji, 2007, S.20). Und auch ökonomisch gesehen hat die Arbeit von Kindern nach Kambartel folgenden Vorteil: „Wer als Kind sein Geld verdienen muss, weiß um dessen Mühen und verhält sich dementsprechend rational im Umgang mit dem Einkommen.“

(Kambartel, 1993, S.241). Es sollte deshalb zum gesellschaftlichen Ziel werden, für Kinder ein inspirierendes Umfeld zu schaffen, in dem Sie keinen Schaden nehmen, sondern Werte und Normen der jeweiligen Gesellschaft lernen, um sich dort im Laufe des Lebens zu integrieren.

1.7. Auch in Deutschland verdienen Kinder Geld

Die gegenwärtige Arbeit von Kindern in Deutschland wird in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen, weil sie in den offiziellen Gremien als weitgehend abgeschafft gilt. Wenn sie thematisiert wird, dann zumeist dem oben beschriebenen gesellschaftlichen Bild folgend als Abweichung und Ausbeutung bzw. als Indikator für eine gesellschaftliche Fehlentwicklung oder für fortschreitende Armut. In allen Fällen erscheint das Projekt einer pädagogischen Kindheit gefährdet, die von aktuellen ökonomischen Wertschöpfungen freigehalten werden soll, um Bildung für einen zukünftigen Nutzen zu schaffen. Der Ausschluss der Kinder von (Erwerbs-) Arbeit wird als ein wesentliches Kriterium angesehen, das die Kinder als soziale Gruppe definiert, sie (von Erwachsenen) abhängig macht und ihnen wichtige gesellschaftliche Ressourcen vorenthält.

Nach eingehender Analyse der wissenschaftlichen Studien, konnte festgestellt werden, dass die Arbeit von Kindern in Deutschland ausschließlich dem eben beschriebenen Bild folgt, mithin als Lohn- und Erwerbsarbeit verstanden wurde, die für Kinder schädlich sei. Basierend auf diesem Hintergrund wurde in durchgeführten Studien analysiert, in wie weit die Beschäftigung von Kindern in Deutschland bestehende gesetzliche Regelungen des Jugendarbeitsschutzes verletzt und wie dem zu begegnen sei. Erst Anfang 2000 hielt die Vorstellung Einzug, dass Kinderarbeit nicht immer nur mit Ausbeutung gleichzusetzen ist, sondern auch eine Bedeutung haben kann „für die Ablösung von den normativen Vorgaben des Elternhauses (und der Schule) und dem allmählichen Aufbau einer eigenständigen Existenzweise.“ (Liebel, 2001, S.2). Bei der Betrachtung des Konstruktes Kinderarbeit ist somit ein Wandel zu verzeichnen. Vorreiter einer verändernden Sichtweise war der Soziologe Heinz Hengst, der die Definition von Kinderarbeit als reine Erwerbsarbeit erweitert und Kinderarbeit als soziale Konstruktion hervorgehoben hat. Darüber hinaus hat er neue Arbeits- und Beschäftigungsformen auch außerhalb der Erwerbsarbeit berücksichtigt. Insgesamt deklarierte er alle Tätigkeiten als Arbeit, bei denen die Kinder in irgendeiner Weise selbständig und aus eigener Initiative handelten, welche Relevanz auch immer dieses Handeln für die Gesellschaft und für die Kinder hatte. Hengst plädierte sogar dafür, den Arbeitsbegriff gänzlich von ökonomischen Zusammenhängen abzulösen (vgl. Hengst, 2000; Liebel, 2001).

Diese und weitere Erkenntnisse haben dazu geführt, dass die Arbeit von Kindern im wissenschaftlichen Diskurs vielschichtiger betrachtet wurde und sich unterschiedliche Perspektiven verbreiten konnten. Nach Liebel beispielsweise galt es als wichtig danach zu fragen, in welchem sozialen und kulturellen Kontext die Arbeit von Kindern verortet ist und unter welchen Rahmenbedingungen sie ausgeübt wird (auch im internationalen Kontext) (vgl. Liebel, 2001, S.8). Zum Zeitpunkt der hiesigen Erhebung war diese Betrachtungsweise noch ein Novum im wissenschaftlichen Diskurs. Heute hat sich diese Einstellung als Vorreiter herausgestellt und auch internationale Organisationen haben inzwischen erkannt, dass Kinderarbeit nicht allein als ausbeuterisch und schädlich zu bezeichnen sind, sondern dass die Arbeit von Kindern vielschichtiger zu betrachten ist (siehe Kapitel 1.6., S.75ff.). Soweit, dass Kinder durch Arbeit Anerkennung bekommen oder sogar ein Recht auf Arbeit zugestanden bekommen, in denen sie frei entscheiden können, wie, wo und wann sie arbeiten, davon sind die internationalen Organisationen und Regierungen jedoch wie bereits gesagt noch weit entfernt.

Mit dieser veränderten Ansicht haben Mitarbeiter der TU Berlin von 2002-2004 ein DFG-Projekt durchgeführt, in dem sie mittels einer qualitativen Studie die Arbeit von Kindern in Deutschland untersuchten[11]. Gegenüber dem Mainstream der Forschungen zur Kinderarbeit (als Überblick vgl. Liebel, 2001; Wihstutz, 2004) setzte das DFG-Projekt damit einen neuen Akzent. Bisher wurde die Kinderarbeit wie gesagt als ein zu bekämpfendes soziales Problem wahrgenommen (vgl. Hungerland et al., 2005, S.78). Neu war, dass die arbeitenden Kinder selbst als empfindende, denkende und handelnde Subjekte in allen denkbaren Aspekten ihres Lebens erst genommen wurden. Die sehr verschiedenen Formen und Bedingungen, unter denen Kinder arbeiteten und vor allem den eigenen Urteilen der Kinder wurde hohe Beachtung geschenkt. Im DFG-Projekt bekamen somit die bislang verborgenen Erfahrungen, Sichtweisen und Stimmen der arbeitenden Kinder stärkeres Gewicht. Um dem zu entsprechen, wurde sich von historisch vornehmlich in Europa entstandenen ideologischen Voreingenommenheiten über eine vermeintlich ideale Kindheit befreit, die wie gesagt leider bis heute immer noch viele Forschungen und die von der ILO und großenteils auch von UNICEF propagierten Programme und Maßnahmen gegen Kinderarbeit prägen. Lebensformen von Kindheiten, die nicht dem gängigen westlichen Muster entsprechen, werden weiterhin diskriminiert und marginalisiert. Gängige Parolen wie „Schule statt Arbeit“ oder „die Schule ist der beste Arbeitsplatz“ mögen auf den ersten Blick plausibel erscheinen und das Beste für die Kinder im Sinn haben. Bei

[11] Siehe Fußnote 1, S.6.

genauerem Hinsehen versperren sie aber den Blick für die vielfältigen, auf dem Globus existierenden kulturellen Muster von Kindheit, in denen Arbeit und Lernen, Arbeit und Spiel keine unvereinbaren Gegensätze bilden und in denen die Kinder einen integrierten, respektierten und sogar einflussreichen Teil des gesellschaftlichen Lebens bilden können (vgl. Hungerland et al., 2005).

Um der neuen Sichtweise auf Kindheit und Arbeit Rechnung zu tragen und damit die Bedeutungen der Arbeit für Kinder in Deutschland zu untersuchen, wurde der Arbeitsbegriff im DFG-Projekt so weit gefasst, dass die verschiedenen Tätigkeiten, die Kinder ausgeübt haben, in den Blick kamen. Als Arbeit der Kinder wurde dabei jeder direkte und indirekte Beitrag zur familiären Haushaltsökonomie verstanden. Die Kriterien für die Bewertung einer Tätigkeit als Arbeit waren: „der Nutzen der Tätigkeit für andere und/oder Gelderwerb und/oder Regelmäßigkeit der Ausübung. Dadurch konnte auch die unentgeltlich geleistete Arbeit von Kindern im Privathaushalt konzeptuell gefasst und in die Analyse einbezogen werden.“ (Hungerland et al., 2005, S.79f.). Dieser differenzierte Blick auf die Arbeit von Kindern sollte zeigen, „dass die dichotomisierende Sichtweise von arbeitenden Kindern als entweder ausgebeutete Opfer oder als individualisierte Konsumentinnen und Konsumenten überwunden werden muss, um neu und differenzierte Einsichten in die Bedeutungen der Arbeit für Kinder zu gewinnen.“ (a.a.O., 2005, S.81).

Durch diese Erweiterung konnte im Ergebnis generiert werden, dass Arbeit für Kinder in Deutschland ein möglicher und dann auch wichtiger Bestandteil ihres Lebens ist. Aber sie identifizierten sich im Unterschied zu Kindern in den Gesellschaften des Südens nicht oder kaum darüber. Arbeitenden Kindern in Deutschland war vor allem wichtig, bei der Arbeit selbständig handeln zu können und Anerkennung zu finden. Eine bevorzugte, wenn auch nicht ausschließliche Form der Anerkennung sahen sie in der angemessenen Bezahlung. Dabei wurde die eigene Arbeit von den Kindern umso ernster genommen, je eher sie erlaubte, die eigenen Kompetenzen einzubringen, je deutlicher ihr konkreter Nutzen für andere war und je mehr sie von den Erwachsenen im sozialen Umfeld gewürdigt wurde. Darüber hinaus wurde sie nicht in Konkurrenz zur Schule gesehen, sondern als zusätzliche Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen und den eigenen Handlungsraum zu erweitern. Unter Umständen diente sie auch dazu, zukunftsrelevante Kompetenzen zu erwerben, die die Schule nicht vermittelt hat (vgl. Hungerland et al., 2005).

Trotz dieser Veränderungen wird das Thema Kinderarbeit immer noch nicht offen diskutiert. Der Wandel hat sich also noch nicht überall durchgesetzt und existiert eher als sich ausbreitende Randerscheinung. Denn dass es arbeitende Kinder auch in Deutschland gibt, wurde von vielen Studien bestätigt. Nach Unverzagt (2012, S.3) beispielsweise haben bis Ende ihrer Pflichtschulzeit 80% der deutschen Schüler zwischen 12 und 17 Jahren Erfahrungen mit Erwerbsarbeit gesammelt. Insgesamt schätzt selbst UNICEF die Anzahl von Kindern in Deutschland, die nach der Schule ihr eigenes Geld verdienen auf rund 700.000 (vgl. UNICEF, 2008). Wichtigstes Motiv einer Arbeit nachzugehen ist dabei der Wunsch, über eigenes Geld zu verfügen. Konsumorientierung als vorrangiges Ziel für die Aufnahme einer Arbeitstätigkeit zu unterstellen – wie es in einigen Studien zu finden ist, wird dem Phänomen arbeitender Kinder jedoch nicht gerecht. Die meisten Kinder betonen, dass ihnen der Spaß ebenso wichtig ist. Ein weiteres Motiv für Kinder, einer Arbeit nachzugehen, besteht darin, etwas Sinnvolles oder Nützliches (für später) zu lernen. Im DFG-Projekt konnte das Ergebnis eruiert werden, dass die Kinder davon überzeugt sind, „dass ihre jetzige Arbeitstätigkeit später von Nutzen ist, sei es, dass sie über ihre Erfahrungen zu der Erkenntnis gelangen, dass dieser Bereich kein Berufsfeld für sie sein wird, sei es, dass sie sich erhoffen, über ihre Tätigkeiten Erfahrungen zu sammeln und Grundkenntnisse zu erwerben, die bei einer späteren Bewerbung oder bei der späteren selbständigen Haushaltsführung hilfreich sein könnten.“ (Hungerland et al., 2005, S.89). In jedem Fall setzten sich die Kinder mit der Frage der zukünftigen Bedeutungen ihrer momentanen Arbeitstätigkeiten auseinander.

Trotz des Umdenkens ist es in Deutschland weiterhin verpönt, wenn Kinder arbeiten. Wenn Kinder jedoch Geld verdienen, ist es gesellschaftlich anerkannt und wird sogar von Erwachsenen gefördert und unterstützt. Dieses Paradoxon sollte aufgelöst werden. Denn, dass Kinder in Deutschland arbeiten, ist unbestritten. Die Arbeit von Kindern wird aber nicht als gesellschaftlich anerkannte Leistung gewürdigt, sondern vielmehr als Aufbesserung des Taschengeldes deklassiert. In der Literatur heißt es dazu, dass kaum ein Kind arbeitet, um das Familieneinkommen aufzubessern (vgl. Hannover, 2002). Neuere Erkenntnisse von UNICEF hingegen kommen zu dem Ergebnis, dass durch die veränderte gesellschaftliche Lage in Deutschland Kinder mit ihrem Verdienst zunehmend zum Haushaltsbudget beitragen müssen (vgl. UNICEF, 2008, S.4). Ein Zusammenhang zwischen Armut und Kinderarbeit in Deutschland konnte bis heute jedoch nicht festgestellt werden.

Die Arbeit von Kindern sollte indes nicht nur auf die wirtschaftliche Komponente reduziert werden. Dies wird den positiven Auswirkungen, die eine Arbeit für Kinder haben kann, nicht

gerecht. Die Vielschichtigkeit von Arbeit und deren Auswirkungen müssen bei einer Bewertung einfließen. „Denn die Erfahrungen, die die Arbeit den Kindern vermittelt, und die Konsequenzen, die sie für ihr Selbstverständnis und ihre Verortung in der Gesellschaft hat, ergeben sich gleichermaßen aus den Bedingungen der Arbeit und aus der Art und Weise, wie die Erwachsenen im sozialen Umfeld und die Gesellschaft insgesamt mit der Arbeit und den Arbeitswünschen der Kinder umgehen. Wenn die Arbeit den Kindern Raum bietet, sich einzubringen und selbständig zu handeln, und wenn ihr Akzeptanz und Anerkennung entgegengebracht wird, wird sie zu einem wichtigen Baustein der partizipativen Autonomie der Kinder. Auf diese Weise kann die Arbeit der Kinder dazu beitragen, ihren sozialen Status zu stärken und ihre aktive Mitwirkung in der Gesellschaft zu fördern.“ (Hungerland et al., 2005, S.92).

1.8. Juristische Grundlagen zu Arbeitsschutz und Geschäftsfähigkeit von Kindern

Generell sind Kinder, die arbeiten, mit Problemen konfrontiert, die Regierungen mit ihren Gesetzen geschaffen haben. Beispielsweise führt das grundsätzliche Verbot von Arbeit für Kinder unter 13 Jahre zu einer Rechtsunsicherheit, die es Kindern in einigen Ländern dieser Welt nicht leichtmacht, sich in die Gesellschaft in geeigneter Weise zu integrieren. Nicht selten werden Kinder durch das pauschale Verbot in die Illegalität gedrängt. Der Schutzgedanke, der mit solch einem Gesetz zum Wohle der Kinder umgesetzt werden sollte, rückt in den Hintergrund. Vor allem arbeitende Kinder, die unter das pauschale Verbot fallen, sind Regressionen ausgesetzt, die nicht geahndet werden können aufgrund des illegalen Status. Der Staat kann nicht mit seiner Exekutive eingreifen, da sich die Kinder selbst strafbar machen. Als die ILO eine pauschale Altersbegrenzung für alle Kinder dieser Welt festgeschrieben hat, war ihr die Realitätsferne ihres Übereinkommens sicher nicht bewusst. Nach 45 Jahren hat sie aber nur bedingt dazugelernt, denn die Arbeit von Kindern ist vielerorts zur Existenzsicherung notwendig. Neben der Rechtsunsicherheit besteht somit auch eine soziale Unsicherheit für arbeitende Kinder, da auf internationaler Ebene eine sichere Schulbildung und Karriereplanung meist nur unter erschwerten Bedingungen möglich ist.

So haben auch die bisherigen Forschungen in Deutschland wie bereits erwähnt vorwiegend nach dem rechtlichen Status oder den Ursachen und Wirkungen der Kinderarbeit gefragt. Durchweg stehen die Fragen im Vordergrund, inwieweit mit der Arbeit der Kinder bestehende Gesetze verletzt werden oder inwieweit die Kinder durch die Arbeit Schaden erleiden. „Bei der

Frage nach den Auswirkungen der Arbeit auf die Kinder ist es ebenso üblich, dass die Forscherinnen und Forscher ein absolutes Urteil beanspruchen, wobei sie auf Kriterien zurückgreifen, die sie selbst festgelegt haben oder sich gar von Auftrag gebenden Organisationen haben vorgeben lassen. Selbst dann, wenn Kinder zu ihren ‚Meinungen' befragt wurden, wurden diese meist vorgegebenen Interpretationsschemata untergeordnet und als ‚bloß subjektiv' relativiert." (Hungerland et al., 2005, S.78). Letztlich wird so den arbeitenden Kindern die Kompetenz abgesprochen, ihre eigenen Situationen beurteilen zu können.

In Deutschland werden die Bedingungen, unter denen Kinder arbeiten dürfen gesetzlich geregelt. Das 1960 entwickelte Jugendarbeitsschutzgesetz ist ein Gesetz zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Arbeitswelt. Grundsätzlich ist die Arbeit von Kindern in Deutschland verboten. Dies regelt der §5 Absatz 1 Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG)[12]. Nach §2 Absatz 1 ist ein Kind im Sinne des Gesetzes, wer noch nicht 15 Jahre alt ist. Wer zwischen 15 und 18 Jahre alt ist, gilt im Sinne des Gesetzes als Jugendlicher (§2 Abs. 2 JArbSchG).

Das grundsätzliche Verbot aus §5 Absatz 1 JArbSchG wird durch Ausnahmen (§5 Absatz 2 - 5 JArbSchG) aufgeweicht. Zusammenfassend dürfen Kinder bis zum 12. Lebensjahr gar nicht arbeiten, ab dem 13. Lebensjahr eingeschränkt und ab dem 18. Lebensjahr ist dieses Gesetz nicht mehr zuständig. Ergänzend zum §5 Absatz 3 regelt §113 Satz 1 BGB, dass Kinder mit Einverständnis der Eltern bereits im beschränkt geschäftsfähigen Alter (also ab 13 Jahre) arbeiten dürfen.

Wenn Kinder und Jugendliche in Deutschland somit einer bezahlten Tätigkeit nachgehen wollen, dürfen sie dies nur durch Ausnahmeregelungen eines Verbotes und befinden sich so am Rande der Legalität bis hin zur Illegalität. Denn unter 13 Jahren ist ihnen die Arbeit hierzulande grundsätzlich verboten, über 15 ist sie grundsätzlich erlaubt. Die Kinder dazwischen bewegen sich in einer Grauzone mit vielen Ausnahmen. Als typische Beispiele nennt das Gesetz Arbeiten für Privathaushalte – Babysitten, Gassi gehen, Rasenmähen – oder ein Job als Zeitungsausträger. Die Eltern müssen dabei immer einverstanden sein (vgl. Unverzagt, 2012, S.4).

Auf der anderen Seite hat die Regierung gesehen, dass Kinder bereits in jungen Jahren

[12] Das Jugendarbeitsschutzgesetz und alle weiteren Gesetze sind im Internet unter www.gesetze-im-internet.de zuletzt 01.02.2020 nachzulesen.

Geschäfte tätigen, Kaufgegenstände erwerben und über Geld verfügen. In der Kids Verbraucher Analyse 2012 wurde beispielsweise berichtet, dass Kinder über ein Finanzvolumen von 5,83 Milliarden Euro verfügen (vgl. KVA, 2012). Dieser Wert stieg über die Jahre stetig an. Dass Kinder mit diesem Geld auch wirtschaftlich aktiv sind, versteht sich von selbst. Deshalb hat der Gesetzgeber in Form der Geschäftsfähigkeit von Kindern dieses aktive Handeln im Bürgerlichen Gesetzbuch geregelt. Dort heißt es in den §104ff. BGB, dass Kinder bis zum 7. Lebensjahr nicht geschäftsfähig sind und ab dem 7. Lebensjahr beschränkt geschäftsfähig[13]. Das bedeutet, dass Kinder ab dem 7. Lebensjahr mit der Genehmigung der Eltern einkaufen gehen und allgemein Rechtsgeschäfte tätigen dürfen. Da die Kinder aber weiterhin als schutzbedürftig gelten, hat der Gesetzgeber mit dem §111 BGB deutlich gemacht, dass ohne die Einwilligung der Erziehungsberechtigten kein Rechtsgeschäft gültig ist.[14]

Der Gesetzgeber sieht aber auch, dass Kinder einen gewissen Freiraum benötigen, um sich auszuprobieren und sich mit den Gegebenheiten des Finanzbereiches vertraut zu machen. Hierfür hat er den populistisch bezeichneten „Taschengeldparagraphen“ entwickelt. Er ist aber keine gesetzliche Grundlage zur Auszahlung von Taschengeld. In §110 BGB[15] wird geregelt, dass Kinder mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld Kaufgeschäfte erledigen dürfen, auch ohne die Einverständnis der Erziehungsberechtigten. Juristisch wurde somit versucht, sowohl den Schutzgedanken zu berücksichtigen als auch den Kindern einen Freiraum zu schaffen, in dem sie sich praktisch ausprobieren können. Der Vertragspartner kann dadurch darauf vertrauen, dass das getätigte Geschäft wirksam ist. Größere Geschäfte mit einem hohen Budget oder Ratengeschäfte sind davon ausgeschlossen, weil der Gesetzgeber davon ausgeht, dass Kinder und Jugendliche das Ausmaß und die Tragweite noch nicht überblicken.

Ab sieben Jahre können Kinder bindende Verträge schließen, allerdings auch hier wieder in Grenzen. Zwischen sieben und 18 Jahre sind Kinder und Jugendliche beschränkt geschäftsfähig, das heißt, die können Verträge schließen, ohne die Zustimmung der Eltern sind diese indes nicht gültig. Von dieser Regel gibt es zwei Ausnahmen: Bringt der Vertrag dem Minderjährigen nur rechtliche Vorteile, ist das Geschäft auch ohne Genehmigung der Eltern wirksam. Gültig sind ebenso Geschäfte, die das Kind mit seinem Taschengeld bezahlt. Ab 13

[13] Siehe §104 BGB Geschäftsunfähigkeit, § 106 BGB Beschränkte Geschäftsfähigkeit Minderjähriger, §107 BGB Einwilligung des gesetzlichen Vertreters, §108 BGB Vertragsschluss ohne Einwilligung (www.gesetze-im-internet.de) zuletzt 01.02.2020.
[14] Siehe §111 BGB Einseitige Rechtsgeschäfte (www.gesetze-im-internet.de) zuletzt 01.02.2020.
[15] Siehe §110 BGB Bewirken der Leistung mit eigenen Mitteln (www.gesetze-im-internet.de) zuletzt 01.02.2020.

Jahre sind mit Zustimmung der Eltern Arbeitstätigkeiten möglich. Allerdings müssen es leichte Arbeiten sein und sie dürfen maximal zwei bis drei Stunden am Tag dauern (siehe oben).

Dennoch muss man gerade in der heutigen Zeit die gesetzlichen Regelungen auch kritisch betrachten. So gehe ich mit Baum konform, wenn er sagt: „Die Altersgrenzen des gesetzlichen Jugendschutzes entsprechen nicht mehr den Sozialisationsbedingungen und den Bedingungen des Aufwachsens und Jungseins in modernen Gesellschaften. Sie werden zum Teil obsolet, zum Teil müssen wir sie mit anderen Rahmenbedingungen der emotionalen, kognitiven und psychosozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen verknüpfen und damit zu anderen Erkenntnissen über das Gefährdungspotential kommen. Ebenso müssen die Tatbestände des gesetzlichen Jugendschutzes neu überdacht werden, auf ihre zeitgemäße Form überprüft werden und in Blick auf spezifische Altersstufen kritisch diskutiert werden. Es kommt deshalb eher darauf an, das Gesetz als stabilen Rahmen zu implementieren, welches flexibel auf Veränderungsprozesse reagieren kann.“ (Baum zitiert in: BAJ, 2001, S.11).

Im Kinder- und Jugendschutz wird mit einem von Wertvorstellungen gespeisten Blick auf Gefährdungspotentiale geschaut. Dabei wäre es wichtig, dass die Aufmerksamkeit für eine kritische Prüfung und Auseinandersetzung hergestellt wird. Engels betont in seinen Ausführungen zu einer Studie von Fachkräften des Kinder- und Jugendschutzes, dass eine Mehrheit von 60% es begrüßen würde, „wenn bei den Jugendarbeitsschutzvorschriften zukünftig stärker die Beschäftigungsbedingungen im Vordergrund stünden und die starren Altersgrenzen verdrängten.“ (Engels zitiert in: BAJ, 2001, S.29). Die Erfahrungen aus der Praxis sollten somit stärker in die Gesetzgebung und Politik einfließen, wobei auch die Erfahrungen von arbeitenden Kindern partizipativ berücksichtigt und gewürdigt werden sollten.

1.9. Partizipation

Partizipation auf gesellschaftlicher oder politischer Ebene ist für Kinder zwar angestrebt, aber in der Umsetzung auch in der heutigen Zeit immer noch schwierig. Auf verschiedenen Ebenen stoßen Kinder auf Schwierigkeiten, wenn der Wunsch und der Wille nach Partizipation eingebracht werden soll. Obwohl gesellschaftliche Partizipation von Kindern schon gesetzlich vorgeschriebener Anspruch geworden ist (siehe Kinderrechtskonvention Artikel 12)[16], lässt die Realität von Beteiligung einiges zu wünschen übrig. Gesellschaftliche Beteiligung ist alles andere als etabliert. Und politisches Engagement zeigt sich – wenn überhaupt – nur in der

[16] **Kinderrechtskonvention Artikel 12** (www.kinderrechtskonvention.info) zuletzt 01.02.2020.

Vertretung ganz persönlicher Interessen. Für die Verbesserung der regionalen Lebenswelt von Kindern würde sich eine verstärkte Partizipation meines Erachtens positiv auswirken. Um dies zu erreichen, sollte die Gesellschaft – vielmehr die Erwachsenen – jedoch zum einen Kindern und Jugendlichen mehr zutrauen, zum anderen sollte die Gesellschaft ihnen den Rahmen dazu bieten. Kinder dürften nicht mehr nur als Opfer oder Objekte gesehen werden, denen geholfen werden muss. Sie sollten als Subjekte anerkannt werden, die sich eigene Gedanken über ihre Situation machen und zur Lösung ihrer Probleme beitragen können und wollen (vgl. Liebel et al., 2012, S.38).

Die Mitbestimmung oder auch Partizipation von Kindern ist ein Schlüsselthema des 21. Jahrhunderts (vgl. Stange, 2010, S.16). Der Wandel in der gesellschaftlichen Auffassung von Kindheit hat gleichermaßen Einfluss auf die Einstellung zur Mitbestimmung von Kindern verändert. Wie gesagt ist den Kindern sogar in der Kinderrechtskonvention in Artikel 12 ein Mitbestimmungsrecht zugesprochen worden. Damit kann eine Gesellschaft heutzutage am Grad der Mitbestimmung von Kindern in der Familie, Schule und Gesellschaft gemessen werden, inwieweit Kindern überhaupt zugetraut wird, sich gleichwertig zu beteiligen.

In Deutschland ist zu beobachten, dass partizipatorische Elemente von Kindern bereits Einzug in die politischen Abläufe von Städten und Gemeinden genommen haben. In einzelnen Bundesgebieten ist die Beteiligung von Kindern bei Planungs- und Entscheidungsprozessen sogar der Normalfall. Auf politischer Ebene gibt es viele Fallbeispiele und funktionierende Projekte, die Wege und Prozesse beschreiben, um die Beteiligung von Kindern zu ermöglichen und umzusetzen (siehe dazu Stange, 2010, S.17). Auch auf internationaler Ebene konnten Erfolge verzeichnet werden. Vor allem arbeitende Kinder streben eine gleichberechtigte Beteiligung an politischen Prozessen und Entwicklung von Strategien zur Verbesserung ihrer Lebenssituation an. So gelang es Organisationen arbeitender Kinder in Peru und Mali, Bildungsinstitutionen dazu zu bewegen, ihr Angebot an ihre spezifischen Bedürfnisse anzupassen und so den Kindern ein Schulbesuch neben der Arbeit zu ermöglichen. In Bolivien haben die Organisationen arbeitender Kinder gemeinsam mit der Regierung eine neue Verfassung geschrieben, die kein pauschales Verbot von Kinderarbeit, sondern einen differenzierten Umgang mit Kinderarbeit beinhaltet (vgl. Deutsches NRO-Forum, 2009, S.43). Aktuell ist die Bewegung *Fridays for Future* zwar international präsent, ob dadurch die Regierungen sich jedoch intensiver dem Klimawandel widmen, bleibt abzuwarten. Resümierend muss daher gesagt werden, dass es zwar auf internationaler wie auf nationaler Ebene vereinzelt positive Ansätze gibt, in der Breite indes von einem Handlungsdefizit auf

Seiten der Erwachsenen gesprochen werden kann. Die genannten nationalen Erfolge sind meist nur Einzelfälle und Vorzeigeprojekte, die vorgetragen werden, wenn es um die Umsetzung geht. Auf internationaler Ebene werden Kinder zwar zu großen Kongressen eingeladen, als gleichberechtigte Teilnehmer werden sie jedoch nicht behandelt. In der Gesamtheit ist daher leider festzustellen, dass die Beiträge der Kinder bei den Entscheidungen der Erwachsenen immer noch kein Gewicht haben.

Wie sieht es aber mit der Partizipation von Kindern innerhalb der Familienstrukturen aus? Es zeigte sich durch die Literaturrecherche, dass die Intensität der Partizipation stark von der Einstellung der Erwachsenen abhängig ist.[17]

In Deutschland wurden zu diesem Thema ebenfalls wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt. Beispielhaft sollen hier die Ergebnisse der Befragung anlässlich des 20jährigen Sendejubiläums der ZDF-Kindernachrichtensendung „logo!“ im Jahr 2009 dargestellt werden, in der die Beteiligung von Kindern im Alter zwischen acht und zwölf Jahren in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland untersucht wurde. „Schon frühzeitig zu lernen eine Stimme zu haben und sich zu engagieren, wird zur Grundlage einer aktiven Bürgerschaft, die heute als demokratisches Leitbild gilt. Diese Sichtweise hat weitgehend die Vorstellung abgelöst, die Beteiligung von Kindern sei – zu ihrem eigenen Schutz oder wegen fehlender Kompetenzen – auf Spielwiesen und auf Probehandeln zu begrenzen, denn es werde erst ernst mit der Volljährigkeit.“ (ZDF-Studie, 2009, S.1).

Durch ökologische Krisen und ökonomische Umbrüche sind Kinder und Jugendliche heute mehr gefordert, ihre eigene Lebenswelt zu erschaffen, da die Sicherheiten der Erwachsenenwelt immer weniger als Wegmarken für die nachwachsende Generation nutzbar sind. Sie sind aufgefordert, ihre eigenen Antworten zu finden. Dies verlangt Partizipation und eigene Gestaltungsräume. In vielen Berichten und Studien ist unstrittig, dass der Mitwirkung in der Familie eine zentrale, vor allem positive Rolle zukommt. Im Hinblick auf die Bedeutung der Mitbestimmung in der Familie ist festzuhalten, dass sie den Kindern wichtig ist. Danach gefragt, wie wichtig es für Kinder ist, zu Hause mitzubestimmen, antworteten mehr als 80% der Befragten mit „sehr wichtig“ (24,4%) oder „wichtig“ (58,8%) (ZDF-Studie, 2009, S.11). Während die Bedeutung der Mitbestimmung von Kindern relativ einheitlich als hoch eingestuft

[17] Zur Vertiefung können die Studien vom Deutschen Jugendinstitut (Betz et al., 2010), die 1. World Vision Studie (2007), Studien des Deutschen Kinderhilfswerkes (2009) oder die Studie der Bertelsmann Stiftung (2005) herangezogen werden.

wurde, zeigten sich im Hinblick auf die Intensität der Mitbestimmung deutliche Unterschiede. Knapp 60% der befragten Kinder, die „viel“ (53,8%) oder „sehr viel“ (5,3%) zu Hause mitbestimmten, standen gut 40% gegenüber, die „wenig“ (37,1%) oder sogar „überhaupt nicht“ (3,8%) mitbestimmen konnten (ZDF-Studie, 2009, S.11f.). Während Kinder bei Themen wie „Freunde treffen“, „Freizeitgestaltung“ oder „Taschengeld ausgeben“ im Durchschnitt „viel“ mitbestimmen konnten, sind typische Disziplinthemen wie „Mithilfe bei der Hausarbeit“, „zu Bett gehen“ oder die Frage, wann die Kinder zu Hausen sein müssen, durch ein deutlich geringeres Mitbestimmungsniveau geprägt. Nach der Studie wurde Mitbestimmung zu Hause von den Kindern als tendenziell wenig konfliktträchtig erlebt. Bei der Befragung der ersten Bezugsperson ergab sich interessanterweise das Ergebnis, dass Erwachsene die Mitbestimmungsintensität der Kinder signifikant höher einschätzten als dies ihre Kinder taten. Als wichtigste Einflussgröße für die Intensität der Mitbestimmung in der Familie erwies sich die Bedeutung, die Kinder der Mitbestimmung zu Hause beigemessen haben. Je bedeutsamer Kindern die Mitbestimmung war, desto stärker bestimmten sie auch mit (vgl. ZDF-Studie, 2009).

Im Hinblick auf finanzielle Themen besagten die Ergebnisse der Studie von Lange und Fries, dass sowohl bezüglich der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder bei größeren Anschaffungen der Eltern als auch bezüglich der Einflussnahmen der Eltern auf das Ausgabeverhalten der Kinder zeigten, dass die Kinder bei finanziellen Entscheidungen eher „an der kurzen Leine“ gehalten wurden: Mitentscheidungen der Kinder bei Anschaffungen der Eltern fanden nur in 14% der Familien statt. Auf der anderen Seite wurde den Kindern völlig freie Entscheidungen bei ihren eigenen Geldausgaben nur von 11% der Eltern zugestanden. Wechselseitige Beratungen fanden die Autoren in beiden Angelegenheiten allerdings bei etwa einem Drittel der Familien. Bei größeren Ausgaben bestimmten Eltern jedoch mit und berieten ihre Kinder bei Geldausgaben (vgl. Lange/Fries, 2006, S. 23f.).

Laut LBS-Kinderbarometer ist das Interesse der befragten Kinder an Mitbestimmung groß. Fast zwei Drittel würde gerne bei Entscheidungen in ihrer Stadt mitreden. Aber nur ein Drittel glaubte, dass Kindermeinung dort auch ernst genommen wird und der Anteil nahm mit zunehmendem Alter weiter zu. Je größer der Partizipationswunsch war, umso geringer war das Vertrauen, dass Kindermeinung in der Heimatstadt ernst genommen wird. Es zeigte sich jedoch, dass Kinder, die glaubten, dass Kindermeinungen ernst genommen werden, sich öfter ehrenamtlich engagiert haben. Sie hatten häufiger von der UN-Kinderrechtskonvention gehört

und fühlten sich in der Familie, Schule und am Wohnort wohler (vgl. Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkasse, 2012, S.19).

Im Vergleich berichteten Kinder in der LBS-Kinderbarometer-Studie von 2014, dass ihnen Mitbestimmung in der Familie ziemlich wichtig sei. Am wichtigsten war es ihnen dabei mitbestimmen zu können, zu welcher Schule sie gehen wollen, gefolgt von dem Wunsch an der Auswahl des Urlaubsziels beteiligt zu werden. Bei Familienregeln mitzubestimmen war insgesamt der Hälfte der Kinder wichtig (vgl. Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkasse, 2014, S.21).

Zusammenfassend geben die genannten Studien an, dass Kinder Mitbestimmung wünschen, wenn ihnen Partizipation wichtig ist. Wenn Kinder mitbestimmen wollen, Erwachsene dies aber einschränken, sind Konflikte vorprogrammiert. Kommunikation in der Familie ist dahingehend besonders wichtig. Bezogen auf die Entwicklung im Umgang mit Geld und die Möglichkeiten, die ihnen durch Mitbestimmung im Wirtschaftsleben ermöglicht werden, können Kinder aktiv ihre Umwelt mitgestalten. Ist ihnen die Mitbestimmung verwehrt, werden Kinder in ihrer Entwicklung beschränkt. Insgesamt macht Partizipation Kinder mithin „fit und zukunftsfähig und gleichermaßen die Gesellschaft“. (ZDF-Studie, 2009, S.1).

1.10. Störungen in der Entwicklung

Nicht nur eine verwehrte Mitbestimmung, auch andere Faktoren können dazu führen, in der eigenen Entwicklung gehemmt zu werden. Der Wandel der Bedingungen im Bereich der für die Heranwachsenden wichtigen Subsysteme wie Schule, Familie und Peergruppe sowie ihrer Integration in die Gesellschaft erschweren viele Entwicklungsschritte. Die Folge sind auf der Ebene der individuellen Anpassung zunehmende Statusängste in Form von Leistungsängsten, Bindungs- und Beziehungsängsten und Identitätsängsten. Bekommen diese Ängste Raum in der Entwicklung, können Störungen auftreten.

Unter Konsumaspekten führen nach Lange beispielsweise Statusängste häufig zu Formen des demonstrativen Konsums, um soziale Anerkennung von Freunden und Bekannten zu gewinnen oder zum kompensatorischen Konsum, der in einer Kaufsucht enden kann. Auslöser sind dabei Versuche, Defizite zu kompensieren, die in ganz anderen Lebensbereichen wie der Familie, der Schule aber auch der Freundesgruppen entstanden sind und Statusängste ausgelöst haben. Nach Lange liegt eine Kaufsucht dann vor, wenn das kompensatorische Konsumverhalten die für ein Suchtverhalten typischen Merkmale zeigt, nämlich „die Verengung auf bestimmte Objekte, die

Unwiderstehlichkeit und in vielen Fällen auch die Dosissteigerung und das Auftreten von Entzugserscheinungen.“ (Lange, 2004, S.133). Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) nennt neben den eben genannten Komponenten noch den „Verlust der Selbstkontrolle“ als weiteres Kriterium für eine Kaufsucht (zitiert in Raab, 2007, S.3). Kaufsucht kann zur Kaufsuchtkrankheit führen. Die Übergänge zwischen kompensatorischem Konsum, Kaufsucht und Kaufsuchterkrankung sind fließend. Von Kaufsucht ist darüber hinaus die Rede, wenn die Person den zwanghaften Drang verspürt, Geld für etwas auszugeben, das diese Person gar nicht braucht. In Deutschland sind davon rund 500 000 Menschen betroffen (vgl. Raab, 2007, S.6). Problematisch werden das Kaufen und der Konsum vor allem dann, wenn sie zur dominanten Quelle des Selbstwertgefühls und der Selbstbestätigung werden und an die Stelle von produktiver Tätigkeit treten, die üblicherweise zur Wertschätzung durch Dritte und damit auch zur Bewertung des eigenen Selbst führt. Kompensatorischer Konsum und Kaufsucht als Folge verhinderter Autonomie bzw. als Folge von Selbstwertschwäche tritt meist unter Familienverhältnissen auf, in denen die Kinder zwar Anerkennung und Aufmerksamkeit erfahren, allerdings nicht durch persönliche Zuwendung, sondern durch materielle Zuwendung, beispielsweise in Form von Spielsachen oder aufwändiger Kleidung (vgl. Lange, 2004, S.139).

Der Besitz und die Bedeutungen von Geld haben unterschiedlichen Einfluss auf die Menschen. Die psychosoziale Bedeutung kann dabei derart im Vordergrund stehen, dass sie einen kompetenten Geldgebrauch erschwert oder gar verhindert. Die Folge ist meist eine Überschuldung. Kinder bekommen mit, dass man mit Geld Kontrolle über seine Lebensbedingungen gewinnt, weil es Wahlfreiheit verschafft. „Wer über Geld verfügt, kann wählen, für die Befriedigung welcher seiner Bedürfnisse er es einsetzt.“ (Haubl, 2005, S.2). Solange ein Kind seine Eltern bitten muss, ihm dieses oder jenes zu kaufen, solange ist es gezwungen, seine Bedürfnisse ihrer Prüfung auszusetzen, das heißt, es ist von ihrem guten Willen abhängig. Aber auch nicht alle Eltern können oder wollen sich den jugendlichen Luxus leisten. Dann wird erst recht der Schlüssel zur Konsumwelt für die Kinder das selbstverdiente Geld. Mit eigenen Einkommen können sie sich unabhängiger von materiellen Möglichkeiten, Normen und Konsumstandards ihrer Eltern machen. Im Unterschied zum Taschengeld, das aufgrund eines bestimmten Erziehungsziels der Eltern ausgezahlt wird, ist das Einkommen der Kinder aus Erwerbsarbeit oder selbständiger Arbeit den Erziehungseingriffen der Eltern in der Regel entzogen. Neben dem vereinbarten Taschengeld dienen zur Geldbeschaffung insgesamt Einkommen aus Neben- und Ferienjobs, Geschenke und zusätzliche Geldzuwendungen von Eltern und Verwandten. In der Regel entscheiden Kinder selbständig wie sie mit Geld umgehen,

wofür und wie sie es ausgeben wollen bzw. die Eltern enthalten sich des Zugriffs aus bestimmten normativen Gründen (vgl. Rosendorfer, 2000). Wer jedoch über eigenes Geld verfügt, ganz gleich, woher er es hat, verlässt die kindliche Position. Denn er kann es nach Haubl „für eine Lebensführung investieren, die anderen nicht gefallen muss. Insofern markiert eigenes Geld den Status eines Erwachsenen. Wem es fehlt, erleidet einen beschämenden Statusverlust." (a.a.O., 2005, S.3). Dies kann wiederum zu Machtgefällen innerhalb der Familie kommen, die sich auch negativ auf die Entwicklung auswirken können. Kompetenz in Gelddingen gilt daher immer mehr als (normative) Messlatte für eine souveräne Lebensgestaltung. Wer nicht mit Geld umgehen kann, fällt der Missachtung vieler Mitmenschen anheim, wird möglicherweise gar als lebensuntüchtig bezeichnet. Dessen ungeachtet ist souveränes Umgehen mit Geld kein Thema. Selbstzweifel und Unsicherheiten müssen die betroffenen Menschen in der Regel mit sich selbst austragen. Lernen, mit Geld umzugehen und Geldkompetenz, können so nicht gefördert werden (vgl. Hradil, 2009, S.37). Verschuldung ist eine mögliche Konsequenz. Populistisch wird in der heutigen Zeit in vielen Ratgebern davon gesprochen, dass sich Heranwachsende durch mangelnde Finanzkompetenz oft verschulden. Mit anderen Worten, die Heranwachsenden können ihre Rechnungen nicht mehr bezahlen, da ihr Einkommen niedriger ist als ihre Ausgaben. Sie haben den Überblick über ihre Finanzen verloren bzw. nie gelernt einen Haushaltsplan aufzustellen. Auswertungen von Schuldnerberatungsstellen kommen zu dem Ergebnis, dass unwirtschaftliche Haushaltsführung bei jedem Zweiten in der Gruppe der 19- bis 25jährigen Klienten die Ursache für Überschuldung ist. Auffällig ist, dass Schulden häufig dort gemacht werden, wo bargeldloser und häufig auch zeitverzögerter Zahlungsverkehr möglich ist (zum Beispiel Telekommunikation, Versandhandel, Onlinehandel) (vgl. Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.28). Der nicht haptische Geldverkehr gehört jedoch ebenso zur Entwicklung einer Finanzkompetenz wie der haptische. Heutzutage ist er in unserer digitalisierten Gesellschaft sogar unumgänglich geworden.

Eine nachhaltige Verbrauchererziehung ist folglich ein wichtiger Bestandteil in der Erziehung und Entwicklung von Kindern. Eltern, Schulen, Schuldner- und Verbraucherberatungen, Peergruppen, Unternehmen, Medien und die Politik (das „magische Sechseck" nach Raab, 2007, S.17) sind gefordert, Kinder die nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten beizubringen, um eine Persönlichkeitsstruktur zu entwickeln, die Wertorientierungen, Kognitionen und Einstellungen verknüpft, um sich in der konsumorientierten, digitalisierten Gesellschaft zurechtzufinden. Dabei wurde nach Lange festgestellt, dass je demokratischer und je weniger

autoritär die Erziehung allgemein und je marktkonformer die Konsumerziehung im Besonderen ist, desto stärker wurde das rationale und desto niedriger das demonstrative und kompensatorische Konsumverhalten nachgewiesen (vgl. Lange, 2004, S.144f.). Lange und Fries ergänzen, dass die Verschuldung als eine „normale Angelegenheit im Prozess der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu einem marktkonformen Verbraucher erscheint, die jeden treffen kann, und aus der die meisten auch innerhalb kurzer Zeit wieder herauskommen." (Lange/Fries, 2006, S.8). Kritisch wird es dann, wenn aus der Verschuldung eine Überschuldung wird, aus der die Jugendlichen nicht mehr eigenständig herauskommen.

In ihren Entwicklungsstadien zeigen Kinder ihren Geldstil, also die Art und Weise, wie sie mit Geld umgehen. Ihre gesamte Persönlichkeit mit allen unbewältigten lebensgeschichtlichen Traumata und Konflikten kommt darin zum Ausdruck (vgl. Haubl, 2005, S.1). Störungen in der Entwicklung von Kindern sind dabei Anzeichen von nicht gelösten Konflikten mit der Familie, Freunden oder der Gesellschaft. Auch im Bereich des Konsums müssen folglich Auseinandersetzungen geführt werden, um in der Entwicklung voranzukommen. Von Friesen beschreibt dies so: „Auch auf dem Feld des Konsums kann gelernt werden zu trotzen, zu kämpfen, zu argumentieren, auch hier kann ein Teil des notwendigen Ablöseprozesses von den Eltern durchexerziert werden, um ein eigenes Selbstbewusstsein auszubilden." (a.a.O., 1994, S.32). Unstimmigkeiten im Aushandlungsprozess können dabei zu Störungen in der Entwicklung führen, die durch ein entsprechendes Angebot in der Familie, Schule und Gesellschaft aufgefangen werden können. Wichtig sind eine offene Kommunikation und eine Abkehr von gesellschaftlichen Stigmata.

2. ERKENNTNISINTERESSE

Der theoretische Überblick hat gezeigt, wie vielschichtig die beschriebenen Thematiken sind und wie wichtig es ist, diese aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Grundlegend für die Entwicklung einer Finanzkompetenz und einer Konsumerziehung ist das Vertrauen in den historisch gewachsenen Geldwert. Gegenstände werden als Zahlungsmittel akzeptiert, wenn sie handlich, nützlich und/oder wertvoll sind. Die Münze hat sich als dauerhaftes Zahlungsmittel etabliert und das Vertrauen in deren stabilen Gegenwert hat bis heute Bestand. Es wird von Generation zu Generation weitergegeben. Kinder lernen somit schon in ihrer Kindheit, dass sie mit Münzen etwas tauschen können, was benötigt oder einfach nur gewünscht wird.

Übergeordnet verortet sich diese Forschung im Bereich der qualitativen Bildungsforschung unter Berücksichtigung des erziehungswissenschaftlichen Kontextes. Nach Marotzki und Tiefel bezieht sich Bildung „auf grundlegende Haltungen und Orientierungen, die der Mensch zu sich, seiner Lebensgeschichte und zu der ihn umgebenden materiellen, sozialen und geistigen Umwelt einnimmt." (a.a.O., 2010, S.73). Infolgedessen wird hier analysiert, welche Haltungen und Orientierungen Kinder im Umgang mit Geld besitzen bzw. erlernen und wie bestimmend Geld für die Identität und das Selbstwertgefühl von Kindern sein kann. Ebenso wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen die Bewältigung von jugendtypischen Entwicklungsaufgaben auf die Entwicklung der Finanzkompetenz haben. Diese Lernprozesse werden als Teil des ökonomischen Bildungsprozesses thematisiert und bilden ein Novum in dem bisherigen wissenschaftlichen Diskurs.

In den letzten 25 Jahren wurde in den Bereichen Kindheit und Arbeit intensiv geforscht. Wie oben beschrieben, wurden in Deutschland Studien mit dem Ziel betrieben, verbotene Kinderarbeit und Gesetzesverstöße festzustellen (siehe oben Kapitel 1.6., S.75ff.). Das wichtigste Ergebnis dieser Studien war jedoch, dass Kinder – ungeachtet der Gesetzeslage – in Deutschland arbeiten. Gesetzlich legitimiert sind seit der letzten Novellierung des Jugendarbeitsschutzgesetzes am 01. Januar 2017 nur eingeschränkte Tätigkeiten ab dem 14. Lebensjahr (§§5-7 JArbSchG). In Untersuchungen, die in den 1990er Jahren in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW, 1991), Hessen (Hessisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Sozialordnung, 1994), Thüringen (Landesamt für Soziales und Familie, 1999), Berlin (Senatsverwaltung für Soziales Berlin, 1994) und Brandenburg (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen, 1994) durchgeführt

wurden, konnte ermittelt werden, dass ein erheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen – auch unter dem Mindestalter von 14 Jahren – zur Zeit der Befragung arbeiteten. Aufgrund der quantitativen Basis dieser Untersuchungen, konnten sie jedoch keine tiefergehenden Erkenntnisse über zum Beispiel Motive oder Bedeutungen erbringen. Meine qualitativ ausgerichtete Forschung kann dies bezogen auf die Bereiche Kinder, Arbeit und Geld leisten und ist somit von hohem Erkenntnisinteresse.

Dass Kinder in Deutschland arbeiten, ist mithin wissenschaftlich thematisiert und nachgewiesen. Im Unterschied zu den oben genannten Studien befasst sich diese Forschungsarbeit indes genauer mit der Arbeit von Kindern. Hier wird ein erweiterter Arbeitsbegriff zugrunde gelegt, der den Beitrag, den Kinder zur Familienökonomie leisten, mit einbezieht. Bisherige Studien verwendeten einen Arbeitsbegriff, der nur Kategorien berücksichtigt, die auf Erwerbsarbeit von Erwachsenen zutreffen. Es hat sich aber gezeigt, dass diese Einschränkung den Blick auf die Thematik Kinder und Arbeit verzerrt. Denn Kinder arbeiten weit mehr, als diese Studien so zu erfassen in der Lage sind. Geschichtlich begründet lassen sich die Arbeitsfelder von arbeitenden Kindern nicht mit denen von Erwachsenen gleichsetzen, da diese vielfach nicht als Erwerbsarbeit auf der Basis von zum Beispiel Arbeitsverträgen bzw. in abhängigen Lohnarbeitsverhältnissen ausgeübt werden. In meiner Untersuchung werte ich deshalb jegliche Tätigkeit als Arbeit, bei der Kinder Geld als Entgelt für eine Leistung erhalten. Dabei beschränke ich mich nicht auf bezahlte Tätigkeiten außerhalb des eigenen Haushaltes - wie es die bisherigen Studien taten - sondern beziehe auch bezahlte Arbeit innerhalb der Familie ein. In meiner Stichprobe finden sich darüber hinaus Kinder mit Tätigkeitsfeldern aus den Bereichen Showbusiness (Medienbranche) und Sport. Die Ergebnisse dieser Studie können somit dahingehend neue Akzente in den bisherigen wissenschaftlichen Diskurs setzen.

Kennzeichnend für die hier betrachtete Stichprobe sind die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels von einer arbeitsorientierten Gesellschaft zu einer konsumorientierten Gesellschaft, die sich auch bei Kindern und ihrem Verhältnis zu Geld zeigen. Kinder haben im Gegensatz zu früheren Zeiten immer mehr Geld zur Verfügung. Infolgedessen steigt ihr Marktwert für die Industrie. Die Werbung nutzt dies und spricht Kinder explizit als Zielgruppe an. Ihr Kaufverhalten soll dadurch noch einmal intensiviert werden. Der Konsum oder Nicht-Konsum von entsprechenden Gütern ist dabei durch die Vermittlung entsprechender Normen in der konsumorientierten Gesellschaft gleichbedeutend mit einer gesellschaftlichen Positionierung. Der Besitz von Geld impliziert eine hohe gesellschaftliche

Stellung. In der Finanzwirtschaft regiert das Geld. Wer kein Geld hat, fällt durch das Raster und steht am anderen Ende der Gesellschaft. Geld kann also für die Identität und das Selbstwertgefühl bestimmend sein. Ebenso beeinflusst es die Entwicklung von moralischen Werten. Es kann aber auch Macht in Beziehungen begründen. Innerhalb der Familie oder im Freundeskreis beispielsweise kann Geld als Mittel der Zuneigung, Anerkennung oder Macht eingesetzt werden. Die Bedeutung von Geld ist dabei ebenso einem Wandel unterzogen, wie die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Geldgeschäfte getätigt werden. Dabei umfasst das Geschäftsleben jedoch wesentlich mehr, als Kindern mitgeteilt wird. Eine Teilhabe an diesen Geschäften ist jedoch nur in einem beschränkten Bereich möglich. Es liegt in erster Linie im Ermessen der Eltern, in wie weit und ab wann Kinder in die Praktiken und das Geschäftsleben eingeführt werden. Doch welche Zusammenhänge sich durch die sich veränderte Bedeutung von Geld und seinen Werten gerade für Kinder ergeben, darüber kann bislang nichts gesagt werden.

Bezogen auf das Thema Kinder und Geld beinhalten bisherige Studien auch meist nur das Taschengeld. Es wurde lediglich danach gefragt, wie Kinder Geld (speziell Taschengeld) verdienen bzw. ausgeben und wofür. Andere Studien, die sich mit dem Finanzverhalten von Kindern beschäftigt haben (wie zum Beispiel die Studie von Lange/Fries 2005 oder die Sparda-Studie 2011 über das Finanzverhalten in Hessen), analysierten ihre Ergebnisse nur aus der Sicht von Erwachsenen. Die Sicht der Kinder blieb außen vor. Auch eine begriffliche Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Geld hat es nach meinen Recherchen bisher nicht gegeben. Der Blickwinkel meiner Untersuchung wird folglich auf die Sicht von Kindern gelegt und geschaut, welche Einnahmequellen Kindern überhaupt zur Verfügung stehen, ob Kinder zwischen der Bedeutung von Taschengeld, geschenktem Geld und des selbst verdienten Geldes unterscheiden und wie sie das ihnen zur Verfügung stehende Geld einsetzen.

Neben dem wirtschaftlichen Aspekt hat Geld eine Symboleigenschaft, die sehr facettenreich sein kann (siehe oben Kapitel 1.2., S.14ff.). Der Konsum oder Nicht - Konsum von Gütern wird ein Instrument gesellschaftlicher Positionierung, nach dem Motto: „Hast Du was, bist Du was!“. Innerhalb der Familie oder im Freundeskreis kann Geld als Mittel der Zuneigung, Anerkennung oder Macht eingesetzt werden. Doch welche Zusammenhänge sich in Bezug auf die Bedeutung von Geld und seinen Werten gerade für Kinder ergeben, darüber sagt die Forschung bislang nichts aus. Meine Untersuchung geht dem nach und wird aus der Perspektive der Kinder auch hierüber Ergebnisse präsentieren. Darüber hinaus gilt es Fragen zu klären, die im

Zusammenhang stehen mit dem Einfluss durch die Position als Eigenverdiener auf das Leben des Kindes und dessen Familie sowie sein Konsumverhalten. So wird hier nicht nur erforscht, wofür die Kinder und Jugendlichen ihr Geld ausgeben, sondern es wird auch konkret nach den jeweiligen Motiven gefragt. Dies konnten die bisherigen Studien aufgrund der Wahl ihrer Methode nicht leisten.

Das Kernthema dieser Arbeit ist der Umgang mit Geld für arbeitende Kinder. Deshalb wird die Analyse der Ergebnisse speziell darauf gerichtet sein, in wie weit Kinder durch entlohnte eigene Leistung auf Geld bezogene Kompetenzen entwickeln. Nach Piorkowsky heißt den Umgang mit Geld zu lernen, „mit seinen Bedürfnissen umzugehen, sich als Akteur und Ressource zu begreifen und umfassende wirtschaftliche Handlungskompetenz in persönlicher und sozialer Verantwortung zu erlangen." (a.a.O., 2009, S.41). Ob Kinder darunter das gleiche verstehen oder wie sich der Umgang mit Geld aus der Perspektive der Kinder gestaltet, blieb bislang nicht nur bei Piorkowsky, sondern im gesamten thematischen Wissenschaftsdiskurs ungeklärt. Es wird vielmehr durch die Medien (zum Beispiel im Schuldenreport 2009, Verbraucherzentrale Bundesverband) verbreitet, dass Kindern diese Handlungskompetenz fehlt und ihre finanzielle Bildung nicht ausreichend ist, um den Alltag mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld zu meistern. Um Hinweise auf diese Fragen zu bekommen, wird sich meine Arbeit von der Mikroebene ausgehend mit dem Prozess des Erlernens von Verhaltensweisen (hier dem Umgang mit Geld) beschäftigen, mit denen sich Kinder in das hiesige ökonomische System einfügen.

Zusammenfassend wurde bereits darauf hingewiesen, dass die wissenschaftlichen Diskurse auf den Gebieten Kinder, Geld, Konsum und Arbeit nicht immer ausreichende Antworten bieten, um die Fragen hinsichtlich des Umgangs mit Geld, unter Berücksichtigung des selbst verdientes Geldes, zu beantworten. Die qualitative Herangehensweise hat in dieser Untersuchung dazu geführt, Fragen und Hypothesen aus dem Material heraus zu entwickeln und immer wieder neu zu bewerten. Dabei konnten während der Analyse der Interviewsequenzen Aspekte eruiert werden, die sich mit der bestehenden Literatur entweder deckten oder widersprachen. Es wurden aber auch Kategorien entwickelt, die bisher nicht in Zusammenhang mit dem Umgang mit Geld standen und deshalb neue Seiten des Konstruktes aufzeigen. Insgesamt führte diese methodologisch offene und vergleichende Art des Analysierens zu fundierten Ergebnissen, die den bisherigen wissenschaftlichen Diskurs erweitern und damit von hohem Erkenntnisinteresse sind.

3. METHODE UND FORSCHUNGSPROZESS

Methodisch wird im Folgenden dargestellt, wie dem genannten Erkenntnisinteresse mittels qualitativer Forschungsmethoden nachgegangen wurde. Die Auswertung der in der Erhebung gewonnenen Daten basiert auf der Grounded Theory.

In diesem Kapitel führt zu Beginn ein geschichtlicher Abriss durch die qualitative Forschung der Erziehungswissenschaft mit einer anschließenden Abgrenzung zur quantitativen Forschung. Danach erklärt ein methodischer Blick auf die Forschung mit Kindern die Besonderheiten dieser Zielgruppe. Anschließend wird das Thema auf die Grounded Theory gelenkt, die einen wichtigen methodischen Schwerpunkt in dieser Forschung darstellt. Ich habe mich im gesamten Forschungsprozess an der Methodologie und teilweise auch an der Methodik der Grounded Theory orientiert und stelle dar, an welchen Stellen sie mir Hilfestellung war und wo ich mich von ihr abgegrenzt habe. Dabei werden die Datenerhebungs-, Datenverarbeitungs- und die Auswertungsmethoden eingehend beschrieben. Zum Schluss gehe ich noch auf forschungsethische Aspekte ein, die für mich grundlegende Voraussetzung und ständiger Begleiter im Forschungsprozess waren.

3.1. Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft

In der Erziehungswissenschaft wird seit den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts bei empirischen Studien vermehrt auf qualitative Forschungsmethoden zurückgegriffen. Nach Prengel, Friebertshäuser und Langer bildet dabei das „*Verstehen* den Kern des neuen Paradigmas einer erziehungswissenschaftlichen Forschung, die sich aus Traditionen des Symbolischen Interaktionismus, der Phänomenologie, der Ethnomethodologie und der Ethnologie heraus entwickelt, aber auch hermeneutische Traditionen wiederbelebt und frühere Forschungsansätze wiederentdeckt hat.“ (a.a.O., 2010, S.20; Hervorhebung durch den Verfasser).

Nach Friebertshäuser und Panagiotopoulou bezeichnet zum Beispiel ethnographische Feldforschung „eine Forschungstradition, die Menschen in ihrem Alltag untersucht, um Einblicke in ihre Lebenswelten und Lebensweisen zu gewinnen sowie ihre Sinndeutungen und Praktiken kulturanalytisch zu erschließen.“ (a.a.O., 2010, S.301). Im deutschsprachigen Raum wurde diese Art der Feldforschung in den 1970er Jahren wiederbelebt (vgl. Studien von Heinze, 1975 oder Zinnecker, 1975). Ab den 1990er Jahren wurden mit diesem Feldforschungsansatz vermehrt Kinder in Schulen untersucht, in denen die Perspektive der Schüler und Schülerinnen

im Vordergrund stand (vgl. Krappmann/Oswald, 1995; Oswald, 2008). Die fundierten Ergebnisse führten zu modifizierten Theorien in der Erziehungswissenschaft, die in die praktische Arbeit von Pädagogen einfließen konnten. Der wesentliche Vorteil von ethnographischer Forschung war und ist der offene Zugang zur sozialen Realität. Es werden keine Kategorien vorher festgelegt und keine Hypothesen überprüft. Nur so lässt sich aus ethnographischer Sicht eine Einengung der Perspektive des Forschers oder der Forscherin vermeiden. Diese werden vielmehr in der Analyse generiert und steuern die weitere Datenerhebung (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou, 2010).

Die Erziehungswissenschaft hat sich daraufhin intensiv mit der qualitativen, empirischen Forschung auseinandergesetzt[18]. Sie wird bis heute unter der Voraussetzung akzeptiert, dass die Offenheit der Forschungsperspektive in Verbindung mit Nachprüfbarkeit und Reflexivität[19] aller Akteure als „Instrument der systematischen und methodisch gesicherten Gewinnung von Erkenntnissen“ (Prengel et al., 2010, S.22) dient.

Nach diesen Grundsätzen ist das methodologische Vorgehen dieser Arbeit konzipiert. In erziehungswissenschaftlicher Tradition orientiert an ethnographischer Forschung ist es mir wichtig, das durch hypothesen- und theoriegenerierende Verfahren gewonnene Wissen so zu verarbeiten, dass das „Denken, Fühlen, Handeln oder Nicht-Handeln von Menschen“ (Prengel et al., 2010, S.34), hier bezogen auf die befragten, arbeitenden Kinder, verstanden wird. Der Forschungsprozess ist dabei so angelegt, dass dem Forschungsgegenstand möglichst unvoreingenommen begegnet und im Prozess auftretende Aspekte und Fragen integriert werden. Hypothesen, Erkenntnisse und Theorien wurden dabei nicht vorab formuliert, sondern erst nach der Auseinandersetzung mit den empirischen Daten entwickelt. Dieses induktive Vorgehen ist ein Kennzeichen von qualitativer Forschung und unterscheidet sich so von der deduktiv vorgehenden quantitativen Forschung.

3.2. Qualitative Forschung im Unterschied zur quantitativen Forschung

Die qualitative und die quantitative Forschung haben viele Gemeinsamkeiten. Zum Beispiel zielen beide Forschungsrichtungen in der Erziehungswissenschaft „auf Erklärung, auf Theorie“

[18] Einen guten Überblick bietet das „Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ (2010), herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel.

[19] Pierre Bourdieu regt in seinen Werken dazu an, das wissenschaftliche Feld selbst zum Gegenstand reflexiver Analyse zu machen. Damit soll der Forscher Verzerrungen, ausgelöst durch die „Bias“ (Voreinstellungen), die kollektiven und unbewussten „Vor-Urteile“, die bereits in den einzelnen Durchführungsschritten eines Projektes und dem jeweiligen Wissenschaftsverständnis der Forscherin oder des Forschers enthalten sind, erkennen und auflösen (vgl. Bourdieu, 1993, S. 366).

(Oswald, 2010, S.185) ab. Mit anderen Worten streben beide an, „empirisch fundiertes Wissen über Erziehung zu erlangen und auszuweiten. Beide arbeiten mit und an Theorien, die durch Empirie erneuert werden. Beide arbeiten regel- und kriteriengeleitet (…)." (Uhlendorff/ Prengel, 2010, S.144). Trotzdem oder gerade wegen der vielen Überschneidungen hat es die qualitative Forschung jedoch bis heute immer noch schwer, in der Sozialforschung akzeptiert zu werden.

Quantitative Forschung hat in den Sozialwissenschaften den Ruf, durch standardisierte Verfahren bereits existierende Hypothesen und Theorien allgemeingültig überprüfen zu können. Da die qualitativen Forschungsansätze jedoch versuchen, hypothesen- bzw. theoriegenerierend zu arbeiten und Erkenntnisse aus der Mikroebene mit zum Teil kleinen Fallzahlen zu gewinnen, lag die Präferenz der Ressourcenverteilung lange Zeit hauptsächlich bei der quantitativen Forschung. Dabei hat gerade der Blick auf den Einzelfall in der Wissenschaft den Vorteil, „vielfältige Elemente und komplexe Strukturen von Einzelfällen, auch im Sinne von eingegrenzten Feldern in ihrem Zusammenspiel sichtbar zu machen." (Prengel et al., 2010, S.26). Dafür benutzt qualitative Sozialforschung „nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretation nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierungen und Schlussfolgerungen bezieht, sondern auch auf die Einzelfälle." (Oswald, 2010, S.187).

Diese zwei Aspekte, die fehlende Reliabilität und die Anwendung nichtstandardisierter Methoden, sind meines Erachtens die beiden stärksten Kritikpunkte, denen qualitative Forschungsansätze immer wieder ausgesetzt sind. Anfänglich sicherlich zu Recht, denn Forscher, die begonnen haben, qualitative Analysen durchzuführen, waren geschulte quantitative Forscher und haben mit dieser Perspektive im Hintergrund qualitative Ergebnisse dokumentiert und interpretiert. Dies erklärt, warum zum Beispiel versucht wurde, die Qualitätsmerkmale der quantitativen Forschung (Reliabilität, Objektivität, Validität und Falsifizierbarkeit) in die qualitative Forschung eins zu eins zu übernehmen. Die Forscher, die sich jedoch vermehrt mit qualitativer Analyse auseinandersetzten, erkannten im Laufe der Zeit, dass sich diese Regelungen für die qualitative Forschung und insbesondere auch in qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung immer wieder als zu eng erwiesen (vgl. Miehte, 2010, S.927).

So setzte sich die qualitative Forschung kritisch mit den Ursachen der auftretenden Kritikpunkte auseinander. Als Ergebnis wurden eigene Gütekriterien von innen heraus erarbeitet, um

Qualitätsmerkmale hervorzuheben und die qualitative Methode als eine ebenbürtige Partnerin in der Empirie zu etablieren. Bennewitz folgend zählen dazu „die Transparenz über den Forschungsprozess, die Begründung des gewählten theoretischen Bezugsrahmens und das methodisch kontrollierte Fremdverstehen." (a.a.O., 2010, S.49; siehe auch Bohnsack, 2005 und Flick, 2005). Auch die methodologische Triangulation, das heißt die Verwendung mehrerer Methoden in einer Untersuchung, trägt dazu bei, die Validität der gewonnenen Ergebnisse (vgl. Denzin, 1977) bzw. die Explikation und Modifikation der gegenstandsbegründeten Theorie (vgl. Flick, 2004) zu verbessern (vgl. Schründer-Lenzen, 2010). Die US-amerikanischen Experten Strauss und Corbin (1996) halten jedoch die Reliabilität weiterhin nur eingeschränkt für möglich, weil „eine erneute Untersuchung – wegen der Prozesshaftigkeit sowohl der sozialen Realität als auch der auf sie bezogenen Theorien – grundsätzlich auf veränderte Verhältnisse stoßen müsse." (zitiert in: Hülst, 2010, S.294).

Bezogen auf die Reliabilität möchte ich indes hervorheben, dass es gerade das Besondere von Einzelfallbeschreibungen ist, die Tiefe der Analyse darzustellen und fundierte, aus dem Datenmaterial heraus entwickelte Prozesse und Konzepte zu generieren. Die eingeschränkte Reliabilität ist folglich kein Nachteil der qualitativen Methode, es ist vielmehr eine andere, tiefergehende Sichtweise auf die generierten Konzepte und Theorien.

In der heutigen Zeit braucht sich die qualitative Forschung somit nicht mehr zu verstecken. In den letzten 30 Jahren hat sie sich weiterentwickelt und angemessen angewendet kann sie eigene Erkenntnisse eruieren, Vorarbeiten für quantitative Studien liefern oder in Kombination mit quantitativen Methoden angewendet werden. Da diese Vorteile in der sozialen Wissenschaft auch immer mehr erkannt und gefordert werden, bekommt die qualitative Forschung entsprechende Anerkennung. Sie bleibt aber bis heute ein marginalisierter Forschungsbereich.

3.3. Forschung mit Kindern

Diese Untersuchung zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Perspektive der Kinder in den Vordergrund stellt (vgl. Flick, 1999). Kinder werden als Experten ihrer selbst berücksichtigt. Dabei bezieht sich die Perspektive der Kinder zum einen „auf die von Kindern erlebte und entworfene Wirklichkeit, aber auch auf die Verfahren der Datengewinnung und Interpretation." (Heinzel, 2010, S.707).

Die Kindheitsforschung ist folglich ein berechtigter Teil dieser Arbeit. Speziell zwei Blickwinkel werden in die Analyse der Interviewsequenzen mit einfließen. Auf der einen Seite

wird die sozialisationstheoretische Perspektive nach Hurrelmann (1986) und Krappmann (1998) berücksichtigt. Sie hat das Ziel, „den Prozess der Entstehung und Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt zu untersuchen." (Heinzel, 2010, S.708). Bezogen auf die befragten Kinder kann diese Perspektive helfen, die Entwicklung des ökonomischen Denkens und Verhaltens der Kinder in den Fokus zu nehmen und genauer zu analysieren, wie sie ihr Verhalten im Umgang mit Geld entwickeln und welche Kriterien dieses Verhalten beeinflussen.

Als zweites wird der ethnographische Ansatz nach Zinnecker (1995) und Kelle/Breidenstein (1996) in die Auswertung mit einbezogen. Dieser möchte „an den lebensweltlichen Bedeutungen der Kinder anknüpfen und die Kinder als Akteure verstehen, die ihre Wirklichkeit in Interaktion konstruieren. Sein Anliegen ist es, Kinder im Kontext ihrer sozialhistorischen Umwelt zu betrachten, Wandlungsprozesse zu erfassen und den Wissensbeständen, Interaktionen und kulturellen Praktiken von Kindern Gewicht zu verleihen." (Heinzel, 2010, S.708). Die Berücksichtigung dieser Perspektive erinnert daran, die befragten Kinder als handelnde Personen wahrzunehmen, um sich selbst bewusst zu machen, wie sie sich ihren Alltag konstruieren und Strategien entwickeln, um mit Geld umzugehen.

Das Forschungsdesign ist somit daran ausgerichtet, dass sich die befragten Kinder gemäß ihren spezifischen Fähigkeiten und Kommunikationsformen in den Forschungsprozess einbringen und ihre Sichtweisen verdeutlichen können. Denn Kinder sehen die Welt anders als Erwachsene, sind aber durch die Erfahrungen mit Erwachsenen eingeflochten ins gesellschaftliche System, geprägt und beeinflusst. Die zur Anwendung kommenden qualitativen Methoden haben dies berücksichtigt. Des Weiteren habe ich bei der Auswahl und Anwendung der Methoden darauf geachtet, dass basierend auf dem subjektorientierten Ansatz „die Reaktionen der Forscher und Forscherinnen reflektiert werden und den Kommunikationsmöglichkeiten von Kindern entsprechen." (Heinzel, 2000, S.28).

In der Auswertung interessieren die Kinder indes weniger als (ganze) Person denn in ihrer Eigenschaft als Experten in Bezug auf den jeweiligen Arbeitsbereich bzw. als Experten in Bezug auf den eigenen Verdienst. Das einzelne Kind wird sowohl als Einzelfall betrachtet, um die Einstellungen der Kinder im Hinblick auf den Umgang mit Geld im Kontext ihrer Biographie zu verstehen. Gleichermaßen werden sie auch als Repräsentant einer Gruppe in die Untersuchung mit einbezogen (vgl. Flick, 1999).

3.4. Grounded Theory

Den auf S.98ff. aufgeführtem Erkenntnisinteresse soll wie eingangs beschrieben mittels einer qualitativen Analyse nachgegangen werden. Diese orientiert sich an der von Glaser und Strauss entwickelten „Grounded Theory Methology“ (im Folgenden abgekürzt als GTM).

In dem Buch „The discovery of grounded theory“ haben Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) gemeinsam ein Werk kreiert, welches Ende der 90er Jahre auch in Deutschland die (qualitative) Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft, Soziologie und in der Psychologie veränderte. Durch regelgeleitete, kontrollierte und prüfbare Verfahren konnten nun in den Daten begründete Theorien entwickelt werden (vgl. Strauss/Corbin, 1996; Strauss, 1998; Mey/Mruck, 2011, S.11). Sie waren nicht mehr abstrakt, sondern in „enger Nähe zu sozialer Realität und in möglichst intensiver Auseinandersetzung mit dem konkreten Forschungsfeld entwickelt.“ (Bennewitz, 2010, S.47).

Die beiden Autoren bearbeiteten indes in den USA ihre Auffassungen weiter und jeder begann auf seine eigene Art die Methodologie der Grounded Theory (GTM) zu verfeinern. So bildeten sich zwei Richtungen einer Forschungsstrategie heraus, die sich im Grunde ähnlich sind, jedoch unterschiedliche Ausprägungen haben. Glaser arbeitete weiter an seiner klassischen eher empiristischen GTM (vgl. Glaser, 2011). Dabei begann er öffentlich den von Strauss mit Hilfe von Corbin eingeschlagenen Weg zu kritisieren. Strauss hingegen entgegnete nie ein Wort auf die Kritik von Glaser. Im Gegenteil, er öffnete sich den Weiterentwicklungen und brachte die GTM nach Europa und Deutschland. Er versuchte gemeinsam mit seiner Mitarbeiterin, die GTM technisch strukturierter und lehrtauglich zu machen (vgl. Mey/Mruck, 2011, S.17). Deshalb ist in Deutschland sein Buch, welches er gemeinsam mit Corbin geschrieben hat, auch 1996 übersetzt und als erstes Werk der GTM in der Lehre eingesetzt worden. Strauss und Corbin war es ein Anliegen, den Studenten und Forschenden ein Werk an die Hand zu geben, mit dem sie eine qualitative Forschung durchführen und sich in der angewendeten Methodik darauf beziehen konnten. Man darf jedoch nicht den Fehler begehen, anzunehmen, dieses Buch als eine Anleitung zu verstehen, die einem ungeübten Forscher in die Lage versetzt, Daten im Sinne der GTM zu erheben und zu analysieren. Die GTM ist konzeptuelles Arbeiten und dieses Buch beschreibt die Grundzüge sowie die Instrumente, die zur Verfügung stehen. Jeder Forscher und jede Forscherin kann je nach Zielsetzung und Fragestellung aus einer Vielzahl von Methoden und Techniken wählen, um die Erhebung und Auswertung von Daten zu gestalten (vgl. Hülst, 2010). Ob diese Auswahl jedoch gerechtfertigt ist, muss in jeder Arbeit

begründet werden. Auch muss die Vorgehensweise im Forschungsprozess glaubhaft vermittelt und für jeden nachvollziehbar sein. Denn dies alles wird als Maßstab herangezogen, an dem die Qualität einer qualitativen Forschung gemessen wird.

3.5. Datenerhebung im DFG-Projekt

Als 2002 das DFG-Forschungsprojekt an der TU-Berlin (siehe oben Fußnote 1, S.6) begann, profitierte das Team von den strukturierten Vorgaben von Strauss und Corbin und richteten die qualitative Forschung an dieser Methodologie aus. Basierend auf dieser strukturellen Ausrichtung orientiert sich auch diese Forschungsarbeit an der GTM von Glaser und Strauss. Sie wird jedoch nicht stringent verfolgt, sondern im gesamten Forschungsprozess kritisch reflektiert und gegebenenfalls durch andere Instrumente der qualitativen Forschung ergänzt, wenn nicht sogar ersetzt.

Die Wahl des qualitativen Forschungsansatzes für diese Forschung lag wie eben beschrieben im DFG-Projekt begründet, welches an der TU-Berlin die „Bedeutung der Arbeit für Kinder unter besonderer Berücksichtigung ihrer gesellschaftlichen Partizipation und ihres Kompetenzerwerbes“ unter der Leitung von Prof. Dr. Manfred Liebel in einem Forschungsteam untersuchte. Das Forschungsprojekt hatte einerseits zum Ziel die sozialen Bedeutungen eigener Arbeitserfahrungen für Kinder in Deutschland zu analysieren, andererseits sollte hier wissenschaftlich erschlossen werden, inwieweit und wie sie deren sozialen Status beeinflussen und möglicherweise dazu beitragen, dass Kinder eine aktive und bedeutsame Rolle in der Gesellschaft spielen können (vgl. Hungerland et al., 2005 und Wihstutz, 2009). Bis zum Zeitpunkt des Projektes wurden arbeitende Kinder in Deutschland nur mit quantitativen Methoden untersucht (siehe oben Kapitel 2., S.98ff.). Die qualitative Sicht sollte neue Erkenntnisse bringen und gewährleisten, dass die Perspektive der Kinder bis hin zur Dokumentation der Ergebnisse im Vordergrund steht. Diese qualitative Ausgangsbasis nutzte ich, um Daten für meine Dissertation zu sammeln und den Umgang mit Geld bei arbeitenden Kinder mit all seinen Facetten aus der Perspektive von Kindern zu ermitteln.

Beim DFG-Forschungsprojekt war die Gestaltung einer qualitativen Forschung im Sinne der GTM offen ausgelegt, dennoch gab es Strukturen und Gütekriterien, an denen sich orientiert wurde. So wurde mit einer offenen Fragestellung begonnen, die zwar das Forschungsfeld eingrenzte, jedoch genug Spielraum ließ, um durch erste Erhebungen und deren Analysen spezifiziert zu werden. Die Erhebungstechniken wurden so gewählt, dass geeignetes Datenmaterial erfasst werden konnte.

Die Kontaktaufnahme erfolgte in erster Linie über Schulen in Berlin, um eine möglichst große Bandbreite von Tätigkeiten und Altersstufen sowie eine größtmögliche Variabilität hinsichtlich Geschlecht, Schichtzugehörigkeit und kultureller Herkunft zu garantieren. Es wurden alle Schultypen und Schulen in verschiedenen Bezirken in den östlichen und westlichen Teilen von Berlin gleichmäßig erfasst. In den Klassen 5 bis 8 erhielten Schüler und Schülerinnen eine 10 bis 15-minütige Einführung zum Projekt. Zusätzlich wurden in einer Reihe von Schulen Plakate mit Information über das Projekt und Kontaktmöglichkeiten aufgehängt. Darüber hinaus wurden direkt Firmen, Betriebe etc. kontaktiert, bei denen sicher war, dass Kinder in der gesuchten Alterspanne arbeiten (z. B. Castingagenturen, Bauernhöfe) und in Schülerzeitungen Anzeigen geschaltet. Eine direkte Kontaktaufnahme bei Sichtung von Kindern bei der Ausübung ihrer Tätigkeiten wurde ebenfalls angestrebt. Wichtig bei der ersten Kontaktaufnahme war, zu berücksichtigen, dass einige Arbeitsfelder sich an der Grenze der Legalität befinden (könnten). Diese Problematik hatte im ganzen Forschungsprozess einen hohen Stellenwert und ich habe besondere Relevanz auf die Anonymitätssicherung gelegt (siehe auch Kapitel 3.11., S.142ff.).

Die Datenerhebung orientierte sich am *theoretischen Sampling* der GTM. Dabei wurden Entscheidungen über die Auswahl und Zusammensetzung des Samples im Prozess der Datenerhebung und -auswertung gefällt (vgl. Strauss/Corbin, 1996), mit anderen Worten, der Stand der Analyse hat darüber entschieden, welche neuen zu kontrastierenden Fälle gesucht wurden (vgl. Oswald, 2010, S.193).

Im DFG-Projekt wurden die erforderlichen Daten durch teilstrukturierte bzw. leitfadengestützte Interviews erhoben. Diese Art der Datenerhebung erfasst speziell Konzepte, Meinungen, Argumentationen und erzählende Rekonstruktionen einzelner Begebenheiten aus der Sicht der Interviewten. Den Kindern wurde die Möglichkeit eröffnet, auf die offen gestellten Fragen des teilstrukturierten Leitfadens mit ihrem unmittelbar verfügbaren Wissen zu antworten. Die Entscheidung für diese spezifische Interviewform resultierte „aus dem jeweiligen Forschungsdesign: dem Erkenntnisinteresse, der Fragestellung, der zu befragenden Zielgruppe sowie der methodischen Anlage der Studie.“ (Friebertshäuser et al., 2010, S.438).

In der Sozialforschung hat sich das Interviewverfahren breit gefächert ausdifferenziert. So wurden Formen wie das biographisch-narrative Interview (vgl. Schütze, 1983), das problemzentrierte Interview (vgl. Witzel, 1982), ethnographische Interviews (vgl. Schlehe, 2003), Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel, 1991) oder auch das Verfahren der

Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack, 2005) entwickelt.

Im DFG-Projekt orientierte sich das Leitfaden-Interview an dem problemzentrierten Interview. Instrumente wurden angewandt wie „Kurzfragebogen, um Demographisches abzufragen, der Leitfaden, der lediglich die Themen beinhaltete sowie zur Orientierung diente und ein Postskriptum, welches Anmerkungen zur Interviewsituation, zum Verlauf des Interviews, zu nonverbalen Aspekten etc. enthielt.“ (vgl. Friebertshäuser et al., 2010, S.442).

Die Interviews wurden vom gesamten Forschungsteam durchgeführt. Immer zwei Personen haben die Kinder leitfadengestützt[20] interviewt. Insgesamt wurden 40 Kinder und Jugendlichen zwischen 9 und 15 Jahren, die in unterschiedlichen Arbeitsfeldern tätig waren, in die Stichprobe des DFG-Projektes aufgenommen. Die Interviews wurden an Orten durchgeführt, an denen sich die Kinder wohlfühlten. Dies war beispielsweise bei Ihnen zu Hause oder am Arbeitsort. Die Eltern oder vertraute Erwachsene waren meist in Hörweite, es wurde jedoch darauf Wert gelegt, dass sie sich nicht in das Interview einmischten. Die Dauer der Befragung lag zwischen 60 und 90 Minuten. Sämtliche Gespräche wurden aufgezeichnet und später komplett transkribiert.

Nach jedem Interview fand eine Nachlese der Interviewerinnen statt, in der die Interviewsituation reflektiert und erste Beobachtungen, Eindrücke und relevante Aussagen in Sinne eines Forschungstagebuchs schriftlich festgehalten wurden. Auch Störungen oder Unterbrechungen des Interviews sowie Nebenereignisse wurden im Postskriptum benannt (vgl. Friebertshäuser et al., 2010, S.451). Diese Unterlagen wurden triangulär in die hiesige Auswertung mit einbezogen.

3.6. Stichprobe/Sample

Aus den aus dem DFG-Projekt vorhandenen Interviews konnten 22 Interviews als Stichprobe für meine Forschung extrahiert werden. Dabei war die Anzahl der Stichprobe nicht von Anfang an festgelegt, sondern es wurde – orientiert am theoretischen Sampling – so lange weitergesammelt und gezielt nach Kontrasten gesucht, bis keine neuen Erkenntnisse mehr eruiert werden konnten. Da die Anzahl allerdings begrenzt war, denn es standen mir nur die aus dem DFG-Projekt erhobenen Interviews zur Verfügung, wurde hier aus dem vorhandenen Material theoretisch gesampelt. Das Sample wurde in meiner Untersuchung nicht vorab durch bestimmte Kriterien begrenzt. Demographische, geschlechtsbezogene, soziometrische Aspekte

[20] Der Leitfaden zur Durchführung der Interviews ist im Anhang einsehbar (siehe S.344ff.).

und auch die verschiedenen Tätigkeitsbereiche wurden im theoretischen Sampling angemessen berücksichtigt.

Insgesamt wurden 22 Kinder im Alter von 9 bis 14 Jahren in die Stichprobe aufgenommen. Die Verteilung von Mädchen und Jungen ist in etwa gleich (10 Jungen, 12 Mädchen). Auch die Alterspanne von 9 bis 14 Jahren ist in beiden Geschlechtern vertreten. Die jüngsten Kinder mit 9 Jahren sind in der Mediengruppe vertreten. 8 Kinder besuchen noch die Grundschule, der Rest verteilt sich auf Realschule (3 Kinder), Gesamtschule (1 Kind) und Gymnasium (7 Kinder). Auf die Hauptschule geht keines der Kinder. Bei 3 Kindern ist der Oberschultyp nicht bekannt. 5 Kinder leben mit einem alleinerziehenden Elternteil, 4 Kinder leben in einer Patchworkfamilie (ein Elternteil mit neuem Partner) und 13 Kinder leben mit beiden Elternteilen zusammen. Wenn diese Faktoren Auswirkungen innerhalb der Auswertung hatten, wurde dies an entsprechender Stelle im Ergebnisteil benannt.

Besonders zu beachten ist, dass es in dieser Altersspanne für Kinder verboten bzw. nur eingeschränkt erlaubt ist, ökonomische Tätigkeiten auszuführen (siehe oben Kapitel 1.8., S.87ff.). Wie auch wissenschaftlich bestätigt arbeiten Kinder indes schon in diesem Alter und folglich erweitert sich auch die Bedeutung des Geldes in diesem Alter um diese neue Komponente.

3.7. Tätigkeiten der Kinder

Die in dieser Forschung untersuchten Kinder gehen alle einer Tätigkeit nach, die bezahlt wird. Bei der Stichprobenauswahl wurde darauf geachtet, dass eine große Bandbreite von Tätigkeiten aufgenommen wird, um abzubilden, welche Tätigkeiten Kinder dieses Alters in der hiesigen Gesellschaft ausüben.

Spannend für mich als Forscherin war zu sehen, wie vielfältig die Möglichkeiten von Kindern in Deutschland waren, einer Tätigkeit nachzugehen und wie kreativ auch einige Kinder waren, um sich Möglichkeiten zu schaffen.

L: Dann habe ich im Dorf halt immer mal so Zettel in Briefkästen geworfen, ob ich nicht bei ihnen Rasen mähen kann oder ob sie nicht irgendwas anderes zu tun haben. (Lex, 13 Jahre, Position 100)

In die Untersuchung eingeflossen sind schlussendlich Kinder mit folgenden Tätigkeiten:

Babysitten, Flohmarktverkauf, Zeitungsaustragen, Zaubern, Gartenarbeit, Rasen mähen, Stall ausmisten, Nachhilfe, Schiedsrichter beim Fußball, Arbeiten in einem Fahrradverleih, Synchronsprechen, Schauspielern, Singen in der Oper.

All diese Tätigkeiten wurden monetär entlohnt und waren regelmäßig ausgeübte Tätigkeiten. Unterschiede gab es jedoch in der Formalität der Arbeitsverhältnisse. Einige Tätigkeiten waren informell geschlossen, das heißt ohne eine schriftliche Form. Andere wiederum hatten einen richtigen Arbeitsvertrag. Hier wurden wiederum die Tätigkeiten aus dem medialen Bereich abgegrenzt und gesondert betrachtet.

3.7.1. Informelle Tätigkeiten

Zum informellen Bereich zählten alle Tätigkeiten, bei denen die Vereinbarung mündlich getroffen wurde. Bei diesen Tätigkeiten haben sich Arbeitgeber und Arbeitnehmer mündlich über die Art der Tätigkeit und die Höhe der Bezahlung geeinigt, ohne sie in schriftlicher Form festzuhalten (zum Beispiel Babysitten, Gartenarbeit oder Nachhilfe). Ebenso zählten Tätigkeiten hierzu, die man in den Bereich der Selbständigkeit verorten konnte (zum Beispiel Flohmarktverkauf oder das Zaubern auf der Straße). Bei diesen Tätigkeiten konnten die Kinder selbst entscheiden, wann sie arbeiten und in welcher Form. Die Bezahlung hing wiederum von dem Kunden ab.

In der nachfolgenden Tabelle sind die Kinder aufgeführt, die im informellen Bereich arbeiten.

Name	**Alter**	**Tätigkeit**	**Formalität**
Amadeus	14	Babysitten, Flohmarkt	mündlich
Ann	11	Kellnern, Flohmarkt	mündlich
Ebby	14	Zeitung	mündlich
Handy	11	Zaubern	mündlich
Juliane	14	Babysitten	mündlich
Lea	13	Gartenarbeit	mündlich
Lex	13	Stall / Rasen mähen	mündlich
Momo	13	Babysitten	mündlich
Sonja	11	Flohmarkt	mündlich
Xiayanxi	11	Nachhilfe, Babysitten, Flohmarkt	mündlich

3.7.2. Formale Tätigkeiten

Tätigkeiten, die in schriftlicher Form über Inhalt der Tätigkeit und Höhe der Bezahlung fixiert wurden, konnten der formalen Gruppe zugeordnet werden. Der hier zugrunde gelegte Arbeitsvertrag war das wichtigste Kriterium dieser Kategorie. Wenn eine Tätigkeit also eine formale Grundlage hatte, wurde sie dieser Gruppe zugeteilt. Vor allem waren in dieser Gruppe die Zeitungsausträger verortet. Aber auch die Tätigkeiten als Schiedsrichter oder im Fahrradverleih hatten eine formale Basis.

In der nachfolgenden Tabelle sind die Kinder aufgeführt, die einer formalen Tätigkeit nachgehen:

Name	**Alter**	**Tätigkeit**	**Formalität**
Alex	14	Zeitung	Vertrag (über Schwester)
John	14	Schiedsrichter	Mündlich, aber formale Grundlage
Kelly	12	Zeitung	Vertrag über Bruder
Leo	14	Zeitung	Vertrag
Michi	14	Werbung	Vertrag
Sebastian	13	Fahrradverleih	Mündlich, aber formale Grundlage
Victoria	13	Fahrradverleih Kellnern, Singen	Kellnern mündlich, Sängerin und Fahrradverleih mündlich, aber formale Grundlage

Victoria war die einzige in dieser Gruppe, die mehrere Tätigkeiten ausgeübt hat, wobei das Kellnern der informellen Gruppe zugeordnet werden musste. Sollte dies in der weiteren Auswertung wichtig sein, werde ich gesondert darauf eingehen.

Nachfolgend möchte ich auf das dieser Tätigkeitsgruppe zugrundeliegende Kriterium der formalen Fixierung meist in Form eines Arbeitsvertrages eingehen.

Minderjährigen Kindern ist es in Deutschland nicht gestattet, rechtlich wirksame und formale Verträge abzuschließen (siehe Kapitel 1.8., S.87ff.). Die beschränkte Geschäftsfähigkeit, in der sich die hier untersuchten Kinder zum Zeitpunkt des Vertragsabschlusses befunden haben, untersagt einen solchen Vertragsabschluss, insbesondere ohne die Einwilligung der Eltern. Interessanterweise ist diese juristische Vorgabe aber kein Hinderungsgrund, eine Tätigkeit im formalen Bereich für Kinder mit beschränkter Geschäftsfähigkeit auszuüben. So laufen zum

Beispiel die meisten in dieser Untersuchung vorgefundenen Verträge nicht auf den Namen des Kindes, sondern auf einen Elternteil oder auf ein älteres Geschwisterkind, welches die Tätigkeit vorher ausgeübt hatte.

Um diese Formalitäten kümmerten sich in erster Linie die Eltern, vorrangig die Mutter. Den Kindern waren diese Vorgänge zu konfus und undurchsichtig, als dass sie sich damit befassen wollten oder konnten. Auf der anderen Seite haben Arbeitsgeber Angelegenheiten wie Steuern oder Verträge nicht kindgerecht aufbereitet. Aus ihrer Sicht war dies auch nicht nötig, da Kinder sie nach den gesetzlichen Regelungen nicht unterschreiben durften. Die betreffenden Kinder wurden indes aus dem Prozess meist komplett ausgeschlossen. Es war selten, dass die Kinder zustimmen mussten, geschweige denn ihre Meinung zu den Verträgen äußerten. Diese Angelegenheiten wurden ausschließlich von den Erwachsenen geregelt.

A: Na ja, weil dann hätte man das erst abgeben müssen und dann das ganze Kuddel Muddel da mit dem, meine Karte und das Ganze. (Alex, 14 Jahre, Position 41)

Im Fall von Alex ging es konkret um die Lohnsteuerkarte und die Vertragsangelegenheiten. Für Alex war es undurchsichtig, warum es diese Karte gibt und wie man damit umgehen muss. Es schien für ihn sehr kompliziert zu sein und zu abstrakt, um zu diesem Zeitpunkt die Zusammenhänge zu verstehen. Alex hatte aber schon ein Grundinteresse an diesen Dingen. Er wusste von einer Karte und von anderen wirtschaftlichen Dingen, verstand aber die Verbindungen noch nicht und bezeichnete deshalb den ganzen Vorgang als „Kuddel Muddel“. Dies sollte seine Verwirrtheit über den Vorgang zum Ausdruck bringen. Hier lag es also an den Erwachsenen, dass sie Alex die Vorgänge nicht altersgerecht erklärt und ihn in seiner Unwissenheit belassen haben.

3.7.3. Mediale Tätigkeiten

Die medialen Tätigkeiten haben auch eine formale Grundlage, auf die das eben gesagte zutrifft. Im medialen Bereich kam jedoch erschwerend hinzu, dass meist eine Agentur zwischen Arbeitgeber und den Kindern geschaltet war, die Aufträge vermitteln sollte. Um diese Angelegenheiten kümmerten sich auch hier die Eltern, vorrangig wieder die Mutter. Denn Grinch beispielsweise hatte Schwierigkeiten mit

G: (…) dieser ganzen Agenturgeschichte. (Grinch, 12 Jahre, Position 229)

Die vertraglichen Angelegenheiten und alles was damit zusammenhing, wurden von ihm mit dem Wort „Agenturgeschichte“ zusammengefasst. Im Interview äußerte sich Grinch jedoch nicht

klar, ob er in solche Dinge involviert oder außen vorgelassen wurde. Die Eltern wussten indes Bescheid. Als Erziehungsberechtigte kümmerten sie sich um diese Sachen und waren für die Agentur erste Ansprechpartner. Obwohl das Kind der eigentliche Vertragspartner war, wurde es selten in solche Dinge einbezogen. Für Grinch waren Angelegenheiten mit der Agentur deshalb auch „Agenturgeschichten", weil er nicht genau darüber informiert war und wenn überhaupt nur zu hören bekam, was besprochen wurde. So blieb Grinch in seinem Schonraum, ohne die Möglichkeit, sich selbst zu entwickeln, selbst Erfahrungen zu sammeln und Entscheidungen, zumindest die ihn und seine Sachen angehen, treffen zu können.

In der nachfolgenden Tabelle sind die Kinder aufgeführt, die einer medialen Tätigkeit nachgehen:

Name	**Alter**	**Tätigkeit**	**Formalität**
Arne	9	Oper, Synchron	Oper = Formale Grundlage, aber mündlich; Synchron = Vertrag
Grinch	12	Schauspieler	Vertrag
Martin	14	Synchron	Vertrag
Milena	11	Schauspieler	Vertrag
Sally	9	Synchron	Vertrag

Die Ausgliederung der medialen Tätigkeiten aus dem Bereich der formalen Tätigkeiten ist wichtig, da diese Tätigkeiten sich von den oben aufgeführten formalen Tätigkeiten unterscheiden. Mediale Tätigkeiten haben aufgrund ihrer Öffentlichkeit einen anderen Stellenwert in der Gesellschaft. Entsprechend höher ist auch die Entlohnung (siehe Kapitel 3.8., S.116ff.). Kinder im medialen Bereich haben durch ihre Tätigkeit darüber hinaus einen Sonderstatus, vor allem in der Schule. Wenn die Tätigkeit nur in der Schulzeit möglich war, durften die Kinder Stunden oder Tage ausfallen lassen. In ihrer Umgebung stießen sie damit jedoch nicht immer auf positive Resonanz, sondern ihnen begegnete auch Neid und Missgunst.

I1: Erzählst du deinen Freunden davon //mhm// hier von deinem Job, was du da machst?

A: Mhm.

I1: Mhm? Warum nicht?

A: Na ja, ich ja nicht, weil ich nicht angeben will. (Arne, 9 Jahre, Position 221-224)

I1: Und deine Freundin, hast du gesagt, die fand das ganz toll, dass du das gemacht hast.

M: Ja. Die war überhaupt nicht eifersüchtig. Und da war ich irgendwie auch ein bisschen erleichtert, dass sie so auch zu mir gestanden hat, weil irgendwie in der Klasse, da war ich dann irgendwie so was Besonderes und alle haben so gesagt, ja die will immer nur was Besonderes sein, und meine Freundin hat das eben ganz anders gesehen, das fand ich gut. (Milena, 11 Jahre, Position 80-81)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Tätigkeiten der Kinder in drei Bereiche untergliedert werden konnten, basierend auf der Art der geschlossenen Vereinbarung. Zum einen konnte der informelle Tätigkeitsbereich beschrieben werden, zu dem alle Tätigkeitsformen gezählt wurden, die auf einer mündlichen Vereinbarung basierten. Im Gegensatz dazu wurden alle Tätigkeiten, die eine vertragliche oder formale Grundlage besaßen, der formalen Gruppe zugeordnet. Hiervon wurde noch einmal der mediale Tätigkeitsbereich ausgegliedert. Geschlechtsspezifisch und herkunftsbezogen gab es in der Untergliederung keine Auffälligkeiten. Betrachtet man aber die Altersstruktur innerhalb der Tätigkeitsbereiche, so stellt man tendenzielle Unterschiede fest. In der informellen Gruppe fanden sich auch jüngere Kinder und in der formalen Gruppe tendenziell die Älteren. In der Mediengruppe war die ganze Altersspanne vertreten. Diese Erkenntnis ließ darauf schließen, dass der informelle Bereich für jüngere Kinder eher autark erschlossen werden konnte als der formale Bereich, wo ein Arbeitsvertrag geschlossen werden musste.

3.8. Verdienst der Kinder

Da alle befragten Kinder einer monetären Tätigkeit nachgegangen sind, ist natürlich von Interesse, wie viel die Kinder verdient haben. Auch wenn es im Interview nicht immer einfach war, das auch schon bei Kindern heikle Thema des Lohnes anzusprechen, konnten konkrete Zahlen ermittelt werden.[21]

Wie sich herausstellte, gab es in der Höhe des Verdienstes Unterschiede zwischen Tätigkeiten, die informell, also mündlich abgeschlossen wurden, und Tätigkeiten, die mit einem Vertrag eine formale Grundlage besaßen. In diesem Tätigkeitsbereich wiederum musste ebenso die Gruppe der medialen Tätigkeiten abgegrenzt werden, weil dieses Metier von Grund auf einen höheren Arbeitslohn vergibt als andere Tätigkeiten mit einer formalen Grundlage.

Nachfolgend findet sich eine aus den Interviewdaten ermittelte Übersicht über die Höhe des Verdienstes, unterteilt in die informelle, formale und mediale Gruppe:

[21] Auf die Schwierigkeit, über den eigenen Verdienst im Speziellen und Geld im Allgemeinen zu sprechen, wird im Kapitel 1.2., S.19f. bzw. Kapitel 4.4.1., S.203ff. eingegangen.

Informelle Gruppe

Name	Tätigkeit	Verdienst	Auszahlung
Amadeus	Babysitten Flohmarkt	3 oder 6 Euro pro Babysitten; ca. 10 Euro pro Flohmarkt	bar
Ann	Kellnern Flohmarkt	Trinkgeld Ø 9 Euro; Hälfte der Einnahmen in ihrer Anwesenheit, kostenlos Mittagessen; Lohn Flohmarkt unklar	bar
Ebby	Zeitung	Für 750 Karten = 75 Euro; 42 Zettel = 10 Euro	bar
Handy	Zaubern	Zwischen 10 Cent und 10 Euro pro Trick; Ø 4-5 Euro	bar
Juliane	Babysitten	Bett; 3 Euro	bar
Lea	Gartenarbeit	Pro 30 Min = 5 Euro	bar
Lex	Stall / Rasen mähen	5-15 Euro pro Rasenmähen10-40 Euro pro Stall ausmisten	bar
Momo	Babysitten	4-5 Euro pro Stunde	bar
Sonja	Flohmarkt	5-21 Euro pro Flohmarkt	bar
Xiayanxi	Nachhilfe, Babysitten Flohmarkt	15 Euro im Monat Nachhilfe; ca. 10 Euro Flohmarkt; 5 Euro pro Stunde fürs Babysitten	bar

In der informellen Gruppe verdienten die Kinder zwischen 3 Euro und 75 Euro pro Einsatz. Eine monatliche Hochrechnung konnte nur schwer von den Kindern gemacht werden, da sie von unterschiedlichen Gegebenheiten der Tätigkeiten ausgegangen sind und die Häufigkeit der Ausübung nicht regelmäßig stattfand. Es gab keine vorgegebenen Lohngruppen, sondern es wurde individuell zwischen den Partnern ausgehandelt, wie viel gezahlt wurde. Vielfach jedoch entstanden diese Absprachen zwischen den Eltern des Kindes und dem Arbeitgeber, da der Arbeitgeber meist aus dem Familien- bzw. Bekanntenkreis stammte. Beim Flohmarktverkauf und beim Zaubern gab es keinen Arbeitgeber, sondern die Kinder traten als selbständige Unternehmer auf und mussten fremdes Publikum animieren, Geld zu zahlen. Der Lohn war also abhängig von der Qualität ihrer Leistung und von der Bereitwilligkeit des Zuschauers beim Zaubern bzw. des potentiellen Käufers beim Flohmarkt. Die Auszahlung des Verdienstes erfolgte bei allen Kindern in bar. So hatten sie das Geld gleich zur freien Verfügung.

Formale Gruppe

Name	Tätigkeit	Verdienst	Auszahlung
Alex	Zeitung	50-60 Euro pro Monat je Werbung	Konto der Eltern, bar von Eltern
John	Schiedsrichter	11 oder 12 Euro pro Spiel; Ø 40-45 Euro im Monat	Bar nach jedem Spiel
Kelly	Zeitung	45-70 Euro im Monat je Werbung	Lohn mit Mutter geteilt, bar von Mutter

Leo	Zeitung	36 Euro im Monat, mit Werbung bis 65 Euro	Konto der Eltern; Hälfte in Geldkassette bei Mutter deponiert, Hälfte von Mutter versteckt
Michi	Werbung	60-70 Euro im Monat	Hat eigenen Vertrag, Geld geht auf Konto der Mutter oder des Bruders
Sebastian	Fahrradverleih	35-75 Euro im Monat; wird pro Stunde bezahlt abhängig von den Einnahmen	Bar
Victoria	Fahrradverleih Kellnern, Singen	Trinkgeld beim Kellnern + Obolus; 20 Euro pro Lied als Sängerin, 10-15 Euro pro Auftritt mit Band; bis 100 Euro im Fahrradverleih	Bar

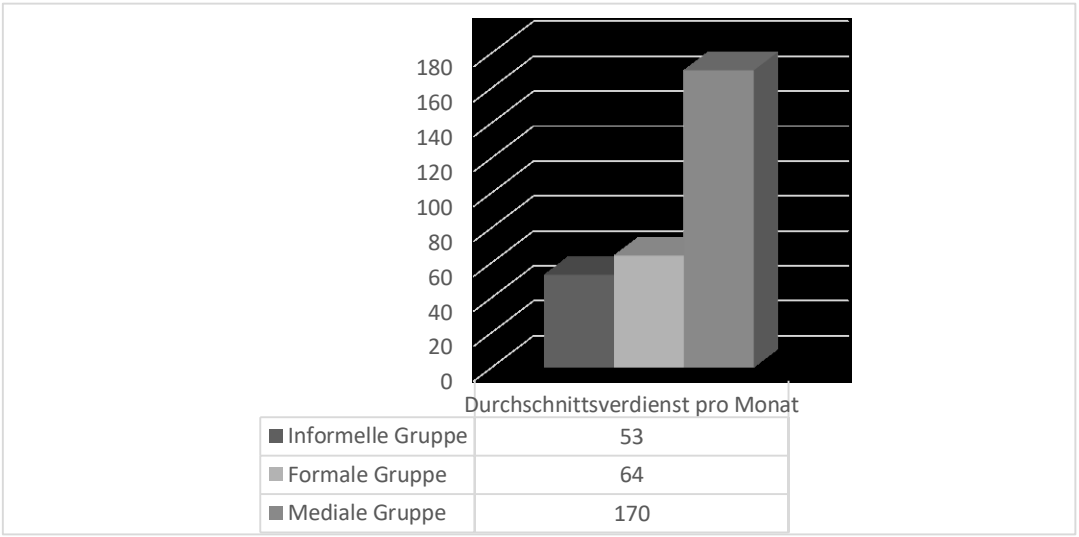
Die Kinder der formalen Gruppe hatten ein etwas höheres Einkommen im Vergleich zur informellen Gruppe. Sie verdienten zwischen 36 und 100 Euro im Monat. Die Höhe ihres Lohnes war vorab vertraglich festgelegt und richtete sich nach den formalen Vorgaben. Der Verdienst wurde unterschiedlich ausgezahlt. Manche Kinder bekamen ihn bar und manchen wurde er auf das Konto von Familienangehörigen gezahlt. Sie bekamen dann ihr selbst verdientes Geld von den Eltern bar ausgezahlt. Also auch in der formalen Gruppe erhielten die Kinder ihren Verdienst in bar. Nicht immer stand ihnen ihr Verdienst jedoch zur freien Verfügung. Das Geld von Leo zum Beispiel wurde zur Hälfte gleich von der Mutter versteckt und die andere Hälfte wurde in einer Geldkassette deponiert, die die Mutter verwaltete. Nur über die Mutter kam Leo somit an sein verdientes Geld (siehe auch Kapitel 4.5.1., S.252ff.).

Mediale Gruppe

Name	**Tätigkeit**	**Verdienst**	**Auszahlung**
Arne	Oper, Synchron	5 Euro /Stunde bei Probe Oper; 10 bis 20 Euro pro Textpassage in Oper; 1,20 Euro pro Abschnitt beim Synchron	Über Verdienstbescheinigung auf das eigene Konto; bekommt das Geld nicht ausgezahlt
Grinch	Schauspieler	350 Euro pro Drehtag	Girokonto, dann Sparkonto und 5 Euro bar
Martin	Synchron	1,80-2,50 Euro pro Take	Sein Konto, kommt erst mit 18 Jahren ran
Milena	Schauspieler	2000 Euro bei Tatort; 50-100 Euro bei Fernsehsendung; etc.	Mutter verwaltet, wahrscheinlich auf Konto der Mutter
Sally	Synchron	12 Euro Grundgehalt, ca. 5 Euro pro Take	Konto der Mutter; bekommt 1 Euro zusätzlich pro Woche, wenn sie gearbeitet hat; muss es später zurückzahlen

Die Kinder der medialen Gruppe hatten am wenigsten Überblick über ihren Verdienst. Sie konnten im Interview zwar sagen, was sie für einen Einsatz bezahlt bekommen, aber über ihren monatlichen Verdienst oder ihren Verdienst im Allgemeinen konnten sie nur schwer Auskunft geben. Zum einen muss hier berücksichtigt werden, dass sie es vielleicht auch nicht wollten, da sie doch erheblich mehr Geld verdienten als andere Kinder oder sogar als manch Erwachsener. Zum anderen hatte keines der Kinder Zugriff auf das selbstverdiente Geld und deshalb auch keinen Überblick, wie viel sie bisher verdient haben. Das Geld wurde von den Eltern einbehalten und verwaltet. Grinch und Sally bekamen einen minimalen Teil bereits im Alltag ausgezahlt (Grinch 5 Euro, Sally 1 Euro).

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Kinder in der medialen Gruppe einen Verdienst im dreistelligen Bereich hatten. Auch hier war eine monatliche Angabe schwierig, weil die Kinder nicht regelmäßig arbeiteten, sondern meist gebündelt, wenn ein Film oder eine Synchronisation anstand. Begrenzt wurden diese Zeiten nur durch die rechtlichen Vorschriften der Einsatzzeiten (siehe Kapitel 1.8., S.87ff.). Die Kinder der medialen Gruppe hatten indes keine Möglichkeit auf ihr eigenes Geld zuzugreifen und selbst darüber zu entscheiden. Sie bekamen lediglich den Hinweis, dass es für sie einbehalten wurde, damit sie später die Ausbildung finanzieren können oder ähnliches. Zusammenfassend richtet sich die Höhe des Einkommens nach der Art der Tätigkeit.



Die graphische Darstellung macht deutlich, dass die Einkommen im informellen und formalen Bereich nicht weit auseinanderliegen. Nur die mediale Gruppe setzt sich ab. Im informellen Bereich wurde jedoch im Vergleich am wenigsten verdient, im medialen Bereich am meisten. Zu beachten ist, dass es für Kinder leichter war, eine Tätigkeit im informellen oder formalen Bereich aufzunehmen als im medialen Bereich (siehe auch Kapitel 4.2.2., S.154ff.).

Die Kinder der informellen und formalen Gruppe bekamen ihren Verdienst bar ausgezahlt und hatten ihn größtenteils zur eigenen Verfügung. Die Kinder der medialen Gruppe bekamen hingegen (wenn überhaupt) nur einen sehr geringen Teil ihres Verdienstes ausgezahlt. Der größte Teil wurde direkt von den Eltern auf ein Konto eingezahlt, auf das die Kinder keinen Zugriff haben. Aus diesem Grund hatten viele Kinder der medialen Gruppe auch keinen Überblick über ihr Einkommen.

Es zeigte sich aber, dass es sich für Kinder gerade im informellen und formalen Bereich gelohnt hat, eine Tätigkeit aufzunehmen, da ihr Einkommen aufgebessert und vergrößert wurde und sie somit mehr Möglichkeiten bekommen hatten, mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld zu hantieren.

3.9. Exkurs Ausgaben

In dieser qualitativen Forschung wurde auch die Frage der Ausgaben offen analysiert. Im Gegensatz zu einer Fragebogenanalyse hatten die Kinder jedoch keine Vorauswahl, sondern sie haben aus dem Gedächtnis geantwortet, was ihnen gerade eingefallen ist. Sie berichteten frei und offen, was sie mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld gemacht haben.

In der nachfolgenden Tabelle sind die einzelnen Ausgaben aufgelistet, die die Kinder genannt haben. Von oben nach unten sind sie nach der Häufigkeit der Nennung sortiert. Mehrfachnennungen waren möglich. Zu beachten ist, dass diese Aufzählung die Sicht der Kinder wiedergibt, welche in dieser Arbeit im Vordergrund steht. Die Tabelle hat damit zwar keinen Anspruch auf Vollständigkeit, zeigt jedoch sehr anschaulich Tendenzen auf, die den Ergebnissen von Studien wie von Lange und Fries ähneln (siehe oben Kapitel 1.4.4., S.54; vgl. Lange/Fries, 2006). Wenn es im Interview erwähnt wurde, habe ich ebenfalls eingefügt, welche Ausgaben konkret von den Eltern gemacht wurden.

Ausgaben	**Anzahl der Kinder**
Süßigkeiten, Essen, Trinken	11
Freizeit	9
CD/DVD, Computerspiele	7
Irgendetwas, was “Schönes”	6
Hobby	5
Klamotten	5

Zeitschriften	4
Urlaub	4
Computer	3
Geschenke	3
Bücher	2
Kosmetik	2
Schulden bezahlen	1
Spenden	1
Zigaretten	1

Süßigkeiten, Essen, Trinken
(Ann, Handy, Juliane, Lea, Leo, Martin, Milena, Momo, Sally, Sebastian, Victoria)

Auf die Frage, was die befragten Kinder mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld machen, war die häufigste Antwort, dass sie es für Süßigkeiten bzw. Essen und Trinken ausgeben. Diese Ausgaben wurden meist in der Schule oder unterwegs getätigt. Für die Hälfte der befragten Kinder ist dieser Bereich folglich der größte Ausgabenfaktor.

I1: Und was machst du mit dem Geld dann so?
J: Ja, manchmal kaufe ich mir nach der Schule halt was Süßes (...) (Juliane, 14 Jahre, Position 90-91)

Freizeit
(Amadeus, Ann, Handy, John, Juliane, Lex, Michi, Momo, Sebastian)

An zweiter Stelle wurden Freizeitaktivitäten genannt. Im Speziellen gaben die Kinder das Geld für den Rummel, Flohmarkt, Kino, Schwimmbad oder das Weggehen aus.

I1: Was machst du so allgemein mit dem Geld?
S: Ich bringe es aufs Konto, gehe wie heute ins Freibad (...) oder springe Trampolin oder was man da halt alles noch machen kann (...). (Sebastian 13 Jahre, Position 217-218)

CD, DVD, Computerspiele
(Alex, Handy, Grinch, John, Michi, Momo, Sally)

Bei gut ein Viertel der befragten Kinder waren CD/DVD oder Computerspiele eine wichtige Ausgabe.

I1: Und was machst du mit deinem Geld?
M: Das ist unterschiedlich. (...) oder kaufe mir davon CDs. (...) (Michi, 14 Jahre, Position 245-246)

Irgendetwas, was „Schönes“
(Amadeus, Leo, Martin, Ebby, Juliane, Xiayanxi)

Unter diese Kategorie wurde alles gezählt, wenn die Kinder sich allgemein gehalten haben. Es ist aufgefallen, dass sowohl Jungen als auch Mädchen gleichermaßen ihre Ausgaben mit „irgendetwas“ bzw. „etwas Schönes“ betitelt haben. Interessant ist die Einschränkung, dass es etwas „Schönes“ sein soll. Hier sollte der Kaufgegenstand also den Ansprüchen des Kindes als etwas „Schönes“ entsprechen. Nur dann wurde er gekauft. Die Äußerung „etwas Schönes“ ist dabei sehr subjektiv. Es ist ein persönliches Empfinden, ob und wann etwas als schön bezeichnet wurde. Dieses persönliche Empfinden kann aber auch durch äußere Einflüsse wie Medien, die Peergruppe oder Erwachsene beeinflusst werden.

A: Selten, eher selten, manchmal halt was, wenn einem was gefällt. (Amadeus, 14 Jahre, Position 247-248)

I1: Und was machst du sonst noch so mit deinem Geld?
E: Na wenn ich irgendwas Schönes im Laden sehe und das haben will, dann hole ich mir das einfach. (Ebby, 14 Jahre, 135-138)

Hobby
(Amadeus, Grinch, Kelly, Lex, Sally)

Zu dieser Kategorie wurde alles gezählt, womit sich die Kinder regelmäßig in ihrer Freizeit beschäftigen. Interessanterweise wurde hier von Kindern deutlich gemacht, wer für die Hobbys aufkommt.

Amadeus (Spielfiguren, Kartenspiele), Grinch (Computerzubehör), Kelly (Puzzle), Lex (Mofa Zubehör) und Sally (Vögel) bezahlten für ihre Hobbies selbst. Wenn sie etwas haben wollten, dann nahmen sie dafür ihr eigenes Geld.

I1: Was kaufst du dir denn davon?
K: (...) Im Moment Puzzle, ich bin im Moment voll puzzlesüchtig. (Kelly, 12 Jahre, Position 98-99)

I2: Und was machst du mit dem Geld?
S: (...) Ne, also damit kaufe ich mir entweder Diddl-Sachen und sonst kaufe ich mir manchmal Süßigkeiten oder Sachen für meine Vögel, nicht so häufig. (Sally, 9 Jahre, Position 213-216)

Bei Ann (Ballett), Handy (Handball), John (Tennis), Juliane (Fußball und Reiten) kamen die Eltern für das Hobby auf.

I1: Und den Fußballverein und das Reiten, wer bezahlt das?
J: Also meine Mutter bezahlt das Fußball und mein Vater bezahlt das Reiten (Juliane, 14 Jahre, Position 116-117)

Deutlich wurde hier, dass die Hobbys von Ann, Handy, John und Juliane sportlicher Art sind und es sich um regelmäßige Kosten (Vereinsbeiträge oder Lehrgangskosten) handelt. Des Weiteren wurden sie regelmäßig und zu vorgegebenen Zeiten durchgeführt. Die Hobbys von Grinch, Kelly, Lex und Sally hingegen konnten jederzeit ausgeführt werden. Die Kosten beschränkten sich auf Materialkosten, die zur Ausführung des Hobbys aber notwendig waren.

Klamotten
(Ebby, Kelly, Michi, Sonja, Victoria)

Es ist nicht verwunderlich, dass nur Mädchen diese Kategorie in ihren Ausgaben angegeben haben. Ebby, Kelly, Michi, Sonja, Victoria – also fast die Hälfte der befragten Mädchen – gaben ihr Geld für Anziehsachen aus. Der Einfluss der Peergruppe darf hier jedoch nicht unterschätzt werden, denn die Mädchen gaben an, meist mit Freundinnen einkaufen zu gehen.

I1: Was kaufst du dir denn davon?
K: Anziehsachen (...). (Kelly, 12 Jahre, Position 98-99)

I1: Erzähl mal noch ein bisschen, wie ihr auf die Idee gekommen seid.
S: Wir wollten ein bisschen Geld verdienen, weil wir hatten unser Geld schon ausgegeben, Klamotten und so, (...). (Sonja, 11 Jahre, Position 63-64)

Dieser Ausgabeposten wird häufig noch von den Eltern bestritten. Alex, Ann und Momo gaben an, dass für Anziehsachen hauptsächlich die Eltern aufkommen. Vielfach gingen die Eltern (meist die Mutter) mit den Kindern einkaufen und bezahlten dann auch. Interessanterweise berichtete als einziger Junge Alex vom Klamottenkauf mit der Mutter.

I2: Und sonst so Ausgaben, hast du da noch welche?
A: Ne, also Sachen und so, wenn ich was brauche, kriege ich das ja bezahlt, wenn ich jetzt mal einen Pullover brauche, weil er mir nicht mehr passt, dann kriege ich den bezahlt.
I1: Und wie geht das bei euch? Kriegst du dann einen bestimmten Betrag in die Hand und gehst dann selber einkaufen oder geht deine Mutter dann mit.
A: Ne, Mutter geht mit. (Alex, 14 Jahre, Position 163-166)

Zeitschriften
(Ann, John, Leo, Martin)

In dieser Kategorie lässt sich ebenso eine Tendenz der Geschlechterunterscheidung feststellen, vor allem bezogen darauf, welche Art von Zeitschriften gekauft werden. Ann kauft sich eine

monatliche Zeitschrift, die mit ihrem Hobby zu tun hat, die „Wich“. Sie ist auch das einzige Mädchen, welche ausdrücklich eine Zeitschrift zu ihren Ausgaben zählte.

I1: Und was machst du mit dem Geld, mit dem Taschengeld?
K: Meistens kaufe ich mir die „Wich".
I1: Wie viel kostet die?
K: 2,30€
I1: Echt?
K: Ja, aber die gibt es nur einmal im Monat. (Ann, 11 Jahre, Position 505-510)

Dahingegen kaufen sich John, Leo und Martin von dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld Computerzeitschriften oder Comics.

I2: Wie ist denn dein Umgang mit Geld? Also hast du immer was hier zur Verfügung?
M: Ja, also Taschengeld weiß ich nicht, (...). Sonst gibt mir meine Mama immer Geld mit zur Schule, falls ich irgendwas brauche oder so. Falls ich mir einen Comic kaufen möchte oder Computerzeitschrift oder so. (Martin, 14 Jahre, Position 186-187)

Urlaub
(Ann, Ebby, Kelly, Leo)

Diese Kategorie wurde noch einmal unterteilt in Ausgaben, die die Fixkosten des Urlaubs betreffen und Ausgaben, die der Freizeit im Urlaub dienten. Ebby beispielsweise bezahlte die gesamten Kosten ihres Urlaubes selbst:

E: Na wenn ich unbedingt in den Urlaub fahren will, dann spare ich erst mal für den Urlaub (...).
I1: Das heißt, du bezahlst dir deinen Urlaub auch so von dem Geld?
E: Ja, ich bezahle den Urlaub selber. (Ebby, 14 Jahre, Position 128-130)

Ann und Kelly gaben an, dass sie sich an den Fixkosten für den Urlaub beteiligt und das Taschengeld für den Urlaub selbst aufgebracht haben.

I1: Warst du in Portugal?
A: Ja in Portugal, Frankreich und Spanien waren wir in zwei Wochen, also in den Osterferien, und da habe ich halt 150€ dazu gegeben. Und jetzt waren wir in Italien in den Herbstferien und da habe ich halt auch wieder ziemlich viel Geld dazugegeben. (Ann, 11 Jahre, Position 333-334)

I1: Und sparst du dafür auch, also gibst du da auch selber Geld für?
K: Na meine Eltern bezahlen die Ferien und ich nehme dann mein Taschengeld mit. (Kelly, 12 Jahre Position 234-236)

Bei Leo hingegen bezahlten die Eltern sowohl die Fixkosten als auch das Taschengeld. Nur wenn er mehr wollte, nahm er sein Geld.

I2: Und insgesamt mit deinem Geld, was machst du da so, was kaufst du da so?
L: Ist immer unterschiedlich. (...) Dann für Urlaub, denn mal noch ein bisschen Taschengeld oder, oder, oder. Auf Klassenfahrt. Ich krieg einen Teil von meinen Eltern, bloß, wenn ich dann noch mehr möchte, dann muss ich noch mein eigenes Geld mitnehmen. Ich krieg dann na für eine Woche noch 10€ extra als Taschengeld mit. Wenn ich halt noch ein bisschen mehr Geld haben will, weil ich mir gerade noch irgendwas kaufen will, dann muss ich mir mein eigenes Geld mitnehmen. (Leo, 14 Jahre, Position 211-212)

Computer
(Martin, Leo, Michi)

Im Gegensatz zu den bisher preislich überschaubaren Kaufobjekten haben sich Martin, Leo und Michi etwas Teures, einen Computer gekauft. Martin und Leo haben ihn komplett von ihrem Geld bezahlt, Michi hat ihn zur Hälfte geschenkt bekommen, also eine Hälfte selbst bezahlt.

I2: Und insgesamt mit deinem Geld, was machst du da so, was kaufst du da so?
L: Ist immer unterschiedlich. Ab und zu spare ich. Jetzt habe ich mir einen neuen Computer gekauft für knapp 700€. Da hat auch ziemlich viel von dem gesparten Geld dann mitgenommen, um mir den leisten zu können. (Leo, 14 Jahre, Position 211-212)

I1: Und mit dem PC, das ist ja eine relativ große Anschaffung gewesen. (…)
M: Na, das ging so, die Hälfte hat mein Vater übernommen, weil ich das zum Geburtstag auch gleichzeitig bekommen hatte. (Michi, 14 Jahre, Position 261-262)

Geschenke
(Kelly, Leo, Victoria)

Kelly, Leo und Victoria gaben das ihnen zur Verfügung stehende Geld auch für Geschenke aus.

I2: Und insgesamt mit deinem Geld, was machst du da so, was kaufst du da so?
L: Ist immer unterschiedlich. (...) Und denn halt so für Geschenke, zu Weihnachten, zum Nikolaus (...). (Leo, 14 Jahre, Position 211-212)

Bücher
(Grinch, Momo)

Durch das immer mehr auf Medien und Internet bezogene Leben der Kinder, geht der Konsum von Büchern zurück. Dies spiegelt sich auch in dieser Stichprobe nieder. Nur Grinch und Momo gaben an, von ihrem Geld Bücher zu kaufen. Da die Kinder diese Kategorie explizit von der Kategorie Zeitschriften getrennt haben, wurden auch beide Kategorien einzeln benannt.

I1: Und was machst du so mit deinem Geld?
G: Entweder kaufe ich mir Computerspiele, Bücher oder ja, Bücher über Computer, Programmiersprache. (Grinch, 12 Jahre, Position 250-252)

Kosmetik
(Lea, Victoria)

Ähnlich wie bei der Kategorie Klamotten haben auch wieder Mädchen diese Kategorie als Ausgabeposition genannt. Dass aber nur Lea und Victoria davon berichten, schreibe ich der Altersspanne zu.

I2: Und was noch? Oder nur?
L: Nein, nein, nicht nur, so verfressen bin ich nicht. Ich glaube ich würde mir je nach Bedarf was kaufen, zum Beispiel Kosmetikartikel, ja, das ist eigentlich das Einzige. (...) (Lea, 13 Jahre, Position 162-163)

Schulden bezahlen
(Victoria)

Victoria hat als einzige berichtet, dass sie beim Vater Schulden abzubezahlen hat. Andere Kinder haben im Gespräch über Leihgeschäfte zwischen Eltern und Kindern gesprochen, aber nicht direkt über Schulden.

I1: O.K., dann habe ich was falsch verstanden. Und dann hast du eben gesagt, dass dein Vater das nicht so toll findet, dass du arbeitest, aber gleichzeitig hattest du Schulden bei ihm. (...)
V: Ja. Und er dann, ja ist mir egal, wie du das Geld auftreibst, aber du bezahlst das, ich gebe da kein Geld für. Und dann habe ich gesagt, o.k., dann kann ich jetzt ja arbeiten gehen.
I1: Ja, und das heißt, er hat dir das dann erst mal geliehen, damit es bezahlt war, und dann bist du.
V: Ne, das ist immer noch nicht bezahlt, mein Vater streitet immer noch mit denen. Das wurde jetzt mittlerweile auf 90 Euro erhöht, aber der streitet immer noch mit denen. Mein Vater hat denen einen Brief geschrieben, dann kam eine Antwort zurück, schicken sie uns bitte das und das. Haben wir gemacht. Ja das ist bei uns nicht angekommen, schicken sie uns das bitte noch mal. Haben wir es noch mal geschickt. Ja, wir überlegen uns das noch mal. (Victoria, 13 Jahre, Position 144-149)

Spenden
(Xiayanxi)

Xiayanxi hat mit ihrem Geld etwas Besonderes gemacht. Sie spendete ihr Geld an eine internationale Wohltätigkeitsorganisation zum Wohle von Orang-Utans. Diese Stichprobe zeigt folglich die Tendenz auf, dass es auch in diesem Alter schon ein gesellschaftliches Interesse über die Grenzen des eigenen Landes hinausgab und die Kinder in ihrem Denken nicht auf ihr eigenes Umfeld beschränkt blieben.

I1: Und was machst du dann mit dem Geld?

X: Also ich spare das, und mit dem Geld, spende ich auch was für die Orang-Utans. (Xiayanxi, 11 Jahre, Position 157-158)

Zigaretten
(Leo)

Das Thema Zigaretten war nur bei einem befragten Kind ein Thema, bei Leo. Er berichtete, dass Zigaretten zu seinen größten Ausgabepositionen gehört und sein Geld meist nicht ausreicht. Die Eltern wollten dafür aber nicht aufkommen, so dass sich Leo überlegen musste, wie er an das Geld für Zigaretten kommen konnte. Eine eigene Arbeit schien ihm dafür am geeignetsten, weil er dann über dieses Geld selbst verfügen konnte. Das Thema Drogen (hier bezogen auf Zigaretten) wurde nicht explizit im Fragebogen erwähnt, so dass die Berichterstattung von den Kindern selbst kam. Hier konnte das Ergebnis somit als Tendenz gewertet werden, dass sich Kinder in der genannten Altersspanne bereits mit Süchten, hier der Tabaksucht, vereinzelt auseinandersetzen mussten. Da Leo aber einer der ältesten Stichprobenteilnehmer war, war davon auszugehen, dass das Thema Zigaretten nur langsam bei den Kindern in dieser Altersspanne Einzug gehalten hat, aber schon vereinzelt vorhanden war. Das Thema Alkohol wurde nicht erwähnt.

L: Ja, ich rauche, und das war eine Zeitlang ein ziemlich großes Problem.

I1: Und hast du aufgehört oder haben sich deine Eltern damit abgefunden?

L: Meine Eltern haben sich mit abgefunden, so richtig dafür sind sie natürlich auch nicht, aber ich sag mal, unter Umständen sagen sie jetzt auch nichts mehr so und meckern, die haben sich jetzt so gesagt mit abgefunden. (...)

I2: Wie viel rauchst du so in der Woche, wenn ich fragen darf?

L: Schwierig.

I2: 1 Schachtel, 2 Schachteln?

L: 4, 5 Schachteln.

I1: Da brauchst du natürlich auch eine Menge Geld für.

L: Ja. (Leo, 14 Jahre, Position 324-332)

Eltern bezahlen Alles

Nicht zu unterschätzen war auch die Aussage, bei der die Eltern für alle Ausgaben der Kinder aufkamen. 6 von 22 Kindern berichteten in unterschiedlichem Maße, dass ihre Eltern alles bezahlen, was sie brauchen.

L: Aber ich muss sagen, ich muss mir nichts alleine kaufen. Taschengeld zum Beispiel, nicht mal Döner, für Döner oder so was kriege ich von meinen Eltern immer Geld. Daher bin ich mit dem Taschengeld eigentlich noch nicht ganz so unzufrieden, weil es wird mir Kino bezahlt, es werden auch ziemlich viele Sachen von meinen Eltern bezahlt. Die anderen, die kriegen halt 30€ im Monat oder so, müssen sich aber davon auch halt alles selber kaufen.

Und ich krieg halt bloß 3,50€, aber muss mir dann Kino oder so, muss ich halt meistens nicht selber bezahlen, das bezahlen dann meine Eltern. (Leo, 14 Jahre, Position 206)

Juliane berichtete, dass sie vom Vater alles bezahlt bekommt, wenn sie ihn besuchen fährt.

J: In den Ferien bin ich da halt auch öfter, aber na ja, meistens bezahlt Papa dann auch immer so Eis oder so für mich. (Juliane, 14 Jahre, Position 115)

Alex, Grinch, Leo und Martin bekamen ohne Einschränkung alles bezahlt bzw. Geld zur Verfügung gestellt, welches zweckgebunden war, also für etwas Bestimmtes ausgegeben werden musste.

I2: Wie ist denn dein Umgang mit Geld? Also hast du immer was hier zur Verfügung?
M: Ja, also Taschengeld weiß ich nicht, also ich krieg schon, also meine Mutter, also ich kauf mir eigentlich nur was zu essen in der Schule oder so. So wenn ich zum Beispiel ein Computerspiel haben will, dann frage ich meine Eltern und die kaufen mir das dann. Und dann, natürlich nicht jede Woche ein Computerspiel. Sonst gibt mir meine Mama immer Geld mit zur Schule, falls ich irgendwas brauche oder so. Falls ich mir einen Comic kaufen möchte oder Computerzeitschrift oder so. (Martin, 14 Jahre, Position 186-187)

Interessant war hier der Zusammenhang mit dem Taschengeld. Alle bis auf Martin bekamen über das Geld der Eltern noch Taschengeld. Im Fall Martin war es so, dass er das Geld der Eltern nicht recht zuordnen konnte, weil er eben auch Geld zur freien Verfügung erhielt, ohne dass damit ein Zweck verbunden war. Dies bekam er unregelmäßig oder auf Anfrage, so dass keine Regelmäßigkeit wie beim Taschengeld zu erkennen war.

<u>Sparen</u>

Da im Interviewgespräch nicht direkt nach Ausgabepositionen gefragt wurde, sondern danach, was die Kinder mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld gemacht haben, haben mehr als die Hälfte der befragten Kinder auch das Sparen genannt. Hier musste jedoch noch einmal inhaltlich unterschieden werden. Denn nur Lex und Xiayanxi hatten das Sparen direkt als Ausgabeposition genannt.

I1: Was machst du mit dem Geld?
L: Anlegen und für mein Auto sparen, das ich mir dann gleich mit 18 holen möchte. (Lex, 13 Jahre, Position 253-254)

Bei den anderen Kindern (Amadeus, Ann, Ebby, Juliane, Leo, Martin, Milena, Sally, Sebastian, Sonja) stand das Ausgeben im Vordergrund und wenn noch Geld übrig war, wurde dies gespart. Wenn also kein Geld mehr da war, konnte nicht mehr gespart werden. Der Grundgedanke des

Sparens war aber bei den Kindern vorhanden und deshalb wurde er auch genannt. Auf das Sparen wird im Kapitel 4.5.1. (S.232ff.) explizit eingegangen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die hier befragten Kinder das ihnen zur Verfügung stehende Geld für jugendtypische Kaufobjekte ausgegeben haben und wenn noch Geld übrig war, wurde es gespart. Tendenzen von unterschiedlichen Ausgabepositionen von Mädchen und Jungen konnten dahingehend festgestellt werden, dass Jungen ihr Geld für Computerzeitschriften und Mädchen für Anziehsachen und Kosmetik ausgegeben haben. Interessanterweise gaben die befragten Kinder das Geld nicht nur für sich, sondern auch für andere in Form von Geschenken und Spenden aus.

3.10. Auswertungsmethode und Kodierung nach der Grounded Theory

Um die gewonnenen Daten in dieser Forschung auszuwerten, wurde sich hauptsächlich an der Grounded Theory orientiert. Aber auch hermeneutische Aspekte flossen in die Interpretation mit ein[22]. Damit wurde das Ziel verfolgt, „Sinnstrukturen oder Funktionen und Regelmäßigkeiten (zum Teil auch Regeln) des Geäußerten oder Beobachteten aus dem Material herauszuarbeiten." (Bennewitz, 2010, S.50). Ebenso wurden in der Auswertung die sozialisationstheoretische Perspektive sowie der ethnographische Ansatz der Kindheitsforschung berücksichtigt.

Ein wesentlicher Vorteil der Grounded Theory im Vergleich zu anderen Verfahren lag darin, dass die Schritte in jedem Forschungsabschnitt miteinander kombiniert und ausgetauscht werden konnten. Datenerhebung und Datenanalyse wurden nicht – wie in der quantitativen Forschung – als Schritte nacheinander gegangen, sondern konnten gleichzeitig durchgeführt werden. Erst wenn das Datenmaterial keine neuen Herausforderungen mehr stellte und keine weiteren Anpassungen der Konzepte an den jeweiligen Wirklichkeitsbereich mehr verlangte, konnte die Theorie als gesättigt bezeichnet werden (vgl. Strauss/Corbin, 1996; Strauss, 1998). Des Weiteren erlaubte mir diese Art der Datenerfassung und -auswertung, offen, variabel und flexibel an die Forschung heranzugehen. Strukturierungen und Systematisierungen wurden im Verlauf des Forschungsprozesses vorgenommen, so dass auch hier verallgemeinert werden konnte und der Verlauf für Außenstehende nachvollziehbar wurde.

Zu Beginn des Forschungsprozesses, also noch bevor die Suche nach dem Sample losgegangen

[22] Einen ausführlichen Überblick über diese und andere Auswertungsmethoden gibt das Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (Friebertshäuser et al., 2010)

war und die dort erhobenen Daten ausgewertet und analysiert wurden, habe ich mich in meiner Funktion als Forscherin mit der Thematisierung des theoretischen Vorwissens über den Forschungsgegenstand auseinandergesetzt. Jeder Forscher sollte seine Vorannahmen, Vorurteile und sein Vorwissen reflexiv hervorholen und bewusstmachen, um nicht in den Daten zu suchen, was der Forscher denkt. Er sollte offen sein für das, was in den Daten steht oder auch nicht steht.

In dieser Situation gingen die Vorreiter Glaser und Strauss verschiedene Wege. Während Glaser in seiner klassischen GTM favorisierte, ohne Vorwissen die Kodierschritte zu bearbeiten, gaben Strauss und Corbin dem Vorwissen durch die theoretische Sensibilität einen strukturellen Bezug zur Forschung und zum Forschungsgegenstand (vgl. Strauss/Corbin, 1996; Mey/Mruck, 2011). Glaser hingegen kritisierte, dass hierdurch den Daten von außen ein Rahmen aufgezwungen wird, der aus den Daten entstehen muss (vgl. Glaser, 1992).

In diesem Teil des Forschungsprozesses folge ich Strauss und Corbin, denn kein Forscher kann sich von seinem Wissen dergestalt lösen, dass er tabula rasa ins Feld gehen und die Daten ebenso tabula rasa analysieren kann. Meines Erachtens geht es im Forschungsprozess nicht darum, ohne Wissen über das Forschungsfeld und den Forschungsgegenstand zu agieren, sondern darum, sich sein eigenes Wissen, seine eigenen Vorannahmen und Vorurteile bewusst zu machen. Nur mit dieser Erkenntnis kann sich der Forscher von ihnen lösen und sich zum einen unvoreingenommen und objektiv den Daten nähern und zum anderen technisch und theoretisch offen sein und sich auf Neues einlassen. Wie oben bereits erwähnt, habe ich mich reflexiv dem Thema genähert. Ich habe mein Vorwissen eruiert und habe die Literatur und Forschungen studiert, um den theoretischen Rahmen dieser Forschung zu bilden. Bei der Durchführung der Analysevorgänge konnte ich dann von dem Vorwissen Abstand nehmen und offen sein für das Gesagte. Speziell in den einzelnen Kodierungsvorgängen hat dieses Vorgehen den Prozess beflügelt und zu neuen, tiefergehenden Erkenntnissen geführt.

Kodierung nach der Grounded Theory

Im Auswertungsdesign dieser Arbeit bildet die Kodierung nach Strauss/Corbin (1996) den analytischen Rahmen, in dem die Interviewdaten tiefergehend bearbeitet wurden. Zum besseren Verständnis werden die einzelnen Kodierungsverfahren nachfolgend vorgestellt und beschrieben, wie sie in meinem Forschungsprozess zur Anwendung kamen.

Sobald die ersten Daten vorhanden waren, konnte mit der tiefergehenden Analyse und

Interpretation der gewonnenen Daten begonnen werden. Hierfür ist von Glaser und Strauss (1967) eine Kodierungsweise entwickelt worden, welche später von Strauss und Corbin spezifiziert (1996) und in der zweiten Generation[23] sogar modifiziert wurde. Dieser Kodierungsvorgang besteht aus drei Verfahren, dem *offenen*, dem *axialen* und dem *selektiven* Kodieren. Im Laufe der weiteren Erhebung und Analyse wurden die dort gewonnenen Konzepte und Theorien überprüft, verändert und spezifiziert.

Ein charakteristisches Kennzeichen der Grounded Theory ist das Wechselspiel der drei Kodierungsstufen. Es wird zwar mit dem offenen Kodieren begonnen und meist mit dem selektiven Kodieren abgeschlossen, jedoch wird sich innerhalb des Auswertungsprozesses immer wieder zwischen den Kodierungsstufen hin und her bewegt. Geleitet wird die Analyse vom jeweiligen Erkenntnisstand, der auch darüber entscheidet, ob noch neue zu kontrastierende Fälle hinzugezogen werden müssen (siehe zum Thema theoretisches Sampling, S.109). Werden keine neuen Erkenntnisse in den erhobenen Daten gefunden, tritt eine „Sättigung“ ein und die Erhebung wird abgeschlossen (Strauss/Corbin, 1996, S.159). Die weitergehende Analyse strebt eine Sättigung der Schlüsselkategorie an. Wenn in der selektiven Kodierung folglich keine neuen Zusammenhänge entdeckt werden, kann die Analyse beendet und die gegenstandsbegründete Theorie beschrieben werden.

Begleitet wird das Kodierungsverfahren durch das Verfassen von Memos und eines Forschungstagebuches. Strauss/Corbin unterscheiden dabei drei Arten von Memos: „Code-Notizen, Theorie-Memos und Planungsnotizen“ (Strauss/Corbin, 1996, S.169). Das Forschungstagebuch erfasst alles, was sich während der Feldforschung ereignet. Es dient zur Selbstreflexion der eigenen Rolle im Forschungsfeld, der eigenen Vorurteile, des eigenen Vorwissens und der eigenen Vorannahmen. Das Tagebuch dient aber auch dazu, die Arbeitsschritte zu strukturieren oder Arbeitshinweisen niederzuschreiben. Der Forscher oder die Forscherin schreibt hier folglich alles nieder, was ihn oder sie gerade bewegt, welche Gedanken auftreten, gedankliche Spielereien, eben alles, was die Forschung betrifft. Da ich über eine längere Zeit an der Auswertung gearbeitet habe, war das Forschungstagebuch mir eine große Hilfe, um thematisch nicht den Faden zu verlieren.

Die von mir entwickelte nachfolgende Abbildung verdeutlicht den Ablauf der verschiedenen

[23] Als zweite Generation werden im wissenschaftlichen Diskurs jene Mitarbeiter bezeichnet, die sich mit der GTM weiter beschäftigten und sie zum Teil auch modifizierten. Zu ihnen werden J. Corbin, C. Charmatz und A. Clarke gezählt (vgl. Mey/Mruck, 2011).

Kodierungsvorgänge nach der Grounded Theory in Anlehnung an Strauss und Corbin.

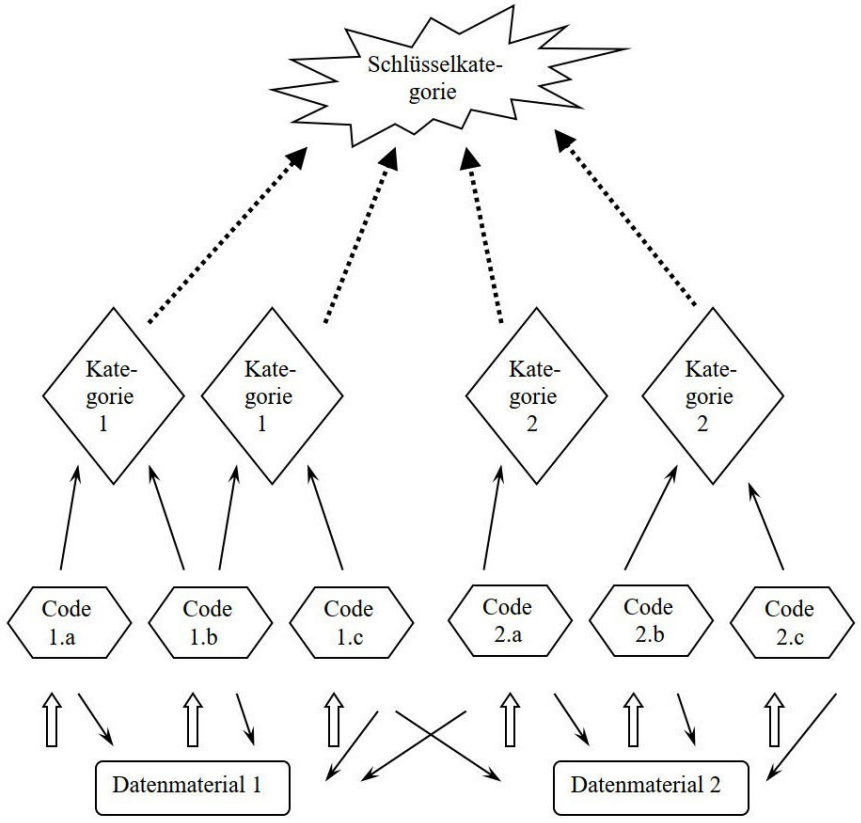
Vereinfachte Darstellung der einzelnen Kodierungsvorgänge

nach der Grounded Theory

Symbolik: Offenes Codieren: ⟹

Axiales Codieren: ⟶

Selektives Codieren: ⇢



Offenes Kodieren

Beim offenen Kodieren wurde das vorhandene Material systematisch durchgearbeitet und es wurden einzelne Worte, Sätze oder Textausschnitte der erhobenen Daten zu Sinneinheiten zusammengefasst. Diese wurden durch Codes gekennzeichnet, um den Inhalt zusammenfassend wiederzugeben. Sie wurden durch eigene Worte oder Bezeichnungen, die in den Daten zu finden waren (In-vivo-Kodes), benannt (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S.50).

Das offene Kodieren verfolgt mehrere Ziele. Zum einen soll durch das erste Analysieren die Erhebungsmethode hinterfragt und gegebenenfalls modifiziert werden. Da die Erhebungsmethode der Interviewdaten des DFG-Projektes bereits abgeschlossen war, als ich mit meiner Forschung begonnen habe, konnte ich nicht mehr durch erste Erkenntnisse des

offenen Kodierens in die Erhebungsmethode eingreifen. So wurde diesem Punkt weniger Beachtung geschenkt.

Zum anderen dient das offene Kodieren dazu, das theoretische Sampling zu forcieren. Anhand erster theoretischer Konzepte konnte konkret nach kontrastierenden, sich ähnelnden oder gleichen Fällen gesucht werden. In meinem Fall konnte ich aus dem vorhandenen Datenmaterial des DFG-Projektes die Interviewtransskripte wählen, die zur Sättigung des Samplings beitragen konnten.

Als letztes Ziel wird mit den ermittelten Codes weitergearbeitet, um erste theoretische Zusammenhänge zu kennzeichnen. Hierzu wurden Fragen an das Material gestellt und weitere Vergleiche vorgenommen.

Beispiel zum offenen Kodieren anhand der Codesequenz *eigenes Geld* aus dem Interview von Sonja:

Text: **Interview weiblich\Sonja** **Gewicht:** **100** **Position:** **201 - 206** **Code:** **eigenes Geld**	I1: Und warum würdest du das gut finden? S: Weil ich denen dann nicht so viel Geld geben müsste und weil die dann selber Geld verdienen würden, weil sie dann selbst wissen, das habe ich verdient, und das ist dann eine Anerkennung so zusagen. I1: Also ist das schöner, selber? S: Ja, ist schön, ist schon schön. I1: Ja, wenn man eigenes Geld verdient hat? S: Ja!

- Hier geht es darum, warum Sonja es gut findet, wenn ihre Kinder später auch Geld verdienen würden.
- Zum einen fände sie es gut, weil „ich denen dann nicht so viel Geld geben müsste“. Ihr eigenes Budget würde dann entlastet werden oder denkt sie sogar, dass sie dann mehr für sich hätte?
- Zum anderen fände sie es gut, weil „die dann selber Geld verdienen würden, weil sie dann selbst wissen, das habe ich verdient, und das ist dann eine Anerkennung so zusagen.“ Sonja verbindet die Entlohnung, den Lohn für ihre Leistung, als Anerkennung. Die Gegenleistung für ihre erbrachte Leistung ist also eine Anerkennung ihrer Arbeit. Ob sie auch eine Sachleistung als Anerkennung sehen würde oder nur eine monetäre Entlohnung kann hier leider nicht geklärt werden. In jedem Fall ist es für sie aber eine Anerkennung, wenn sie eine Gegenleistung, hier dann monetärer Art bekommt.
- Monetäre Entlohnung = Anerkennung
- Diese Verbindung gefällt ihr „ist schon schön“, und diese Empfindung ist für sie ausschlaggebend. Anerkennung zu bekommen, für etwas, was sie geleistet hat, das hat sie sich „verdient“. Diese Art der Anerkennung bekommt man aber nur, wenn man sie selbst erarbeitet hat. Sie hat dann einen besonderen Stellenwert, weil „anerkannt“ wurde, was sie geleistet hat. Es ist eine Bestärkung ihrer Arbeit und auch eine Bestätigung ihrer selbst. Es zeigt ihr, dass sie die Arbeit gut gemacht hat, dass sie weiter so machen soll.
- Der Satz „das habe ich verdient“ kann hier mehrdeutig betrachtet werden, wobei jegliche Form zutrifft. Zum einen ist das Verb „verdienen“ immer verbunden mit einer Leistung, die erbracht werden muss, um etwas als Lohn zu bekommen. Man muss sich etwas „verdienen“. Ein anderer entscheidet aber über die Kriterien, die erfüllt werden müssen. Entweder man lässt sich darauf ein oder man lässt es. Nur in seltenen Fällen kann man über die Kriterien verhandeln. Die erbrachte Leistung muss auch nicht als gleichwertig mit dem zu empfangenen Lohn stehen, was aber doch in vielen Fällen der Fall ist. Zum einen ist es also eine Art Wettkampf, bei dem etwas verdient wird. Wenn ich sage, das habe ich verdient, dann entspricht

die erbrachte Leistung meist mehr als der bekommene Lohn. Man hat sich angestrengt und einen Lohn bekommen, der gerechtfertigt ist durch die erbrachte Leistung. Da kann keiner etwas gegen sagen. Zum anderen wird „verdienen“ auch oft mit „Geld verdienen“ gleichgesetzt. Das habe ich verdient, bedeutet in diesem Fall, dass die erbrachte Leistung mit Geld honoriert wurde. Ob die erbrachte Leistung auch zu dem monetären Lohn in einem ausgeglichenen Verhältnis steht, ist Verhandlungssache zwischen beiden Partnern. „Geld verdienen“ bezeichnet also nur die Tatsache, dass man für eine erbrachte Leistung monetär entlohnt wurde. Es sagt nichts darüber aus, ob die erbrachte Leistung mit Anstrengung verbunden war oder ob der Lohn der Leistung entspricht wie im ersten Fall.
- Sonja verbindet beide Konnotationen miteinander. Zum einen sagt sie, dass die Kinder dann selber Geld verdienen würden (siehe zweite Konnotation) und dann selbst wissen, dass haben sie sich verdient (siehe erste Konnotation), wobei diese Konnotation als Anerkennung gewertet wird. Es ist also nicht nur die monetäre Entlohnung die als Anerkennung gewertet wird, sondern es ist die aufgebrachte Anstrengung, die erbrachte Leistung, die die Anerkennung in Form von monetärer Entlohnung fordert und rechtfertigt.
- Erbrachte **Leistung**, **Anstrengung** = **Anerkennung** in Form von Entgelt

Analog dem dargestellten Beispiel wurde mit jeder Sequenz zu jedem Code verfahren. Insgesamt konnten durch das offene Kodieren 2.589 Interviewsequenzen in 104 einzelne Codes strukturiert werden, die in einem Codesystem zusammengefasst wurden.

Codesystem	
3 Wünsche	Kollegen
alleine durchführen	Konkurrenz
andere Jobs	Konto
anderen erzählen	Kritik
anderes Geld	Learning by doing
Anerkennung	Leidenschaft
anstrengend	Lust / Lustlosigkeit
Arbeiten der Eltern	Macht
Arbeitgeber	Motiv
Arbeitsanforderung	Mutter als Autorität
Arbeitsbedingung	Neid
Arbeitsteilung	nicht angeben
Arbeitsvertrag	Partizipation
Art der Arbeit	Pflicht
Aufnahme der Arbeit	Qualifizierung
Ausgaben	rauchen
Auszahlungsmodus	Reaktion der Kunden
Bedeutung von Geld	Reaktion der Mitschüler
Behandlung als kleines Kind	Rivalität mit Schwester
bekommt Nachhilfe	Schlechte Seiten der Arbeit
Belohnung	schöne Sympathie
Beobachtungen	Schule
Berufswunsch	Schwester
Beschreibung der Arbeitstätigkeit	Schwierigkeiten

Betteln	Selbständig zu sein
Chance fürs Geld verdienen	Selbstkritik
Dauer der Arbeit / Zeitaufwand	selbstverständlich
Definition Arbeit	Sonderstatus
eigene Einschätzung	Sparen
eigene Kinder	Spaß
eigener Anspruch	Stolz
eigenes Alter	Strategie
eigenes Geld	Streit in der Familie
Eigeninitiative	Stress bei der Arbeit
Einstellung der Familie	Tagesablauf
Einstellung des Arbeitgebers	Taschengeld
Einstellung zur Arbeit	Teamarbeit
elitäre Arbeit	Umgang mit Geld
erstes Geld	Unterschied von Geldarten
Erwachsenendinge	Urlaub/Krankheit
Familie	Verantwortung
Freizeit	Verbot
Fremdinitiative	Verdienst
Freunde	Vereinbarkeit Freizeit/Arbeit
Freundschaftsdienst	Vereinbarung Schule / Arbeit
Geld	vertrauen
Geldangelegenheiten in der Familie	vertraute Umgebung
Gelderziehung	Vorbild
Gelerntes/Veränderungen in der Arbeit	Wunsch, etwas zu ändern
Hausarbeit	Zeit mit Mutter
Hilfe der Familie	zielstrebig

In einem nächsten Schritt sind die Codes geordnet worden. Parallel wurden erste theoretische Konzepte erstellt. Erste Zusammenhänge und mögliche Kategorien wurden in Memos festgehalten.

Axiales Kodieren

Beim axialen Kodieren wurden die benannten Codes, Kategorien und theoretischen Konzepte weiter gegliedert und mit Inhalten gefüllt. Codes mit ähnlichem Inhalt wurden übergeordneten Kategorien zugewiesen, so dass erste hierarchische Strukturen ermittelt werden konnten. Auch konnte die Formulierung von Hypothesen den weiteren Forschungsprozess vorantreiben.

Nachfolgend ein Beispiel der Kategorienbildung, bei der Codes mit ähnlichem Inhalt einer

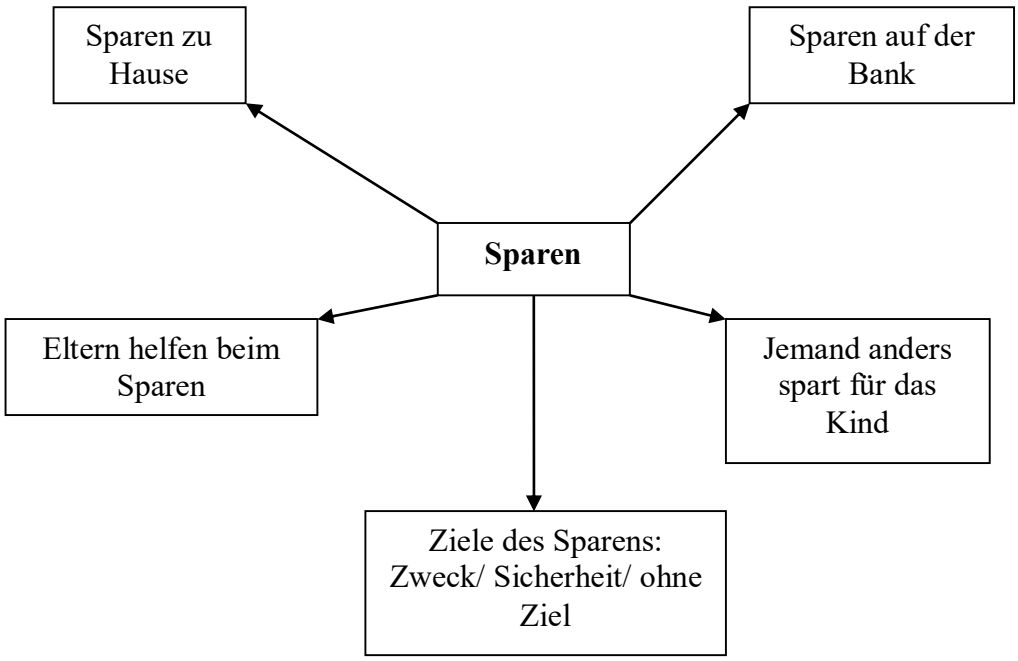
Kategorie zugeordnet wurden:

Codes	**Kategorie**
anderes Geld	Geld
Ausgaben	
Auszahlungsmodus	
Bedeutung von Geld	
Belohnung	
Chance fürs Geld verdienen	
eigenes Geld	
erstes Geld	
Erwachsenendinge	
Geld	
Geldangelegenheiten in der Familie	
Gelderziehung	
Konto	
Macht	
Sparen	
Taschengeld	
Umgang mit Geld	
Unterschied von Geldarten	
Verdienst	

So konnten die Codes in insgesamt 11 Subkategorien eingeteilt und die inhaltliche Arbeit innerhalb dieser ersten Kategorien weitergeführt werden. Dazu wurde jeder Code innerhalb einer Kategorie auf seine Wertigkeit hin untersucht, darüber hinaus jede Interviewsequenz der einzelnen Codes tiefergehend analysiert und interpretiert. Es wurden Dimensionalisierungen einzelner Codes und Vergleiche durchgeführt. Dabei veränderten sich die bisherigen Subkategorien, neue kamen hinzu und andere wurden nicht mehr gebraucht.

Parallel habe ich die entstehenden theoretischen Konzepte mit Inhalten gefüllt. Dazu habe ich verschiedene Hilfsmethoden herangezogen. Ich habe zum Beispiel Codebäume verwendet, um die hierarchischen Strukturen sichtbar zu machen oder Diagramme bzw. Mindmaps erstellt, um theoretische Zusammenhänge darzustellen.

Beispiel Diagramm der Kategorie Sparen:



Nach intensiven Auswertungsvorgängen verdichteten sich die theoretischen Konzepte und dies führte zu 13 Hauptkategorien:

Übersicht der Kategorien

Arbeit
Einkommensquellen
Bedeutungen von Geld
Gelderziehung
Verdienst
Ausgaben
Einfluss von Peers, Medien und Gesellschaft
Sparen
Ausgeben
Sichtbarkeit, Erreichbarkeit und Verfügbarkeit von Geld
Kaufbedürfnis
Lernprozess
Sparsysteme

Bis hier hin war es ein wechselnder Austausch zwischen Datenmaterial und theoretischer Arbeit. Auf der einen Seite konnte mit den bisher eruierten Ergebnissen das offene Codieren gezielter durchgeführt werden. Auf der anderen Seite beflügelte dies die Auswertung beim weiteren axialen Codieren. Je tiefer ich jedoch in die Strukturen der Hauptkategorien eingedrungen bin, desto intensiver wurde die theoretische Verdichtung, die in einem fließenden Übergang zum selektiven Kodieren mündete (siehe Abbildung S.132).

Selektives Kodieren

In der letzten Phase des Kodierens, dem selektiven Kodieren, wurden die immer konkreter herausgearbeiteten Hauptkategorien und die darin enthaltenden theoretischen Konzepte in einer entstehenden Schlüssel- oder Kernkategorie zusammengefasst. Diese Schlüsselkategorie bildet die Grundlage für eine Theorie, die in den erhobenen Daten begründet ist und eine inhaltliche Breite einschließlich aller Variationen erfassen soll.

Die weitere theoretische Arbeit mit den Hauptkategorien und damit das selektive Kodieren führte zur Schlüsselkategorie *Umgang mit Geld*. Bei der intensiven Auseinandersetzung mit den Hauptkategorien und dem darin enthaltenen Datenmaterial stellte sich heraus, dass diese Schlüsselkategorie allgegenwärtig ist. Jedes theoretisch entwickelte Konzept, jede Hauptkategorie konnte unter dem Begriff *Umgang mit Geld* zusammengefasst werden. Gleichzeitig erklärten die Konzepte und die Hauptkategorien die inhaltliche Ausprägung dieser Schlüsselkategorie.

Kodierungsparadigma

Nachdem die Hauptkategorien entwickelt und die Schlüsselkategorie erfasst war, stellte sich mir die Frage, wie das Material für Außenstehende dargestellt werden konnte. Eine einfache Aufzählung der Hauptkategorien und Beschreibung der Schlüsselkategorie konnte die theoretischen Zusammenhänge nicht deutlich genug erklären. So habe ich mich einer anderen Struktur bedient und das Kodierungsparadigma orientiert an Strauss und Corbin (1996) als Rahmen für meine Darstellung der Ergebnisse gewählt. Dieses Kodierungsparadigma gibt den Hauptkategorien, theoretischen Konzepten und Hypothesen eine Struktur, die es dem Leser erleichtert, die komplexen Zusammenhänge zu verstehen, denn dort werden die Daten „in sehr komplexer Form miteinander in Beziehung gesetzt." (Strauss/Corbin, 1996, S.78).

Nach Strauss und Corbin (1996, S.75) besteht das Kodierungsparadigma aus folgenden Komponenten:

1. „Dem **Phänomen**: Die zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, der Vorfall, auf den eine Reihe von Handlungen oder Interaktionen gerichtet ist, um ihn zu kontrollieren oder zu bewältigen oder zu dem die Handlungen in Beziehung stehen."

   In dieser Forschung ist für die befragten Kinder das Phänomen (oder die Schlüsselkategorie analog dem Kodierungsvorgang) der *Umgang mit Geld*.

2. „Den **Ursächlichen Bedingungen**: Ereignisse, Vorfälle, Geschehnisse, die zum Auftreten oder der Entwicklung eines Phänomens führen."

   Bezogen auf das Phänomen konnten als Ursächliche Bedingungen die Hauptkategorien *Arbeit* und *Einkommensquellen* festgestellt werden.

3. „Dem **Kontext**: Die spezifische Reihe von Eigenschaften, die zu einem Phänomen gehören; d. h. die Lage der Ereignisse oder Vorfälle in einem dimensionalen Bereich, die sich auf ein Phänomen beziehen. Der Kontext stellt den besonderen Satz von Bedingungen dar, in dem die Handlungs- und interaktionalen Strategien stattfinden."

   Der Kontext zum Phänomen *Umgang mit Geld* ist vielfältig. In dieser Forschung konnten folgende Hauptkategorien erarbeitet werden: *Geld mit seinen Bedeutungen, Geld als Tabuthema, Gelderziehung in der Familie, Partizipation bei Geldangelegenheiten in der Familie* und der *Einfluss von Gleichaltrigen*.

4. **„Handlung / Interaktion**: Strategien, die gedacht sind, um ein Phänomen unter einem spezifischen Satz wahrgenommener Bedingungen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen oder darauf zu reagieren."

   Das *Sparen* und *Ausgeben* waren Handlungen, die laut Aussage der befragten Kinder das Phänomen prägten.

5. **„Intervenierende Bedingungen**: Die strukturellen Bedingungen, die auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien einwirken, die sich auf ein bestimmtes Phänomen beziehen. Sie erleichtern oder hemmen die verwendeten Strategien innerhalb des spezifischen Kontextes."

Als Intervenierende Bedingungen konnten hier die Hauptkategorien *Sichtbarkeit*, *Erreichbarkeit* und *Verfügbarkeit* von Geld, deren *Auswirkungen*, aber auch die *Kaufmotivation* identifiziert werden.

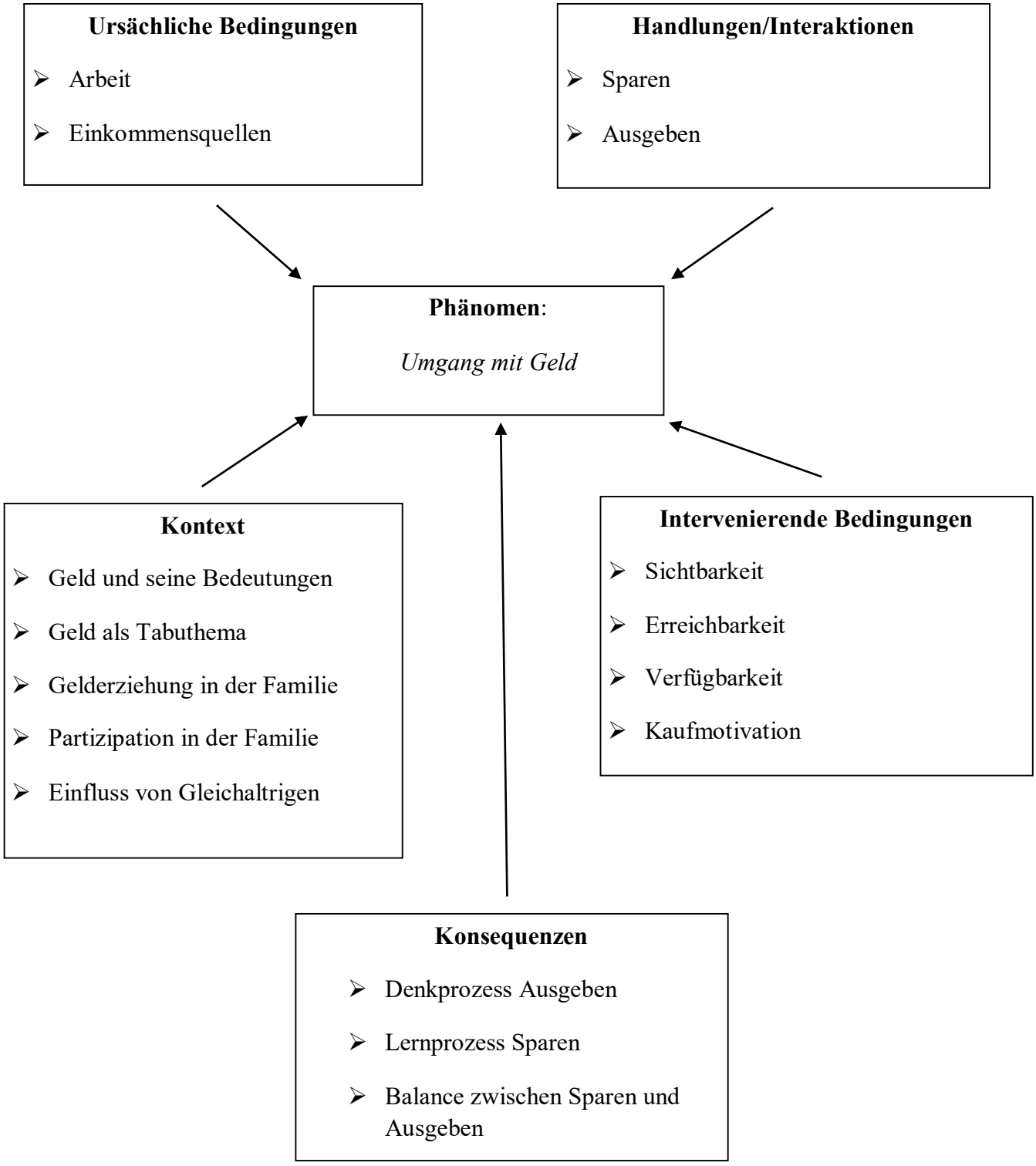
6. **„Konsequenzen**: Veränderungen der ursächlichen, kontextuellen Bedingungen und anschließender Handlungen bzw. Ergebnisse oder Resultate von Handlungen und Interaktionen."

   Die befragten Kinder haben sich zum Teil sehr intensiv mit den ursächlichen und kontextuellen Bedingungen des Phänomens auseinandergesetzt. Das in dieser Forschungsarbeit ermittelte Ergebnis dieser Auseinandersetzung, was auch als **Konsequenz** bezeichnet werden konnte, war der *Denkprozess Ausgeben,* der *Lernprozess Sparen* und die *Balance zwischen Sparen und Ausgeben.* Mit diesen Kategorien wollten die Kinder ihren Umgang mit Geld kontrollieren und optimieren, um das Entwicklungsziel *guter Umgang mit Geld* zu erreichen.

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Aufteilung der Hauptkategorien und theoretischen Konzepte im Kodierungsparadigma. Die einzelnen Komponenten werden im Ergebnisteil ausführlich beschrieben. Dabei werde ich in der Darstellung der Ergebnisse auch auf numerische Formulierungen (z. B. Tabellen oder Häufigkeitsdarstellungen)[24] und deskriptive Statistiken (vgl. Grunenberg/Kuckartz, 2010) zurückgreifen. Dies soll dieser Arbeit Genauigkeit und Nachvollziehbarkeit verleihen und Tendenzen innerhalb der Einzelfälle aufzeigen (vgl. Oswald, 2010).

[24] Eine kritische Betrachtung zur Benutzung quantitativer Techniken in qualitativer Forschung ist in Schmidt, 2010 zu finden.

Kodierungsparadigma nach Strauss und Corbin (1996) zur Darstellung der Ergebnisse in dieser Forschung:



3.11. Forschungsethische Aspekte

In allen Phasen des Forschungsprozesses wurde den forschungsethischen Grundsätzen große Wertschätzung beigemessen. Dabei standen vor allem der Datenschutz, die Anonymisierung der befragten Personen, Vertraulichkeit und der allgemeine Schutz der Befragten im Vordergrund (vgl. Friebertshäuser et al., 2010, S. 451).

Bei einer Forschung mit Kindern ist es eine noch größere Prämisse, dass alle erhobenen Daten den Geboten des Datenschutzes unterliegen. Denn hier greift neben dem Schutz von Persönlichkeitsrechten noch zusätzlich der Kinderschutzgedanke. Die Kinder sollten durch Ihre Teilnahme keinen Schaden davontragen.

Um dies zu gewährleisten, sind beim DFG-Projekt nur Kinder befragt worden, die vorher eine Einwilligung (informed consent, vgl. Miethe, 2010, S.929f.) abgegeben haben. Es wurde großen Wert daraufgelegt, dass nicht nur die erziehungsberechtigten Erwachsenen ihre Einwilligung zur Befragung abgaben, sondern auch die befragten Kinder selbst. Sie wurden kindgerecht über den Zweck der Erhebung informiert. Im Vorgespräch wurde den befragten Kindern die Anonymität in der Befragung und in der anschließenden Außendarstellung zugesichert und umgesetzt. So durften sich die Kinder ihr eigenes Pseudonym ausdenken und alle Nennungen von Namen und Hinweisen wurden in der Arbeit geändert. Die Persönlichkeitsrechte der befragten Personen, gerade wenn es sich um Kinder handelt, standen jederzeit im Vordergrund.

Bei der Durchführung der Interviews hat das Team des DFG-Projektes den Schutz der Kinder immer mitbedacht und besonders darauf geachtet, dass die Kinder sich in der Interviewsituation wohl und ernst genommen fühlen. Durch diese vertrauensvolle Atmosphäre konnten auch sensible Themen angesprochen werden.

Des Weiteren diente meine Selbstreflexivität innerhalb des Forschungsprozesses der Vorsicht gegenüber vorschnellen Interpretationen. Sie war gekennzeichnet durch die Wertschätzung gegenüber den befragten Kindern. So wurden sowohl vertrauensvolle Äußerungen mit größtmöglicher Sensibilität behandelt als auch Entscheidungen bezüglich der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse unter ethisch verantwortlichen Merkmalen getroffen. Der allgemeine Schutz der Befragten hat diese Arbeit ständig begleitet.

4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN STUDIE

In dieser Arbeit wurde den Fragestellungen mit qualitativen Forschungsmethoden nachgegangen. Dabei hat die zu entwickelnde gegenstandsbegründete Theorie ihre Grundlage in empirischen Daten, die systematisch und intensiv analysiert wurden. Den Daten und dem untersuchten Feld wurde im Sinne der Grounded Theory Priorität gegenüber theoretischen Vorannahmen eingeräumt. Dadurch konnten speziell weiter- und tiefgreifende Erkenntnisse zum Bedeutungsgehalt von Geld und zur Motivation im Umgang mit Geld bei Kindern ermittelt werden, die, wie sich zeigte, mit quantitativen Methoden nur begrenzt aufzuzeigen waren. Gleichzeitig bot diese Vorgehensweise die Möglichkeit, hypothetisch nicht erwartete, unvorhergesehene und neuartige Erkenntnisse über die Thematik zu erlangen (vgl. Strauss/Corbin, 1996). Es zeigte sich, dass die Kinder in dieser Stichprobe verschiedene Tätigkeiten ausgeübt haben. Diese Tätigkeiten konnten in drei Gruppen aufgeteilt werden. Die informelle Gruppe zeichnete sich durch ihren lockeren Charakter aus. Vereinbarungen wurden mündlich getroffen. Im Gegensatz dazu zählten zu dem formalen Bereich alle Tätigkeiten, die eine formale oder vertragliche Basis hatten. Die dritte Gruppe war die mediale Gruppe, die eine Untergruppe der formalen Gruppe darstellte (siehe oben Kapitel 3.7., S.111f.). Da hier aber Unterschiede in der Wahrnehmung und Betrachtung erforderlich waren, wurde dieser Bereich gesondert bearbeitet. Die befragten Kinder wurden somit als „eigene sozialstrukturelle Bevölkerungsgruppe in den Blick genommen, zumindest konzeptionell als selbständige Akteure beschrieben und als gesellschaftliche Wesen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt wahrgenommen.“ (Klika, 2010, S.694). Den strukturellen Rahmen der Analyse gaben die Kodierungsvorgänge des offenen, axialen und selektiven Kodierens vor. Um auch die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, erlaubte mir das Kodierungsparadigma, die Ergebnisse in einer übersichtlichen Form darzustellen.

Zu Beginn der Ergebnisdarstellung wird das Phänomen *Umgang mit Geld* dargestellt. Als Schlüssel- bzw. Kernkategorie beschreibt das Phänomen die Grundlage, mit dem alle weiteren Konzepte in Zusammenhang stehen. Die Arbeit und die Einkommensquellen sind wichtige Voraussetzungen, damit das Phänomen Umgang mit Geld überhaupt entstehen kann (ursächliche Bedingungen). Speziell das Einbeziehen der Thematik Arbeit ist das besondere Kennzeichen dieser Studie. Das verdiente Geld bei den Einkommensquellen zu berücksichtigen, vervollständigt die Analyse. Das Thema Geld wird im darauffolgenden Abschnitt näher betrachtet. Als kontextuelle Bedingungen werden das Geld und seine

Bedeutungen, Geld als Tabuthema, die Gelderziehung, Partizipationsmöglichkeiten in der Familie und verschiedene Einflussfaktoren aus der Sicht der Kinder dargestellt. Im weiteren Verlauf wird über die Handlungen bzw. Interaktionen des Kodierungsparadigmas gesprochen. Die wichtigen Hauptkategorien Sparen und Ausgeben bilden das Gerüst für das Phänomen Umgang mit Geld. Ergänzend sind die intervenierenden Bedingungen zu betrachten. Denn durch die Analyse der Interviewsequenzen konnte eruiert werden, dass auf der einen Seite die Sichtbarkeit, Erreichbarkeit und Verfügbarkeit von Geld Einfluss auf das Phänomen genommen haben. Auf der anderen Seite mussten sich die Kinder mit der Kaufmotivation auseinandersetzen. Als letztes werden die Konsequenzen des Phänomens beschrieben. Die tiefergehende Analyse hat gezeigt, welche Entwicklungsstufen von Nöten sind, welche Ziele von den Kindern erreicht werden (sollten) und welche Strategien die Kinder entwickelt haben, um das Entwicklungsziel zu erlangen.

4.1. Das Phänomen: Umgang mit Geld

Durch den permanenten Vergleich im Kodierungsvorgang (siehe Kapitel 3.10., S.129ff.), konnte das Phänomen Umgang mit Geld extrahiert werden. Es beschreibt einen Vorgang, der für viele Menschen unbewusst abläuft. Denn der Umgang mit Geld ist kein festes Konstrukt. Es ist ein Handlungsprozess, der aus den unterschiedlichen Behandlungen von Geld entsteht. Durch die Analyse der Interviewsequenzen konnte herausgearbeitet werden, dass jedes Kind sein eigenes Verständnis vom Umgang mit Geld hat. Die Kinder orientierten sich indes im Kontext an gesellschaftliche Wertvorgaben, die sowohl durch die Familie, als auch durch Medien, Schule und soziales Umfeld vermittelt wurden. Dem Phänomen zugrunde liegt somit folgende, aus der Datenanalyse heraus entwickelte Definition, wie ihn die Kinder verstehen: *Der Umgang mit Geld ist eine sich wandelnde subjektive Einschätzung, die durch eigene Reflexion und gesellschaftlich vorgegebene Maßstäbe stark beeinflusst wird.*

Im Alltag wird der Begriff *Umgang mit Geld* mit einer dichotomen Einstufung in gut oder schlecht verwendet. Welche Kriterien machen jedoch einen guten Umgang bzw. einen schlechten Umgang aus? Ist dies eine moralische, eine ökonomisch messbare oder gesellschaftlich konstruierte Wertung? Ab wann der Umgang mit Geld jedoch gut oder schlecht ist, dies ist bisher nicht untersucht worden (siehe Kapitel 2., S.98ff.). Ab wann der Umgang mit Geld jedoch gut oder schlecht ist, darüber gibt es keine genauen Auskünfte. In der Gesellschaft gibt es nur subjektive Meinungen und allgemeine Aussagen. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass die Kinder dieser Studie den Begriff ebenso allgemein verwendet haben.

I1: Findest du allgemein, dass es richtig ist, dass Kinder in Entscheidungen über Ausgaben und Einkünfte einer Familie mit einbezogen werden?
G: Ja. Also ab dem, ab dem sie selbst Geld verdienen, und auch logisch damit umgehen können, also logisch denken, finde ich, ist das schon richtig und ist das auch gut so. (Grinch, 12 Jahre, Position 325-326)

Einige Kinder konnten ihn aber auch konkretisieren. Durch die tiefergehende Analyse der Interviewsequenzen konnte herausgearbeitet werden, dass die hier befragten Kinder einen Zusammenhang zwischen den Hauptkategorien Sparen und Ausgeben und dem Phänomen *Umgang mit Geld* hergestellt haben.

I2: So also, geht das jetzt besser oder nicht, hast du das.
A: Ich weiß nur damit umzugehen, also nicht das ich mir jetzt alles kaufe, was ich einmal am ersten Tag, für einen Tag gut finde, sondern dass ich denn, dass ich denn auch erst mal überlege, bevor ich es mir kaufe //mh//. (Arne, 9 Jahre, Position 353-354)

Da es jedoch keine gesellschaftlichen Richtwerte gibt, die vorgeben, ab wann ein guter Umgang mit Geld vorhanden ist, muss jeder seine eigene Balance finden. Die oben genannte subjektive Reflexion basiert somit auf dieser Balance zwischen Sparen und Ausgeben, um den Umgang mit Geld für sich zu definieren.

I1: Was fandst du das beste dran?
S: Weil man dann besser lernt, mit dem Geld umzugehen. Nicht dass man weiß, heute, diese Woche kann ich das ganze Geld ausgeben, ich kriege nächste Woche so wie so wieder was, sondern da muss man aufpassen, wie viel man ausgibt.
I1: Und das war dir wichtig, dass du das kannst?
S: Ja.
I1: Und hast du das Gefühl, dass du das jetzt ganz gut gelernt hast?
S: Denke ich schon, ja. Wenn ich sehe, was die anderen sich so für Müll kaufen. Was ich nicht bräuchte, finde ich´s schon ganz gut. (Sebastian, 13 Jahre, Position 229-234)

Sebastian war es wichtig, dass er sein Taschengeld pro Monat ausgezahlt bekommt, weil er so gelernt hat, mit Geld umzugehen. Für ihn war es wichtig, sein Geld einteilen zu können und zu lernen, sein Geld über einen Monat und nicht nur für eine Woche koordinieren zu können. Zum guten Umgang mit Geld gehört nach Sebastian somit nicht nur die Einteilung über einen bestimmten Zeitraum, sondern auch, dass man nicht jeden „Müll“ kauft. Sebastian achtet darauf, was gekauft wird. Wichtige Kriterien sind somit die Reflexion und das Nachdenken über das Kaufobjekt im Besonderen und über das Sparen und Ausgeben im Allgemeinen.

Zum Phänomen *Umgang mit Geld* müssen folglich verschiedene Umstände betrachtet werden, um es in seiner Komplexität zu verstehen: Beginnend bei sich ständig verändernden Prozessen, den Umgang mit Geld zu erlernen, bis hin zu praktischen Handlungsprozessen, die das Gelernte umsetzen. Die Prozesse orientieren sich dabei sowohl an reflektorische, familiäre wie auch gesellschaftliche Vorstellungen. Sie beginnen im Kindesalter und setzen sich bis ins Erwachsenenalter fort. Gesellschaftlich wird ein guter Umgang mit Geld forciert. Eine detaillierte Definition, was darunter verstanden wird, bekommen die Kinder meist nicht vermittelt, sondern sie müssen sich die Begrifflichkeit selbst zusammenstellen. Die hier befragten Kinder haben mithin ihre eigenen Strategien und Varianten entwickelt, um mit Geld umzugehen. Welche Komponenten jedoch das Phänomen beeinflussen, wie sie sich auswirken und welche Faktoren wichtig sind, wird in den folgenden Kapiteln beschrieben.

4.2. Ursächliche Bedingungen

In diesem Kapitel soll beschrieben werden, welche Ursachen zum Phänomen Umgang mit Geld aus der Ergebnisanalyse extrahiert werden konnten. Unter den dargestellten Bedingungen konnten zwei Ursachen festgestellt werden. Die erste ursächliche Bedingung ist die Arbeit. Da sich das Thema dieser Dissertation mit dem Umgang von Geld bei arbeitenden Kindern bezieht, ist es nachvollziehbar, dass die hier befragten Kinder einer Arbeit nachgegangen sind, denn nur so konnten sie selbst Geld verdienen. Es ist damit ein wichtiger Erfahrungsbereich der Kinder, der sie als Experten auszeichnet. Die Aufnahme einer Tätigkeit und die dort gemachten Erfahrungen sind somit ursächlich für den Umgang mit Geld im hier genannten Sinn.

Die zweite ursächliche Bedingung sind die Einkommensquellen der Kinder. In der tiefergehenden Analyse hat sich gezeigt, dass jede Einkommensquelle zu einer strategischen Voraussetzung führt, um mit Geld umgehen zu lernen. Je mehr Einkommensquellen vorhanden sind, desto komplexer werden die Strategien und die Lernprozesse. Bisherige Untersuchungen haben vor allem das Taschengeld oder in Erweiterung noch das geschenkte Geld betrachtet. Andere Einkommensquellen wurden zwar benannt, gingen aber in die Auswertung nicht tiefergehend ein. Ein besonderes Merkmal dieser Dissertation ist somit die Einbeziehung von allen Einnahmequellen, vor allem des selbstverdienten Geldes. Denn wenn der Umgang von Geld im Ganzen betrachtet werden soll, müssen alle Einkommensquellen berücksichtigt und das Konstrukt Umgang mit Geld um diese Komponenten erweitert werden.

4.2.1. Definition von Arbeit aus der Sicht von Kindern

Eine Arbeit auszuführen hat in der heutigen Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Erwachsene verstehen meist jede Tätigkeit als Arbeit, für die sie einen Lohn monetärer Art bekommen und nennen sie Erwerbsarbeit. Wie im Theorieteil beschrieben ist dies in der hiesigen Gesellschaftshistorie begründet. Der Wandel von der arbeitsorientierten zur konsumorientierten Gesellschaft trägt dazu bei, vor allem Arbeit als Gelderwerb zu sehen, um sich Konsumwünsche zu erfüllen. Dass Arbeit aber weitaus mehr ist, vor allem auch nicht monetäre Tätigkeiten hinzugezählt werden müssen, wurde im Theorieteil ausführlich diskutiert (siehe Kapitel 1.5., S.60ff.). Da in dieser Untersuchung jedoch nur Kinder in das Sample aufgenommen wurden, die einer bezahlten Tätigkeit nachgegangen sind, konzentriert sich die Auswertung auch nur auf diesen Bereich. Der Vergleich des Phänomens Umgang mit Geld bei monetär arbeitenden Kindern mit anderen Kindern, die nicht für Geld als Lohn arbeiten bzw. mit Kinder ohne jede Art von Arbeit, wäre ein interessanter Aspekt und Inspiration für nachfolgende Studien.

Dieses Kapitel will nun hervorheben, welchen Bezug die hier befragten Kinder zum Thema (monetäre) Arbeit haben. Bei der tiefergehenden Analyse der Ergebnisse konnte herausgearbeitet werden, welches Verständnis die interviewten Kinder zur ursächlichen Bedingung Arbeit hatten und welchen Arbeitsbegriff sie verwendet haben. Diese Aspekte werden dann in Beziehung zum Arbeitsbegriff der Erwachsenen gesetzt.

In der Interviewsituation wurden die Kinder direkt nach Ihrer Auffassung und Meinung zum Begriff Arbeit befragt. Sie sollten mit Ihren Worten beschreiben, was sie unter Arbeit verstehen. In der anschließenden Analyse der Daten konnte ich feststellen, dass die befragten Kinder ein ganz eigenes Verständnis davon haben, wie sie mit dem Begriff Arbeit umgehen. Dabei haben sie alle Eindrücke, Erfahrungen und Einflüsse, die Sie in ihrem Alltag erlebten und aufgenommen haben, in ihre Begriffswelt eingebaut, um für sich eine Definition zu finden.

Interessanterweise haben fast alle Kinder eine Arbeit mit etwas Unangenehmen, etwas Anstrengendem verbunden. Arbeit war für sie eine Pflicht und bedeutete etwas zu tun, worauf sie nicht immer Lust hatten.

M: Arbeit ist, wenn man irgendwas machen muss und man keine Lust dazu hat. Das ist Arbeit für mich. (Momo, 13 Jahre, Position 228-231)

Weitere Kriterien, die sie dem Begriff Arbeit zugeordnet haben, waren: feste, lange Arbeitszeiten, Bezahlung bzw. Verdienst und Regelmäßigkeit.

M: Na, das ist, dass man das dann regelmäßig macht und dass das auch fast den ganzen Tag dauert, Arbeit. Und dass das auch ziemlich anstrengend ist. Und das man davon halt sich, dass was zum Leben braucht kaufen kann. (Martin, 14 Jahre, Position 257-258)

Vereinzelt wurde noch genannt, dass Arbeit mit Handwerk verbunden wird oder mit einer Tätigkeit im Büro und dass eine Arbeit Erwachsene ausüben.

L: Also mit Arbeit verbinde ich immer Industrie so ein bisschen, also zum Beispiel Maschinenbau oder, ich weiß jetzt nicht. Zum Beispiel, wenn man in der Fabrik, wo Milchflaschen oder so was hergestellt werden, so mit großen Geräten und so was. Das verbinde ich mit Arbeit. (Lea, 13 Jahre, Position 54)

M: Na ja, Arbeit, dass ich im Büro sitze so, und dass das eben Erwachsene machen (…). (Milena, 11 Jahre, Position 246)

Wie kommen Kinder zu solch einer Definition? Kinder erleben jeden Tag, wie Erwachsene mit der Arbeit bzw. dem Begriff Arbeit umgehen. Die eben genannten Interviewsequenzen lassen den Anschein erwecken, dass Kinder die Arbeit von Erwachsenen vornehmlich mit negativen Attributen im Alltag erleben, so dass sie ebenso etwas Anstrengendes und Negatives mit dem Begriff verbinden. Die unmittelbare Umgebung hat somit Einfluss auf das Bild von Arbeit bei den Kindern genommen. Meines Erachtens haben die Kinder sich an den erlebten Attributen orientiert und auf ihre Definition von Arbeit übertragen, so dass sie in den Interviews entsprechende Äußerungen getätigt haben. Wenn sie jedoch über ihre eigenen Tätigkeiten sprechen, berichten sie davon, wie viel Spaß sie machen und dass sie Lust haben, diese auszuführen.

V: Also Arbeit verbindet man ja eigentlich immer mit irgendwas Anstrengendem. Aber ich weiß nicht, für mich macht es immer Spaß. Hat früher schon immer Spaß gemacht und macht auch jetzt Spaß. (Victoria, 13 Jahre, Position 241-248)

Diese Erfahrungen machen deutlich, warum die hier befragten Kinder ihre eigenen Tätigkeiten nicht als Arbeit bezeichneten. Ihre Empfindungen zu den von ihnen ausgeführten Tätigkeiten stimmten nicht mit dem überein, was Erwachsene über Arbeit erzählen. Die Assoziation ist eine andere. Schlussfolgernd konnten ihre eigenen Tätigkeiten gar keine Arbeit sein, denn sie machen ja Spaß.

I1: Und würdest du das, was du da machst, das Rasen mähen und die Arbeit da im Stall, würdest du das selber als Arbeit bezeichnen?
L: Als Spaß.
I1: Und warum, (…) warum würdest du nicht sagen, dass das Arbeit ist?

L: Weil mir das dafür zu viel Spaß macht. (Lex, 13 Jahre, Position 387-392)

Der überwiegende Teil der Stichprobe bezeichnete seine Tätigkeit ganz klar nicht als Arbeit. Es gab jedoch auch Kinder (insgesamt 5), die ihre Tätigkeit sehr wohl als Arbeit betitelten. Ihre eigene Definition widersprach nicht dem Begriff, so wie sie ihn verwendet haben.

I2: Bezeichnest du das, also Synchronsprechen und das Singen in der Oper, ist das für dich auch Arbeit?
A: Ja.
I2: Und was ist so denn das Typische daran, dass du das Arbeit nennst?
A: Na, weil ich es immer mache und dann auch Geld verdiene. (Arne, 9 Jahre, Position 304-308)

I1: Würdest du sagen, dass das Arbeit ist, was ihr da macht?
S: Ja, würde ich schon sagen, weil wir sitzen da fast 3 Stunden oder so und wir sitzen und sitzen und sitzen und es tut uns alles weh.
I1: Also es ist anstrengend auch.
S: Ja, es ist anstrengend, auf jeden Fall. (Sonja, 11 Jahre, Position 155-158)

Das Alter, die Herkunft oder das Geschlecht spielten bei der Begriffsdefinition keine Rolle. Interessanterweise gab es jedoch Unterschiede zwischen den verschiedenen Tätigkeitsbereichen. Die Kinder, deren Tätigkeiten nicht auf einer vertraglichen Grundlage basierten – also der informellen Gruppe angehörten – definierten am häufigsten ihre Tätigkeit als Arbeit. In den anderen beiden Gruppen, der formalen und der Mediengruppe, gab lediglich je ein Kind an, dass seine Tätigkeit eine Arbeit war. Aus diesem Ergebnis lässt sich zum einen schließen, dass die befragten Kinder nicht die der Gesellschaft der Erwachsenen zugrundeliegende Definition von Arbeit hinzugezogen haben und eine vertragliche Grundlage für sie nicht ausschlaggebend war, um eine Tätigkeit als Arbeit zu bezeichnen. Vielmehr waren es, wie eingangs erwähnt, vor allem der anstrengende Charakter, die Bezahlung und die Regelmäßigkeit, die eine Tätigkeit auch aus dem informellen Bereich für sie zu einer Arbeit werden ließen.

Ein weiterer Hinweis, warum der größte Teil der befragten Kinder ihre Tätigkeit nicht als Arbeit ansehen, lag darin begründet, dass sie diese Tätigkeit nur für einen vorübergehenden Zeitraum ausüben wollten. Keines der befragten Kinder wollte die jetzige Tätigkeit auch im Erwachsenenleben weitermachen, weil sie nicht sahen, dass sie damit ihren Lebensunterhalt sichern könnten. Es sind also Tätigkeiten, mit denen in ihren Augen keine Existenz aufgebaut oder gehalten werden könnte.

A: Ne, also jetzt für später nicht. Also davon könnten wir jetzt nicht leben, von 60 Euro im Monat. (Alex, 14 Jahre, Position 381)

I1: Und Schiedsrichter werden, professionell?
J: Das gibt's ja in Deutschland nicht. Und irgendwie reizt mich das auch nicht. So als Hobby, aber so direkt, so mit Vertrag oder so, weiß nicht, ne. (John, 14 Jahre, Position 317-321)

Den Kindern war andererseits bewusst, dass sie in Zeiten von Armut und Arbeitslosigkeit auf diese Erfahrungen zurückgreifen könnten. Wenn dies auf sie zukommen würde, wollten sie ihre Tätigkeiten nebenbei ausüben bzw. diese Tätigkeiten sollten sie über den Zeitraum der Erwerbslosigkeit hinweghelfen. Es sind Sicherheiten, auf die die Kinder (später) zurückgreifen können. Dies äußerten speziell die Kinder aus der Mediengruppe.

I1: Was glaubst du, wie lange du das noch machen wirst mit dem synchron?
S: Also ich hoffe, bis ich erwachsen bin. Oder wenn ich noch erwachsen bin, dass ich das noch immer mache. Dann habe ich nämlich, wenn ich was Anderes mache, zum Beispiel, wenn ich jetzt Tierärztin werde, und da verdiene ich nicht mehr gut, weil keine Tiere mehr krank werden oder weil keiner mehr kommt, dann habe ich Synchron und dann verdiene ich wieder Geld damit.
I1: Also du denkst, das ist auch gut für später?
S: Ja, wenn ich mal, oder wenn ich dann arbeitslos bin, dann kann ich immer, wenn ich dann zum Synchron gehe, und dann, wenn ich viel habe, dann kann ich mir dann irgendwie eine eigene Wohnung kaufen oder mieten. (Sally, 9 Jahre, Position 253-256)

Die befragten, arbeitenden Kinder haben sich folglich schon Gedanken darübergemacht, wie sich ihre Tätigkeit auf ihr Leben auswirken könnte bzw. welchen Stellenwert die Arbeit in ihrem Leben einnehmen darf. Und obwohl fast alle befragten Kinder noch keinen Berufswunsch sicher geäußert haben, konnten sie doch recht präzise einschätzen, dass für sie die derzeit ausgeübte Tätigkeit nicht für einen späteren Lebensunterhalt sichernden Beruf in Frage kommt. Lediglich das Babysitten und die Arbeit mit Tieren ließen berufliche Wünsche in diesen Bereichen offen. Juliane sagte zum Beispiel:

I2: Ja, oder Kindergärtnerin. Oder hast du eine Vorstellung, was du so machen willst?
J: Ja, ich denke ich will als Beruf auch entweder was mit Kindern oder was mit Tieren machen und ja, es macht mir eigentlich Spaß, ja. Müsste ich gucken, ob das jetzt noch so bleibt. Aber im Moment könnte ich mir vorstellen, mit Kindern oder halt mit Tieren zu arbeiten. (Juliane, 14 Jahre, Position 166-167)

Synonyme

Wie oben bereits angedeutet, verneinten die interviewten Kinder zum überwiegenden Teil die Frage, ob ihre Tätigkeit eine Arbeit ist, weil ihre Definition von Arbeit nicht mit der subjektiven

Einschätzung ihrer Tätigkeit übereinstimmte. Sie fanden dafür meist andere Begriffe wie Hobby, Spaß, Helfen oder Freundschaftsdienst. Kein Kind nannte seine Arbeit eine Taschengeldarbeit. Im Folgenden werden noch einmal exemplarisch die verschiedenen Begrifflichkeiten dargestellt, denn es zeigt, wie differenziert die Kinder in ihren Überlegungen vorgegangen sind. John, Milena und Sally haben ihre Tätigkeiten nicht als Arbeit bezeichnet, sondern als Hobby.

J: Ne, als Hobby, als Hobby, was Spaß macht. (John, 14 Jahre, Position 291)

Für John war seine Tätigkeit keine Arbeit, weil sie ihm Spaß gemacht hat. Eine Arbeit war auch für ihn gekennzeichnet durch Anstrengung. Da ihm wie gesagt seine Tätigkeit Spaß gemacht hat, konnte er es nicht als Arbeit bezeichnen. Neben der begrifflichen Unterscheidung führte John auch eine inhaltliche an:

J: Beim Hobby kann man ja irgendwann sagen, jetzt bin ich weiter, jetzt hör ich auf. Jetzt habe ich mit der Schule zu viel zu tun oder mit studieren als Beispiel und wenn man fest angestellt ist, dann kann man ja nicht aufhören. Dann kann man ja nur kündigen und das ist Scheiße, dann muss man sich ja einen neuen Job suchen. (John, 14 Jahre, Position 319-323)

Bei einem Hobby kann man nach Aussage von John auch mal pausieren bzw. ohne weitere Konsequenzen aufhören. Der vertraglich verpflichtende Charakter einer Arbeit hingegen führt zu weiterreichende Überlegungen, wenn man zeitlich nicht mehr so flexibel ist. In seiner Tätigkeit als Schiedsrichter ist er relativ ungebunden, so dass er von einem Hobby und nicht von einer Arbeit spricht.

Milena war noch am Zweifeln, doch entschloss sich dazu, ihre Tätigkeit als Hobby zu definieren.

M: Glaub nicht, also ich verdiene zwar daran was, aber ich würde das nicht als Arbeit, sondern eher als so Hobby so, nicht als Arbeit, ne. (Milena, 11 Jahre, Position 246-253)

Milena führte an, dass sie zwar etwas verdient, was ja eher für den Begriff Arbeit sprechen würde, doch konnte sie das, was sie tut nicht mit dem Begriff Arbeit zusammenführen. Für sie ist Arbeit:

M: Arbeit? na ja, Arbeit, dass ich im Büro sitzen so, und dass das eben Erwachsene machen und ich finde das irgendwie nicht so gut, wenn Kinder schon arbeiten, und deswegen denke ich eher, das ist mein Hobby. (Milena, 11 Jahre, Position 248-249)

Ausschlaggebend bei der Begriffsdefinition für Milena war somit, dass eine Arbeit Erwachsene

ausüben. Da sie noch ein Kind ist, war ihre Arbeit ein Hobby. So konnte sie ihre Vorstellung von Arbeit mit der Begriffsdefinition ihrer Tätigkeit in Einklang bringen. Hier wird aber auch deutlich, dass Milena mitbekommen hat, dass Kinder nicht arbeiten sollten. Dies sagt sie ausdrücklich. Da sie aber einer Arbeit nachging, konnte sie es nicht als solche für sich definieren. Dann würde sie mit ihrem Handeln ihrer eigenen Wertvorstellung widersprechen. Das umgeht sie, indem sie ihre Tätigkeit als Hobby bezeichnet.

Für Sally war das Synchronsprechen keine Arbeit, sondern ein Hobby, weil sie es nicht als Pflicht ansah und sie nicht mit einem schlechten Gefühl hinging, sondern ihre Tätigkeit mochte.

S: Also es ist Arbeit, wo alle arbeiten da, aber ne, ich finde nicht, dass man jetzt dahingeht und dann ist das irgendwie so eine Pflicht, dass man das machen muss. Ich bezeichne das eigentlich als mein Hobby. Also das ist für mich irgendwie nicht: Oh man jetzt wieder Synchron, das ist aber so schwer. Also ich mag das eigentlich. (Sally, 9 Jahre, Position 257-268)

Auch hier waren die Assoziationen, die Sally im Alltag über Arbeit mitbekam, ausschlaggebend für ihre Begriffsbildung. Für die hier befragten Kinder war es somit einfacher, ihrer Tätigkeit einen anderen Namen zu geben, als die Wertvorstellungen und Begriffsbildungen, die sie im Alltag mitbekommen, zu überarbeiten beziehungsweise zu verändern.

Wenn sich Personen über eine Tätigkeit einig sind, die miteinander eine soziale Beziehung pflegen, kann man auch von einem Freundschaftsdienst sprechen. Die Schwierigkeit kann für den Ausführenden jedoch darin bestehen, zum einen eine Gegenleistung anzunehmen und zum anderen diese, wenn vereinbart, auch einzufordern. Dies gilt vor allem, wenn einem Kind ein Erwachsener gegenübersteht.

Sowohl für Sebastian als auch für Amadeus und Juliane standen bei den Verhältnissen zu ihren Arbeitgebern die Stabilität der sozialen Beziehung und die gesellschaftlichen (Moral-) Vorstellungen einer Freundschaft im Vordergrund. Einem Freund oder Bekannten einen Gefallen zu tun bzw. jemandem zu helfen, wenn es notwendig ist, sind Attribute, die eine Freundschaft ausmachen. Ob diese in einer Regelmäßigkeit oder gegen eine Bezahlung erfolgen, ist nebensächlich. Deshalb sprechen Sebastian, Juliane und Amadeus von Freundschaftsdienst, denn der Begriff Arbeit würde hier den privaten Charakter aufbrechen. Es sollte jedoch nicht pauschalisiert werden, dass jede Tätigkeit zwischen Freunden und Bekannten nicht als Arbeit bezeichnet werden kann. Vielmehr wird deutlich, dass es eine subjektive Einschätzung ist und auch, wenn die Beteiligten es anders nennen, kann die ausgeübte Tätigkeit sehr wohl die Kriterien einer Arbeit erfüllen.

Sebastian war beispielsweise in der Situation, dass ein Freund Nachhilfe in Englisch benötigte, die er ihm geben sollte.

S: Na Freundschaftsdienst, aber er hat gesagt, wenn es wirklich was bringt, bekomme ich 2,50€. Aber ich würde es auch für lau machen. (…) Das Geld brauche ich nicht so dringend. (Sebastian, 13 Jahre, Position 213-216)

Sebastian betont, dass er das Geld gar nicht wollte, dass er es auch kostenlos gemacht hätte. Das Geld war für ihn nebensächlich. Die Hilfe für einen Freund stand für Sebastian im Vordergrund. Dennoch nahm er es, weil er es als Anerkennung seiner Leistung betrachtet hat.

Juliane und Amadeus sind Geschwister. Beide sprachen in Bezug auf ihre Tätigkeit von Freundschaftsdienst und nicht von Arbeit. Sie passten auf das Kind einer Freundin ihrer Mutter auf. Hier war der Arbeitgeber freundschaftlich verbunden mit der Familie. Diese Beziehungskonstellation war für die beiden ursächlich für ihre Begriffsdefinition als Freundschaftsdienst. Denn sie taten der Freundin einen Gefallen, wenn sie auf das Kind aufpassten. In Julianes Fall kam noch folgendes hinzu:

J: Ja, also wir haben von ihr, sie hat früher so ein Bettengeschäft gehabt und da haben wir halt auch von ihr so ein Bett bekommen, so umsonst, und dann meinte sie, ja da kannst du dafür ja auch mal so Babysitten. (Juliane, 14 Jahre, Position 15)

Die ausgeführte Tätigkeit wurde für Juliane als Schuldentilgung verwendet. Es war die Gegenleistung für das Bett. Amadeus hingegen hatte keinerlei Verpflichtungen gegenüber der Mutter des Kindes, auf das sie aufpassten. Dennoch äußerte er sich in gleicher Weise über die Beziehung und die Tätigkeit wie seine Schwester.

In Bezug auf die Bezahlung war der Bereich Freundschaftsdienst komplizierter als der Bereich Arbeit, da es hier kein anonymes Verhältnis gab, sondern soziale Beziehungen zwischen dem Gefallengeber und dem Gefallennehmer bestehen. Juliane sagte zum Beispiel ganz deutlich, dass es eine freundschaftliche Beziehung zwischen ihr und der Frau gibt.

J: Wir hatten das ja auch mal mit dem Bett und so und dann ist sie ja auch noch eine Freundin von uns und dann manchmal halt gibt sie uns dann mal 6€ und so. Manchmal auch nicht, aber das ist auch o.k., weil wir sind ja mit ihr befreundet. Also sie gibt uns schon mal öfter was, aber es ist jetzt nicht genau festgelegt, wie teuer das jetzt genau und so. (Juliane, 14 Jahre, Position 60-61)

Neben der Schuldentilgung war der Freundschaftsdienst für sie Grund genug hinzunehmen, nicht regelmäßig und in einer abgemachten Höhe bezahlt zu werden. Der Freundschaftsdienst kann also als Grund genannt werden, nicht die Leistung zu verlangen, die vereinbart war. Auch

wenn die eine Seite seinen vollen Beitrag geleistet hat, muss die Gegenseite nicht immer Gleiches tun. Dies kann hingegen zu einer Belastung der Freundschaft führen, wenn es zu einseitig wird. Bei Amadeus und Juliane handelte es sich folglich um ein flexibles Arbeitsverhältnis, wo sich alle Beteiligten über die Sache einig waren, aber die Art und Weise der Bezahlung jedes Mal neu ausgehandelt bzw. gar nicht angesprochen wurde. Der Begriff Freundschaftsdienst kann diese Situation in den Augen von Juliane und Amadeus am besten auffangen, so dass Ihre Definition von Arbeit so betitelt wurde.

4.2.2. Warum Kinder arbeiten

Im theoretischen Diskurs wird häufig über die Motivation von Kindern diskutiert und der Frage nachgegangen, warum sie eine Arbeit aufnehmen. Im Gegensatz zu Kindern im globalen Süden, arbeiten Kinder in Deutschland nicht zur Existenzsicherung (siehe Kapitel 1.7., S.83ff.). Welche Motive haben dann aber Kinder in der westlichen Welt, eine Arbeit aufzunehmen? Wenn es nach dem oben beschriebenen westlichen Kindheitsbild ginge, sollten Kinder lernen und nicht arbeiten. Welche Motivation haben somit Kinder bereits in jungen Jahren eine Tätigkeit aufzunehmen, obwohl weder der erhaltene Lohn zur Existenzsicherung nötig ist, noch die ausgeübte Tätigkeit als zukünftiger Beruf in Frage kommt?

Um einen umfassenden Blick auf die Thematik zu werfen, werde ich zur Beantwortung der Fragen verschiedene Ansätze verfolgen. Beginnen möchte ich mit der Initiative zur Aufnahme der Arbeit. In der Interviewsituation wurden die Kinder gefragt, wessen Idee es war beziehungsweise wer darauf gekommen ist, die Tätigkeit aufzunehmen. Der überwiegende Teil der befragten Kinder gab an, dass entweder die Eltern oder Freunde / Bekannte sie darauf gebracht haben, die Arbeit aufzunehmen.

A: Ja, die (Eltern, Anm. AG) hatten nicht drauf gedrängt, aber meine Schwester hatte keine Lust mehr dann und keine Zeit und so und dann haben sie gesagt, übernehme es doch und so. (Alex, 14 Jahre, Position 423)

L: Der Hausverwalter hatte gefragt, ob nicht jemand Lust hätte, das für Geld zu machen. (Lea, 13 Jahre, Position 7)

S: Wir wollten bisschen Geld verdienen, weil wir hatten unser Geld schon ausgegeben, Klamotten und so, danach wollten wir ein bisschen Geld sparen und so, damit wir dann Geld ein bisschen bei uns in der Kasse haben und da meinte eine von uns, ob wir nicht auf der Straße verkaufen könnten. Wir meinten, ist eine gute Idee, könnten wir mal probieren, wenn's uns Spaß macht, könnten wir das ja öfter machen. Und es hat uns Spaß gemacht und jetzt machen wir das öfter. (Sonja, 11 Jahre, Position 63-64)

Lediglich 6 Kinder haben die Eigeninitiative ergriffen und die Aufnahme der Arbeit selbst forciert.

L: Dann habe ich im Dorf halt immer mal so Zettel in Briefkästen geworfen, ob ich nicht bei ihnen Rasen mähen kann oder ob sie nicht irgendwas anderes zu tun haben. (Lex, 13 Jahre, Position 100)

E: Na, ich wollte eigentlich schon immer austragen und dann hat eine Arbeitskollegin meiner Mutter, ihr Mann hat eine Firma und für die habe ich dann die Karten ausgetragen. (Ebby, 14 Jahre, Position 6)

Interessanterweise war kein Kind aus der Mediengruppe dabei, denn die 6 Kinder teilten sich gleichmäßig auf in die informelle und formale Gruppe. Die Aussagen der Kinder in der Mediengruppe zeigten deutlich, dass eine Aufnahme der Tätigkeit nur durch Beziehungen möglich war.

I1: Und wer ist auf die Idee gekommen?
A: Meine Mutter, die hat das ja als Beruf. (Arne, 9 Jahre, Position 120-121)

M: Ein Freund von meinem Vater ist auch in dieser Branche, also spricht auch dort synchron (…). (Martin, 14 Jahre, Position 5)

Die Aufnahme einer Arbeit war demnach im informellen und formalen Bereich eher fremd- als eigeninitiiert und konnte im Medienbereich nur über Kontakte erfolgen.

Bei der Aufzählung der Kriterien, was die befragten Kinder motiviert hat, eine Arbeit aufzunehmen, waren vor allem die Aspekte Spaß und Geld genannt worden. Auch die Gruppenzugehörigkeit spielte dabei eine Rolle. Kinder aus der informellen Gruppe betonten den Spaß und das Geld gleichermaßen an der ausgeübten Tätigkeit.

I1: Kannst du sagen, was dir an der Flohmarktarbeit wichtig ist?
A: Na, dass man halt relativ gut Geld macht. Dass man viel Geld einnimmt und so und dass man halt nicht zu lange dasteht und auch nicht zu kurz. Halt so ganz genau richtig.
I1: Und was ist dir an der Babysittern-Arbeit wichtig?
A: Ja, halt auch einerseits das Geld, andererseits, dass man halt Spaß hat und so. (Amadeus, 14 Jahre, Position 253-256)

Eine interessante Aussage zum Thema Motiv/Motivation hat Alex getroffen. Er sah die Arbeit fokussiert als Chance zum Geldverdienen.

A: Na ja, weil es eben eine Chance ist, dass man so was hat dann so. Meine Schwester hat damals auch schon ganz schön lange gewartet.
I2: Also eine Chance fürs Geld verdienen oder was anderes?

A: Ne, ne, Chance fürs Geld verdienen so. (Alex, 14 Jahre, Position 427-429)

Alex stand vor der Wahl, die ihm angebotene Arbeit anzunehmen und dadurch Geld zu verdienen. Durch seine Schwester wusste er, dass es sehr schwierig war, an solch eine Tätigkeit heranzukommen und vor allem so schnell. Wenn er jetzt nicht zugreifen würde, dauerte es vielleicht sehr lange, bis er wieder die Möglichkeit bekommen würde, Zeitungen auszutragen. Ihm wurde klar, dass es eine gute, vielleicht einmalige Chance war, genau diesen Job zu machen. In seinen Aussagen wurde von Alex die Chance Geld zu verdienen, in den Vordergrund gerückt. Die Arbeit an sich spielte eher eine nebensächliche Rolle. Es ging vielmehr um das Geld, was durch die Arbeit verdient werden konnte. In der theoretischen Diskussion ist Geld als Motivationsargument damit ein wichtiger Aspekt, der mehrere Facetten beinhalten kann: Auf der einen Seite kann Geld die Motivation sein, eine Arbeit aufzunehmen. Auf der anderen Seite avanciert Geld zu einem Motiv, eine Arbeit weiter zu machen und nicht aufzuhören. Denn bei den befragten Kindern war das verdiente Geld in den meisten Fällen eine Bereicherung, die den Lebensstandard verändert hatte – vor allem wenn das Geld zur Verfügung stand. Wenn es nicht zur Verfügung stand, hatte doch die Tatsache, eigenes Geld verdient zu haben, eine Veränderung im Umgang mit sich und der Umwelt bewirkt.

Waren bei der informellen Gruppe Spaß und Geld wichtige Motive, sahen die befragten Kinder aus der formalen und der Mediengruppen wie Alex vorrangig nur das Geld als ausschlaggebenden Faktor, ihre Tätigkeit aufzunehmen.

M: Na ja, weil das bringt eigentlich gut Geld und ist nur am Wochenende und damit hat man eigentlich nicht viel Stress und so. Und dann hat man auch noch Bewegung, so mit Fahrrad fahren und so, da bleibt man auch fit und so. (Michi, 14 Jahre, Position 30-31)

Die Erklärung dafür liegt meines Erachtens in den unterschiedlichen Arten der Tätigkeiten. Es zeigte sich, dass die Kinder im informellen Bereich eher selbst bestimmte Tätigkeiten hatten, wo sie kreativ sein und sich einbringen konnten. Im formalen und Medienbereich gab es einen Arbeitgeber, der vorgegeben hat, was zu tun war, um somit einen kontrollierten Ablauf zu gewährleisten. Diese Kinder konnten sich nicht immer sofort einbringen, ihre Vorhaben umsetzen, sie mussten sich erst mit dem Arbeitgeber auseinandersetzen. Ihre Tätigkeit ließ ihnen folglich wenig Spielraum, um sich auszuprobieren. Der Spaß musste den Vorgaben weichen. Hierin liegt meines Erachtens der Unterschied, warum die Tätigkeiten im informellen Bereich laut Aussagen der Kinder mehr Spaß machten und im formalen und Medienbereich das Geld im Vordergrund stand.

Bei der genauen Analyse der Interviewsequenzen konnte weiterhin herausgearbeitet werden, dass bei den meisten der befragten Kinder sich der Stellenwert des genannten Motivs änderte, je länger sie eine Arbeit ausübten. Wie eingangs erwähnt, haben viele Kinder gesagt, dass zu Beginn der Arbeit, also bei der Aufnahme, der Spaß an erster Stelle stand. Es war etwas Neues, was ausprobiert wurde und versprach, etwas Spannendes zu sein.

M: Na, am Anfang ist natürlich, am Anfang ist es natürlich ganz toll, wie ein neues Computerspiel, wenn man das hat, dann will man das unbedingt haben, ganz toll. Und dann mit der Zeit, dann macht auch nicht mehr so viel, also nicht mehr so viel Spaß. Also bei Synchron, das macht noch Spaß. Aber natürlich, das ist nicht mehr so aufregend wie am Anfang, weil ich ja schon dran gewöhnt bin so zusagen. (Martin, 14 Jahre, Synchronsprecher, Position 219)

Viele Kinder haben mit Arbeit etwas verbunden, was Erwachsene tun und das hatte seinen Reiz. Doch mit der Zeit, wenn der Pflichtcharakter durch die Regelmäßigkeit und der auftretenden Routine immer stärkere Betonung fand, wurde der Spaß als Motiv abgelöst durch den Verdienst. Das Geld, welches eine Konstante geworden ist, bekam einen höheren Stellenwert und rückte in den Vordergrund.

I1: Ja, was ist denn für dich das Gute an der Arbeit, dass du die halt weitermachst?
L: Na erst mal das zusätzliche Geld, dass ich mir halt auch einige Sachen selber leisten kann, ich konnte mir schon einige leisten, Radio, Fahrrad, durch dieses Zeitungaustragen halt. (Leo, 14 Jahre, Position 41-42)

Doch auch wenn der Spaß nicht mehr vordergründig war, hieß es nicht, dass er gänzlich verschwunden war. Er war lediglich in der Hierarchie nach hinten gerückt.

L: Na ja, mittlerweile ist es ein bisschen anstrengend, weil jede Woche, jeden Freitag, immer wieder Zeitung, klingeln, es gibt auch Leute, die beleidigen einen denn, oder sagen irgendwas anderes, sind unfreundlich, aber man muss ja immer freundlich bleiben. Und irgendwann hat man dann halt die Schnauze voll, aber da ich dafür auch Geld kriege und eigentlich ab und zu die Arbeit auch gut finde noch, mache ich das weiter, bis ich dann einen anderen, richtigen Job hab, wo ich dann vielleicht noch mehr Spaß dran habe und vielleicht dann ein bisschen mehr Geld verdiene. (Leo, 14 Jahre, Position 43-44)

Dieser Motivwechsel ist sehr interessant, denn er zeigt, dass nicht immer das Monetäre ausschlaggebend war, sondern der Spaß und der Reiz des Neuen Kinder angetrieben hat, eine Arbeit aufzunehmen. Das Geld spielte jedoch weiterhin eine wichtige Rolle, denn es wurde als Anerkennung der geleisteten Arbeit betrachtet und diente als Motiv, die Arbeit für längere Zeit auszuüben.

Neben Spaß und Geld wurden noch weitere Motive genannt, wie Verantwortungsgefühl, Bewegung, Freundschaft, Freizeitbeschäftigung und Lernen.

I1: Und vielleicht kannst du ja noch mal zusammenfassen, was du das Gute am Babysitten findest.
M: Vielleicht, ich weiß nicht, es kann auch sein, dass es das Verantwortungsgefühl ist, dass ich mich damit irgendwie erwachsener fühle oder so. Weiß ich nicht, weil es mir Spaß macht, mit Kindern zusammen zu sein (…). Das ist für mich nicht so ein Zeitverschwenden, sondern Spaß haben einfach. (Momo, 13 Jahre, Babysitten, Position 98-99)

I1: Was macht dir denn da am meisten Spaß?
S: Ja einfach alles so. Ich wüsste sonst nachmittags halt auch nicht, was ich machen sollte. Und so ist es halt eine Beschäftigung. Erstens, weil man lernt, wie man Fahrräder reparieren kann, muss dann nicht immerzu zu einem Fahrradladen oder Fachladen, wo das dann alles bisschen teurer ist. Die wollen dann ordentlich Geld haben, weil sie davon leben müssen. Und so kann man dann die kleinen Sachen selber reparieren und man kriegt noch Geld und man ist halt immer mit seinen Freunden zusammen. (Sebastian, 13 Jahre, Position 293-294)

Diese Motive wurden jedoch nur vereinzelt genannt, sollen aber nicht verschwiegen werden. Denn sie zeigen, dass die Kinder mit der Aufnahme einer Arbeit nicht nur den Spaßfaktor gesehen haben, sondern etwas damit verbinden, was sie in ihrem Leben voranbringen sollte. So kann man die Ausübung einer Arbeit unter pädagogischen Gesichtspunkten auch dahingehend betrachten, dass es ein Lernbereich ist, in dem die Kinder Erfahrungen sammeln, die sie in der Entwicklung ihres Selbst und ihrer Umwelt stärken.

Wie eingangs erwähnt, soll der Frage, warum Kinder arbeiten, aus verschiedenen Blickwinkeln nachgegangen werden. Nach der Ergebnisdarstellung der wichtigsten Motive und dem Motivwechsel, gehe ich nun auf die Einstellung der Eltern in Bezug auf die Aufnahme einer Arbeit ein. Hierzu wurden die Kinder befragt, welchen Eindruck sie haben, wie die Eltern es finden, dass sie arbeiten.

I1: Wie finden deine Eltern das, dass du da immer auf den Gutshof gehst und das machst jedes Wochenende?
L: Gut!
I1: Weißt du, was die daran gut finden?
L: Einfach, dass ich die Verantwortung übernehme und mir das Geld selber besorgen kann. Ich meine, die haben wirklich, die haben gar nichts gemacht. Ich habe das alles selber geregelt, auch mit der Bekanntschaft so gut und so. (Lex, 13 Jahre, Position 315-318)

I1: Und was sagt deine Mutter so dazu?
S: Die findet das gut. Erstens weil ich dann nachmittags was zu tun habe und keinen Blödsinn mache und ich kann schon selber Geld verdienen und ich lerne halt auch, damit umzugehen. (Sebastian, 13 Jahre, Position 300-301)

Im Ergebnis standen die Eltern sehr positiv zu der Arbeitstätigkeit der Kinder, denn verboten wurde die Arbeit von keinem Elternteil. Im Gegenteil, die Eltern vermittelten den Kindern, dass sie etwas Sinnvolles taten, da sie Verantwortung übernahmen und auch verschiedene Dinge lernten. Es waren also nicht nur die genannten Motive wie Spaß und Geld, die die Kinder dazu bewegten eine Arbeit aufzunehmen und beizubehalten, es war auch die positive Resonanz der Eltern. Dies steht jedoch diametral dem gängigen Gesellschaftsbild gegenüber, in dem Kinderarbeit verboten ist. Um dies zu umgehen bzw. diese Diskrepanz auszugleichen, verwenden die Kinder in ihrem Sprachgebrauch die inhaltlich angepassten Begriffe verwendet.

4.2.3. Vereinbarkeit Arbeit – Schule – Freizeit

Ein wichtiges Kriterium, wenn Erwachsene vom Verbot der Kinderarbeit sprechen, ist die Vorrangigkeit der Schule. Kinder sollen nicht arbeiten, sie sollen in die Schule gehen, um dort zu lernen (siehe Kapitel 1.7., S.83ff.). Der Zusammenhang zwischen Arbeit und Schule ist mithin wichtig und spielt in der Literatur und auch in der Praxis eine große Rolle. An dieser Stelle möchte ich jedoch die Kinder zu Wort kommen lassen und diesen Zusammenhang, in meiner Forschung erweitert durch die Verbindung mit der Freizeit, aus Kindersicht näher beleuchten.

Ein wichtiges Ergebnis dieser qualitativen Untersuchung ist die fast einstimmige Aussage der Kinder, dass ihnen die Schule sehr wichtig sei. Die Schule habe Priorität vor der Arbeit und auch vor der Freizeit, wie in folgenden Aussagen exemplarisch deutlich wurde.

J: Ich sag mir immer, also da muss man schon Prioritäten setzen. Also ich sag: erst kommt Schule und dann kommt Schiedsrichter. Also wenn ich jetzt 3 Arbeiten in der Woche schreibe oder so, dann sage ich auch mal, wenn ich ein Mittwochspiel habe, das geht nicht, das kann ich nicht machen. Setz jemand anders an. Und das geht auch. Das klappt dann. (John, 14 Jahre, Position 191-193)

Martin koordinierte die Arbeit mit der Schule allein. Für sich hat er eine gute Regelung gefunden.

M: Also das ist natürlich, nach der Schule und vor Arbeiten mache ich niemals synchron. Also da nehme ich niemals synchron an, da verschiebe ich das dann halt. (Martin, 14 Jahre, Position 88-89)

Die Schule ging also auch hier bei Martin vor. Die Arbeitszeiten mussten sich den Schulzeiten unterordnen. Bei Sebastian gab es eine klare Rangfolge, die mit der Mutter vereinbart wurde: Erst Schule, dann Haushalt und dann der Laden.

S: Also der Laden macht 14.30 Uhr auf, aber ich habe mit meiner Mutter ausgemacht, dass ich erst die Hausaufgaben mache und wenn ich sie nicht verstehe, kann ich sie natürlich noch abends mit meiner Mutter machen. Aber erst Hausaufgaben oder den restlichen Kram von zu Hause und dann kommt der Fahrradverleih. (Sebastian, 13 Jahre, Position 207-208)

In einer weiteren Sequenz verdeutlichte Sebastian seine Position zur Schule noch einmal. Die Schule war ihm wichtiger, auch gegenüber dem Laden, weil er dort für die Zukunft etwas gemacht hat und Geld nicht alles sei, was er für die Zukunft brauche.

S: Die Schule ist nun vorrangig. Ich könnte die Schule schwänzen und hier massig viel Geld verdienen und könnte das auch bis sonst wann machen. Bloß irgendwann sind wir hier pleite oder so, aber ich habe keinen Schulabschluss und dann stehe ich auch dumm da. Und was soll ich damit machen? Also so ist die Schule nun wichtiger. (Sebastian, 13 Jahre, Position 323)

Die Kinder sahen fast einstimmig keinerlei Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit von Schule und Arbeit. Ihre Tätigkeiten wurden dem Schulalltag angepasst. Jedoch kam es gerade bei den Medienkindern schon einmal zu zeitlichen Engpässen beim Lernen bzw. Hausaufgaben erledigen. Für Grinch beispielsweise war die Vereinbarkeit von Schule und Arbeit etwas schwieriger. Die Zeiten kollidierten schon mal, wenn er Stunden oder ganze Tage nicht am Unterricht teilnehmen konnte bzw. befreit war.

G: Na ja, ab und zu schreiben wir dann Arbeiten, oder ich muss irgendwas Neues lernen. Das ist ab und zu unpassend, aber es ist eigentlich häufiger Weise nicht so schlimm (…). (Grinch, 12 Jahre, Position 61-70)

Wenn die Zeiten kollidierten, dann wurde zuerst mit den Regisseuren gesprochen, ob die Zeiten verlegt werden könnten. Wenn es gar nicht gehen sollte, dann musste die Schule nachgeben. Aber in erster Linie hatte die Schule Priorität vor der Arbeit.

G: Entweder regeln wir das dann mit den Regisseuren oder mit den ganzen dafür Zuständigen. Entweder sagen die, ok, wir machen einen anderen Termin oder ich muss die Arbeit einfach nachschreiben. (Grinch, 12 Jahre, Position 61-70)

Aus Sicht von Grinch war es gar nicht so schlimm, dass er nicht zur Schule musste.

G: Ist ja dann wie krank sein, bloß ich habe frei, kriege da auch noch Geld für. (Grinch, 12 Jahre, Position 61-70)

Wenn Schule und Arbeit jedoch nicht vereinbar waren, wurde es schon stressig. Manchmal kam Grinch sehr spät abends nach Hause und musste sich dann noch hinsetzen und Hausaufgaben machen.

G: Weil man dann irgendwas nachholen muss und dann komme ich abends um 10 Uhr wieder und erfahre dann, dass ich noch 3 Hausaufgaben aufgekriegt habe und so. Das ist dann schon ab und zu ein bisschen stressig (…). (Grinch, 12 Jahre, Position 220-226)

Grinch wollte aber nicht extra behandelt werden und machte so gut wie alles für die Schule, wenn es ihm aufgetragen wurde.

G: Dann setzte ich mich um 10 noch mal hin und mache die noch mal oder schreib mir noch ein bisschen was ab in der Schule (…). (Grinch, 12 Jahre, Position 220-226)

Auf eine Entschuldigung verzichtete er, „da bin ich zu stolz für" (Position 405). Er wollte schon alles allein auf die Reihe bekommen, auch wenn es mal stressiger wurde. Sein eigener Ehrgeiz trieb ihn an.

Bei Milena war die Schule ein Thema, weil die Mutter strikt darauf achtete. Wenn zum Beispiel viele Castings anstanden, dann kam Milena manchmal nicht hinterher mit den Hausaufgaben. Doch sie hatte selbst gemerkt, wie wichtig Hausaufgaben sind, weil sie sonst in der Schule nicht mitkommt. Diese Einstellung wurde durch die Mutter weiter forciert.

M: Aber manchmal sagt sie dann auch, ja, du musst erst mal deine Hausaufgaben machen. Und zwischendurch habe ich dann auch eben gemerkt, dass ich erst mal meine Hausaufgaben machen muss, damit ich dann in der Schule auch mitkomme. (Milena, 11 Jahre, Position 145)

Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass die Schule bei keinem der befragten Kinder unter der Ausübung einer Arbeit gelitten hat. Im Gegenteil, die Kinder lernten durch praktische Anwendung bei der Arbeit Fähigkeiten, die sie in der Schule einbringen konnten und sich dadurch ihre Leistung verbessert hat. Für Ann zum Beispiel konnte das beim Kassieren praktisch gelernte Rechnen den Matheunterricht erleichtern.

A: Wenn ich da so rechne, da in dem Laden, dann hilft mir das für die Schule viel. Dann brauche ich kein Mathe mehr üben. (Ann, 11 Jahre, Position 243-250)

Bei Sally brachte das Synchronsprechen etwas für den Englischunterricht.

S: Ne, andersrum. Das Synchronsprechen bringt mir was für die Schule. Weil ich habe ja angefangen und dann habe ich die englischen Worte immer nach und nach verstanden. Und dann wusste ich die ja auch in der Schule, was das bedeutet. (Sally, 9 Jahre, Position 169-170)

Es muss sicherlich an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Kinder im Medienbereich gute bis sehr gute Schüler waren. Da sie weniger Zeit in der Freizeit für die Schule verwenden mussten,

um ihre Leistung zu bringen und zu halten, hatten sie mehr freie Zeit, die sie füllen konnten. Martin beispielsweise beschreibt dies wie folgt:

M: Eigentlich nicht, weil ich bin ein relativ guter Schüler, und dann, das geht relativ schnell, die Hausaufgaben. (…) Sonst hätte ich keine Zeit, sonst müsste ich mich mehr auf die Schule konzentrieren. Und da ich ein guter Schüler bin, dann muss ich auch nicht, also ich muss nicht viel lernen für Arbeiten, schreibe trotzdem Einsen, da habe ich dann auch Zeit dann für synchron. (Martin, 14 Jahre, Position 170-173)

Ob tendenziell mehr gute Schüler einer Arbeit nachgingen, weil sie durch weniger lernen, mehr freie Zeit hatten, kann in dieser Studie aufgrund der kleinen Stichprobenanzahl nicht geklärt werden.

Insgesamt wurde in der Analyse deutlich, dass alle befragten Kinder sehr wohl ihre Prioritätensetzung reflektierten. Sie sagten zum Beispiel, dass sie ihre Tätigkeiten einschränken werden, wenn die Schule leidet. Oder sie gingen sogar von einer Einstellung der Arbeit aus, wenn sie mehr Zeit für die Schule aufbringen müssen. Die zur Verfügung stehende Zeit ist mithin ebenso ein Kriterium, um die Ausübung einer Arbeit zu gewährleisten.

Die hier befragten Kinder übten ihre Tätigkeit größtenteils in ihrer Freizeit aus. Sie darf jedoch nicht als Freizeitaktivität deklassiert werden, denn sie unterscheidet sich gravierend von Hobbys, die die Kinder ebenfalls ausübten. Wie bereits weiter oben beschrieben, hat eine Arbeit gegenüber dem Hobby einen stärker verpflichtenden Charakter. Grundsätzlich hatte die Arbeit für die Kinder Vorrang vor den anderen Freizeitaktivitäten. Alex beispielsweise richtete seine Arbeitszeit nach seinen Pflichten beim Freizeitsport aus. Je nachdem wann gespielt wurde, konnten dementsprechend in der dann noch freien Zeit am Samstag die Zeitungen ausgetragen werden.

A: Na wenn wir vormittags spielen, so um 9 oder so, dann kann ich ja erst danach machen. Aber wenn wir nachmittags spielen, ist eigentlich vormittags fertig. (Alex, 14 Jahre, Position 115-121)

Bei John hatte die Arbeit als Schiedsrichter Priorität vor der Freizeit. Wenn es sich doch mal überschneiden sollte, hatte die Arbeit für John Vorrang. Seine Freunde akzeptierten das und so konnte er Termine bzw. Anfragen verschieben, bis seine Arbeit fertig war.

J: Ja, ich muss ganz ehrlich sagen, man sieht sich eher oft in der Schule so. Privat sieht man sich selten dann. Sage ich halt, ich weiß das ja immer eine Woche und wenn der dann anruft und sagt und ich hätte da Zeit, dann sage ich halt, ja da habe ich keine Zeit, dann müssen wir das verlegen. (John, 14 Jahre, Position 195-197)

Momo zog die Arbeit der Freizeit vor, weil sie sonst ein schlechtes Gewissen hatte. Nach ihrer

Aussage konnte sie mit den Freundinnen jederzeit etwas unternehmen, aber das Babysitten war nicht so oft. Deshalb hatte die Arbeit Vorrang.

M: Ja. Weil, mit denen kann ich mich auch viel öfter treffen, ich sehe die ja auch in der Schule immer. Und das Babysitten ist ja halt auch nicht so oft. Und ich fühl mich da halt auch so ein bisschen verantwortlich. Wenn ich Zeit habe und irgendwie mich meine Freundin fragt mich zu verabreden, dann würde ich jetzt nicht der Mutter sagt, ne, ich will das jetzt nicht machen, weil ich treffe mich mit einer Freundin oder so. Ich weiß nicht, irgendwie würde es mir dann auch schlecht gehen. Dann hätte ich ein schlechtes Gewissen oder so. (Momo, 13 Jahre, Position 92-94)

Einschränkend muss diesem Ergebnis hinzugefügt werden, dass Hobbys, für die bezahlt wurde, Priorität vor der Arbeit eingeräumt wurden.

I1: Und welcher Tag genau ist jetzt fürs Babysitten immer eingeplant?
J: Letztens war es dann immer Dienstag, das war dann immer doof mit Fußball dann halt. Dann haben wir immer gemacht, das war ja nicht immer dienstags, wenn es jetzt mal donnerstags war, dann mach da ich und Dienstag mein Bruder. Also es war nicht so oft Dienstag, weil ich dann auch Gabi gesagt habe, dass ich da keine Zeit habe und dann hat das halt da immer Amadeus dann gemacht dienstags. (Juliane, 14 Jahre, Position 56-57)

Insgesamt konnte durch die tiefergehende Analyse herausgearbeitet werden, dass die Kinder Fähigkeiten zum Zeitmanagement erworben haben, wenn sie sich selbst um die zeitliche Planung kümmerten. Dies brachte ihnen übergreifend in verschiedenen anderen Bereichen ebenfalls Vorteile. In einigen Fällen dieser Studie, vor allem wenn die Kinder jünger waren, kümmerte sich jedoch hautsächlich die Mutter um die Organisation der Aktivitäten der Kinder. Als Beispiel sei hier Sally angeführt.

I1: Und wenn die anrufen, sprechen die das dann mit dir ab oder mit deiner Mutter ab oder wie?
S: Mit meiner Mutter. Die sagen dann nicht für welchen Film. Sondern, also zum Beispiel morgen habe ich wieder synchron, dann sagen die zum Beispiel um 4 Uhr für den und den Film, manchmal sagen sie das, manchmal nicht, und wenn ich nicht kann, dann ruft meine Mutter die zurück, also meistens sprechen die auf Band, und dann ruft meine Mutter die zurück und sagt, es geht nicht morgen, vielleicht um 2, weil ich morgen 4 Stunden habe und danach habe ich noch schwimmen und wäre es besser um 2 und dann geht das auch um 2, also dann müssen die das irgendwie verschieben. Sonst kriegen die mich nicht. (Sally 9 Jahre, Position 64-65)

Sally war mit der Organisation der Mutter jedoch nicht immer einverstanden. Wenn Sie gerne eine Freizeitaktivität angehen wollte, aber ein wichtiger Job dazwischenkam, dann bestimmte die Mutter, dass sie diesen vorrangig ausüben musste. Die Verpflichtung zur Arbeit war für die Mutter ausschlaggebend und die Freizeitaktivität von Sally musste in den Hintergrund treten. Dies fand Sally wie gesagt nicht immer gut.

S: Aber manchmal sage ich, oh nein, jetzt will ich nicht. Zum Beispiel morgen, da habe ich Schach, und Synchron, da habe ich jetzt auch gesagt, oh nein, ich will nicht zum Synchron, ich will lieber Schach jetzt machen. Und dann sagt aber auch meine Mutter, nein, du lässt Schach ausfallen und machst Synchron (…). Ich finde es nicht doof, dass ich jetzt zum Synchron muss, aber ich würde doch lieber zum Schach gehen. Weil Synchron mache ich, kriege ich ja häufiger als Schach. Schach mache ich nur einmal in der Woche. (Sally 9 Jahre, Position 65)

Zusammenfassend gingen die interviewten Kinder dieser Untersuchung alle einer bezahlten Tätigkeit nach. Die Kinder sahen jedoch definitorisch ihre Tätigkeiten nicht als Arbeit, weil sie ein eigenes Verständnis von Arbeit entwickelt haben. Der Begriff Arbeit wurde von den Kindern mit etwas Anstrengendem, etwas Unangenehmen verbunden. Ihre Tätigkeiten machten ihnen jedoch Spaß. Auch wenn sie bezahlt wurden und vereinzelt eine vertragliche Basis hatten, bezeichneten die Kinder sie nicht als Arbeit. Vielmehr benutzten sie Begriffe wie Hobby oder Freundschaftsdienst.

Darüber hinaus wurde in diesem Kapitel auf die Motivation der Kinder eingegangen, warum sie eine Tätigkeit aufgenommen haben. Interessanterweise war die Aufnahme einer Tätigkeit bei den hier befragten Kindern vor allem fremdinitiiert und in der Mediengruppe nur durch Beziehungen zugänglich. Nur ein kleiner Teil der Stichprobe hatte durch Eigeninitiative eine Tätigkeit aufgenommen. Als Motivationsfaktoren, die zur Aufnahme einer Arbeit geführt haben, wurde vor allem der Spaß genannt, im formalen und Medienbereich auch die Bezahlung. Ein wichtiges Ergebnis in diesem Kapitel war der genannte Motivationswechsel, der sich mit der Zeit einstellte. Zu Beginn war der Spaß an erster Stelle, da etwas Neues angefangen wurde. Je länger jedoch eine Tätigkeit ausgeführt wurde, desto routinierter war der Ablauf. Der Spaß des Neuen rückte in den Hintergrund und das Geld wurde zum wichtigsten Faktor, um die Tätigkeit weiter auszuüben. Neben Spaß und Geld nannten die Kinder ebenso Faktoren wie Verantwortungsgefühl, Bewegung, Freizeitbeschäftigung und Lernen. Sie waren sich also bewusst, dass sie bei der Ausübung einer Tätigkeit auch ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern konnten. Dieses Wissen haben sie dann in der Schule angewendet und auch auf Situationen in ihrem weiteren Leben übertragen.

Für die hier befragten Kinder war die Schule eindeutig ein wichtiger und zentraler Punkt in ihrem Leben, der vor der Arbeit Priorität hatte. Die Ausübung der eigenen Tätigkeit wurde dem Zeitplan der Schule untergeordnet. Sollte dies, wie bei den Medienkindern, nicht immer möglich sein, wurde eine Lösung gesucht. Die Schule hatte aber auch hier Vorrang. Nur wenn das Fehlen keinen Nachteil hatte, durfte in der Schule gefehlt werden. Die Leistungen in der Schule hatten aber in keinem hier betrachteten Fall unter der Ausübung einer Tätigkeit gelitten.

Im Gegenteil, wie eben schon erwähnt, brachten die Kinder ihre Erfahrungen und ihr Gelerntes in die Schule mit ein und verbesserten im besten Fall ihre Noten.

Freizeitaktivitäten wurden hier nachrangig zur Arbeit behandelt. Der verpflichtende Charakter wurde ernst genommen und Freizeitaktivitäten hintenangestellt. Wurden aber bezahlte Hobbies ausgeübt, hatten diese wiederum Vorrang. Je jünger die Kinder waren, desto eher übernahmen noch die Eltern die Koordination, insbesondere die Mütter. Wie sich zeigte, war das hier geprobte Zeitmanagement ein weiterer Faktor, sich zu üben und zu lernen, verschiedene Dinge miteinander zu kombinieren.

4.3. Einnahmequellen

Geld ist in den meisten Gesellschaften ein wirtschaftliches Zahlungsmittel. Es wird als Tauschmittel eingesetzt, um gewünschte Gegenstände zu erwerben. An dieses ökonomische Verhalten werden Kinder schon früh herangeführt, zum Beispiel, wenn sie ihre Eltern beim Einkaufen begleiten (siehe Kapitel 1.4.1., S.38f.).

Woher das Geld kommt, mit dem Erwachsene ihre Geschäfte tätigen, ist vielen Kindern nicht bewusst. Es wird in der Familie meist erst mit dem Erwachsenwerden kommuniziert. Sehr wohl bewusst sind den Kindern indes ihre eigenen Einnahmequellen, mit denen sie ihre eigenen (Geld-)Geschäfte tätigen. Und diese Einnahmequellen sind ein weiterer ursächlicher Bestandteil zur Erklärung des Phänomens Umgang mit Geld. In der untersuchten Alterssequenz konnten in der tiefergehenden Analyse vier verschiedene Einnahmequellen herausgearbeitet werden: das Taschengeld, das geschenkte Geld, das selbstverdiente Geld und das geliehene Geld. Diese werden im Folgenden eingehend beschrieben.

4.3.1. Taschengeld

Das Taschengeld war für die hier befragten Kinder eine der wichtigsten Einnahmequellen. Wie sich gezeigt hat, konnten die Kinder durch das ihnen zur Verfügung gestellte Geld verschiedene Dinge lernen, zum Beispiel sich selbst ihr Geld einzuteilen. Die Kinder berichteten, dass in vielen Fällen Taschengeld ausgezahlt wurde, ohne dass sie etwas dafür tun mussten. Für die theoretische Diskussion ist dies ein wichtiger Unterschied zum verdientem Geld. Wenn eine Arbeit verrichtetet wurde, bekamen die Kinder Geld für eine erbrachte Leistung. Das hier beschriebene Taschengeld hingegen wurde ohne eine zu erbringende Leistung gezahlt. Stattdessen wurde es mit einem bestimmten Zweck verbunden. Es wurde als pädagogisches Mittel eingesetzt, um Kinder an Geld zu gewöhnen (siehe Kapitel 1.4.4., S.50ff.). Fast alle

Kinder in dieser Studie bekamen Taschengeld ausgezahlt. Nur Martin und Victoria erzählten, dass sie das Geld, was sie bekamen, nicht so recht als Taschengeld einordnen konnten. Martin beschrieb im Interview, dass die Eltern ihm alles bezahlen. Wenn er Geld bekam, war es einem bestimmten Zweck zugeordnet, sei es für die Schule, für ein Computerspiel oder für einen Comic. Er bekam Geld, wenn er etwas brauchte.

I1: Bekommst du auch noch Taschengeld?
M: Ne. (Martin, 14 Jahre, Position 184)
(…)
M: ja, also Taschengeld weiß ich nicht, also ich krieg schon, also meine Mutter, also ich kauf mir eigentlich nur was zu essen in der Schule oder so. So wenn ich zum Beispiel ein Computerspiel haben will, dann frage ich meine Eltern und die kaufen mir das dann. Und dann, natürlich nicht jede Woche ein Computerspiel. Sonst gibt mir meine Mama immer Geld mit zur Schule, falls ich irgendwas brauche oder so. Falls ich mir einen Comic kaufen möchte oder Computerzeitschrift oder so. (Martin, 14 Jahre, Position 187)

Victoria bekam Geld, wenn sie im Haushalt Arbeiten erledigt hat oder einkaufen ging. Die Bezahlung wurde hier als Belohnung eingesetzt. In der Konsequenz war Geld für Victoria ein Anreiz, Dinge auszuführen bzw. zu erledigen. Ohne diese Belohnung wollte sie die ihr aufgetragenen Aufgaben gar nicht mehr erledigen.

V: Weil wo ich noch kleiner war, da haben meine Eltern irgendwie nicht Taschengeld gegeben, sondern also, wenn ich irgendwas gemacht habe. Putz mal die Wohnung! Oh nein! Och komm, du kriegst auch Geld für! O.k. Kommst du mit Einkaufen? Nein. Doch du kommst mit einkaufen! Nein. Du kriegst ein Eis. Nein! Du kriegst Geld! O.K. (…) Und dann zum Schluss Geld, das ist gut. (Victoria, 13 Jahre, Position 270)

Arne, Lex und Kelly sollten zwar Taschengeld bekommen, verzichteten aber freiwillig.

I1: Bekommst du irgendwie auch noch Taschengeld?
A: Mhm, will ich gar nicht. (Arne, 9 Jahre, Position 269-270)

K: Also ich will im Moment kein Taschengeld von meinen Eltern, weil ich ja selbst was verdiene. (Kelly 12 Jahre, Position 103)

Meiner Ansicht nach verzichteten sie jedoch nicht, damit die Familie mehr Geld zur Verfügung hat. Die Kinder betonten, dass sie es verwerflich fänden, wenn sie weiter Geld nehmen würden. Sie empfanden es als moralisch angebracht, kein Geld von den Eltern anzunehmen, weil sie ihr eigenes Geld verdienten und nicht noch mehr brauchten.

I2: Wie ist das, was sagen deine Eltern so dazu, zu deinem Sparsystem?
L: Ja, sie finden es halt gut, dass ich schon, ich habe sie ja drum gebeten, dass ich kein Taschengeld mehr kriege, weil ich halt, sage ich mal, wenn ich jetzt so mir vorne und hinten das ganze Geld reinstecken lasse, dann habe ich

ja, dann weiß ich, sage ich mal, später gar nicht, wie ich mit dem Geld umgehen soll und da habe ich dann mal 1000€ und die sind dann in 20min auch wieder weg. Wenn man, sage ich mal, nicht lernt, mit dem Geld umzugehen. (Lex, 13 Jahre, Position 271-272)

Der Verzicht auf Taschengeld bedeutet für die befragten Kinder neben einer finanziellen Autonomie meines Erachtens auch die Abkehr von den pädagogischen Zielen des Taschengeldes. Sie sind nicht mehr dem pädagogischen Zwang unterstellt, den das Taschengeld mit sich bringt. Weiterdenkend könnte der Einfluss der Eltern dadurch verringert werden, denn das selbstverdiente Geld ersetzt den von den Eltern zur Verfügung gestellten Betrag, auf den die Eltern weiterhin hätten Einfluss nehmen können. Wie bei Lex kann dies wiederum zu einer Änderung der Stellung innerhalb der Familie führen, da die Kinder durch das selbstverdiente Geld nicht mehr auf das Geld in Form von Taschengeld der Eltern angewiesen sind. Sie benötigen es nicht mehr und werden im gewissen Rahmen finanziell autark. Das sich Lösen vom Taschengeld kann somit auch zu einem sich in finanzieller Hinsicht Lösen von den Eltern führen bis hin zu einer stückweiten finanziellen Selbständigkeit. Diese können die Kinder aber nur erlangen, wenn sie über das ihnen zur Verfügung gestellte Geld verfügen können und es erreichbar ist.

Bei Arne, Lex und Kelly konnte in Anbetracht der genannten Aspekte eine andere Kindposition festgestellt werden als bei Gleichaltrigen, die Taschengeld bekamen. Die Arbeit bzw. der Verdienst hatte sie in eine Position gebracht, in der sie selbst über ihre Finanzen entscheiden konnten. Eine finanzielle Selbständigkeit wurde dadurch zu erreichen versucht.

Die übrigen Kinder, die an der Befragung teilgenommen haben, bekamen regelmäßig Taschengeld und benannten es als konstante Einnahmequelle. Beim Vergleich der einzelnen Kinder konnte festgestellt werden, dass es Unterschiede im Auszahlungsmodus gab und auch in der Höhe des Taschengeldes. Dabei verstehe ich unter dem Auszahlungsmodus einmal den zeitlichen Faktor, wann die Kinder ihr Geld bekamen und zum anderen den örtlichen Faktor, ob das Geld bar ausgezahlt oder auf ihr Konto überwiesen wurde. Eine Übersicht über die Höhe des Taschengeldes und die Art der Auszahlung ist in alphabetischer Reihenfolge in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst:

Name	**Alter**	**Höhe des TG**	**Auszahlung**
Alex	14	23 Euro	pro Monat; aufs eigene Girokonto
Amadeus	14	4 Euro	pro Woche bar

Ann	11	3 Euro	pro Woche bar
Ebby	14	25 Euro	pro Monat aufs eigene Konto
Grinch	12	25 Euro	pro Monat bar
Handy	11	2,50 Euro	pro Woche bar
John	14	35 Euro	pro Monat aufs eigene Konto
Juliane	14	4 Euro	pro Woche bar
Lea	13	3,50 Euro	pro Woche bar
Leo	14	3,50 Euro	pro Woche bar
Michi	14	5 Euro	pro Woche bar
Milena	11	2,50 Euro	pro Woche bar
Momo	13	3 Euro	pro Woche bar
Sally	9	2 Euro	pro Woche bar
Sebastian	13	12 Euro	pro Monat bar
Sonja	11	25 Euro	pro Monat bar
Xiayanxi	11	20 Euro	pro Monat bar

Interessanterweise hielt es sich in der befragten Altersklasse in etwa die Waage, ob das Geld pro Woche oder einmal im Monat ausgezahlt wurde. Einige Kinder befanden sich jedoch in einem Übergangsstadium, in dem sie den Modus von einmal pro Woche zu einmal pro Monat wechselten. Sally, als jüngstes Stichprobenmitglied, bekam mit ihren 9 Jahren ihr Geld einmal die Woche bar ausgezahlt und John, der älteste mit 14 Jahre, bekam sein Taschengeld einmal pro Monat auf sein Konto überwiesen. Es fanden sich aber schon die 11jährige Sonja unter denjenigen, die ihr Geld zwar noch in bar aber pro Monat und noch der 14jährige Amadeus, der sein Geld wöchentlich und in bar bekamen.

In der weiteren Analyse wurde die Höhe des Taschengeldes in Abhängigkeit des zeitlichen Auszahlungsmodus betrachtet. Wenn das Geld wöchentlich ausgezahlt wurde, wurde es zum einen bar ausgezahlt und zum anderen gab es eine altersgemäße Steigerung. Die 9jährige Sally bekam mit 2 Euro pro Woche die geringste und die 14jährige Michi mit 5 Euro pro Woche die höchste Summe. Alle anderen Kinder, die pro Woche ihre Auszahlung hatten, reihten sich dazwischen ein. Eine Abhängigkeit der Herkunft oder des Geschlechtes konnte nicht festgestellt werden. Die Kinder mit einer wöchentlichen Auszahlung berichteten fast einheitlich, dass mit den Eltern eine regelmäßige Erhöhung des Taschengeldes abgemacht beziehungsweise

festgelegt wurde. Diese Erhöhung fand entweder zum Klassenwechsel oder zum Geburtstag statt. Die Abstufung belief sich auf 0,50 – 2,50 Euro pro Erhöhung.

H: Ja, 2,50 pro Woche. Also das wird immer erhöht. In der ersten Klasse habe ich 50 Cent gekriegt, in der zweiten Klasse 1€, also immer 50 Cent mehr. Dann in der Dritten 1,50€ usw. (Handy, 11 Jahre, Position 145)

M: Ja, ich glaube schon, also vor den Sommerferien waren das 2,50€ und jetzt sind es ja 3€ geworden. Das steigert sich schon. (Momo, 13 Jahre, Position 183)

Neben Kindern, die das Taschengeld in Gänze abgelehnt haben, gab es auch ein Kind, welches auf die Erhöhung des Taschengeldes als symbolische Geste für die Familie verzichtete.

L: Am Anfang haben das meine Eltern festgelegt und so wie's aussieht glaube ich mal, wenn ich das alles mal zurückrechnen würde, was alles schon mal abgezogen wurde, wäre ich jetzt auch schon bei 5, 6 € in der Woche. Aber wir haben einmal weniger gehabt wegen unserer Wohnung, dann wegen einem neuen Auto, haben sie gesagt, wir wollen auch ein neues Auto haben, aber haben wir auch gesagt, uns wird die Hälfte vom Taschengeld, die Erhöhung, wir kriegen immer einen Euro Erhöhung pro Schuljahr und da haben wir aber gesagt, ein Jahr haben wir gesagt, wir brauchen gar keine Erhöhung, weil wir uns ein neues Auto kaufen. Dann haben wir gesagt, wir wollen jetzt immer nur noch 50 Cent Erhöhung haben, weil wir ja das Haus hier gebaut haben, das muss ja auch noch abbezahlt werden. Das ist zwar dann nicht viel Geld, was da gespart wird, aber damit unsere Eltern auch sehen, dass wir auch was dafür machen, das wir immer nicht nur haben, haben, haben, sondern auch was geben können. (Leo, 14 Jahre, Position 234)

Wie bereits beschrieben, kam der Verzicht von den Kindern selbst. Bei der Entscheidung spielten meiner Ansicht nach wieder moralische Aspekte eine Rolle. Obwohl es sich bei Leo beispielsweise um Anschaffungen der Eltern handelte (zwar für die Familie, aber von den Eltern getragen, die Kinder hatten kein Mitspracherecht), haben Leo und sein Bruder auf Geld verzichtet, um sich daran zu beteiligen. Sie wollten zu der großen Anschaffung etwas dazu geben, auch wenn dieses Geben bezogen auf den Anschaffungswert nur einen symbolischen Charakter hatte. Aber die Geste sollte zählen und den Eltern vermitteln, dass sie ihren Beitrag leisten wollen.

Zurückkehrend auf den Auszahlungsmodus von Taschengeld konnte eruiert werden, dass bei monatlichen Auszahlungen tendenziell die älteren Kinder zu finden waren. Der 13jährige Sebastian bekam mit 12 Euro pro Monat genauso viel, wie die Kinder, die 3 Euro pro Woche bekamen. Hier hatte sich also nur der Modus geändert. Bei den anderen Kindern pendelte sich die Höhe des Taschengeldes zwischen 20 Euro und 35 Euro ein. Es war somit von der Summe her höher als bei den Kindern, die ihr Taschengeld wöchentlich bekamen. Die 14jährigen Alex, Ebby und John bekamen ihr Taschengeld auf ihr eigenes Konto überwiesen. Alle anderen

Kinder im monatlichen Modus bekamen ihr Geld bar ausgezahlt. Es zeigte sich jedoch schon hier, dass die Kinder, die ihr Geld bar bekamen, einen besseren Überblick über die Höhe ihrer Finanzen im Allgemeinen hatten als Kinder, die ihr Geld bargeldlos über die Bank bezogen. Auf dieses Thema werde ich im Kapitel Sparen (S.231ff.) noch genauer eingehen. Eine Abhängigkeit der Herkunft oder des Geschlechtes konnte auch hier nicht festgestellt werden.

Die Erhöhung des Taschengeldes war bei der monatlichen Auszahlung ebenso an den Klassenstufenwechsel bzw. Geburtstag gebunden wie bei der wöchentlichen Auszahlung. Die Kinder berichteten von einer Erhöhung von 50 Cent pro Woche, die allerdings auf den Monat umgerechnet wurde, somit bis zu 5 Euro pro Monat betragen konnte.

A: Und manchmal kriegt man an Geburtstagen dann Taschengelderhöhung, haben wir jetzt letztens von 3 auf 4€ die Woche bekommen. (Alex, 14 Jahre, Position 266)

Einige Kinder berichteten, dass ihnen das Taschengeld nicht immer zum Zweck des ökonomischen Lernens gegeben wurde, sondern dass das Taschengeld an Tätigkeiten im Haushalt gebunden bzw. der Entzug von Taschengeld als Strafe für nicht erfüllte Aufgaben eingesetzt wurde. Wenn das Taschengeld an Aufgaben gebunden war, konnte herausgearbeitet werden, dass es einen anderen pädagogischen Charakter bekam als es beim alleinigen Auszahlen der Fall war. Einige Kinder erzählten, dass das Taschengeld entzogen wurde, wenn Dinge nicht so getan wurden, wie Erwachsene es wollten. Es zeigte sich in der tiefergehenden Analyse der Daten, dass das Geld nicht mehr zum Lernen und Erfahrung sammeln eingesetzt wurde, sondern das pädagogische Ziel war nun das Erlernen von Disziplin und Gehorsam. Das Taschengeld avancierte damit zu einem Druckmittel, mit dem Erwachsene versuchten, ihre Forderungen durch Entzug durchzusetzen.

Konkret berichteten von dieser Koppelung des Taschengeldes an Tätigkeiten im Haushalt Grinch, Lea und Sebastian. Bei Grinch beispielsweise wurde die Verknüpfung von Aufgaben an das Taschengeld von den Eltern initiiert. Die Eltern setzten das Taschengeld von der Summe her hoch an und knüpften Aufgaben daran. Grinch berichtete, dass ein Nichteinhalten bzw. Nichtausführen der Aufgaben einen Abzug des Taschengeldes zur Folge hatte. Die Überprüfung der Aufgaben lag bei den Eltern. Je nachdem wie aufmerksam sie waren, folgte eine Bestrafung in Form von Taschengeldabzug.

I1: (…) Die stehen an der Tafel, die musst du machen, und wenn du die nicht machst, kriegst du Taschengeld abgezogen?

G: Genau.

I1: Wie viel gibt es dann Abzug?

G: Die ersten beiden vergessenen sind 50 Cent und die nächsten sind dann 1 Euro.

I1: Schon mal passiert?

G: Ja. Schon mal nur 2 Euro oder so gekriegt. Da waren sie noch ein bisschen aufmerksamer.

I1: Und wer hat das festgelegt?

G: Das wurde aufgrund meines hohen Taschengeldes festgelegt, dass es da auch mal ab und zu, dass das auch ein bisschen dann mit Aufgaben dann verbunden sein muss.

I1: Und wie findest du das?

G: Ich finde es natürlich nicht allzu toll, aber ich finde es gerecht. Aber ich finde es natürlich nicht so schön. (Grinch, 12 Jahre, Position 534-544)

Diese Sequenz zeigt auf, dass es hier um die Einhaltung von Disziplin und die Kontrolle ging. Bei einem Fehlverhalten war Taschengeldentzug die Konsequenz. Dass konnte sogar so weit gehen, dass Grinch nur sehr wenig von seinem Taschengeld bekam, wenn er die Aufgaben nicht zur Zufriedenheit ausgeführt hatte. Es konnte herausgearbeitet werden, dass das Erziehungsziel, durch Taschengeld den Umgang mit Geld zu erlernen, hier dadurch ersetzt wurde, gehorsam und diszipliniert zu sein. Der Umgang mit Geld spielte gar keine Rolle mehr. Als Folge hatte es Grinch schwerer, einen Überblick über seine Einnahmen zu bekommen, weil er nicht kalkulieren konnte, wie viel Geld er nun schlussendlich ausgezahlt bekam. Das eigentliche Erziehungsziel des Taschengeldes hatte also gar keine Chance erreicht zu werden.

Bei Lea war der Abzug des Taschengeldes ebenso an Aufgaben gebunden, jedoch aus Sicht von Lea mehr an die Willkür der Mutter.

L: Meistens, und meine Mutter ist dann so, dass sie sagt, na ja, ihr ward unfreundlich, ihr habt den Müll nicht mitgenommen, jetzt kriegt ihr das nicht. (Lea, 13 Jahre, Position 115)

Aus der Sicht von Lea entschied die Mutter subjektiv, wann und wie viel Taschengeld ausgezahlt wurde. Sie setzte den Abzug von Taschengeld als Disziplinarstrafe ein, um Dinge durchzusetzen, die sie für wichtig erachtete. Lea beschrieb weiter, dass sie darüber hinaus kein Taschengeld bekam, wenn sie mal unfreundlich war. Das Empfinden der Mutter war wiederum ein subjektiver Eindruck und machte die Willkürlichkeit deutlich, die Lea empfand. Aus Leas Sicht war es eine Bestrafung, wenn ihr das Taschengeld entzogen wurde und dies machte sie wütend.

L: Also im ersten Moment bin ich eigentlich sauer, weil das finde ich ziemlich gemein, wenn sie dann einfach sagt, nein, das gebe ich euch jetzt nicht. (Lea, 13 Jahre, Position 150)

Aus der Analyse konnte die Erkenntnis herausgearbeitet werden, dass sich Lea jedoch nicht über die Tatsache ärgerte, dass sie etwas tun musste, worauf sie anscheinend keine Lust hatte, sondern die Willkür der Mutter war es, was Lea nicht nachvollziehen konnte und ungerecht fand. Aus ihrer Sicht hatte die Mutter die Oberhand und zeigte dies deutlich, in dem sie das Taschengeld kürzte bzw. gar nicht auszahlte. Lea empfand dieses Verhalten als ein Ausnutzen der Machtposition der Mutter, um ihren Willen durchzusetzen. Auch hier ist deshalb zu erkennen, dass der pädagogische Zweck, den das Taschengeld erfüllen sollte, in den Hintergrund getreten ist. Lea berichtete, dass sie „eigentlich kriege ich so ungefähr 7€ im Monat." (Position 115). Mit 13 Jahren ist dies eine geringere Summe für das Erlernen von Finanzkompetenzen.

Als letzten Fall möchte ich Sebastian anführen. Sebastian musste sich sein

S: (…) Taschengeld erarbeiten, dann einmal in der Woche die ganze Wohnung fegen, da, wo kein Teppich ist, dann muss ich meine eigene Wäsche zusammenlegen oder wenn sonst noch was ist, einkaufen oder irgendwas. (Sebastian, 13 Jahre, Position 237-238)

In Position 287-292 fügte er ergänzend hinzu:

S: Also manche andere bekommen noch viel mehr Geld als ich, sag ich mal 15 € oder so aber müssen dafür nichts machen, keinen Müll runterbringen oder was es sonst noch alles für kleine Sachen gibt. Und ich muss halt schon immer für mein Taschengeld was tun. (…) Aber ich sehe es auch so, dass ich im Haushalt ein bisschen helfe, dass meine Mutter nicht alles alleine machen muss. (Sebastian, 13 Jahre, Position 287-292)

Aus Sicht von Sebastian sah er es als seine Pflicht an, etwas für sein Geld zu tun. Er wollte das Geld nicht einfach so, sondern er wollte etwas dazu beitragen. Die Solidarität zu seiner Mutter war für ihn vorrangig. Sebastians Meinung nach war es keine harte Arbeit, die er verrichten musste. Wenn er diese Arbeit jedoch nicht erledigte, bekam er schon mal etwas von seinem Taschengeld abgezogen. Dennoch sah er die Verbindung als fair an und stand hinter ihr. Denn für ihn war es wie gesagt selbstverständlich, im Haushalt mitzuhelfen. In diesem Fall war Sebastian mit dem Vorgehen einverstanden und es standen nicht Gehorsamkeit und Disziplin im Vordergrund des pädagogischen Zwecks. Mit dem erhaltenen Geld konnte Sebastian weiterhin den Umgang mit Geld erlernen.

Taschengeld zu erhalten ist für Kinder mithin eine, wenn nicht die wichtigste Einnahmequelle. Mit diesem Geld haben sie die Möglichkeit zu lernen, mit dem vorhandenen Geld alle nötigen Ausgaben zu tätigen oder zu sparen. Kein oder weniger Taschengeld zu bekommen, wirkte sich bezogen auf den pädagogischen Zweck eher negativ aus. Und wie sich zeigte, nahmen die

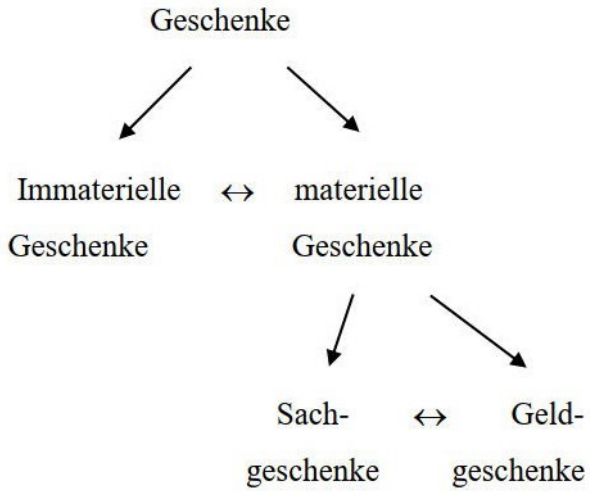
Kinder eher einen Taschengeldentzug in Kauf, als dass sie die Aufgaben erledigten, wenn sich der pädagogische Zweck eher auf das Einhalten von Gehorsam und Disziplin richtete.

4.3.2. Geschenktes Geld

Eine weitere Einnahmequelle der Kinder waren Geldgeschenke. Ein Geschenk ist die Übertragung des Eigentums an einer Sache oder an einem Recht, ohne eine Gegenleistung zu verlangen. Der Zweck eines Geschenkes kann dabei unterschiedliche Hintergründe haben. Er kann Ausdruck von Dankbarkeit, zum Beispiel für ein erhaltenes Geschenk oder von Liebe, Freundschaft oder Zuneigung sein. Es gibt Werbegeschenke, Gastgeschenke oder Arme werden aus Wohltätigkeit beschenkt. So verschieden der Zweck eines Geschenkes ist, so unterschiedlich sind auch die Anlässe, zu denen man ein Geschenk macht bzw. bekommt. Beliebte Geschenkanlässe sind unter anderem Feste und Feiern, wie Geburt oder Taufe, Geburtstag, Kommunion bzw. Konfirmation, Mutter- oder Vatertag, Ostern, Weihnachten, Hochzeiten, Jubiläen oder eine bestandene Prüfung.[25]

Geschenke kann man selbst bekommen oder verschenken. Meist ist das Geschenk eine Überraschung. Es sei denn das Geschenk ist vorher abgesprochen. Heutzutage gibt es immer weniger selbst gemachte beziehungsweise immaterielle Geschenke. Im Gegensatz dazu werden in der konsumorientierten Gesellschaft materielle Geschenke in den Vordergrund gerückt (siehe Kapitel 1.5., S.60ff.). Speziell an Feiertagen wie Weihnachten oder Geburtstagen sind oft materielle Geschenke gewünscht, wobei den Konsumwünschen nur noch der Geldbeutel Einhalt gebietet. Aus der tiefergehenden Analyse konnte herausgearbeitet werden, dass ein materielles Geschenk sowohl aus einem Sachgeschenk als auch einem Geldgeschenk bestehen kann.

[25] Auf kulturelle Eigenheiten gehe ich nicht näher ein.



In Deutschland ist die Schenkung im deutschen Privatrecht geregelt (siehe §§516-534 BGB; www.gesetze-im-internet.de zuletzt 01.02.2020). Sie wird zu einem vertraglichen Regelwerk, bei dem die Willenserklärungen des Schenkenden und des Beschenkten übereinstimmen müssen bzw. der Beschenkte die Annahme erklären muss. Erst dann wird der Schenkungsvertrag wirksam. Im Alltag gebräuchlich ist die so genannte Handschenkung, die ähnlich wie beim Kaufvertrag sofort vollzogen wird. Wichtig bei diesen Arten des Schenkens ist die unentgeltliche Zuwendung aus dem Vermögen des Schenkers in das Vermögen des Beschenkten, wobei sich beide Vertragspartner über die Unentgeltlichkeit einig sein müssen (§516 BGB). Mit anderen Worten "eine Einigung über die Unentgeltlichkeit liegt dann vor, wenn der Zuwendung kein Gegenwert gegenübersteht. Demnach ist Entgeltlichkeit und keine Schenkung gegeben, wenn Leistung und Gegenleistung in wechselseitiger Abhängigkeit versprochen werden." (Brox/Walker, 2003, §9, Rn. 9. S.117).

Neben dem rechtlichen Aspekt ist eine Schenkung meiner Ansicht nach immer auch ein positiver sozialer Akt, der altruistisch sein kann oder für die Qualität einer Beziehung steht und verbunden wird mit Liebe, Anerkennung, Freundschaft, Wertschätzung oder Zuwendung. Der im Alltag verwendete Spruch “kleine Geschenke erhalten die Freundschaft“ macht dies deutlich. Geschenke können aber demgegenüber sozialen Druck ausüben, indem eine Gegenleistung erwartet wird (auch wenn sie rechtlich nicht eingefordert werden kann).

Diese Arbeit beschäftigt sich nur mit den monetären Geschenken, die als Einnahmequelle der interviewten Kinder dienen. Die Analyse ergab, dass sich bei den befragten Kindern Geldgeschenke darin unterschieden haben, ob sie mit einem Anlass oder ohne übergeben wurden. Wie einleitend erwähnt, werden zu bestimmten Anlässen Geschenke gemacht. Die

interviewten Kinder haben hier vor allem Geburtstage, Weihnachten, Ostern und die Zeugnisvergabe genannt. Wenn ich also von einem *Geldgeschenk mit Anlass* spreche, dann wurde das Geldgeschenk zu einem der genannten Anlässe übergeben. Wenn es jedoch eine Begegnung ohne Anlass gegeben hat, zum Beispiel ein zufälliges Treffen oder ein geplanter Besuch, und es dort zu einem Geldgeschenk gekommen ist, wurde daraus ein *Geldgeschenk ohne Anlass*. Beide Arten des Geldgeschenks dienten als Einnahmequelle für die Kinder, jedoch in unterschiedlichem Maße, worauf ich nun genauer eingehen werde.

Geldgeschenke ohne Anlass

Charakteristisch für Geldgeschenke ohne Anlass war, dass sie nicht kalkulierbar waren, weder im Zeitpunkt der Übergabe noch in der Höhe. Die Kinder bekamen diese Art von Geldgeschenk hauptsächlich von Verwandten, sehr guten Bekannten oder Freunden, jedoch nur manchmal, nicht immer. So konnten die Kinder bei der Aufstellung ihres Einkommens nicht mit dieser Komponente planen. Voraussetzung für ein Geldgeschenk ohne Anlass war jedoch die Begegnung, denn es wurde immer bar übergeben. Die Höhe dieser Art von Geschenken belief sich in dieser Studie zwischen 1 und 20 Euro, wobei die Höhe abhängig von der Häufigkeit der Begegnung war.

A: Aber Oma und Opa, die geben uns immer was noch. (Ann, 11 Jahre, Position 326)

K: Nur von meiner Oma zwischendurch, da habe ich erst am Wochenende was bekommen.
I1: Und wie viel ist das dann so ungefähr, was du von deiner Oma kriegst?
K: 10€
I1: Und dann einfach so?
K: Ja. (Kelly, 12 Jahre, Position 107-111)

H: Oder, wenn meine Tante kommt, die schenkt mir dann auch manchmal noch so 5€ oder so (…). (Handy, 11 Jahre, Position 153)

Die Häufigkeit der Begegnung wiederum war von der Entfernung zwischen dem Kind und der zu besuchenden Person abhängig. Je seltener sich das Kind und die zu besuchende Person gesehen haben, desto wahrscheinlicher war ein Geldgeschenk ohne Anlass und desto höher war der verschenkte Betrag.

I1: Und bekommst du anders wo noch Geld her?
J: Na ja, wo mein Vater wohnt, wohnen auch halt Oma und Opa und so und, na ja, die geben einem halt öfter mal so Geld. Die wollen einen ja immer verwöhnen und so. (Juliane, 14 Jahre, Position 110-111)

Beim Geldgeschenk ohne Anlass ist auf den Übergaberitus in der Analyse ein besonderes Augenmerk zu legen. Meist am Ende des Besuchs wurde das Geldgeschenk ohne Anlass verdeckt, nebensächlich und für keinen Dritten sichtbar übergeben. Die Kinder haben die Übergabe als einen geheimen Akt beschrieben. Es zeigte sich, dass das Geld für die Kinder in diesem Moment seinen monetären Wert als Zahlungsmittel verlor und eine symbolische Bedeutung bekam. Es wurde zum Mittelpunkt des Geheimnisses, denn nur das Kind und die erwachsene Person wussten von der Übergabe und von der Höhe des geschenkten Geldes.

M: (…) Und wenn es so ist, dann gibt mir meine Oma einfach mal so 10€ oder so: hier kannst du ins Kino gehen oder Dir eine Zeitschrift mit holen oder so was. (Michi, 14 Jahre, Position 266)

Aus einer anderen Perspektive betrachtet, vermittelte dieser nebensächliche, geheime Übergaberitus den Kindern, dass sie nicht öffentlich machen sollten, dass sie Geld bekommen haben und wie viel es war. Dieses Vorgehen unterstrich die in der deutschen Gesellschaft vorhandene Vorstellung, über Geld solle nicht gesprochen werden (siehe Kapitel 1.2., S.14ff.). Das Geld wurde nicht öffentlich übergeben, weil es meiner Ansicht nach keine Aufmerksamkeit erregen und nicht zum Gesprächsthema werden sollte. Diese und weitere Verhaltensweisen machen deutlich, welche großen Bedeutungen schon in solch kleinen Alltagshandlungen stecken, um Kinder mit den Mythen und Ritualen, mit Werten und Gewohnheiten im Umgang mit Geld vertraut zu machen.

In der weiteren Analyse wurde deutlich, dass die Übergabe des Geldes meist dergestalt vonstattenging, dass den Kindern das Geld in die Hand gedrückt wurde. Wie oben erwähnt, deutet dies auf eine nebensächliche, nicht für alle sichtbare Übergabe hin. Zum anderen wurde die Übergabe damit gleich zu einer Besitzübergabe, ohne das der Beschenkte sich dazu äußern konnte. Es wurde erwartet, dass das Kind das Geschenk annimmt. Eine Rückgabe war nicht erwünscht. Ein weiterer Grund, warum die Übergabe nebenbei erfolgte, könnte auch darin liegen, dass es sich um kleine Beträge handelt. Für Erwachsene war es im Hinblick auf das ihnen zur Verfügung stehende Geld ein kleiner Betrag, der übergeben wurde, für Kinder aber ein großer.

J: Na, manchmal drücken sie mir 10€ in die Hand oder so. (Juliane, 14 Jahre, Position 113)

L: Aber meine, unsere Oma steckt uns manchmal was zu.
I2: Wie viel ungefähr?
L: 20€, aber wir sehen die nicht so oft, deswegen. Alle halben Jahre oder alle Viertel Jahre. Das ist dann auch schon eine kleine Stütze. (Lea, 13 Jahre, Position 115-117)

Eine Sonderform des Geldgeschenkes ohne Anlass fand sich bei Sally. Sie durfte das Wechselgeld nach dem Einkauf behalten.

S: (…) Immer wenn wir mit der U-Bahn fahren. Da kommt ja immer unten dieses Geld wieder raus, und dann sagt er immer, dass kannst du behalten. Oder wenn ich, im Sommer, nicht im Winter, wenn ich ihm im Schwimmbad Kaffee hole, dann sagt er, und wenn ich dann irgendwie noch 50 oder 20 Cent habe, dann sagt er, kannst du behalten. (Sally, 9 Jahre, Position 206)

Diese Form des Geldgeschenkes war ohne Anlass, jedoch auch ohne Übergaberitus. Wie bei den anderen Geldgeschenken ohne Anlass handelt es sich um eine geringe Summe. Jedoch war es für Sally kalkulierbar, da sie fast immer das Wechselgeld behalten durfte, wenn sie einkaufen ging. Sie durfte es aber nicht einfach so an sich nehmen, sondern sie benötigte dafür die Genehmigung ihres Vaters. Nur wenn er es erlaubte, durfte sie das Geld behalten. Eine Abhängigkeit und damit eine gewisse Unkalkulierbarkeit waren also doch gegeben.

Geldgeschenke mit Anlass

Die Analyse der Daten ergab in diesem Zusammenhang, dass Geldgeschenke mit Anlass zu bestimmten Gegebenheiten überreicht wurden. Der Begriff *Anlass* bezieht sich dabei auf einen bestimmten Tag, der von der Gesellschaft als Festtag festgelegt wurde und an dem Geschenke überreicht werden (Geburtstag, Weihnachten, etc.). Als Kennzeichen der konsumorientieren Gesellschaft weicht in vielen Haushalten der religiöse Hintergrund vieler Feiertage heutzutage dem materiellen Gedanken und Konsum. Einigen Kindern wird er in Extremfällen gar nicht mehr vermittelt. Solche Feier- und Festlichkeiten avancieren dann zu Tagen, an denen Geschenke und Geld eingenommen werden, somit zu kalkulierbaren Einnahmequellen gezählt werden können.

I1: Also jetzt nicht irgendwie von Tanten, Großeltern...
G: Na, das ist ja pro Besuch und so weiter, und Weihnachten. Das ist ja alles, nenne ich mal selbstverständlich. (Grinch, 12 Jahre, Position 246-247)

Auch bei Geldgeschenken mit Anlass wurde von einem Übergaberitus berichtet. Die Übergabe an sich war indes für Dritte sichtbar, die Höhe der übergebenen Summe blieb weiter geheim. Sie wurde in der Regel nicht öffentlich gemacht. Der Betrag des Geldgeschenkes mit Anlass war meist sehr viel höher als bei einem Geldgeschenk ohne Anlass. Sachgeschenke hingegen wurden gezeigt, vorgeführt und öffentlich präsentiert.

M: Ja das kriege ich, also zum Geburtstag kriege ich einen Briefumschlag und mit einer Karte oder so. (Michi, 14 Jahre, Position 266)

Es konnte aufgezeigt werden, dass den Geldgeschenken mit Anlass eine hohe Bedeutung beigemessen wurde, den Geldgeschenken ohne Anlass hingegen weniger. Ein Grund dafür war die Kalkulierbarkeit und die Höhe der zu erwartenden Beträge. Wie gesagt waren Geldgeschenke ohne Anlass nicht kalkulierbar und die Höhe der Summen war im Vergleich zum Geldgeschenk mit Anlass eher gering. Ein wichtiger Punkt ist, dass beide Arten von Geldgeschenken auch kombinierbar waren. Ein Kind konnte sowohl bei einem einfachen Treffen Geld zugesteckt bekommen, aber auch zu bestimmten Anlässen Geld geschenkt bekommen. Die Kombinierbarkeit war lediglich vom Schenker abhängig.

A: Na ja, das eine ist, was ich immer zu Weihnachten und zum Geburtstag bekomme, das andere ist mein Taschengeld, und das andere, also noch mal was anderes ist, wenn ich einfach nur so was kriege von meiner Oma oder so, kriege ich manchmal was. (Ann, 11 Jahre, Position 516)

Die befragten Kinder berichteten, dass meist die Eltern ein Augenmerk darauf hatten, was mit dem geschenkten Geld passiert. Dabei war zu berücksichtigen, dass die Intensität der Einflussnahme durch die Eltern mit der Höhe der verschenkten Summe stieg. Das Alter, Geschlecht oder die Herkunft spielten dabei keine Rolle. Die Geldgeschenke ohne Anlass waren jedoch meist vor den Eltern verborgen geblieben, so dass die Kinder über das Geld selbst entschieden haben.

4.3.3. Selbstverdientes Geld

Diese Studie zeichnet aus, dass sie das selbstverdiente Geld von arbeitenden Kindern in die Analyse einbezieht. In bisherigen Studien wurde es zwar ebenfalls als Einnahmequelle identifiziert, genauer wurde das selbstverdiente Geld jedoch nicht in die Auswertungen mit einbezogen. Meine Forschung möchte diese Forschungslücke schließen und zeigt auf, welche Besonderheiten das selbstverdiente Geld in der Thematik Kinder und Geld aufweist.

Unter den Einnahmequellen für Kinder nahm das selbstverdiente Geld eine gesonderte Position ein, denn es wurde weder als pädagogisches Erziehungsmittel eingesetzt, noch hatten die Kinder es geschenkt bekommen. Sie hatten es sich verdient. Sie hatten es als Vergütung für eine erbrachte Leistung erhalten.

Bei der Aufnahme der Tätigkeit war der Verdienst wie im Ergebniskapitel 4.2.2. beschrieben erst einmal nicht vordergründig (siehe S.154ff.). Wichtiger war die Tätigkeit an sich. Es war das gute Gefühl, die Tätigkeit durchgeführt und bis zum Ende durchgehalten zu haben.

I1: War das für dich was Besonderes?

J: Och ja, weil man so denkt, jetzt hast du das erste, nicht das Geld war jetzt irgendwie besonders, sondern weil man halt denkt, du hast jetzt das erste Mal gepfiffen. (John, 14 Jahre, Position 250-251)

I1: Mich würde mal interessieren, wie das so war, als du dein erstes Geld verdient hast?
G: Da wusste ich ja, wie gesagt, noch gar nicht, dass es eine richtige Arbeit ist. Da habe ich mich gefreut, dass ich jetzt fertig bin mit dem Dreh und ich kriege sogar Geld! Na super. Und wusste aber nicht, ja o.k., habe ich Geld gekriegt und das war's. (Grinch, 12 Jahre, Position 331-332)

Aus wirtschaftlicher Sicht wurde das erste Geld nur bei wenigen Kindern für spezielle Wünsche ausgegeben. Bei der Befragung konnten sich viele Kinder erst gar nicht daran erinnern, was sie mit ihrem ersten Geld gemacht haben. Nach kurzem Überlegen haben die meisten dann berichtet, dass sie beim ersten selbstverdienten Geld keinen Unterschied zu anderen Einnahmequellen gemacht haben. Sie haben es für ganz alltägliche Dinge ausgegeben.

J: Uha, ja, gute Frage, was ich damit gemacht habe. Da muss ich mal stark überlegen, was habe ich mit meinen ersten 11 € gemacht habe. Wann war das überhaupt, dann kann man das erst mal überlegen. Ich glaube ich bin ins Kino gegangen, aber welchen Film ich angeguckt habe, weiß ich nicht. (John, 14 Jahre, Position 248)

I1: Ich wollte noch mal darauf zurückkommen, was du von deinem ersten erarbeiteten Geld gekauft hast oder was du damit gemacht hast?
J: Weiß ich jetzt gar nicht mehr, aber ich glaube, ich habe es auch so (Pause) meistens tue ich's in die Spardose und kaufe mir dann nach einer Zeit davon halt was, ein Eis oder so. (Juliane, 14 Jahre, Position 106-107)

Auch wenn der Verdienst auf wirtschaftlicher Ebene nicht explizit in Erinnerung geblieben ist, berichteten jedoch fast alle Kinder von der Besonderheit des ersten Geldes. Für Handy wurde es zum Animator, weiter zu machen mit der Tätigkeit.

H: Und dann hat der eine, das war ganz toll, dann hat der eine gesagt, na hier, kriegt ihr einen 10€ Schein, den könnt ihr euch irgendwie zerreißen. Also da waren wir 3 Kinder, und dann haben wir uns halt ganz doll gefreut und dann so, das machen wir immer wieder. (Handy, 11 Jahre, Position 7)

Ann hatte das erste Geld gleichgesetzt mit Anerkennung und Dank.

I2: Kannst du dich aber daran erinnern, was das für ein Gefühl war, so?
K: Ja, toll. Das fand ich schön irgendwie.
I2: Kannst du das ein bisschen näher erklären, was daran so schön war?
K: Na ja, also das ich halt auch, was ich gemacht habe, auch was bekomme irgendwie, also das mir das so zusagen auch irgendwie gedankt wird oder halt so, na ja. (Ann, 11 Jahre, Position 521-524)

Für Michi war es etwas Besonderes, so viel Geld zur freien Verfügung zu haben.

I1: Und kannst du dich daran erinnern, als du das erste Mal, (…) wie das so war, als du dein erstes Geld verdient

hast?
M: Das fand ich irgendwie gut, das war irgendwie schön. Da hatte ich irgendwie so 60 Euro, das war irgendwie toll.
I1: Und kannst du erklären, warum das so war?
M: Na ja, weil wenn man so 13 ist, da gibt meine Mutter ja nie 60 € oder mein Vater, und na ja, das war einfach gut, so viel Geld zu haben. Sich davon zu kaufen, was man will und so. (Michi, 14 Jahre, Position 275-278)

Lex berichtete von einem emotionalen Erlebnis. Bei ihm ist der Erhalt des ersten Geldes ein schönes Gefühl gewesen.

I1: Mich würde noch interessieren, was war denn das für ein Gefühl, als du so das erst mal für deine Arbeit auch Geld bekommen hast?
L: Ein Schönes.
I1: Was war daran dann so schön?
L: Ich habe mir das Geld das erste Mal in meinem Leben verdient, also wirklich verdient, also im wahrsten Sinne des Wortes, und nicht bekommen, sondern wirklich verdient. (Lex, 13 Jahre, Position 421-424)

Analytisch muss hier darauf hingewiesen werden, dass Lex in dieser Sequenz das Wort *verdient* zweideutig verwendet. Zum einen wurde es im Sinne von Geld verdienen benutzt. Lex hatte für eine Tätigkeit den vereinbarten Lohn erhalten, er hatte das Geld verdient. Zum anderen betonte Lex auch das *Verdienen* in dem Sinne, dass er etwas geschafft hatte. Und dafür war er belohnt worden. Der Verdienst als Belohnung für das Geleistete, das hatte er sich verdient. Er hatte also das Geld nicht einfach so bekommen (wie es beim Taschengeld und beim geschenkten Geld der Fall ist), sondern er hatte etwas dafür getan, etwas geleistet. Das war das Besondere. Das war ein „schönes Gefühl".

Es war für die Kinder folglich ein besonderes Erlebnis für eine erbrachte Leistung Anerkennung und Dank zu bekommen, die sich in Form von monetärer Entlohnung ausdrückte. Für Kinder ist dies nicht selbstverständlich, wie im Theoriekapitel oben bereits beschrieben wurde (siehe Kapitel 1.3.1, S.20ff. und 1.5., S.60ff.). Ihre Mithilfe wird von Erwachsenen in der hiesigen Gesellschaft meist als etwas Selbstverständliches erwartet. Eine höhere Belohnung als die wörtliche Anerkennung ist meist in den Augen von Erwachsenen nicht nötig. Vielleicht wird an der einen oder anderen Stelle bereits in kleinen Beträgen monetär entlohnt, aber dies hat nicht den Charakter einer Gegenleistung für die erbrachte Arbeit, sondern wird eher als kleine Aufwandsentschädigung betrachtet. Es zeigte sich, dass eine Gegenleistung in Sachgütern von den befragten Kindern höher eingeschätzt wurde, obwohl ein Lob, Dank oder Anerkennung in Worten bei den Kindern natürlich auch erwünscht war. Als Grund konnte die Seltenheit herausgearbeitet werden und zum anderen bekam die geleistete Arbeit dadurch eine andere

Wertigkeit. Für die Kinder war es dann eine Leistung, die von Erwachsenen wertgeschätzt wurde und das machte die Kinder stolz. So haben die Kinder dem ersten Geld einen symbolischen Wert zugeschrieben.

I1: Und wie war das so, als du zum ersten Mal dein eigen verdientes Babysitter Geld in der Hand gehalten hast?
M: Doch, man ist schon stolz darauf, so. habe ich mich gefreut. (Momo, 13 Jahre, Position 194-195)

I1: Und so das Gefühl, für deine eigene Leistung Geld bekommen zu haben?
L: Ja, irgendwie war ich schon stolz auf mich, weil ich das erste Mal so richtig Geld verdient hatte. Konnte ich mir so ein kleines Bild machen, wie manche Menschen, wie es manchen Menschen geht, wie sie jeden Tag aufstehen müssen, arbeiten, Geld verdienen, wieder nach Hause kommen. War irgendwie schon schön. (Lea, 13 Jahre, Position 108-109)

Lea ging etwas mehr ins Detail und berichtete von den Erfahrungen, die sie mit einer *richtigen Arbeit* gemacht hatte. Es kam der Entlohnungsfaktor hinzu, welcher von ihr als monetäre Anerkennung für die geleistete Arbeit betrachtet wurde. Die Erfahrungen in der Arbeitswelt haben somit einen anderen Charakter als beispielsweise die Erfahrungen in der Schule. Lea hatte diesen Unterschied kennen gelernt und verarbeitete diesen in ihrem Entwicklungsverlauf.

Anhand der genannten Bespiele konnte aufgezeigt werden, dass die befragten Kinder die ersten Arbeitstage und den ersten Verdienst als etwas Besonderes erlebt haben. Der Reiz des Neuen, das Spannende und Aufregende machte dabei die Besonderheit aus. Die Ausübung einer Tätigkeit, die entlohnt wurde, ging für viele auch mit einer Änderung des bisherigen Lebens einher. Bisher waren die Kinder aufs Spielen, auf die Schule und Hobbies fixiert. Jetzt kam etwas hinzu, was einen ernsthaften Charakter beinhaltete. Meiner Ansicht nach waren es vor allem die Erfahrungen, die die Kinder durch die Arbeit gemacht haben, wie die Übernahme von Verantwortung, die Anerkennung von Erwachsenen und das monetäre Entgelt, die als Auslöser für Veränderungen genannt wurden. Die Kinder haben positive Reaktionen der Erwachsenen mit ihrer Handlung des Geldverdienens verbunden. Dies führte zu einer Selbstwertsteigerung und wirkte sich positiv auf den jugendtypischen Entwicklungsverlauf aus.

Mit der Zeit verlor sich aber der Reiz des Neuen und die Tätigkeit wurde zur Routine. Wie schon im Ergebniskapitel 4.2.2. (S.157f.) erwähnt, berichteten die Kinder von einem Bedeutungswechsel auf der symbolischen Ebene. Wenn eine Tätigkeit über längere Zeit ausgeübt wurde, dann war es am Anfang das Spannende, der Spaß und das Interessante, was die Arbeit ausgemacht hat. Die Kinder berichteten weiter, dass dieser Reiz mit der Zeit nachließ und Routine einsetzte. Dann stieg der Stellenwert des Verdienstes. Das selbstverdiente Geld

wurde für die befragten Kinder zum Motivationsfaktor, der die Weiterführung der Arbeit gewährleistete. Das erste Geld, welches zu Beginn der Tätigkeit auch als etwas Neues entgegengenommen wurde, konnte im Laufe der Zeit als etwas Eigenes betrachtet werden. Das Entgelt war für die Kinder weiterhin etwas Besonderes, weil es selbst verdient wurde. Je länger die Kinder indes arbeiteten und Geld verdienten, desto mehr Erfahrungen konnten sie auch in Bezug auf das selbstverdiente Geld sammeln. Mit der Zeit begannen sie zu reflektieren, welche Veränderungen sich in der Familie, in der Peergruppe aber auch in den eigenen Einstellungen durch das selbstverdiente Geld ergeben hatten. Ein wichtiges Kriterium war dabei die Verfügbarkeit des selbstverdienten Geldes. Wenn die befragten Kinder über das selbstverdiente Geld frei verfügen konnten, haben sie sich zum Beispiel finanziell unabhängiger von den Eltern gefühlt (siehe auch Kapitel 4.6.3., S.274ff.).

Unabhängigkeit und damit ein Streben nach Autonomie ist ein wichtiger Punkt in der Entwicklung eines Kindes. Die Balance zwischen Unabhängigkeit und Bindung zu den Eltern muss sich im Laufe der Entwicklung immer neu definieren. Die Kinder wollen größtmögliche Unabhängigkeit, auch um sich selbst zu finden. Den Eltern, oder vielen Eltern fällt es indes schwer, den Kindern den gewünschten Freiraum zu gewähren (siehe unter Kapitel 1.3.2., S.28ff.). Da einige der hier befragten Kinder aufgrund ihres frei zur Verfügung stehenden, eigenen Geldes die Eltern meist nicht mehr um Geld bitten mussten, führte das eigene Geld in dieser Konstellation zu einer größeren finanziellen Unabhängigkeit von den Eltern. Geld zu haben und darüber verfügen zu können bedeutete also Unabhängigkeit, genauer gesagt finanzielle Unabhängigkeit.

I1: Also finden das deine Leute, die das wissen, eher gut?
K: Ja, das finden sie schon gut, dass ich mein eigenes Geld verdiene und von meinen Eltern nicht mehr abhängig bin. (Kelly, 12 Jahre, Position 266-268)
(…)
I2: Ist es für dich denn auch wichtig, von deinen Eltern unabhängig zu sein?
K: Ja schon, ich will schon selber was verdienen und nicht nur von meinen Eltern, also Samstag oder jedes Wochenende zu fragen, dass ich jetzt 5€ habe, ich will mir was kaufen. Da bin ich schon froh, dass ich mein eigenes Geld verdiene. (Kelly, 12 Jahre, Position 270-272)

Kelly war diese gewonnene Unabhängigkeit sehr wichtig, weil sie dadurch eine andere Position einnehmen konnte, sowohl innerhalb der Familie als auch innerhalb der Peergruppe. Da sie ihr eigenes Geld verdiente, musste sie nicht mehr die Eltern fragen, wenn sie Geld brauchte, sondern konnte ihr eigenes, selbstverdientes Geld zur Verwirklichung ihrer Konsumwünsche verwenden. Hier sah sie einen Vorteil gegenüber anderen Gleichaltrigen, die noch ihre Eltern

nach Geld fragen mussten. Kelly musste das nicht mehr und für sie bedeutete das in der Peergruppe eine höhere Position.

Ähnlich erging es Leo, der seine finanziellen Autonomiebestreben wie folgt beschrieb:

L: Da waren andere auch ganz schön erstaunt, dass ich auch so arbeite, dass ich überhaupt in den Ferien so einen Job mache. Auch viele von meinen Kumpels, die haben ja jetzt gesagt: bist du doof. Nutz deine Ferien für was anderes! Bloß ich kann jetzt sagen: das habe ich mir selber gekauft! Von meinem eigenen erarbeiteten Geld, und nicht irgendwie von meinen Eltern, von denen das Geld genommen, sondern das ist meins und das habe ich mir auch alleine verdient so gesagt und erarbeitet. (Leo, 14 Jahre, Position 196)

In dieser Sequenz akzentuierte Leo seine finanzielle Unabhängigkeit. Noch wichtiger war ihm aber zu betonen, dass er Dinge *selbst* gekauft hatte, von seinem *eigenen Geld*, welches er *selbst verdient* hatte. Dieses Eigene war es, was den besonderen Reiz ausmachte und über den Argumenten der Umwelt stand. Leo hatte etwas Eigenes geschaffen, etwas, das *Seins* war. Im Unterschied zum Taschengeld und geschenktem Geld hatte er für das verdiente Geld etwas geleistet. Dieser Stolz machte erhaben und erhöhte in Leos Augen seine gesellschaftliche Position gegenüber Gleichaltrigen.

Für die Auswertung ist dies bedeutsam, denn das Wissen über die gewonnene Unabhängigkeit gab Selbstvertrauen und ein stärkeres Selbstwertgefühl, was sich wiederum auf die Positionierung innerhalb der Familie und der Peergruppe auswirkte. Bezogen auf die Familie änderte sich mit dem selbstverdienten Geld, wie bereits aufgeführt, die Abhängigkeit von den Eltern. Einschränkend muss jedoch hierzu gesagt werden, dass dies nur bei Kindern der Fall war, die ihr selbstverdientes Geld auch zur freien Verfügung hatten. Bei diesen Kindern war eine erhöhte Positionierung innerhalb der Peergruppe festzustellen, begründend darauf, dass sie etwas vorweisen konnten, was andere (noch) nicht hatten. Des Weiteren waren die hier befragten Kinder gerade dabei, einen verantwortungsbewussten Umgang mit dem eigenen Geld und der gewonnenen finanziellen Unabhängigkeit zu lernen. Um dies für sich positiv zu verwirklichen und die gewünschten Effekte zu erzielen, sollten die Kinder folglich mit Bedacht das eigene Geld verwalten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das selbstverdiente Geld bei den befragten Kindern eine wichtige Einnahmequelle war. Das selbstverdiente Geld war etwas Besonderes, weil eine eigene Leistung erbracht wurde, die belohnt wurde. Das Geldverdienen wurde von den Kindern mit Disziplin und Durchhaltevermögen verbunden. Darauf waren die Kinder stolz. Denn zum einen waren aus Sicht der Kinder diese Empfindungen nur arbeitenden Erwachsenen

vorbehalten und zum anderen erfuhren sie in Zusammenhang mit der Arbeit durch die Eltern meist Lob und Anerkennung. Diese positiven Konnotationen konnten im Allgemeinen zu einem erfolgreichen Durchlaufen der jugendtypischen Aufgaben beitragen.

Einige Kinder haben durch das selbstverdiente Geld begonnen, selbst für sich zu sorgen (sofern ihnen das selbstverdiente Geld zur Verfügung stand). Vereinzelt entlastete es damit die Familienkasse, aber vielmehr erhöhte es ihren innerfamiliären Status. Dennoch verharrten sie in den Augen der Erwachsenen oft noch in der Position des Kindes. Meiner Ansicht nach kann dieser Widerspruch durch die Familie nur verarbeitet werden, in dem das verdiente Geld aufgewertet und dem Kind überlassen wird. Es ist ein Entwicklungsprozess, in dem die Eltern die Arbeit und den Verdienst des Kindes als gleichwertig betrachten können, um auch die Position des Kindes innerhalb der Familie als ebenso gleichwertig und angemessen zu bewerten. Sollte jedoch die Arbeit als solche abgewertet und/oder der Verdienst dem Kind entzogen werden, wird das Kind in seiner niedrigeren Position verharren und ein Konfliktpotential ist gegeben.

4.3.4. Geliehenes Geld

Als vierte und letzte Einnahmequelle haben die Kinder geliehenes Geld genannt. Im Gegensatz zu den anderen drei Einnahmequellen, berichteten nur wenige Kinder von dieser Art, Geld zu bekommen. Möglicherweise kann dies daran liegen, dass diese Kinder noch nicht oft darauf zurückgreifen mussten oder aber es nicht äußerten, weil sie sich nicht direkt in solch einer Situation befanden. In dieser Studie wurde diese Art der Einnahmequelle nämlich nur genannt, wenn sich die befragten Kinder in einer konkreten Situation befunden haben. Beispielsweise wollten sich einige Kinder einen Konsumwunsch erfüllen, hatten aber zu dieser Zeit keine finanziellen Möglichkeiten dies zu tun. In erster Linie haben sich die Kinder daraufhin an ihre Eltern oder an Freunde gewandt. Die Kinder waren damit die Initiatoren, die ohne eine Gegenleistung schnell bzw. zeitnah an Geld kommen wollten. Dafür haben sie sich Geld geliehen.

Ein Leihgeschäft ist in unserer heutigen Gesellschaft zu einer fast üblichen Form des Einkaufs geworden. Dabei werden vereinfacht zwei Arten unterschieden, wo sich Geld geliehen werden kann. Zum einen gibt es die Möglichkeit, sich Geld von einer Bank zu leihen, um den Kaufgegenstand sofort zu bezahlen. Immer mehr Menschen entscheiden sich indes zu Ratenkäufen, das heißt, dass die zu bezahlende Summe des Kaufobjektes in kleinere Summen aufgeteilt wird und in vereinbarten Zeiträumen abbezahlt wird. Zum anderen nutzen in Geldnot

geratene Menschen auch die Hilfe von Familie oder Freunden, um sich Geld zu leihen. Kinder sind aufgrund ihres Alters noch nicht befugt, Leihgeschäfte durchzuführen. Sie dürfen sich weder Geld von der Bank leihen, noch Kaufgegenstände auf Raten bezahlen (siehe Kapitel 1.8., S.87ff.). Wie die Interviewsequenzen indes zeigten, kam es im Alltag der befragten Kinder schon vor, dass sich Kinder untereinander oder von den Eltern Geld geliehen haben, wenn sie gerade nichts zur Hand hatten. Hierbei handelte es sich jedoch meist um überschaubare Summen, die die Kinder mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld wieder begleichen konnten. In dieser Studie ist dies auf unterschiedliche Art und Weise geschehen:

- Die geliehene Summe wurde bei der nächsten Taschengeldzahlung einbehalten.

S: Aber davor hatte sie noch einen Euro von mir, weil sie mir was gekauft hatte, obwohl ich mein Taschengeld nicht dabeihatte. Also sie spendiert mir auch Sachen, aber, wenn ich sage, das ist von meinem Taschengeld, dann zieht sie das davon ab, wenn ich das schon davor habe. (9 Jahre, Position 234-236)

Wenn Sally mit ihrer Mutter unterwegs war und etwas haben wollte, wofür sie nicht genügend Geld bei hatte, lieh sie sich von der Mutter Geld. Es wurde ihr dann bei der nächsten Taschengeldauszahlung abgezogen. Die Mutter schenkte ihr also nichts, sondern Sally lernte, dass sie mit ihrem kleinen Budget auskommen muss.

- Die geliehene Summe wurde zeitnah mit dem eigenen Geld beglichen.

I1: Und wofür gibst du das Geld aus?
A: Na immer eben für manche Sachen, aber wenn es so was Teureres ist, also 10 Euro oder weniger, ab 8,7 Euro, dann muss ich es eben dann selbst bezahlen, dann borgen sie es mir, und dann hebe ich mal was ab und das gebe ich ihnen dann wieder //mh//. (Arne, 9 Jahre, Position 273-274)

Arne musste alles, was über 10 Euro kostete von seinem Geld bezahlen. Nicht immer hatte er aber so viel Geld bei sich. Wenn er den Kaufgegenstand indes sofort haben wollte, lieh er sich Geld von den Eltern. Zu einem anderen Zeitpunkt ging er dann zur Bank und hob etwas von seinem Geld ab, damit er es den Eltern zurückzahlen konnte. Meiner Ansicht nach kann Arne durch die Leihgeschäfte nicht immer überblicken, welche Vor- und Nachteile diese Form mit sich bringt. Da es für ihn praktikabel und umsetzbar ist, wird er in nächster Zeit jedoch weiter so verfahren.

- Die geliehene Summe wurde zu einem vereinbarten späteren Termin zurückgezahlt.

I1: Zum Beispiel?
K: Ja, zum Beispiel, dass ich mir eine Couch kaufe. Ich habe mir jetzt eine Couch gekauft. Also meine Eltern haben mir auch ein bisschen geholfen, also haben mir was geliehen.

I1: Und dann für dein Zimmer?
K: Ja, für mein Zimmer, die steht auch schon da.
I2: Was heißt geliehen? Möbel, musst du die dann auch von deinem Geld bezahlen?
K: Nein, nicht unbedingt, haben sie mir so vorgeschlagen, dass ich mir auch mal was selber hole jetzt von Möbeln her oder so. (Kelly, 12 Jahre, Position 122-128)

Meines Erachtens wollten die Eltern Kelly an Ausgaben heranführen, die nicht der Freizeit oder der Jugendkultur gewidmet waren, sondern einen sachlichen Wert besaßen, wie der Kauf von Möbel. Diese sollte sie zukünftig selbst bezahlen. Doch ob der Weg, diese sachlichen Güter über ein Leihgeschäft zu finanzieren, eine sinnvolle Heranführung an diese Thematik ist, bezweifle ich. Dennoch waren die Eltern aus Sicht von Kelly bereit, Sie zu unterstützen, als sie sich einen Wunsch erfüllen wollte und nicht genügend finanzielle Mittel zur Verfügung hatte.

- Die geliehene Summe wurde in Raten zurückgezahlt.

I2: Und legt denn zu Hause jemand fest, was mit deinem Geld passiert?
V: Ne.
I2: Das machst du ganz alleine dann.
V: Ja. es sei denn, ich habe irgendwelche Schulden mal wieder, ansonsten.
I1: Kommst das denn öfter vor?
V: Ab und zu. (Victoria, 13 Jahre, Position 421-426)

Viktoria hatte Schulden bei ihrem Vater. Das Geld, welches sie verdiente, ging in erster Linie an den Vater zurück. Wie sich in der Analyse von Victoria zeigte, sparte sie nicht, sondern gab ihr Geld immer gleich aus. Was sie mit ihrem Geld machte, konnte sie ganz allein entscheiden. Eine Ausnahme war, wenn sie Schulden hatte. Dann griffen nach Aussage von Victoria die Eltern ein und sorgten dafür, dass die Schulden als erstes abbezahlt wurden. Bei Victoria kam es „ab und zu“ vor, dass sie Schulden machte. Es war für sie nichts Neues und wurde in Kauf genommen. Schulden waren in der Familie von Victoria nicht etwas moralisch Schlimmes. Sie nahm die Schulden so wie sie kamen, wie sie auch das Geld so nahm, wie es zu ihr kam. Sie handelte nach dem Motto: Wenn es da war, war es da, wenn es weg war, war es weg.

- Die Eltern/Freunde verzichteten auf eine Rückzahlung.

Aus der Analyse heraus konnte festgestellt werden, dass die befragten Kinder, die von den Eltern alles bezahlt bekamen, seltener in die Situation kamen, sich Geld leihen zu müssen.

> Meines Erachtens könnte es zum Erlernen eines guten Umgangs mit Geld hilfreich sein, sich auch mal in solch einer Situation befunden zu haben. Denn nur dann müssten sie sich mit der Situation auseinandersetzen. Sie müssten darüber nachdenken, ob das geliehene Geld wirklich gebraucht würde, oder ob sie nicht doch lieber so lange sparen sollten, bis das Geld zusammen war, um sich den gewünschten Gegenstand zu kaufen. Sie müssten sich ebenso fragen, auf welche Weise die geliehene Summe zurückgezahlt werden könnte bzw. in welcher Form eine Rückzahlung möglich und praktikabel wäre. Solche Überlegungen führten dann dazu, über das eigene Budget nachzudenken. Auf eine Rückzahlung zu verzichten, kann somit für die jugendtypische Entwicklung hinderlich sein.

Es wurde in dieser Stichprobe jedoch deutlich, dass das Thema Leihgeschäfte und Schulden kein vorrangiges war. Kinder in der heutigen Gesellschaft sind in der erfreulichen Situation, über mehr als eine Einnahmequelle zu verfügen. Auch die Kinder dieser Untersuchung hatten verschiedene Einnahmequellen genannt.

Zusammenfassend war das Taschengeld für die hier befragten Kinder eine wichtige Einnahmequelle, weil sie regelmäßig stattfand. Nicht alle Kinder dieser Befragung bekamen indes ein Taschengeld ausgezahlt. Einige verzichteten freiwillig, andere bekamen alles von den Eltern gezahlt, bei wiederum anderen fand als Strafe keine Auszahlung statt. Bei denen, die ein Taschengeld ausgezahlt bekamen, konnte eine Altersabhängigkeit festgestellt werden. Je jünger die Kinder waren, desto weniger Taschengeld bekamen sie in bar und wöchentlich. Je älter sie waren, desto höher war das Taschengeld und der Auszahlungsmodus wechselte zu einer monatlichen Überweisung auf das eigene Konto. Eine Taschengelderhöhung war mit vielen Eltern abgesprochen, die sich auf ca. 50 Cent pro Woche belief. Es hatte sich gezeigt, dass die Koppelung an Aufgaben nicht pauschal negativ bewertet wurde. Erst als das Nichteinhalten der Aufgaben zu einem Abzug des Taschengeldes führte oder Willkür unterstellt wurde, empfanden es die Kinder als ungerecht. Durch diese disziplinarische Maßnahme geriet das eigentliche Erziehungsziel des Erlernens des Umgangs mit Geld in den Hintergrund. Stattdessen wurden Gehorsam und Disziplin von den Eltern eingefordert. Die Nichtauszahlung von Taschengeld hatte jedoch bei den befragten Kindern nicht die gewünschten Folgen. Die Kinder erzählten nicht, dass sie ihr Verhalten änderten, sondern dass sie regelmäßig einen Abzug bekamen. Sie nahmen also eher eine Reduktion des Taschengeldes in Kauf als ihr Verhalten zu ändern.

Das geschenkte Geld war ein Zusatzeinkommen. Es wurde entweder mit oder ohne Anlass übergeben. Das geschenkte Geld ohne Anlass wurde größtenteils bei der Ankunft oder Verabschiedung von Verwandten beziehungsweise Bekannten diskret übergeben. Das geschenkte Geld mit Anlass wurde meist in einem Umschlag beim Anlass überreicht. Die Höhe des geschenkten Geldes wurde bei beiden Arten nicht nach außen getragen. Die Kinder kalkulierten zwar mit dem geschenkten Geld, konnten sich aber gerade beim Geldgeschenk ohne Anlass nicht auf seine Auszahlung verlassen.

Das selbstverdiente Geld war ebenfalls ein Zusatzeinkommen, welches jeder der hier befragten Kinder erhielt. Es unterscheidet sich jedoch von den eben genannten. Die Auszahlung des Taschengeldes hatte wie gesagt den pädagogischen Zweck, den Umgang mit Geld zu lernen, das geschenkte Geld war eine Gabe ohne das Verlangen einer Gegenleistung, es war ein Geschenk. Das selbstverdiente Geld hingegen ist der Verdienst für eine erbrachte Leistung. Für die hier befragten Kinder war es eine wichtige und besondere Einnahmequelle, die sie nicht mehr missen wollten. Die Erfahrungen, die sie durch die ausgeführte Arbeit und das selbstverdiente Geld gemacht haben, hatte sie auf verschiedenen Ebenen weitergebracht.

Das geliehene Geld wurde als Einnahmequelle herangezogen, wenn das eigene Einkommen nicht ausreichte, die Kinder aber schnellstmöglich Geld benötigten. Meist liehen sich die Kinder Geld von den Eltern, Geschwistern oder Gleichaltrigen. Dieses Geld konnte dann auf verschiedenen Wegen wieder zurückgezahlt werden.

Bezogen auf die theoretische Diskussion dienten die Einnahmequellen folglich als Voraussetzung für das Phänomen Umgang mit Geld. Ohne Geld hatten die Kinder keine ökonomische Teilhabe an der Gesellschaft. Sobald sie durch eigenes Geld am Wirtschaftsleben teilnehmen konnten, hatten sie die Möglichkeit, sich mit all den Dingen auseinanderzusetzen, mit denen sie fortan konfrontiert wurden.

4.4. Kontext

Nach den ursächlichen Bedingungen betrachte ich nun den Kontext des Phänomens Umgang mit Geld. Die in dieser Forschung analysierten Interviewsequenzen haben mehrere kontextuelle Bedingungen hervorgebracht: das *Geld und seine Bedeutungen*, die *Gelderziehung in der Familie*, *Partizipation bei Geldangelegenheiten in der Familie* und den *Einfluss von Gleichaltrigen*. Es waren vor allem Einflüsse von außen, die auf verschiedene Weise auf die Kinder und damit auf den Umgang mit Geld einwirkten.

4.4.1. Geld und seine Bedeutungen

Geld hat in unserer Gesellschaft viele Bedeutungen. Diese zu kennen ist wichtig und bildet einen gesellschaftlichen Rahmen des Phänomens, in denen die Kinder aufwachsen und den Umgang mit Geld erlernen. Im Finanzwesen und in der Wirtschaft ist Geld in erster Linie Zahlungsmittel. Das Geld hat somit einen wirtschaftlichen Wert. In der hiesigen Gesellschaft wird dem Geld darüber hinaus jedoch noch eine symbolische Bedeutung beigemessen. Wie sich zeigte, wurde diese bei den hier befragten Kindern meist nicht offen als solche kommuniziert, sondern durch Handeln oder Vermittlung von Werten und Normen weitergetragen. In wie weit eine Internalisierung dieser symbolischen Bedeutungen bei den Kindern dieser Studie erfolgte, soll im Anschluss an die wirtschaftliche Bedeutung des Geldes näher dargestellt werden. Hierbei wurde vor allem die Unterscheidung der Einnahmequellen untersucht, aber auch die Kategorien Macht, Anerkennung und Positionsveränderung. Der Alltagsspruch „über Geld spricht man nicht“ kam zum Teil auch in den Interviews mit den Kindern zum Tragen und durfte nicht außer Acht gelassen werden. Im letzten Teil dieses Kapitels wird deshalb das Geld als Tabuthema besprochen.

Wirtschaftliche Bedeutung des Geldes

Die wirtschaftliche Bedeutung des Geldes wird durch die reine Wertigkeit als Zahlungsmittel definiert. In ihrem Alltag sehen Kinder, wie Geld als Zahlungsmittel eingesetzt wird. Hauptsächlich beim Einkaufen von Lebensmitteln oder Alltagsgegenständen beobachten sie den Tausch von Ware gegen Geld (siehe Kapitel 1.2., S.14ff.). Beim Beobachten erfahren sie, dass Münzen einen geringeren Zahlenwert besitzen als Scheine oder dass jedes Produkt im Laden mit Preisen ausgezeichnet ist. Für die hier befragten Kinder bedeutete dies, dass sie konzeptionell den Preis an der Ware mit dem Wert des bei ihnen vorhandenen Geldes vergleichen mussten, wenn sie selbst Kaufobjekte erwerben wollten. Reichte das vorhandene Geld aus, konnten sie die Ware sofort kaufen, reichte es nicht, haben sie entweder weiteres Geld angespart, sich Geld geliehen oder auf den Kauf verzichtet. Diese und weitere Gedankengänge waren somit Grundlage für eine Entscheidungsfindung mit dem Ziel, ihre Erfahrungen prozessual zu verarbeiten, um in der jugendtypischen Entwicklung Strategien zum Umgang mit Geld zu entwickeln.

In den Interviews wurde nicht direkt nach der Erfahrung mit Geld als Zahlungsmittel gefragt. Durch die offene Herangehensweise konnte aber in der tiefergehenden Analyse der Daten eine wirtschaftliche Sichtweise bei den Kindern extrahiert werden. Bei Xiayanxi zum Beispiel

konnte eine ökonomische Orientierung festgestellt werden. Ihr ging es darum, das vorhandene Geld zahlenmäßig durch das selbstverdiente Geld zu vermehren.

I2: Findest du das gut oder wichtig, eigenes Geld zu verdienen?
X: Eigentlich ja.
I2: Was ist denn so gut daran?
X: Hat man mehr Geld, kann man sich mehr kaufen.
I2: Aber im Moment benutzt du das ja gar nicht
X: Ja, ich spare ja. Und danach kann ich mir ja eine große Sache kaufen. (11 Jahre, Position 423-428)

In ihrer Aussage verdeutlichte sie, dass sie durch die Möglichkeit, ihre Einnahmequellen zu erweitern, mehr Geld zur Verfügung habe, um sich daraufhin „eine große Sache" kaufen zu können. Weiter berichtete sie, dass sie ihr zur Verfügung stehendes Geld spare. Und je mehr Geld sie in kürzerer Zeit einnehmen werde, desto schneller könne sie sich die „große Sache" kaufen. Diese Strategie hatte sich Xiayanxi überlegt, um sich Wünsche zu erfüllen. Ein Leihgeschäft oder der Verzicht auf das Kaufobjekt kamen für sie nicht in Frage.

Bei der wirtschaftlichen Betrachtung stehen die Kaufobjekte und damit der Konsum damit ebenso im Vordergrund wie das Geld. Es soll deshalb noch einmal Bezug genommen werden auf die Ausgaben der Kinder. Denn zur wirtschaftlichen Bedeutung des Geldes gehört auch das Wissen, wofür die Kinder ihr zur Verfügung stehendes Geld ausgegeben haben.

In der Übersicht der Ausgaben (siehe Kapitel 3.9., S.120ff.) konnte belegt werden, dass die hier befragten Kinder das ihnen zur Verfügung stehende Geld für jugendtypische Kaufobjekte ausgegeben haben. Tendenzen von unterschiedlichen Ausgabepositionen von Mädchen und Jungen konnten dahingehend festgestellt werden, dass Jungen ihr Geld eher für Computerzeitschriften und Mädchen eher für Anziehsachen und Kosmetik ausgegeben haben. Interessanterweise gaben die befragten Kinder das Geld nicht nur für sich, sondern auch für andere in Form von Geschenken oder Spenden aus. Hervorzuheben ist dabei, dass die Kinder das ihnen zur Verfügung stehende Geld ausgegeben haben. Sie nahmen folglich am wirtschaftlichen Leben teil. Sie gaben es für Süßigkeiten, Essen, Trinken und Freizeitaktivitäten aus. Auch für eigene Hobbys, Medien und Zeitschriften wurde Geld ausgegeben. Wenn nach dem Ausgeben noch Geld übriggeblieben ist, wurde es für spezielle Wünsche gespart.

Mit der Teilhabe am Wirtschaftsleben sammelten die Kinder bereits wichtige Erfahrungen für ihre ökonomische Entwicklung. Auch in dieser Analyse wurde deutlich, dass die Kinder erst dann lernten, mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld auszukommen, wenn sie selbst über

einen überschaubaren Zeitraum ein bestimmtes Budget verwaltet haben. Sie hatten so die Möglichkeit, sich auszuprobieren, Fehler zu machen, ihre eigenen Strategien zu entwickeln und immer wieder zu verbessern. Bei den älteren Kindern war ersichtlich, dass ihr Autonomiebestreben anstieg und sie über viele Dinge – auch in finanzieller Hinsicht – selbst entscheiden wollten. Wenn ihnen indes keine Summe zur Verfügung stand, sei es durch Taschengeldentzug oder wenn ihnen alles von den Eltern bezahlt wurde, schränkte dies die Kinder in ihrer wirtschaftlichen Entwicklung ein. Ihnen wurde der Spielraum genommen, selbst Erfahrungen zu sammeln. Da die Kinder bis dahin kaum über (ökonomische) Erfahrungen verfügten, waren einige Kinder mit wirtschaftlichen Situationen überfordert, hatten keinen Überblick über ihre Finanzen oder machten vereinzelt Schulden. Um diese Erfahrungslücken auszugleichen, bedarf es meiner Ansicht nach nicht nur der Überlassung von Geldbeträgen, sondern auch das Vorbildhandeln und Begleiten der Erwachsenen. Dies gilt natürlich ebenso für die Kinder, denen überschaubare Summen zur Verfügung stehen (siehe auch Kapitel 1.4.2., S.40ff. und Kapitel 4.4.2., S.205ff.).

Insgesamt ist der globale Finanzmarkt mit all seinen Facetten sehr komplex, so dass ihn weder Kinder noch manch Erwachsener in seiner Gänze verstehen. Dass sich jedoch Entwicklungen des Finanzmarktes auf Familien in der Mikroebene auswirken, zeigte sich beispielsweise durch die Wirtschaftskrise 2009 oder durch Situationsveränderungen der Eltern (zum Beispiel bei Arbeitslosigkeit). Bezogen auf die Kinder dieser Studie konnte herausgearbeitet werden, dass sie den Finanzmarkt zwar nicht in seiner Gänze nachvollziehen konnten, jedoch immer versuchten zu verstehen, was um sie herum passierte. Wichtig war ihnen dabei die Kommunikation in der Familie. Es stellte sich jedoch heraus, dass der Bereich Geld innerhalb vieler Familien noch immer ein Tabuthema war (siehe auch Kapitel 4.4.1., S.203f.).

Die wirtschaftliche Bedeutung ist für Kinder wichtig, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Förderlich für die Entwicklung ökonomischer Kompetenzen ist es meiner Ansicht nach, wenn Kinder über eigenes Geld verfügen und finanzielle Bildung entwickeln können, die unterschiedlichen Bedeutungen von Geld kennen lernen und Freiräume haben, in denen sie sich ausprobieren können.

Symbolische Bedeutungen der Einnahmequellen

In vorherigen Kapiteln wurde bereits vereinzelt angesprochen, dass das Geld nicht nur eine wirtschaftliche Komponente hat, sondern auch symbolbehaftet ist. In den Interviews wurde dieses Thema besprochen, so dass in der Ergebnisanalyse darauf Bezug genommen werden

konnte. Handy hat beispielsweise dem Geld eine besondere symbolische Bedeutung zugewiesen.

I1: Welche Bedeutung hat denn eigentlich Geld so für dich?
H: Na, viel eigentlich, weil man damit halt viel anfangen kann, so. finde ich. Wenn ich jetzt kein Taschengeld kriegen würde, würde ich schon mal blöd finden. Ich liebe schon Geld, also jetzt nicht: ich will Geld, ich bin geldgierig, aber, wenn ich jetzt kein Taschengeld kriegen würde, würde ich das auch nicht gerade sehr toll finden. (Handy, 11 Jahre, Position 228-229)

In der tiefergehenden Analyse konnte herausgearbeitet werden, dass Geld für Handy ein wichtiger Bestandteil in seinem Leben ist. Von Liebe zu sprechen unterstrich seine Beziehung zum Geld. Er beschrieb die Beziehung nicht als gierig oder unkontrolliert, sondern, dass das Geld an sich eine große Anziehung auf ihn ausübt. Meines Erachtens übte das Geld einen besonderen Anreiz auf ihn aus, weil durch den Besitz einiges bei ihm und mit ihm passierte. Beispielsweise zeigte sich in der Analyse, dass Handy sich mit seinem (verdienten) Geld Konsumwünsche erfüllen konnte und sich dies auf die Positionierung innerhalb der Peergruppe auswirkte. Folglich konnte er Veränderungen in seinem gesellschaftlichen Umfeld feststellen. Handy schlussfolgerte, dass dies mit dem verdienten Geld in Zusammenhang stand. Die positiven Veränderungen verband er sehr eng mit dem Geld, so dass er es mit dem Begriff Liebe umschrieb. Mit seiner Aussage unterstrich Handy somit, dass Geld verschiedene Bedeutungen zugewiesen bekommen kann, die über den wirtschaftlichen Charakter hinausgehen. Insofern „liebt“ Handy nicht das Geld an sich (das Metall oder Papier), sondern die symbolischen Bedeutungen, die er damit verbunden hat.

Im Weiteren möchte ich auf folgende drei symbolische Bedeutungen von Geld eingehen, die von den Kindern in den Interviewsequenzen genannt wurden: *Anerkennung*, *Positionsveränderungen* in Beziehungen und *Macht* innerhalb eines Beziehungsgeflechts. Bevor ich jedoch die einzelnen symbolischen Bedeutungen genauer beschreibe, stelle ich eine Beziehung zu den vier Einnahmequellen her. Denn bei der Analyse der Ergebnisse wurde deutlich, dass die Kinder den Einnahmequellen unterschiedlich begegneten, was sich wiederum auf die symbolische Bedeutung von Geld auswirkte.

Auf der einen Seite gab es in der Stichprobe 7 Kinder, die zwischen den einzelnen Einnahmequellen differenzierten. Es fand auf verschiedenen Ebenen eine Unterscheidung statt, die sich vor allem im Umgang mit der Einnahmeart zeigte. Auf der anderen Seite gab es die restlichen Kinder, die keine Unterscheidung auf der wirtschaftlichen Ebene zwischen den

Einnahmearten vornahmen und jedes eingenommene Geld gleichbehandelten. Einig waren sich alle befragten Kinder, dass speziell das selbstverdiente Geld etwas Besonderes war. Es hob sich von den anderen Einnahmequellen ab und ihm wurde ein symbolischer Wert zugeschrieben. Milena beschrieb dies in folgender Sequenz:

I1: Und ist das für dich ein Unterschied von wem du das bekommen hast, unterscheidest du da, vom Dreh, von den Omas usw.?
M: Also mein Geld, also das, was ich mir selber verdient habe, das ist mir schon wichtig, dass ich das irgendwie von den anderen Sachen trenne, aber sonst eigentlich nicht. Nur eben, ich bin immer stolz, wenn ich mein Konto sehe, und dann, ja, eben, das Geld, was ich selbst verdient habe.
I1: Was ist da so besonderes da dran?
M: Also man weiß eben, dass man es selber, dass man's nicht von Irgendjemandem geschenkt bekommen hat oder, ja man weiß eben, dass man sich das selber verdient hat und verdienen ist ja eher bei Eltern so und dann irgendwie bin ich stolz, wenn ich dann sehe, dass ich da selber was verdient habe. (Milena, 11 Jahre, Position 130-133)

Die Analyse ergab, dass Milena die Herkunft des Geldes nur im symbolischen Bereich unterschied. Im wirtschaftlichen Bereich wurde kein Unterschied gemacht, obwohl sie das erarbeitete Geld von anderem Geld getrennt aufbewahrt hat. Milena war der Verdienst wichtig, weil sie es selbst erarbeitet hatte. Hierbei verglich sie ihre Arbeit bzw. das selbstverdiente Geld mit dem Verdienen bei Erwachsenen, hier den Eltern. In der Sequenz beschrieb Milena deutlich, dass sie stolz darauf war, eigenes Geld zu verdienen. Das selbstverdiente Geld bekam für sie einen symbolischen Wert. Für Milena grenzte sich das selbstverdiente Geld infolgedessen von anderen Einnahmearten ab, weil sie es nicht geschenkt bekommen hatte, sondern selbst etwas dafür getan hatte (siehe auch Kapitel 4.3.3., S.178ff.).

In den Ergebnissen der Kinder, die eine Unterscheidung der Einnahmequellen vornahmen, wurde konkret beschrieben, dass diese Unterscheidung vornehmlich in der symbolischen Wertezuschreibung lag. Vor allem dem selbstverdienten Geld wurde eine hohe Bedeutung zugemessen, denn durch diese Einnahmequelle grenzten sie sich von anderen Kindern ab. Daneben bewirkte meiner Ansicht nach das selbstverdiente Geld, dass sich diese Kinder näher an der Position eines Erwachsenen fühlten, da der Bezug von Lohn hauptsächlich Erwachsenen vorbehalten war. Der genannte Stolz auf das Eigene machte den symbolischen Charakter aus, der dem Geld zugeschrieben wurde.

Wirtschaftlich unterschieden die Kinder wie gesagt nur vereinzelt zwischen den Einnahmearten. So trennten Arne, Grinch und Handy vor allem das selbstverdiente Geld vom Taschengeld. Ann, Lex, Michi und Milena hingegen trennten jede Einnahmequelle voneinander

und verwendeten jede für unterschiedliche Zwecke. Alle anderen sammelten das Geld aus allen Einnahmequellen an einem gemeinsamen Ort, um es dann als ein Zahlungsmittel zu verwenden. Das Alter oder die Gruppenzugehörigkeit spielte dabei keine Rolle.

I2: Also ich würde noch mal gerne darauf zurückkommen, dass du dein Geld trennst, was du gesagt hast, dein Taschengeld gibst du halt für die Wich aus, oder habe ich das jetzt falsch verstanden?
K: Ne, ne, ist schon richtig, ist schon richtig. Ich habe 3 Sparbüchsen.
I2: Kannst du noch mal, also wie kommst du jetzt auf 3?
K: Na ja, das eine ist, was ich immer zu Weihnachten und zum Geburtstag bekomme, das andere ist mein Taschengeld, und das andere, also noch mal was anderes ist, wenn ich einfach nur so was kriege von meiner Oma oder so, kriege ich manchmal was.
I2: Und in welche Dose kommt dann das, was du als Trinkgeld bekommst?
K: Das? Hm. Weiß ich jetzt gar nicht. Ich glaube, das habe ich immer alles ausgegeben gleich, irgendwie. Also da habe ich mir dann was gekauft dafür. Aber eigentlich hatte ich das immer mit. (Ann, 11 Jahre, Position 513-518)

Es zeigte sich, dass Ann für sich ein Sparsystem entwickelt hat. Sie hat drei Spardosen, eine für das Taschengeld, eine für geschenktes Geld mit Anlass und eine für geschenktes Geld ohne Anlass. Das verdiente Geld wurde hingegen meist immer gleich ausgegeben. Es war für den alltäglichen Gebrauch. Ob die unterschiedlichen Spardosen auch verschiedenen Zwecken beim Ausgeben gewidmet waren, konnte nicht genauer erarbeitet werden. Sebastian ist dagegen ein Beispiel für die Kinder, die das Geld an einem Ort sammelten und alle Einnahmequellen wirtschaftlich gleichbehandelten.

I1: Und unterscheidest du dabei, was Taschengeld ist oder was selbstverdientes Geld ist?
S: Nein, das kommt alles in einen Pott. Ich weiß nun, weil es natürlich mehr ist, dass ist nun das Selbstverdiente. Aber vom Prinzip, vom Wert her ist es natürlich das Gleiche.
I1: Aber machst du trotzdem Unterschiede zwischen dem selbstverdienten Geld und dem Taschengeld? Ist das für dich was Besonderes?
S: Ja, vom Wert her schon, dass man sein eigenes selbstverdientes Geld hat, aber vom Ausgeben her ist das Gleiche. (Sebastian, 13 Jahre, Position 306-309)

Wichtig war somit bei den Aussagen der interviewten Kinder darauf zu achten, ob der wirtschaftliche oder der symbolische Wert gemeint war. Im Ergebnis haben die Kinder das Geld im symbolischen Bereich, aber nicht im wirtschaftlichen, unterschieden. Gegenüber dem geschenkten Geld oder Taschengeld wurde dem selbstverdienten Geld ein symbolischer Wert zugeschrieben, da die Kinder mit ihm Stolz auf die erbrachte Leistung und Anerkennung verbunden haben. Dies traf auch auf Sebastian zu.

Anerkennung

In dieser Untersuchung war den Kindern das Thema Anerkennung sehr wichtig[26]. Speziell die Verbindung des selbstverdienten Geldes mit der Anerkennung ihrer erbrachten Leistung, war wie bereits angedeutet für die befragten Kinder von besonderer Bedeutung. Dem monetären Lohn wurde dadurch von den Kindern ein besonderer Stellenwert zugesprochen, der der Übergabe von Münzen und Scheinen überstieg. Sonja wurde in einer Interviewsequenz beispielsweise gefragt, warum sie es gut fand, wenn ihre Kinder später Geld verdienen würden. Ihre Antwort macht deutlich, dass das Thema Anerkennung für sie eng verbunden war mit dem selbstverdienten Geld bzw. der dafür erbrachten Leistung.

I1: Und warum würdest du das gut finden?
S: Weil ich denen dann nicht so viel Geld geben müsste und weil die dann selber Geld verdienen würden, weil sie dann selbst wissen, das habe ich verdient, und das ist dann eine Anerkennung so zusagen. (Sonja, 11 Jahre, Position 201-202)

Aus Sicht von Sonja bekam diese Art der Anerkennung nur, wer selbst arbeitete. Der dafür erhaltene Lohn war für sie eine Bestärkung ihrer Arbeit und auch eine Bestätigung ihrer selbst. Es zeigte ihr, dass sie die Arbeit gut gemacht hat und führte dazu, weiterzumachen. Das Wort *verdienen* war hier jedoch nicht eindeutig zuzuordnen. Analytisch hatte Sonja zwei Konnotationen miteinander verbunden. Einerseits sagte sie, dass die Kinder selbst Geld verdienen würden, sie arbeiteten somit für eine Gegenleistung. Diese Betrachtungsweise kann als sachliche Tatsachenbeschreibung gewertet werden, die sich auf die Tätigkeit und den damit einhergehenden Lohn bezieht. Andererseits äußerte sich Sonja wie folgt: „dann selbst wissen, dass habe ich verdient“. Für Sonja war es also nicht nur die monetäre Entlohnung, die als Anerkennung gewertet wurde, sondern es war die aufgebrachte Anstrengung, die erbrachte Leistung, die die Anerkennung in Form von monetärer Entlohnung forderte und rechtfertigte. Die über die sachliche hinausgehende symbolische Bedeutung der Worte kommt hier zum Tragen. Meines Erachtens ist von Sonja mit dem ersten Satz die sachliche Ebene gemeint und mit dem zweiten Satz die symbolische Bewertung.

Wichtig war den Kindern indes nicht nur, dass sie eine Anerkennung erfuhren, sondern auch von wem. Es konnte in der Analyse herausgearbeitet werden, dass die befragten Kinder sowohl von einer Anerkennung der Eltern bzw. Geschwistern sprachen, als auch von einer Anerkennung innerhalb der Peergruppe. Es traten auch beide Formen der Anerkennung auf.

[26] Siehe dazu Wihstutz, 2009

Insgesamt kann daraus gefolgert werden, dass die Kinder sich stolz fühlten, wenn ihre Arbeit anerkannt und gewürdigt wurde, und dies stärkte sie in ihrer jugendtypischen Entwicklung.

Positionsveränderung

Die eben genannte Anerkennung der Familie oder der Peergruppe konnte nun auch dazu führen, dass sich die Position innerhalb des Beziehungsgefüges bei den Kindern veränderte. In sozialen Beziehungen nimmt jede beteiligte Person eine bestimmte Position ein. Durch verschiedene Einflüsse können diese Positionen verändert und verschoben werden. So gibt es in Familien der hiesigen Gesellschaft verschiedene Konstellationen. Am häufigsten ist eine hierarchische Familienstruktur zu finden, in der Erwachsene eine höhere (Macht-)Position einnehmen als Kinder. In der heutigen Zeit gibt es jedoch viele verschiedene Konstellationen, in denen Kinder immer häufiger eine gleichberechtigte Position einnehmen (siehe auch Kapitel 1.5., S.60ff.). Durch die Ergebnisanalyse konnte herausgearbeitet werden, dass sich durch das selbstverdiente Geld Konstellationen verschieben konnten. Wie bereits oben beschrieben, hatten die befragten Kinder mehr Freiräume, wenn sie über das selbstverdiente Geld verfügen konnten. In denen konnten sie Erfahrungen sammeln und sich ausprobieren. Je autonomer sie wurden, desto unabhängiger wurden Sie von den Eltern. Diese Unabhängigkeit führte in dieser Untersuchung meist zu einer gleichwertigeren Position innerhalb der Familie. Aus Sicht der Kinder konnte dies indes zu Problemen im Beziehungsgeflecht führen, wenn beispielsweise die Eltern den Kindern diese Autonomie nicht zugestanden haben, wenn die Kinder die ökonomische Autonomie auch auf andere Gebiete ausweiten wollten oder die anderen Familienmitglieder nicht mehr als gleichwertig angesehen wurden (siehe auch S.199f. zum Thema Macht). Victoria zum Beispiel wollte durch Geschenke ihre Position in der Familie und bei Freunden verbessern.

I2: Was hast du denn mit dem Geld so alles gemacht?
V: Weiß nicht mehr. Also erstens immer Geschenke kaufen, weil ich habe so in der Ukraine ganz viele Freunde und Verwandte, hauptsächlich Verwandte, richtig viele, ja! Und da irgendwie jeden Monat, ach der hat ja auch mal wieder Geburtstag, und die sind dann immer enttäuscht, wenn es keinen Gruß aus Deutschland gibt und deshalb also hauptsächlich irgendwie Geschenke kaufen (…). (Victoria, 13 Jahre, Position 255-256)

Im Interview berichtete Victoria, dass sie Freunde und Bekannte beschenkte, unter anderem in Ihrer Heimat Ukraine. Analytisch betrachtet deutet dieses Verhalten darauf hin, dass sie es weniger des Schenkens willen machte als vielmehr dem Bild einer großzügigen Person entsprechen zu wollen. Diese Verhaltensweise hat ein hohes gesellschaftliches Ansehen innerhalb der persönlichen Beziehungen im Rahmen ihrer traditionell ausgerichteten Herkunft. Die Geschenke dienten deshalb dem Zweck, sich symbolisch einen erhöhten gesellschaftlichen

Status im Kreise ihrer Familien- und Freundschaftsbeziehungen zu verschaffen und diesen zu halten. Eine Positionsveränderung durch ein erhöhtes Ansehen war die Folge.

Bei Lex, Arne und Kelly hatte das Vorhandensein des selbstverdienten Geldes dazu geführt, dass sie auf eine Auszahlung des Taschengeldes verzichtet haben (siehe Kapitel 4.3.1., S.165ff.).

1: Und kriegst du das zusätzlich zum Taschengeld oder statt Taschengeld?
K: Also ich will im Moment kein Taschengeld von meinen Eltern, weil ich ja selbst was verdiene. (Kelly, 12 Jahre, Position 102-103)

Nach ihrer Aussage wolle Kelly kein Taschengeld, weil sie selbst Geld verdiene. Einschränkend gab sie an, dass dies ein Momentzustand sei. Wenn sich in den Augen von Kelly die Voraussetzungen ändern, würde sie dies vielleicht wieder zurücknehmen, beispielsweise, wenn sie kein Geld mehr verdient. Kelly berichtete an einer anderen Stelle, dass sie sich selbst dazu entschieden habe, kein Taschengeld anzunehmen. In Ihrer Einschätzung hatte sie durch das selbstverdiente Geld und ihre anderen Einnahmequellen genügend Geld zur Verfügung, um auf das Taschengeld verzichten zu können. Infolgedessen hatte sich die Position innerhalb der Familie für Kelly verändert. Der Verzicht auf Taschengeld bedeutete nämlich neben einer stärkeren finanziellen Autonomie auch die Abkehr der pädagogischen Ziele des Taschengeldes. Kelly war nicht mehr dem pädagogischen Zwang unterstellt, den das Taschengeld mit sich bringt. Der Einfluss der Eltern wurde dadurch verringert. Es ging nicht mehr um ein von den Eltern zur Verfügung gestellter Betrag, auf den sie Einfluss nehmen konnten, sondern um Geld, welches Kelly nun selbst verdient. Für Kelly änderte deshalb das selbstverdiente Geld wie gesagt die Stellung innerhalb der Familie. Wenn sich Kinder also vom Taschengeld lösen, dann lösen sie sich automatisch auch ein Stück von den Eltern. Die Entwicklungsaufgaben der Kinder (vor allem die Autonomie- und Identitätsentwicklung) können nun auf einer veränderten Ebene bearbeitet werden und die Grenzen der Kindposition aufweichen.

Während bei Lex, Arne, Kelly und Leo eine solche Erhöhung der Kindposition und damit Annäherung an die Erwachsenenposition gefunden wurde, konnte bei Ann mit ihren 11 Jahren bezogen auf ihre Erfahrungen eine Angleichung vor allem im finanziellen Bereich eruiert werden.

A: Also Mama hat's schon ausgegeben, die schuldet mir noch 50 €.
I1: Ach so. Die musste sich dann was kommen und hat dann dein Geld gegeben?

K: Klar, die verdient ja nicht so viel, weil sie ja noch studiert und halt mittwochs immer arbeitet mit Kindern, Erzieherin ist sie. Und halt, dann kriegt sie nicht viel Geld, weil das Sozialamt nimmt ihr dann 80% weg davon, weil sie halt nicht nebenbei arbeiten darf. (Ann, 11 Jahre, Position 324-326)

Insgesamt wurde im Interview deutlich, dass Ann sehr gut über das Leben der Mutter und über die familiären Finanzen Bescheid wusste. Dahingehend schien es eine Offenheit zwischen Mutter und Kind zu geben. Ann berichtete im Interview, dass sie mit ihrer Mutter allein lebte. Die Mutter studierte und verdiente daher nicht viel Geld. Neben dem Studium arbeitete sie noch. Ann erzählte weiter, dass der Lohn dieser Nebentätigkeit auf die Sozialleistungen angerechnet wurde, welche die Mutter für die Familie von Staat bekam. Nach Angaben von Ann waren es 80%, die der Mutter vom Lohn abgezogen wurden, weil der Lohn den Freibetrag für Nebenverdienste überstieg. Aus den Aussagen von Ann lässt sich schließen, dass ihr die finanzielle Situation der Familie verständlich erklärt wurde, vor allem warum die Mutter – und damit die Familie – nicht viel Geld zur Verfügung hat und konnte es nachvollziehen. Ann war folglich in die (finanzielle) Situation der Familie eingebunden und nicht außen vorgelassen. Ann berichtete sogar von Situationen, in denen sie und die Mutter gemeinsam Entscheidungen getroffen haben. Daraus ist zu schließen, dass Ann als gleichberechtigtes Familienmitglied integriert ist. Es zeigte sich aber auch im Interview, dass sich Ann für alle Familienangelegenheiten verantwortlich fühlte und als Folge ihr Geld der Familie zur Verfügung stellte. Dies könnte eine Erklärung für die Leihgeschäfte zwischen Mutter und Tochter sein. Aus den Interviewsequenzen konnte ermittelt werden, dass dies anscheinend öfter vorkam. Da sich Ann jedoch als gleichberechtigtes Mitglied der Familie in diesem Bereich ansah, war es für sie selbstverständlich, der Mutter auszuhelfen. Auf der anderen Seite akzeptierte die Mutter das Leihgeschäft und damit implizit die Positionsveränderung. Das Verhältnis zwischen Mutter und Tochter hatte sich verändert. Es war nun nicht mehr der Erwachsene, der dem Kind Geld lieh, sondern umgekehrt. Da im Interview keine Anzeichen von Machtverhältnissen genannt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um eine gleichwertige Position der beiden zumindest auf diesen finanziellen Bereich bezogen handelt. War diese Positionsveränderung im finanziellen Bereich aber auch Grundlage für weitere Anpassungen im familiären Beziehungsgeflecht?

Ann wurde wie gesagt in finanzielle Geschäfte mit einbezogen und bekam dahingehend den Status eines gleichberechtigten Partners in der Familie. In anderen Belangen wurde sie aber aus ihrer Sicht weiterhin als Kind behandelt. So entstand ein Missverhältnis, welches Konfliktpotential in die Beziehung zwischen Mutter und Tochter brachte. Ann berichtete, dass

sie teilweise auch in anderen Bereichen als gleichberechtigt behandelt werden wollte, von der Mutter dies aber nicht zugelassen wurde. Analytisch ist das Verhältnis zwischen Abhängigkeit und Autonomiebestreben folglich im Ungleichgewicht. Es konnte herausgearbeitet werden, dass Ann mit in die finanziellen Belange der Familie einbezogen wurde und bekam mit, was es heißt, wenig Geld zu haben. Sie machte alltagsrelevante Erfahrungen, mit wenig Geld auszukommen. Das Beziehungsgeflecht zwischen Mutter und Tochter war auf der ökonomischen Seite von Gleichberechtigung geprägt, obwohl es durch ein anhaltendes Schuldverhältnis belastet war. Im gesamten Gespräch war jedoch spürbar, dass Zusammenhalt und Unterstützung in der Familie eine wichtige Bedeutung hatte. Meiner Ansicht nach versuchte Ann mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln der Mutter zu helfen. Da es in erster Linie finanzielle Nöte waren, half sie mit Geld aus oder gab etwas dazu, wenn etwas fehlte. Das geliehene Geld bekam somit eine symbolische Bedeutung für Ann. Es führte das Kind in eine erhöhte, wenn nicht sogar in eine gleichberechtigte Position innerhalb der Familie. Diese Erhöhung war aber nur auf den finanziellen Bereich beschränkt. Darüber hinaus verweigerte die Mutter eine Anpassung der Hierarchie. So gibt es durch die Leihgeschäfte zwar auch ein verändertes Machtgefälle, welches von Ann aber nicht ausgenutzt wurde, da sie sich nicht in einer höheren Position als die Mutter sah.

Macht

Macht spielt in der heutigen Gesellschaft eine wichtige Rolle. In der hiesigen konsumorientierten Gesellschaft gilt eine Person als mächtig, wenn sie viel Geld zur Verfügung hat und/oder Entscheidungen treffen darf. Außerdem wird in der Gesellschaft die Sichtweise vermittelt, dass der Grad an Macht steigt, je mehr Geld man besitzt. Denn Macht wird mit Einfluss und Entscheidungsgewalt verbunden. Diese Kriterien finden Anwendung sowohl in Makroverbünden wie beispielsweise bei Regierungen, großen Konzernen und der Schule, als auch im Mikroverbund wie der Familie. Kinder erfahren somit auf unterschiedlichen Ebenen die Auswirkungen von Macht. Wie Kinder mit Macht umgehen, hängt demnach davon ab, wie sie die Machtausübung gesellschaftlich, medial, sozial und familiär kennenlernen.

In dieser Studie konnte festgesellt werden, dass, wenn (arbeitende) Kinder nun über eine größere Summe an Geld verfügen als andere Kinder oder andere Familienmitglieder, dies nicht nur zu einer oben genannten Positionsveränderung führen konnte, sondern auch zu einer Veränderung in den Machtverhältnissen innerhalb einer Beziehung. Bei der Betrachtung der Interviewsequenzen wurde deutlich, dass den Kindern vereinzelt in der Familie vermittelt wurde: Wer das Geld verdient, darf Entscheidungen treffen, hat also die Macht. Definitorisch

ist Macht für die hier befragten Kinder folglich gleichzusetzen mit Entscheidungen treffen. Diese Wertzuschreibung fand sich insbesondere bei Grinch. Im Folgenden wird deshalb der Einzelfall genauer betrachtet.

Grinch war zum Zeitpunkt des Interviews 12 Jahre alt und lebte mit seiner Mutter und einem „Ziehvater“ (Position 11) in einer Wohnung. Grinch arbeitete als Schauspieler. Das daraus verdiente Geld stand Grinch jedoch nicht zur Verfügung, sondern wurde von seiner Mutter und dem Ziehvater verwaltet. In den Interviewsequenzen zeigte sich bei Grinch nun sehr genau, wie sich das selbstverdiente Geld auf die Familienkonstellation ausgewirkt hat und das Thema Macht in der Familie bearbeitet wurde.

I1: Kannst du noch mal ein bisschen sagen, was da so das ganz besondere ist, warum das anders ist?
G: Da hat man dann Geld in den Händen, was man sich wirklich selbst verdient hat. Weil meine Mutter sagt dann immer: mach’ mal die Augen zu, dann kannst du sehen, was dir gehört. Und dann kann ich immer sagen, ja da habe ich einige Aktien. Und noch einiges andere. Das ist natürlich der Spaß daran, dann mal zu zeigen, dass ich auch schon bisschen selbst Geld habe und so weiter. Und es ist noch schön zu wissen, dass man sich das wirklich selbst verdient hat. (Grinch, 12 Jahre, Position 305-307)

Es zeigte sich, dass es für Grinch wichtig war, dass er das Geld selbst verdient hat. Und weil es ihm wichtig war, unterschied er das selbstverdiente Geld von anderem Geld. Für ihn war es etwas Besonderes, wenn er Geld für eine eigene Leistung bekam. In der theoretischen Analyse konnte eruiert werden, dass der wirtschaftliche Wert des Geldes für Grinch jedoch zweitrangig war. Ihm wurde vermittelt, dass sich Macht über Besitztümer ausdrückt. Deshalb stellt das selbstverdiente Geld für Grinch ein Besitztum dar, welches er gleichermaßen wie Erwachsene als Maß einsetzen kann. So berichtete Grinch, dass er seine Besitztümer in einer Diskussion mit der Mutter einsetze, um sich auf gleiche Höhe zu begeben und der Mutter etwas Gleichwertiges entgegenzuhalten. Grinch wollte sich von den Eltern abgrenzen, indem er etwas hatte, was die Eltern gar nicht oder nicht in dem Umfang hatten. In seinen Augen war er finanziell gut aufgestellt und fühlte sich wirtschaftlich autonom. Aus seinen Äußerungen im gesamten Interview konnte indes geschlossen werden, dass Grinch nicht nur genauso viel haben wollte wie die Eltern, sondern mehr. Analytisch war dies darauf zurück zu führen, dass Grinch den Besitz von Geld gleichsetzte mit einer Machtposition. Wer den größten Besitz hatte, war in seinen Augen mächtig und durfte Entscheidungen treffen. Da er durch seine Arbeit als Schauspieler Geld verdiente, war er aus seiner Sicht dementsprechend mächtig genug, um selbst Entscheidungen zu treffen - vor allem, was sein Geld betraf. Aber auch auf andere Bereich wollte er diese Macht ausweiten.

I1: Und wer entscheidet, wie viel Geld auf dein Girokonto geht, wie viel Geld du auf die Hand kriegst und wie viel Geld auf dein Konto geht?
G: Na eigentlich dürfte ich das ja entscheiden, aber es macht leider meine Mutter.
I1: Wieso leider?
G: Na ich würde natürlich sehr gerne die Macht über mein Geld haben, weil ist ja mein Geld.
I1: Und das heißt, du findest das eigentlich nicht so ganz in Ordnung, dass deine Mutter das macht?
G: Ich finde es schon mal sehr schön, dass sie mir erlaubt hat, ein Girokonto zu führen und jetzt wäre es noch besser, wenn ich über mein restliches Geld noch die Macht hätte. (Grinch, 12 Jahre, Position 295-301)

Für Grinch ist das Thema „Macht“ zentral. Es zeigte sich, dass seine Einstellung zu Macht und Geld dabei einen wesentlichen Teil seiner Handlungen und damit auch seiner jugendtypischen Entwicklung bestimmte. Zwei grundsätzliche Voraussetzungen, um die Macht über Entscheidungen zu haben, waren für Grinch Geld zu besitzen und darüber zu verfügen. In der Familie wurde ihm dies vorgelebt. In der tiefergehenden Analyse wurde jedoch festgestellt, dass Grinch innerhalb der Familie keine Macht ausüben und Entscheidungen treffen konnte, da er zwar sein erarbeitetes Geld verdient hatte, aber darüber nicht frei verfügen konnte. Sein Ziehvater und seine Mutter bestimmten darüber. Die Macht hatten aus Sicht von Grinch in der Familie folglich die Eltern. Mit dieser Situation war Grinch unzufrieden und deshalb wollte er diese Konstellation verändern. Sein Wunsch beziehungsweise sein Ziel war, die Macht über sein Geld zu erhalten. Denn nach seiner Meinung hatte er das Recht dazu, weil es sein selbstverdientes Geld war. Diese Diskrepanz zwischen Vorstellung und Realität führte zu einem Machtkampf zwischen Grinch und seiner Mutter. Dieser wurde ebenso auf andere Bereiche ausgeweitet. Denn auch in erzieherischer Hinsicht wollte Grinch sich beweisen. Sein Machtverständnis sollte sich auf alle Bereiche ausweiten.

G: Das sind dann Machtspiele eigentlich, häufiger Weise.
I1: An was machen die sich fest?
G: An den Aufgaben, da jetzt, oder dass ich recht habe.
I1: Wann hast du recht und sehen die das nicht ein oder so?
G: Na meine Mutter mag zum Beispiel nicht, wenn man ihr ihre Fehler aufweist und dann ist es für mich immer sehr schön, ihr diese Fehler alle aufzuweisen. Und dann will ich ihr halt auch zeigen, dass es auch stimmt. (Grinch, 12 Jahre, Position 577-582)

Grinch testete seine Grenzen aus, indem er die Mutter kritisierte und versuchte durch das Aufzeigen von Fehlern seine eigene Position zu erhöhen. Dies war ein strategischer Zug von Grinch, um so die Macht über Personen zu gewinnen. Das Thema Macht beschäftigte ihn somit über seine Finanzen hinaus auch in andere Bereiche.

Bei Leo war solch ein Machtstreben nicht zu erkennen. Er bekam so gut wie alles von seinen Eltern bezahlt.

L: 3,50€ die Woche, anders gesagt muss ich persönlich sagen, ich kann damit eigentlich nicht leben. Und darum ist auch wieder so ein kleiner Ansporn, darum gehe ich auch arbeiten, damit ich mehr Geld habe. Wo ich mir dann auch mehr leisten kann. Aber ich muss sagen, ich muss mir nichts alleine kaufen. Taschengeld zum Beispiel, nicht mal Döner, für Döner oder so was kriege ich von meinen Eltern immer Geld. Daher bin ich mit dem Taschengeld eigentlich noch nicht ganz so unzufrieden, weil es wird mir Kino bezahlt, es werden auch ziemlich viele Sachen von meinen Eltern bezahlt. Die anderen, die kriegen halt 30€ im Monat oder so, müssen sich aber davon auch halt alles selber kaufen. Und ich krieg halt bloß 3,50€, aber muss mir dann Kino oder so, muss ich halt meistens nicht selber bezahlen, das bezahlen dann meine Eltern.
I2: Und gehst du dann halt zu deinen Eltern hin und sagst, ich will jetzt ins Kino, gebt mir mal Geld, oder?
L: Na ja, nicht so. aber ich gehe dann zu meinen Eltern hin und frage sie, ob ich nicht vielleicht ins Kino gehen dürfte und dann geben sie mir das Geld und dann darf ich auch meistens gehen. Es sei denn, ich gehe 3, 4 Mal in der Woche, dann sagen sie nach dem 2. Mal ne, jetzt nicht mehr, du warst diese Woche schon so oft. (Leo, 14 Jahre, Position 206-208)

In der Interviewsequenz wurde deutlich, dass Leo kein eigenes Geld zur Verfügung hatte. Wenn er etwas kaufen wollte, holte er sich Geld von den Eltern. So musste er sich einerseits keine Gedanken über ein vorhandenes Budget machen, auf der anderen Seite konnten die Eltern ihn jederzeit kontrollieren und ein Veto einlegen, wenn ihnen zum Beispiel eine Freizeitaktivität nicht gefiel. Dann bekam er kein Geld. Leos Ausgaben hingen folglich mit der Gutmütigkeit der Eltern zusammen. Im Alltag bedeutete das für Leo, dass nach dem Ermessen oder Empfinden der Eltern entschieden wurde, ob und wie viel Geld Leo bekommen würde. Es gab keine konkrete Summe, die Leo nach Belieben einsetzen bzw. erfragen konnte. So hatte er jedoch auch keinen Überblick über seine Ausgaben. Wenn die Eltern gutmütig waren, dann konnte er im Monat mehr ausgeben, wenn nicht, waren die Ausgaben von Leo bzw. seine Freizeitaktivitäten eingeschränkt. Eine fassbare Grenze war hier nicht zu sehen. Leos Umgang mit Geld war also sehr von dem Verhalten der Eltern beeinflusst. Er konnte zwar frei über die ihm zur Verfügung gestellte Summe (Taschengeld, verdientes Geld) verfügen, seine Ausgaben konnte er aber so nicht kontrollieren, weil sie sein Budget überstiegen und von der Freigiebigkeit der Eltern abhängig waren. Leo war mit dieser Vorgehensweise jedoch zufrieden, da er kein eigenständiges Handeln wollte. Diese Entscheidung wurde meines Erachtens von Leo getroffen, weil er nach seinem Empfinden so mehr Geld zur Verfügung hatte, als wenn er von den Eltern eine bestimmte Summe zur Verfügung gestellt bekäme. Denn seiner Auffassung lag zugrunde: Je mehr Geld er für seine Freizeitaktivitäten von seinen Eltern

bekam, desto weniger musste er von seinem eigenen Geld nehmen. Um dem zu folgen, verzichtete er auf seine finanzielle Autonomie und akzeptierte die Machtposition der Eltern.

Zusammenfassend können Machtkonstellationen innerhalb von Beziehungen verschieden aussehen. In dieser Analyse wurden zwei Machtkonstellation betrachtet, die in den betrachteten Familien vorherrschten und es wurde herausgefiltert, in wie weit das selbstverdiente Geld neben den anderen Einnahmequellen der hier befragten Kinder auf diese Konstellation Einfluss nahm. Dabei traten Diskrepanzen im Machtgefüge vor allem dann auf, wenn Kindern Geld verweigert wurde oder ihnen immer Geld zur Verfügung stand. Beides behinderte die ökonomische Entwicklung. Das Verhalten der Eltern spielte dabei eine wesentliche Rolle. Auch wenn die Kinder frei über ihr Geld entscheiden konnten, hatten Eltern die Macht, dies zu gewähren oder nicht. Die damit einhergehenden beziehungsweise vermittelten symbolischen Bedeutungen von Geld nahmen somit auf vielfältige Weise Einfluss auf die hier befragten Kinder, sei es durch die symbolische Bedeutung der Einnahmequellen, die Positionsveränderungen oder Machtverhältnisse innerhalb von Beziehungen. Jede Wertung veränderte die Kinder kontextuell im Hinblick auf den Umgang mit Geld.

Geld als Tabuthema

So wie es verschiedene Bedeutungen von Geld gibt, so wird auch die Thematik Geld in der Öffentlichkeit unterschiedlich behandelt. In der theoretischen Diskussion wird berichtet, dass auf der einen Seite allgemeine Geldangelegenheiten oder oberflächliche Finanzinformationen in die Öffentlichkeit gegeben und dort diskutiert werden. Details und konkrete Zahlen hingegen werden auf der anderen Seite nur einem kleinen Kreis preisgegeben. Diesen Unterschied findet man sowohl in der Mikroebene (beispielsweise im Familien- und Freundeskreis), als auch auf der Makroebene (beispielsweise bei Banken oder Staaten). Eine gesellschaftliche Norm in der hiesigen Gesellschaft ist folglich keine konkreten Informationen, sei es über Gehälter, das Vermögen oder den Umgang mit Geld gegenüber fremden Personen preiszugegeben. Ganz nach dem Motto: Geld hat man, darüber spricht man nicht. Gerade solche Sprichwörter sorgen jedoch dafür, dass diese Haltung von Generation zu Generation weitergegeben wird. Doch warum ist diese Verschwiegenheit in der heutigen Gesellschaft zu Zeiten von Internet und Google trotzdem noch vorhanden?

Die westliche Gesellschaft ist vom Konsum geprägt. Speziell teure Konsumgüter zu besitzen, bedeutet wie schon beschrieben Anerkennung und sozialen Wohlstand. Nicht jedem ist es aber vergönnt, sich teure Konsumgüter zu kaufen. Meiner Ansicht nach versuchen einige Menschen

jedoch einen solchen Schein nach außen zu tragen, um gesellschaftlich mithalten zu können. Ratenkäufe und Kredite vereinfachen dies heute. Wenn nun die finanziellen Möglichkeiten öffentlich wären, könnte niemand nach außen darstellen, was er eigentlich nicht ist. Damit dies nicht geschieht, wird der finanzielle Haushalt privat gehalten. Es wird eine Gesellschaft kreiert, in der sich weiterhin über den Konsum bzw. über den Besitz von Konsumgütern definiert wird.

In der tiefergehenden Analyse wurde eben dieses festgestellt, dass die Kinder im Alltag immer wieder auf Situationen, Aussagen und Handlungen trafen, in denen ihnen vermittelt wurde, dass über konkrete Summen nur selten gesprochen wird (siehe beispielsweise Kapitel 4.3.2., S.173ff.). Auch in manchen Interviewsituationen wurde deutlich, dass es für einige Kinder unangenehm war, über genaue Summen zu sprechen. Mit großem Fingerspitzengefühl sind die Interviewer aber darauf eingegangen, so dass die Kinder das nötige Vertrauen aufgebaut hatten, um mit uns auch über dieses Thema zu sprechen.

Amadeus war beispielsweise ein Kind gewesen, dem es unangenehm war, über die Bezahlung seiner Tätigkeit zu reden.

I1: Passt ihr auch manchmal abends auf die auf?
AM: Ja, manchmal übernachtet sie auch hier.
I1: Ah ja. Kriegt ihr dann auch Geld dafür?
AM: Ja, denk schon, weiß nicht.
I1: Sehe ich das richtig, dass dir das Geld eigentlich nicht so wichtig ist?
AM: Ich weiß nicht, also es geht.
I2: Aber du machst das jetzt nicht, um Geld zu verdienen oder euer Taschengeld aufzubessern?
AM: Ja, das ist halt eine Freundin von uns, da macht man das halt so, das ist irgendwie selbstverständlich, glaube. (Amadeus, 14 Jahre, Position 70-77)

In dieser Sequenz wird deutlich, dass es Amadeus schwerfiel, über Geld zu sprechen. Auf der einen Seite war es meiner Ansicht nach für ihn gesellschaftlich implementiert, der Freundin zu helfen. Auf der anderen Seite jedoch moralisch verwerflich, dies mit Geld in Verbindung zu bringen. Analytisch zeigte Amadeus durch das Reden in der dritten Person deutlich, dass es eine gesellschaftliche Erwartung war, die er erfüllen wollte und weniger seine eigene Meinung. Jedoch konnte er dies nicht wörtlich aussprechen, weil er den gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen entsprechen wollte. Durch die weitere Analyse des Interviews konnte indes herausgefunden werden, dass Amadeus das verdiente Geld schon wichtig war, er dies aber nicht in den Vordergrund stellen wollte. Primär wollte Amadeus das Helfen einer Freundin hervorheben.

Insgesamt haben die Kinder im Elternhaus, in der Familie, aber auch durch den Freundeskreis und den Medien vermittelt bekommen, welche Erwartungen an verschiedene Thematiken geknüpft werden. So lernten sie die gesellschaftliche Haltung in ihren Alltag zu integrieren. In der theoretischen Diskussion stellen die verschiedenen Bedeutungen von Geld im Kontext des Phänomens Umgang mit Geld eine Herausforderung dar, können aber auch zu einem Problem werden, wenn den Kindern nicht vermittelt wird, welche Möglichkeiten im Umgang liegen. Die Kommunikation und die Gelderziehung der Eltern spielen dabei eine wichtige Rolle. Es zeigte sich, dass ein offener, verständlicher, aber auch kritischer Umgang mit dem Thema Geld auf Seiten der Eltern zu einer Sensibilität des Themas auf Seiten der Kinder führte.

4.4.2. Gelderziehung in der Familie

Im Entwicklungsprozess ist die Gelderziehung in der Familie ein wichtiger Baustein für Kinder und nimmt kontextuellen Bezug auf das Phänomen Umgang mit Geld. Wie bereits mehrfach angedeutet wurde, sind die Eltern nicht nur Vorbild im Umgang mit Geld, sondern nehmen auch direkten Einfluss auf das Spar- und Ausgabeverhalten der Kinder. Der ökonomische Bildungsprozess findet folglich primär in der Familie statt, mit dem Ziel, zum einen die finanzielle Eigenständigkeit und zum anderen ökonomische Kompetenzen zu erlernen (siehe auch Kapitel 4.8., S.290ff.). Darüber hinaus sind die Eltern ein wichtiger Geldgeber. Das Taschengeld, welches hauptsächlich von den Eltern gezahlt wird, ist wie im Ergebniskapitel zum Thema Taschengeld beschrieben, eine der wichtigsten Einnahmequellen der Kinder (siehe Kapitel 4.3.1., S.165ff.).

Wenn die Kinder dieser Studie Taschengeld oder Geldgeschenke bekommen haben, waren die Einnahmen einerseits von anderen Personen abhängig und das Budget wurde andererseits hauptsächlich für den jugendtypischen Konsum genutzt. Beim Taschengeld mussten die Kinder darauf vertrauen, dass die Eltern ihnen das Geld in regelmäßigen Abständen geben. Beim geschenkten Geld konnten die Kinder durch den unberechenbaren Zeitpunkt der Übergabe nicht mit einem bestimmten Betrag kalkulieren. Das verdiente Geld hingegen war ein regelmäßiges Einkommen, mit dem die Kinder ihren Alltag bestreiten konnten, ohne von anderen Personen abhängig zu sein. Dieser Aspekt zeigt, dass eine Abgrenzung von den Eltern möglich war, weil die Kinder nicht mehr vollständig auf sie angewiesen waren. Wie sich herausstellte, galt dies aber nur, wenn das Geld zur freien Verfügung stand und nicht von den Eltern verwaltetet oder ganz einbehalten wurde. Das Verhalten der Eltern spielte somit eine wichtige Rolle. Gewährten die Eltern den Freiraum, konnte sich das Kind entwickeln, die finanzielle Unabhängigkeit als

kleinen Freiraum erkunden und erproben. Griffen die Eltern ein und beschränkten durch Kontrolle oder Entzug den eigentlichen Freiraum, dann blieb den Kindern die finanzielle Unabhängigkeit verwehrt und sie hatten nicht die Möglichkeit, in diesem Bereich Autonomie zu entwickeln oder einen Umgang mit Geld zu erlernen.

Ein weiteres Ergebnis dieser Forschung war, dass der Einfluss der Eltern auf das Spar- und Ausgabeverhalten der Kinder in unterschiedlicher Weise von den Kindern selbst wahrgenommen wurde. So wurde berichtet, dass manche Eltern sehr stark das Ausgabe- und Sparverhalten der Kinder kontrollierten, andere wiederum ließen den Kindern freien Lauf, dass sie selbst ihre Erfahrungen machen konnten. Insgesamt konnten vier Dimensionen einer finanziellen Unabhängigkeit aus der Sicht der befragten Kinder herausgearbeitet werden:

1. Die **uneingeschränkte finanzielle Unabhängigkeit.** Hier nahmen die Eltern keinen Einfluss auf das Spar- und Ausgabeverhalten der Kinder. Alle Entscheidungen wurden von den Kindern allein getroffen.
2. Die **begleitende finanzielle Unabhängigkeit.** Bei dieser Dimension holten sich die Kinder Rat von den Eltern oder die Eltern sprachen unaufgefordert mit den Kindern über Geld. Die Entscheidungsgewalt blieb bei den Kindern.
3. Die **kontrollierte finanzielle Unabhängigkeit.** Hier schrieben die Eltern den Kindern vor, was zu tun war und kontrollierten alle Vorgänge. Die Eltern drängten die Kinder, dass zu tun, was sie für richtig hielten. Die Kinder konnten nur eingeschränkt mitentscheiden.
4. Die **entzogene finanzielle Unabhängigkeit**. Bei dieser Dimension übernahmen die Eltern alle Entscheidungen. Die Kinder bekamen keinen Zugriff auf ihr Geld und durften nicht frei entscheiden, was damit passiert. Teilweise wurden sie überhaupt nicht informiert, wie viel Geld sie verdient oder gespart hatten. Den Kindern wurde das Mitspracherecht komplett entzogen.

Jede dieser Formen hatte Auswirkungen auf das Spar- und Ausgabeverhalten der Kinder und damit auf das Phänomen *Umgang mit Geld*. Im Folgenden sollen nun die einzelnen Subkategorien der finanziellen Unabhängigkeit aus der Sicht der befragten Kinder genauer beschrieben werden.

Uneingeschränkte finanzielle Unabhängigkeit

Nach diesem Modell haben die Kinder frei über ihr Geld verfügt und alle Entscheidungen bezogen auf das Spar- und Ausgabeverhalten ohne Einfluss der Eltern getroffen. Wenn die Eltern dies zugelassen und den Kindern den Freiraum gegeben haben, wurden die Kinder mit einer uneingeschränkten finanziellen Unabhängigkeit erzogen.

Nach der Analyse der Interviewsequenzen konnte diese Art der Gelderziehung vor allem bei Momo, Victoria und Arne festgestellt werden.

I1: Und legt hier in der Familie irgendjemand fest, was mit deinem Geld passiert?
M: Nein, das ist meine Sache, das kann ich alleine entscheiden. (Momo, 13 Jahre, Position 190-191)

I1: (…) Habt ihr des zusammen besprochen, dass des für dich gespart wird oder?
A: Na, ich kann machen was ich will mit dem //mh// (*Geld; Anmerkung durch den Verfasser*) aber ich spare immer, und wenn ich etwas wirklich haben will, dann kaufe ich mir das dann eben //mh//. (Arne, 9 Jahre, Position 279-280)

Auf den ersten Blick liegt hier eine *uneingeschränkte finanzielle Unabhängigkeit* vor. Arne und die anderen Kinder berichteten, dass sie selbst entscheiden konnten, was mit ihrem Geld passiert. Wenn Arne beispielsweise das Geld sparen wollte, dann sparte er und wenn er etwas davon kaufen wollte, dann kaufte er es sich. Seine Ausdrucksweise deutete jedoch daraufhin, dass er im Interview erwachsener klingen wollte als er mit seinen 9 Jahren war.

I2: Und wie ist es mit dem Umgang mit dem Geld, hast du da das Gefühl, dass du auch was gelernt hast?
A: Ja.
I2: So also, geht das jetzt besser oder nicht, hast du das.
A: Ich weiß nur damit umzugehen, also nicht das ich mir jetzt alles kaufe, was ich einmal am ersten Tag, für einen Tag gut finde, sondern dass ich denn, dass ich denn auch erst mal überlege, bevor ich es mir kaufe //mh//. (Arne, 9 Jahre, Position 351-354)

Nach dieser Aussage, gaben Arnes Eltern ihm den Freiraum, über sein zur Verfügung stehendes Geld selbst zu entscheiden und er dachte reflektierend über seine Ausgaben nach. Lediglich an sein Sparbuch kam er nicht ohne seine Eltern heran. An dieser Stelle war Arne aufgrund gesetzlicher Bestimmungen auf seine Eltern angewiesen.

I1: Und kannst du da selber dran an das Geld?
A: Ja, aber da muss ich mit meinen Eltern hingehen, also da habe ich auch noch ein Sparbuch und da muss ich dann hin. Bis zu 20 € kann ich denn allein hingehen, aber, wenn ich mehr abheben will, dann //mh// geht's nicht mehr. (Arne, 9 Jahre, Position 72 – 73)

Die Eltern hatten somit schon Einblick in die finanziellen Aktivitäten und unterstützten Arne, wenn er ihre Hilfe brauchte. Der Erziehungsstil war somit auch eine *begleitende finanzielle Unabhängigkeit*.

Neben dem 9jährigen Arne hatte auch der 14jährige John (in Teilbereichen) von sich behauptet, uneingeschränkt über seine Ausgaben entscheiden zu dürfen.

J: (…) So festgelegt eigentlich nicht, ich darf halt damit machen, was ich will. Entweder ich spare für ein Mofa, oder wo ich gerade drauf Bock habe. (John, 14 Jahre, Position 289)

Wenn man sich jedoch den ganzen Absatz anschaut, lag auch hier eine Mischform vor.

I1: Und ist das irgendwie zu Hause festgelegt worden, was mit dem Geld passiert?
J: Na, man muss dazu sagen, ich hatte ja mein Sparbuch und da weiß ich nicht, wie viel da drauf war. Aber wir haben ja eine Eigentumswohnung und dann haben wir im Nachbarhaus noch mal eine Wohnung gekauft und so zusagen als Anteil haben sie mein Sparbuch dafür benutzt. Und dann kann ich mit 16 oder so darüber ziehen oder so. aber sonst? So festgelegt eigentlich nicht, ich darf halt damit machen, was ich will. Entweder ich spare für ein Mofa, oder wo ich gerade drauf Bock habe. (John, 14 Jahre, Position 287-289)

Johns Eltern hatten in Immobilien investiert und dafür Johns Erspartes herangezogen, ohne ihn in die Transaktion einzubeziehen. Er wurde lediglich darüber informiert. Dieses Verhalten zählt zur *kontrollierten finanziellen Unabhängigkeit*, da John hier keinerlei Mitentscheidungsmöglichkeiten hatte. Im Sparverhalten war John jedoch von seinen Eltern abhängig. Sie kontrollierten sein Sparbuch. Sein restliches Geld durfte John jedoch für jugendtypische Kaufobjekte ausgeben. Folglich lebte er bei Eltern, die ihr Kind dahingehend *uneingeschränkt finanziell unabhängig* erziehen. In einer Folgeuntersuchung wäre interessant zu erfahren, ob die Eltern so freigiebig waren, weil sie gesehen haben, dass John Geld nicht achtlos ausgibt oder ob John sparsam und überlegt mit Geld umging, weil die Eltern ihm seine Freiheit ließen und ihm Vorbild waren. Da in dieser Forschung die Eltern nicht befragt wurden, konnte dieser Aspekt nicht näher untersucht werden.

Wie sich zeigte, konnte in dieser Stichprobe kein reiner Erziehungsstil der *uneingeschränkten finanziellen Unabhängigkeit* herausgefiltert werden. Ein großer Teil der hier befragten Kinder hatte aber zumindest im Ausgabebereich eine gewisse Autonomie erreicht. Das Alter als Komponente für eine *uneingeschränkte finanzielle Unabhängigkeit* anzugeben, ist nicht zielführend, da sowohl das jüngste befragte Kind als auch das älteste Kind hier zugeordnet werden konnten. Dieser Erziehungsstil und die damit einhergehende Autonomie waren somit weder altersabhängig, noch beschränkte sie sich auf eine Tätigkeitsgruppe.

Begleitende finanzielle Unabhängigkeit

Der Erziehungsstil *begleitende finanzielle Unabhängigkeit* war dadurch gekennzeichnet, dass aus Sicht der Kinder die Eltern in die finanziellen Aktivitäten der Kinder begleitend und beratend eingriffen, wenn die Kinder Fragen hatten oder die Eltern Bedarf erkannten. Die Entscheidung über ihr Spar- und Ausgabeverhalten lag jedoch bei den Kindern selbst. Sebastian (13 Jahre) beispielsweise lebte mit seiner Mutter zusammen und erfuhr einen Erziehungsstil der *begleitenden finanziellen Unabhängigkeit*.

I1: Wer hat das bei euch zuhause festgelegt, was mit dem ganzen Geld passiert?
S: Na ich und meine Mutter. Meine Mutter hat gesagt, sag mal, was willst du denn mit den 35 € hier und dann waren auch noch Sommerferien und auch noch sonst was. Kannst du doch auf die Sparkasse bringen, kriegst du noch Zinsen für und es kann dir keiner klauen. Und dann hat sie gesagt, musst du nun selber gucken, wie viel du nun wegbringen willst. Ich könnte auch sagen, nein, das ganze Geld behalte ich hier, bei mir zuhause, und gebe das für irgendwelche Sachen aus. (Sebastian, 13 Jahre Position 302-303)

Sebastian hatte ein gutes Verhältnis zu seiner Mutter. Sie stand ihm beratend zu Seite und gab ihm Ratschläge, überließ aber Sebastian die endgültige Entscheidung. Als Sebastian nun Geld verdiente, hatten die Mutter und Sebastian gemeinsam besprochen, was mit dem Geld von Sebastian passieren sollte. Die Mutter erklärte ihm dabei, dass er das Geld bei einer Bank deponieren könne. Auf der einen Seite würde er dafür Zinsen bekommen, auf der anderen Seite könne ihm dort das Geld keiner wegnehmen. Diese Argumente waren für Sebastian verständlich, so dass er sein eingenommenes Geld in regelmäßigen Abständen auf sein Konto einzahlte. Über das Geld für seinen Alltag entschied Sebastian allein. Sebastians Mutter gab ihm mithin den Freiraum, über das ihm zur Verfügung stehende Geld selbst zu entscheiden, stand ihm jedoch immer unterstützend zur Seite. Auch die Mutter von Juliane ließ ihr einen finanziellen Freiraum, sagte aber ihre Meinung bezüglich der Ausgaben.

I1: Genau, das wollte ich jetzt gerade nachfragen, ob deine Mutter mal sagt oder bestimmt, was mit dem Geld passiert?
J: Nö, nur, wenn sie jetzt meint, wenn ich sage, ich will mir jetzt das und das kaufen, wenn sie jetzt meint, das ist zu teuer oder so, dann sagt sie mir halt: das würde ich jetzt nicht machen. Aber ich kann's mir dann trotzdem kaufen. Nur sie sagt halt, das ist aber ziemlich teuer, oder das ist zu viel Geld für das, was es dann ist oder so.
I1: Und hörst du da auf deine Mutter oder eher nicht?
J: Na ja, manchmal nicht, aber manchmal überlege ich's mir halt dann. (Juliane, 14 Jahre, Position 96-99)

In der beschriebenen Situation sagte die Mutter ihre Meinung zum Ausgabeverhalten von Juliane, griff aber nicht in die Kaufentscheidung ein. Die beratenden Worte der Mutter hatten derart Einfluss auf Juliane, dass sie weitere Denkprozesse auslösten, die Auswirkungen auf das

Spar- und Ausgabeverhalten beziehungsweise auf den weiteren Umgang mit Geld von Juliane hatten. Sie dachte nun intensiver und reflektierter über ihre Ausgaben nach, bevor sie sich etwas kaufte. Auch bei Kelly äußerten die Eltern ihre Meinung zum Ausgabeverhalten.

I1: Und kannst du mit deinem Geld ganz alleine entscheiden, was du damit machst oder kommt da schon mal, dass deine Eltern dann sagen, kauf dir mal nicht so einen Mist oder kauf dir mal das und das davon.
K: Nein eigentlich nicht, nur manchmal schlagen sie mir vor, was ich mir davon kaufen könnte.
I1: Und wie findest du das dann?
K: Ach, manchmal kommen ganz gute Ideen dabei raus. (Kelly, 12 Jahre, Position 118-122)

Im Allgemeinen konnte Kelly weitgehend uneingeschränkt entscheiden, was sie mit ihrem Geld machen wollte. Die Eltern schauten jedoch darauf, was Kelly kaufen könnte und standen ihr beratend zur Seite. Diese Komponenten waren ausschlaggeben, um Kelly dieser Kategorie zuzuordnen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich der Erziehungsstil der *begleitenden finanziellen Unabhängigkeit* positiv auf das Spar- und Ausgabeverhalten der hier befragten Kinder ausgewirkt hat. Die beratenden Worte der Erwachsenen dienten als Denkanstöße und führten zu einem Nachdenken bis hin zu einem Umdenken des eigenen Spar- und Ausgabeverhaltens. Auffällig war bei diesen Beispielen, dass zwei der drei genannten Kinder mit alleinerziehenden Müttern zusammenlebten und alle Kinder zwischen 12 und 14 Jahre alt waren. Des Weiteren fanden sich hier Kinder aus der informellen und der formalen Gruppe. Keines der Medienkinder konnte dieser Gruppe zugeordnet werden.

<u>Kontrollierte finanzielle Unabhängigkeit</u>

Erstaunlich viele der in dieser Forschung befragten Kinder berichteten von einem Erziehungsstil der *kontrollierten finanziellen Unabhängigkeit*. Er war gekennzeichnet durch ein kontrollierendes und bestimmendes Verhalten der Eltern bezogen auf das Spar- und Ausgabeverhalten der Kinder. Hervorzuheben ist, dass die Kontrolle von einigen Kindern gewollt war, anderen Kindern dagegen aufgezwungen wurde.

Bekanntermaßen ist das Autonomiestreben ein wichtiger Punkt in der Entwicklung eines Kindes, kennzeichnend durch die Neuordnung der Balance zwischen Unabhängigkeit und Bindung zu den Eltern (siehe Kapitel 1.3.2., S.28f.). In dieser Studie waren die meisten Heranwachsenden in ihren jugendtypischen Entwicklungsschritten dabei, eine größtmögliche Unabhängigkeit zu entwickeln. Den Eltern oder vielen Eltern fiel es indes schwer, den Kindern diese Unabhängigkeit zu gewähren. Durch das Zusammenführen der verschiedenen

Einnahmequellen, speziell durch das selbstverdiente Geld, erhöhte sich das Einkommen und damit auch die ökonomische Eigenständigkeit der Kinder. In dieser Studie blockierten indes manche Eltern aus Sicht der Kinder diesen Prozess, beispielsweise in dem sie verhinderten, dass den Kindern das selbstverdiente Geld zur Verfügung stand. Bei Amadeus beispielsweise achtete die Mutter besonders darauf, dass größere Ausgaben durch Ihre Entscheidung und Kontrolle gesichert war.

A: (…) Meine Mutter will ja, dass viel von dem, was wir auch verdienen, oder ein Teil davon, für unsere Klassenfahrt dann auch dazu getan wird. Weil wir machen jetzt im Januar so eine Ski Reise. (Amadeus, 14 Jahre, Position 165)

Amadeus beschrieb in dieser Sequenz, dass ihm das Sparen aufgezwungen wurde. Die Mutter „will", dass Amadeus für die Ski Reise spart. Dies hatte den Hintergrund, dass die Mutter Sozialleistungen bekam und die Reise noch nicht durchfinanziert war. Da auch die Schwester von Amadeus mitfuhr, musste die Mutter die doppelten Kosten tragen. Damit die Mutter gewährleisten konnte, dass genug Geld für die Reise vorhanden war, sollte jeder seinen Teil dazu beitragen – auch Amadeus. Die Folge war jedoch, dass Amadeus sein selbstverdientes Geld nicht eigenständig verwalten konnte. Er durfte nicht allein entscheiden, wofür er es verwenden wollte. Amadeus war folglich mit einem Erziehungsstil der *kontrollierten finanziellen Unabhängigkeit* konfrontiert.

Im Fall von Alex konnte eruiert werden, dass er erst gar kein Geld ausgehändigt bekam, sondern seine Mutter begleitete ihn beim Einkauf. Wenn Alex etwas brauchte, bezahlte dies seine Mutter.

I1: Und wie geht das bei euch? Kriegst du dann einen bestimmten Betrag in die Hand und gehst dann selber einkaufen oder geht deine Mutter dann mit?
A: Ne, Mutter geht mit. (Alex, 14 Jahre, Position 165-166)

Mit diesem Vorgehen hatte Alex jedoch keine Möglichkeit, sich selbst zu entfalten und zu lernen, mit Geld umzugehen. Stattdessen wurde ihm vorgelebt, dass seine Wünsche uneingeschränkt erfüllt werden.

Bei Leo haben die Eltern kontrollierend eingegriffen, weil sie mitbekommen haben, dass Leo sein Geld achtlos ausgab.

L: Meine Mutter. Als wir so viel Geld ausgegeben haben und so für irgendeinen Schnullifax, was eigentlich gar nicht sein müsste, haben unsere Eltern gesagt, wir erarbeiten uns das Geld und du gibst dein Taschengeld dann für

irgendeinen Mist aus, bevor ich arbeiten gegangen bin. Und dann haben sie gesagt, dann machen wir das so, kommt immer in die Kassette und dann kannst du dir das abholen, wenn du Geld brauchst. Und das kriegen meine Eltern wie gesagt meistens mit, dann fragen sie: wofür willst du das Geld jetzt schon wieder nehmen? Und ab und zu sagen sie, muss das jetzt wirklich sein, dann besinne ich mich, lege das Geld wieder zurück. Ab und zu sage ich auch, ja, das muss jetzt sein. Dann nehme ich mir das Geld und gehe dann.
I2: Also könnt ihr da richtig denn verhandeln drüber?
L: Ja. (Leo, 14 Jahre, Position 230-232)

In den Aussagen von Leo wurde deutlich, dass es den Eltern wichtig war, dass das Taschengeld nicht unbedacht ausgegeben wurde, weil sie die Wertigkeit der Arbeit dahinter sahen. Deshalb fanden sie es unangemessen, als Leo das Geld, welches er von seinen Eltern bekommen hatte, ohne nachzudenken ausgegeben hatte. Den Eltern fehlte die Wertschätzung. Dies kommunizierten sie gegenüber Leo und führten ein Kontrollsystem ein (siehe Kapitel 4.5.1., S.251f.). So hatten die Eltern einen Einblick, wenn Leo Geld für Ausgaben brauchte. Durch die tiefergehende Analyse konnte festgestellt werden, dass durch dieses Verfahren bei Leo ein Reflektieren und Nachdenken über geplante Ausgaben in Gang gesetzt wurde, vor allem über die Notwendigkeit einer Ausgabe. Wenn Leo daraufhin entschied, dass der Kaufgegenstand keine gute Ausgabe sei, dann ließ er davon ab. Wenn er aber überzeugt von seiner Ausgabe war, dann kaufte er sich zum Teil auch gegen den Widerstand der Eltern den gewünschten Gegenstand. Wie gesagt, hat aber ein reflektiertes Handeln eingesetzt.

Bei Michi war es ähnlich. Auch hier kontrollierten die Eltern die Ausgaben, damit das vorhandene Geld aus Sicht der Eltern nicht achtlos ausgegeben wurde.

I1: Ne, das habe ich schon verstanden. Tust du das in eine Spardose, oder auf ein Konto oder?
M: Ich gebe entweder meiner Mutter das ganze Geld, damit ich's nicht ausgebe, oder in eine Spardose, unterschiedlich.
I1: Ach so, das heißt, deine Mutter macht dann die Geldverwalterin für dich?
M: Ja, so zusagen.
I1: Warum habt ihr das so geregelt? Ist das deine Idee gewesen, oder ist die von deiner Mutter?
M: Nö, das war glaube ich auch von mir und meiner Mutter zusammen.
I1: Und was ist da der Vorteil?
M: Na, wenn meine Mutter das Geld hat, dann kann ich s nicht einfach ausgeben oder so für irgendeinen Schwachsinn, meint sie zumindest. CDs oder so, das findet sie Schwachsinn, weil sie meint, das hört man so wie so dann nicht mehr in 3 oder 4 Monaten oder. Das findet sie schwachsinnig.
I2: Und wie findest du das?
M: Na ja, ich höre eigentlich relativ viel Musik und so, deswegen, ich finde es eigentlich gut. (Michi, 14 Jahre, Position 251-260)

Im Unterschied zu Leo hatte Michi jedoch die Kontrolle freiwillig den Eltern übergeben. Im Grunde konnte Michi selbst entscheiden, was sie mit ihrem Geld machen wollte. Daraufhin hatte sie über ihr Sparverhalten nachgedacht und für sich entschieden, einen Teil des Geldes der Mutter zum Sparen zu geben oder sie tat es in die Spardose. Michi hatte durch den Erziehungsstil der *kontrollierten finanziellen Unabhängigkeit* die Möglichkeit, ihr Geld der Mutter zur Verwahrung zu geben. Es zeigte sich, dass dieser Erziehungsstil durch eine offene Kommunikation zwischen Michi und ihren Eltern entstanden war. Sie selbst hat ihn mit initiiert und akzeptierte daher die damit einhergehenden Konsequenzen.

In dieser Kategorie fanden sich alle Gruppen von Tätigkeitsfeldern. Jedoch berichteten vor allem die Medienkinder davon, dass ihnen ihr selbstverdientes Geld vorenthalten wurde und sie es nicht zur freien Verfügung hatten. Milena beispielsweise sagte zwar erst, dass sie die Entscheidung über eine Ausgabe treffen durfte, relativierte jedoch im weiteren Satz diese Freiheit.

I1: Wenn wir gerade beim Entscheiden sind, habe ich auch noch eine Frage. Du hast gesagt, dass dein Geld, was du verdient hast, dass das auf dem Konto liegt. Und entscheidest du dann, was mit dem Geld passiert oder, also könntest du jetzt auch sagen, ich will das für irgendwas ausgeben, oder entscheidet das deine Mutter?
M: Ne, das entscheide schon ich. Aber ich muss dann natürlich Mama fragen und Mama sagt dann auch, willst du das wirklich machen, aber ich denke schon, dass sie weiß, dass das mein Geld ist und sie geht da auch nicht dran. (11 Jahre, Position 268-269)

Da das Geld bei der Mutter deponiert war, musste erst diese Hürde überwunden werden, um an das Geld zu kommen. Die Mutter konnte so Milenas Ausgabeverhalten kontrollieren, indem sie nachfragte, wofür das Geld ausgegeben werden solle. Der Zugang war dadurch zwar erschwert, aber das Geld war weiterhin erreichbar.

Die tiefergehende Analyse der Interviewsequenzen lieferte mithin Hinweise zu folgender Hypothese: Je mehr Geld Kinder verdienten, desto weniger hatten sie zur freien Verfügung und desto kontrollierter wurde auf ihr Spar- und Ausgabeverhalten von den Eltern geschaut. Dies traf auf mehr als die Hälfte der befragten Kinder zu. Eltern nahmen folglich in der hier vorgefundenen Altersspanne eine wichtige Funktion ein, in dem sie bezogen auf diese Kategorie in kontrollierender Weise Einfluss auf das Spar- und Ausgabeverhalten der Kinder nahmen.

Entzogene finanzielle Unabhängigkeit

Wenn die befragten Kinder in den Augen der Eltern viel Geld verdienten, konnte festgestellt werden, dass sie dieses Geld nicht nach Belieben ausgeben durften. Aus Sicht der Kinder hatten die meisten Eltern einen strengen Blick auf das verdiente Geld. Beim letzten hier besprochenen Erziehungsstil gingen die Eltern sogar noch darüber hinaus und bestimmten allein darüber, was mit dem Geld passierte. Kennzeichnend war, dass die Meinung der Kinder keine Berücksichtigung fand. Eine Ausgabe mit dem selbstverdienten Geld war für die Kinder nur mit großen Anstrengungen möglich. Bei solchen Gegebenheiten wurde von einer *entzogenen finanziellen Unabhängigkeit* ausgegangen.

Vor allem in der Mediengruppe wurde bei den hier befragten Kindern ihr selbstverdientes Geld nicht nur kontrolliert, sondern auch entzogen. Die Kinder berichteten, dass die Eltern es einbehielten und deponierten. Sie rechtfertigten diesen Schritt mit der Aussage, dass es für später war, damit die Kinder für die Ausbildung, Führerschein, etc. Geld zur Verfügung haben werden. In der Analyse stellte sich heraus, dass die meisten Kinder der medialen Gruppe sich damit abgefunden hatten, manche rebellierten jedoch und waren mit der Entscheidung der Eltern nicht einverstanden. Als Beispiel wird hier Sally angeführt, deren Mutter den Verdienst einbehielt.

I1: Und das ist dann aber kein Taschengeld, sondern das ist dann…
S: Synchrongeld, weil ich es ja nicht abheben kann, weil's ja auf ihrem Konto ist. Also sie könnte es ja abheben, aber sie möchte es nicht, dass sie spart für wenn ich später meine Ausbildung mache, dann kann ich das davon bezahlen. Und ja. Da gibt sie immer 3 Euro und wenn ich dann das abheben kann, dann zieht sie das Geld, was sie mir in den ganzen Jahren gegeben hat, zieht sie davon ab. (Sally, 9 Jahre, Position 213-216)

Dass hier eine *entzogene finanzielle Unabhängigkeit* vorliegt, zeigt sich darin, dass die Mutter über den Kopf von Sally hinweg entschieden hatte, wo das selbstverdiente Geld gelagert wurde. Es blieb auf dem Konto der Mutter zum Zweck der späteren Ausbildung. Es wurde nicht mit Sally abgesprochen, was mit dem Geld gemacht werden soll. Sally durfte ihre Wünsche nicht äußern. Für die 9jährige Sally war es jedoch noch ein sehr langer Zeitraum bis eine Ausbildung beginnen würde. Und in diesem Zeitraum kam sie nicht an ihr Geld. Nur ein kleiner Teil war ihr zugänglich.

Neben einer klaren Zuordnung wie bei Sally, konnten in dieser Untersuchung eher Mischformen der Erziehungsstile gefunden werden. Bei Lea und Martin beispielsweise konnten

sowohl Kriterien der *kontrollierten finanziellen Unabhängigkeit* als auch Kriterien der *entzogenen finanziellen Unabhängigkeit* eruiert werden.

I2: Und das verwaltet sie?
L: Ja.
I2: Und das ist für dich o.k.?
L: Ja, ich glaube, das ist schon besser so.
I2: Warum?
L: Na ja, ich glaube, sonst würde ich das vielleicht ein bisschen zum Fenster rauswerfen. (Lea, 13 Jahre, Position 154-159)

In der Interviewsequenz konnte gesehen werden, dass Lea keine freie Entscheidungsmöglichkeit hatte. Sie sagte zwar, dass es schon besser war, wenn die Mutter das Geld verwaltete, weil sie es sonst sinnlos ausgeben würde. Diese Aussage konnte jedoch als ein Schutzverhalten interpretiert werden, um die Dominanz der Mutter zu verarbeiten. In der weiteren Analyse zeigte sich deutlich, dass Lea keine Möglichkeit hatte, auszuprobieren, ob sie mit Geld umgehen könnte. Lea berichtete an anderer Stelle, dass sie sich schon öfter vorgestellt hatte, wie es sei, mit Geld frei umzugehen, doch hatte sie wie gesagt, bisher keine Möglichkeit dazu, es auszuprobieren. Sie wurde mithin in ihrer ökonomischen Entwicklung von den Eltern, insbesondere der Mutter, eingeschränkt. Weiter äußerte sich Lea:

L: Ah, Sparbuch habe ich, glaube ich jedenfalls. Also meine Eltern haben die kleinen Hefte. Und da gucke ich auch nicht so oft rein.
I1: Also verwalten deine Eltern auch mehr dein Geld?
L: Eigentlich schon. (13 Jahre, Position 139-141)

Lea war zwar mit Bankgeschäften in Berührung gekommen, interessierte sich aber selbst (noch) nicht dafür. Analytisch war nicht zu erkennen, ob es eine Animierung seitens der Eltern gab, sich selbst um ihr Konto zu kümmern. Stattdessen berichtet Lea, dass die Eltern die Verantwortung übernommen haben, das Geld und die Konten von Lea verwalteten. Auf diese Gegebenheit bezogen, wurde Lea eher dem Erziehungsstil der *entzogenen finanziellen Unabhängigkeit* zugeordnet. Da Lea jedoch über jeden Vorgang informiert wurde und Zugang zu dem Sparbuch hatte (wenn auch nur über die Eltern) deutete dies und die folgende Aussage ebenso auf einen Erziehungsstil der *kontrollierten finanziellen Unabhängigkeit* hin:

L: Wenn ich was Schönes haben möchte, dann, meine Mutter hat nämlich noch Geld von mir, Scheine, wenn ich zu viel habe, dann nimmt sie mir das nämlich immer weg, damit ich mir keine Süßigkeiten kaufe, und wenn ich dann zum Beispiel eine neue Hose brauche, oder haben möchte, dann fragt sie natürlich immer erst, ja brauchst du das denn überhaupt, hast du's nötig? Dann guckt sie in meinen Kleiderschrank, dann sagt sie, na o.k., dann gehen

wir irgendwann vielleicht zusammen einkaufen, dann finden wir auch was, was nicht so teuer ist, dann darf ich die von meinem Geld oder von der Hälfte bezahlen. (13 Jahre, Position 151)

In dieser Passage wurde die Kontrolle der Mutter eindrucksvoll beschrieben. Daraus ergab sich, dass ein selbstständiges Handeln für Lea nicht möglich war. Sie hatte gar keine Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen zu machen, um daraus zu lernen. Das kontrollierte Verhalten der Mutter schränkte Lea in ihrer ökonomischen Entwicklung derart ein, dass sie bisher nur lernen konnte, was die Mutter vorgab. Eigenständige Erfahrungen konnte sie nicht machen.

I1: Ja und jetzt, ich meinte das eher bezogen auf deine Mutter also, wenn sie sagt, nein, ihr kriegt kein Taschengeld?
L: na ja, ich meine, diskutieren hilft ja nichts, sie gibt es uns trotzdem nicht, sie sagt, ja, kommt mir entgegen mit irgendwelchen Hilfen und dann werde ich euch auch das Geld geben. (Lea, 13 Jahre, Position 124-125)

Zum Erziehungsstil der kontrollierenden bzw. entzogenen finanziellen Unabhängigkeit ähnelt das Verhalten der Eltern, wenn sie Taschengeld als erzieherisches Druckmittel einsetzen. Meines Erachtens wird der pädagogische Wert des Taschengeldes von diesen Eltern nicht als wesentlich erachtet. Kontrolle, Disziplin und Gehorsam sind für diese Eltern wichtige Tugenden. Die einschränkende Komponente dieses Erziehungsstils zeigte sich hier bei Lea sehr deutlich, vor allem in der fehlenden ökonomischen Entwicklung.

Martin hingegen lebte in einer Familie, die eine andere Vorstellung hatte, wie mit Geld umgegangen werden sollte.

I2: Wie ist denn dein Umgang mit Geld? Also hast du immer was hier zur Verfügung?
M: Ja, also Taschengeld weiß ich nicht, also ich krieg schon, also meine Mutter, also ich kauf mir eigentlich nur was zu essen in der Schule oder so. So wenn ich zum Beispiel ein Computerspiel haben will, dann frage ich meine Eltern und die kaufen mir das dann. Und dann, natürlich nicht jede Woche ein Computerspiel. Sonst gibt mir meine Mama immer Geld mit zur Schule, falls ich irgendwas brauche oder so. falls ich mir einen Comic kaufen möchte oder Computerzeitschrift oder so. (14 Jahre, Position 186-187)

Martin wurde mithin nur wenig Geld von den Eltern zur freien Verfügung gestellt. Alle Ausgaben wurden von den Eltern vorgenommen oder von ihnen finanziert. Martin konnte somit der *entzogenen finanziellen Unabhängigkeit* zugeordnet werden, denn vor allem die Mutter kontrollierte das Geld und bezahlte die Wünsche von Martin. Daraus schlussfolgernd gab es eine finanzielle Abhängigkeit zu der Mutter. Martin selbst konnte nicht selbst über seine Ausgaben entscheiden und hatte kein Budget zur Verwaltung. Es zeigte sich, dass Martin folglich auch keinen Überblick hatte, was er an Geld ausgab und in welchem Maße. Ihm fehlte jegliche praktische Erfahrung im Umgang mit Geld.

Bei Xiayanxi wurde durch das gesamte Interview deutlich, dass sich die Mutter sehr dominant gegenüber ihrem Kind verhielt. Folgende Interviewsequenz verdeutlichte am anschaulichsten das Kontrollverhalten der Mutter:

Die Mutter schaltet sich wieder ein: Du wolltest doch noch sagen, was du noch machst, für was du spendest! Das war ihr schon wichtig, wollte sie noch sagen, von ihrem Taschengeld.
X: Habe ich doch gesagt!
Mutter: Sie ist Mitglied in einer Organisation, ist sie sogar eingetreten, Orang-Utan-Schutzbund.
I1: Und woher weißt du so viel über die Orang-Utans?
X: Meine Mutter ist auch Mitglied. (Xiayanxi, 11 Jahre, Position 597-601)

In den Interviewsequenzen zeigte sich, dass die Mutter die Geldangelegenheiten von Xiayanxi in hohem Maße überwachte und alle relevanten Entscheidungen allein traf. So wurde die Tochter nicht angeregt, selbst die Prozesse zu hinterfragen und aus ihren Fehlern zu lernen. Es wurde ihr vorgegeben, wie es richtig zu sein hatte. Die Mutter sorgte dafür, dass Xiayanxi sparte und hatte großen Einfluss darauf, was mit dem Geld passierte. Dass Xiayanxi für einen guten Zweck spendete, war letztlich ebenso auf die Mutter zurückzuführen, da sie ebenfalls Mitglied in der Organisation war und dies forderte. Das Entziehen der Eigenständigkeit über das vorhandene Geld zu verfügen und die fehlende praktische Erfahrung führten auch bei Xiayanxi zu einer eingeschränkten ökonomischen Entwicklung.

Schlussendlich hatten die vier verschiedenen Erziehungsstile unterschiedlichen Einfluss auf das jeweilige Spar- und Ausgabeverhalten und damit auf den Umgang von Geld bei den hier befragten Kindern. Aus der Sicht der Kinder waren sowohl die begleitende und die gewollte kontrollierte finanzielle Unabhängigkeit erwünscht. Die uneingeschränkte finanzielle Unabhängigkeit konnte in den Interviewsequenzen nur bedingt festgestellt werden. Obwohl Arne und John aus ihrer Sicht zu dieser Kategorie gezählt wurden, konnte in der Detailanalyse erarbeitet werden, dass sie nur hinsichtlich des Ausgabeverhaltens uneingeschränkt finanziell unabhängig erzogen wurden. Bezogen auf die übrigen Bereiche gehörten sie in die Gruppe der beratend finanziell Unabhängigen. Beim Gegenpol, der entzogenen finanziellen Unabhängigkeit, wurde deutlich, dass insbesondere Medienkinder hier zu finden waren und dies von allen befragten Kindern als das unerwünschteste Erziehungsverhalten empfunden wurde. Vor allem die fehlende praktische Erfahrung und das kontrollierende Verhalten der Eltern schränkten die Kinder in ihrer ökonomischen Entwicklung ein. Sicherlich muss hier gesagt werden, dass es Unterschiede zwischen der Sichtweise der Kinder und der Sichtweise der Eltern gibt. Da in dieser Arbeit aber der Fokus auf die Kinder gelegt wurde, ist deren

Blickwinkel für die Analyse ausschlaggebend und weitere Studien wären nötig, um das Erziehungsverhalten aus der Sicht von Kindern und Eltern zu untersuchen.

4.4.3. Partizipation bei Geldangelegenheiten in der Familie

Die Partizipation von Kindern hat in unterschiedliche Bereichen in den letzten Jahren Einzug gehalten (siehe Kapitel 1.9., S.90ff.). In diesem Kapitel soll es speziell um die erlebte Partizipation von Kindern innerhalb der Familie und aus ihrer eigenen Sicht gehen. Der Erziehungsstil hat schon einige Anhaltspunkte aufgezeigt, in wie weit Kinder beim Sparen und Ausgeben ihres zur Verfügung stehenden Geldes mitreden und vor allem selbst entscheiden können. Nachfolgend soll nun dargestellt werden, in wie weit die in dieser Studie befragten Kinder bei Geldangelegenheiten in der Familie einbezogen wurden.

Um dieser Fragestellung nachzugehen, wurde in den Interviews gefragt, ob die Kinder bei größeren Anschaffungen für die Familie (zum Beispiel bei Autos, Sofas, Fernseher) bei der Entscheidungsfindung einbezogen beziehungsweise über die Finanzen und den Haushaltsetat der Familie (beispielsweise die Höhe der Einkommen der Eltern, Höhe der Miete oder Telefonkosten) informiert wurden.

Bei der tiefergehenden Analyse der Interviewsequenzen konnte erarbeitet werden, dass die befragten Kinder in unterschiedlicher Weise ihr Interesse für die Geldangelegenheiten in der Familie bekundet haben. Es gab Kinder, die Interesse an beiden Positionen hatten und deren Eltern ihnen auch bereitwillig Auskunft gaben, sie sogar beratend hinzugezogen haben. Es gab jedoch auch Kinder, die überhaupt kein Interesse weder an Anschaffungen noch am Haushaltsetat hatten und von den Eltern in ihre Entscheidungsfindung nicht einbezogen wurden.

Neben dem eben genannten Aspekt berichteten viele Kinder, dass die Eltern von sich aus nur sehr selten über Geldangelegenheiten informierten, sondern viel mehr darauf warteten, dass die Kinder durch Nachfrage ihr Interesse bekundeten. Kinder aus alleinerziehenden und einkommensschwachen Haushalten wurden indes eher in die komplette finanzielle Situation mit einbezogen als Kinder aus Familien mittleren Einkommens und beiden Elternteilen.

Die erarbeitete dimensionale Ausprägung dieser Kategorie soll nachfolgend dargestellt werden. Begonnen wird mit dem Extrempol der *vollen Teilhabe* innerhalb der Familie. Zu dieser Subkategorie wurden alle Interviewsequenzen gezählt, bei denen die Kinder berichteten, über

die Bereiche Anschaffungen und Haushaltsetat informiert sowie in die Entscheidungsfindung einbezogen worden zu sein. Zu der *eingeschränkten Teilhabe* gehörten alle Interviewsequenzen, in denen die Kinder erzählten, dass sie zwar über Anschaffungen und den Haushaltsetat informiert wurden, aber nicht mitentscheiden durften. Wenn die Kinder weder informiert wurden noch mitentscheiden durften, wurden diese Interviewsequenzen dem anderen Extrempol *keine Teilhabe* zugeordnet. Die Zuordnung der interviewten Kinder in diese drei Bereiche wird in nachfolgender Tabelle dargestellt:

Partizipationsmodell	**Zuordnung Kinder**
Volle Teilhabe	Amadeus, Arne, Handy, Leo, Lex, Ebby, Juliane, Kelly, Milena, Momo, Sonja
Eingeschränkte Teilhabe	Alex, Grinch, John, Martin, Sebastian, Victoria
Keine Teilhabe	Ann, Lea, Michi, Sally, Xiayanxi

Volle Teilhabe in der Familie

Diese dimensionale Ausprägung gibt den Fall wieder, dass die hier befragten Kinder sowohl über Anschaffungen für die Familie als auch über den Haushaltsetat informiert wurden und mitentscheiden durften. Insgesamt konnten 11 der 22 befragten Kinder dieser Subkategorie zugeordnet werden.

In den Familien von Amadeus, Handy und Ebby wurde beispielsweise zwar nicht so oft über Geld im Allgemeinen gesprochen, über spezielle Anschaffungen für die Familie indes schon. Exemplarisch berichtete Handy von folgender Situation:

I1: Und wenn deine Eltern größere Dinge anschaffen müssen, wie einen Fernseher oder eine Couch oder so, werdet ihr da miteinbezogen?
H: Ja, eigentlich schon. Bei den Sesseln, oder bei der Couch auch, bei den Farben, und manchmal kommen wir auch mit zu IKEA, wenn wir da was kaufen, dann kommen wir da immer mit und dann suchen wir auch mit aus. Und wir haben gerade vor ½ Jahr ein neues Auto gekauft, da waren wir ja auch dabei. (…)
I1: Und findest du das gut, dass ihr da mit einbezogen werdet?
H: Ja, also ich muss nicht. Also Mama fragt mich immer, ob ich mitkommen will. Und ich komme eigentlich meistens immer mit, wenn es was Bestimmtes ist, also wenn es jetzt mal so ein Stuhl ist, dann komme ich nicht mit. (Handy, 11 Jahre, Position 166-170)

Momo und Milena hatten die *volle Teilhabe* eingefordert. Sie wollten in die Entscheidungen der Erwachsenen mit einbezogen werden, wenn es um Ausgaben für die Familie ging. Milena

war es vor allem wichtig, sich dahingehend einzubringen, weil sie sich als wichtigen Teil der Familie ansah und somit gleichberechtigt berücksichtigt werden wollte.

I1: (…) Wenn ihr hier zu Hause eine größere Anschaffung macht, wie ein neues Sofa oder ein neuer Fernseher oder so was, wirst du da in die Entscheidung mit einbezogen, wirst du gefragt?
M: Na ja, also bei dem Sofa hier zum Beispiel, also das ist jetzt auch neu, weil Papa eben das von davor mitgenommen hat in seine Wohnung. Und bei dem. Also Mama fand das hier so ungemütlich und hat das dann ganz schnell so gemacht, und dann habe ich ihr auch gesagt, warum darf ich das eigentlich nicht mitentscheiden. Und da hat sie gesagt, ja du findest das bestimmt schön und so, und jetzt finde ich es eigentlich auch schön.
I1: Findest du denn, dass Kinder in so eine Entscheidung miteinbezogen werden sollten?
M: Ja, meine ich schon. Weil ich wohne ja hier mit und ich muss mich ja auch wohl fühlen. (Milena 11 Jahre, Position 264-266)

Momo wollte an der Entscheidung teilhaben, weil sie sich als Teil der Familie auch dafür verantwortlich sah, was für die Familie angeschafft werden sollte.

I1: Und wenn deine Eltern zum Beispiel große Anschaffungen machen wie neue Möbel oder ein neues Auto, reden die da auch mit euch drüber?
M: Ja, schon. Wir suchen auch mit aus und so, dass lassen die uns mitentscheiden.
I1: Und wie findest du das?
M: Das finde ich gut, das ist besser, als wenn plötzlich irgendwas da ist und mir gefällt das gar nicht und dann steht das in unserer Wohnung. Ist ja auch irgendwie blöd. (Momo, 13 Jahre, Position 206-209)

Den hier befragten Kindern war es mithin wichtig, in die Entscheidungsfindung über Anschaffungen für die Familie mit einbezogen zu werden. Sollten die Eltern dies noch nicht tun, forderten es einige Kinder ein. Denn ihnen war es wichtig, als gleichberechtigter Teil der Familie geschätzt zu werden.

Betrachtet man die oben beschriebenen Erziehungsstile, konnte ein Zusammenhang hergestellt werden zum Erziehungsstil der *uneingeschränkten finanziellen Unabhängigkeit*. Alle Kinder, die diesem Erziehungsstil zugeordnet werden konnten, finden sich auch in dieser Subkategorie wieder. Eine Ausnahme bildet John, der zu der *eingeschränkten Teilhabe* zugeordnet wurde. Auch alle Kinder der *begleitenden finanziellen Unabhängigkeit* waren in dieser Subkategorie vertreten. Aus der Analyse heraus lässt sich demzufolge die Tendenz eines kausalen Zusammenhanges erkennen. Daraus schlussfolgernd lassen diejenigen Eltern, die ihren Kindern großen bis überschaubaren Freiraum im Spar- und Ausgabeverhalten geben, die Kinder auch bei Anschaffungen in der Familie partizipieren.

Eingeschränkte Teilhabe in der Familie

In der Stichprobe gab es jedoch auch Kinder, die nicht immer in die Entscheidungsfindung mit einbezogen wurden. So berichteten 6 der befragten Kinder zwar über das Vorhaben der Eltern bezogen auf Anschaffungen für die Familie informiert worden zu sein, am Entscheidungsprozess durften sie indes nicht teilnehmen. Bei Alex beispielsweise wurde nur mit der ganzen Familie über Geld geredet, wenn es ihn oder seine Schwester mit betraf.

I1: Und redet ihr so in der Familie über Geldangelegenheiten?
A: Ja.
I1: Und über was redet ihr da so?
A: Na wenn mal, also jetzt nicht über das Geld von Mama und Papa, aber über das Geld von meiner Schwester und mir auf jeden Fall.
I1: Und so über größere Anschaffungen, so Auto oder neuer Fernseher?
A: Also wir wissen schon, wenn jetzt ein neues Auto gekauft werden soll, die Preise und so.
I1: Entscheidet ihr da mit als Kinder?
A: Na bei dem Auto, was wir jetzt haben, das ist noch nicht so alt, weiß ich, 3 Jahre oder so, da waren wir gerade im Urlaub. Also wir wussten, was wir so in etwa haben wollten, da waren wir im Urlaub und dann war es dann plötzlich da.
I1: Und findest du allgemein, dass Kinder in die Entscheidungen über Ausgaben und Einkünfte?
A: Ne, ne, die großen Sachen eigentlich nicht.
I1: Warum nicht?
A: Über das Geld hast du nicht zu entscheiden, was da jetzt ist, das ist ja auch nicht dein Geld, und bei so großen Summen können die Kinder eh nicht wissen, was die kosten.
I1: Also findest du o.k., wenn die Eltern das alleine entscheiden.
A: Ja, ist eigentlich auch egal, was das jetzt kostet. (Alex, 14 Jahre, Position 272-285)

Alex berichtet, dass er in die Entscheidungsprozesse der Eltern nicht mit einbezogen wurde. In seinen Äußerungen wurde deutlich, dass die Eltern eine Mitbestimmung der Kinder auch nicht wollten. Alex sprach aus Sicht der Eltern: „Über das Geld hast Du nicht zu entscheiden“. Mit anderen Worten, es ist die Ansicht der Eltern, dass Kinder nicht mit diesen Dingen konfrontiert werden sollten, denn es „ist ja auch nicht dein Geld“. Hier ist ein Machtgefälle deutlich zu erkennen. Die Eltern von Alex bestimmten und kommunizierten dies ihren Kindern, so dass deren Haltung von Alex im Interview entsprechend wiedergegeben wurde. Die Folge von dem Verhalten der Eltern war, dass Alex sich nicht zutraute, sich selbst ein Urteil über die Anschaffung und dessen Kosten zu bilden. Seine Worte „und bei so großen Summen können die Kinder eh nicht wissen, was die kosten“ verdeutlichten die übernommene Abwehrhaltung der Eltern. Alex hatte meines Erachtens von seinen Eltern gesagt bekommen, dass er zu klein oder zu jung sei, um solche Dinge zu verstehen. Mit der Zeit hatte er diese Einstellung derart internalisiert, dass er selbst

daran glaubte und für sich selbst einen Argumentationsrahmen geschaffen hatte, der diese Meinung nach außen rechtfertigte. Dass es nicht seine eigene Meinung war, konnte analytisch dadurch untermauert werden, dass Alex die Worte „du“ und „die Kinder“ benutzte. Er sprach nicht in der Ich-Form. Diese innere Abgrenzung verdeutlicht meiner Ansicht nach die Internalisierung einer fremden Haltung, die bei Alex in Desinteresse und Passivität mündete. Aus Sicht von Alex stellte sich mithin die Frage, warum sollte er sich mit größeren Geldausgaben beschäftigen, wenn die Erwachsenen dies gar nicht wollten? Die Haltung der Eltern führten bei Alex folglich in eine Passivität, was sich auf die Entwicklung seiner jugendtypischen Aufgabenbewältigung eher negativ auswirkte.

Bei John konnte herausgearbeitet werden, dass er zwar von den Eltern mit einbezogen wurde, für ihn aber nur seine Angelegenheiten von Interesse waren.

I1: Mich würde noch mal interessieren, zu Hause bei deinen Eltern, wird da auch über Geld gesprochen?
J: Ja, ab und zu.
I1: Wirst du da mit einbezogen dann?
J: Na ja, kommt drauf an mit was. Also wenn's um mich geht eigentlich schon, ja.
I1: Und so größere Anschaffungen für die Familie oder so?
J: Ja auch nur wenn's mich wirklich angeht, also wenn's mich betrifft, aber sonst eigentlich, nö, sonst eigentlich nicht, also wirklich nur was mich direkt angeht, was mich wirklich betrifft.
I1: Und findest du das gut so?
J: Ja, finde ich eigentlich schon ganz o.k.
I1: Oder würdest du da sagen, du würdest da gerne näher mit einbezogen.
J: Nein, mir ist wichtig, was geht mich was an also, direkt, und was betrifft mich. (John, 14 Jahre, Position 253-263)

Martin berichtete indes, dass er in den Entscheidungsprozess gar nicht mit einbezogen werden wollte.

I2: Und wenn jetzt hier zum Beispiel eine neue Couch oder neuer Fernseher, neues Auto angeschafft wird, wirst du da mit gefragt, also nach deiner Meinung?
M: Ja.
I2: Und findest du das auch gut so?
M: Was, dass ich gefragt werde? Ja.
I2: Und findest du allgemein, dass die Kinder in solche Angelegenheiten mit einbezogen werden sollten?
M: weiß ich nicht, aber so, mich interessiert das auch nicht so besonders, ob nun ein neues Auto, ob mir das gefällt oder so. Wenn wir ein neues Auto kaufen oder. Aber sonst, wenn's zum Beispiel eine neue Couch oder so, also, das interessiert mich auch nicht so sehr, ob, wie sie aussieht, Hauptsache, das ist eine Couch, wo man sich raufsetzten kann. (Martin, 14 Jahre, Position 200-205)

Martin wurde bei Anschaffungen in der Familie zwar nach seiner Meinung gefragt, interessierte sich jedoch nicht für solcherlei Dinge. Wie sich zeigte, war es ihm nicht wichtig, was neu angeschafft wurde und wollte gar nicht in die Entscheidungsfindung mit einbezogen werden. Martin hätte also die Möglichkeit der Partizipation, nahm diese Chance aber (noch) nicht wahr.

Diese Subkategorie zeigt, dass es Kinder gab, die gewollt hier zu finden waren und welche, die von den Eltern gezwungen wurden. Für Alex war es zum Beispiel schwierig, bei Entscheidungen mitzuentscheiden, weil die Eltern dies nicht wollten. Martin hingegen war froh, nicht in die Geldangelegenheiten der Familie einbezogen worden zu sein. Und auch, wenn Kinder wie John und Victoria allein über ihre Ausgaben entscheiden durften, war der Grad der Partizipation innerhalb der Familie bei Geldangelegenheiten sehr gering. Vergleichend fanden sich alle anderen Kinder dieser Kategorie bezogen auf den Erziehungsstil der Eltern bei den oben genannten Subkategorien der *kontrollierten* bzw. *entzogenen finanziellen Unabhängigkeit*.

Keine Teilhabe in der Familie

Als letzte Subkategorie konnte *keine Teilhabe in der Familie* herausgearbeitet werden. Fünf der in dieser Studie befragten Kinder hatten berichtet, weder über Anschaffungen in der Familie informiert, noch in den Entscheidungsprozess einbezogen worden zu sein. Sie hatten somit keine Möglichkeit, sich in die Belange der Familie einzubringen. Diese beiden Kriterien wurden als Voraussetzung für die Zuordnung in diese Subkategorie herangezogen.

Ann erzählte beispielsweise im Interview, dass alle Geldangelegenheiten von ihrer Mutter erledigt wurden.

I1: Und eine letzte Frage habe ich noch. Hier zu Hause, du hattest ja gesagt, dass ihr den Urlaub schon gemeinsam plant und so, da würde mich noch mal interessieren, ob ihr hier allgemein auch über Geldangelegenheiten sprecht?
K: Ne, eigentlich nicht.
I2: Und wenn du sagst, eigentlich nicht, was meinst du mit eigentlich?
K: Na also, dass das eigentlich nur meine Mutter macht.
I1: Wenn ihr Sachen kauft, dann entscheidet sie das, oder macht ihr das zusammen?
K: Das entscheidet sie eigentlich. (Ann, 11 Jahre, Position 659-664)

Es konnte aber diesbezüglich festgestellt werden, dass dies für Ann keine Situation war, die sie ändern wollte. Sie zeigte keine Ambitionen, in die Entscheidungsfindung mit einbezogen werden zu wollen. Somit war es hier keine aufgezwungene fehlende Partizipation, sondern das

Desinteresse, wodurch sich Ann in dieser Subkategorie *keine Teilhabe in der Familie* befand. Folgende Interviewsequenz verdeutlicht dies noch einmal.

I2: Und würdest du gerne in solche Sachen mit einbezogen werden halt, wenn neue Sachen angeschafft werden?
K: Ne, eigentlich nicht.
I2: Hältst du das nicht für wichtig oder interessiert dich nicht?
K: Ne, eigentlich nicht. (Ann, 11Jahre, Position 667-670)

Bei Michi konnte ebenso ein Desinteresse festgestellt.

I1: Redet ihr in der Familie so allgemein über Geldangelegenheiten?
M: Eigentlich weniger.
I1: Und wenn es jetzt umso größere Anschaffungen geht, weiß ich, Auto, Fernseher oder so was?
M: Ja, haben wir uns gerade einen Neuen gekauft.
I1: Entscheiden das mehr deine Eltern und ihr sagt, ja o.k., ist ja deren Geld? Oder entscheidet ihr mit?
M: Ja, das entscheiden meine Eltern, was sie machen mit ihrem Geld, weil das ist ja ihr Geld. Das ist mir eigentlich relativ egal, was sie sich davon kaufen, ob einen neuen Fernseher oder Auto oder so.
I1: Das ist dir egal?
M: Ja.
I1: Und das heißt, findest du, dass Kinder allgemein in solche Entscheidungen über Ausgaben einbezogen werden sollen?
M: Na ja, vielleicht ab einem gewissen Alter. Aber mich interessiert das noch nicht wirklich so, für was meine Eltern den ganzen Lohn ausgeben und so, interessiert mich nicht wirklich. (Michi, 14 Jahre, Position 293-302)

Michi war der Meinung, dass die Eltern mit ihrem Geld machen konnten, was sie wollten. Sie sagte, dass das Interesse sicher altersabhängig wäre. Ihrer Meinung nach sollte man dazu älter sein. Michi hatte demnach zum Zeitpunkt der Befragung kein Interesse an den Ausgaben der Eltern. Es war von ihr folglich gewollt, *keine Teilhabe in der Familie* zu haben. In diesem Extrempol fanden sich somit nur Kinder, die desinteressiert waren und aus eigenem Willen heraus nicht an den Geldangelegenheiten der Familie teilhaben wollten.

Insgesamt wurde in diesem Kapitel über Partizipation bei Geldangelegenheiten in der Familie erneut deutlich, dass sowohl das Verhalten der Eltern als auch der eigene Antrieb bei dem Erwerb ökonomischer Kompetenzen eine wesentliche Rolle spielt. Im Einzelnen konnte analytisch eruiert werden, dass Eltern die Macht hatten, Kinder eine freie Entscheidung über ihr Geld zu gewähren oder nicht. Das Erlangen beispielsweise von finanzieller Autonomie war dimensional davon abhängig, ob die Eltern den Freiraum in vollem Maße gewährten, ob sie weiterhin Kontrolle ausübten, ob sie nur Begleiter waren oder durch den Entzug des Geldes es für die Kinder völlig unmöglich machten, sich einen Freiraum zu schaffen. Die Sicht der Kinder

über den Erziehungsstil war dabei ausschlaggebend für mögliche Änderungen. Vor allem in den ersten beiden Erziehungsstilen konnten die Kinder selbst Entscheidungen treffen. Es zeigte sich, dass Kinder, die über ihr eigenes Geld selbst verfügen durften, mehr Selbstvertrauen und ein stärkeres Selbstwertgefühl entwickelt hatten. Durch höhere ökonomische Eigenverantwortung wussten die Kinder den Wert ihrer Arbeit zu schätzen, konnten stärker autonom agieren und hatten die Möglichkeit, sich in diesem Bereich von den Eltern abzugrenzen. Jedoch war es auch eine Verantwortung mit dem eigenen Geld und der gewonnenen ökonomischen Unabhängigkeit angemessen umzugehen. Durch ein kontinuierliches Reflektieren auch mit Hilfe der Eltern konnten die Kinder jedoch lernen, ihr Spar- und Ausgabeverhalten für sich positiv zu verwirklichen. Manche Eltern wurden dabei von den Kindern gebeten, kontrollierend einzugreifen. Sollten diese Kinder ihr Ausgabe- und Sparverhalten ändern, würde sich auch der Erziehungsstil der Eltern ändern. Denn hier ging die Initiative von den Kindern aus. Wenn hingegen der kontrollierende und entzogene Erziehungsstil von den Eltern aufgezwungen wurde, empfanden die Kinder dies als sehr hemmend und erschwerte es den Kindern, eine ökonomische Autonomie zu entwickeln.

Im Vergleich konnte durch die Analyse ermittelt werden, dass Kinder mit einem elterlichen uneingeschränkten und begleitenden Erziehungsstil eine volle Teilhabe in der Familie genießen durften. Kinder jedoch, deren Eltern einen kontrollierenden oder entziehenden Erziehungsstil aufwiesen, erlebten bezogen auf die Kategorie Partizipation eher eine eingeschränkte bis keine Teilhabe in der Familie.

Die Möglichkeit der Partizipation in der Familie wurde von den Kindern unterschiedlich bewertet. Die drei analysierten Dimensionen haben gezeigt, wie sich aus der Sicht der Kinder die Teilhabe in den Familien darstellte. Die Hälfte der Kinder konnte der Subkategorie der vollen Teilhabe in der Familie zugeordnet werden. Die andere Hälfte teilte sich auf in die Subkategorien eingeschränkte und keine Teilhabe in der Familie. Diese Kinder wurden von der Entscheidung über allgemeine Anschaffungen ausgeschlossen oder hatten sich selbst dazu entschlossen, nicht teilzuhaben, da sie sich für solcherlei Aktivitäten der Eltern noch zu jung hielten oder gar nicht interessierten. Das Desinteresse der Kinder wurde jedoch nicht nur von den Eltern hingenommen, sondern durch das Nichtinformieren und das nicht Mitentscheiden lassen, meist sogar weiter forciert. Das Desinteresse lag mithin auch an den fehlenden Möglichkeiten der Partizipation in der Familie. Partizipationsmöglichkeiten sind für Kinder somit sowohl von der Gutmütigkeit der Eltern als auch von dem Interesse der Kinder abhängig.

4.4.4. Einfluss von Gleichaltrigen

Als letzten Bereich bezogen auf den Kontext des Phänomens *Umgang mit Geld* wird der Einfluss von Gleichaltrigen näher erläutert. Da dieser Themenkomplex jedoch nicht unmittelbar im Interviewleitfaden berücksichtigt wurde, konnte dieser nur so weit in die tiefergehende Analyse mit einbezogen werden, wie er von den Kindern angesprochen wurde.

So konnte festgestellt werden, dass es neben den Eltern weitere Einflüsse von außen gab, die auf das Ausgabe- und Sparverhalten von Kindern eingewirkt haben. Ebenso wirkten sich die Erfahrungen, die Kinder innerhalb der Familie bezogen auf die ökonomische Bildung und Autonomie machten, auf ihr Verhalten in der Außenwelt aus. Sebastian berichtete beispielsweise, dass das Erzählte aus der Peergruppe Einfluss auf den Auszahlungsmodus seines Taschengeldes genommen hatte. Er hatte von seinen Freunden gehört, dass diese monatlich ihr Taschengeld ausgezahlt bekamen. Darüber hatte er nachgedacht und war für sich zu dem Schluss gekommen, dass er von einer wöchentlichen Auszahlung zu einer monatlich wechseln wollte.

S: Und dann haben die anderen das auch alle im Monat bekommen und dann wollte ich das mal einen Monat ausprobieren, wie das ist.
I1: Wer sind die anderen?
S: In meiner Klasse oder so. Die haben erzählt, dass sie auch Taschengeld im Monat bekommen und dann habe ich mit meiner Mutter drüber geredet und sie hat gesagt, ja können wir machen, mal einen Monat Testweise oder so und wenn mir das gefällt, können wir das für immer machen. Und ich fand das ganz praktisch, weil man, wenn man arbeiten geht, auch nur jeden Monat Geld bekommt und nicht jede Woche, fand ich das ganz gut. (Sebastian, 13 Jahre, Position 226-228)

In der Klasse bzw. unter Klassenkameraden wurde folglich über das Taschengeld geredet. Hier fand Sebastian meiner Ansicht nach Vergleichsmöglichkeiten und konnte seine eigene Situation dahingehend reflektieren, ob er mit den Abläufen einverstanden war oder eine Änderung wünschte. Sebastian hatte durch diesen Vergleich erkannt, dass er eine Änderung anstreben wollte. Als er diese Änderung bei der Mutter angesprochen hatte, wurde der begleitende Erziehungsstil deutlich, denn die Wünsche von Sebastian wurden ernst genommen und es wurde gemeinsam nach einer Lösung gesucht. Die Mutter gab Sebastian den Freiraum, sich auszuprobieren und ließ den Weg zurück offen. So konnte Sebastian seine eigenen Erfahrungen machen und hatte gleichzeitig die Gewissheit, dass er seine Entscheidung rückgängig machen konnte, wenn ihm die neue Situation nicht zusagte. Es wurde in der Familie eine Übergangsphase geschaffen. Sebastian war mit der Neuordnung der

Taschengeldauszahlung jedoch zufrieden. Er fühlte sich meiner Ansicht nach durch die Änderung noch erwachsener, weil er genauso wie jemand, der Arbeiten ging einmal im Monat sein Geld bekam und haushalten musste. Sowohl die Arbeit bzw. das Geldverdienen als auch die Informationen aus seiner Umwelt hatten folglich bei Sebastian dazu geführt, dass er sein (finanzielles) Leben überdachte und reflektierte, um für sich Verbesserungen und strategische Weiterentwicklungen anzustreben.

Allgemein kann gesagt werden, dass das gemeinsame Konsumieren und Geldausgeben in der Gruppe für viele Kinder ein wichtiger Prozess war. Dieser Raum wurde von den Kindern dergestalt genutzt, dass sie sich untereinander und ohne dem Beisein von Erwachsenen über verschiedene Themen austauschen konnten. Wie sich zeigte, konnte das Gesagte innerhalb der Peergruppe indes solch einen Einfluss nehmen, dass über das eigene finanzielle Handeln nachgedacht wurde und zu Veränderungen führen konnte. Aus der Sicht der Kinder sind die Eltern dann nicht mehr alleiniges Vorbild. Das sich erweiternde soziale Umfeld kann nun ebenfalls Anstöße zu Veränderungen des eigenen Handelns geben und darüber hinaus Einfluss auf das Spar- und Kaufverhalten nehmen.

Die Wichtigkeit und Einflussnahme der Peergruppe konnte hier bei Sonja, Milena und Handy festgestellt werden. Milena nahm beispielsweise immer Geld mit, wenn sie sich mit ihren Freundinnen traf.

I1: Und wie ist das jetzt? Hast du immer ein Portemonnaie dabei mit ein bisschen Geld drin, dass du dir mal Süßigkeiten kaufen kannst oder so?
M: Nee eigentlich, ich habe nie Geld dabei so, aber, wenn ich jetzt mal mit meiner Freundin irgendwo in einen Laden gehe und mir extra was kaufe, dann nehme ich natürlich Geld mit, aber sonst eigentlich habe ich nie Geld dabei. (Milena, 11 Jahre, Position 120-121)

Sonja und Handy hatten sogar Tätigkeiten mit der Peergruppe aufgenommen, um das gemeinsam verdiente Geld auch gemeinsam wieder auszugeben. Sonja verkaufte mit Ihren Freundinnen auf dem Flohmarkt.

I1: Erzähl mal noch ein bisschen, wie ihr auf die Idee gekommen seid.
S: Wir wollten bisschen Geld verdienen, weil wir hatten unser Geld schon ausgegeben, Klamotten und so, danach wollten wir ein bisschen Geld sparen und so, damit wir dann Geld ein bisschen bei uns in der Kasse haben und da meinte eine von uns, ob wir nicht auf der Straße verkaufen könnten. Wir meinten, ist eine gute Idee, könnten wir mal probieren, wenn's uns Spaß macht, könnten wir das ja öfter machen. Und es hat uns Spaß gemacht und jetzt machen wir das öfter. (Sonja, 11 Jahre, Position 63-64)

Handy machte in der Gruppe Zauberkunststücke.

H: Und zum Beispiel am Samstag, ich und mein Freund sind da, wollten ins Kino gehen und dann haben wir halt Zaubertricks gemacht, ganz viele so, bis wir jeder 5€ hatten oder so und dann sind wir noch mal ins Kino gegangen. (Handy, 11 Jahre, Position 5)

H: Zum Beispiel, wenn ich von der Schule komme, dann gehe ich manchmal noch ein Stück mit meinem Freund, da fragen wir mal schnell so eine Frau, die gibt uns 20 Cent oder so, wenn sie es macht. Und dann gehen wir kurz in den Kiosk und kaufen uns 2 Gummibärchen oder so, das reicht dann ja auch schon. (Handy, 11 Jahre, Position 37)

Es gab jedoch auch Kinder in dieser Befragung, die sich strikt gegen den Einfluss von Gleichaltrigen ausgesprochen haben. John war es beispielsweise nicht wichtig, wie die Klassenkameraden seine Anziehsachen bewerteten.

I: Klamotten?
J: Nö, dass ich immer so Mode sein muss, ist mir eigentlich Scheißegal, was meine Klassenkameraden sagen. Haben so wie so paar eine Macke, wenn sie mich nicht mögen, mögen sie mich nicht, fertig. (John, 14 Jahre, Position 243-244)

Im Jugendalter sind die Gleichaltrigen eine wichtige Gruppe, um sich selbst zu finden, eine eigene Identität zu entwickeln und sich von anderen abzugrenzen. Wie auf den Seiten 28ff. im theoretischen Diskurs besprochen wurde, kann die Peergruppe dabei einerseits Stütze und Halt sein, besonders wenn es um Probleme im familiären Umfeld geht. Auf der anderen Seite kann sie jedoch auch abstoßen und ausschließen, wenn derjenige nach Ansicht der Gleichaltrigen nicht in die Gruppe passt. Dies kann zu einer Erschütterung der Identität kommen, wenn das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl noch nicht gefestigt sind. Bei John war das Selbstbewusstsein gefestigt und so konnte er sich von den Klassenkameraden abgrenzen. Er wollte sich nicht anpassen. Sicherlich ist hier mit zu bedenken, dass es sich um einen Jungen handelte, dem Mode nicht so wichtig war, wie dies größtenteils bei Mädchen der Fall ist.

Lex hingegen ist ein Junge, der viel über das Spar- und Ausgabeverhalten sowohl von sich als auch von seinen Mitschülern nachdachte. So berichtete er im Interview von einer Situation, in der er versucht hatte, einem Mitschüler dessen Ausgabeverhalten vor Augen zu führen und eine Veränderung anzuraten.

L: Wieso ich's gut finde? Ja, weil einfach, wenn ich so andere aus meiner Klasse sehe, die kriegen von ihren Eltern, kriegen sie 50€ in der Woche, davon sollen sie sich dann was kaufen halt und die interessiert das überhaupt nicht, ob das Restgeld wiederkommt oder nicht. Ich meine, und gut, früh dann Brötchen für die Frühstückspause, aber

Mittag kann man sich in der Schule sich anmelden und abends kann man dann auch zu Hause was essen oder nachmittags ein Brot oder so. Das verstehe ich nicht, wozu man als Kind 50€ in der Woche braucht. Die kaufen sich ja doch kein Frühstück oder so. Die geben das für irgendeinen Scheiß aus.
I1: Kennst du welche in deiner Klasse, die so viel kriegen?
L: Ja.
I1: Echt?
L: Ja, viele. Wir haben einen, der ist so ein bisschen, sage ich mal, nach mir. Also er weiß noch nicht so gut mit Geld umzugehen, aber er kriegt langsam den Bogen raus. Er war auch früher einer, der immer gleich sein Geld mehr immer in den Mülleimer geschmissen hat, als dass er es ausgegeben hat.
I2: Und jetzt, also, hast du ihm da ein bisschen
L: Ja ich habe ihm gesagt, also wir haben uns mal hingesetzt und haben so über Geld geredet und halt, hab ihn so angesprochen, wieso er sein Geld immer gleich ausgibt, dabei könnte er so, wenn er mal spart, könnte er sich so viel schönere Sachen kaufen, als immer so Kram, der morgen so wie so wieder kaputt ist.
I2: Und was hat er dazu gesagt dann?
L: Na da hat er gesagt: du hast recht! Und dann hat er wirklich, auf die Faust hat er dann aufgehört mit dem Scheiß. (Lex, 13 Jahre, Position 296-304)

Lex berichtete, dass er nicht nachvollziehen konnte, wie einige seiner Mitschüler 50 Euro die Woche bekamen und es dann „immer in den Mülleimer geschmissen“ haben. Für Lex konnten diese Mitschüler nicht mit Geld umgehen. Dafür gab er den Eltern eine Mitschuld. Lex berichtete weiter, dass er sich mit einem Mitschüler näher über Geld und Ausgaben unterhalten habe. Der Junge hatte sein Geld aus der Sicht von Lex meist sinnlos ausgegeben. Darüber hatte sich Lex mit ihm unterhalten und ihm erklärt, dass er vorher überlegen solle, bevor er Geld ausgab. Er könnte es auch sparen. Nach Aussage von Lex hatte der Junge seinen Rat angenommen und sein Ausgabeverhalten geändert. Lex hatte also Einfluss auf seinen Mitschüler. In der Ergebnisanalyse konnte festgestellt werden, dass Lex sich bezogen auf seine ökonomische Entwicklung reifer fühlte als andere Jungen seines Alters, weil er seiner Meinung nach gut und vernünftig mit Geld umgehen konnte. Dies sah er zum einen als Vorteil gegenüber Gleichaltrigen und zum anderen stärkte es sein Selbstbewusstsein und seine Position innerhalb der Gruppe. Auch verfestigte es seine Ansichten. So konnte aus seinen Interviewsequenzen eruiert werden, dass der überlegte Umgang mit Geld für Lex ausschlaggebend für eine reife Verhaltensweise war und denjenigen, der so handelte, tendenziell gesellschaftlich höherstellte als jemand, der sein Geld unbedacht ausgab.

Normalerweise begegnen sich Kinder innerhalb der Peergruppe im Gegensatz zu den hierarchischen familiären Strukturen auf gleicher Höhe. Kinder versuchen jedoch in gruppendynamischen Prozessen den einen oder anderen Vorteil zu ergattern, um sich von dem

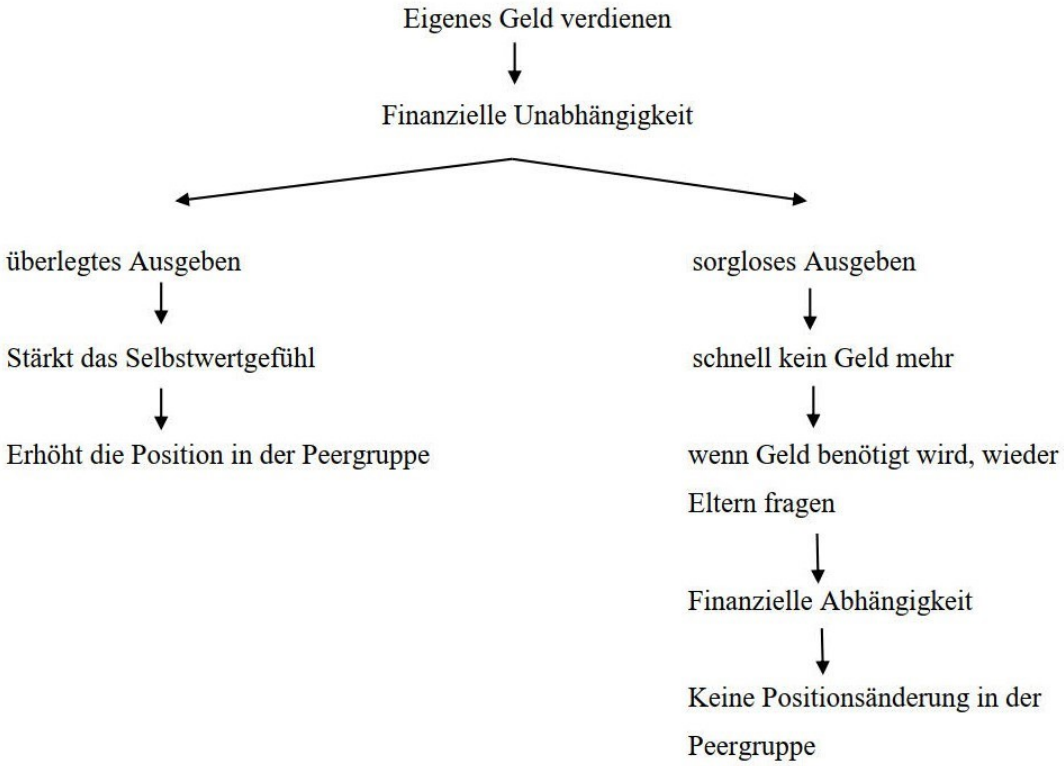
Durchschnitt abzuheben beziehungsweise eine erhöhte Position innerhalb der Peergruppe einzunehmen. Es zeigte sich, dass durch die Arbeit und das selbstverdiente Geld sich das Ansehen innerhalb der Peergruppe durch verschiedene Aspekte erhöhen konnte. Wenn jedoch Neid aufkam, weil ein Kind mehr Geld zur Verfügung hatte, zum Beispiel um sich jugendtypische Sachen zu kaufen oder sich überheblich verhielt, dann konnte dies zu einer Herabstufung der Position innerhalb der Peergruppe führen, bis hin zum Ausschluss. Das vorhandene Geld an sich war somit noch kein Garant für eine Höherpositionierung innerhalb der Peergruppe, sondern der Umgang mit dem Geld und das Verhalten gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern spielte eine Rolle (siehe auch Kapitel 4.4.1., S.196f.).

L: Da waren andere auch ganz schön erstaunt, dass ich auch so arbeite, dass ich überhaupt in den Ferien so einen Job mache. Auch viele von meinen Kumpels, die haben ja jetzt gesagt: bist du doof. Nutz deine Ferien für was anderes! Bloß ich kann jetzt sagen: das habe ich mir selber gekauft! Von meinem eigenen erarbeiteten Geld, und nicht irgendwie von meinen Eltern, von denen das Geld genommen, sondern das ist meins und das habe ich mir auch alleine verdient so gesagt und erarbeitet. (Leo, 14 Jahre, Position 196)

Im Interview war es Leo wichtig, die finanzielle Unabhängigkeit zu den Eltern zu betonen, aber noch wichtiger war ihm hervorzuheben, dass er sich selbst etwas kaufen kann, von seinem eigenen Geld, welches er selbst verdient hatte. Dieses Eigene war es, was Leo Stolz machte und in Leos Augen seine gesellschaftliche Position gegenüber den anderen Gleichaltrigen erhöhte.

Zusammenfassend hatten neben den Eltern somit auch Gleichaltrige Einfluss auf das ökonomische Verhalten der hier befragten Kinder. Es wurde festgestellt, dass durch Gespräche und Interaktion mit Gleichaltrigen Situationen reflektiert, analysiert und geändert wurden. Dabei wurde jedoch nicht nur das eigene Verhalten überprüft. Auch das Verhalten von anderen wurde hinterfragt und zum Anlass genommen, um miteinander über Änderungen zu sprechen. Darüber hinaus führte das selbstverdiente Geld zu einer größeren Unabhängigkeit von den Eltern, weil die Kinder nicht mehr um Geld bitten mussten und über das eigene Geld (in den meisten Fällen) auch selbst entscheiden konnten. Geld zu haben und darüber verfügen zu können bedeutete mithin Unabhängigkeit, genauer gesagt finanzielle Autonomie. Dieser gewonnene Freiraum vermittelte Selbstvertrauen und ein stärkeres Selbstwertgefühl, was sich wiederum auf die Positionierung innerhalb der Peergruppe auswirken konnte. Wenn dies geschah, hatten diese Kinder ihrer Ansicht nach etwas, was andere (noch) nicht hatten und erhöhten so ihren Status innerhalb der Gruppe. Ein sorgloses Ausgeben seines Geldes führte hingegen erst dann zu einer Statusabnahme innerhalb der Gruppe, wenn ein Kind dabei war, welches bereits verantwortungsvoll mit Geld umging. Der Vergleich zwischen den Kindern war

somit entscheidend für den Auf- oder Abstieg innerhalb der Gruppe. Folgende Übersicht verdeutlicht die Zusammenhänge:



Abschließend soll noch einmal aufgegriffen werden, dass Kinder, die einer Arbeit nachgingen und dadurch über mehr Geld verfügten als nicht arbeitende Kinder, ihre Erfahrungen in die Peergruppe eingebracht haben, teilweise um damit eine Positionsveränderung zu bewirken. Das Geld allein war jedoch nicht ausschlaggebend für Änderungen in der Position innerhalb der Peergruppe, sondern ein umsichtiges Umgehen mit dem zur Verfügung stehenden Geld. Dies auch unabhängig davon, ob ein Teil des Geldes verdient wurde oder nicht. Insgesamt hatten die Erfahrungen in der Peergruppe mit zunehmendem Alter immer größeren Einfluss auf die jugendtypische Entwicklung der Kinder.

4.5. Handlungen/Interaktionen

In Bezug auf den Umgang mit Geld konnten im Bereich Handlungen/Interaktionen die Hauptkategorien Sparen und Ausgeben eruiert werden.

4.5.1. Sparen

Das Sparen hat sich als eines der beiden zentralen Konzepte in der Analyse der erhobenen Daten herausgestellt. Neben dem Ausgeben war es die wichtigste Handlung, die das Phänomen

Umgang mit Geld charakterisierte. Und auch wenn es vielfach von außen an die Kinder herangetragen wurde, war das Sparen für alle Kinder dieser Befragung auf verschiedene Weise von Bedeutung. Wie sich in der Datenanalyse herausstellte, haben die Kinder unterschiedliche Varianten des Sparens verwendet. So berichteten die Kinder vom *traditionellem Sparen*, vom *modernen Sparen,* vom *verwalteten Sparen* und vom *fremden Sparen für das Kind*. Darüber hinaus haben die Kinder von *Zielsetzungen* bezogen auf das Sparen erzählt. Am Ende dieses Kapitels werden noch *Kombinationen* von Sparformen dargestellt.

Die befragten Kinder hatten mit dem Begriff des Sparens in dieser Untersuchung ein Zurückhalten von Geld verstanden. Nicht immer hatten sie hingegen das Zurückhalten von Geld mit dem Terminus Sparen betitelt. Sie nannten es auch Sammeln oder Horten.

Sammeln:

In der Ergebnisanalyse konnte festgestellt werden, dass die Kinder vom *Sammeln* in Bezug auf Geld zurückhaltend gesprochen haben. Damit meinten sie jedoch nicht das Sammeln als Hobby, bei dem der gesammelte Gegenstand behalten, ausgestellt und anderen präsentiert wird. Bei den befragten Kindern wurde das Geld vielmehr gesammelt, um es bewusst an einer bekannten Stelle zu wissen. Es sollte für die Kinder erreichbar und verfügbar sein.

Horten:

Das *Horten* war ein weiterer Begriff, der im Zusammenhang mit Sparen von den befragten Kindern verwendet wurde. Auch hier konnte eruiert werden, dass es lediglich um die Platzierung des Geldes ging, damit es zu einem späteren Zeitpunkt wiedergefunden und verwendet werden konnte. Es ging nicht um ein zweckgebundenes Handeln, bei dem die Ressourcenvermehrung oder das Geldanlegen im Vordergrund standen. Das *Horten* bezeichnete mithin ähnlich wie das *Sammeln* das Aufbewahren des Geldes an einem Ort.

Sparen

Wenn die hier befragten Kinder somit von Sammeln oder Horten sprachen, sparten sie Geld. Sie verbanden damit eine bewusste Rücklage von Geld an einem bekannten Ort. Das Sammeln oder Horten der Ressource Geld war ein wichtiger Teil des Sparens, denn es ging wie Sonja beispielsweise beschrieb, um das Aufbewahren von Geld, welches aus den Einnahmequellen stammte und bisher nicht ausgegeben wurde.

I1: Unterscheidest du, wenn du Geld sparst oder wenn du Geld ausgibst, woher du das Geld hast, also ob es Taschengeld oder selbst verdientes Geld ist?

S: Ne, da unterscheide ich nicht, also ich sammle alles und wie viel ich dann am Ende Geld habe, dafür kaufe ich mir dann am Ende was oder spare weiterhin. (Sonja, 11 Jahre, Position 173-174)

Wie Sonja erging es den meisten Kindern in dieser Befragung. Geld wurde als wirtschaftliches Zahlungsmittel betrachtet, um es beim nächsten Einkauf oder zu einem späteren Zeitpunkt auszugeben. Erst wenn das Geld nicht mehr zum Ausgeben benötigt wurde, konnte es gespart werden. Sebastian zum Beispiel berichtete sehr eindrucksvoll, welche hierarchische Struktur er beim Geldausgeben und Sparen verwand hat.

I1: Was machst du so allgemein mit dem Geld?
S: Ich bringe es aufs Konto, gehe wie heute ins Freibad oder kaufe mir ein Eis oder springe Trampolin oder was man da halt alles noch machen kann oder kaufe mir, wenn ich hier im Fahrradverleih bin, dann kaufe ich mir eine Pizza oder ein Eis oder so. Und der Rest kommt aufs Sparbuch. (Sebastian, 13 Jahre, Position 217-218)

Obwohl Sebastian als erstes ans Sparen dachte, war bei der Reihenfolge seiner Ausgaben das Ausgeben vor dem Sparen und nur „der Rest“ kam aufs Sparbuch. So konnte festgestellt werden, dass er seine alltäglichen Ausgaben vorrangig behandelt, erst dann wurde gespart. Auch bei Juliane wurde das vorhandene Geld ausgegeben, dann wieder gespart, um es nochmals ausgeben zu können.

I1: Und was machst du mit dem Geld dann so?
J: Ja, manchmal kaufe ich mir nach der Schule halt was Süßes oder, also meistens, manchmal spar ich das auch, damit ich mir dann irgendwie, wenn ich dann was Schönes, dass ich dann mir was kaufen kann, oder für irgendwas (...). (Juliane, 14 Jahre, Position 90-91)

Beim Sparvorgang ging es folglich um die ständige Erneuerung der Ressource Geld. In der tiefergehenden Analyse konnte darüber hinaus herausgearbeitet werden, dass die befragten Kinder für zukünftige Situationen sparten, die sowohl in naher als auch in ferner Zukunft liegen konnten. Der Zeitpunkt des Ausgebens war nicht festgesetzt, aber es wurde vorgesorgt, um es zur Verfügung zu haben, wenn der Zeitpunkt gekommen war (siehe auch S.255ff.).

In den Interviews wurde vielfach berichtet, dass die Ressource Geld vermehrt werden musste, wenn die gewünschten Kaufobjekte teurer als das vorhandene Budget waren. Im Alltag bedeutete dies für die hier befragten Kinder, dass nicht nur das überschüssige Geld gespart, sondern auch auf Ausgaben verzichtet wurde, um das Sparpotential zu erhöhen. Michi beispielsweise sparte für ein konkretes Ziel und verzichtete bewusst auf andere Ausgaben.

I1: Und du hast eben gesagt, dass du auch sparst. Wie sparst du?
M: Na, alles Geld, was ich bekomme, lege ich mir einfach alles zurück und kaufe mir dann einfach für zwei Monate

gar nichts.
I1: Ne, das habe ich schon verstanden. Tust du das in eine Spardose, oder auf ein Konto oder?
M: Ich gebe entweder meiner Mutter das ganze Geld, damit ich's nicht ausgebe, oder in eine Spardose, unterschiedlich. (Michi, 14 Jahre, Position 249-252)

Wenn Michi auf ein Ziel sparte, dann versteckte sie ihr gesamtes Geld. Sie berichtete, dass sie bewusst für einen überschaubaren Zeitraum komplett auf Ausgaben verzichtete, um sich ein gewünschtes Kaufobjekt leisten zu können. Um dem Reiz des Geldes widerstehen zu können, berichtete sie weiter, dass sie das Geld bei der Mutter verwahrte (siehe auch S.251f.). Hier baute Michi bewusst eine Hürde ein, um ihr Geld nicht auszugeben.

Die beiden Beispiele machen deutlich, dass Sparen auch Verzicht bedeuten kann. Dieser Verzicht wurde von den interviewten Kindern in Kauf genommen, wenn ihnen bewusst war, wofür sie es taten. Ein weiteres Kriterium für einen Verzicht wurde bei Xiayanxi deutlich. Bei ihr führte der Verzicht von Ausgaben dazu, schneller an den Kaufgegenstand zu kommen. Es wurde also nicht pauschal auf alle Ausgaben verzichtet nur um des Sparens willen (siehe Kapitel 4.6.5., S.280f.), sondern die Enthaltsamkeit vom Kaufen wurde für einen überschaubaren Zeitraum ertragen, wenn damit ein bestimmtes Ziel verfolgt wurde.

Insgesamt konnte in der tiefergehenden Analyse festgestellt werden, dass es keine Rolle spielte, wo, bei wem oder unter welchen finanziellen Bedingungen ein Kind lebte, es wurde immer über verschiedene Wege ans Sparen herangeführt. Der damit einhergehende Konsumverzicht war den meisten Kindern bewusst und wurde akzeptiert, wenn der Zeitraum überschaubar war und mit dem gesparten Geld wieder konsumiert werden konnte.

In den folgenden Unterkapiteln werden die Analyseergebnisse bezogen auf das Sparen detailliert beschrieben. Es wird dargelegt, wo die befragten Kinder gespart haben, wie sie es taten und mit welchem Ziel. Zu Beginn werden die vier unterschiedlichen Sparformen vorgestellt: das *traditionelle Sparen*, das *moderne Sparen*, das *verwaltete Sparen* und das *fremde Sparen*. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, ob die Kinder für einen bestimmten *Zweck* sparten und bis wann das zur Verfügung stehende Geld gespart werden sollte. Als letzten Bereich werden *Kombinationen* von Sparvarianten beschrieben, die in dieser Stichprobe eruiert werden konnten. Das Nicht – Sparen als Vervollständigung dieser Kategorie ist die negative Form des Sparens. Da das Nicht – Sparen gleichgesetzt werden kann mit dem Ausgeben von Geld, wird diese Subkategorie im anschließenden Kapitel als zweite

Hauptkategorie der Handlungen und Interaktionen des Phänomens *Umgang mit Geld* ausführlich beschrieben.

Traditionelles Sparen

Wie eingangs beschrieben, sammelten die Kinder Geld, um es in naher oder ferner Zukunft wieder auszugeben. Dabei wurde das eingenommene Geld, das überschüssige Geld von bereits getätigten Einkäufen und das durch Verzicht frei gewordene Geld gespart. Wenn dieses Ansammeln von Geld an einem vertrauten und sicheren Ort geschah, konnte dies analytisch der Subkategorie *traditionelles Sparen* zugeordnet werden.

Inhaltlich ergab die theoretische Analyse des Materials, dass das traditionelle Sparen sich meist im eigenen Zuhause oder bei nahestehenden Verwandten vollzog. Es beinhaltete das Aufbewahren von Geld in unmittelbarer Nähe und unter eigener Aufsicht, bei dem jeder selbst bestimmen konnte, wie viel Geld er ansammelt, wann er wieder etwas herausnimmt und wem er davon berichten wollte. Das traditionelle Sparen war folglich ein eigenes Handeln, welches auch als solches von der peripheren Umwelt respektiert wurde. Wie sich herausstellte, vollzog sich das traditionelle Sparen auf zwei verschiedene Arten: das *Sparen in der Spardose* und das *chaotische Sparen*.

Beim Sparen in der Spardose als Form des traditionellen Sparens wählte das Kind als Ort ein passendes Gefäß, in dem das Geld gesammelt und aufbewahrt wurde. In der hiesigen Gesellschaft wird dafür traditionell ein Sparstrumpf, eine Spardose oder ein Sparschwein bereitgestellt. Diese Aufbewahrungsboxen werden an einem speziellen Platz im eigenen Zuhause aufgestellt, wobei der Inhaber der Box den Ort vorwiegend frei wählen kann. Meist bekommen bereits Kleinkinder eine Spardose, um sich mit dem Sammeln von Geld vertraut zu machen. Meines Erachtens verbinden kleinere Kinder damit hauptsächlich den Spaßfaktor, vor allem Geld durch die Öffnung zu werfen, mit dem Wissen, dass der Inhalt ihnen gehört. Den Wert des Geldes und die Funktion von Geld als Zahlungsmittel begreifen sie jedoch erst mit dem Älterwerden (siehe auch Kapitel 1.4.5., S.59). Sobald dieser kognitive Schritt erreicht wird, ist es für Kinder möglich, das angesammelte Geld aus der Spardose herauszunehmen, um sich eigene Kaufwünsche zu erfüllen. Nicht mehr die Erwachsenen tätigen von nun an alle Ausgaben, auch Kinder beginnen am wirtschaftlichen Leben selbst teilzuhaben und der ökonomische Kreislauf zwischen eigenem Geld einnehmen und ausgeben wird in Gang gesetzt. Die Spardose dient dabei zu jeder Zeit als Gefäß, in dem Geld gelagert wird, bis es dann für Ausgaben benötigt oder auf ein Sparkonto eingezahlt wird. Die meisten der hier befragten

Kinder haben davon berichtet, eines dieser Gefäße zu besitzen, in denen sie das Geld aus ihren verschiedenen Einnahmequellen aufbewahren.

I1: Und sag mal, was machst du dann mit dem Geld, wenn du das kriegst?
A: ich packe es in die Sparbüchse und hebe es mir halt auf. (Ann, 11 Jahre, Position 321-322)

I1: Und wie sparst du, kannst du das bisschen näher erklären?
M: Ich mache mein Geld dann halt in die Spardose und wenn mir dann irgendwas mehr gefällt und ich aber denke, ich brauche das eigentlich gar nicht, dann denke ich eher, ne, dann sparst du das Geld lieber für irgendwas Wichtiges oder so. Und wenn ich dann halt was brauche, dann nehme ich mir das Geld halt daraus. (Momo, 13 Jahre, Position 200-201)

Sonja hatte eine kreative Idee, um ihr Geld aufzubewahren. Es muss folglich nicht immer eine Spardose oder ein Sparschein als Lagerstätte sein, sondern es können jegliche offenen oder geschlossenen Gegenstände genutzt werden.

I1: Und was machst du mit dem Geld?
S: Mit Geld? Meistens bewahre ich das in meiner Tasse oder ich kaufe mir Klamotten oder so. (Sonja, 11 Jahre, Position 135-136)

Für Juliane war das Sparen in der Spardoseneben darüber hinaus eine Ordnungshandlung.

I1: Und wenn du sagst, du sparst, wie sparst du dann?
J: Na, ich habe halt so eine Spardose und wenn ich dann denke, das brauche ich jetzt nicht, dann tue ich das da halt rein, dass das nicht irgendwie herumfliegt. (Juliane, 14 Jahre, Position 92-93)

Juliane sorgte dafür, dass das Geld, welches sie nicht benötigt hat, nicht „irgendwie herumfliegt“, sondern an einem ihr bekannten Ort aufbewahrt wurde. Es kam in die Spardose, bis sie sich von dem Geld etwas kaufen wolle. Es zeigte sich, dass das Ausgeben für Juliane im Vordergrund stand und das Sparen nur eine Überbrückung darstellte, bis zum nächsten Ausgeben. Juliane, wie auch viele andere der befragten Kinder, lagerte das Geld folglich nicht nur in der Spardose, um es bewusst zurück zu legen. Es wurde aktiv aus der eigenen Sichtweite entfernt, um es an einem bewusst gewählten Ort zu lagern. Aus der Ergebnisanalyse heraus ergab sich demzufolge, dass diese bewusste Handlung dazu führte, nicht weiter in Versuchung zu geraten, jedes Geldstück sofort auszugeben. Es wurde zu Hause gelagert, wo es selbstbestimmt jederzeit verwendet werden konnte. Mit anderen Worten wurde das Sparen in einer Spardose dazu verwendet, Geld aus seiner Sichtweite zu entfernen, ohne auf die Erreichbarkeit und damit auf die Verfügbarkeit des Geldes verzichten zu müssen.

L: Ich hab’s eigentlich in meine Spardose gelegt, und nach Bedarf habe ich mir dann was rausgenommen,

ausgegeben. (Lea, 13 Jahre, Position 107)

Gleichzeitig war es eine Ordnungshandlung, weil das Geld an einem bekannten Ort gelagert wurde und damit weggeräumt war. Aus den Aussagen der Kinder konnte festgestellt werden, dass dieser Punkt besonders von Erwachsenen präferiert wurde. Meiner Ansicht nach kann dies darauf zurückgeführt werden, dass Geld als wirtschaftliches Zahlungsmittel eine hohe Wertschätzung in der Gesellschaft besitzt, mit dem in geordneter Form umgegangen werden sollte.

Von einem Aufbewahren von Geld in einer Spardose außerhalb des eigenen Haushaltes berichteten in dieser Stichprobe nur wenige Kinder. Amadeus sprach von einer Spardose bei den Großeltern, Juliane von einer Spardose beim getrenntlebenden Vater.

I1: Und das Geld von Oma und Opa oder Zeugnisgeld oder Geburtstagsgeld, kriegst du das auch einfach so und kannst damit machen, was du willst? Oder wird das irgendwie extra verwendet?
A: Halt von Oma und Opa, das mache ich dann bei denen in die Sparbüchse. (Amadeus, 14 Jahre. Position 289-290)

In den aufgeführten Aussagen wurde deutlich, dass es sich beim traditionellen Sparen außerhalb des eigenen Haushaltes ebenso um ein Geld zurücklegen handelte. In der analytischen Auseinandersetzung mit diesem Thema konnten sowohl Vor- als auch und Nachteile eruiert werden. Als Vorteil wurde von einigen Kindern genannt, dass die Spardose dazu genutzt werden konnte, um größere Mengen an Geld anzusammeln. Da sich die Spardose außer Sicht- und Reichweite im Alltag befand, konnte das darin befindliche Geld nicht willkürlich ausgegeben werden.

J: (...) Und in der Spardose bei meinem Vater, da habe ich immer viel mehr Geld, weil hier gebe ich's meistens viel mehr aus als da. Da spare ich dann immer für was Größeres oder so, ja genau. (Juliane, 14 Jahre, Position 113)

Als Nachteil wurde berichtet, dass es im gegenteiligen Fall eine Hürde war, an das Geld zu kommen, wenn es benötigt werden würde, da im Alltag nicht auf dieses Geld zurückgegriffen werden konnte. Um das Geld zu beschaffen, müsste das Kind es organisieren an den Ort zu gelangen, oder abwarten, bis es wieder an den Ort zurückkehrte. Erst dann könnte es für den Kauf eines gewünschten Kaufgegenstandes verwendet werden.

Im Unterschied zum traditionellen Sparen in der Spardose konnte festgestellt werden, dass das *chaotische Sparen* das Ansammeln von Geld an einem Ort ist, der spontan und willkürlich

gewählt wird. Dabei kann Geld versteckt werden, um der Verlockung des Geldes zu widerstehen. Hierbei kann es jedoch dazu kommen, dass das Versteck vergessen wird. In der Folge ist die Verfügbarkeit eingeschränkt, weil das Geld nicht mehr erreicht werden kann. Ebenso kann Geld willkürlich an einem Ort sichtbar hingelegt werden. Dann ist es jederzeit sichtbar, erreichbar und verfügbar. Die beim Sparen in der Spardose genannte Ordnungshandlung ist hier jedoch nicht gegeben.

1. Und du hast gesagt, dass du auch ein bisschen dein Geld sparst für etwas, und wie sparst du da? Hast du eine Spardose oder?
H: Manchmal tue ich es da so rein *(zeigt auf eine Dose, Anmerkung vom Verfasser)* oder ich leg es auf meinen Schreibtisch, da vergesse ich es eigentlich nie. Dann lege ich es unter meine Bücher, weil ich es da immer wieder sehe. (Handy, 11 Jahre, Position 154-155)

Handy erzählte, dass er das Geld an einen willkürlichen Ort hingelegt hat, um es bei Bedarf sofort nehmen zu können. Es gab somit keinen festen Ort. Dieses Kriterium ist wiederum kennzeichnend für die Subkategorie *chaotisches Sparen*.

Meiner Ansicht nach wird das chaotische Sparen von Erwachsenen nicht gern gesehen, da mit dem Geld nicht in einer geordneten Art und Weise umgegangen wird. Wenn Erwachsene darauf achten, forcieren sie das Sparen in der Spardose. Für Kinder ist das chaotische Sparen jedoch ein Ausdruck ihrer Entwicklung, denn bei der Bewältigung der jugendtypischen Aufgaben gibt es auch nicht immer eine Struktur oder einen geordneten Rahmen. Dies drückt sich ebenso beim Sparen von Geld aus. Und auch, wenn sich Kinder nicht immer daran erinnern, wo das Geld hingelegt wurde, lernen Kinder aus dieser Situation. Im besten Fall ist ein Sparen in der Spardose oder einem festen Ort die strategische Konsequenz.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das *traditionelle Sparen* in der Spardose bei den befragten Kindern dazu diente, das eingenommene Geld an einem sicheren und bekannten Ort ordentlich zu verwahren, bis es benötigt wurde. Die Sichtbarkeit des Geldes war damit zwar eingeschränkt, aber das Geld konnte sofort erreicht werden und war verfügbar. Die Überbrückung bis zum nächsten Ausgeben stand im Vordergrund. Eine Einschränkung war jedoch das Sparen in der Spardose außerhalb des eigenen Haushaltes, welches zum Sicherheitssparen avancierte, da die Erreichbarkeit und damit Verfügbarkeit des Geldes eingeschränkt war. Die Bezeichnung *chaotisches Sparen* beinhaltete das Verwahren von Geld an einem Ort, der willkürlich gewählt wurde. Ziel war es, das Geld wegzulegen, um es schnell wieder in Besitz zu nehmen, wenn es ausgegeben werden sollte. Es war jedoch nicht sicher,

dass der Ort wiedergefunden wurde. So war das chaotische Sparen immer mit dem Risiko verbunden, das Geld nicht erreichbar und verfügbar zu haben.

Modernes Sparen

Die zweite Variante des Sparens, welches die Kinder in den Interviews beschrieben haben, ist das *moderne Sparen.* Hierunter wurde jegliches Sparen gefasst, bei dem Geld auf einer Bank deponiert wurde. Im Unterschied zum traditionellen Sparen wurde das Geld aus dem eigenen Haushalt herausgetragen und bei einer Institution, der Bank, hinterlegt.

Die Ergebnisanalyse ergab in diesem Zusammenhang, dass der Übergang, vom traditionellen hin zum modernen Sparen, meist von außen initiiert wurde. In dieser Forschung waren es die Eltern oder nahe Verwandte, die für die Kinder ein Konto bzw. eine Geldanlage bei der Bank eröffnet haben. Die Kinder berichteten, dass es auch im Alltag die Erwachsenen waren, die sich um das Konto kümmerten. Hierfür konnten mehrere Gründe herausgefunden werden. Zum einen dürfen aufgrund der gesetzlichen Vorgaben der Geschäftsfähigkeit[27] Kinder kein eigenes Konto eröffnen. Dazu benötigen sie die Genehmigung der Eltern. Auch die Nutzung des Kontos ist nur eingeschränkt möglich. Meist sind Einzahlungen erlaubt, aber für Auszahlungen benötigen die Kinder das Einverständnis der Eltern. Insgesamt müssen Eltern somit involviert sein, aber ein freier Umgang bleibt ihnen verwehrt. Zum anderen war die Thematik der Bankgeschäfte für viele der Kinder sehr undurchsichtig und kompliziert. Die meisten der befragten Kinder wussten noch nicht einmal, ob sie ein Konto bzw. welche Art von Konto sie besaßen oder wie viel Geld auf ihrem jeweiligen Konto gelagert wurde.

L: Und ansonsten spare ich eigentlich das meiste.
I1: Und wie sparst du das dann?
L: Also, wenn ich sehr viel habe, tue ich das alles aufs Bankkonto, und dann spare ich weiter, und dann habe ich wieder viel und so weiter.
I1: Hast du ein normales Sparkonto, oder ein Girokonto?
L: Wo ist denn da der Unterschied?
I1: Das eine ist mit dem Sparbuch und das andere ist mit der Karte.
L: Ah, Sparbuch habe ich, glaube ich jedenfalls. Also meine Eltern haben die kleinen Hefte. Und da gucke ich auch nicht so oft rein.
I1: Also verwalten deine Eltern auch mehr dein Geld?
L: Eigentlich schon. (Lea, 13 Jahre, Position 133-141)

Lea wusste nicht genau, welche Art von Konto sie bei der Bank besaß. Dies zeigt auf, dass sie

[27] §§104f. BGB; www.gesetze-im-internet.de zuletzt 01.02.2020; siehe Kapitel 1.8., S.87ff.

sich mit den Bankgeschäften und verschiedenen Konten noch nicht auskannte. Die Begrifflichkeiten Sparkonto und Girokonto waren ihr noch nicht geläufig. So konnte sie nur wiedergeben, dass ihre Eltern „kleine Hefte“ hatten. Daraus lässt sich schließen, dass sich um die Geldangelegenheiten von Lea ihre Eltern kümmerten. Es schien in ihren Interviewsequenzen, als hätte sie selbst noch kein Interesse an Bankgeschäften und akzeptierte die Eltern als handelnde Personen. Der Fall von Lea zeigt, dass Kinder in der Altersspanne der Stichprobe zwar schon ein Konto besitzen, sich selbst aber nicht immer dafür interessieren. Dann übernehmen die Eltern eine einführende oder begleitende Funktion.

Definitorisch wird beim modernen Sparen das verfügbare Geld auf der Bank deponiert. Charakteristisch ist dabei, dass es dort weder sichtbar ist, noch sofort erreicht werden kann. Die Verfügbarkeit des eigenen Geldes wird mit dem modernen Sparen mithin bewusst eingeschränkt. Es zeigte sich jedoch, dass es in dieser Studie den Kindern darum ging, das eigene Geld, vergleichbar dem traditionellen Sparen, auf der Bank sicher verwahrt zu wissen.

S: Kannst du doch auf die Sparkasse bringen, kriegst du noch Zinsen für und es kann dir keiner klauen. (Sebastian, 13 Jahre, Position 303)

Sebastian begründete das Verwahren seines Geldes auf der Bank mit folgenden zwei Argumenten: Zinsen und Sicherheit. Es waren die prägnantesten Vorteile, die meiner Ansicht nach auch viele Erwachsene anbringen, wenn sie ihr Geld auf der Bank deponieren. Weiter oben wurde bereits berichtet, dass Sebastians Mutter ihm davon berichtete (siehe Kapitel 4.4.2., S.209). Obwohl viele der untersuchten Kinder noch nicht genau verstanden haben, was Zinsen sind, wurde es von Erwachsenen als positiv erachtet und von den Kindern als Vorteil übernommen. Das Thema Sicherheit wurde als ein weiterer Vorteil benannt. Gesellschaftlich ist eine Bank ein sicherer Ort, bei dem bis hin zu großen Summen viele Wertgegenstände gelagert werden können. Im Normalfall können sie dort nicht verloren gehen und auch von keiner fremden Person weggenommen werden. Für die befragten Kinder waren Bankangelegenheiten anfangs schwer zu durchschauen, jedoch mit zunehmender Aktivität und einem unterstützenden Elternhaus zeigte sich, dass sie auch hier einen sicheren Umgang lernten. Der Vergleich der Daten zeigte, dass das Alter nicht ausschlaggebend für das Vorhandensein eines Kontos war. Folgende Tabelle verdeutlicht dies:

Name	**Gruppe**	**Alter**	**Konto**
Alex	F	14	Girokonto, Festgeldkonto

Amadeus	I	14	nein
Ann	I	11	nein
Arne	M	9	Girokonto, Sparkonto
Ebby	I	14	Sparkonto
Grinch	M	12	Girokonto, Sparkonto, Geldanlage
Handy	I	11	nein
John	F	14	Girokonto, Geldanlage
Juliane	I	14	nein
Kelly	F	12	nein
Lea	I	13	Sparbuch
Leo	F	14	Sparbuch
Lex	I	13	2 Girokonten, Sparkonto
Martin	M	14	Girokonto, Festgeldkonto
Michi	F	14	nein
Milena	M	11	Sparkonto
Momo	I	13	nein
Sally	M	9	nein
Sebastian	F	13	Sparkonto
Sonja	I	11	nein
Victoria	F	13	nein
Xiayanxi	I	11	Sparkonto

So gab es bereits den 9-jährigen Arne, der sowohl ein Sparbuch als auch ein Girokonto besaß, neben der 14-jährigen Juliane, die noch kein Konto bei einer Bank hatte. Insgesamt besaßen 10 der befragten Kinder kein Konto, 6 Kinder hatten entweder ein Spar- oder ein Girokonto und 5 Kinder hatten mehrere Konten. Die Herkunft oder das Geschlecht spielten bei dem Vorhandensein eines Kontos keine Rolle. Ein Gesichtspunkt für ein Konto war meines Erachtens die Formalisierung der Tätigkeit bzw. die Höhe des Einkommens. So hatten tendenziell mehr Kinder aus der formalen und der Mediengruppe ein Konto bei einer Bank als Kinder aus der informellen Gruppe. Aufgrund der höheren Einkommen (siehe Kapitel 3.8., S.116ff.) hatten auch mehr Kinder aus der Mediengruppe ein eigenes Konto, als die Kinder aus der formalen Gruppe. Daneben war die Einstellung der Eltern ebenfalls ein wichtiger Punkt. Es konnte festgestellt werden, dass wenn Eltern dem positiv gegenüberstanden, die Kinder eher ein Konto bekamen. Ohne dessen Zustimmung war dies aufgrund der gesetzlichen Lage nicht

möglich (siehe oben). Somit war auch hier die Kommunikation und Begleitung der Eltern eine wichtige Voraussetzung, damit Kinder bezogen auf Bankangelegenheiten einen sicheren Umgang lernten.

Heutzutage gibt es verschiedene Möglichkeiten, sein Geld bei einer Bank zu deponieren. Die Kinder in dieser Untersuchung hatten vor allem von folgenden Formen des modernen Sparens gesprochen: das Sparbuch /-konto, das Girokonto, das Festgeldkonto und Geldanlagen (z.B. Aktien). Nachfolgend werden die einzelnen Formen aus Sicht der Kinder näher beschrieben.

Sparbuch /-konto

Mehr als die Hälfte der befragten Kinder besaßen ein Konto bei einer Bank. In erster Linie war es ein Sparbuch. In der Ergebnisanalyse stellte sich heraus, dass die Kinder sowohl den Begriff *Sparbuch* als auch *Sparkonto* in diesem Zusammenhang verwendet haben. Inhaltlich ist indes das gleiche gemeint. Deshalb werden im Folgenden die Begriffe Sparbuch und Sparkonto synonym angewendet und als *Sparkonto* bezeichnet.

Gesellschaftlich wird das Sparkonto im Rahmen des modernen Sparens verwendet, um das vorhandene Geld außerhalb des eigenen Haushalts zu deponieren. Dabei kann am Geldschalter einer Bank Bargeld eingezahlt oder abgehoben werden. Diese Zahlungseingänge und Zahlungsausgänge werden von der Bank in einem Buch notiert, welches dem Sparer ausgehändigt wird. In dem Buch ist somit jede Kontobewegung dokumentiert und der Sparer hat seinen Kontostand jederzeit im Blick. Diese Art des Sparens ist schon sehr alt, wird jedoch bis heute praktiziert (siehe Kapitel 1.1., S.11ff.). Die Digitalisierung hält indes auch hier Einzug.

Juristisch darf ein Sparkonto für Kinder in Deutschland ab dem Alter von 7 Jahren mit der Zustimmung der Eltern eröffnet werden. Ab diesem Alter sind laut Bürgerlichem Gesetzbuch §104[28] Kinder teilweise geschäftsfähig (siehe Kapitel 1.8., S.87ff.). Bei einem Vergleich von Banken fällt auf, dass sie Kindern einen besseren Guthabenzins gewähren als Erwachsenen. Meiner Ansicht nach ist dies eine Marketingstrategie, um Kinder als zukünftige Kunden anzuwerben. In dieser Studie nutzten die meisten Kinder die Möglichkeit, ihr erspartes, geschenktes oder erarbeitetes Geld auf einem Konto aufzubewahren und kombinierten diese Sparform teilweise mit dem traditionellen Sparen in der Spardose (siehe unten S.259ff.).

[28] Siehe www.gesetze-im-internet.de zuletzt 01.02.2020.

1: Was machst du so allgemein mit dem Geld?
S: Ich bringe es aufs Konto, gehe wie heute ins Freibad oder kaufe mir ein Eis oder springe Trampolin oder was man da halt alles noch machen kann oder kaufe mir, wenn ich hier im Fahrradverleih bin, dann kaufe ich mir eine Pizza oder ein Eis oder so. Und der Rest kommt aufs Sparbuch. (Sebastian, 13 Jahre, Position 217-218)

Sebastians erster Gedanke bei der Frage, was er mit seinem Geld macht, war das moderne Sparen auf einem Konto. Gleich danach zählte er seine Ausgaben auf: Eintritt fürs Freibad, Eis, Trampolin springen, Pizza oder „was man halt noch machen kann". Weiter berichtete er, dass er den Rest auf einem Sparbuch deponiert. Für Sebastian ist demnach klar definiert, was mit seinem Geld passiert. Auch Xiayanxi besaß ein Sparbuch, welches jedoch von der Mutter verwaltet wurde.

X: Ja und das gebe ich dann meiner Mutter und die macht das dann aufs Sparkonto.
I1: Auf dein eigenes Sparkonto.
X: Ja. (Xiayanxi, 11 Jahre, Position 167-169)

Arne beschrieb, welche Vor- und Nachteile das Sparen auf einem Sparkonto für ihn hatte.

I1: Und wird das Geld dann überwiesen?
A: Ja.
I1: Und hast du ein eigenes Bankkonto, wo das rauf kommt?
A: Ja.
I1: Und da kommt dann dein ganzes Geld rauf oder nehmen deine Eltern auch einen Teil für sich?
A: Nein.
I1: Und kannst du da selber dran an das Geld?
A: Ja, aber da muss ich mit meinen Eltern hingehen, also da habe ich auch noch ein Sparbuch und da muss ich dann hin. Bis zu 20 € kann ich denn allein hingehen, aber, wenn ich mehr abheben will, dann //mh// geht's nicht mehr. (Arne, 9 Jahre, Position 66 – 73)

Bei Arne konnte herausgearbeitet werden, dass er beim Handhaben des Sparkontos in seiner Eigenständigkeit eingeschränkt war. Nur bis zu einem Betrag von 20 Euro konnte er nach eigener Aussage allein Geldgeschäfte tätigen. Ab diesem Betrag benötigte er die Einwilligung der Eltern. Analytisch ist dies auf zweierlei Weise zu interpretieren. Auf der einen Seite können die Eltern so Kontrolle über das Verhalten bezogen auf die Geldgeschäfte von Arne ausüben. Sie haben die Macht über die finanzielle Abhängigkeit von Arne und damit können sie richtungsweisend auf die jugendtypische ökonomische Entwicklung von Arne einwirken. Auf der anderen Seite kann diese Kontrolle für Arne sehr hilfreich sein, da er mit seinen 9 Jahren noch in vielerlei Hinsicht auf den Weitblick und die Erfahrung der Erwachsenen bezogen auf

wirtschaftliche Belange angewiesen ist. In einer weiteren Interviewsequenz beschreibt Arne, wie sein alltägliches wirtschaftliches Handeln aussieht:

I1: Und wofür gibst du das Geld aus?
A: Na immer eben für manche Sachen, aber wenn es so was Teureres ist, also 10 Euro oder weniger, ab 8, 7 Euro, dann muss ich es eben dann selbst bezahlen, dann borgen sie es mir, und dann hebe ich mal was ab und das gebe ich ihnen dann wieder //mh// (Arne, 9 Jahre, Position 273-274)

Arne berichtete, dass er bis zu einer Summe von 10 Euro selbst für seine Ausgaben aufkommen müsse. Sollte ein Kaufwunsch teurer sein, leiht er sich Geld von seinen Eltern. Zurückzahlen muss er dieses Geld, sobald er bei der Bank war und Geld abgehoben hatte. Die Eltern forderten es somit zurück, jedoch war Arne im Zeitpunkt der Rückzahlung flexibel. Dieser doch etwas umständliche Weg war für Arne auf der einen Seite eine Art Hürde, da er viele Schritte überwinden musste, ehe der komplette Vorgang abgeschlossen war. Auf der anderen Seite hatte er trotz Geld auf seinem Konto schnellen Zugang zum Kaufgegenstand, wenn ihm seine Eltern diesen bezahlten oder das Geld liehen. Für Arne hatte die Verwendung eines Sparkontos mithin wertvolle Erfahrungen geliefert, seinen Alltag zu bewältigen und seinen Umgang mit Geld strategisch zu formen.

Insgesamt konnte aufgezeigt werden, dass das Sparbuch für Kinder ein Einstieg in Geldangelegenheiten außerhalb der Familie ist. Aufgrund seiner einfachen Handhabung ist es besonders gut für Kinder geeignet, erste Erfahrungen mit Banken und Geldgeschäften im nicht sichtbaren Bereich zu machen. Die Unterstützung der Eltern hat dabei richtungsweisende Auswirkungen auf die weitere ökonomische Entwicklung der Kinder. Wenn sie beispielsweise den Kindern die Handhabung vollständig abnehmen, kann dies zur Folge haben, dass die Kinder keinen Überblick über die Höhe ihrer Sparbeträge haben und damit keinen Überblick über ihre Finanzen im Allgemeinen. Einige Kinder dieser Studie haben davon berichtet. Sobald das Geld im nicht sichtbaren Sparbereich außerhalb ihrer Reichweite war, konnten sie beispielsweise nicht mehr die Höhe ihrer Sparsumme nennen. Ein unterstützendes und partizipatives Verhalten der Eltern kann im Zusammenhang mit Bankgeschäften somit zu einer positiven ökonomischen Entwicklung beitragen.

Girokonto

Das Girokonto ist eine Erweiterung des Sparkontos. Bei den Bankgeschäften gibt es dem Sparer mehr Flexibilität, da die Ein- und Auszahlungen zusätzlich an einem Automaten oder online getätigt werden können und der Sparer nicht mehr auf die Öffnungszeiten einer Bank

angewiesen ist. Darüber hinaus erhält der Sparer eine Karte, mit der er auch in Geschäften bezahlen kann. Ähnlich wie beim Sparkonto gibt es für Kinder auch bei Girokonten juristische Einschränkungen. Dass bei einer Eröffnung eines Girokontos für ein nicht voll geschäftsfähiges Kind die Zustimmung der Eltern benötigt wird, gilt hier entsprechend. Eine Ausnahme ist, wenn das Kind mit Erlaubnis der Eltern ein Arbeitsverhältnis aufgenommen hat. Nach §113 BGB (www.gesetze-im-internet.de zuletzt 01.02.2020) ist das Kind dann für diesen Bereich geschäftsfähig. In Bezug auf das Girokonto bedeutet dies, dass das Kind zur Annahme des Lohns berechtigt ist und hierfür ein Girokonto einrichten darf. Auf dieses Konto kann sich das Kind dann seinen Lohn, Taschengeld, Einkommen aus Ferienjobs etc. überweisen lassen bzw. selbstständig eigenes Geld abheben. Es darf jedoch keine Überweisungen vornehmen. Im Allgemeinen sind Banken dazu verpflichtet, Konten nicht voll Geschäftsfähiger nur auf Guthabenbasis zu führen. Das Kind hat so keine Möglichkeit, sein Konto zu überziehen und Schulden bei der Bank zu machen. Eine neue Strategie, um Kinder an das eigene Institut zu binden, ist die Kreditkarte für Kinder. Bundesweit können seit 2006 bereits 14-Jährige eine Prepaid-Karte bei der Landesbank Berlin im Internet beantragen (www.lbb.de zuletzt 01.02.2020). Bereits ab 12 Jahren bietet die Berliner Sparkasse eine kostenfreie Kreditkarte auf Prepaid-Basis an (www.berliner-sparkasse.de zuletzt 01.02.2020). Auch andere Institute folgen dem Modell, bei dem das Kind eine Karte zum Bezahlen bekommt, aber nur bis zu einem Verfügungsrahmen, der durch die Eltern bzw. das zur Verfügung stehende Budget begrenzt wird. Da die Prepaid-Kreditkarte erst im Jahre 2006 auf den Markt gekommen ist, konnten die Kinder dieser Studie noch keine Erfahrungen damit machen, so dass dies auch kein Thema in den Interviews war. Einige der befragten Kinder verfügten jedoch über ein Girokonto.

I1: Aber du hast jetzt nicht ein eigenes Konto, wo dann das Geld
A: Doch, ich habe auch ein Girokonto.
I1: Ach so. Und das heißt aber, die geben es dir trotzdem bar und überweisen dir das dann nicht.
A: Doch, na ja, so, sie geben es mir und wenn ich dann 10€ zu Hause lassen will, dann lass ich das zu Hause und den Rest machen sie dann über Internet. (Alex, 14 Jahre, Position 56-59)

In der Interviewanalyse konnte festgestellt werden, dass bei Alex der Verdienst auf verschiedene Arten ausgezahlt wurde. Vom Prozedere her bekam er die Höhe der Summe genannt und konnte dann entscheiden, ob er etwas zu Hause lassen oder auf sein Girokonto überwiesen bekommen wollte. Es fand mithin eine Kommunikation über die Auszahlung zwischen Eltern und Alex statt. Er selbst konnte dann entscheiden, was er in dem Moment für richtig hielt. Dass einige Bankangelegenheiten für ihn jedoch noch etwas kompliziert waren, wurde durch folgende Wortwahl deutlich. Er sagte: „den Rest machen sie dann über Internet“. Den

Fachbegriff Onlinebanking benutzte er nicht. Das Internet war ihm somit bereits vertraut, da die Eltern es benutzten. Mit den neueren Arten der Bankgeschäfte und Bankkommunikation wurde er zwar konfrontiert, weil seine Eltern damit hantierten. Wie es aber genau funktionierte, hatten ihm anscheinend die Eltern noch nicht erklärt. Das Girokonto war für Alex folglich noch eine Sache, mit der er sich erst noch intensiver vertraut machen musste. Insgesamt bedeutete es für ihn jedoch ein Stück ökonomische Reife.

Bei John gab es erst kürzlich einen Übergang vom Sparkonto zum Girokonto, auf welches sein Gehalt gezahlt wurde.

I1: Du hattest eben erzählt, das wird dir immer gleich auf dein Konto überwiesen.
J: Ja, genau.
I1: Wie lange hast du denn schon ein Konto?
J: Vier Monate, in dem Dreh.
I1: Und ist das ein richtiges Girokonto, richtig mit Karte und so?
J: Ja, richtig mit Karte. Also vorher hatte ich so ein Sparbuch und dann meinte Mutter, ab 14 kannst du das halt machen mit Girokonto und so und dann meinte ich, dann kannst du ja mal hingehen und dann waren die auch richtig freundlich und so und dann meinte ich, ja das können wir machen. Und jetzt habe ich meine Karte und dann habe ich noch für Onlinebanking so eine Karte, dann muss ich immer meine Kontoauszüge, da muss ich alle 6 Wochen dran denken und das ist es ja eigentlich. (John, 14 Jahre, Position 267-272)

Nach Aussage von John wurde das Sparkonto bezogen auf seine Lohnzahlung durch ein Girokonto ersetzt. Von der Mutter initiiert und begleitet, eröffnete John das Girokonto bei der Bank. Da es erst kürzlich geschehen ist, konnte er sich noch gut daran erinnern. Vor allem die Freundlichkeit der Bankangestellten war ihm in Erinnerung geblieben. Meiner Ansicht nach kam er sich höchst wahrscheinlich erwachsener vor, als sie das Konto eröffnet haben. In seinem Empfinden wurde er als gleichwertiger Kunde behandelt, was sonst nur Erwachsenen vorbehalten war. Dies stärkte sein Selbstbild. Mit der Kontoeröffnung waren auch neue Aufgaben und Funktionen verbunden, mit denen sich John nun auseinandersetzen musste. Er besaß eine Karte, mit der er jederzeit auf das Konto zugreifen konnte. Den Fachbegriff Onlinebanking verwendete er in der richtigen Art und Weise. Darüber hinaus war er in der Pflicht, sich regelmäßig Kontoauszüge zu holen. Diese Handlung war für ihn neu und dies musste in seinen Alltag integriert werden. Dies beschrieb er in folgender Sequenz:

J: Jetzt muss ich mal überlegen, einen Moment, ich kriege das immer aufs Konto, deshalb muss ich immer überlegen, 35€ im Monat, also in der Woche 7,50€. (John, 14 Jahre, Position 238)

Bei John wurde in der Ergebnisanalyse deutlich, dass er durch das moderne Sparen keinen direkten Überblick über sein Budget hatte und erst einmal überlegen musste, wie viel Geld er eigentlich bekam. Da John seinen Lohn nicht bar und sichtbar ausgezahlt bekam, erschwerte der bargeldlose Geldverkehr ihm, sich die Summen zu merken und einen Überblick zu behalten. John hatte keinen haptischen Vorgang mehr, sondern musste ihn sich mittels kognitiver Denkleistungen vorstellen. Dieser Übergang gestaltete sich bei einigen Kindern schwierig. Wenn die Kinder jedoch nicht von Beginn an lernen, mit dem Konto verantwortungsvoll und angemessen zu hantieren, kann es eher passieren, dass sie auch im Erwachsenenalter den Überblick verlieren und sich verschulden. Bezogen auf die nachfolgende Diskussion der Ergebnisse möchte ich schon vorgreifen und erwähnen, dass hier neben der elterlichen Begleitung auch Projekte von außen (vor allem in der Schule) ansetzen könnten, um eine erfolgreiche ökonomische Entwicklung zu gewährleisten. Wichtig ist, dass die Kinder langsam und informativ an den Umgang mit einem Girokonto herangeführt werden. In dieser Untersuchung wurde jedoch auch gezeigt, dass das Interesse an solchen Bankgeschäften bei einigen Kindern noch nicht sehr groß war. Dennoch sollte es an Informationen meines Erachtens nicht fehlen. Außer Arne mit seinen 9 Jahren hatten nur 5 weitere Kinder ein Girokonto, die jedoch bereits zwischen 12 und 14 Jahren waren. Eine altersgemäße Tendenz ist hier folglich zu erkennen. Die Gruppenzugehörigkeit hatte indes keinen Einfluss auf den Besitz eines Girokontos.

Geldanlagen

Eine etwas weiter gefasste und komplexere Variante der Sparformen sind die Geldanlagen. Aus wirtschaftlicher Sicht wird Geld fest angelegt, wenn ein Überschuss der Einnahmen vorhanden ist oder Geld entbehrlich ist. Dieses Geld kann dann über einen längeren Zeitraum angelegt werden, wobei auf der einen Seite das Geld nicht mehr zugänglich ist, auf der anderen Seite jedoch eine Wertsteigerung des eingesetzten Geldes vorausgesetzt wird. Je kurzfristiger investiert wird, desto größer ist das Risiko, Geld zu verlieren. So gibt es verschiedene Risikogruppen für unterschiedliche Investitionsmöglichkeiten. Das Angebot ist breit gefächert und reicht über Aktien, Fonds, Schatzbriefe, Festgeldkonten bis hin zu Kapitalversicherungen. Wer Geld anlegen möchte, muss sich mithin vorher überlegen, über welchen Zeitraum, mit wie viel Risiko und mit wie viel zu erwartetem Gewinn das Geld angelegt werden soll. Für Kinder und auch den meisten Erwachsenen ist dieses Gebiet der Sparform komplex und schwierig zu verstehen. Deshalb ist meist ein Anlageberater, eine Bank oder ein Versicherungsvertreter als Kontaktperson zuständig. Es ist ein zukünftiges Sparen, da man an das Geld eine Weile nicht

herankommt. Ziel dieses Sparens ist wie gesagt, aus dem angelegten Geld Gewinne zu erwirtschaften, sei es durch Kursverbesserungen oder Zinsen. Bezogen auf diese Studie konnte zu diesem Thema erarbeitet werden, dass die befragten Kinder aufgrund der Komplexität des Themas eher selten selbst über solche Geschäfte nachgedacht haben, sondern Erwachsene dahingehend eingewirkt haben. Einige Kinder berichteten beispielsweise von einem Festgeldkonto als Sparform. Sie beschrieben es als ein Konto, auf das Geld eingezahlt wurde, auf das sie aber bis zu einem bestimmten Zeitpunkt keinen Zugriff haben. Es wurde weiter berichtet, dass diese Art von Konto von Erwachsenen eingerichtet und verwaltet wurde. Da die Einzahlungen ebenso meist nur von Erwachsenen vorgenommen wurden, sagten die Kinder, dass sie keinen realen Zugang zu dem Konto hatten, sondern nur gesagt bekamen, dass es dieses Konto für sie gab. Somit hatten sie auch keinen Überblick und konnten nicht sagen, wie viel Geld auf dem Konto war oder wie viel sie am Ende erhalten würden. Aufgrund dieser Kennzeichen konnte es dem fremden Sparen zugeordnet werden. Hierauf wird im gleichnamigen Unterkapitel näher eingegangen (S.254ff.). Ein Beispiel für solch eine Sparform konnte in Sallys Interviewsequenzen gefunden werden.

S: Also sie könnte es ja abheben (*die Mutter, Anmerkung des Verfassers)*, aber sie möchte es nicht, dass sie spart für wenn ich später meine Ausbildung mache, dann kann ich das davon bezahlen.
I2: Und was machst du mit dem Geld?
S: Also, wenn ich was brauche, um, ich weiß nicht, studieren muss oder. (Sally, 9 Jahre, Position 212-214)

Im Fall von Sally war es die Mutter, die bestimmt hatte, dass das verdiente Geld nicht ausgezahlt wurde, sondern auf ihrem Konto bleibt, bis Sally älter war. Nach Sallys Aussage, bekomme sie erst dann das Geld. Sally hatte mitgeteilt bekommen, dass dieses Geld einem bestimmten Zweck gewidmet war. Das Geld war für ihre spätere Ausbildung gedacht. Obwohl diese Ankündigung zeitlich schwammig war, gab sich Sally mit ihr zufrieden. Da die Mutter darüber verfügte, hatte Sally auch keine andere Wahl. Die Sparform mit dem Begriff der Festgeldanlage benennen, konnte Sally nicht.

Dass Martin vom Geldanlegen in seinem Interview sprach, bedeutete, dass er in seiner unmittelbaren Umgebung damit konfrontiert wurde. So war es für ihn nicht ungewöhnlich oder spektakulär, Geld anzulegen, sondern ein gewöhnlicher Vorgang.

M: Also natürlich ist es schön, wenn man dabei Geld verdient und wenn man das dann anlegen kann oder sich was Schönes davon kaufen kann. (Martin, 14 Jahre, Position 57)

In der tiefergehenden Analyse konnte eruiert werden, dass für Martin die Bankgeschäfte sehr undurchsichtig waren und er sich eigentlich nicht näher mit dem alltäglichen Prozedere beschäftigt hatte. Sein selbstverdientes Geld wurde gleich auf ein Konto überwiesen, zu welchem er keinen Zugang hatte. Deshalb konnte auch er nicht sagen, wie hoch seine Sparsumme war.

M: Aber eigentlich, ich gucke eigentlich, ich weiß gar nicht, wie viel Geld ich auf dem Konto habe. (Martin, 14 Jahre, Position 217)

Da das Geld durch diese Art der Sparform nicht sichtbar, erreichbar und verfügbar war, interessierte sich Martin auch nicht näher dafür. Analytisch konnte festgestellt werden, dass er sich auch nicht näher mit etwas beschäftigen wollte, worauf er keinen Einfluss hatte. Bei der Beschreibung seines Festgeldkontos benutzte Martin seine eigenen Worte.

M: Na, ich mache das ganze Geld jetzt auf so ein Konto, an das ich erst mit 18 rankomme, da kriegt man ganz viel Zinsen drauf und ich brauche es ja auch davor noch nicht. (Martin, 14 Jahre, Position 248)

Analytisch benutzte Martin keine Fachbegriffe wie Geldanlage oder Festgeldkonto. Martin war jedoch bekannt, dass er darauf „ganz viel Zinsen“ bekam. Dies hatte er meines Erachtens von den Eltern übernommen. Ob Martin ein Mitspracherecht hatte, wurde von ihm nicht berichtet. Es sprach jedoch davon: „ich brauche es ja auch davor noch nicht“. Dies deutet auf der einen Seite darauf hin, dass ihm dies ebenso von den Eltern gesagt wurde, auf der anderen Seite, dass er damit zufrieden war. Aus den Interviewsequenzen konnte herausgearbeitet werden, dass diese Sparform von außen an Martin herangetragen wurde. Er hatte sich jedoch nicht näher damit befasst und versuchte deshalb, diese Sparform mit seinen eigenen Worten zu definieren. Vereinzelt kamen Kinder dieser Untersuchung folglich mit der Sparform der Festgeldkonten in Berührung, konnten dies indes noch nicht internalisieren.

Grinch hatte sich verstärkt mit dem Thema auseinandergesetzt. Er berichtete, dass er neben einer Festgeldanlage auch über Aktien verfüge, die ihm als Geldanlage dienten.

I1: Ah ja. Und du hattest gerade gesagt, dass wenn du die Augen schließt und denn siehst du deine Aktien.
G: Das ist jetzt nur um meine Mutter zu ärgern, wenn sie das sagt. Ich sehe da natürlich keine Aktien oder so.
I2: Ach so, ich dachte jetzt, dass ihr vielleicht auch überlegt habt, dass ihr das Geld fest anlegt oder so.
G: Das haben wir schon in Aktien angelegt.
I2: Ach so, dann doch. Und hast du das entschieden oder wer hat das entschieden?
G: Mein Ziehvater ist Anlageberater und darüber kam das dann, dass ich mein Geld ja in Aktien anlegen könnte. (Grinch, 12 Jahre, Position 339-345)

Im Interview erzählte Grinch, dass sein Stiefvater Anlageberater ist. Deshalb war es aus Sicht von Grinch naheliegend, dass sein Geld auch in diese Form vom Sparen eingebunden wurde. Unklar blieb indes im Interview, inwieweit Grinch über die Einzelheiten informiert wurde und mitentscheiden durfte. Da Grinch jedoch berichtete, dass er über diese Dinge mit der Mutter gestritten hatte, sprach dies eher für eine aufgezwungene Sparvariante. Dennoch kam in der Analyse heraus, wie wichtig Grinch diese Sparanlagen geworden sind. Es zeigte sich, dass es ihm indes weniger um eine Vergrößerung seines Vermögens ging, sondern für ihn die symbolische Bedeutung eines Statussymbols wichtig war. Wie im Ergebniskapitel Macht bereits erläutert wurde, avancierten die Sparformen bei Grinch zu einem Machtmittel, um sich gleichwertig innerhalb der Familie zu positionieren bzw. sogar zu erhöhen (siehe Kapitel 4.4.1., S.199f.).

Insgesamt verfügten die Kinder in der hier genannten Stichprobe nur sehr begrenzt über Geldanlagen wie Aktien oder Fonds. Hier waren es meist die Eltern, die das Geld der Kinder in spezielle Sparformen anlegten. Die Kinder wurden darüber zwar informiert, da sie aber keinen realen Bezug zu dem Geld bzw. der Sparform hatten, beschäftigten sie sich damit noch nicht im Detail. Dennoch war es Teil ihrer Einkommensquellen.

Zusammenfassend war das moderne Sparen auf dem Sparbuch für viele Kinder der erste Schritt, um mit Banken in Berührung zu kommen. Das Sparbuch erfüllte den Zweck, das vorhandene bzw. überschüssige Geld auf der Bank zu deponieren, bis es gebraucht wurde. Der nächste Schritt war das Sparen auf dem Girokonto. Hier wurde jedoch deutlich, dass die Kinder die Übersicht verloren, da sie nicht mehr haptisch über das Geld verfügen konnten. Das moderne Sparen in Form von Festgeldkonten war den meisten Kinder dieser Studie noch nicht geläufig. Wenn Erwachsene für sie in dieser Form sparten, wussten die Kinder lediglich, dass ein Konto existierte. Die Kinder hatten darauf jedoch keinen eigenen Zugriff. Ihnen wurde nur mitgeteilt, dass das Geld und das Guthaben zu einem bestimmten Zeitpunkt, meist in der Zukunft liegend, für sie bestimmt sei. Wie sich aus den Interviews herausstellte, waren es hauptsächlich die Eltern, die das Geldanlegen und Sparen initiierten, vor allem Eltern aus der medialen Gruppe oder Eltern aus gut situierten Verhältnissen. Es wurde ebenfalls deutlich, dass die Kinder von dem Prozedere und den Inhalten von Geldanlagen nicht viel wussten, sondern nur die Worte benutzt haben, die ihnen durch die Eltern bzw. der Bank vermittelt wurden. Für sie war diese Form des Sparens nicht greifbar. So ging es den Kindern beim modernen Sparen weniger um die Höhe der Zinsen oder Renditen, sondern sie sahen das Sparen auf der Bank vielmehr als eine Möglichkeit, Geld zu deponieren, um es nicht gleich auszugeben.

Verwaltetes Sparen

In der Stichprobe gab es einige Kinder, die berichteten, ihr Geld aus verschiedenen Gründen nicht bei sich selbst aufzubewahren. Unter anderem gaben sie an, nicht dem Verführungscharakter des Geldes erliegen zu wollen. Es sollte gesichert sein, dass ihr Geld wirklich gespart werden würde. Wenn es sich in ihrer Sichtweite befand, war die Verlockung aus Sicht der Kinder groß, dieses auch auszugeben. Um dies zu verhindern, haben sich die betroffenen Kinder Strategien ausgedacht. In der Ergebnisanalyse konnte herausgearbeitet werden, dass die Kinder die Eltern – hier speziell die Mutter – in ihr Sparsystem mit einbezogen haben. Beispielsweise übergaben sie das zu sparende Geld den Eltern, damit sie es für die Kinder aufbewahrten, versteckten und damit auch verwalteten. So war das Geld nicht nur außer Sichtweite, sondern auch die Erreichbarkeit des Geldes wurde erschwert. Das Geld konnte nämlich nur über die Eltern wieder an die Kinder gelangen. Die Kinder haben bei dieser Strategie den Eltern freiwillig die Kontrolle und Macht über ihr Geld überlassen, damit sie selbst nicht dem Reiz des Geldes verfallen bzw. lernen, der Verlockung zu widerstehen. Des Weiteren übergaben einige Kinder den Eltern das Geld, damit sie es auf die Bank bringen sollten. Die Eltern übernahmen hier lediglich ausführende Funktionen. Die Entscheidungsgewalt lag bis zur Übergabe bei den Kindern. Insgesamt fungierten die Eltern in dieser Untersuchung auf verschiedene Weise als Verwalter des zu sparenden Geldes. Daher die Bezeichnung des *verwalteten Sparens*.

Bei Xiayanxi konnte in den Interviewsequenzen deutlich erkannt werden, dass die Mutter als Verwalterin des Geldes und als Unterstützung bei Bankangelegenheiten genutzt wurde.

I1: Sparst du auch das Taschengeld?
X: Ja, das Taschengeld spare ich alles.
I1: Ah, also Taschengeld sparst du und das Geld vom Flohmarkt auch?
X: Ja.
I2: Und das Nachhilfegeld auch?
X: Ja.
I1: Und dann kommt ja auch noch Babysitten dazu.
X: Ja. und das gebe ich dann meiner Mutter und die macht das dann aufs Sparkonto.
I1: Auf dein eigenes Sparkonto.
X: Ja. (Xiayanxi,11 Jahre, Position 160-169)

Xiayanxi berichtete, dass die Mutter die Einzahlung des Geldes bei der Bank übernahm. Bei der Betrachtung des gesamten Interviews wurde indes deutlich, dass Xiayanxi gar nicht die Möglichkeit von der Mutter bekommen hatte, selbst Verantwortung zu übernehmen. Die Mutter

hatte die volle Kontrolle über das Sparkonto und das Sparverhalten von Xiayanxi. Hier kann somit von einem aufgezwungenen verwalteten Sparen gesprochen werden. Bei Michi war es eine gemeinsame Entscheidung.

I1: Und du hast eben gesagt, dass du auch sparst, wie sparst du?
M: Na, alles Geld, was ich bekomme, lege ich mir einfach alles zurück und kaufe mir dann einfach für zwei Monate gar nichts.
I1: Ne, das habe ich schon verstanden. Tust du das in eine Spardose, oder auf ein Konto oder?
M: Ich gebe entweder meiner Mutter das ganze Geld, damit ich's nicht ausgebe, oder in eine Spardose, unterschiedlich.
I1: Ach so, das heißt, deine Mutter macht dann die Geldverwalterin für dich?
M: Ja, so zusagen.
I1: Warum habt ihr das so geregelt? Ist das deine Idee gewesen, oder ist die von deiner Mutter?
M: Nö, das war glaube ich auch von mir und meiner Mutter zusammen. (Michi, 14 Jahre, Position 249-256)

In der Ergebnisanalyse wurde festgestellt, dass Michi in Versuchung geriet, ihr Geld aus der Spardose zu nehmen, wenn es für sie zugänglich war. Infolgedessen deponierte sie das Geld bei der Mutter, damit es für sie schwerer war, an das Geld heranzukommen. Das Deponieren des Geldes bei der Mutter sorgte dafür, dass Michi nicht in Versuchung geriet, das Geld auszugeben. Michi baute die Mutter als Hürde in ihr Sparsystem mit ein. Wie diese Regelung des verwalteten Sparens zustande gekommen war, daran konnte sich Michi im Interview nicht mehr erinnern. Sie berichtete indes, dass dieser Vorschlag von beiden, also der Mutter und Michi gemeinsam gekommen war. Nach Aussage von Michi war diese Art des Sparens nicht aufgezwungen, sondern sie konnte selbst entscheiden, ob sie ihr Geld der Mutter anvertrauen wollte. So konnte sie weiterhin über ihr Geld verfügen und war sich sicher, dass Geld wieder zurück zu erhalten, wenn sie es verwenden wollte. Auch Leo hatte sich selbst Gedanken gemacht, wie er sparen konnte.

I2: Und mich würde jetzt noch interessieren, wie du sparst.
L: Wie?
I2: Also hast du eine Spardose oder bringst du das aufs Konto oder?
L: Ich sage zu meiner Mutter meistens, dass sie mein Geld weglegen soll, weil, ich habe dann ab und zu noch so Phasen, wo, wenn ich weiß, dass Geld da ist, dann gebe ich das aus. Darum sage ich immer zu meiner Mutter, sie soll zum Beispiel sie soll die Hälfte meines Geldes, was ich mir verdiene, wegpacken, und das kommt dann alle 3 oder 4 Monate bringen meine Eltern das dann aufs Sparbuch für mich.
I2: Wenn du sagst, sie sollen das weglegen, wird dir das vom Zeitungsaustragen bar ausgezahlt oder?
L: Aufs Konto überwiesen von meinen Eltern, also ich habe alleine noch kein eigenes Konto. Ich habe ein Sparbuch. Meine Eltern kriegen das überwiesen und die Hälfte packt meine Mutter dann in irgendeinem Versteck hier zu hause. (Leo, 14 Jahre, Position 219-224)

Um überhaupt sparen zu können, überließ Leo eine bestimmte Summe seines Verdienstes der Mutter. Nach Aussage von Leo sollte sie es für ihn verstecken, um es dann alle Vierteljahre zur Bank auf sein Sparkonto zu bringen. Die Mutter bildete für Leo somit eine Hürde, um Geld nicht mehr sichtbar zu haben und die Erreichbarkeit zu erschweren. Eine andere Person verwaltete nun das Geld, wobei nur sie wusste, wo es versteckt war. Für Leo war dies wichtig, um nicht der Versuchung zu erliegen, dass Geld (sinnlos) auszugeben, wenn es in Sichtweite war. Leo berichtete, dass diese Strategie das Ergebnis eines Denkprozesses war. Er hatte seine einzelnen Verhaltensweisen reflektiert und über seine finanzielle Situation nachgedacht. Dabei erkannte er, dass er sich vor allem etwas überlegen musste, um in Phasen, wo er der Verlockung nicht widerstehen konnte, dennoch nicht sein Geld ausgab. In seinem Reflektionsprozess kam er zu dem Ergebnis, dass bei ihm durch die Sichtbarkeit und Erreichbarkeit des Geldes die Versuchung bislang verstärkt wurde. Die Sichtbarkeit war dabei aber nicht das ausschlaggebende Kriterium, sondern die Erreichbarkeit. Wenn Leo wusste, dass er Geld in unmittelbarer Nähe hatte – es musste nicht unmittelbar sichtbar sein – dann war Leo versucht, dieses Geld auszugeben. Diese Situation hatte er als Auslöser definiert und überlegte nun weiter, was er konkret tun könnte, um dem entgegen zu wirken. Im Detail ist ihm aufgefallen, dass es nicht ausreichte, wenn er selbst das Geld an einer bekannten Stelle deponierte, zum Beispiel in einer Spardose, sondern es musste derart außer Reichweite sein, dass er nicht wusste, wo es war. Dies konnte im familiären Haushalt nur über eine andere Person erfolgen. Leo entschied sich, die Mutter strategisch einzubeziehen und vertraute ihr sein Geld an. So verschwand das Geld aus Leos Blickfeld und wurde nach einigen Monaten auf sein Sparkonto eingezahlt. Nachteilig daran war jedoch, dass Leo die Verantwortung abgab. Das Sparen und alles, was damit zusammenhing, ging vollkommen aus dem Handlungsbereich von Leo heraus und wurde der Mutter überlassen. Auf der einen Seite umging Leo damit der Situation, sich mit der Verlockung des Geldes auseinander zu setzen. Auf der anderen Seite war dies ein Zeichen dafür, dass er für seine persönliche ökonomische Entwicklung noch etwas Zeit brauchte, vor allem um seinen Willen zu stärken, mit der Verlockung des Geldes balanciert umzugehen.

Insgesamt diente das verwaltete Sparen den Kindern dazu, das vorhandene Geld nicht gleich wieder auszugeben, sondern zu sparen. Das eingenommene Geld wurde von den Kindern meist der Mutter übergeben. Sie legte es an einen zum Teil versteckten Ort. In allen Fällen kamen die Kinder nur über die Mutter wieder an das Geld heran, so dass den Kindern auch bewusst war, dass die Mutter die Geldein- und Geldausgänge überwachte. Einerseits war dies von den Kindern eine selbst gewünschte Hürde, um der Versuchung des Geldes nicht zu erliegen und

es auszugeben. Die Mutter als Kontrollinstanz wurde in Kauf genommen und akzeptiert. Andererseits war das verwaltete Sparen bei einigen Kindern eine aufgezwungene Sparform. Nach Aussage dieser Kinder hatten die Erwachsenen bestimmt, wie das zur Verfügung stehende Geld der Kinder gespart werden sollte. Wenn dies wie bei Sally oder Grinch nicht gewünscht ist, kann dies wie bereits beschrieben zu Konfliktpotential im familiären Kontext führen.

Fremdes Sparen - Sparen für das Kind

Als letzte Subkategorie des Sparens ist das *Fremde Sparen - Sparen für das Kind* herausgearbeitet worden. In den Interviews wurde zum Thema Sparen deutlich, dass es eine Sparform gab, bei der meist nahe Verwandte für das Kind Geld sparten. Sie legten in regelmäßigen oder unregelmäßigen Zeiträumen Geld zur Seite, meist auf ein eigens dafür eingerichtetes Konto, um es dem Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu überreichen. Bei Amadeus war es die Großmutter, die für ihn Geld auf ein Konto einzahlte.

A: Und von meiner anderen Oma, die zahlt manchmal Geld auf ein Konto ein, was ich dann später für Führerschein und so und studieren und so haben kann. (Amadeus, 14 Jahre, Position 292)

Nach Aussage von Amadeus, wusste er von der Oma selbst, dass sie für ihn Geld sparte. Er hatte sich gemerkt, dass sie auf ein Konto Geld zahlte, welches er später einmal ausgezahlt bekommen würde und es für den Führerschein oder zum Studieren verwenden konnte. Das Ziel dieses Sparens lag also in der Zukunft. Die Einzahlung erfolgte nach Amadeus nur „manchmal“, folglich nicht regelmäßig. Da er mit den Formalien der Sparform jedoch nicht vertraut war, konnte er es nicht genau beschreiben. Auch hier zeigt sich, dass Amadeus nur über die grobe Form des Sparens informiert wurde, genaue Details indes nicht vermittelt bekommen hat.

Das fremde Sparen war insgesamt von außen initiiert. Die Kinder bekamen gesagt, dass meist ein naher Verwandter für das Kind Geld anspart. Sie selbst konnten beim Sparvorgang keine Entscheidung treffen, es wurde alles fremd gesteuert. Den Kindern wurde mitgeteilt, dass ihnen Geld zur Verfügung stehen wird, wenn sie eine Ausbildung machen oder ähnliches. Ein fest kalkulierbares Einkommen, welches als Einnahmequelle für die ökonomische Entwicklung relevant wäre, war diese Sparform demnach nicht.

Zielsetzung des Sparens

Wie bereits angeklungen ist, wurden mit dem Sparen meist Ziele verfolgt. Diese Ziele verdeutlichten die Möglichkeiten, die mit dem Sparen verbunden waren. In den Interviews benannten die Kinder sehr kurzfristige Zielsetzungen, wie Kaufobjekte, die sehr konkret und

fassbar waren. Dem gegenüber wurde auf weiter entfernte, teurere Ziele (wie zum Beispiel Urlaub oder Auto) hin gespart, die auch konkret waren, aber noch in ferner Zukunft lagen. Bei beiden Arten spreche ich von *Zwecksparen*. Neben dem Zwecksparen gab es noch das *Sicherheitssparen*, welches darauf abzielte, sich vor Notsituationen finanziell abzusichern. Als letztes berichteten einige Kinder, dass sie ihr Geld *ohne ein bewusstes Ziel* gespart haben.

Für die befragten Kinder war das Sparen mit Ziel eine wichtige Motivation, um überhaupt zu sparen. Nach deren Aussage sparten sie in erster Linie, damit sie zu einem späteren Zeitpunkt Geld zum Ausgeben hatten. Sie sparten somit, um sich Kaufwünsche zu erfüllen. Sie sparten indes auch, um sich teurere Wünsche erfüllen zu können, deren Warenpreis ihr derzeitiges Budget überstieg. In der Ergebnisanalyse konnte auf der einen Seite verdeutlicht werden, dass das konkrete Ziel ihnen dabei half, sich an das Sparen zu halten. Auf der anderen Seite konnte herausgefiltert werden, dass die Kinder ihr Geld sparten, um sich bei Bedarf sofort oder in naher Zukunft etwas leisten zu können.

I1: Was machst du denn so mit deinem Taschengeld?
H: Na, also entweder ich spare, also jetzt habe ich gerade irgendwie so 3€ oder 5€, weiß ich nicht genau, ja und jetzt habe ich mich schon gefreut auf sie, sie haben ja gesagt, 7,50€, und dann wollte ich mir halt noch morgen eine DVD kaufen und dann entweder tue ich das mit dem anderen Geld zusammen, oder wenn meine Tante kommt, die schenkt mir dann auch manchmal noch so 5€ oder so, ja und dann spare ich halt so, dann spare ich halt auch noch mal auf 5€ und dann kaufe ich mir auch noch irgendwas. Aber manchmal gebe ich so auch, zum Beispiel im Schülerclub, da kostet 20 Cent 0,5 Liter eine Sprite. Und da nehme ich manchmal so 50 Cent mit oder so, und dann kaufe ich mir da immer noch so 2 Tassen Sprite und ja. (Handy, 11 Jahre, Position 152-153)

Handy berichtete beispielsweise, dass er sein Taschengeld ebenso wie anderes erworbenes Geld sparte, um es auszugeben. Dieses Sparen war somit vor allem für kurzfristige Ziele gedacht. Handy sparte folglich nur solange, bis er genug Geld zusammen hatte, um sich wieder etwas kaufen zu können. Seine Ziele waren kurzfristig und hatten keinen kaufobjektbezogenen Zweck. Ebby sparte ihr Geld hingegen zweckgebunden.

I1: Kannst du mir sagen, was du mit dem Geld machst?
E: Na erst mal bringe ich das aufs Konto und dann fahre ich später mal in den Urlaub dafür oder kaufe mir Klamotten oder spare es eben für später.
(...)
I1: Und sparst du dann immer für was ganz Bestimmtes oder sagst du: erst mal Geld hin?
E: Na wenn ich unbedingt in den Urlaub fahren will, dann spare ich erst mal für den Urlaub und sonst bringe ich erst mal auch so rauf. (Ebby, 14 Jahre, Position 121-128)

Ebby berichtete im Interview, dass sie entweder langfristig für den Urlaub oder kurzfristig für Kleidung sparte. Wurde kein Ziel definiert, sparte sie trotzdem, bis das nächste Ziel bestimmt war. Ebbys Sparen hatte somit das Ziel, Geld zu haben für weitere Ausgaben.

Neben dem *Zwecksparen* wurde das *Sicherheitssparen* herausgearbeitet. Dabei ging es den Kindern darum, sich vor Notsituationen zu schützen. Einige Kinder hatten sehr deutlich beschrieben, dass auch sie sich in ihrem Alter bereits Gedanken machten und Geld zurückbehielten, um in Notsituationen Geld vorrätig zu haben. Als Notsituationen hatten sie indes nicht Arbeitslosigkeit oder Krankheiten genannt, wie es sicherlich bei Erwachsenen der Fall gewesen wäre. Bei ihnen war es eher die Sorge, kein Geld zu haben, wenn sie Ausgaben tätigen wollten. Dieser Gedanke animierte die Kinder, Geld zurückzulegen.

I1: Und was machst du mit dem Geld dann so?
J: Ja, manchmal kaufe ich mir nach der Schule halt was Süßes oder, also meistens, manchmal spar ich das auch, damit ich mir dann irgendwie, wenn ich dann was Schönes, dass ich dann mir was kaufen kann, oder für irgendwas, U-Bahn, wenn ich mal mit der U-Bahn zu einer Freundin will. Halt, dass ich mal dann was habe. (Juliane, 14 Jahre, Position 90-91)

Nach Aussage von Juliane sparte sie für eine zukünftige Situation, die sowohl in naher als auch in ferner Zukunft liegen konnte. Der Zeitpunkt war nicht festgesetzt, aber es wurde für diesen vorgesorgt. Vor allem Julianes letzter Satz in dieser Sequenz „dass ich mal dann was habe“ wies darauf hin, für eine zukünftige Situation vorzusorgen. Analytisch von Bedeutung ist dieses Denkmuster, einer Situation vorbeugen zu wollen, da dies aus einem reflektorischen Prozess entstanden ist. Die Kinder hatten meiner Ansicht nach in der Vergangenheit Situationen erlebt, in denen kein Geld da gewesen war, als sie „was Schönes“ gesehen hatten. Auch bei Juliane sprach einiges in ihren Interviewsequenzen dafür, dass sie solch eine prägende Situation bereits erlebt hatte. Aus der darin empfundenen Frustration heraus, das Kaufbedürfnis nicht befriedigen zu können, veränderte Juliane daraufhin ihren Handlungsablauf und sorgte durch ein Sparverhalten vor, solch eine Situation nicht noch einmal durchlaufen zu müssen. In erster Linie wurde hier von Juliane die Nicht-Befriedigung des Bedürfnisses mit dem Nicht-Vorhandensein von Geld in Verbindung gebracht. Sie berichtete nicht von einer veränderten Sicht auf den Kaufgegenstand, noch von einer völligen Abkehr vom Kauf. Ob dies das Ergebnis ihres Denkprozesses war oder überhaupt nicht bedacht wurde, konnte aus der Interviewanalyse nicht geklärt werden. In jedem Fall sorgte diese Zusammenführung von Aspekten zu einem vorsorglichen Sparen.

Bei Martin war ebenfalls ein Sicherheitssparen für die Zukunft erkennbar. Er sagte, dass er arbeitet, um für später Geld zu haben.

M: Ja, ein bisschen. Also nicht Arbeit in dem Sinne, dass es, dass ich das mache um zu überleben, das mache ich, damit ich für später Geld habe, dass ich mir dann eine eigene Wohnung kaufen kann oder so. (Martin, 14 Jahre, Position 244)

Martin sparte nach eigener Aussage „damit ich für später Geld habe". Das verdiente Geld wurde folglich für eine ferne Zukunft gespart. Es sollte seine Sicherheit sein, später Geld zu haben, um sich beispielsweise eine Wohnung zu kaufen. Martin arbeitete demzufolge nicht zu seiner Existenzsicherung, sondern konnte das Geld für größere Anschaffungen in der Zukunft zurücklegen. Dies war ihm wichtig und deshalb äußerte er sich in dieser Form.

Das Sicherheitssparen der Kinder ist somit nicht vergleichbar mit dem Sicherheitssparen von Erwachsenen oder einer Existenzsicherung von arbeitenden Kindern in anderen Ländern. Dennoch liegen ähnliche Ängste dieser Art des Sparens zugrunde, die bereits bei den Kindern zu einem Vorsorgesparen geführt haben.

Als letzte Form des zweckgebundenen Sparens wurde von den Kindern das Sparen ohne Ziel benannt. Bei einigen der hier befragten Kinder konnte festgestellt werden, dass sie auch ohne ein konkretes Ziel gespart haben. Dies bedeutete für die Kinder, Geld zurück zu legen bzw. auf Konsum zu verzichten, ohne zu wissen, wofür es verwendet werden soll.

I1: Und sag mal, was machst du dann mit dem Geld, wenn du das kriegst?
A: Ich packe es in die Sparbüchse und hebe es mir halt auf.
I1: Bis wann?
A: Für immer. Na ja wenn man's mal braucht. (Ann, 11 Jahre, Position 321-324)

Ann sagte eher spontan „für immer", als sie im Interview auf den Zeitpunkt angesprochen wurde, für wie lange sie Geld in der Spardose liegen ließ. Kurz danach relativierte sie jedoch noch einmal „für immer. Na ja wenn man's mal braucht". Sie behielt das Geld also nur solange in der Spardose, bis sie sich etwas kaufen wollte. Analytisch drückte das Wort „mal" aus, dass sie eher Geld sparte als es auszugeben. Da sie für das Geld aber noch keine Verwendung hatte, sparte sie ohne Ziel. Auch bei Milena fand sich ein Sparen ohne Ziel:

I1: Und bleibt das da drauf?
M: Ja, das bleibt da drauf, also ich habe mir jetzt noch nichts so richtig Großes gekauft.
I1: Hast du das vor, sparst du das für irgendwas?

M: Ne, eigentlich, ne, ich gebe, also Geld gebe ich so wie so nicht so oft aus, außer für Süßigkeiten so. (Milena, 11 Jahre, Position 104-107)

Nach Aussage von Milena sparte sie ihr Geld auf dem Konto, ohne zu wissen wofür. Dieses Geld war für etwas „Großes“, was sich Milena möglicherweise in der Zukunft kaufen wollte. Wann dies sein sollte, war unklar. Milena sparte somit ohne ein bestimmtes Ziel.

Zusammenfassend erleichterte das Sparen mit einem Ziel den Kindern, sich zu disziplinieren und den Sparvorgang bis zum Ende durchzuhalten. Ein fassbares, konkretes Ziel in naher oder ferner Zukunft sorgte dafür, dass die Kinder ihr Geld nicht immer gleich ausgegeben, sondern für dieses Ziel gespart hatten. Wenn Kinder Situationen erlebt hatten, indem sie sich ein gewünschtes Objekt nicht kaufen konnten, führten reflektierte Denkprozesse vereinzelt zu Änderungen im Sparverhalten. Vorsorglich wurde in diesem Fällen Geld zur Sicherheit zurückgelegt. Einige Kinder sparten auch ohne Ziel. Sie konnten Geld zurücklegen, ohne der Verlockung des Geldes oder Kaufobjekten zu erliegen. Sobald jedoch wieder Ziele definiert wurden, konnte dieses Geld dafür verwendet werden.

Kombinationen

Wie in den oben genannten Ergebnisdarstellungen zu sehen war, kombinierten einige der befragten Kinder die hier vorgestellten Sparformen. Es zeigte sich, dass die Kinder meist mit dem traditionellen Sparen in der Spardose oder chaotisch begannen, wenn sie Geld zusammenhalten wollten. Sobald größere Beträge vorhanden waren, wurde das Geld zur Bank auf ein Sparbuch gebracht. Als nächsten Entwicklungsschritt wechselten sie zu einem Girokonto. Das Sparbuch wurde aber meist nicht aufgelöst und auch das traditionelle Sparen wurde beibehalten. Das Festgeldkonto bzw. Geldanlagen, ebenso das fremde Sparen wurden meist extern von Erwachsenen initiiert, so dass die Kinder darauf keinen Einfluss hatten. Sie zählten diese Art des Sparens indes zu ihrem finanziellen Gesamtkonzept. So konnten in der Ergebnisanalyse die Kombinationen traditionell – modern, modern – modern und verwaltetes Sparen – traditionell herausgearbeitet werden.

Die erste Kombination wurde von den Kindern das Sparen zu Hause als traditionelles Sparen parallel zum Sparen auf der Bank als das moderne Sparen benannt. Beide Sparformen wurden gleichzeitig und parallel praktiziert. Wenn die Kinder ein Sparbuch oder Girokonto besaßen, sparten sie meist trotzdem noch in der Spardose bzw. an einem Ort zu Hause. Die Gewichtung, welche Sparform vorrangig war, wurde individuell festgelegt. Es zeigte sich jedoch, dass die hier befragten Kinder das traditionelle Sparen prioritär im Alltag verwendeten, und nur, wenn

eine größere Summe gesammelt wurde, diese auf ein Konto bei der Bank brachten. Lea beschrieb dies beispielsweise wie folgt:

I1: Und wie sparst du das dann?
L: Also, wenn ich sehr viel habe, tue ich das alles aufs Bankkonto, und dann spare ich weiter, und dann habe ich wieder viel und so weiter. (Lea, 13 Jahre, Position 134-135)

Das Sparen zu Hause in der Spardose war für Lea also das Sparen für den alltäglichen Gebrauch. Erst wenn Sie zu Hause eine größere Summe zusammengespart hatte und diese nicht brauchte, kam das Geld zur Bank auf ihr Sparbuch. Hier lagerte sie sozusagen das überschüssige Geld. Ähnlich konnte dieses Vorgehen auch bei Milena und Sebastian eruiert werden.

I1: Und hast du das Geld denn hier in der Spardose oder so?
M: Also ich habe manches Geld, also ein bisschen Geld habe ich meiner Spardose und das andere eben auf dem Konto.
I1: Und gehst du auch an das Geld vom Konto ran oder lässt du das wirklich drauf?
M: Das lass ich drauf. (Milena, 11 Jahre, Position 124-127)

I1: Hast du da einen festgelegten Satz, was du zum Ausgeben hast?
S: Nein, also jetzt habe ich noch 70€ zuhause, mit meinem Taschengeld, dass sich da auch angesammelt hat. So das habe ich noch zuhause und jetzt bekomme ich wieder Taschengeld und dann das hier vom Fahrradverleih und dann werde ich das über die Ferien auf die Sparkasse bringen. (Sebastian, 13 Jahre, Position 219-220)

Zusammenfassend wurde bei der Kombination des traditionellen mit dem modernen Sparen das vorhandene Geld zu Hause angesammelt, um es dann auf ein Konto bei der Bank zu bringen. Wann dieser Zeitpunkt war, entschied meist das Kind selbst bzw. bei kontrollierenden Eltern wie bei Xiayanxi die Mutter. Eine Unterscheidung der Einnahmequellen wurde von den Kindern hier nicht vorgenommen. Wie in der Übersicht zur Kontenübersicht (S.240f.) ersichtlich ist, wurde diese Kombinationen bei den 7 Kindern gefunden, die auch über ein Spar- bzw. Girokonto verfügten.

In den Interviewsequenzen wurde ebenfalls die Kombination von verschiedenen modernen Sparformen gefunden. So besitzt Arne ein Sparkonto und ein Girokonto, Martin und Alex ein Girokonto und ein Festgeldkonto, Lex zwei Girokonten und ein Sparkonto und Grinch sogar je ein Giro- und Sparkonto sowie Geldanlagen. Eine genaue Zuordnung gestaltete sich in der Ergebnisanalyse jedoch schwierig, weil die Kinder nicht immer die Begrifflichkeiten verwendet haben, die definitorisch richtig gewesen wären. Alex beispielsweise nannte sein Festgeldkonto „Sparbuch“.

I1: Dein Geld, du sparst das. Wie sparst du das denn? Hast du ein Sparbuch?

A: Ja, ne, also Sparbuch habe ich ein richtiges, da kann ich jetzt nicht raufgehen, aber dann habe ich noch ein Girokonto.

I2: Also das Geld, was du fürs Taschengeld kriegst, tust du?

A: Das geht aufs Girokonto. Und dann, wenn es mal richtig viel Geld ist, weiß ich, zur Jugendweihe, was ich dann mal kriegen werde, das wird dann auf das richtige Sparbuch eingezahlt.

I2: Und vom Girokonto, das ist dann immer weg, am Ende des Monats?

A: Ne. Da sind jetzt auch schon 100 Euro drauf.

I2: Aber die bleiben drauf, das ist so zusagen dein Notgroschen, wo du dann immer ran kannst?

A: Ja, genau.

I2: Und hast du sonst noch irgendwo eine Sparbüchse oder ein Sparschwein?

A: Ne, zuhause habe ich immer nur ein paar Cent, das, was ich dann halt immer im Portemonnaie so habe. (Alex, 14 Jahre, Position 149-158)

Interessanterweise konnte bei Alex festgestellt werden, dass er für sich ein kleines Sparsystem entwickelt hatte. Er berichtete, dass er das Girokonto für alle finanziellen Dinge verwendete und das Festgeldkonto für das überschüssige Geld. In den strategischen Überlegungen von Alex hatte er bedacht, immer eine gewisse Summe auf dem Girokonto zu behalten, damit er für den Alltag Geld zur Verfügung hatte. Alex hatte über sein Ausgabe- und Sparverhalten folglich nachgedacht und das Ergebnis war das Sparsystem, welches in den Ergebnissen herausgearbeitet werden konnte. Alex war in seiner jugendtypischen ökonomischen Entwicklung bereits an dem Punkt, wo er strategisch sein Geld einteilte und verteilte. Dies wirkte sich positiv auf das Phänomen *Umgang mit Geld* aus.

Wenn die Eltern die Konten verwalteten, wie dies vor allem bei den Medienkindern der Fall war, konnten solche strategischen Entwicklungen noch nicht gefunden werden. Bei Grinch und Martin hatten die Eltern großen Einfluss darauf, wie mit dem Geld, welches die Kinder zur Verfügung hatten, umgegangen wurde.

G: Das kommt irgendwie auf mein Konto oder auf mein Girokonto.

I2: Wovon hängt das ab?

G: Ich glaube, auf die Menge. Also ab und zu schmeiß ich noch so in meine Eltern hinein, dass sie da einfach mal sagen, kommt auf dein Girokonto. (Grinch, 12 Jahre, Position 237-239)

Grinch berichtete, dass er nicht genau wusste, wo und wie Geld eingezahlt wurde. Es ist seiner Meinung nach abhängig von der Menge. Seine Eltern waren aber diejenigen, die entschieden, wann das Geld auf ein Konto eingezahlt wurde. Es lag außerhalb seiner Entscheidungsgewalt. Allgemein sagte Grinch, dass er Zugriff auf das Girokonto habe, auf das Sparkonto oder die

Geldanlagen nicht. Auch bei Martin konnte festgestellt werden, dass er nicht genau wusste, welche Art von Konto er besaß.

M: Ne, ich weiß nicht richtig. Also ich gucke auch nicht meine Kontoauszüge an, also ich gucke auch nicht mein Sparbuch an, also.
I1: Haben deine Eltern einen Überblick?
M: Ich glaube schon.
I2: Wenn du sagst, du bekommst Kontoauszüge, hast du ein richtiges Girokonto, oder?
M: Weiß ich nicht. (Martin, 14 Jahre, Position 65-69)

Er hatte keinen Überblick. Martin vertraute seinen Eltern, und „glaubt", dass sie sich um alles kümmerten. Martin war damit vollkommen finanziell abhängig. Es liefen zwar mehrere Konten auf seinen Namen, aber Interesse daran hatte er wie bereits oben beschrieben nicht. Meines Erachtens konnte dies darauf zurückzuführen sein, dass er keinen Zugang zu diesen Konten hatte und das Geld weder erreichbar noch verfügbar für ihn war.

Insgesamt hatte die Freigiebigkeit der Eltern in Bezug auf die Verwaltung des vorhandenen Geldes der Kinder großen Einfluss auf das Interesse der Kinder und die Motivation, sich mit ihrem Sparverhalten auseinanderzusetzen. So betrachtet war das Sparen mithin eine Handlung, die großen Einfluss auf das Phänomen *Umgang mit Geld* hatte. Ans Sparen wurden Kinder meist von außen durch die Eltern herangeführt. Die Kinder machten jedoch auch die Erfahrung, dass die vorhandene Ressource Geld nicht immer ausreichte, um sich einen Kaufwunsch zu erfüllen. Dann war eine Vermehrung des Bestandes notwendig, die nur über das Ansammeln der benötigten Ressource über einen längeren Zeitraum erreicht wurde. Das Sparen diente somit einerseits dem Zweck der Vergrößerung der Ressource Geld, um dann andererseits dem Wunsch nach dem Erwerb eines Kaufobjektes nachkommen zu können. Das Sparen war also ein Mittel, um sich konkrete Wünsche zu einem bestimmten Zeitpunkt oder unkonkrete Wünsche in ferner Zukunft erfüllen zu können. Dabei konnten im Ergebnis mehrere Formen des Sparens analytisch herausgearbeitet werden. Beginnend mit dem traditionellen Sparen lernten die Kinder Geld zu sammeln, um es sichtbar, erreichbar und verfügbar zu wissen. Vor allem Kinder aus dem informellen Bereich sparten traditionell. Sobald sie das Geld modern auf einem Konto bei der Bank deponierten, verloren die meisten Kinder den Überblick, da das Geld ihrem Sichtbereich entzogen worden ist. Das moderne Sparen ging nur über die Eltern beziehungsweise einem Erwachsenen. Da Kinder aus der formalen Gruppe und der Mediengruppe ihren Lohn auf der Grundlage eines Vertragen bekamen, wurde dieser in vielen Fällen auf ein Girokonto bei der Bank überwiesen. Entweder war das Kind bereits Inhaber eines

solchen Kontos oder die Eltern bekamen es auf ihr Konto. Nicht immer wurde das Geld an die Kinder ausgezahlt. Dies betraf vor allem die Medienkinder, die entweder dadurch frustriert waren und gegensteuerten, wie Grinch es tat, oder es tolerierten, wie Sally. Der Einfluss der Eltern auf den Zugang des Geldes war somit entscheidend für die Entwicklung einer Finanzkompetenz und damit für das Phänomen *Umgang mit Geld*.

4.5.2. Ausgeben

Die Kinder dieser Studie haben gerne Geld ausgeben und im Interview ausführlich über ihre Ausgaben gesprochen. In diesem Kapitel soll es jedoch nicht um Kaufobjekte gehen (diese wurden bereits oben aufgelistet, Kapitel 3.9., S.120ff.), sondern um die Handlung an sich. Denn in der Ergebnisanalyse wurde festgestellt, dass das Ausgeben als weitere Komponente im Kodierungsparadigma bei den hier befragten Kindern die wichtigste Handlung bezogen auf das Phänomen *Umgang mit Geld* war.

In den Kapiteln zuvor wurde bereits beschrieben, dass das Sparen dazu verwendet wurde, Geld anzusammeln, um es wieder ausgeben zu können. Darüber hinaus wurde das Nicht-Sparen als Sparform mit der Handlung Ausgeben gleichgesetzt. Für die Kinder war das Ausgeben von Geld folglich ein wichtiges Erlebnis, vor allem, wenn die ersten Schritte in das Wirtschaftsleben allein getätigt wurden. Die Handlung des Geldausgebens als wirtschaftliche Aktion soll mithin in diesem Kapitel im Vordergrund stehen.

Bezogen auf die Hauptkategorie Ausgeben wurden bestimmte Strategien zum Ausgeben von Geld basierend auf unterschiedlichen Denkmustern bei den hier befragten Kindern herausgefunden. Diese Strategien konnten auf die Hauptkategorie bezogen und dimensionalisiert werden, so dass es zu einer klaren Struktur der Handlungskategorie Ausgeben gekommen ist. Diese kennzeichnet sich durch zwei Pole, die sich gegenüberstehen. An einem Ende steht das *sorglose Ausgeben*, bei dem das vorhandene Geld ohne weitere Überlegungen ausgegeben wurde. Am anderen Ende konnte die Analyse das *überlegte Ausgeben* eruieren, welches als charakteristisches Merkmal Denkmuster aufweist, die vor der Handlung des Ausgebens ausgeführt wurden. Diese beiden Pole bilden darüber hinaus den Beginn und das Ende eines Entwicklungsprozesses (siehe auch Kapitel 4.7.1., S.282). Mit anderen Worten die Handlung Ausgeben beginnt in zeitlicher Hinsicht mit dem sorglosen Ausgeben und endet beim überlegten Ausgeben. In der Zeit zwischen beiden Dimensionen durchlaufen die Kinder in unterschiedlichem Maße wirtschaftliche Denk- und Lernprozesse. Beide Seiten des ökonomischen Entwicklungsverlaufs werden nun genauer dargestellt.

Sorgloses Ausgeben

Die meisten Kinder in dieser Studie machten ihre ersten Erfahrungen mit der Handlungskategorie Ausgeben in der Familie. Beispielsweise beobachteten sie, wie die Eltern beim Einkauf ihr Geld weitergeben haben und dafür Lebensmittel oder Spielzeug erhielten. Strategische Denkprozesse, wofür Geld ausgegeben wurde, warum und wie viel, fanden bei den Kindern noch nicht statt. Dennoch begannen Kinder das Beobachtete nachzuahmen und übten bei ihren ersten eigenen Ausgebehandlungen den Prozess der Übergabe. Definitorisch spreche ich folglich von einem *sorglosen Ausgeben*, wenn der Übergaberitus und die zeitnahe Befriedigung des Kaufbedürfnisses im Vordergrund stehen und keine weiteren Denkprozesse im Zusammenhang mit dem finanziellen Budget und Konsequenzen der Handlung stattgefunden haben. Diese dimensionale Ausprägung des Ausgebens fand sich bei den befragten Kindern in jeder Altersgruppe, bei beiden Geschlechtern und in jeder Tätigkeitsgruppe.

Die Ergebnisanalyse hat ergeben, dass das sorglose Ausgeben gekennzeichnet war durch die Fokussierung auf die unmittelbare Gegenwart. Die Kinder dieser Studie, die dem sorglosen Ausgeben zugeordnet werden konnten, dachten an den Moment, wobei die Befriedigung der aktuellen (Kauf-)Bedürfnisse im Vordergrund stand. Es wurde nicht an das Gesamtbudget gedacht, es wurde nicht überlegt, ob das vorhandene Geld für einen längeren Zeitraum reichen muss und es wurde nicht hinterfragt, ob der gewünschte Kaufgegenstand wirklich benötigt wurde. Stattdessen lösten zum einen das starke und unkontrollierte Verlangen als subjektives Empfinden und zum anderen die Bedürfnisorientierung die Handlung der Geldübergabe aus. Durch die intensive Analyse der Interviewsequenzen und die kontinuierliche Anwendung der einzelnen Kodierschritte konnte im Ergebnis festgestellt werden, dass bezogen auf das sorglose Ausgeben im kognitiven Bereich konzeptionell einfache Denkprozesse stattfanden. Im Vordergrund stand die Beantwortung der Fragen, wie viel der gewünschte Gegenstand kostet und wie das Kaufobjekt schnell in den eigenen Besitz übergehen konnte. War das Ergebnis der ersten Frage, dass genug Geld vorhanden war, wurde der Gegenstand ohne weitere Überlegungen gekauft. War das Geld nicht vorhanden, konnte der gewünschte Gegenstand nicht gekauft werden. Die Kinder berichteten daraufhin von starken Empfindungen, die in dem Zusammenhang auftraten, wie Wut, Verärgerung, teilweise auch Traurigkeit. In solch einer Situation stand bei den Kindern nur der gewünschte Gegenstand im Zentrum des Interesses. Eine Besserung aus Sicht der Betroffenen konnte zu diesem Zeitpunkt nur eintreten, wenn der gewünschte Gegenstand in den Besitz der Person überging oder etwas Adäquates angeboten

wurde. Sonst steigerte sich das Verlangen nach dem Gegenstand derartig, dass rationale Argumente (zum Beispiel der Eltern) verblasst sind im Gedankenspiel der Kinder über diesen nun unerreichbar erscheinenden Gegenstand, der sie umso glücklicher machen würde, wenn sie ihn in den Händen halten könnten. Das subjektive Empfinden der Kinder war folglich von ihren Emotionen geleitet, was wiederum kennzeichnend war für das sorglose Ausgeben.

Von den interviewten Kindern erzählten vor allem Handy, Ann und Sonja von einem emotionsgeleiteten und bedürfnisorientierten Ausgeben. Interessanterweise übten alle drei eine informelle Tätigkeit aus.

A: Das? Hm. Weiß ich jetzt gar nicht. Ich glaube, das habe ich immer alles ausgegeben gleich, irgendwie *(das Geld, Anmerkung vom Verfasser)*. Also da habe ich mir dann was gekauft dafür. Aber eigentlich hatte ich das immer mit. (Ann, 11 Jahre, Position 518)

Bei Handy konnte in der Analyse sehr deutlich eruiert werden, dass er den Versuchungen in den Geschäften leicht erlegen war und dem Bedürfnis der Kaufbefriedigung nur selten widerstehen konnte.

I1: Also ist es bei dir eher so, dass du das Geld was du hast, auch eher ausgibst?
H: Ja, eigentlich schon. (Handy, 11 Jahre, Position 158-159)

H: Das finde ich auch blöd manchmal, wenn man in einem Laden ist, zum Beispiel. Jetzt gerade Fingerskateboards sind gerade in, und da wollte ich mir mal was zum Spielen kaufen, eine Halfpipe und dann gab es die nicht mehr und dann denke ich so, scheiße, jetzt gibt's die nicht. Und das ist bei meinem Freund auch genauso. (…) ach, dann kaufe ich mir halt schnell was anderes. Und dann habe ich mir was anderes gekauft und dann ist das Geld immer sofort weg. Und manchmal, wenn ich mit meinen Freunden rausgehe, dann sehe ich so 2€ auf meinem Tisch liegen, und dann nehme ich die schnell mit. (Handy, 11 Jahre, Position 163)

Wie sich zeigte, spielte der Kaufgegenstand für Handy eine untergeordnete Rolle. Der Akt des Tauschens stand für ihn im Vordergrund. Dies wurde vor allem in folgender Aussage deutlich: „ach, dann kaufe ich mir halt schnell was anderes“. Gleichzeitig verärgerte ihn die Erfahrung auf zweierlei Art. Erstens berichtete er von einer frustrierten Empfindung, wenn seine Wünsche nicht immer gleich erfüllt werden konnten. Wenn allerdings der gewünschte Kaufgegenstand nicht mehr da war, als Handy ihn kaufen wollte, kam zu seiner subjektiven Empfindung neben der Frustration noch Verärgerung hinzu. Das nicht mehr Vorhandensein des Gegenstandes führten bei Handy zu derart starken Emotionen wie Frust und Ärger, dass er nicht mehr in der Lage war, die Situation mit Abstand und objektiv zu betrachten. Er reagierte vielmehr subjektiv und bedürfnisgeleitet. Insgesamt deutet die theoretische Analyse darauf hin, dass das

ökonomische Denkvermögen von Handy von Empfindungen gesteuert war. Für ihn stellte sich noch nicht die Frage, ob der Gegenstand wirklich wichtig für ihn war, sondern es ging ihm darum, Kaufgegenstände zu erwerben. So konnte der Ärger über einen nicht vorrätigen Gegenstand auch durch den Kauf eines anderen Konsumgutes kompensiert werden.

Zweitens war für Handy eine weitere verärgernde Situation, wenn „das Geld immer sofort weg" war. Diese emotional beeinflusste Erfahrung führte bei Handy jedoch bereits dazu, über sein Ausgabeverhalten nachzudenken. Handy berichtete, dass er deshalb möglichst immer Geld bei sich haben möchte, um sofort Kaufwünsche zu erfüllen, da er sonst die Befürchtung habe, dass der Gegenstand nicht mehr da sei, wenn er zu einem anderen Zeitpunkt wiederkommen würde. Er wollte vorbereitet sein, wenn er ein Verlangen nach etwas verspürte, was Geld kostete. Da dies grundsätzlich der Fall war, wenn er sich mit seinem Freund traf, nahm er immer etwas Geld mit. So hatte er als Ergebnis seines Nachdenkens sein Handeln auf das spontane Aufkommen des Verlangens und seinem subjektiven Empfinden abgestimmt. Die Konzentration lag jedoch weiterhin auf der Bedürfnisbefriedigung und wurde von Handy bisher nicht hinterfragt. Da dies Kennzeichen für ein sorgloses Ausgeben waren, wurde Handy hier eingruppiert. Es gab aber auch Anzeichen, dass bei Handy langsam Denkprozesse in Gang kamen, die ihn sein bisheriges Verhalten anzweifeln lassen. Ihm wurde wie bereits erwähnt bewusst, dass sein ganzes Geld weg war, wenn er es ausgab. Die dabei entstehenden negativen Emotionen führten zu einem Überdenken der Situation, jedoch zog Handy daraus keine Schlüsse, die sein bisheriges Vorgehen reflektiert und kritisch hinterfragten. Er befand sich damit am Beginn eines Übergangstadiums, in dem er langsam zu begreifen lernte, dass es beim Ausgeben auf mehr ankam, als es bisher für ihn schien.

Insgesamt ist die Kontrolle von Emotionen speziell bei Heranwachsenden ein wichtiger Aspekt in der jugendtypischen Entwicklung. So konnte auch hier herausgefunden werden, dass die Kontrolle von Emotionen und die Entwicklung von konzeptionellen Denkprozessen ausschlaggebend waren, um den Handlungsprozess des Ausgebens strategischer anzugehen. War dies noch nicht der Fall und die gegenwärtige Bedürfnisbefriedigung stand weiterhin unreflektiert und emotionsgeladen im Vordergrund, waren dies Kennzeichnen für ein sorgloses Ausgeben.

<u>Überlegtes Ausgeben</u>

Als Gegenpol stand dem *sorglosen Ausgeben* das *überlegte Ausgeben* gegenüber. Es war vor allem dadurch gekennzeichnet, dass es vor und nach der eigentlichen Handlung des Ausgebens

zu Denkprozessen kam, die über die Ausgabe und das weitere Ausgeben entschieden. Dabei wurde von den Kindern abgewogen, in wie weit der Kauf die Befriedigung der Bedürfnisse förderte oder ob andere Ausgaben wichtiger waren. So konnten beispielsweise auch aktuelle Bedürfnisse zurückgestellt werden. Die Analyse der Interviews hat ergeben, dass beim überlegten Ausgeben das subjektive Empfinden zwar immer noch auf den Gegenstand gerichtet war, aber er stand nicht mehr im unmittelbaren Zentrum des Interesses bzw. das subjektive Empfinden war nun unter Kontrolle und führte nicht mehr zu einem emotionalen Hineinsteigern. Es zeigte sich, dass die Kinder beim überlegten Ausgeben objektiv abgewogen haben, ob der Gegenstand nützlich war bzw. gebraucht wurde oder nicht. Als letztes wurde bezogen auf das Budget ein größerer Zeitraum in den Blick genommen und der gewünschte Kaufgegenstand wurde mit dem vorhandenen Geld in Beziehung gesetzt. Arne beispielsweise berichtete bereits mit seinen 9 Jahren von einem Ausgabeverhalten, welches dem überlegten Ausgeben zugeordnet werden konnte.

I1: Und wie ist es mit dem Umgang mit dem Geld, hast du da das Gefühl, dass du auch was gelernt hast?
A: Ja.
I2: So also, geht das jetzt besser oder nicht, hast du das.
A: Ich weiß nur damit umzugehen, also nicht das ich mir jetzt alles kaufe, was ich einmal am ersten Tag, für einen Tag gut finde, sondern dass ich denn, dass ich denn auch erst mal überlege, bevor ich es mir kaufe //mh//. (Arne, 9 Jahre, Position 351-354)

Arne brachte mit dieser Interviewsequenz einen der wichtigsten Kernpunkte dieser Hauptkategorie zum Ausdruck. Er überlegte, bevor er sein Geld ausgab. Er konkretisierte dies, indem er sagte, er kaufe nur etwas, was ihm länger als einen Tag gefällt. Für Arne spielte also nicht das Budget, sondern das längere Gefallen des Kaufgegenstandes eine vorrangige Rolle und wurde mit dem Phänomen Umgang mit Geld in einen kausalen Zusammenhang gestellt. Arne dachte somit über Kaufgegenstände nach und legte für sich Kriterien fest, die ihn zu einem Kauf ermutigten oder auch davon abhielten. Dieses strategische Vorgehen war wie gesagt ein wichtiges Kriterium für das überlegte Ausgeben. Bei Amadeus konnte ein Reflektieren beim Handlungsprozess des Ausgebens festgestellt werden.

I1: Was machst du so mit deinem eigenen Geld?
A: Ich spare alles in meiner Sparbüchse und wenn ich mir was kaufen will, dann schaue ich, ob ich mir das kaufen kann, und wenn nicht, dann spar ich halt weiter, und wenn schon, dann überlege ich mir, ob ich mir das kaufe, und dann kaufe ich's mir. (Amadeus, 14 Jahre, Position 269-270)

Für Amadeus war es zur Selbstverständlichkeit geworden, über sein Ausgabeverhalten nachzudenken und sein Verhalten an verschiedene Faktoren zu koppeln. Wenn Amadeus sich etwas kaufen wollte, schaute er erst, ob er genug Geld hatte. Er berichtete, dass er weiter spare, sollte er nicht genug Geld im Budget haben. Wenn jedoch genug Geld vorhanden war, überlegte er trotzdem noch einmal, ob er das Kaufobjekt wirklich haben wollte. Erst wenn diese Frage bejaht wurde, kaufte er ihn sich. Amadeus tätigte folglich mehrere Denkschritte vor einem Kauf. Erstens wog er ab, ob eine Sache es wert war, gekauft zu werden und zweitens, überlegte er, ob das nötige Geld vorhanden war, um es zu kaufen. In der Ergebnisanalyse wurde mithin festgestellt, dass nicht von vornherein gesagt werden kann, wie eine Entscheidung ausfällt, da es für jeden dieser Schritte verschiedene Optionen gibt. Somit müssen diese prozessualen Denkleistungen für jeden gewünschten Gegenstand neu durchdacht werden. In der Folge entstehen routinierte Denkschritte neben Strategien, die in der jugendtypischen Entwicklung durch Reflexion und Kontrollüberzeugung immer wieder neu überarbeitet werden.

Bei Kindern dieser Stichprobe wie Alex, John und Lex konnten schon in größerem Ausmaß konzeptuelle Denkprozesse festgestellt werden. Diese drei Kinder berichteten in Ihren Interviews von selbst entwickelten Sparsysteme, mit denen sie strategisch ihre wirtschaftlichen Ziele verfolgten.

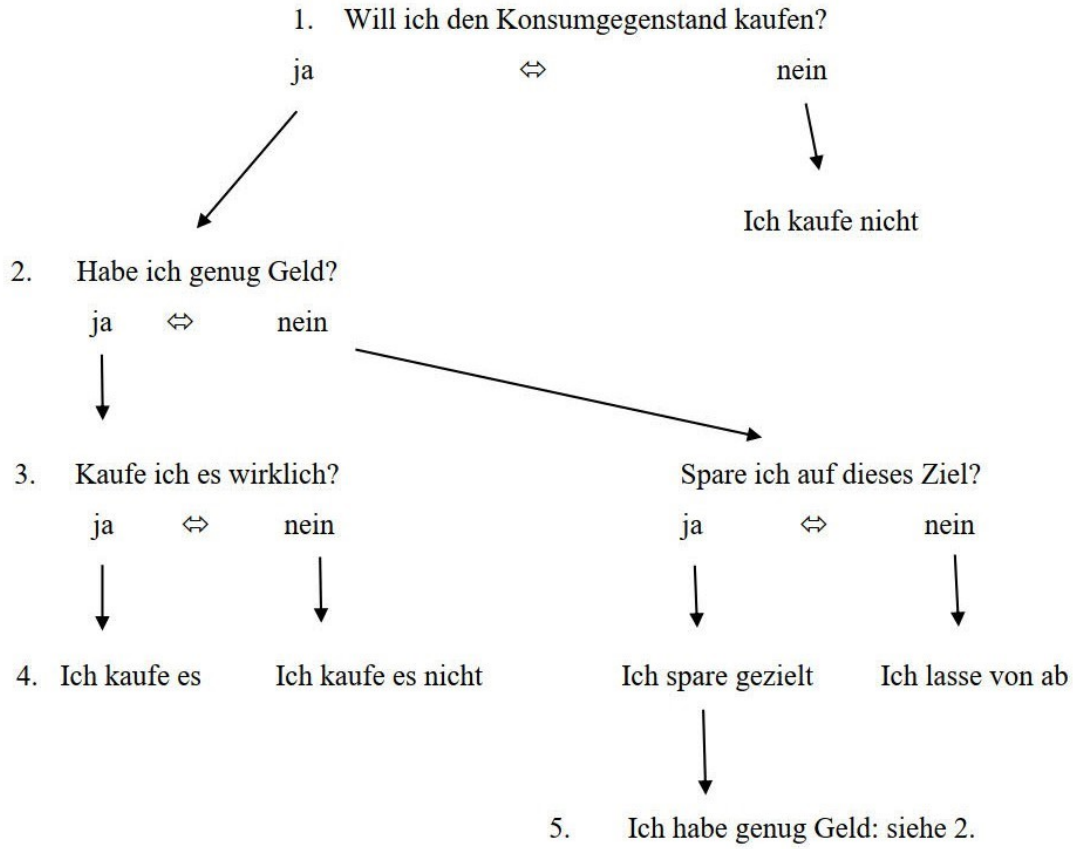
I1: Und bringst du das dann auch auf die Bank?
J: Nö, erst zuhause, wenn ich dann aber merke, ich sag immer so, man braucht schon so, damit man nicht immer zum Geldautomaten rennen muss, man braucht so 50€, falls man doch mal sich ein neues Computerspiel holen will oder so. Da sollte man schon so 50€ oder so haben. Aber sonst, wenn so 70€ oder so, da bringe ich schon immer mal was auf die Bank, weil ich denke, so viel brauchst du nicht. Und wenn du dir mal was Größeres holen willst, gehst du zur Bank, holst du dir, was du brauchst. (…) (John, 14 Jahre, Position 277-278)

John war in seinen Überlegungen zu ökonomischen Handlungsprozessen schon sehr weit. Er hatte für sich durch Reflektion und Ausprobieren ein eigenes Spar- und Ausgabesystem entwickelt. John berichtete, dass für seine alltäglichen Ausgaben immer bis zu 50 Euro sichtbar, erreichbar und verfügbar seien. Damit war eine zeitnahe Befriedigung von Kaufwünschen gewährleistet. In seinen Überlegungen hatte John die Grenze von 50 Euro festgelegt. Alles, was diesen Betrag überstieg, wurde auf die Bank gebracht. John reflektierte somit seine bisherigen Handlungen und schlussfolgerte daraus, dass er nicht mehr als 50 Euro für seine alltäglichen Bedürfnisse benötigen würde. Sollte es Kaufgegenstände geben, die mit der vorhandenen Summe nicht gekauft werden könnten, hatte John weiterhin die Möglichkeit, die fehlende Summe von seinem Konto abzuheben und sich ebenso zeitnah seinen Wunsch zu erfüllen. Wie

sich zeigte, schien die Sichtbarkeit bei John kein Verlangen mehr auszulösen, denn er konnte sein Geld zu Hause aufbewahren, ohne dass er das Bedürfnis verspürte, es sofort ausgeben zu müssen. In der Analyse zeigte sich, dass für John die Verfügbarkeit und die Erreichbarkeit die entscheidenden Faktoren waren. So kombinierte er die Sparformen traditionelles und modernes Sparen. John präsentierte in dieser Interviewsequenz folglich das Ergebnis seiner ökonomischen Entwicklung. Die dahinterstehenden Denkprozesse und Erfahrungen wurden nicht mehr artikuliert. Für John waren sie bereits selbstverständlich und wurden routiniert und implizit durchgeführt. Er „merkt", wie viel Geld er brauche. Seine Erfahrungswerte wurden reflektiert und in effiziente Handlungsmuster umgesetzt. Dies ist kennzeichnend ist für ein überlegtes Ausgeben.

Insgesamt zeige sich, dass diese Handlungskategorie nicht altersabhängig war. Schon der 9jährige Arne war hier zu finden. Tendenziell konnten jedoch eher die älteren Kinder und eher die Jungen dieser Kategorie zugeordnet werden und Kinder der formalen bzw. Mediengruppe.

Wie eingangs erwähnt wird diese Handlungskategorie von einem Entwicklungsprozess bestimmt, der sich vom sorglosen zum überlegten Ausgeben vollzieht. Da es sich bei den genannten Dimensionen um die Extrempole handelt, fanden sich in dieser Untersuchung einige Mischformen. Kennzeichnend für das sorglose Ausgeben war wie gesagt die Bedürfnisorientierung in der Gegenwart. Beim überlegten Ausgeben waren konzeptuelle Denkprozesse vorherrschend, denen strategische Überlegungen, Reflektion und Kontrollüberzeugungen der Ausgabehandlung zugrunde lagen. Je ausgeprägter und differenzierter die Konzepte waren, desto eher wurden die Interviewsequenzen dem überlegten Ausgeben zugeordnet. Vereinfacht zeigt folgende Übersicht, welche Denkschritte in der Ergebnisanalyse gefunden wurden und dem überlegten Ausgeben zugeordnet werden konnten:



Wie beispielsweise bei Amadeus auf S. 267 beschrieben, wurde zu Beginn des Denkprozesses die Frage beantwortet, ob der Kaufgegenstand gekauft werden sollte. Wenn sich zum Kauf entschlossen wurde, stellte sich weiter die Frage, ob genug Geld vorhanden war. Sobald dies auch bejaht werden konnte, kam erneut die Frage auf, ob der Kaufgegenstand wirklich nötig sei. Erst wenn diese Entscheidung positiv beantwortet werden konnte, wurde der gewünschte Gegenstand gekauft. War jedoch beispielsweise auf Ebene 2 nicht genug Geld vorhanden, musste die Entscheidung getroffen werden, ob für den Kaufgegenstand gespart wird, um es sich zu einem späteren Zeitpunkt zu kaufen oder ob vom Kauf Abstand genommen wurde. Es zeigte sich somit, dass die Kinder im Entwicklungsprozess lernten, Strategien zu entwickeln, um Entscheidungen zu treffen, vorhandene Möglichkeiten abzuwägen und aus Optionen zu wählen, meist bevor ein Konsumgut gekauft wurde. Sie stellten sich dabei Fragen, deren Ergebnis richtungsweisend für die entstehende Handlung war. Beispielsweise musste geklärt werden, welche Optionen überhaupt vorhanden waren, es mussten die Vor- und Nachteile einer Entscheidung abgewogen werden oder es musste festgestellt werden, welche Kriterien ausschlaggebend für die Entscheidung wären (zum Beispiel Höhe des Preises, Farbauswahl,

Form des Gegenstandes, Coolness-Faktor, etc.). Diese Fragen beeinflussten bewusst den Entscheidungsprozess. Darüber hinaus darf nicht außer Acht gelassen werden, dass auch Einflüsse oder Meinungen von Freunden, Verwandten oder auch Medien Entscheidungen indirekt oder direkt beeinflussen können. Die Aussagen der Kinder dieser Studie spiegeln somit Handlungen und Orientierungen ihrer ökonomischen Entwicklung wieder, die im Kontext ihrer sozialen Einbettung in die Familie, Schule und Gesellschaft betrachtet werden müssen.

Zusammenfassend konnten im analytischen Auswertungsprozess folgende Kriterien herausgefiltert werden, die zu einer Einstufung in die dimensionale Ausrichtung der Handlungskategorie Ausgeben führten.

Sorgloses Ausgeben	⇔	*Überlegtes Ausgeben*
- Denkprozesse finden statt. - Es wird an den Moment gedacht. - Die Befriedigung der aktuellen Bedürfnisse steht im Vordergrund. - Das Gesamtbudget für einen bestimmten Zeitraum ist nicht im Blickfeld. - Es wird nicht hinterfragt, ob der Gegenstand wirklich gebraucht wird.		- Denkprozesse finden statt. - Ein größerer Zeitraum ist bezogen aufs Budget im Blick. - Es wird abgewogen, in wie weit der Kauf die Befriedigung der Bedürfnisse fördert oder ob andere Ausgaben wichtiger sind. - Aktuelle Bedürfnisse können zurückgestellt werden.

Das Vorhandensein eines Denkprozesses war somit in den Interviewsequenzen noch nicht ausschlaggebend, um sie dem überlegten Ausgeben zuzuordnen. Denn beim sorglosen Ausgeben konnten auch Denkprozesse eruiert werden. Es kam hier daher auf die inhaltliche Ausprägung der Denkprozesse an, die zur Unterscheidung der dimensionalen Richtung der Handlungskategorie Ausgeben führte. Als wichtig kristallisierte sich heraus, wie die Kinder das Gesamtbudget betrachteten und welche Gedanken sie sich über zukünftige Ausgaben machten. Wenn sie nur den Moment betrachtet haben, in dem sie etwas Schönes gesehen haben, war es in der dimensionalen Ausprägung eher dem sorglosen Ausgeben zuzurechnen. Darüber hinaus war ein weiterer Hinweis für das sorglose Ausgeben, dass die Kinder nicht überlegt haben, ob das vorhandene Budget nach dem Kauf noch für andere Ausgaben benötigt werden würde. Wenn nur der Augenblick zählte und nicht das Gesamtbudget für einen bestimmten Zeitraum im Blick behalten wurde, konnte noch kein reflektierendes Hinterfragen festgestellt werden,

welches wiederum einen Übergang zum überlegten Ausgeben kennzeichnen würde. Denn charakteristisch für das überlegte Ausgeben waren Denkprozesse und Überlegungen, die dafür sorgten, einen Überblick über die eigenen Finanzen zu bekommen, die eigenen Bedürfnisse und Emotionen zu kontrollieren, Geduld zu haben, um auf ein Kaufobjekt sparen zu können und reflexiv die eigenen Handlungsschritte zu betrachten. Durch die tiefergehende Ergebnisanalyse der Interviewsequenzen konnte mithin festgestellt werden, dass im ökonomischen Entwicklungsprozess das Phänomen Umgang mit Geld dahingehend beeinflusst wurde, in welcher Art und in welcher Ausprägung das Sparen und Ausgeben von Kindern praktiziert wurde und welche Denkprozesse dem zugrunde lagen.

4.6. Intervenierende Bedingungen

In den vorangegangenen Kapiteln ist vermehrt deutlich geworden, dass drei Faktoren Einfluss auf das Spar- und Ausgabeverhalten und somit auf das Phänomen Umgang mit Geld hatten: die *Sichtbarkeit*, die *Erreichbarkeit* und die *Verfügbarkeit* von Geld. Speziell bei den hier befragten Kindern waren diese Faktoren wichtige Anhaltspunkte um den Umgang mit Geld zu klassifizieren. Teilweise schon sehr bewusst wurde von den Kindern versucht, die eben genannten Faktoren zu kontrollieren, um nicht der Verlockung von Geld oder Kaufobjekten zu verfallen. Im Extremfall könnte sonst der Kontrollverlust zu einer Kaufsucht führen. Im Folgenden werden nun die einzelnen intervenierenden Bedingungen vorgestellt, miteinander in Beziehung gesetzt und zum Schluss erläutert, in wie weit sie das Phänomen Umgang mit Geld beeinflusst haben. Nicht immer war eine Trennung der Faktoren eindeutig zu erkennen, da sie sich teilweise gegenseitig bedingten.

4.6.1. Sichtbarkeit von Geld

Die erste hier beschriebene intervenierende Bedingung ist die *Sichtbarkeit* von Geld. Diese hatte für die interviewten Kinder einen besonderen Stellenwert. Entwicklungsbedingt sind für Kinder haptische Erfahrungen besonders einprägsam. Dinge, die Kinder sehen und anfassen können, Struktur haben und deren Werdegang nachvollziehbar und *sichtbar* ist, sind für Kinder klarer gedanklich zu fassen als Gegenstände, mit denen abstrakt umgegangen wird und nicht im haptischen Einzugsbereich der Kinder liegen. Abstraktes Denken bildet sich dagegen langsam im Rahmen der jugendtypischen Entwicklung heraus (siehe Kapitel 1.4.5., S.58ff.). Bezogen auf die Beziehung zu Geld war festzustellen, dass Kinder das *sichtbare* Geld klar definieren konnten. Sie wussten, wie viel Geld sie zur Verfügung hatten bzw. ob schon alles ausgegeben wurde. Sie konnten es real nachvollziehen. Doch die *Sichtbarkeit* des Geldes hatte

auch seine Schattenseiten. Denn gerade wenn Geld im Zimmer sichtbar hingelegt wurde, konnte es jederzeit mitgenommen und ausgegeben werden. Die Verlockung von Geld wurde mit der Sichtbarkeit verstärkt.

H: (…) Und manchmal, wenn ich mit meinen Freunden rausgehe, dann sehe ich so 2€ auf meinem Tisch liegen, und dann nehme ich die schnell mit. (Handy, 11 Jahre, Position 163)

Eine Strategie der Kinder, um dem entgegen zu wirken, war, das Geld aus dem eigenen Blickfeld zu entfernen. Wenn es nicht mehr gesehen wurde, konnte es nicht sofort ausgegeben werden. Es konnte sogar gespart werden. Im Ergebniskapitel Sparen (siehe S.231ff.) wurde ausführlich beschrieben, wie die hier befragten Kinder das ihnen zur Verfügung stehende Geld aus ihrer Sichtweite entfernten. Traditionell begannen Kinder in einer Spardose beziehungsweise an einem festen Ort zu Hause zu sparen. Damit wurde das Geld aus dem Sichtfeld entfernt und das Kind konnte nicht in Versuchung geraten, es auszugeben. Es gibt folglich in der Ergebnisanalyse einen kausalen Zusammenhang zwischen der *Sichtbarkeit* des Geldes und dem Sparen. Die Spardose diente dabei als Hürde. In der Spardose wussten die Kinder um die Existenz ihres Geldes und konnten Detailinformationen wiedergeben.

Anderen Kindern reichte diese Hürde nicht aus, um der Verlockung des Geldes zu widerstehen. Innerhalb des eigenen Zuhauses wählten beispielsweise einige Kinder die Möglichkeit, ihr Geld der Mutter zu geben, um den Ort des Versteckes nicht zu kennen (siehe zum Thema fremdes Sparen S. 254ff.). Anderen Kindern genügte es, das Geld auf einem Konto bei einer Bank zu deponieren (siehe zum Thema modernes Sparen S.239ff.). Es zeigte sich jedoch, dass der Aspekt, Geld aus der Sichtweite der Kinder zu entfernen, den Überblick über die eigenen Finanzen minderte. Aus den Interviewsequenzen konnte herausgearbeitet werden, dass Kinder gut über die Summen des ihnen zur Verfügung stehenden Geldes berichten konnten, wenn es für sie sichtbar war. Die Kinder hatten indes den Überblick verloren, sobald es aus ihrem Sichtfeld verschwunden war. Dann wussten sie nicht mehr, wie viel Geld auf ihrem Konto war oder wie viel Geld sie angespart hatten.

I1: Ich habe noch mal eine Frage mit dem Geld. Und zwar, weißt du, wie viel Geld du insgesamt jetzt schon bekommen hast? Also ungefähr, wie viel da auf deinem Konto drauf ist?
S: Nö, das glaube ich, wüsste ich nicht, ne. Kann ich nachher mal meine Mutter fragen. (Sally, 9 Jahre, Position 223-224)

M: Aber eigentlich, ich gucke eigentlich, ich weiß gar nicht, wie viel Geld ich auf dem Konto habe. (Martin, 14 Jahre, Position 217)

Die Sichtbarkeit und die Unsichtbarkeit des Geldes hatten folglich Einfluss auf das Ausgabe- und Sparverhalten bei Kindern. Wenn Kinder ihr eigenes Geld bei sich hatten oder vor sich liegen sahen, war zwar die Versuchung groß, dieses auch auszugeben, sie konnten jedoch die Münzen und Geldscheine sehen und berühren. Damit war das von ihnen visuell wahrgenommene Geld bewusst und greifbar. Sie konnten sehen, wo sie es verstauten oder sie konnten es mit sich tragen und es als Zahlungsmittel für Kaufobjekte verwenden. Es war ein bewusster Vorgang, der haptisch erfasst und verarbeitet werden konnte. Die direkt erlebten Prozesse erlaubten einen genauen Überblick über die eigenen Finanzen. Wenn die Kinder das Geld jedoch aus ihrem Sichtbereich entfernten, konnten sie zwar vermehrt der Versuchung des Ausgebens widerstehen, verloren aber wie aufgezeigt wurde, den Überblick über ihr zur Verfügung stehendes Budget.

4.6.2. Erreichbarkeit des Geldes

Die Erreichbarkeit des Geldes war ein weiterer Faktor, der sich auf den Umgang mit Geld intervenierend auswirkte. Den interviewten Kindern war es wichtig, Geld erreichbar zu wissen. Nur, wenn das Geld von den Kindern greifbar war, konnte es von ihnen zum Sparen oder Ausgeben genutzt werden. Die Kinder berichteten jedoch, dass durch den Entzug von Geld oder durch die Verlagerung des Geldes an ausgewählte Orte, die Erreichbarkeit des Geldes erschwert werden konnte.

Wie im Kapitel Kombinationen von Sparformen beschrieben (siehe S.259ff.), verknüpfte John beispielsweise das Sparen zu Hause mit dem Sparen auf der Bank. Beim modernen Sparen griff er auf ein Girokonto zurück. Bis zu einer Summe von 50 Euro ließ John das Geld zu Hause, um sich etwas kaufen zu können, wenn er etwas sieht. Seiner Erfahrung nach brauchte er diese Summe zu Hause, um sich Wünsche in seinem Alltag erfüllen zu können. Dieses Geld hatte er zu Hause sichtbar, verfügbar und erreichbar, ohne zu einer Bank gehen zu müssen. Wenn er Geld hatte, welches er nicht erreichbar haben musste, brachte er es auf die Bank. So hatte John eine Vorgehensweise gewählt, die seinen Alltag effektiv und einfach gestaltete.

In der Analyse der Interviews kam zum Tragen, dass für die befragten Kinder die Bank die Funktion einer Hürde einnahm, um die Erreichbarkeit von Geld einzuschränken. Sie war eine Verzögerung, die es erst einmal zu überwinden galt. Nicht nur die Sichtbarkeit, auch die Erreichbarkeit des eigenen Geldes wurde durch das Deponieren auf der Bank erschwert. Das gleiche galt für das verwaltete Sparen. Wenn das eigene Geld bei der Mutter hinterlegt wurde, war ebenfalls die Erreichbarkeit erschwert. Einen Unterschied im Empfinden für Kinder war

jedoch, wenn die Erreichbarkeit durch externe Einflüsse eingeschränkt bzw. aufgezwungen wurde, wie beispielsweise im Fall von Sally oder Grinch, bei denen das verdiente Geld von den Eltern einbehalten wurde. Die aufgezwungene Unerreichbarkeit führte dazu, dass die Kinder in ihrer ökonomischen Entwicklung eingeschränkt wurden, da sie nicht über das ihnen zur Verfügung stehende Geld selbst entscheiden konnten. Sie waren darin eingeschränkt, eine Beziehung zum Geld aufzubauen und sich in der Praxis auszuprobieren. Insgesamt hatten die hier befragten Kinder nur die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen in der Wirtschafts- und Konsumwelt und mit dem Phänomen *Umgang mit Geld* zu sammeln, wenn für sie das ihnen zur Verfügung stehende Geld auch erreichbar war.

4.6.3. Verfügbarkeit von Geld

Als letzte intervenierende Bedingung nannten die hier befragten Kinder die *Verfügbarkeit* von Geld. Hierbei handelte es sich um einen relevanten Faktor, der Aussagen darüber traf, in wie weit die Kinder selbst über ihr Budget bestimmen konnten.

Waren die Sichtbarkeit und die Erreichbarkeit Faktoren, deren Dimensionen die Kinder weitestgehend selbst bestimmen konnten, so wurde in den Interviews deutlich, dass die Verfügbarkeit ihres Geldes stark von den Eltern abhängig war. Speziell im Medienbereich hatten die Kinder berichtet, dass ihnen das selbstverdiente Geld nicht ausgezahlt wurde und ihnen so die Möglichkeit genommen wurde, selbst über ihr verdientes Geld zu verfügen. Die Eltern gaben folglich den Freiraum zur Selbstbestimmung (siehe auch Kapitel 4.4.3., S.219). Entweder erlaubten sie das freie verfügen über das eigene Geld, sie schränkten es durch Auflagen ein oder sie entzogen die Verfügbarkeit (und damit auch die Erreichbarkeit) vollständig. Der in der Familie praktizierte Erziehungsstil spielte hierbei eine wichtige Rolle (siehe Kapitel 4.4.2., S.205ff.).

Bei Sonja wendeten die Eltern beispielsweise einen Erziehungsstil der uneingeschränkten finanziellen Unabhängigkeit an und gaben ihr die volle Teilhabe am Geschehen in der Familie. Sie berichtete in nachfolgender Sequenz, dass sie frei über ihr Geld verfügen könne.

I1: Und entscheidest du selber, was du mit dem Geld machst?
S: Ja, kann ich selber entscheiden. (Sonja, 11 Jahre, Position 141-142)

Als Folge konnte sie selbst Erfahrungen bezogen auf ihr Spar- und Ausgabeverhalten sammeln, ihren Umgang mit Geld reflektieren und gegebenenfalls ihre Handlungsweisen anpassen. Leo hingegen wurde in der Verfügbarkeit seines Geldes von seiner Mutter dahingehend

eingeschränkt, dass er nicht mehr ungefragt über sein Geld verfügen konnte (siehe S.251f. zum Thema verwaltetes Sparen). Die Konsequenz des Verfügbarkeitsverzichtes (in den meisten Fällen des Verfügbarkeitsverbotes) war für die befragten Kinder die eingeschränkte Kaufkraft. Sie konnten das selbstverdiente Geld nicht ausgeben. Die betroffenen Kinder mussten mit dem Wissen umgehen lernen, dass ihnen von den Eltern etwas vorenthalten wurde, was eigentlich ihnen gehörte. Dabei waren die Kinder unterschiedlich vorgegangen. Sally beispielsweise hatte die Argumentation der Eltern für sich unreflektiert übernommen.

S: Und dann, wenn ich Synchron mache, kriege ich 3 Euro.
I1: Von wem dann?
S: Von meiner Mutter. Montags 2 Euro und wenn ich Synchron mache 3 Euro.
I1: Ach die gibt dir dann immer 3 Euro.
S: Ja.
I1: Und das ist dann aber kein Taschengeld, sondern das ist dann.
S: Synchrongeld, weil ich kann es ja nicht abheben, weil's ja auf ihrem Konto ist. Also sie könnte es ja abheben, aber sie möchte es nicht, dass sie spart für wenn ich später meine Ausbildung mache, dann kann ich das davon bezahlen. Und ja. da gibt sie immer 3 Euro und wenn ich dann das abheben kann, dann zieht sie das Geld, was sie mir in den ganzen Jahren gegeben hat, zieht sie davon ab. (Sally, 9 Jahre, Position 206-212)

Wie bereits dargestellt, konnte Sally nicht frei über ihr Geld verfügen, keinen Überblick über ihr Budget bekommen und in letzter Konsequenz keinen für sie balancierten Umgang mit Geld erlernen. Im Gegensatz dazu wollte sich Grinch nicht mit dem Verfügungsverbot abfinden und rebellierte gegen die Vorgehensweise der Eltern (siehe auch S.199f. zum Thema Macht).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass arbeitende Kinder aus der informellen und formellen Gruppe das Geld aus ihren Einnahmequellen zur freien Verfügung hatten und es nach Belieben ausgeben konnten. Der Erziehungsstil der Eltern war jedoch entscheidend dafür, was mit dem (verdienten) Geld passierte. In Extremfällen bestimmten sie sogar darüber, was mit dem Geld gemacht wurde. Vor allem Eltern der Mediengruppe rechtfertigten diesen Schritt mit der Aussage, dass das Geld für später sei, damit die Kinder für die Ausbildung, Führerschein, etc. Geld zur Verfügung haben. Die Meinung der Kinder zählte hierbei nicht. Der erzwungene Entzug der Verfügbarkeit von Geld führte somit zu negativen Gefühlen, mit denen die Kinder erst einmal lernen mussten, umzugehen. Hatten die Kinder jedoch ihr Geld aus allen Einnahmequellen zur freien Verfügung, konnten sie ein Spar- und Ausgabeverhalten erlernen, welches in der Gesellschaft bestand hatte und für die Entwicklung von ökonomischen Kompetenzen förderlich war.

4.6.4. Auswirkungen der Einflussfaktoren

Jede einzelne der genannten Komponenten hatte auf verschiedene Weise Einfluss auf das Spar- und Ausgabeverhalten der hier befragten Kinder. In der Kombination wurde aber erst deutlich, wie es zu bestimmten Verhaltensweisen kommen konnte. So setzten die Einflussfaktoren *Sichtbarkeit*, *Erreichbarkeit* und *Verfügbarkeit* von Geld inhaltlich verschiedene Schwerpunkte, waren aber eng miteinander verflochten und sollten somit nicht unabhängig voneinander betrachtet werden.

In der Ergebnisanalyse zeigte sich, dass die Sichtbarkeit von Geld zur Folge hatte, sich einen klaren Überblick über die eigenen Finanzen zu verschaffen. Die Erreichbarkeit von Geld half den Kindern, eine gute Beziehung zum Geld aufzubauen. Die Verfügbarkeit von Geld inne zu haben, stärkte die emotionale Komponente beim Spar- und Ausgabeverhalten. Wenn die befragten Kinder also Münzen oder Geldscheine in der Hand hielten, war es für sie sichtbar, sofort erreichbar und jederzeit verfügbar. Dies war wichtig für die Kinder, um das Geld zu sparen, zum Ausgeben zu verwenden und praktische Erfahrungen zu sammeln. Die Sichtbarkeit von Geld verstärkte jedoch den Verführungscharakter von Geld. Dieser konnte durch eine Einschränkung in der Erreichbarkeit kontrolliert werden. Auf der einen Seite konnte das Geld von den Kindern selbst versteckt oder in die Spardose getan werden, so dass es nicht mehr erreicht werden konnte. Wenn das Kind wieder an das Geld wollte, konnte es dieses jederzeit hervorholen bzw. aus der Spardose nehmen. Auf der anderen Seite konnte das Geld einer dritten Person gegeben werden, die es an eine Stelle legte, die das Kind nicht kannte. Hier war die Hürde, wieder an das Geld zu kommen von der dritten Person abhängig. Nur mittels der dritten Person konnte das Geld wieder in den Besitz des Kindes gelangen. Neben der dritten Person wurde auch die Bank als Ort zum Deponieren von Geld genutzt. Als dritte Variante der Erschwernis war die Situation genannt worden, in denen den Kindern ihr Geld nicht ausgehändigt, sondern von den Eltern einbehalten wurde. Hier waren es vor allem die Kinder aus dem Medienbereich zu nennen, die keinen Zugriff auf ihr verdientes Geld hatten. Die Eltern hatten entschieden, dass es für später aufgehoben werden sollte, um sich dann eine Wohnung zu kaufen, das Studium zu finanzieren oder ähnliches. Diesen Kindern wurde von außen vorgegeben, was mit ihrem Geld passiert und die Erreichbarkeit entsprechend eingeschränkt. Als die Eltern diese Entscheidung getroffen haben und das den Kindern zur Verfügung stehende Geld schwer erreichbar, nicht sichtbar oder von vornherein nicht verfügbar war, hatte dies wie bereits mehrfach erwähnt vereinzelt negative Folgen in der Entwicklung der ökonomischen Kompetenz für Kinder. Ihnen wurde es verwehrt im praktischen Üben zu lernen, wie sie eine

Balance zwischen ihrem Spar- und Ausgabeverhalten herstellen könnten. Sie waren auf imaginäre Gedankenspiele angewiesen, in denen sie sich nur vorstellen konnten, wie es wäre, wenn sie Geld hätten. Da die Kinder jedoch nicht in einer abgeschirmten Umgebung lebten, sondern eingebettet waren in eine Umwelt mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Normen und Werten, wäre es meines Erachtens wichtig, sich auch auf unvorhergesehene Dinge vorzubereiten und nicht nur theoretische Modelle umzusetzen. Der Einfluss von Familie, Schule oder den Medien sollte in der Praxis mit den eigenen Vorstellungen verglichen und abgewogen werden können. Wenn die Erreichbarkeit wie in der ersten und zweiten beschriebenen Variante selbst eingeschränkt wurde, konnten die Kinder mögliche Spar- und Ausgabeformen kombinieren, um eine ausgewogene Balance in ihrem Umgang mit Geld zu entwickeln. Der Unterschied lag im reflektierten Denkprozess, der diesen Entscheidungen zugrunde lag. Das eigene Verfügen über Geld stärkte darüber hinaus das Phänomen *Umgang mit Geld* und somit die ökonomische Kompetenz.

4.6.5. Kaufmotivation

Wie eingangs erläutert, waren die Faktoren Sichtbarkeit, Erreichbarkeit und Verfügbarkeit fokussiert auf das Geld. Das Geld wiederum wurde fürs Sparen und Ausgeben verwendet. Mit der Zeit hinterfragten einige Kinder, wo und wie gespart wurde und wofür sie Geld ausgegeben. Diese Kinder entwickelten daraufhin Strategien und Denkmuster, wie sie beispielsweise beim überlegten Ausgeben beschrieben wurden (siehe Kapitel 4.5.2., S.262ff.). Neben diesen kognitiven Aspekten gab es darüber hinaus noch weitere Faktoren, die von innen auf das Kind einwirkten. Als intervenierende Bedingung bezogen auf das Phänomen *Umgang mit Geld* konnte aus den Interviewsequenzen einerseits der *Kaufwunsch* eruiert werden, welches das Kind dazu drängte, Gegenstände zu kaufen. Auf der anderen Seite gab es den *Sparzwang*, der dem Kind sowohl von innen als auch von außen auferlegt wurde, um kein Geld auszugeben. Beide Faktoren standen sich dichotom gegenüber und waren geleitet von Emotionen und Bedürfnissen. Diese galt es zu kontrollieren, um nicht auf der einen Seite einer Kaufsucht zu erliegen und auf der anderen Seite durch einen unkontrollierten Sparzwang nicht mehr in der Lage zu sein, Geld auszugeben.

<u>Kaufwunsch</u>

Jeder von uns hat Wünsche (Konsumwünsche), die er sich gerne erfüllen möchte. Aber warum verbinden wir mit Gegenständen ein derart starkes Gefühl, dass es in unseren Besitz übergehen soll? Dies hat meiner Ansicht nach vor allem historisch und gesellschaftlich orientierte Gründe.

Einerseits hatten die Menschen als Jäger und Sammler schon seit vielen Jahrhunderten Gegenstände in ihren Besitz genommen, um sie zu verwerten, selbst zu verwenden oder zu tauschen. Gegenstände zu besitzen war für die damaligen Menschen von großem Wert, was sich bis in die heutige Zeit weitergetragen hat. Andererseits herrscht in der heutigen konsumorientierten Gesellschaft ein Überfluss an Gegenständen, so dass sich der Wert eines Gegenstandes nicht mehr allein aus dem Material ergibt. In der heutigen Zeit bemisst sich der Wert am Verkaufspreis oder an der symbolischen Bedeutung, die dem Gegenstand durch die Gesellschaft mitgegeben wird. Der Konsum solcher behafteten Gegenstände bedeutet eine hohe Positionierung in der Gesellschaft, welche als erstrebenswert normativ vermittelt wird.

Der Verlockung des Geldes zu widerstehen war zu Beginn des ökonomischen Entwicklungsprozesses die vorwiegende Herausforderung beim sorglosen Ausgeben, denen sich die Kinder dieser Studie ausgesetzt sahen. Als eine Strategie, um der Verlockung zu widerstehen, hatten die Kinder das Geld aus ihrem Sichtbereich entweder in eine Spardose gelegt oder sie hatten ihre Eltern um Hilfe gebeten, das Geld zu verwalten. So hatte zum Beispiel Michi versucht, nicht in Versuchung zu geraten, das vorhandene Geld einfach zu nehmen und es ohne vorherige Überlegungen auszugeben. Sie reflektierte ihr Ausgabeverhalten kritisch und hat nach Lösungen gesucht, wie sie es schaffen könnte, ihr Geld nicht immer gleich auszugeben. Die daraus entwickelte Strategie, das Geld aus der eigenen Sichtweite zu entfernen, indem sie es der Mutter zur Verwahrung gab, konnte ihren Kaufwunsch und inneren Zwang, ihr Geld ausgeben zu müssen, reduzieren (vergleiche auch S.251ff. zum Thema verwaltetes Sparen). Auch wenn die Initiative von der Mutter kam, hatte sich Michi Gedanken gemacht und ihr Verhalten angepasst. Die Hürde, das Geld bei der Mutter zu deponieren, half ihr, der Verlockung des Geldes und damit dem Kaufwunsch zu widerstehen.

Neben der Verlockung des Geldes mussten Kinder lernen, nicht jedes Kaufobjekt besitzen zu können. Das vorhandene Geld konnte wie bei Handy beschrieben zu einem inneren Zwang führen, sich immer gleich kaufen zu müssen, was in Sichtweite kam. Die Analyse der Ergebnisse ergab daraufhin, dass dieses Verhalten in einer unreflektierten Form zu einem Ungleichgewicht zwischen den Handlungen Ausgeben und Sparen führen konnte.

Kinder in der hiesigen Gesellschaft beobachten, wie das Geld der Familie getauscht wird mit Gegenständen eines Fremden. Durch den Tausch kommen Gegenstände in den Besitz der Familie. Meiner Ansicht nach entwickeln Kinder den Kaufwunsch, jeden beliebigen Gegenstand in den eigenen Besitz übernehmen zu wollen, da sie in jungen Jahren noch nicht

hinterfragen, warum Gegenstände getauscht werden. Auch die befragten Kinder sprachen von einem inneren Zwang, der sich auf zweierlei Art ausgedrückt hatte. Auf der einen Seite spürten die Kinder den Drang, das vorhandene Geld auszugeben, zu Beginn ohne zu überlegen wofür und ob diese Ausgabe nützlich sei. Der Kaufakt an sich diente der inneren Befriedigung. Auf der anderen Seite konnte die Fokussierung auf ein Kaufobjekt dazu führen, dieses unbedingt erwerben zu wollen, auch wenn die finanziellen Ressourcen erschöpft waren. Hier diente der Erwerb des Kaufobjektes der inneren Befriedigung (siehe Kapitel 4.5.2., S.263ff. zum Thema sorgloses Ausgeben). Die befragten Kinder mussten in ihrer Entwicklung bezogen auf das Phänomen Umgang mit Geld mithin lernen, wie sie mit dem inneren Zwang verfahren würden, um ihre Kaufwünsche zu kontrollieren. Sollte dies nicht gelingen und ein Kind verfiel einem der Bedürfnisse, konnte in der Folge eine Kaufsucht[29] entstehen.

Da in dieser Ergebnisdarstellung mit dem Begriff *Bedürfnis* gearbeitet wird, sollte der evolutionäre Hintergrund diskutiert werden. Dabei gibt es grundlegende Bedürfnisse, wie atmen, essen, trinken, die das Überleben sichern. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse steht an erster Stelle des menschlichen Daseins. Darüber hinaus gibt es weitere Bedürfnisse, die nicht direkt das Überleben sichern, aber zum Überleben gebraucht werden, wie den Fortpflanzungstrieb. Als dritte Ebene gibt es Bedürfnisse, die nicht dem Überleben dienen, sondern eher als Luxus oder als Verschönerung des Lebens bezeichnet werden können. Es stellt sich nun die Frage, zu welcher Ebene der Kaufwunsch, das Bedürfnis des Kaufens gehört. Das Kriterium des Unbewussten spielt hierbei eine wichtige Rolle. Vor allem die befragten Kinder, die dem sorglosen Ausgeben zugeordnet werden konnten, handelten unbewusst nach dem oben beschriebenen Muster, um an den gewünschten Kaufgegenstand zu kommen. Daher konnte das Bedürfnis des Kaufens der dritten Ebene zugeordnet werden. Der Kaufwunsch hatte somit eine emotionale Tiefe, so dass eine Nichtbefriedigung zu Änderungen im bisherigen Verhalten führen konnte – und dies größtenteils unbewusst.

Beim Kaufwunsch als intervenierende Bedingung des Phänomens *Umgang mit Geld* geht es folglich darum, ein auftretendes Bedürfnis zu befriedigen. Es ist zu fragen, warum es genau dieser Gegenstand sein muss. Warum fixiert sich das Kind auf diesen Gegenstand? Wie kann überhaupt ein Gegenstand zum Mittelpunkt des Kaufbedürfnisses werden? Welche Kriterien müssen erfüllt sein? Wie sich aus dem Kapitel Ausgaben (4.5.2., S.262ff.) ergeben hat, waren

[29] Eine nähere Beschreibung der Kaufsucht kann in Raab (2007) nachgelesen werden.

es bei den hier befragten Kindern vor allem Süßigkeiten, Gegenstände der Jugendkultur, Freizeitaktivitäten, etc. die zum Mittelpunkt des Kaufinteresses wurden. Diese Dinge übten einen besonderen Reiz auf die hier befragten Kinder aus. Die eigene Entscheidung unabhängig von den Eltern stand ebenso im Vordergrund. Bei Gegenständen der Jugendkultur oder Freizeitaktivitäten ging es jedoch nicht so sehr um Unabhängigkeit, sondern vielmehr darum, sich zu beteiligen, mitzumachen, auch mitreden zu können und nicht ausgeschlossen zu sein. Verschiedene Kaufgegenstände hatten also unterschiedliche Funktionen bzw. konnten unterschiedliche Bedürfnisse befriedigen, die durch einen *Kaufwunsch* ausgelöst wurden.

Sparzwang

Im Gegensatz zum Kaufwunsch bezog sich der *Sparzwang* darauf, kein Geld auszugeben. Beim Phänomen *Umgang mit Geld* zeigte sich, dass jeder für sich eine Balance zwischen Sparen und Ausgeben finden musste, um sich im ökonomischen Wirtschaftsleben zurecht zu finden. Geld zu sparen war somit eine Voraussetzung für eine gelungene Finanzkompetenz. Wenn jedoch das Sparen ein innerer Zwang wurde, entstand eine Störung im Verhalten. Ausgelöst werden konnte der Sparzwang beispielsweise durch die Erfahrung, nicht genug Geld zu besitzen, um den Alltag meistern zu können oder zu oft dem Kaufbedürfnis nachgegeben zu haben. In der Folge wurde kein Geld mehr ausgegeben, um es für ausgewählte Situationen bereit zu haben. Dieses Verhalten führte jedoch zu einer Einschränkung der Lebensqualität. Meist sahen die betroffenen Kinder mit einem Sparzwang diese Einschränkung nicht negativ, wenn sie sich selbst für diesen Weg entschieden haben.

Bei Xiayanxi konnten in dieser Studie Anhaltspunkte für einen Sparzwang gefunden werden. Sie sparte für einen überschaubaren Zeitraum ihr gesamtes, eingenommenes Geld. Bis das Sparziel erreicht war, wurden keine Ausgaben getätigt. Xiayanxi wurde dabei jedoch von der Mutter kontrolliert und hat diese Entscheidung nicht selbst bestimmt getroffen. Es war zwar nur für einen bestimmten Zeitraum (bis genügend Geld für das Sparziel vorhanden war), dennoch war der Sparzwang von außen oktroyiert. Da auch aus weiteren Sequenzen deutlich wurde, dass die Mutter kontrollierend und aufgezwungen auf das Spar- und Ausgabeverhalten von Xiayanxi einwirkte, blieb ihr eine selbstbestimmte Entwicklung der Finanzkompetenz bisher verwehrt.

Einen extremen Sparzwang konnte in dieser Studie bei keinem der Kindern festgestellt werden. Bezogen auf das Phänomen *Umgang mit Geld* hatte die Auswertung indes gezeigt, wie wichtig es war, der Verlockung des Geldes bzw. des Kaufgegenstandes zu widerstehen und in

angemessener Weise zu sparen. Sie hatte ebenso aufgezeigt, wie wichtig es war, den aufkommenden Bedürfnissen in geeigneter Form nachzugeben. Die Balance zwischen Sparen und Ausgeben entschied am Ende über die Qualität des Phänomens *Umgang mit Geld*. Die Strategien, die dafür nötig waren, galt es in der Entwicklung der ökonomischen Kompetenz zu erlernen bzw. selbst zu entwickeln.

4.7. Konsequenzen

Als letzte Komponente des Kodierparadigmas ist die Konsequenz vorzustellen. Als Konsequenz der bisherigen Ergebnisdarstellungen war eruiert worden, dass Lern-, Denk- und Entwicklungsprozesse stattfinden mussten, damit Kinder das Phänomen *Umgang mit Geld* ausüben konnten. Ziel war es für die hier befragten Kinder, im Laufe seiner Entwicklung zu lernen, was es mit Geld tun muss, darf, kann und sollte. Dabei durchliefen sie neben der Bewältigung anderer jugendtypischer Entwicklungsaufgaben ökonomisch bezogene Prozesse. Der erste aus den Daten herausgearbeitete Vorgang, der *Denkprozess Ausgeben*, wurde bereits im Kapitel Handlungen angesprochen. Hier sollte das Kind im Laufe seiner Entwicklung über seine Ausgaben nachdenken, so dass es lernt, dem Kaufbedürfnis zu widerstehen und sein Geld mit Bedacht auszugeben. Parallel dazu setzte sich das Kind im *Lernprozess Sparen* mit dem Geldsammeln auseinander. Es lernte verschiede Sparformen kennen und überlegte sich kurzfristige und langfristige Ziele. Beide Vorgänge bedingen einander und sind im Ergebnis gemeinsam zu betrachten. So konnte aus der Datenanalyse eruiert werden, dass einige der befragten Kinder eigene Spar- und Ausgabesysteme entwickelt hatten, mit dem Hintergrund, eine *Balance* zwischen dem *Sparen und Ausgeben* herzustellen. Als Konsequenz im Rahmen des Kodierungsparadigmas mussten Kinder folglich eine Entwicklung beim Ausgeben und Sparen durchlaufen und ein Gleichgewicht zwischen beiden Handlungen herstellen. Immer mitzudenken waren die äußeren Einflüsse (intervenierende Bedingungen und Kontext des Phänomens), die sich auf das Kind und deren Entwicklung gesellschaftlich in unterschiedlicher Ausprägung auswirkten. Das *Entwicklungsziel* war schließlich zu lernen, mit Geld so umzugehen, wie es in der Gesellschaft als guter Umgang bezeichnet wird (Kapitel 4.8., S.290ff.).

4.7.1. Denkprozess Ausgeben

Im *Denkprozess Ausgeben* vollziehen die Kinder eine kognitive Entwicklung vom sorglosen zum überlegten Ausgeben (siehe Kapitel 4.5.2., S.262ff.). Diese war hier jedoch nicht zwingend und nicht altersbedingt. In der Analyse der Daten konnte herausgearbeitet werden, dass sie

abhängig von der kognitiven Denkleistung war. Mit anderen Worten, wer in bedürfnisorientierten, gegenwärtigen Strukturen dachte, hatte sein Geld eher sorglos ausgegeben, wer Verknüpfungen herstellen konnte, sein Verhalten reflektierte und über seine Ausgaben nachdachte, gab sein Geld eher überlegt aus. Bei den beiden Dimensionen des Ausgebens handelte es sich jedoch nicht um ein dichotomes Gewebe, sondern um einen Entwicklungsprozess mit Übergangssequenzen, wie im Ergebniskapitel über das Ausgeben bereits beschrieben wurde (siehe Kapitel 4.5.2., S.262ff.). In dieser Untersuchung konnten deshalb sowohl Kinder gefunden werden, die sich eher noch am Anfang der Entwicklung des Denkprozesses Ausgeben befanden und ihr Geld sorglos ausgegeben haben, als auch Kinder, die zwar schon über ihre Ausgaben nachdachten, aber daraus noch keine Änderung in ihren Handlungen vollzogen haben, bis hin zu Kinder, die über jede Art von Ausgaben nachdachten und ihr Geld überlegt ausgaben. Sally befand sich beispielsweise eher am Anfang des Denkprozesses.

S: (…) Und dann hatte ich noch 2 Euro, und dann habe ich die irgendwie ausgegeben für einen Diddl-Block, für so einen kleinen. Ja. Und dann habe ich nachgedacht. Ich habe doch 2 Euro und ich habe neue Ohrringe bekommen und ich wollte mir doch eigentlich noch Ohrringe kaufen gehen bei Karstadt. Wieso habe ich mir jetzt eigentlich den Diddl-Block gekauft?! Ja. Das fällt einem dann immer später ein, was man damit machen wollte.
I2: Ärgerst du dich dann?
S: Ja, dann würde ich den am liebsten zurückbringen, aber das kann man nicht. Dann könnte es ja sein, dass ich schon was herausgenommen habe, oder das es irgendwie, ja. (Sally, 9 Jahre, Position 234-236)

Beispielhaft wurde diese Sequenz herausgesucht, weil Sally in mehreren Abschnitten beschrieb, dass sie ihr Geld ausgab, wenn sie welches hatte, und sich oft danach ärgerte, es ausgegeben zu haben. Sally konnte ihr Kaufbedürfnis somit noch nicht in geeigneter Weise kontrollieren und gab sich den alltäglichen Herausforderungen hin. Sally sparte nur traditionell zu Hause und hatte somit ihr ganzes Geld täglich sichtbar, erreichbar und verfügbar. Dies verlockte sie zum sorglosen Ausgeben. Sie begann zwar, durch den auftretenden Ärger nach dem Kauf, über das Geschehene nachzudenken. Der Fokus lag dabei aber nicht auf dem Kaufprozess des Gegenstandes an sich, sondern auf den folgenden Geldmangel, sich keine weiteren Konsumgüter kaufen zu können. Der gekaufte Gegenstand wurde somit nicht hinterfragt und auf seinen Nutzen hin überprüft. Im Ergebnis wurde zwar der Denkprozess bei Sally durch eine intensive, negative Emotion aktiviert und sie begann ihre Handlungen zu reflektieren. Eine kognitive Weiterentwicklung, die eine Änderung des Verhaltens zur Folge hatte, war jedoch noch nicht zu erkennen. Michi hingegen befand sich in einem Übergang der

Entwicklungsstufen. Sie gab ihr Geld zwar nicht mehr sorglos aus, überdachte ihre Ausgaben jedoch noch nicht in vollem Umfang.

I1: Unterscheidest du dann, ob das Geld Taschengeld oder selbstverdientes Geld ist?
M: Nö bei mir kommt alles zusammen und das Geld, was ich habe, das gebe ich dann auch aus. Also zum Weggehen, für Kino oder so. (Michi, 14 Jahre, Position 247-248)

Diese Sequenz sprach eher für eine Einordnung in das sorglose Ausgeben. Wenn Michi Geld hatte, gab sie es für Freizeitaktivitäten oder Klamotten aus. Sie konnte aber auch für ein Ziel sparen.

I1: Und was machst du mit deinem Geld?
M: Das ist unterschiedlich. Ich hole mir Klamotten oder kaufe mir davon CDs. Oder also letztens habe ich gespart auf einen PC und jetzt habe ich mir einen PC gekauft. Und eigentlich unterschiedlich. (Michi, 14 Jahre, Position 245-246)

Dieses Zitat stellte heraus, dass Michi noch ziemlich unentschlossen beim Ausgeben von Geld war. Mal gab sie das ganze Geld aus, mal sparte sie alles. Es hing von der Situation ab und wurde nicht kalkuliert. Für ein bestimmtes Ziel war sie jedoch diszipliniert und gab ihr Geld nicht aus. Sparen hatte für sie also weniger mit Weitblick zu tun, als vielmehr damit, ein bestimmtes Ziel zu erreichen oder das Geld aufzubewahren, bis zum nächsten Ausgeben. Michi zeigte mit dieser Einstellung, dass sie Kaufwünsche kontrollieren konnte, wenn sie die kognitive Relevanz in den Vordergrund rückte.

M: Ne, wir streiten uns nicht. Sie meint dann, ja, ist dein Geld, du bist alt genug, du weißt, was du machst. Und na ja. Streiten tun wir uns nicht.
I2: Kommst du denn so klar mit dem Geld, was du im Monat zur Verfügung hast?
M: Ja, komme ich klar.
I2: Gibst du alles aus, oder behältst du dann auch was zurück?
M: Das ist unterschiedlich, manche Monate, da kaufe ich mir dann halt irgendwelche Klamotten für das ganze Geld und in einem Monat kaufe ich mir irgendwie mal gar nichts. Keine Ahnung, warum das so ist (Michi, 14 Jahre, Position 270-274)

Da Michi jedoch selbst sagte, sie wisse nicht, warum sie sich so verhielt, hatte sie noch nicht über ihr Ausgabeverhalten nachgedacht, was wiederum für ein überlegtes Ausgeben wichtig wäre. Sie war eher noch planlos und agierte aus der Situation heraus. Sie hatte aber schon Entwicklungsschritte angeregt, weil sie diszipliniert sparte, wenn sie ein Ziel vor Augen hatte. Darüber hinaus wurden von außen weitere Denkprozesse initiiert. Ihre Mutter stellte immer wieder die gekauften Gegenstände von Michi in Frage. Michi wurde somit von ihrer Mutter

angeregt, über ihre Kaufwünsche nachzudenken. Die Mutter griff aber nicht ein, sondern überließ Michi weiterhin die Entscheidung. Aber schon allein, um sich gegenüber ihrer Mutter zu rechtfertigen, benötigte Michi Argumente, die ein Ergebnis von Überlegungen bezogen auf den Kaufgegenstand darstellten. Michi handelte folglich noch sorglos, begann jedoch strukturierte Denkmuster zu entwickeln, mit dem für sie noch unbewussten Ziel, das vorhandene Geld überlegt auszugeben.

Im Gegensatz zu Sally und Michi, befand sich Leo dimensional bereits eher im Bereich des *Denkprozesses Ausgeben*. Leo war sich des überlegten Ausgebens bewusst und konnte reflektiert über seine Entwicklung berichten.

I2: Wie gehst du allgemein so mit Geld um?
L: Früher war es extrem, als ich das erste Geld gekriegt habe, da musste das immer alles ausgegeben werden. Jetzt bin ich aber eigentlich auch schon so, da denke ich, ich könnte schon wieder ein neues Computerspiel haben, dann überlege ich, ich habe genügend, ich brauche das nicht. Spare ich halt auch mal das Geld. Vorher war es halt ganz extrem, immer, wenn ich Geld in der Hand hatte, gleich alles wird bis zum letzten Cent ausgegeben, und wenn ich mir für den letzten Euro bloß noch eine Flasche Cola gekauft habe – das Geld musste weg, so.
I2: Wie kam es dazu, dass sich das geändert hat?
L: Na mit der Zeit eigentlich. Also es gab keinen richtigen ausschlaggebenden Punkt, wo ich gesagt, habe so: jetzt nicht mehr. Ich habe schon mitgekriegt, jedes Mal, wenn ich Taschengeld gekriegt habe, Montag komme ich aus der Schule und dann ist es schon wieder alle. Den Rest der Woche dann kein Geld mehr. Auch von meinem eigenen Geld, das ich damals so extrem ausgegeben hatte, was mache ich den Rest der Woche? Hatte ich wieder kein Geld. Und irgendwann habe ich gesagt, na gut, dann teilst du dir das Geld ein bisschen ein, damit du über die Woche mit dem Geld klarkommst. (Leo, 14 Jahre, Position 215-218)

Leo beschrieb, dass er früher „extrem“ sein gesamtes Geld sorglos ausgegeben hatte. Immer wenn er Geld bekommen hatte, gab er es sofort aus, ohne darüber nachzudenken. Mit der Zeit reflektierte er jedoch sein Verhalten. Ausschlaggebend war der Aspekt, „dann ist es schon wieder alle. Den Rest der Woche dann kein Geld mehr.“ Auch hier kann unterstellt werden, dass es Leo geärgert hatte, kein Geld zur Verfügung zu haben. Durch diese intensive Emotion kam Leo meines Erachtens strategische Überlegungen in Gang, wie dieser Zustand geändert werden könne, vor allem, wie er sein Geld einteilen könne, damit es für die ganze Woche reichen würde. Fortan überlegte er nun vor jedem Kauf, ob der Gegenstand wirklich von Nutzen sein würde. Dieses Verhalten entsprach den Kriterien des überlegten Ausgebens. Im Gesamten betrachtet, muss jedoch hinzugefügt werden, dass seine Eltern ihm viele Ausgaben bezahlten. Dies wirkte sich eher kontraproduktiv auf Leos Finanzverhalten aus, denn so konnte er das theoretisch Erdachte,

selten in die Praxis umsetzen. Dennoch hatte er gelernt, mit einer bestimmten Summe für eine kurze Zeit auszukommen.

Zusammenfassend begann folglich der Entwicklungsprozess vom sorglosen zum überlegten Ausgeben mit dem Nachdenken über die getätigten Ausgaben. Erst wenn durch Reflektion das Bewusstsein geschaffen wurde, dass nicht jedem Kaufbedürfnis nachgegeben werden musste, konnte begonnen werden, über das Ausgeben nachzudenken. Dieser Reflektionsprozess und damit das Überdenken von eigenen Handlungsprozessen konnte sowohl von außen (z.B. durch die Eltern), als auch intrinsisch durch intensive Empfindungen (z.B. durch Ärger oder Wut) initiiert werden. Entscheidend war, Denkprozesse in Gang zu setzen, die das eigene Verhalten überprüfen, hinterfragen und zu Änderungen anregen. Kausal war dies nicht abhängig vom Alter, sondern von der kognitiven Entwicklung. Auch andere demographische Aspekte hatten keinen Einfluss auf den Beginn des Entwicklungsprozesses. Förderlich war für die befragten Kinder indes, wenn sie Geld zur freien Verfügung hatten. Nur wenn sie Geld sichtbar, erreichbar und verfügbar hatten, konnten sie ihre ausgedachten Strategien ausprobieren. In dieser Untersuchung waren dies vor allem Kinder der informellen, aber auch der formalen Gruppe. Die meisten Kinder der Mediengruppe waren hingegen eingeschränkt, da sie ihr verdientes Geld nicht ausgezahlt bekamen. Die Folge war, dass diese Kinder Einschränkungen sowohl in ihren Denkprozessen zum Ausgeben als auch in der Entwicklung ökonomischer Kompetenzen hinnehmen mussten.

4.7.2. Lernprozess Sparen

Wie beim Denkprozess Ausgeben, durchlief jedes Kind auch beim Sparen einen *Lernprozess*. Denn das Sparen von Geld war nicht einfach nur ein Hüten, sondern das vorhandene Geld musste verwaltet werden. Dies konnte sich auf unterschiedliche Art und Weise vollziehen. Wie im Ergebniskapitel zum Thema Sparen ausführlich dargestellt (siehe Kapitel 4.5.1., S.231ff.), war das traditionelle Sparen vorwiegend die erste Form, mit der Kinder in Berührung kamen. Sie lernten ihr Geld zu Hause an einem für sie bekannten und sicheren Ort zu lagern. Dies war in den meisten Fällen die Spardose. In den Ergebnissen zeigte sich, dass die Kinder eher einen Überblick über ihre Finanzen behielten, wenn sie wie beim traditionellen Sparen das Geld sichtbar, erreichbar und verfügbar hatten. Beim modernen Sparen auf einem Konto bei der Bank war dieser Überblick bei vielen schon nicht mehr zu finden. Einige Kinder berichteten, dass sie nicht wussten, wo genau ihr Geld war und wie viel dort gelagert wurde. Das moderne Sparen war somit zwar ein weiterer Entwicklungsschritt beim Erlangen des Phänomens *Umgang mit*

Geld. Es war aber auch, insbesondere wenn es von außen initiiert wurde, für viele Kinder noch nicht greifbar. So wurde in der hier untersuchten Altersspanne vermehrt das moderne Sparen dafür verwendet, überschüssiges Geld an einem festen Ort zu lagern. Wie gesagt, ist der sichere Umgang mit Bankangelegenheiten in der heutigen digitalen Konsumwelt von großer Bedeutung. Um hier kurz vorweg zu greifen, fehlen meiner Ansicht nach jedoch gerade hier weitere Angebote in Schulen und von Banken selbst, in denen Kinder in einem geeigneten Rahmen (nicht nur aus Marketingzwecken) an das Thema herangeführt werden. Wenn Eltern hier nicht in geeigneter, informativer Form kommunizieren, ist es für Kinder schwer, sich in diesem Bereich weiterzuentwickeln. So sollten Kinder meiner Meinung nach im Laufe ihrer Entwicklung erfahren, einerseits wie und wo gespart werden kann und andererseits worauf und warum gespart wird. Ihnen müssen Möglichkeiten offeriert werden, aus denen sie wählen können und aus denen sie ihr eigenes, für sie geeignet erscheinendes Sparsystem entwickeln können. Die hier befragten Kinder hatten von Informationen oder Kommunikation über das Sparen nur berichtet, wenn Eltern etwas gegen das aktuelle Verhalten einzuwenden hatten. Dennoch war vielen das moderne Sparen bekannt und darauf konnten sie aufbauen. Interessanterweise konnte ein Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Sparform aus den Interviewsequenzen eruiert werden, aber keine Kausalität. So sparten die Kinder der informellen Gruppe vermehrt traditionell, Kinder aus der formalen und vor allem aus der Mediengruppe eher modern. Dies hing meiner Ansicht nach mit der Höhe des Verdienstes zusammen und mit der Grundlage eines Vertrages, welches in den meisten Fällen ein Konto bei einer Bank voraussetzte. Eine Kausalität konnte vielmehr dahingehend herausgefunden werden, dass je größer der Betrag des Verdienstes war, desto eher war auch ein Konto vorhanden. Arbeiteten jedoch jüngere Kinder mit einem Vertrag, stellten die Eltern eher ihr Konto zur Verfügung, bevor sie den Kindern ein eigenes Konto eröffneten. Dies hatte zur Folge, dass Eltern das Geld zurückhalten konnten, ohne dies mit den Kindern zu besprechen. Vor allem bei einigen Medienkindern wurde so die Auszahlung des Verdienstes verwehrt. Manche Kinder nutzten diese Form aber auch, um ihr Geld gleich bei den Eltern zu belassen und so zu sparen. Im Unterschied zu den Medienkindern war dies aber von den Kindern initiiert und hatte eine andere internale Grundlage. Zusammenfassend soll noch einmal betont werden, dass Kinder im *Lernprozess Sparen* sich nur entfaltet haben, eigene Erfahrungen sammelten und sich weiterentwickeln konnten, wenn ihnen der Freiraum eingeräumt wurde. Der Erziehungsstil der Eltern spielte hier eine tragende Rolle.

Verdeutlicht werden soll dies am Beispiel von Lex. Lex war 13 Jahre alt, mähte für andere Rasen und mistete den Stall aus. Er gehörte damit der informellen Gruppe an. Durch die tiefergehende Analyse konnte bei Lex festgestellt werden, dass er sich im *Lernprozess Sparen* schon weit entwickelt hatte. Er hatte für sich ein Sparmodell entwickelt, welches das Ergebnis von fortgeschrittenen, kognitiven Denkprozessen war und mehrere Sparformen des modernen Sparens kombinierte.

I1: Was machst du mit dem Geld?
L: Anlegen und für mein Auto sparen, das ich mir dann gleich mit 18 holen möchte.
I1: Wie viel hast du schon, weißt du das, ungefähr?
L: 1500 Euro so? ganz rund. Aber da habe ich wirklich lange schon für gespart.
I2: Geht dann der Führerschein da auch von ab?
L: Ne, den bekomme ich dann von den ganzen Verwandten und Bekannten. (Lex, 13 Jahre, Position 252-258)

L: Ja, ich habe 2 Konten. Die eine Kontokarte habe ich zu Hause in meinem Safe und den Schlüssel haben meine Eltern, gut versteckt, hoffe ich, dass ich den nicht finde, und ich kann halt nur das Geld drauf bringen, aber nicht abheben. So. Und dann habe ich halt noch.
I2: Und das ist dann für dein Auto?
L: Ja. So. Dann gibt es noch ein Konto für den Führerschein, mit der Karte habe ich so wie so nichts zu tun. Die haben meine Eltern oder manchmal ich halt. Und dann habe ich noch das Sparkonto, also das Sparbuch noch und das Sparbuch habe ich halt bei mir.
I2: Und das ist dann für Sachen, wenn du mal ins Kino gehen möchtest. (Lex, 13 Jahre, Position 266-269)

Lex berichtete, dass er in seinem Alter bereits mehrere Konten besaß: 2 Girokonten und ein Sparkonto. Jedes Konto war einem bestimmten Zweck zugeordnet. Die Girokonten waren je für den Führerschein und für ein Auto. Das Sparbuch war für das Alltägliche. Sein großes Ziel war es, den Führerschein zu machen, um ein Auto fahren zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, musste er für zwei Dinge parallel sparen. Vorab musste Lex erst einmal dieses Ziel definieren. Dann hatte er sich Gedanken gemacht, wie er dies umsetzen konnte. Er dachte darüber nach, wie er sein Geld aufteilen konnte, um gleichzeitig für das Auto und für den Führerschein zu sparen. Außerdem hatte er mitbedacht, dass er für den Alltag noch Geld bereit hatte. Lex hatte sich daraufhin auf seine bisherigen Lernerfahrungen bezogen auf das Sparen besonnen und sich verschiedene Strategien überlegt. Dazu musste er sich auch einen Überblick verschaffen, wie hoch seine Einnahmen aus den verschiedenen Einnahmequellen waren. Seine Einnahmen stammten vom Taschengeld, vom eigenen Verdienst und vom geschenkten Geld von Freunden und Bekannten. Lex schaute sich an, welche Einnahme für welche Ausgabe zum Sparen herangezogen werden konnte und teilte das Geld auf. Das Taschengeld und das verdiente Geld wurden für das Auto dem einen Girokonto zugeordnet, das geschenkte Geld von

Freunden und Bekannten für den Führerschein dem anderen. Die Einnahmen aus kleineren Tätigkeiten kamen auf das Sparbuch für den täglichen Bedarf. Lex hatte folglich kritisch und reflexiv über sein Spar- und Ausgabeverhalten nachgedacht, um jedem Konto einen eigenen Zweck zuzuordnen und strategisch seinem Ziel näher zu kommen.

Lex berichtete, dass er von seinen Eltern unterstützt wurde. Beispielweise beschrieb er in der obigen Sequenz, dass die Eltern den Schlüssel zu seinem Safe versteckten, „gut versteckt, hoffe ich, dass ich den nicht finde". Hier waren die Eltern Verwalter, diesmal nicht von Geld oder der Karte direkt, sondern von den Schlüsseln, die den Zugang möglich machten. Lex hatte sich diese Hürde eingebaut, um dem Kaufwunsch zu widerstehen. So konnte er auf das Autokonto nur einzahlen und nichts abheben. Mit dem Konto für den Führerschein „habe ich so wie so nichts zu tun". Dieses Konto verwalteten die Eltern und die Karte hatten sie auch. Wie es schien, zahlten hier auch die Eltern ein und nicht Lex selbst. Das Sparkonto wurde dagegen autark von Lex verwaltet. Er konnte selbst einzahlen und abheben „das Sparbuch habe ich halt bei mir". Die Entscheidungen über das Sparen lagen immer bei Lex. Es zeigte sich, dass die Eltern hier lediglich Begleiter und Verwalter waren und dafür sorgten, dass Lex über das Geld verfügen konnte, um seine Ziele zu erreichen.

Zusammenfassend hatte Lex im *Lernprozess Sparen* den einzelnen Konten eine unterschiedliche Priorität zugeordnet. So war das Autokonto für ihn sehr wichtig, dann kamen das Sparbuch und das Führerscheinkonto. Und obwohl das Ziel noch in weiter Zukunft lag, nahm Lex in Kauf, den Sparvorgang für eine lange Zeit durchzuhalten. Er war geduldig und aus seinen Äußerungen konnte eruiert werden, dass er sich über die steigende Summe seines Ersparten freute. Das Besondere an dem Sparsystem von Lex war, dass er sich in seinem Alter bereits Gedanken darüber gemacht hatte, wie er gleichzeitig für seine Ziele Sparen und seinen Alltag finanzieren konnte, ohne auf etwas verzichten zu müssen. Es gehörten Disziplin und Reflexionsfähigkeit dazu, seine Ausgaben und Einnahmen derart zu ordnen. Dies konnte Lex durchhalten und umsetzen, da er sich dieses System allein ausgedacht hatte. Für ihn war die Umsetzung von großer Wichtigkeit. Deshalb hatte er den Überblick über alle Konten und kümmerte sich um die wesentlichen Dinge. Hervorzuheben ist, dass seine Eltern begleitend bis kontrollierend tätig waren, in jedem Fall unterstützend. So konnte sich Lex entfalten und eigene Lernerfahrungen sammeln, die zu seinem Sparsystem geführt haben.

Diese Fallanalyse zeigt deutlich, wie reflektiert sich einzelne Kinder Gedanken um ihr Geld machten und zu welchen Denkleistungen Kinder fähig waren, wenn ihnen ein entsprechendes

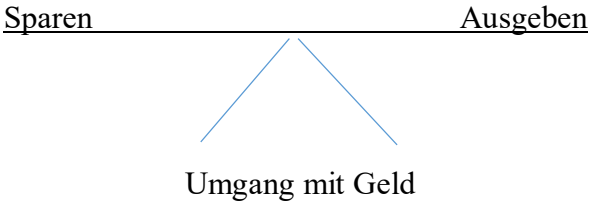
Angebot gemacht wurde. Dies war weder vom Alter, noch von der Gruppenzugehörigkeit abhängig. Im *Lernprozess Sparen* konnten alle Kinder ihre eigenen Systeme entwickeln, wenn ihnen nicht nur der Freiraum gelassen wurde, um sich auszuprobieren, sondern ihre Eltern sie wohlwollend begleiteten.

4.7.3. Balance zwischen Sparen und Ausgeben

Für das Phänomen *Umgang mit Geld* war es wichtig, dass es bei den Kindern keine getrennte Betrachtungsweise der beiden Handlungskategorien Sparen und Ausgeben gab. Beide hatten ihre Entwicklungsprozesse, die auch einzeln ihre Bedeutung im Gesamtbild hatten. Darüber hinaus wurden sie im Kodierungsvorgang zueinander in Beziehung gesetzt und durch theoretische Konzepte miteinander verknüpft. Es konnte herausgefiltert werden, dass bei den Kindern Denk- und Lernprozesse stattfanden, die das Sparen und das Ausgeben regulierten, mit dem Ziel, ein Gleichgewicht zum Phänomen *Umgang mit Geld* herzustellen. Dabei entwickelten die interviewten Kinder Strategien, um auf der einen Seite das Sparen zu überblicken. Die Kinder mussten hierbei entscheiden, ob und wie viel sie sparen und mit welcher Sparform sie es umsetzen wollten. Auf der anderen Seite mussten sie überlegen, welche Ausgaben anstanden, wie viel Geld sie zur Verfügung hatten und entscheiden, ob Ausgaben nötig waren. Sowohl das Sparen als auch das Ausgeben konnten zeitlich in der Gegenwart liegen, aber auch in der Zukunft. Beide Handlungen mussten aufeinander abgestimmt werden. Auch dies war ein weiterer Entwicklungsschritt, der als Konsequenz auf das Phänomen *Umgang mit Geld* herausgearbeitet werden konnte. Bei den befragten Kindern war es unter anderem Ebby, die gelernt hat, „nicht alles zu verprassen“.

I1: Und hast du das Gefühl, dass du mit dem, was du jetzt machst, schon was für später lernst?
E: Na mit meinem Geld umzugehen und nicht alles zu verprassen.
I1: Und das denkst du, ist wichtig?
E: Ja. (Ebby, 4 Jahre, Position 247-250)

Für Ebby gehörte zum Phänomen *Umgang mit Geld*, das Geld möglichst überlegt auszugeben bzw. einzuteilen. Nach eigener Aussage hatte dies Ebby durch die Arbeit beziehungsweise das Geld verdienen gelernt. Für sie war es eine wichtige Eigenschaft, die ihr auch im späteren Leben nutzen wird. Es zeigt sich hier, dass das Geld verdienen somit eine positive Auswirkung darauf haben konnte, zu lernen, mit Geld umzugehen, nicht *sorglos* auszugeben, mit dem Ziel eine Balance zwischen dem Sparen und Ausgeben herzustellen.



Überwiegt eine Seite, wird also mehr gespart als ausgegeben oder mehr ausgegeben als gespart, verschiebt sich die Waage in die jeweilige Richtung. Die Waage wäre dann in einem Ungleichgewicht. Dieses Ungleichgewicht hätte unter anderem zur Folge, dass Kaufwünsche nicht mehr befriedigt werden könnten. Es würden sich Frustrationen aufbauen, welche sich wiederum auf die Handlungskategorien Sparen und Ausgeben auswirken könnten. Würde zum Beispiel mehr Geld ausgegeben, als gespart, kann eine Kaufsucht oder Schulden entstehen. Beides hätte negative Folgen auf den Umgang mit Geld. Um beispielsweise die Schulden zu begleichen, müsste mehr angespart werden, als Ausgaben getätigt werden bzw. die Schulden müssten als primäre Ausgabe zuerst bedient werden. Würde der Schuldner dem nicht nachkommen, gäbe es Konsequenzen. Bei den hier befragten Kindern, hatten die Ausmaße der Schulden noch keine Dimensionen erreicht, wie es bei Erwachsenen vereinzelt der Fall ist. Dennoch wurde zum Beispiel bei Viktoria deutlich, dass sie zuerst die Schulden bei ihrem Vater bedienen musste, ehe sie an andere Ausgaben denken konnte.

I1: Und jetzt mit deinem Geld, was machst du jetzt damit?
V: Na also erstens meinem Vater geben. (…) (Viktoria, 13 Jahre, Position 258-259)

Würde auf der anderen Seite mehr gespart als ausgegeben, könnten zwanghafte Verhaltensweisen auftreten, die die Lebensqualität einschränken würden. Der Sparzwang als Extrempol wurde bereits oben beschrieben (siehe Kapitel 4.6.5., S.280f.). Für das Phänomen *Umgang mit Geld* war es in der Ergebnisanalyse von großer Wichtigkeit, eine Balance zwischen Sparen und Ausgeben im Alltag herzustellen. Eine Verlagerung sowohl in die eine Richtung hin zum Sparen wie auch in die andere Richtung hin zum Ausgeben sollte hingegen vermieden werden, da dies zu einem Ungleichgewicht führt, welches sich wiederum negativ auf das Phänomen *Umgang mit Geld* und damit auf die Entwicklung ökonomischer Kompetenzen auswirken könnte.

4.8. Entwicklungsziel: Guter Umgang mit Geld

Wie im gesamten Ergebnisteil aufgezeigt wurde, hatten die hier befragten Kinder ihre eigenen ökonomischen Erfahrungen in einer gesellschaftlichen Lebenswelt gemacht, die vom Konsum geprägt wurde. Sie hatten berichtet, welche Art von Tätigkeit sie ausübten, was sie darunter

verstanden und über welche Einnahmequellen sie verfügten. Es konnte aus den Interviewsequenzen eruiert werden, welche wirtschaftliche und symbolische Bedeutung die befragten Kinder dem Geld zugemessen haben. Es zeigte sich, welchen Blick die Kinder auf die erlebte Gelderziehung in der Familie hatten, in wie weit sie innerhalb der Familie partizipieren konnten und welchen Einfluss sie auf Gleichaltrige hatten und umgekehrt. Die Handlungen Sparen und Ausgeben wurden ebenfalls ausführlich beschrieben. Die Kinder berichteten darüber hinaus von Faktoren, wie die Sichtbarkeit, Erreichbarkeit und Verfügbarkeit von Geld, die sich auf das Phänomen *Umgang mit Geld* intervenierend ausgewirkt hatten. Die Kontrolle von Kaufwünschen bzw. dem Sparzwang waren dabei ein zu beachtender Aspekt. In der Konsequenz konnte herausgearbeitet werden, dass Kinder Denkprozesse im Ausgeben und Lernprozesse im Sparen durchlaufen mussten, um in ihrer weiteren ökonomischen Entwicklung zu lernen, eine Balance zwischen den beiden Handlungskategorien Sparen und Ausgeben herzustellen. Schlussendlich konnte aus dem analysierten Material eruiert werden, dass für die Kinder das ökonomische *Entwicklungsziel* darin bestand, einen *guten Umgang mit Geld* zu erlernen. Die meisten der hier befragten Kinder hatten explizit hervorgehoben, vor allem durch das selbstverdiente Geld gelernt zu haben und immer noch lernen, mit Geld umzugehen.

I1: Und hast du das Gefühl, du hast sonst noch was dabei gelernt? (*bei der Arbeit, Anm. AG*)
K: Nee. Also na ja, mit meinem Geld jetzt besser umzugehen, also weiß ich jetzt, wie ich das ausgeben kann. (Kelly, 12 Jahre, Position 188-190)

Den besseren Umgang mit Geld führte Kelly auf ihre Arbeit zurück. Sie hatte durch den eigenen Verdienst mehr Geld zur Verfügung und musste lernen, das Geld zu verwalten. Diese Herausforderung hatte sie angenommen und sich bewusstgemacht, wie sie das Geld ausgeben könnte beziehungsweise wie sie es kalkulieren musste, damit sie sich bestimmte Ausgaben leisten konnte. Sebastian hingegen war es wichtig, dass er sein Taschengeld pro Monat ausgezahlt bekam, weil er so besser lernen würde, mit Geld umzugehen.

I1: Was fandst du das Beste dran? (*an der Umstellung des TGs von wöchentlich auf monatlich, Anm. AG)*
S: Weil man dann besser lernt, mit dem Geld umzugehen. Nicht dass man weiß, heute, diese Woche kann ich das ganze Geld ausgeben, ich kriege nächste Woche so wie so wieder was, sondern da muss man aufpassen, wie viel man ausgibt.
I1: Und das war dir wichtig, dass du das kannst?
S: Ja. (Sebastian, 13 Jahre, Position 229-232)

Für Sebastian bestand folglich ein *guter Umgang mit Geld* aus dem Kriterium, sich sein Geld einteilen zu können. Für ihn bedeutete dies, eine Balance zwischen Sparen und Ausgeben herzustellen und zu bewahren. Da er dies mit einer wöchentlichen Auszahlung des Taschengeldes bereits konnte, war es ihm wichtig, diese Erfahrung weiterzuentwickeln. Darüber hinaus wollte er beide Einnahmequellen (Taschengeld und Auszahlung verdientes Geld) auf einen Auszahlungsmodus bringen, um einen besseren Überblick über seine Finanzlage verteilt über einen ganzen Monat zu erhalten.

S: Ich kann schon selber Geld verdienen und ich lerne halt auch, damit umzugehen. Man hat dann viel Geld und gibt das nicht gleich in der ersten Woche, in der man das bekommen hat, aus. (Sebastian, 13 Jahre, Position 301)

Das selbstverdiente Geld trug somit gravierend dazu bei, dass Sebastian lernte mit Geld umzugehen. Es vergrößerte einerseits den Betrag des zur Verfügung stehenden Geldes und andererseits die Verantwortung, mit dem Geld etwas Sinnvolles zu tun. Natürlich gab es auch Antworten von Kindern, in denen sie keinen Einfluss auf den Umgang mit Geld bemerkten.

I1: Dadurch, dass du jetzt noch ein bisschen mehr Geld dazu verdienst, hast du das Gefühl, dass du da jetzt auch ein bisschen besser mit Geld umgehen kannst oder die Dinge vielleicht jetzt anders einschätzt oder so?
M: Nicht unbedingt, nein, glaube ich nicht. Ich bin jetzt auch nicht so jemand, der jetzt alles Geld rausschmeißt irgendwie, aber nö. Besonders irgendwas dazu gelernt habe ich dadurch, glaube ich, nicht. (Momo, 13 Jahre, Position 218-219)

Momo war der Ansicht, dass das verdiente Geld nicht unbedingt ausschlaggebend war, um einen besseren Umgang mit Geld zu lernen. Sie gab Geld grundsätzlich nicht einfach aus, sondern dachte über ihre Ausgaben nach „Ich bin jetzt auch nicht so jemand, der jetzt alles Geld rausschmeißt“. Das verdiente Geld hatte für Momo demnach keinen größeren Einfluss auf ihr Finanzverhalten.

Insgesamt machten die befragten Kinder die oben beschriebenen Erfahrungen, sobald sie Geld zur Verfügung gestellt bekamen. Sie haben gelernt, mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld umzugehen. Wie sich zeigte, waren Erfahrungslernen und Beobachtungslernen hierbei zwei wichtige Prozesse in der Entwicklung ökonomischer Kompetenzen. Dadurch lernten sie beispielsweise, dass sie sich durch gespartes Geld Konsumwünsche erfüllen konnten. Sie machten aber auch die Erfahrung, dass sie sich nichts weiter kaufen konnten, wenn alles zur Verfügung stehende Geld bereits ausgegeben wurde. Dies regte Denkprozesse an, Strategien zu entwickeln, um sich das vorhandene Geld einzuteilen. Den Umgang mit Geld zu lernen war somit nicht nur das Phänomen des Kodierungsparadigmas, sondern auch das Entwicklungsziel

der ökonomischen Bildung. Beeinflusst wurde der Umgang mit Geld durch die genannten Komponenten des Kodierungsparadigmas in der geschilderten Art und Weise. Den Kindern war es wichtig, gut mit Geld umzugehen.

Die Dimensionalisierungen guter versus schlechter Umgang mit Geld werden in der konsumorientierten Gesellschaft verwendet, jedoch gibt es bisher weder eine inhaltliche noch eine wissenschaftliche Definition. Da die hier befragten Kinder jedoch über diese Themen gesprochen haben, konnte aus der tiefergehenden Analyse eine konzeptuelle Definition des Umgangs mit Geld erarbeitet werden, die bereits bei der Darstellung des Phänomens beschrieben wurde. Es zeigte sich, dass sich für eine Bewertung dieses Konstruktes die aktuelle Situation angeschaut wurde, wie jemand mit Geld umgangen ist, um dann zu urteilen, ob dies gesellschaftlich anerkannt und damit gut war oder nicht. Dabei gab es nur eine Einteilung in gut oder schlecht. Einen Übergangs- oder Zwischenbereich gab es nicht. Für die hier befragten Kinder war es ein Ziel oder eine positive Komponente, gut mit Geld umzugehen. Ein schlechter Umgang mit Geld sollte vermieden werden. Eine moralische Symbolbehaftung kann hier nicht ausgeschlossen werden. Denn meines Erachtens wurde den Kindern in der hiesigen konsumorientierten Gesellschaft mitunter vermittelt, dass ein schlechter Umgang mit Geld zu einer Senkung der gesellschaftlichen Positionierung führen kann bis hin zu gesellschaftlicher Deklassierung. Diese Auswirkungen könnten auch ein Grund dafür sein, dass selten über Geld und dessen Umgang offen kommuniziert wurde, da weder die Kinder noch deren Eltern mit dieser negativen Bewertung in Verbindung gebracht werden wollten. Dies hätte allerdings auch zur Folge, dass es den Kindern verwehrt blieb, in einem wertfreien Umfeld zu lernen, wie ein *guter Umgang mit Geld* umgesetzt werden könnte. Das Vorbildverhalten und die Kommunikation der Eltern, Medien und Schule ist diesbezüglich von großer Wichtigkeit. Denn es zeigte sich in der Ergebnisanalyse, dass die befragten Kinder vor allem durch Beobachtungslernen gesehen haben, wie das zur Verfügung stehende Geld verwaltet wurde, um eine Balance zwischen Sparen und Ausgeben herzustellen. Erst durch ihre persönliche Sozialisation erfuhren die Kinder Normen und Werte, die auf die Umsetzung einwirkten. Sie erfuhren Feinheiten in ökonomischen Werthaltungen, beispielsweise, dass Verschulden in einem überschaubaren Rahmen geduldet wurde, sich zu überschulden aber negativ war. Doch wo die Grenze verlief, wurde ihnen nicht aufgezeigt. Denn dafür gab es keine einheitliche Definition. Stattdessen wurde ihnen gezeigt, wie sie am besten Sparen konnten, um sich kurzfristige, teilweise auch langfristige Ziele zu erfüllen. Das *Entwicklungsziel* war somit nicht allein den Umgang mit Geld zu erlernen, sondern einen *guten Umgang mit Geld* zu erlangen.

Bei den hier befragten Kindern wurde dieses Ziel auch von vielen Kindern genannt. Da Sebastian wie oben beschrieben der Umgang mit Geld wichtig war, hatte er sich auch an anderer Stelle zu einem guten Umgang mit Geld geäußert.

I1: Und hast du das Gefühl, dass du das jetzt ganz gut gelernt hast?
S: Denke ich schon, ja. Wenn ich sehe, was die anderen sich so für Müll kaufen. Was ich nicht bräuchte, finde ich´s schon ganz gut. (Sebastian, 13 Jahre, Position 233-234)

Wenn sich Sebastian mit Gleichaltrigen verglich, hatte er den Eindruck, dass er mit Geld umgehen konnte. Nach seiner Einschätzung gehörte zu einem guten Umgang mit Geld nicht nur die Einteilung des eigenen Geldes über einen bestimmten Zeitraum, sondern auch, dass man nicht jeden „Müll" kauft. Nach Sebastian sollte vielmehr darauf geachtet werden, was gekauft wird. Zu einem guten Umgang mit Geld gehörte für Sebastian folglich neben dem Geld einteilen auch ein überlegtes Ausgeben.

Auch Arne sprach von Denkprozessen, die seiner Ansicht nach im Zuge des Entwicklungsziels und vor dem Ausgeben stattfinden sollten. Eine genaue Definition der Dimensionen vom Umgang mit Geld konnte er indes nicht geben. Es wurde deutlich, dass sie für ihn nicht greifbar waren und er keine genaue Antwort geben konnte. Deshalb umschrieb er es mit seinen eigenen Worten.

I2: Und wie ist es mit dem Umgang mit dem Geld, hast du da das Gefühl, dass du auch was gelernt hast?
A: Ja.
I2: So also, geht das jetzt besser oder nicht, hast du das.
A: Ich weiß nur damit umzugehen, also nicht das ich mir jetzt alles kaufe, was ich einmal am ersten Tag, für einen Tag gut finde, sondern dass ich denn, dass ich denn auch erst mal überlege, bevor ich es mir kaufe //mh//. (Arne, 9 Jahre, Position 351-354)

Arne betonte, dass er vor dem Ausgeben Überlegungen anstellte und nicht einfach alles kaufte, was er gut fand. Diese Vorgehensweise verband er mit einem guten Umgang mit Geld. Das überlegte Ausgeben, welches er hier beschrieb, war wie bereits erwähnt das wichtigste Kriterium für die hier befragten Kinder, wenn es um einen guten Umgang mit Geld ging. Es zeigte sich somit, dass für die hier befragten Kinder ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Ausgabeverhalten und dem Umgang mit Geld bestand.

In der Ergebnisanalyse können diese Kriterien als definitorische Grundlage für die Dimension eines guten Umgangs mit Geld verwendet werden. Im Abschnitt zum Phänomen wurde bereits folgende in der Analyse entwickelte Definition vom Umgang mit Geld beschrieben: *Der*

Umgang mit Geld ist eine sich wandelnde subjektive Einschätzung, die durch eigene Reflexion und gesellschaftlich vorgegebene Maßstäbe stark beeinflusst wird (siehe Kapitel 4.1., S.144). Erweiternd kann nun hinzugefügt werden, dass ein guter Umgang mit Geld gegeben ist, *wenn das Verhältnis zwischen Sparen und Ausgeben ausgewogen ist und das vorhandene Geld nach den eigenen Wünschen aufgeteilt und verwendet werden kann*. Wichtig in diesem Zusammenhang ist jedoch der Hinweis, dass die lineare Verortung nur als Momentaufnahme gesehen werden darf, denn sobald sich etwas in den Hauptkategorien Sparen und Ausgeben verändert, hat dies Auswirkungen auf den Umgang mit Geld. Der Umgang mit Geld resultiert somit aus dem prozessualen Versuch, eine Balance zwischen Sparen und Ausgeben aufrechtzuerhalten.

Wenn man diesen Gedankengängen folgt, würden jedoch Handy, Lea und Victoria zu der Gruppe gezählt werden, die im Vergleich mit den eben genannten, schlecht mit Geld umgingen, wobei dies lediglich eine dimensionale Einteilung und keine gesellschaftliche Wertung darstellt. Im Kapitel über das sorglose Ausgeben wurde bereits über Handy berichtet, dass er sein Geld ohne vorherige Überlegungen ausgab (siehe Kapitel 4.5.2., S.264f.). Handy hatte große Schwierigkeiten, das sichtbare Geld einzuteilen. Auch wenn er versuchte, die Verfügbarkeit des Geldes durch die Unsichtbarkeit einzuschränken, gelang ihm dies noch nicht. Wie sich zeigte, waren seine bisherigen Strategien, Geld aufzubewahren und zu sparen, bislang gescheitert. Handy hatte folglich keine Kontrolle über sein Ausgabeverhalten. Er war noch den Verlockungen des Geldes und des Kaufgegenstandes erlegen und konnte dem Kaufbedürfnis nicht widerstehen. Zwar hatten bei Handy bereits Überlegungen stattgefunden, um sein vorhandenes Geld einzuteilen, doch hatte dies noch nicht zu einer Veränderung seiner Handlungen geführt. Lea hatte die Herausforderung zu bewältigen, ihr vorhandenes Geld nicht mehr für Süßigkeiten auszugeben.

I2: Das hört sich ja so ein bisschen so an, als hättet ihr mit eurer Mutter so einen kleinen Machtkampf ums Geld, als wäre das so eine Möglichkeit von deiner Mutter, euch die Daumenschrauben anzulegen?
L: Ja, habe ich ihr auch schon mal gesagt. Jetzt spielt sie mit dem Gedanken, uns eine bestimmte Geldsumme im Monat zu geben. Das haben wir dann zur Verfügung und müssen uns davon dann aber auch Kleidung und die Schulsachen kaufen. Aber hat sich noch nicht verwirklicht, leider.
I2: Wie viel wäre das dann?
L: Ich weiß es nicht. Sie hat nur damit gespielt, uns überhaupt eine bestimmte Menge zu geben, aber sie hat nicht gesagt, wie viel.
I1: Findest du das besser so zu machen?
L: Ja, ich glaube schon, dann hätte ich halt das Geld im Monat und könnte dann auch zum Beispiel einen Teil ausgeben, einen Teil sparen, und selber damit umgehen lernen damit auch ein bisschen besser.

I1: Könnt ihr das jetzt nicht so gut?
L: Na ja, ich kriege ja kaum was, dann kann ich ja damit auch nicht so gut umgehen. Aber, ich weiß es nicht. Es ist schon so, dass ich mir gerne Süßigkeiten kaufe, und ansonsten spare ich eigentlich das meiste. (Lea, 13 Jahre, Position 126-133)

Lea wünschte sich, besser mit Geld umgehen zu können und hatte sich auch schon Gedanken darübergemacht. Durch den Entzug von Geld seitens der Mutter wurde sie jedoch nicht in die Lage versetzt, praktische Erfahrungen zu sammeln. Lea berichtete zum einen von einer Kürzung des Taschengeldes, wenn sie Aufgaben im Haushalt nicht nach dem Willen der Mutter erfüllte. Zum anderen wurde Geld von der Mutter einbehalten, damit es nicht sorglos ausgegeben werden konnte. In der Folge hatte Lea kaum Geld zur freien Verfügung und konnte so kaum selbst praktische Erfahrungen sammeln. Dafür stellte Lea hypothetische Überlegungen anstellen, wie sie mit Geld gut umgehen würde.

I2: Also du würdest Süßigkeiten und Kosmetika kaufen, das wäre, findest du selber, das wäre zum Fester rausgeschmissenes Geld oder findet das deine Mutter?
L: Ne, ich finde es auch ein bisschen. Ich weiß, ich bin so eine kleine Naschkatze. Ich gebe schon Geld aus für Süßigkeiten.
I2: Und ist das nicht O.k.?
L: Na ja, manchmal sage ich mir, so Lea, jetzt kaufst du dir eine Woche nichts, und das halte ich dann auch meistens durch. Bin ich schon stolz auf mich. Aber ich glaube, ich muss noch so ein bisschen lernen, wie man mit Geld umgeht. Das habe ich noch nicht so drauf.
I2. Und wie lernt man das am besten?
L: Gute Frage. Ja, wie lernt man das am besten? Zum Beispiel, indem man einen Monat mal eine bestimmte Menge Geld bekommt, und sich davon alle Sachen kaufen muss, zum Beispiel Kleidung, Schulsachen, o.k., Schuhe nicht, aber halt andere Dinge. Dann zum Beispiel würde ich 50 € bekommen, sage ich mal, davon müsste ich mir dann was kaufen, dann glaube ich schon, dass ich besser mit Geld umgehen könnte, weil ich mir sagen muss, ne, ich brauche noch Geld für das, und das brauche ich jetzt nicht unbedingt, damit ich mir ein neues Heft kaufen kann. So glaube ich, würde ich das dann regeln. (Lea, 13 Jahre, Position 164-170)

Lea hatte schon erkannt, dass ihr Ausgabeverhalten überdacht werden musste. Sie hatte aber wie gesagt bisher keine Möglichkeit bekommen, sich auszuprobieren, da ihr kein oder nur wenig Geld zur freien Verfügung stand. Über kleine Veränderungen freute sie sich und war auch „stolz“ auf sich. Aber anstatt darauf aufzubauen, war für sie klar, dass sie noch mehr lernen musste. Hypothetisch stellte sich Lea vor, den Umgang mit Geld zu lernen, indem sie im Monat eine bestimmte Summe zur Verfügung gestellt bekam und davon fast alles kaufen musste. Sie war der Meinung, dass sie so lernen würde, das Geld einzuteilen und nicht alles sorglos auszugeben. In dieser Konstellation hätte sie Entscheidungen selbst treffen müssen, welche Ausgaben für sie am wichtigsten seien, damit sie alle Sachen kaufen konnte, die nötig wären.

Die Einstufung in den Bereich schlechter Umgang mit Geld war für Lea von außen oktroyiert. Sie selbst arbeite an einem guten Umgang mit Geld. Durch die Einschränkungen der Mutter war es ihr jedoch derzeit nicht möglich, sich auszuprobieren und ihre Vorstellungen in die Tat umzusetzen. Victoria hingegen hatte ihr vorhandenes Geld zur freien Verfügung, teilte es sich jedoch nicht ein, sondern gab es sorglos aus.

I2: Was hast du denn mit dem Geld so alles gemacht?
V: Weiß nicht mehr. Also erstens immer Geschenke kaufen, weil ich habe so in der Ukraine ganz viele Freunde und Verwandte, hauptsächlich Verwandte, richtig viele, ja! Und da irgendwie jeden Monat, ach der hat ja auch mal wieder Geburtstag, und die sind dann immer enttäuscht, wenn es keinen Gruß aus Deutschland gibt und deshalb also hauptsächlich irgendwie Geschenke kaufen. (…) Und manchmal auch irgendwie Anziehsachen, manchmal, aber ganz manchmal.
I2: Und was hast du denn mit dem restlichen Geld gemacht?
V: Restliches Geld gab's nie. Irgendwie Rest bleibt irgendwie nie. Das ist immer so schnell weg.
I1: Und jetzt mit deinem Geld, was machst jetzt damit?
V: Na also erstens meinem Vater geben. Wieder Geschenke, weil irgendwie, am voll gepacktesten ist ab August, ne, ab Juli, das ist irgendwie die voll gepackteste Zeit, bis zum nächsten Juli, und dann fängst wieder an. Wieder Geschenke kaufen, irgendwie Klamotten, Schminke, was zu essen. (Victoria, 13 Jahre, Position 255-260)

Victoria hatte noch nicht die Notwendigkeit erkannt, vorhandenes Geld einzuteilen. Die Rückzahlungen der Schulden an den Vater waren zwar ein Hinweis auf eine Prioritätensetzung der Ausgaben, diese wurde aber von außen vorgegeben und nicht von ihr initiiert. Meines Erachtens bestünde die Chance, dass sie sich über ihre Geldeinteilung Gedanken machen könnte erst, wenn Victorias Geldmenge begrenzt werden würde. Bis dahin gibt sie weiter ihr Geld sorglos aus und ist in ihrer Entwicklung noch nicht bei einem guten Umgang mit Geld angekommen.

Zusammenfassend konnten in der Konsequenz des Kodierungsparadigmas die Kinder durch verschiedene eigene Handlungen, aber auch durch Beobachtungen lernen, den eigenen Umgang mit Geld zu reflektieren, gegebenenfalls anzupassen und zu verbessern. Dabei bedeutete ein *guter Umgang mit Geld*, den jungen Menschen Gelegenheit zu geben, *Selbstdisziplin* (man kann sich nicht jeden Konsumwunsch erfüllen), *Voraussicht* (das Geld muss eingeteilt werden) und *soziale Mitverantwortung* (selbstverdientes Geld kann auch im gewissen Rahmen für andere ausgegeben werden) zu entwickeln. Der Lernprozess war dabei nicht altersabhängig, sondern entscheidend war auch hier die kognitiven Denkleistung. Insgesamt kann gesagt werden, dass jedes Kind grundsätzlich in der Lage ist, eine gute Balance zwischen Geld sparen und ausgeben zu entwickeln. Zu beachten ist dabei, dass die Definition von einer guten versus schlechter

Balance eine subjektive Betrachtung ist, die von gesellschaftlichen Normen und Werten beeinflusst wird und keine moralische Wertung beinhalten sollte. Inwieweit die hier beschriebenen Entwicklungsprozesse nacheinander oder parallel verlaufen, konnte nicht ermittelt werden. Spannend wäre das Verfolgen dieser Fragestellung in weiteren Forschungsarbeiten. Klar herausgearbeitet werden konnte indes, dass beide Entwicklungsprozesse des Ausgebens und des Sparens durchlaufen sein müssen, um die Balance zwischen den Handlungskategorien herzustellen. Einen *guten Umgang mit Geld* zu pflegen ist indes eine Lebensaufgabe, die immer wieder neu reflektiert und angepasst werden muss.

Das selbstverdiente Geld spielte insofern eine wichtige Rolle, da es den Kindern ein Gefühl von Gleichwertigkeit und Partizipation vermittelt hatte. Arbeitende Kinder nahmen bewusst die monetäre Gegenleistung entgegen und waren stolz auf ihre Leistung. Die Arbeit und das selbstverdiente Geld hatten somit positiven Einfluss sowohl auf das Selbstwertgefühl als auch auf die Entwicklung einer finanziellen Autonomie, wenn das Geld für die Kinder erreichbar und verfügbar war. In der Verwendung wurde dem selbstverdienten Geld jedoch keine besondere Bedeutung beigemessen. Es wurde gemeinsam mit allen Beträgen aus den Einnahmequellen verwendet. In wie weit sich arbeitende Kinder im Spar- und Ausgabeverhalten von nicht arbeitenden Kindern unterscheiden, könnte in einer weiterführenden Studie untersucht werden.

Für die meisten der hier befragten Kinder war es wichtig, über Geldangelegenheiten informiert zu werden. Jede Sozialisationsinstanz sollte mithin seinen Beitrag dazu leisten, Kindern eine gesellschaftskonforme Geld- und Konsumerziehung anzubieten. In den Familien beispielsweise sollte Kindern Geld in ausreichendem Maße zur Verfügung gestellt werden. Das Geld aus ihren Einnahmequellen, vor allem auch das selbstverdiente Geld, sollte für die Kinder verfügbar und erreichbar sein. Nur dann können sie, wie sich zeigte, aus praktischen Erfahrungen lernen. Darüber hinaus sollte es die Aufgabe der Instanzen sein, beim Reflektieren von Sparvorgängen und Handlungsprozessen des Ausgebens helfend den Kindern zur Seite zu stehen, so dass die Effektivität von den Kindern überprüft und optimierende Handlungen durchgeführt werden können. Primär sind hier die Eltern zu nennen, aber auch die Schule und die Gesellschaft sollten hier entsprechende Angebote liefern. Das Ziel bei der Entwicklung ökonomischer Kompetenzen ist dann, im Laufe des jugendtypischen Entwicklungsprozesses die Handlungsmuster routiniert anzuwenden, nicht mehr über grundlegende Strategien nachzudenken und die Kinder in die Lage zu versetzen, wirtschaftliche Entscheidungen

bezüglich ihrer eigenen Handlungen reflektiert treffen zu können, die ihnen einen *guten Umgang mit Geld* ermöglichen.

5. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die Ergebnisanalyse hat gezeigt, dass schon Kinder mit den Themen Geld, Konsum und Arbeit konfrontiert werden. In welcher Art und Weise dies bei den hier befragten arbeitenden Kindern der Fall war, wurde ausführlich dargestellt. Beim Vergleich dieser Daten mit der bestehenden Literatur zeigte sich, dass die befragten Kinder die analysierten Aspekte jedoch nicht immer mit den gleichen Definitionen oder Bewertungen in Verbindung brachten, wie es im wissenschaftlichen Diskurs betrachtet wurde. Bei der folgenden Diskussion der Ergebnisse wurde deshalb herausgearbeitet, inwieweit die Sichtweise der Kinder mit denen der Erwachsenen übereinstimmt und wo es Unterschiede gibt. Dies wurde dann mit den anfangs beschriebenen theoretischen Diskursen in Zusammenhang gebracht.

Beginnend mit der Darstellung der ursächlichen Bedingung *Arbeit* konnte in der Analyse der Daten herausgefiltert werden, wie die Kinder das Thema Arbeit angingen und für sich interpretierten. Im Detail wurde erläutert, welche Begrifflichkeiten die untersuchten Kinder verwendet haben, wenn sie von Arbeit sprachen, in wieweit dies mit dem vorherrschenden Verständnis von Arbeit in der Gesellschaft übereinstimmte, welche Motive und Bedeutungen mit der Arbeit verbunden wurden und welchen Stellenwert Arbeit im Leben der Kinder einnahm. Beim Vergleich der Ergebnisse mit dem theoretischen Diskurs ist nun festzustellen, dass die Sichtweisen der Kinder nicht immer mit den Annahmen aus der untersuchten Literatur übereinstimmten.

Maßgebend konnte festgestellt werden, dass die hier befragten Kinder mit vielen verschiedenen Bedeutungen von Arbeit konfrontiert wurden, sich aber ihren eigenen Weg suchten, um die Tätigkeit, die sie ausführten, für sich erklärbar zu machen. So verbanden sie eine Arbeit mit etwas Anstrengendem, Bezahlung und Regelmäßigkeit, wie sie es in ihrem Alltag vorgelebt bekamen. Da ihre Tätigkeiten zwar auch bezahlt wurden, jedoch meistens aus ihrer Sicht nicht anstrengend waren, verneinten die Kinder zum überwiegenden Teil die Frage, ob ihre Tätigkeit eine Arbeit sei. Eher benutzten sie dafür andere Begriffe wie Hobby, Spaß, Helfen oder Freundschaftsdienst. Interessanterweise bezeichneten jedoch vermehrt Kinder aus der informellen Gruppe ihre Tätigkeit als Arbeit, als Kinder der formalen oder der Mediengruppe. Meines Erachtens haben die Kinder eigene Begriffe entwickelt, um das zu beschreiben, was sie taten, da der Begriff der Arbeit im alltäglichen Gebrauch eine andere Wertung besaß, als sie damit verbanden. Die Kinder reproduzierten somit ein subjektives Arbeitsverständnis, dass sich nach Hengst und Zeiher zum einen widerspiegelt in einer der Gesellschaft nicht immer

herrschenden Vorstellung, dass nur Erwerbsarbeit richtige Arbeit sei, zum anderen in dem dominierenden westlichen Kindheitsmuster, das Kindern Arbeit nicht zugesteht (vgl. Hengst/Zeiher, 2000). Eine Verknüpfung zwischen dem hier dargestellten Verständnis von Arbeit und dem meist durch die Schule, den Medien oder gesellschaftlich propagiertem Bild von verbotener Kinderarbeit, kam in den Ergebnissen nicht zum Tragen. Nur Milena hatte in ihrem Interview davon gesprochen, dass sie es nicht gut fand, wenn Kinder arbeiten würden. Doch auch, wenn die Kinder ihre Tätigkeiten nicht als Arbeit im Sinne des in der Literatur erläuterten Konstruktes aufgefasst hatten, war ihnen bewusst, dass sie dennoch dafür bezahlt wurden. Dies hatte Auswirkungen auf ihr Verständnis von und ihren Umgang mit Geld.

Neben der finanziellen Seite wurden von den hier befragten Kindern noch andere Aspekte an ihrer Arbeit als bedeutsam hervorgehoben. Von ihrer Arbeit erwarteten die Kinder beispielsweise, dass sie ihnen Spaß macht. Neben der mit dem Arbeitsinhalt verbundenen Befriedigung, bedeutete Spaß für die Kinder, dass sie ihre Kompetenzen und ihr Wissen einsetzen und erweitern konnten. Dieser Aspekt wurde ebenso in der weitergefassten Studie des DFG-Projektes herausgefunden. Dort hieß es: „Über die Arbeit erfahren sie (die Kinder, Anmerkung durch den Verfasser) sich selbst als kompetent und werden sowohl von anderen Kindern als auch Erwachsenen als kompetente Personen wahrgenommen. (…) Entscheidend für den *Spaß* bei der Arbeit ist folglich, dass die Kinder selbst die Bedingungen, unter denen sie stattfindet, entsprechend ihren individuellen Ansprüchen (mit-)gestalten können. (…) Wenn sie selbst einen Beitrag zur Familienökonomie leisten können, fühlen sich die Kinder offenbar aufgewertet. Sie verstehen ihre Tätigkeiten als Unterstützung für ein besseres Zusammenleben, sei es, dass sie einen Teil ihres selbst erwirtschafteten Einkommens zur Haushaltskasse beisteuern, sei es, dass sie konkrete Aufgaben in der Haushaltsführung oder Kinderversorgung übernehmen.“ (Hungerland et al., 2005, S.89). Dies gilt gleichermaßen für die Kinder dieser Studie.

Da es in unserer Gesellschaft nicht selbstverständlich ist, dass Kinder einer Arbeit nachgehen, wurde nach den Motiven gefragt, warum die Kinder arbeiteten. Dabei stellte sich heraus, dass bei den hier befragten Kindern die Aufnahme einer Arbeit im formalen und informellen Bereich eher fremd- als eigeninitiativ und im Medienbereich nur über Kontakte erfolgte. Nach den Motiven gefragt, gaben alle Kinder an, dass ihnen der Spaß an der Sache besonders wichtig sei. Daneben nannten sie noch Kriterien wie Geld, Verantwortungsgefühl, Bewegung, Freundschaft, Freizeitbeschäftigung und Lernen. Nach Liebel wurde in deutschen Studien, die im Auftrag der Landesregierungen durchgeführt wurden, gleichermaßen festgestellt, dass

„neben dem Wunsch, über eigenes Geld zu verfügen, ebenso das Spaßhaben an oder bei der Arbeit, soziale Anerkennung zu finden, Erfahrungen für den Berufsalltag zu sammeln und dazuzulernen und sich sozial nützlich zu fühlen, zu den Motiven der Kinder gehört, wenn sie eine Erwerbsarbeit aufnehmen.“ (Liebel, 2001, S.2). Hier decken sich folglich die Ergebnisse der Untersuchung mit den Ausführungen von Liebel.

Eine Konsumorientierung als vorrangiges Motiv für die Aufnahme einer Arbeitstätigkeit konnte nicht festgestellt werden. Zum einen hatten nicht alle arbeitenden Kinder jederzeit Zugriff auf ihr eigenes Geld. Zum anderen gab es auch Kinder, die auf Taschengeld verzichtet oder ihr eigenes Geld für Markensachen verwendet haben, um die Eltern nicht extra belasten zu wollen. Eine Reduktion auf dieses eine Motiv wird somit „dem Phänomen arbeitender Kinder nicht gerecht.“ (Hungerland, 2005, S.88).

Hatten die bisherigen wissenschaftlichen Studien nur nach den Motiven zur Aufnahme einer Arbeit gefragt, wurde in dieser Untersuchung der Fokus zusätzlich auf die Weiterführung einer Tätigkeit gelegt. So konnte ergänzend zu den bisherigen Daten eruiert werden, dass es einen Motivwechsel bei länger anhaltenden Tätigkeiten gab. Während der Spaß bei der Aufnahme der Tätigkeit überwog, wurde dem Geld bei länger anhaltenden Tätigkeiten größere Bedeutung als dem Spaß zugemessen. Das Geld avancierte mithin zum Motivationsfaktor. Einen genauen Zeitpunkt, wann dieser Wechsel stattfand, konnte nicht herausgefunden werden. Interessanterweise war dieser Motivwechsel unabhängig vom Alter der Kinder und von der Art der Tätigkeit. Er trat bei fast allen Kindern auf, die eine bezahlte Tätigkeit über einen längeren Zeitraum ausübten. Da es bislang keinerlei Ergebnisse zu diesem Aspekt gibt, könnten weiterführende Studien herausfinden, ob dies bei Erwachsenen ebenfalls der Fall ist, ob es einen speziellen Zeitpunkt beim Wechsel gibt und in welcher Weise diese Thematik in den wissenschaftlichen Diskurs eingebettet werden kann.

Wie im theoretischen Kapitel dargestellt, wurde im Zusammenhang mit Arbeit von Kindern oft diskutiert, ob die Schulleistung durch die Aufnahme einer Arbeit beeinträchtigt wird (siehe Kapitel 1.7., S.83f.). In dieser Studie konnte durch die tiefergehende Analyse festgestellt werden, dass die Leistungen der Kinder in der Schule nicht unter der Ausübung einer Arbeit abgefallen waren. Im Gegenteil, die Kinder (unabhängig von der Tätigkeit und vom Alter) beschrieben, dass sie bei der Arbeit Dinge lernten, die sie in der Schule einbringen konnten. Ihre Arbeitserfahrungen konnten die Kinder zwar nicht immer vollständig in den Schulalltag integrieren, aber zum Beispiel in Mathematik konnte Ann von ihren Arbeitserfahrungen durch

den Flohmarktverkauf profitieren (siehe S.161). Hier kann somit dem Deutschen NRO-Forum gefolgt werden: „Kinderarbeit und Schulbesuch schließen sich also keinesfalls so kategorisch aus, wie dies immer wieder behauptet wird.“ (Deutsches NRO-Forum, 2009, S.17). Der Auszug aus dem NRO-Forum bezog sich zwar ursprünglich auf die Arbeit von Kindern in Entwicklungsländern, kann aber auch auf unsere Gesellschaft übertragen werden. Das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung bestätigt beispielsweise in einer Erhebung: „Jobben von Jugendlichen beeinträchtigt weder Schulleistungen noch Freizeit. Ergebnisse des SOEP für die Jahre 2000 bis 2002“. (DIW, 2003, S. 574f.). Hervorzuheben ist somit, dass für alle befragten Kinder die Schule Priorität vor der Arbeit und vor den Freizeitaktivitäten hatte. Jedoch kam die Arbeit nicht bei allen Kindern hierarchisch direkt nach der Schule. Wenn ein Hobby bezahlt werden musste, hatte dieses Vorrang vor der Arbeit. Die Ergebnisse bestätigten folglich, dass eine Arbeit „nicht in Konkurrenz zur Schule gesehen (*wurde, Ergänzung durch den Verfasser*), sondern als zusätzliche Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen, den eigenen Handlungsraum zu erweitern und unter Umständen zukunftsrelevante Kompetenzen zu erwerben, die die Schule nicht vermittelt.“ (Hungerland et al., 2005, S.92).

Eine Erweiterung zum bisherigen wissenschaftlichen Diskurs ist die Einbeziehung von Medienkindern. Deshalb wird die Arbeit im Medienbereich bezogen auf die Schule noch einmal gesondert betrachtet. In den Interviewsequenzen berichteten die Medienkinder, dass sie durch Drehtage die Schule verpasst haben und den Stoff eigenständig nachholen mussten. Dies war für die hier befragten Kinder jedoch kein großes Problem, da sie eher zu den guten Schülern gehörten. Bei dieser Gruppe war zusätzlich zu beobachten, dass sie durch ihre Tätigkeit im Medienbereich insbesondere ein Zeitmanagement gelernt haben, welches ermöglichte, allen Anforderungen der Schule, der Arbeit und der Eltern gerecht zu werden.

Insgesamt hatten die hier befragten Kinder den Eindruck, dass ihre Eltern es gut finden, wenn sie durch die Arbeit und bei der Arbeit Selbstbewusstsein entwickelten, Verantwortung übernahmen sowie den Wert des selbstverdienten Geldes zu schätzen lernten. Für Eltern und Kinder stand somit in erster Linie der Bildungsaspekt im Vordergrund. Der materielle Gewinn ihrer Tätigkeit wurde in den meisten Fällen ebenfalls als Lernfaktor angesehen. Folglich kann gesagt werden, dass von Eltern und Kindern die Arbeit als Investition für die Zukunft betrachtet wird, wobei der zu erwartende Nutzen nicht unmittelbar mit der konkreten Tätigkeit verknüpft wird. Vor allem steht die Entwicklung von Fähig- und Fertigkeiten im Vordergrund und die Erfahrungen, die sie im Leben weiterbringen (vgl. auch Hungerland, 2005).

Als zweite Kategorie der ursächlichen Bedingungen zum Umgang mit Geld wurden die Einnahmequellen betrachtet. Hierbei konnte für die befragten Kinder die Kategorien Taschengeld, geschenktes Geld, selbstverdientes Geld und geliehenes Geld eruiert werden. Insgesamt kann diesbezüglich dem Diskurs in der Literatur gefolgt werden, da die interviewten Kinder Geld zur Verfügung hatten und auch in einem Maße, wie es bei dem Durchschnitt der Kinder in diesem Alter ermittelt wurde (vgl. KVA, 2004-2012). Eine Neuerung ist jedoch die detaillierte Betrachtung des Stellenwertes jeder einzelnen Einnahmequelle, die Verwendung des eingenommenen Geldes und die Einbeziehung des selbstverdienten Geldes in die Gesamtthematik zum Thema Umgang mit Geld.

In den Daten dieser Studie konnte die Ansicht bestätigt werden, dass auch für die hier befragten Kinder das Taschengeld die wichtigste Einnahmequelle war, unabhängig vom Alter, Geschlecht sowie dem Tätigkeitsfeld. Hauptsächlich hatten die Kinder Taschengeld bekommen, ohne etwas dafür tun zu müssen. Die Eltern reichten das Taschengeld als pädagogisches Mittel, mit dem Ziel, eigene Erfahrungen im Umgang mit Geld zu erlernen. Hier stimmten die Ergebnisse mit anderen Untersuchungen überein. Langmeyer und Winklhofer beschrieben in ihrer Expertise beispielsweise, dass für Kinder die Haupteinnahmequelle das Taschengeld war (35%), danach folgten mit 16% Geldgeschenke und Geld zwischendurch und selbstverdientes Geld mit 14% (a.a.O., 2014, S.14). Wie in der Studie von Lange und Fries (2006, S.35f.) fanden sich ebenso in dieser Studie keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezogen auf den Erhalt des Taschengeldes. Unterschiede gab es indes zwischen den Altersgruppen und der Höhe des Taschengeldes. Die hier befragten Kinder erhielten Taschengeld in bar oder auf ein Konto, wöchentlich oder monatlich. Es galt, je jünger desto weniger, in bar und wöchentlich; je älter desto mehr, auf das Konto und monatlich. Das Taschengeld wurde somit in Abhängigkeit vom Alter bezahlt. Diesen Aspekt fand sich vor allem in Ratgebern, die ein altersabhängiges Taschengeld als für die Jugendlichen angemessen definierten (siehe Kapitel 1.4.4, S.50ff.).

Die Ergebnisse dieser Studie zum Thema Taschengeld bilden eine aussagekräftige Bandbreite ab, da hier neben Eltern, die Taschengeld als pädagogischen Mittel auszahlten, ebenso Eltern zu finden waren, die den Kindern alles bezahlt haben (dann wurde vereinzelt auf das Taschengeld verzichtet) oder Kinder Geld entzogen haben, wenn sie Aufgaben nicht erfüllten. Eltern, die gar kein Taschengeld zahlten und auch sonst sparsam in den Ausgaben für die Kinder waren, konnten nicht gefunden werden. In der tiefergehenden Analyse konnte indes herausgefunden werden, dass diejenigen Kinder Schwierigkeiten im Umgang mit Geld hatten,

denen von den Eltern alles bezahlt wurde. Ebenso konnte dies bei den Kindern festgestellt werden, deren Eltern bewusst das Taschengeld entzogen oder das selbstverdiente Geld den Kindern vorenthielten. Diese Kinder hatten wie beschrieben aufgrund von Geldmangel keine Möglichkeit, verschiedene Strategien im Umgang mit Geld in der Praxis auszuprobieren.

Wie eben schon angedeutet, hatten einige Kinder, die zusätzlich zum Taschengeld selbst Geld verdienten, freiwillig auf die Zahlung des Taschengeldes verzichtet. Auch wenn das Geld nicht direkt der Familie zur Verfügung gestellt wurde, war es ihnen wichtig, etwas zum Familienbudget beizutragen, so dass sie sich als gleichwertiges Mitglied der Familie fühlten. In der Folge entwickelten diese Kinder eine individuelle, ökonomische Autonomie, die in das Familiengefüge integriert werden musste. Wie bei Grinch erfolgte dies nicht immer krisenfrei (siehe Kapitel 4.4.1., S.200f.). Wenn Kinder Geld verdienten, hatte dies somit immer auch Auswirkungen auf das Zusammenleben in der Familie. Die Reaktion der Eltern und der damit einhergehende Erziehungsstil spielten in der Auslebung der finanziellen Autonomie für die interviewten Kinder die wichtigste Rolle. Die recherchierten Studien hatten zu diesen Aspekten keine Befunde, so dass die Ergebnisse dieser Untersuchung den dargestellten wissenschaftlichen Diskurs dahingehend erweitern und zu Folgeuntersuchungen anregen können.

Im Gesamtkontext betrachtet war das Taschengeld für die befragten Kinder eine wichtige Einnahmequelle, um sich in ihrer Entwicklung ökonomischer Kompetenzen weiter zu formen. Der Erhalt von Taschengeld hatte für sie dabei konkret Einfluss auf ihre ökonomische Bildung, darüber hinaus war das Taschengeld gleichermaßen wichtig für den gesellschaftlichen Status in der Peergruppe, die Teilhabe an gesellschaftlichen Veranstaltungen und damit wichtig für das eigene Selbstbild. Es kann somit Feil zugestimmt werden, wenn sie Taschengeld definiert „als Anspruch auf einen Teil des Familienbudgets mit regelmäßiger Zuteilung, es ist ein fest kalkulierbares und damit planbares Geldeinkommen, es ist für die Tasche der Kinder und persönliches Geld, seine Verwendung ist der elterlichen Kontrolle entzogen.“ (a.a.O., 2003, S.32f.).

Eine Ergänzung zu den bisherigen Studien ist die genaue Betrachtung von geschenktem Geld. Vor allem in den größeren Studien, wie der Kids Verbraucheranalyse (vgl. KVA, 2002-2014), wurde immer nur mitgeteilt, dass Kinder Geld geschenkt bekamen, aber nie auf welche Art und Weise und wie sich das geschenkte Geld auf die Einnahmequellen der Kinder auswirkte.

In dieser Studie konnte ermittelt werden, dass es verschiedene Arten gab, wie Kinder Geld geschenkt bekamen. Es gab zum einen Geldgeschenke mit Anlass und Geldgeschenke ohne Anlass. Kennzeichnend für Geldgeschenke mit Anlass war die Kalkulierbarkeit des Erhaltens, da es zu einem bestimmten Anlass gewährt wurde, wie beispielsweise Geburtstag, Weihnachten oder Zeugnisvergabe. Einzig die Höhe war nicht immer vorhersehbar. Geldgeschenke ohne Anlass erhielten die Kinder dagegen zufällig. Sie waren folglich nicht kalkulierbar und sowohl die Höhe als auch der Zeitpunkt einer Zahlung waren nicht vorhersehbar. Die Kinder konnten somit als Einnahmequelle nur mit den Geldgeschenken mit Anlass planen und kalkulieren, Geldgeschenke ohne Anlass waren ein willkommenes Zusatzeinkommen. Wenn Kinder ein Geschenk bekamen, war dies weder abhängig von Alter, vom Geschlecht noch von der Tätigkeit. Darüber hinaus wurde ihm kein besonderer (symbolischer) Wert zugemessen und gemeinsam mit dem Geld anderer Einnahmequellen verwaltet. Ähnlich wie bei den befragten Kindern, hatte das geschenkte Geld in den recherchierten Studien keinen besonderen Stellenwert. Deshalb fanden sich keine vergleichbaren Ergebnisse in der Literatur.

Einen besonderen Stellenwert in dieser Studie hat die genaue Betrachtung und Einbeziehung des selbstverdienten Geldes in die Gesamtthematik Kinder und Geld. Da dies in der recherchierten Literatur nicht in dem Maße erfolgte, sind die Analyseergebnisse eine wichtige Erweiterung des wissenschaftlichen Diskurses. Es zeigte sich in den Daten, dass das selbstverdiente Geld weder als pädagogisches Erziehungsmittel noch als Geldgeschenk von den befragten Kindern bewertet wurde. Es wurde als eine Gegenleistung für eine vorher erbrachte Leistung wahrgenommen. Damit unterscheidet es sich grundsätzlich von den bisher genannten Einnahmequellen. Das selbstverdiente Geld stellte für die hier befragten Kinder eine besondere Einnahmequelle dar. Die Betonung lag dabei auf der symbolischen Ebene. Fast alle Kinder berichteten, dass sie stolz waren auf ihre Arbeit und ihren Verdienst. Sie hatten eine monetäre Gegenleistung und damit Anerkennung für die Erfüllung einer Tätigkeit erhalten. Sie hatten das Geld also nicht zu einem pädagogischen Zweck (wie das Taschengeld) oder geschenkt bekommen. Sie hatten etwas dafür getan. Dieser Unterschied ließ das selbstverdiente Geld zu etwas Besonderem gegenüber den anderen Einkommensquellen werden.

Die Arbeitserfahrungen waren für die Kinder darüber hinaus Auslöser für Veränderungen, da sie Verantwortung lernten sowie Anerkennung von Erwachsenen und ein monetäres Entgelt für ihre Leistung erhielten. Die Bezahlung wurde dabei als Form sozialer Anerkennung der eigenen Leistung verstanden. Für ihre Arbeit bezahlt zu werden, war den Kindern sogar wichtiger als die Höhe des Lohnes. Dies äußerte sich zum Beispiel darin, dass einige Kinder auf zusätzliches

Taschengeld von den Eltern verzichtet haben. Diese Kinder fanden, dass das selbstverdiente Geld ihnen ausreichte, und äußerten sich zufrieden, ihre Eltern nicht (mehr) um Taschengeld bitten zu müssen (siehe Kapitel 4.3.1., S.166f.).

In der Ergebnisanalyse konnte indes aufgezeigt werden, dass die Kinder das eingenommene Geld zu ihrem anderen verfügbaren Geld getan haben und es fortan nicht mehr von den anderen Einnahmequellen unterschieden. Der Erhalt des Geldes als Lohn für eine Gegenleistung war für die Kinder somit etwas Besonderes, das Geld als monetäres Tauschmittel nicht. Nur wenn es zu strategischen Zwecken getrennt wurde, hatte jede Einnahmequelle eine spezielle Bedeutung. Im Allgemeinen unterschieden die Kinder auf wirtschaftlicher Ebene jedoch nicht, woher das Geld kam und nutzten es insgesamt als eigenes Budget.

Als weiteres Ergebnis konnte in dieser Studie festgestellt werden, dass es zu autonomen Verhaltensweisen und einer Selbstwertsteigerung kam, wenn der Erhalt einer monetären Entlohnung auf die eigene, erbrachte Leistung zurück zu führen war. Mit der Zeit hatten die Kinder mitbekommen, dass durch das selbstverdiente Geld Veränderungen in der Familie, in der Peergruppe oder in den eigenen Einstellungen aufgetreten waren. Von den befragten Kindern hervorgehoben wurde beispielsweise ein finanzielles Autonomiestreben gegenüber den Eltern. Wenn Kinder Taschengeld oder Geld geschenkt bekamen, waren die Einnahmen von anderen Personen abhängig und die Höhe überschaubar. Beim Taschengeld mussten die Kinder darauf vertrauen, dass die Eltern ihnen dieses in regelmäßigen Abständen geben würden, beim geschenkten Geld konnten die Kinder durch den unberechenbaren Zeitfaktor – sie wussten nicht, wann sie Geld geschenkt bekamen – nicht kalkulieren. Das verdiente Geld hingegen war ein regelmäßiges Einkommen, mit dem sie ihren Alltag bestreiten konnten, ohne von Dritten abhängig zu sein. Dieser Aspekt machte eine Abgrenzung von den Eltern möglich. Daneben wurde durch den Stolz, für die erbrachte Leistung eigenes Geld zu bekommen, das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein derart gesteigert, dass sie sich ebenso in anderen Bereichen von den Eltern abgrenzen wollten. So gewannen sie allmählich an (finanzieller) Autonomie. Dies galt aber nur, wenn das Geld erreichbar und verfügbar war. Wenn Eltern das Geld verwalteten oder ganz einbehielten, hatten die Kinder keine Möglichkeit, sich auszuprobieren. Das Verhalten der Eltern sowohl in der Gelderziehung im Allgemeinen, als auch in der Gewährung von Freiheiten im Besonderen, spielte somit eine wichtige Rolle. Mit anderen Worten, haben die Eltern den Kindern Freiraum gelassen, konnten sie sich in diesen Bereichen entwickeln, ihre finanzielle Unabhängigkeit als ersten kleinen Freiraum erkunden und erproben. Griffen die Eltern jedoch ein und beschränkten durch Kontrolle oder Entzug den

eigentlichen Freiraum, dann blieb den Kindern die finanzielle Unabhängigkeit verwehrt und sie hatten nicht die Möglichkeit, in diesem Bereich autonomes Verhalten zu entwickeln. In dieser Studie waren vor allem die Medienkinder hiervon betroffen.

Im Allgemeinen berichteten die Kinder, dass das von ihnen erwirtschaftete Geld nicht der Familienkasse zugerechnet wurde, sondern den Kindern persönlich zugutekam. Die Höhe des Einkommens richtete sich nach der Art der Tätigkeit, die sich in einen informellen, einen formalen und den medialen Bereich untergliedert hatte. Am meisten verdienten die Kinder in der medialen Branche. Mit Tätigkeiten im formalen Bereich verdienten die Kinder etwas mehr als im informellen Bereich. Hier waren die Kinder aber an Verträge gebunden, was im informellen Bereich durch mündliche Absprachen ersetzt wurde. Im informellen und formalen Bereich bekamen die interviewten Kinder ihren Lohn bar ausgezahlt und hatten ihn meist zur freien Verfügung. Eine Altersabhängigkeit konnte nicht festgestellt werden. Im Vergleich mit den bisherigen Studien konnte dies bestätigt werden. „Laut LBS Kinderbarometer bestimmen 92% der Kinder alleine bzw. gemeinsam mit den Eltern über das hinzuverdiente Geld. Je älter die Kinder, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder alleine über das hinzuverdiente Geld bestimmen.“ (Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.11). In dieser Untersuchung konnten jedoch nicht alle Kinder über ihr selbstverdientes Geld bestimmen. Die Medienkinder waren, wie gesagt, besonders davon betroffen. Im Gegensatz zu den anderen Kindern hatten sie einen höheren Verdienst. Bei den Medienkindern waren dadurch jedoch die Eltern meist Empfänger des Geldes und hatten das Geld verwaltet. Bei den meisten Medienkindern wurde dieses Geld von den Eltern für spätere Zwecke deponiert. Die Kinder hatten, wenn überhaupt, nur einen sehr geringen Teil ausgezahlt bekommen (Sally beispielsweise nur 1 Euro zusätzlich, Grinch 5 Euro, siehe Kapitel 3.8., S.119). In der weiterführenden Ergebnisanalyse musste folglich differenziert werden, mit welcher Tätigkeit Geld verdient wurde und wer über das Geld verfügt. In der Literatur wurden hierzu keine vergleichbaren Ergebnisse gefunden.

In der gesichteten Literatur wurde geliehenes Geld bei Kindern so gut wie gar nicht betrachtet. Nur beim Thema Schulden von Jugendlichen gab es vereinzelt einen Bezug. Einige der befragten Kinder dieser Studie berichteten zwar, dass sie sich Geld geliehen haben, um sich Wünsche zu erfüllen, kurzfristig eine Einnahmenlücke zu überbrücken oder auch, wie bei Victoria, um eine Strafe zu bezahlen, insgesamt wurde jedoch deutlich, dass die Kinder in diesem Alter nur selten auf geliehenes Geld zurückgreifen mussten. So konnte mit der Analyse des geliehenen Geldes die Gesamtheit der Einnahmequellen zwar aufgezeigt werden, eine

Ergänzung des wissenschaftlichen Diskurses ist jedoch bei dieser Komponente nur bedingt möglich.

Insgesamt konnte bei der Betrachtung der ursächlichen Bedingungen deutlich gemacht werden, wie wichtig es ist, dass Kinder eigenes Geld zur Verfügung haben. Nur so können sie sich im wirtschaftlichen Feld ausprobieren und finanzielle Kompetenzen erwerben. Das besondere dieser Arbeit ist die separate Betrachtung des selbstverdienten Geldes. Nur durch eine entlohnte Arbeit konnten die hier befragten Kinder erst Geld verdienen. Und wie wichtig es für die Kinder war, zu arbeiten, konnte in den Ergebnissen aufgezeigt werden. Ebenso bedeutsam war ihnen, eigenes Geld zu besitzen. Beides hatte wiederum Auswirkungen auf die jugendtypische Entwicklung eines ökonomischen Verständnisses der Kinder. Konkret spielte das selbstverdiente Geld nur zu Beginn eine besondere Rolle, wobei der monetäre Zweck nicht so sehr ins Gewicht gefallen ist wie die symbolische Bedeutung. Bei den Handlungskategorien Ausgeben und Sparen unterschieden die Kinder dann nicht mehr, woher das Geld gekommen war. Sie hatten alles gemeinsam aufbewahrt und benötigten es, um am sozialen und gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Ähnlich wie in anderen Studien (vgl. KVA, 2002-2014; Lange/Fries, 2006) waren Ausgaben für Freizeit und Hobbys mit die am häufigsten genannten Ausgabepositionen. Auch wurden viele Ausgaben mit anderen Kindern gemeinsam oder für andere getätigt. Wenn jedoch Kindern durch Armut, Geldknappheit in der Familie oder durch Taschengeldentzug kein Geld zur freien Verfügung stand, wurde den Kindern ein wichtiger Teil der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Sozialisation verwehrt (siehe Kapitel 4.3.1., S.165ff.). Dies galt auch für Kinder, deren Eltern alles bezahlt haben. In der Literatur wurde dies nie in der Deutlichkeit dargestellt. Es wurde vielmehr gezielt die Analyse auf Kinder ausgerichtet, die über Geld verfügen (siehe Kapitel 1.4.4., S.50ff.). Deshalb möchte ich noch einmal hervorheben, dass die Ergebnisse gezeigt haben, dass die Kinder den Umgang mit Geld nur erlernen konnten, wenn sie eigenes Geld in ausreichendem Maße zur Verfügung hatten, um sich aktiv im wirtschaftlichen Feld zu bewegen und die entwickelten Strategien im Alltag auszuprobieren. Andere Varianten haben sich negativ ausgewirkt.

In der tiefergehenden Analyse zur wirtschaftlichen Bedeutung von Geld zeigte sich, dass die befragten Kinder Geld als Zahlungsmittel und Tauschmittel anerkannt haben. Sie hatten es so kennengelernt und verwendeten es in seiner wirtschaftlichen Bedeutung als Tauschmittel für Waren. Dabei orientierten sie sich an die in ihrem Alltag gemachten Beobachtungen. Die Analyse der Daten hat jedoch festgestellt, dass die Kinder nur durch praktische Erfahrungen

eigene Strategien und Umgangsweisen entwickeln konnten, um im wirtschaftlichen Handeln angemessen agieren zu können. Die praktische Teilhabe an der Gesellschaft formte somit das Individuum in seiner (ökonomischen) Entwicklung. Die Bedeutung des Geldes im gesamtökonomischen Zusammenhang konnte von den Kindern jedoch noch nicht umfänglich erfasst werden.

Insgesamt konnte aus den Ergebnissen heraus folgendes Entwicklungsziel eruiert werden: Für einen strategischen Umgang mit Geld musste eine Basis gelegt werden, die die Kinder befähigt, Entscheidungen zu treffen, die es ihnen ermöglicht, sich in der konsumorientierten Gesellschaft zurecht zu finden. Eine ökonomische Grundbildung war dabei von großer Wichtigkeit. Neuere Studien (beispielsweise zur pragmatischen sozioökonomischen Bildung, vgl. Weber, 2018) belegen dies und fordern eine entsprechende Berücksichtigung im deutschen Schulsystem. Auch die Autoren Engartner/Nijhawan merken an: „Sollen originär wirtschaftswissenschaftliche Lehr-/ Lerninhalte einen substanziellen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten, muss ökonomische Bildung nicht nur thematisch, paradigmatisch und methodisch breit angelegt werden, sondern auch emotionale Orientierungen eruieren, adressieren und integrieren.“ (a.a.O., 2019, S.370f.). Einige Länder haben dies auch schon in Angriff genommen und Projekte initiiert, die Kindern Wissen vermitteln soll, um vor allem einer Verschuldung vorzubeugen.[30] Ob die hier befragten Kinder eine spezifische ökonomische Bildung erfahren haben, wurde nicht ermittelt. Aus den Textauszügen war indes ersichtlich, dass die meisten Kinder mit der wirtschaftlichen Bedeutung von Geld in Berührung kamen, unabhängig von der Tätigkeit, dem Alter oder dem Geschlecht, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung.

Neben der wirtschaftlichen Bedeutung wurden die erhobenen Daten nach symbolischen Bedeutungen von Geld untersucht. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Kinder erfahren haben, dass es das Familiengefüge veränderte, wenn sie vermehrt Geld besaßen. Speziell das selbstverdiente Geld hatte in diesem Zusammenhang nicht nur eine hohe symbolische Bedeutung für die Kinder selbst, es konnten auch diesbezüglich Auswirkungen auf die Umgebung festgestellt werden. So lernten die Kinder die verschiedenen symbolischen Bedeutungen von Geld nicht nur peripher, sondern auch in der direkten Auseinandersetzung mit der Familie, Freunden und Gesellschaft kennen. „Dabei ist mit der Anerkennung der Kompetenzen durch andere Kinder bzw. durch Erwachsene durchaus ein Spannungsverhältnis

[30] Eine Übersicht findet sich in Piorkowsky (2009).

angesprochen. Das kompetente Kind wird über seine besonderen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensvermögen aus der Gruppe der anderen Kinder hervorgehoben. Damit kann es das Gefühl von Sicherheit, zu dieser Gemeinschaft dazu zu gehören, verlieren bzw. die Befürchtung haben, aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden. Gleichwohl ist es für seinen eigenen Selbstwert wichtig, dass seine Kompetenzen wahrgenommen und geschätzt werden. Mit beiden Ansprüchen und den eigenen Bedürfnissen der Zugehörigkeit müssen sie sich auseinandersetzen." (Hungerland, et al., 2005, S.89). Die Positionen in der Familie, in der Schule und im Freundeskreis wurden täglich von allen Beteiligten reflektiert und bewertet. Die Bedeutungen von Geld spielten dabei ebenso eine Rolle und konnten positiv wie negativ auf die Kinder einwirken. Die Einbettung in die Umgebung hatte somit viel Einfluss auf die Entwicklung ökonomischer Kompetenzen von Kindern und musste in der Gesamtbetrachtung berücksichtigt werden. Wie im Theorieteil erläutert hat Geld in der konsumorientierten Gesellschaft von heute einen höheren Stellenwert als noch in der arbeitsorientierten Gesellschaft (siehe Kapitel 1.5., S.60ff.). Normen und Werte transportieren diese Ansichten somit über Geld, so dass Kinder bereits von klein auf vermittelt bekommen, welchen Stellenwert (wirtschaftliche und symbolische) Bedeutungen von Geld für jeden einzelnen einnehmen. Das eigene Handeln und das Handeln nach den vorgegebenen Normen und Werten werden somit stark durch das familiäre und gesellschaftliche Umfeld bestimmt, in dem Kinder aufwachsen. Inwieweit die hier befragten Kinder mit den symbolischen Bedeutungen von Geld in Berührung gekommen sind, wurde bereits angesprochen.

Wie sich zeigte, konnten Positionsveränderungen in der Familie, Macht und Anerkennung als Kategorien der symbolischen Bedeutung von Geld eruiert werden. Das Alter und die Tätigkeitszugehörigkeit hatten dabei keinen Einfluss auf die symbolischen Bedeutungen, sondern nur die Reaktionen des unmittelbaren Umfeldes. Darüber hinaus spielte die Kommunikation über Geld eine wichtige Rolle und die Kinder forderten vor allem in der Familie offene und transparente Gespräche ein. Im wissenschaftlichen Diskurs wurde im Vergleich nur wenig über die symbolischen Bedeutungen von Geld gefunden (siehe Kapitel 1.2., S.14ff.). Die Darstellungen von Haubl (2005) stimmten aber mit den Ergebnissen dieser Studie weitgehend überein.

Wie sich zeigte, war das familiäre Umfeld, in dem die Kinder aufwuchsen, und die sich daraus ergebenen Erziehungsmaßnahmen ein wichtiger Kontext für den Umgang mit Geld. In der vorliegenden Studie war die Erziehung mithin ein zu bearbeitendes Thema und es konnten vier Dimensionen von Gelderziehung herausgearbeitet werden: uneingeschränkt, begleitend,

kontrollierend, entzogen. Dabei wirkten sich die einzelnen Dimensionen der Gelderziehung auf das Spar- und Ausgabeverhalten und damit auf den Umgang der Kinder mit Geld in unterschiedlichem Maße aus. Der begleitende Erziehungsstiel hatte dabei für die Kinder den positivsten Einfluss auf das Spar- und Ausgabeverhalten. Ebenso konnte festgestellt werden, dass je höher der Verdienst der Kinder war, desto weniger hatten sie das Geld zur freien Verfügung und desto kontrollierter wurde von den Eltern auf ihre Handlungen geschaut. Diese Ergebnisse deckten sich mit den im theoretischen Teil genannten Studien (siehe Kapitel 1.4.2., S.40ff.). Auch dort wurden verschiedene Erziehungsmethoden beschrieben, die sich gleichermaßen auf die Entwicklung der Kinder auswirkten. Hier bestand somit ein Konsens zwischen den Ergebnissen dieser Studie und dem in der Literatur beschriebenen Diskurs.

Neben dem Erziehungsaspekt war es den Kindern in der Studie wichtig, ein gleichwertiger Teil in der Familie zu sein und teilweise an Geldangelegenheiten zu partizipieren. Als Ergebnis konnte in dieser Studie festgehalten werden, dass das subjektive Empfinden von Kindern bezogen auf die Mitbestimmung in der Familie entscheidend war für die Weiterentwicklung in ökonomischer Hinsicht. Es konnten drei Dimensionen der Mitbestimmung in der Familie eruiert werden: Volle Teilhabe, eingeschränkte Teilhabe und keine Teilhabe. Jede Dimension war bei den hier befragten Kindern vertreten. Die äußeren Bedingungen, die Voraussetzung für partizipative Handlungen der Kinder waren, hatten dabei großen Einfluss auf die subjektive Perspektive der Kinder. Wenn die Kinder sich beispielsweise der Kategorie volle Teilhabe in der Familie zugehörig empfanden, fühlten sie sich gleichwertig und geschätzt. Dies stützte sie in ihrer persönlichen Entwicklung. Wenn die Teilhabe jedoch eingeschränkt bzw. völlig entzogen war, konnte dies dazu führen, dass sich die Kinder minderwertig und geringgeschätzt fühlten. Dies hatte wiederum negative Auswirkungen auf ihre (ökonomische) Entwicklung. Tendenziell zeigte sich, dass Kinder, die uneingeschränkt und begleitend erzogen wurden, auch eine volle Teilhabe in der Familie innehatten. Kinder, die ihre Eltern eher kontrollierend oder entzogen erlebten, berichteten von einer eingeschränkten bis keine Teilhabe in der Familie. Dabei waren die Einstellungen der Eltern zum einen bezogen auf das Verhalten der Kinder und zum anderen auf die Gewährung von Freiräumen für Kinder (wie bereits an anderer Stelle erwähnt) wichtige Voraussetzungen, damit Kinder sich auf der einen Seite geschützt und sicher fühlten. Auf der anderen Seite hatten die Kinder so auch die Möglichkeit, sich auszuprobieren und entwickeln zu können. Deshalb kann hier Stange zugestimmt werden, dass die Partizipation in der Familie noch weiter intensiviert werden muss. „In der ZDF-Studie haben rund 40% der Kinder gesagt, dass sie wenig oder gar nicht mitbestimmen können, obwohl 80% der Kinder

Mitbestimmung in der Familie wichtig finden.“ (Stange, 2010, S. 21). Darüber hinaus spricht er sich dafür aus, auch die Beteiligungsrechte von Schülerinnen und Schülern in Deutschland auszubauen. „Beteiligung, Mitbestimmung und Mitverantwortung von Kindern müssen selbstverständlicher Bestandteil der Alltagspartizipation und zum Normalfall werden.“ (Stange, 2010, S. 22).

Je älter die Kinder dieser Studie waren, desto intensiver und wichtiger war ihnen der Austausch mit Gleichaltrigen. Im Literaturteil ist bereits beschrieben worden, dass die Kinder in der Adoleszenz ihre Identität im Austausch mit der Familie und den Gleichaltrigen entwickeln (siehe Kapitel 1.3.2., S.25ff.). In dieser Studie wurde dazu festgestellt, dass je sicherer, aufgehoben und verstanden sich die Kinder innerhalb ihrer Familie fühlten, desto eher konnten sie anderer Meinung als die Eltern sein und mit ihnen diskutieren. Darüber hinaus begann ein Ablöseprozess zu den Eltern und der Einfluss von Gleichaltrigen nahm weiter zu. Die Peergruppe nimmt somit einen wichtigen Faktor im Leben der Kinder ein und muss als Kontext zum Phänomen *Umgang mit Geld* einbezogen werden.

Die tiefergehende Analyse der Daten hat gezeigt, dass die hier befragten Kinder ihre eigenen Verhaltensweisen bezüglich des Geldausgebens reflektierten und sich mit Klassenkameraden und Freunden verglichen haben. Dabei stellte sich heraus, dass einige Kinder durch das selbstverdiente Geld gelernt haben, ihre Ausgaben überlegt anzugehen. Wenn diese Kinder nun bei Gleichaltrigen feststellten, dass dies bei ihnen nicht der Fall war, fühlten sie sich in der Pflicht, mit den betreffenden Kindern darüber zu sprechen und sie anzuregen, ihr Verhalten möglicherweise zu überdenken. Es konnte somit eruiert werden, dass das überlegte Ausgeben die Kinder ermutigte, auch anderen Kindern zu helfen und dies führte zu einer Anerkennung in der Peergruppe. Im Gegenzug verloren die Kinder jedoch an Ansehen innerhalb der Peergruppe, wenn sie ihr Geld sorglos ausgegeben haben. Vor allem bei den älteren Kindern wurde die Sichtweise deutlich. Darüber hinaus hatten die Kinder eine höhere Position in der Peergruppe erhalten, je mehr Geld sie zur Verfügung hatten und je freier sie mit dem Geld agieren durften. Diese Auswirkung spiegelt meines Erachtens eine Norm der konsumorientierten Gesellschaft wieder, nämlich, dass Reichtum zu Anerkennung und einer höheren Positionierung führt. Welche Werte und Normen in der Peergruppe der hier untersuchten Kinder vorherrschten, wurde von den Gruppenmitgliedern für die jeweilige Gruppe subjektiv festgelegt. Dies musste nicht immer mit den Kriterien von Erwachsenen übereinstimmen. Darüber hinaus bestimmte das Verhalten der Gruppenmitglieder, welche Position das jeweilige Gruppenmitglied einnahm. Bei den interviewten Kindern ging die subjektive Betrachtung meist damit einher, was

gesellschaftlich erwünscht bzw. unerwünscht war. Damit ist die Peergruppe neben der Familie eine weitere Instanz, in der das Verhalten des Individuums überprüft und bewertet wird und großen Einfluss auf die (ökonomische) Entwicklung hat. In der Literatur wurde der Einfluss von Gleichaltrigen hauptsächlich entwicklungspsychologisch betrachtet. Bezogen auf ökonomische Aspekte sind die Auswirkungen von Gleichaltrigen bisher nicht aussagekräftig untersucht worden. Ergänzend sei deshalb erwähnt, dass der entwicklungspsychologische Diskurs der Identitätsentwicklung hier disziplinübergreifend mit der Entwicklung einer ökonomischen Bildung einhergehen und sich ergänzen sollte. Ebenso sollten die Handlungskategorien Sparen und Ausgeben bei der Entwicklung einer ökonomischen Bildung gewichtige Berücksichtigung finden. Diese beiden Komponenten hatten sich in der Ergebnisanalyse als zentral für das Phänomen *Umgang mit Geld* herausgestellt und wirkten sich im Zuge dessen prozessbeeinflussend aus.

Nach Krüger bedeutet Sparen „Konsumverzicht oder Konsumaufschub, wobei die ersparten Einkommensteile für Investitionszwecke zur Verfügung gestellt werden." (a.a.O., 1975b, S.4). Auch in neuerer Literatur findet sich diese Definition. Nach Lange (2004, S.91) sparen Jugendliche für die „Erfüllung konkreter Kauf- und Konsumwünsche". In der tiefergehenden Analyse der Interviewdaten konnte aufgezeigt werden, dass diese in der Literatur genannten Definitionen den Beschreibungen der Kinder entsprachen. Auch sie sparten fürs Ausgeben. Nach den Aussagen der Kinder konnte aber nur gespart werden, wenn die Ausgaben geringer waren als die Einnahmen. Dies entspricht den ökonomischen Definitionen in der Literatur, in denen erst durch Überschüsse Ressourcen frei werden, die dann gespart werden können. Alle Kinder dieser Studie sparten einen Teil ihres Verdienstes beziehungsweise ihrer Gesamteinnahmen. Die meisten hatten ein eigenes Konto, viele sogar ein Girokonto, das allerdings oft von den Eltern verwaltet wurde. Der Verdienst der Medienkinder wurde jedoch, wie bereits beschrieben, zu einem großen Teil direkt von den Eltern einbehalten, um es für spätere Ausgaben der Kinder zu sparen. In der Analyse konnten mithin folgende Kategorien des Sparens herausgearbeitet werden (siehe Kapitel 4.5.1., S.233ff.):

- Traditionelles Sparen: Spardose, chaotisches Sparen
- Modernes Sparen: Girokonto, Sparkonto, Festgeld
- Verwaltetes Sparen
- Fremdes Sparen
- Kombinationen

Das Sparen war für die befragten Kinder ein wichtiger Teil ihres Finanzverhaltens. Sie legten sowohl freiwillig wie auch gezwungenermaßen beträchtliche Teile ihrer verfügbaren Mittel zur Seite und sparten ebenso gezielt für größere oder kleine Anschaffungen. Die Ergebnisse der Sparda-Studie sagen Ähnliches aus und können diese Aussagen bestätigen (vgl. Sparda-Studie, 2011, S.12).

Ein weiteres wichtiges Ergebnis zeigte sich bezogen auf die Zielsetzung des Sparens. In den Aussagen der Kinder fanden sich die Kategorien: Zwecksparen, Sicherheitssparen und Sparen ohne Ziel. Diese Kategorien finden sich auch in der gesichteten Literatur wieder. Schon Niffka (1976) und Kruber (1977) haben Sparmotive als Teil ihrer ökonomischen Konsumtheorie definiert. Kruber hat beispielsweise unterschieden zwischen dem „Sicherheits- (oder Vorsorge) sparen und dem Zwecksparen“ (a.a.O., 1977, S.28f.). Nach Kruber ist die Nachfrage eines Haushaltes nach einem Gut abhängig von der Bedürfnisstruktur des Haushaltes: „von der Höhe seines Einkommens, vom Preis des Gutes, von den Preisen anderer Güter und von den Preis- und Einkommenserwartungen.“ (a.a.O., 1977, S.29). Die Höhe des laufenden verfügbaren Einkommens bildet damit auf Dauer faktisch die Obergrenze der möglichen Konsumaufgaben eines Haushaltes. Auch die Kinder dieser Studie haben versucht, ihre Ausgaben an ihr Einkommen anzupassen. Sie versuchten ihre Bedürfnisse zu kontrollieren, ihre Einnahmenhöhe zu erfassen, die Preise von Gütern zu vergleichen und ihr Verhalten den Ergebnissen der Analyse anzupassen. Die ökonomische Konsumtheorie von damals hat somit auch heute noch seine Berechtigung. Die neuere Literatur konkretisiert und modifiziert die genannten Aspekte. Lange beschreibt beispielsweise das Sparen aus unterschiedlicher Motivlage: „Die einen sparen auf ein konkretes Ziel hin, etwa um ganz bestimmte Güter zu kaufen oder Reisen durchführen zu können, andere wiederum sparen, um zukünftige unkalkulierbare Risiken abzudecken, etwa nach dem Motto ‚Spare in der Zeit, so hast Du in der Not‘. Dritte wiederum sparen, um langfristig ein größeres Vermögen anzulegen, aus dem Einkünfte erwachsen können; Sparen wird hier zur Investition in die Zukunft.“ (a.a.O., 2004, S.91). Diese Motive fanden sich in dieser Untersuchung wieder, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung. Bezogen auf das Sparen entsprechen somit alle Ergebnisse dieser Studie den Aussagen der früheren wie auch heutigen Literatur.

Zum Thema Ausgeben finden sich in der Literatur häufig nur Auflistungen von den Ausgaben der Kinder. Doch welche Gedanken sie sich machen, bevor, während und nach einem Kauf, darauf wurde in den gesichteten Studien nicht eingegangen. Wie bereits dargelegt, entsprachen die Einkünfte der Kinder dieser Studie den Angaben der im Theorieteil aufgeführten Analysen.

Nun kann ergänzt werden, dass auch ihre Ausgaben jugendtypisch waren. In dieser Studie wurde jedoch der Fokus darüber hinaus auf die Handlungen bzw. Interaktionen zum Phänomen *Umgang mit Geld* gelegt. So konnten die Interviewsequenzen im Hinblick auf die unterschiedlichen Handlungsprozesse der Kinder analysiert werden und es konnten die Kategorien sorgloses Ausgeben und überlegtes Ausgeben eruiert werden.

Wie sich zeigte, begannen die befragten Kinder bereits im hier untersuchten Alter mit analytischen Lernprozessen. Genau deshalb sollten Studien zu Konsumverhalten, vor allem, wenn sie sich auf die Entwicklung des Konsumverhaltens konzentrieren, die Altersgruppe vor dem Jugendalter mit einbeziehen. Meine hier dargestellte Untersuchung kann hierzu ein wissenschaftlicher Anfang sein. Denn in den Ergebnissen konnte verifiziert werden, dass die hier befragten Kinder ihr Ausgabeverhalten zum Teil reflexiv analysierten. Sie hatten vorherige Situationen mit gegenwärtigen Situationen abgeglichen. Diese führten zu einer Veränderung im Verhalten, vor allem wenn sich auch im weiteren Umfeld etwas verändert hatte (gesellschaftliche oder familiäre Werte, Normen). Dies wurde insbesondere beim Geldausgeben sichtbar, wenn das Geld lieber einer vertrauten Person gegeben wurde, damit es nicht gleich ausgegeben werden konnte, oder Geld gespart wurde, um sich etwas Größeres zu kaufen. Kinder machten sich somit Gedanken über das Geldausgeben und versuchten auf den Kontext (Geld und seine Bedeutungen) zurückzugreifen, um Entscheidungen treffen zu können. Es erfolgt demnach eine Analyse der strukturellen Bedingungen, die auch in ähnlicher Form bei Lange beschrieben wird, wobei „der jugendliche Konsument entweder eher marktwirtschaftlich rational oder eher demonstrativ bzw. kompensatorisch, eher abwägend oder eher spontan konsumiert.“ (Lange, 2004, S.32). In der gesichteten Literatur wird etwas detaillierter zwischen den verschiedenen Möglichkeiten des Konsumierens unterschieden (siehe Kapitel 1.5., S.66f.). Den Ergebnissen der hier befragten Kinder folgend, muss jedoch zwischen den Handlungen des Ausgebens und des Konsumierens unterschieden werden. Das Ausgeben, wie es hier dargestellt wird, ist auf direkte Handlungen bezogen und auf das Ausgeben in der Altersstufe ausgerichtet. Das Konsumieren, wie es die Literatur beschreibt, ist weiter gefasst und auf Normen und Werte in der konsumorientierten Gesellschaft bezogen, demnach nicht auf eine Altersstufe beschränkt. Das Ausgeben bei den hier befragten Kindern könnte deshalb als Unterkategorie des Konsumierens bezeichnet werden. Wichtig ist hier jedoch hervorzuheben, dass es Kindern zugetraut werden konnte, Informationen angemessen auszuwählen, wahrzunehmen und zu verarbeiten. Es konnte belegt werden, dass die interviewten Kinder in der Lage waren, für sich wichtige Aspekte zu bewerten und zu

gewichten, so dass ein angemessenes Ausgabeverhalten gelernt werden konnte. Nicht immer waren dabei die eigenen Präferenzen bewusst. Für die Kinder spielte die Analyse der Handlungssituationen bei der Identifizierung des Ausgabeverhaltens mithin ebenso eine wichtige Rolle wie bei (jungen) Erwachsenen. In der Folge hatten sie sofortigen Einfluss auf das Konsumieren und damit auf den Umgang mit Geld. Es zeigte sich, dass der Entwicklungsprozess vom sorglosen Ausgeben zum überlegten Ausgeben bedingt war durch die Möglichkeit, sich kognitiv mit den Situationen und Handlungen auseinander zu setzen. Diesbezüglich kann Piaget gefolgt werden, auf dessen Grundlage Claar (1996) seine Tabelle zum ökonomischen Verständnis erstellt hatte. Demnach haben Kinder im Kindergartenalter noch kein monetäres Verständnis und der Bezahlakt ist für sie ein Ritual. Im Grundschulalter erkennen sie eine Beziehung zwischen Geld und Ware und können das Wechselgeld berechnen. Ca. ab 10 Jahren können Kinder abstrakter den Wirtschaftskreislauf verstehen und bekommen ein Verständnis von Handelsspanne und Gewinn. Erst ab ca. 14 Jahren können Kinder Geld abstrakt verstehen, beginnen mit Giralgeld und elektronischem Geld zu hantieren und erweitern ihren bisherigen Geldbegriff. Die Kinder dieser Studie befanden sich zwischen 9 und 14 Jahren und müssten demnach in die letzten beiden Kategorien zugeordnet werden. In der Analyse der Interviewsequenzen wurde jedoch deutlich, dass die Entwicklung des kognitiven ökonomischen Verständnisses nicht altersabhängig war. Deshalb kann Piaget bzw. Claar nur dahingehend gefolgt werden, dass es eine inhaltliche Abstufung gibt. Denn eine Einordnung in altersabhängige Stufen konnte in der tiefergehenden Analyse der Daten nicht gefunden werden. Die Ergebnisse deuten auf eine kognitive Abstufung hin.

In der neueren Literatur werden die Themen Handykonsum und Verschuldung vermehrt angesprochen. Nach Lange und Fries haben die Eltern und ihre Kinder in den letzten Jahren gelernt, mit Handys umzugehen. Was die Quote und die Höhe der Verschuldung durch die Kinder angeht, „muss sie aus soziologischer Perspektive als ein völlig normales Phänomen in der biographischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu marktkonform handelnden Verbrauchern betrachtet werden.“ (Lange/Fries, 2006, S.10). Die hier befragten Kinder hatten zu den Themen noch keinen Bezug, da die Digitalisierung zum Zeitpunkt der Datenerhebung am Anfang stand. Es wäre aber sicherlich in der heutigen Zeit interessant, mit Kindern und Jugendlichen, die ihr eigenes Geld verdienen, diese Themen zu besprechen.

Für das Phänomen *Umgang mit Geld* waren neben den Handlungen und Interaktionen auch intervenierende Bedingungen von großer Wichtigkeit. Wie sich bei den hier befragten Kindern zeigte, war es für sie von Bedeutung, das ihnen zur Verfügung stehende Geld sichtbar,

erreichbar und verfügbar zu haben. Vor allem war es ihnen wichtig, selbst über die Bedingungen frei entscheiden zu können und nicht von den Eltern Einschränkungen zu erfahren. Ein weiterer Punkt war die Kontrolle der Kaufwünsche und damit das Hinterfragen der Kaufmotivation, welche sich auf das Phänomen *Umgang mit Geld* in positiver wie negativer Weise ausgewirkt hatte. Ebenso wie die Handlungsprozesse zum Ausgeben werden diese Aspekte in der gesichteten Literatur nicht beachtet. Die Ergebnisse dieser Studie können folglich neue Erkenntnisse liefern und erweitert den thematischen Diskurs um diese wichtige Komponente.

Die konkrete Datenanalyse ergab, dass die Sichtbarkeit als intervenierende Bedingungen bei einigen der hier befragten Kinder dazu geführt hatte, mehr auszugeben, als sie eigentlich wollten. Vor allem war die Versuchung groß, das Geld auszugeben, wenn es jederzeit erreichbar war. Im Gegenzug war den Kindern das haptische Erfahren des Geldes wichtig, um mit dem sichtbaren Geld bewusster und greifbarer einen besseren Überblick über ihre Finanzen zu behalten. Nicht nur durch die Sichtbarkeit, sondern auch in Kombination mit der Erreichbarkeit verstärkte sich jedoch der Verführungscharakter des Geldes. So berichteten einige der hier befragten Kinder von der Entwicklung von Strategien, den Verlockungen des Geldes sowie von Kaufgegenständen zu widerstehen. Sie hatten sich beispielsweise überlegt, wie sie die Sichtbarkeit oder Erreichbarkeit verringern konnten, ohne auf ihre Eigenständigkeit zu verzichten. Im ersten Fall diente ihnen dabei die Spardose als Hürde, im zweiten Fall gaben sie das Geld anderen zum Verwahren (verwaltetes Sparen). So war das Geld für sie nicht sichtbar bzw. erreichbar, aber dennoch leicht zugänglich und damit verfügbar. In der Folge konnte der Verlockung widerstanden werden, dass Geld auszugeben und die Kinder hatten die Möglichkeit, zu sparen. In den Ergebnissen kam auch zum Tragen, dass den Kindern die Erreichbarkeit von Geld ein sicheres Gefühl gegeben hatte, da sie wussten, dass sie ihr Geld verwenden konnten, wenn sie es brauchten. Der Überblick über ihr Erspartes wurde hingegen erschwert, wenn das Geld aus ihrem Blickfeld entschwand.

Während die Sichtbarkeit und die Erreichbarkeit von Geld weitestgehend von den Kindern selbst bestimmt wurden, konnte festgestellt werden, dass die Verfügbarkeit von Geld meist von außen eingeschränkt war. Der Erziehungsstil der Eltern hatte darauf großen Einfluss. Wenn die Eltern den Kindern Taschengeld oder das selbstverdiente Geld nicht ausgehändigt haben, war den Kindern die Verfügbarkeit des eigenen Geldes verwehrt. Sie konnten das Geld nicht Ausgeben und hatten folglich nur eine beschränkte und kontrollierte Möglichkeit, an der Gesellschaft teilzunehmen. Die eingeschränkte Wahlfreiheit führte indes zu Frustrationen bei

den Kindern. Konnten die befragten Kinder indes über ihr eigenes Geld verfügen und selbst entscheiden, was sie damit machen wollten, lernten sie, besser damit umzugehen.

Die genannten intervenierenden Bedingungen wirkten sich somit einzeln und kombiniert auf den Umgang mit Geld aus. In der bisherigen Literatur fand sich, wie oben erwähnt, zu diesen Themen bislang nichts Aussagekräftiges. Dass diese Aspekte aber von großer Wichtigkeit sind für das Verständnis, wie mit Geld umgegangen und wie die Kontrolle über die Bedürfnisbefriedigung erlernt wird, konnte diese Untersuchung dokumentieren. Dabei waren die herausgearbeiteten intervenierenden Bedingungen Sichtbarkeit, Erreichbarkeit und Verfügbarkeit von Geld wichtige Komponenten im Umgang mit Geld, da sie den Zugang zum eigenen Geld ermöglichten, beziehungsweise einschränkten, und sich so auf die einzelnen Handlungsprozesse auswirkten. Speziell im Kindesalter können die Ausprägungen dieser Kategorien darüber entscheiden, einen guten oder schlechten Umgang mit Geld zu erlernen. Deshalb ist zu empfehlen, diesen Punkten in weiteren Studien erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken.

Kinder sind in der heutigen konsumorientierten Gesellschaft vielen Impulsen ausgesetzt. Sie müssen bezogen auf den Konsum lernen, ihr Kaufbedürfnis zu kontrollieren, Werbung kritisch zu bewerten, zu vergleichen und nüchtern zu entscheiden. Schon Krüger hat dies in seinen Schriften der 70er Jahre beschrieben (vgl. Krüger, 1976, S.10). Wie sich in der Literaturrecherche zeigte, werden auch heute noch solche Kriterien zugrunde gelegt, um Kaufentscheidungen zu treffen. „Entscheidungen zur Verwendung des Einkommens, der Zeit und der verfügbaren Güter sind unumgänglich und bedingen immer einen Verzicht auf mögliche Alternativen. Denn man kann nicht zur gleichen Zeit an seinem Arbeitsplatz sein, Kinder aufziehen, Freunde besuchen, Urlaub machen und lange schlafen.“ (bpb, 2010, S. 5). Bezogen auf die Kaufentscheidungen konnte bei den interviewten Kindern herausgefunden werden, wie solche Entscheidungen getroffen wurden, wie im allgemeinen der Konsum das Kaufbedürfnis kontrollierte und wie Werbung kritisch hinterfragt wurde. So konnten die vier Typen von Kaufentscheidungen, die die Verbraucherforschung unterschieden hat, auch in ähnlicher Form in dieser Untersuchung eruiert werden:

- „Spontan- und Impulskäufe bei geringwertigen Gütern,
- Gewohnheitskäufe bei Gütern des alltäglichen Bedarfs,
- Einmalige Käufe höherwertiger Gebrauchsgüter,
- Besonders hochwertige und bedeutsame Güter“ (bpb, 2010, S. 50).

Allerdings wurden sie den Kategorien *sorgloses Ausgeben* und *überlegtes Ausgeben* untergeordnet. So erlebten die Kinder zuerst Spontan- und Impulskäufe, die sie selbständig durchgeführt haben bzw. Gewohnheitskäufe des alltäglichen Bedarfs bei Einkäufen mit der Familie. Wenn hochwertige Güter gekauft werden sollten, griffen die Eltern meist in die Kaufentscheidung mit ein. Mit dem Erhalt von Taschengeld, Geldgeschenken oder des eigenen Verdienstes waren die Kinder jedoch in der Lage, selbständig kleinere Konsumgüter einzukaufen. Diese Selbstbestimmtheit hatte zur Folge, dass sich bereits Kinder in jüngeren Jahren mit Lernprozessen und Denkmustern auseinandersetzen mussten, mit dem Ziel, die Befähigung zu erlangen, mit Geld in einem Rahmen umzugehen, der es ihnen weiter erlaubte, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. In der Literatur finden sich ähnliche Strategien. In einer Informationsschrift zur politischen Bildung beispielsweise sollte Kindern vermittelt werden, „welche Bedürfnisse sie mit welcher Dringlichkeit befriedigen wollen und wie sie die Mittel zur Befriedigung der Bedürfnisse einsetzen." (bpb, 2010, S.16). Wie Kaufentscheidungen getroffen werden, ist damit abhängig von der Kaufmotivation.

In der Untersuchung mündeten die daraus resultierenden Konsequenzen in prozessualen und strategischen Denk- und Handlungsmustern, die als Denkprozess Ausgeben und Lernprozess Sparen herausgearbeitet wurden. Dabei wandten die Kinder Strategien an, um sich auf der einen Seite vom sorglosen zum überlegten Ausgeben weiterzuentwickeln und um auf der anderen Seite verschiedene Sparmodelle zu kombinieren, mit dem Zweck, Kaufwünsche zu erfüllen. Immer gleich war den Kindern indes das Ziel, eine Balance zwischen den Handlungskategorien Sparen und Ausgeben herzustellen, um das Entwicklungsziel *guter Umgang mit Geld* zu erreichen. Sobald die Kinder einen gewissen Grad an Reflexion und Kontrollüberzeugung vorweisen konnten, hatten sie begonnen, über ihre Handlungen nachzudenken. Entscheidungen wurden hinterfragt, beobachtetes Verhalten überprüft. Hatten sich daraus Diskrepanzen ergeben, überlegten sich die Kinder mögliche Lösungen. Dieser Prozess wurde vor allem bei jüngeren Kindern oft von außen initiiert. Sei es, dass die Eltern die Kinder auf die Sinnhaftigkeit einer Ausgabe hingewiesen haben, sei es, dass im gemeinschaftlichen Einkaufen Meinungen von den Gleichaltrigen berücksichtigt wurden. Auch Medien und die Schule trugen vereinzelt dazu bei, dass Kinder über Situationen und Handlungsweisen nachgedacht haben. Das kritische Hinterfragen führte zu einem erweiterten Verständnis der ökonomischen Zusammenhänge und konnte zu Änderungen im eigenen Verhalten führen. Nach Piorkowsky werden „in Abhängigkeit von den situativen Umweltbedingungen und deren Wahrnehmung sowie dem aktivierenden Reiz und der kognitiven Anreicherung durch Innen- und Außenreize ausgelöste

Empfindungen in mehr oder weniger reflektierte Handlungen nach subjektiven Regeln mental transformiert. Objektive und subjektive Merkmale der Person sind folglich Auslöser für finanzwirtschaftliche Handlungen.“ (Piorkowsky, 2010, S.7). Die Ergebnisse dieser Studie folgen somit dem thematischen Diskurs in der Literatur. Durch die Analyse der Interviewsequenzen konnte dies verifiziert werden, indem festgestellt wurde, dass dies vor allem dann der Fall war, wenn die Änderungen aus eigenem Antrieb heraus vorgenommen wurden. Dann hatten die Änderungen einen langanhaltenden Effekt und führten zu weiteren Entwicklungen im ökonomischen Handlungsfeld. Waren die Änderungen hingegen von außen aufgezwungen, konnten sich die Kinder nicht bewusst damit auseinandersetzen und hatten kein Mitspracherecht. Dies führte zwar meist zu dem von den Eltern gewünschten Verhalten, aber die Kinder überlegten sich eher Strategien, die Situation zu verarbeiten bzw. sich der Situation zu entziehen, als sich entwicklungstypischen Aufgaben zu widmen.

Die Schlüsselkategorie dieser Studie ist der Umgang mit Geld. Wie sich in den Ergebnissen zeigte, wurde das Entwicklungsziel *guter Umgang mit Geld* forciert. In der vorhandenen Literatur finden sich nur vereinzelt Aussagen zu den Dimensionen, aber kein Diskurs beinhaltete eine Definition oder nähere Erläuterungen, woran man einen guten oder schlechten Umgang mit Geld erkennt. Es wird vielfach einfach vorausgesetzt. Diese Studie hat sich daran versucht, den Umgang mit Geld genauer zu beschreiben und klarer zu erkennen, speziell die Sicht der Kinder zu berücksichtigen. In Ergänzung zur Definition beim Phänomen Umgang mit Geld (siehe Kapitel 4.1., S.144): „Der Umgang mit Geld ist eine sich wandelnde subjektive Einschätzung, die durch eigene Reflexion und gesellschaftlich vorgegebene Maßstäbe stark beeinflusst wird“, zeichnete sich ein guter Umgang mit Geld nach der tiefergehenden Analyse dadurch aus, mit seinem vorhandenen Geld in einem zeitlichen abgesteckten Rahmen auszukommen. Dabei sollten die Ausgaben kurz- und langfristig überdacht werden, wobei gleichzeitig geschaut werden sollte, wie für kurz- und langfristige Kaufwünsche und der Altersvorsorge gespart werden konnte. Internale Entscheidungen zum Sparen und Ausgeben sowie Einflüsse von außen, wie der Eltern, Freunde und der Gesellschaft, sollten kritisch hinterfragt und regelmäßig auf ihre Aktualität überprüft werden. Kommunikativ und offen sollten Informationen ausgetauscht und Probleme bearbeitet werden. Wichtig war und ist, die Eigenständigkeit der Kinder zu bewahren und ihnen zuzutrauen, eigene Entscheidungen zu treffen. Die Resultate der Untersuchung verdeutlichen dies, da einige Kinder in ihrem autonomen Verhalten eingeschränkt waren, wenn sie nicht die Unterstützung der Eltern hatten. Bezogen auf einen guten Umgang mit Geld ist Eltern folglich anzuraten, sowohl begleitend und

unterstützend den Kindern zur Seite stehen, als auch sie in die (finanziellen) Angelegenheiten der Familie miteinzubeziehen. Es zeigte sich nämlich in dieser Studie, dass die Wertschätzung der kindlichen Handlungen die gewünschten positiven Auswirkungen bezogen auf den Umgang mit Geld hatten, wenn die Kinder selbständig Entscheidungen treffen konnten, die durchaus auch Auswirkungen auf die Familie haben konnten. Die eigene Person wurde hier als moralisch wertvoll und kompetent erlebt. Wurde dies darüber hinaus von anderen wahrgenommen, führte dies zu Anerkennung und Stolz bezogen auf die eigene Person. Dadurch wurde wiederum das Selbstbewusstsein gestärkt. Dies führte dazu, andere Handlungen und Haltungen kritisch zu hinterfragen und die eigenen Strategien zu festigen. Nach Piorkowsky hängt es nämlich nicht so sehr davon ab, „ob wir etwas kaufen, ob wir das nötige Geld besitzen und für das gewünschte Gut ausgeben können, sondern sehr viel mehr, ob wir meinen, das Geld zu haben, und ob wir es ausgeben wollen. Das persönliche Selbstbild und die Einschätzung der wirtschaftlichen Situation sowie Zukunftserwartungen gehören zu einer solchen Entscheidungsfindung." (a.a.O., 2010, S.5). Dies konnte auch in dieser Studie festgestellt werden.

In der Datenanalyse wurde darüber hinaus deutlich, dass es den Kindern nicht nur darauf ankam, was real vorhanden war, sondern ebenso darauf, welche moralischen beziehungsweise symbolischen Bedeutungen damit verbunden waren. Die Kinder hatten mitbekommen, dass Geld neben seinem Tauschwert noch weitere Eigenschaften besaß. Vor allem in der konsumorientierten Gesellschaft wird Geld beispielsweise mit Macht und Anerkennung verbunden. Es wird vorgegeben, dass es erstrebenswert ist, Geld zu haben, um ein gutes Leben zu führen. Eine genaue Definition der Dimensionen gut versus schlecht findet man hierzu in der Literatur jedoch genauso wenig, wie beim Umgang mit Geld. Deshalb gilt es auch hier, sich eine subjektive Meinung aufzubauen und für sich zu entscheiden, was ein gutes Leben oder ein *guter Umgang mit Geld* beinhaltet. Diese subjektiven Auffassungen müssen dann wiederum in die familiären und gesellschaftlichen Strukturen eingebettet werden. Die Mehrheit der interviewten Kinder hatte berichtet, durch die Arbeit und das verdiente Geld einen *guten Umgang mit Geld* gelernt zu haben bzw. immer noch zu lernen. Dies widerspricht jedoch den Ergebnissen der Sparda-Herbststudie. Die dort befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen glaubten „mehrheitlich, gut mit Geld umgehen zu können – wobei die männlichen Befragten, die Älteren und Personen mit Hochschulreife sich dies noch etwas mehr zutrauen. Aber über die Hälfte der jungen Hessen (59% unter den 15-19Jährigen) hält ihr Wissen in diesem Bereich für unzureichend". (Sparda-Herbststudie, 2007, S.4). Ob dies von der Erfahrung mit eigenem Verdienst abhängig sein könnte, kann hier nur vermutet werden.

Insgesamt kann gesagt werden, dass es in der Literatur kaum tragfähige Aussagen darüber gibt, welche strategischen Prozesse bei Kindern den Umgang mit Geld beeinflussen bzw. erst entwickelt werden müssen, um mit Geld umgehen zu können. Die Ergebnisse dieser Untersuchung können hier Orientierung und Impulse geben. Denn es konnte erweiternd verifiziert werden, dass Kinder Entwicklungsprozesse durchlaufen, um den Umgang mit Geld zu lernen. Da diese Vorgänge teilweise parallel abgelaufen sind, sich teilweise bedingten und in die allgemeinen jugendtypischen Entwicklungsaufgaben eingebettet waren, konnten unterschiedliche Strategien und Denkmuster herausgearbeitet werden. Im Konkreten wurden Denkprozesse beim Ausgeben und Lernprozesse beim Sparen in den Ergebnissen beschrieben. Gleichzeitig musste eine Balance zwischen beiden Vorgängen Sparen und Ausgeben hergestellt werden, um am Ende das Entwicklungsziel zu erreichen, mit dem vorhandenen Geld in einer gesellschaftlich eingebetteten, der ökonomischen Entwicklung entsprechenden Art und Weise umzugehen. Wie gesagt, spielten der Erziehungsstiel der Eltern und die intervenierenden Bedingungen eine große Rolle in der Ausprägung des Umgangs mit Geld. Darüber hinaus war jede Entwicklung individuell und verlief nicht immer in geregelten Bahnen. Deshalb ist es umso wichtiger, den Kindern Möglichkeiten und Alternativen aufzuzeigen, mit denen sie ihre Lücken schließen können. Information, Kommunikation und das Zutrauen, dass auch schon Kinder die Thematiken Geld, Ökonomie und Konsum angemessen behandeln können, sind folglich wichtige Faktoren, die sowohl in der Familie als auch in der Gesellschaft zur Verfügung gestellt werden sollten, um den Kindern die Bewältigung der ökonomischen Entwicklungsaufgaben zu erleichtern.

6. FAZIT UND AUSBLICK

In dieser qualitativen Untersuchung von 22 arbeitenden Kindern hat sich herausgestellt, dass ein Umgang mit Geld nur durch verschiedene Prozesse und Entwicklungen erreicht werden konnte. Das Alter oder das Geschlecht waren dabei nicht ausschlaggebend, sondern vorrangig die kognitive Entwicklung und die Möglichkeit, eigene Entscheidungen zu treffen, unterstützend von Eltern, Schule und Gesellschaft. Es zeigte sich deutlich, dass Kinder erst, wenn sie eigenes Geld zur Verfügung hatten, eigene praktische Erfahrungen sammeln konnten, um daraus eine Balance zwischen den Handlungskategorien Ausgeben und Sparen herzustellen, die Gegebenheiten in der ökonomischen Welt kennenlernen, eigene Strategien entwickeln und über ihr Verhalten reflektieren konnten. Ein unterstützendes, partizipatives Elternhaus war dabei positiv für die Entwicklung ökonomischer Kompetenzen.

Insgesamt können die Ergebnisse dieser Studie dazu dienen, die bestehenden wissenschaftlichen Diskurse zu vertiefen, Änderungen anzuregen oder Impulse für neue Studien sein. An den entsprechenden Stellen wurde bereits darauf verwiesen. Die verwendete interdisziplinäre Sichtweise hat darüber hinaus dazu geführt, einen breiteren Ausschnitt heranzuziehen, um die Thematiken Geld und Konsum aus Sicht von Kindern darzustellen. Auch das Thema Arbeit von Kindern wurde ausführlich diskutiert. Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Arbeit von Kindern immer differenziert, im Kontext und bezogen auf das individuelle Kind betrachtet werden sollte. In der Literatur wurden dahingehend Beschränkungen in der Darstellung deutlich, so dass ich anregen möchte, das Konstrukt Arbeit weiterzufassen. Beispielsweise sollte die Begrifflichkeit *richtige* Arbeit aufgebrochen werden und Tätigkeiten ebenso als Arbeit bezeichnet werden, die nicht dem vorherrschenden Verständnis von Arbeit entsprechen (wie Arbeiten im Haushalt oder im Familienbetrieb). Infolgedessen wären Kinder nicht mehr gezwungen, die Tätigkeiten, die sie tun, anders zu bezeichnen.

In der Literatur war ebenso festzustellen, dass der Stellenwert von Erwerbsarbeit für das Selbstwertgefühl von Kindern genauso relevant war, wie die gesellschaftliche Wertschätzung (vgl. bpb, 2010, S.23). Dabei war es unerheblich, welche Art von Tätigkeit die Kinder ausführten. Alle befragten Kinder sprachen von einem Mehrwert ihrer (bezahlten) Tätigkeit. In der Gesellschaft sollte deshalb meiner Ansicht nach ein Umdenken bezogen auf die Arbeit von Kindern stattfinden. Denn wie sich zeigte, ist die Arbeit von Kindern nicht per se mit Nachteilen für die Kinder verbunden. Sie sollte von der Gesellschaft gewürdigt werden, so dass es keine

begrifflichen Seitenwege geben muss. Die sprachliche Diskrepanz zwischen verbotener Kinderarbeit und gefördertem Geldverdienen könnte dann genauso aufgelöst werden, wie die Verwendung von Begriffen wie Hobby oder Freundschaftsdienst für eine bezahlte Tätigkeit bei den hier befragten Kindern. Darüber hinaus sollte über Altersgrenzen diskutiert werden. Wie die Bewegungen arbeitender Kinder immer wieder betonen, sollte beispielsweise die Ausübung einer Tätigkeit nicht an eine Altersgrenze gebunden sein, sondern an deren geistige und körperliche Verfassung. Ein weiterer Aspekt ist die rechtliche Normierung. Auch hier sind Altersgrenzen als obsolet zu betrachten. Tätigkeiten, die an die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern angepasst sind, führen nicht in die Illegalität, sondern bieten Kindern die Möglichkeit, frei über ihr eigenes Tun zu entscheiden. Dagegen sollte es jedoch stärkere Restriktionen für Erwachsene geben, die Kinder ausbeuten und gegen ihren Willen zu Tätigkeiten zwingen, die dem körperlichen und geistigen Wohl von Kindern entgegenwirken (vgl. Nnaji, 2007). In den Ergebnissen dieser Studie konnte festgestellt werden, dass viele Kategorien nicht altersabhängig waren, sondern durch vor allem kognitive Entwicklungsschritte beeinflusst wurden. Altersbeschränkungen scheinen somit nicht geeignet zu sein, um Begrenzungen vorzunehmen. Es liegt nahe, dass das Alter in rechtlichen Regelungen leichter und schneller zu bestimmen ist als eine kognitive Entwicklung. Dennoch ist das Alter als Maßstab eine zu starre Prämisse, die vor allem in der heutigen digitalisierten Gesellschaft meiner Meinung nach nicht mehr zeitgemäß ist.

Die hier befragten, arbeitenden Kinder hatten ebenfalls einen starken Bezug zu ihrem Lohn entwickelt. Einen monetären Lohn zu erhalten und selbstverantwortlich eine Tätigkeit auszuführen, machte die Kinder stolz. Diese Erfahrungen waren für sie sehr wichtig und stärkten ihr Selbstwertgefühl. Der Lohn wurde indes gegenüber den anderen Einnahmequellen nicht besonders behandelt, sondern dem eigenen Budget zugeführt. Insgesamt wurden alle Einnahmequellen gleichbehandelt. Eine Ausnahme wurde gemacht, wenn ein Kind ein spezielles Sparsystem entwickelt hatte, wo die verschiedenen Einnahmen unterschiedlichen Sparzwecken zugeordnet wurden. Die Art der Arbeit war darüber hinaus nur dann von Bedeutung, wenn klar war, dass Kindern ihr verdientes Geld zur Verfügung stehen sollte. Bei den meisten Medienkindern war dies nämlich nicht der Fall und dies hatte negative Auswirkungen. Zum einen war ihr Freiraum eingeschränkt, selbst über ihr Geld entscheiden zu können, zum anderen fehlten praktische Erfahrungen zur Bewältigung und Weiterentwicklung ökonomischer Kompetenzen. Wenn das zur Verfügung stehende Geld beispielsweise selbst zur Verwaltung nach außen gegeben wurde (um aus eigenem Antrieb die Erreichbarkeit,

Sichtbarkeit oder Verfügbarkeit von Geld einzuschränken), war dies strategisch gewollt und internal gewünscht. Wenn den Kindern jedoch die Erreichbarkeit und Verfügbarkeit von Geld von außen eingeschränkt wurde (wie eben bei den Medienkindern beschrieben), war dies mit Frustration, teilweise aggressivem Machtverhalten auf Seiten der Kinder verbunden. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass sie kaum autonomes Finanzverhalten entwickelt haben. Der Einfluss der Eltern bzw. deren Erziehungsstil hatten somit die intervenierenden Bedingungen Erreichbarkeit, Sichtbarkeit und Verfügbarkeit von Geld als auch die Ausprägung des Umgangs mit Geld bei den hier befragten Kindern maßgebend mitbestimmt. Insgesamt hatten Entscheidungen, die bezogen auf die Handlungskategorien Sparen und Ausgeben und damit auf den Umgang mit Geld selbst getroffen wurden, eine stärkere internale Wirkung und konnten Veränderungen auslösen, als aufgezwungene Entscheidungen. Weiterführende Studien sollten diesen Aspekt näher untersuchen.

Aus den Interviewsequenzen konnte herausgearbeitet werden, dass meist die Einnahmen in dieser Altersklasse gleich wieder ausgegeben wurden und erst das übrig gebliebene Geld gespart wurde. Wenn jedoch ein teures Kaufobjekt in den Blick kam, konnte gezielt gespart werden. Je nach kognitiver Entwicklung wurde das Geld sorglos oder überlegt ausgegeben. Entscheidend war hier die Reflektion über die Ausgaben und die strategischen Überlegungen vor dem Ausgeben. Änderungen im Ausgabeverhalten waren dabei sowohl extrinsisch wie auch intrinsisch motiviert. Das Verhalten der Eltern spielte auch hier eine wichtige Rolle. Gespart wurde sowohl in den Subkategorien traditionell in der Spardose als auch modern auf der Bank. Sparkombinationen waren sehr häufig anzutreffen. Wie sich zeigte, haben die Kinder durch das traditionelle Sparen haptische Erfahrungen sammeln können und einen Überblick über ihre Finanzen gehabt. Beim modernen Sparen auf der Bank war dieser Überblick größtenteils verschwunden. Um das Entwicklungsziel *guter Umgang mit Geld* zu erlangen, ist es jedoch wichtig, über seine Finanzen Bescheid zu wissen. Auch hier konnte eruiert werden, dass Kinder, die selbst die Kontrolle hatten und selbst Entscheidungen getroffen haben, in ihrer Entwicklung vorangekommen waren. Das Sparen und das Ausgeben waren dabei wichtige Handlungskategorien. Hier konnten konkrete Ausprägungen analysiert werden, die Anhaltspunkte für weitere Studien liefern können. Das Verhältnis von Ausgaben und Einnahmen sagt demnach etwas über die Ausgabendisziplin oder letztlich auch etwas darüber aus, inwieweit die Kinder gelernt haben, mit ihren Einnahmen auszukommen, also „marktwirtschaftlich rational zu konsumieren, ohne dass am Ende der Einnahmen noch sehr viel Monat übrigbleibt.“ (Lange/Fries, 2006, S.48). Die wirkliche ökonomische

Finanzkompetenz zeigte sich in dieser Studie jedoch erst in der Fähigkeit der Kinder, das kognitive Wissen in entsprechendes Handeln überzusetzen. Dabei spielten nichtrationale Faktoren ebenso eine Rolle. Werthaltungen gegenüber Geld und Konsum oder bisherige Erfahrungen konnten den Umgang mit Geld und Finanzen maßgeblich beeinflussen. Die Kinder bekamen beispielsweise mit, wie der sichtbare Besitz oder Gebrauch mancher Konsumgüter es ermöglichte, der Umwelt eine soziale Stellung, die man innehatte oder anstrebte, mitzuteilen. Bestimmte Konsumgüter konnten zu Statussymbolen werden, mit denen die Gruppenzugehörigkeit gegenüber anderen demonstriert werden konnte (vgl. FAZ, 2010, S.3). Der Lebensstandard und Konsum war dabei abhängig von der Höhe des Einkommens. In diesen Rahmenbedingungen lernten die Kinder Wahlentscheidungen nach bestimmten Kriterien zu treffen, die die bestmögliche Befriedigung der Bedürfnisse mit begrenzten vorhandenen Mitteln ermöglichte. Dabei waren die zugrundeliegenden Motive und Ziele des Handelns subjektiv bedingt und basierten auf den vermittelten Werten und Normen der Gesellschaft, die wiederum ein Ergebnis der eigenen Erfahrungen und des Einflusses der sozialen Umwelt waren. In den letzten Jahren sind viele Studien über Ausgabeverhalten von Familien, Konsumverhalten von Kindern oder Armutsstudien durchgeführt worden, zum Beispiel die Shell-Jugendstudie (Shell Deutschland, 2010), die Sparda-Studie (2011), die Studie im 1. Armuts- und Reichtumsbericht für Baden-Württemberg (Ministerium für Arbeit, 2015) oder die Jugendstudie (elbdudler, 2018). Alle Studien hatten zum Ergebnis, dass sowohl auf Bundes- als auch auf kommunaler Ebene Maßnahmen getroffen werden müssen, die vor allem Kindern zugutekommen sollen. Umgesetzt wurden diese Forderungen jedoch bis heute nur marginal. Nach Raab soll „die Förderung und Entwicklung eines kompetenten und verantwortungsvollen Umgangs junger Menschen mit Geld und Konsum weiterhin Ziel sein.“ (a.a.O., 2007, S.20). Um die Entwicklung voranzutreiben hat die Gesellschaft im Zuge ihrer Wandlung zur Konsumorientierung zwar entsprechende Rahmenbedingungen für den ökonomischen Entwicklungsprozess geschaffen, eine Erfolgskontrolle blieb jedoch bisher aus.

Schlussendlich will diese Arbeit dazu beitragen, den Fokus in der Gesellschaft darauf zu legen, welche Vorteile eine Arbeit für Kinder mit sich bringt. Sie sollte dazu dienen, das Verhältnis von Kindern und Arbeit weiter zu diskutieren. Ein differenzierter gesellschaftlicher Blick auf die Arbeit von Kindern und ein wertschätzender Blick auf die Kinder selbst können dazu beitragen, das Vertrauen in Kinder als gleichwertiger Teil der Gesellschaft zu stärken. Und erst dann, wenn Kindern zugetraut wird, eigene Entscheidungen zu treffen und sich kompetent im finanziellen Bereich zu bewegen, können sie einen *guten Umgang mit Geld* erlernen. Schon die

Sparda-Studie hat feststellen können: „Kinder lernen gerne und schnell, wenn sie dazu motiviert werden. Der größte Motivationsfaktor ist der eigene Erfolg. Kinder, die sich im Umgang mit Geld als selbstwirksame, entscheidungsfähige Personen erfahren, die kalkulieren und planen können, entwickeln jeweils schnell die Kompetenzen, die sie für die Bewältigung ihrer Aufgaben benötigen. Dafür brauchen sie jedoch altersspezifische Aufgaben und die entsprechende Unterstützung seitens ihrer Bezugspersonen.“ (Sparda-Studie, 2011, S.24). Das Wissen über Geld mit all seinen Facetten und dessen Umgang ist somit bereits für Kinder von großer Bedeutung, da in jungen Jahren der Grundstein für das Erlernen von Strategien und Handlungsprozessen und damit für den Umgang mit Geld gelegt wird. Als primäre Sozialisationsinstanz spielen deshalb die Eltern eine sehr wichtige Rolle in der Entwicklung ökonomischer Kompetenzen. In der Datenanalyse wurde bereits festgestellt, dass von einer positiven Entwicklung auszugehen ist, wenn Eltern einerseits den Kindern in ihrer Entwicklung begleitend zur Seite stehen, und andererseits sie in ihrer Finanzkompetenz ausbilden, um ökonomisch und kritisch kompetente Entscheidungen zu treffen. In jeder Familie sollten die Eltern ihre Aufgabe in der Gelderziehung aktiv wahrnehmen und offen über Geld sprechen (vgl. auch Langmeyer/Winklhofer, 2014, S.7). Konkret sollte Wissen darüber vermittelt werden, wie mit Geld umgegangen werden sollte, welchen Wert Geld hat, was für Ausgaben auf sie zukommen, wie gespart werden kann, wie sie einen Überblick über ihre Einnahmen bekommen und wie sie Schulden vermeiden. Dabei sollte den Kindern mehr und mehr zugetraut werden, sowohl selbst zu entscheiden, was sie brauchen, als auch zu lernen, ihre Bedürfnisse angemessen einzuschätzen und eigenständig Strategien zu entwickeln, was für sie zur Befriedigung der Bedürfnisse nötig und sinnvoll ist. Eltern können ihren Kindern jedoch Finanzwissen und Finanzkompetenz nur in dem Maße vermitteln, wie sie selbst über die entsprechenden Kompetenzen verfügen. Folglich ist es wichtig, Alternativen in der Außenwelt zu finden, die Kinder unterstützen, ihre (ökonomischen) Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten, sollten die Erfahrungen im Elternhaus nicht ausreichen. Es sollten deshalb zusätzliche Lernfelder für Kinder in den weiteren Sozialisationsinstanzen geschaffen werden. Einzelne Projekte in Bundesländern wie Baden-Württemberg greifen dies bereits auf (vgl. Landesstelle Baden-Württemberg gGmbH, 2009). Die Schule ist dabei ebenfalls aufgefordert, ihren Beitrag dazu zu leisten. Sie kann über den Unterricht Kinder über die Gefahren und Möglichkeiten des Konsums und des Geldes aufklären und ihnen Strategien an die Hand zu geben, kontrolliert im ökonomischen Wirtschaftsfeld zu agieren. Bis heute ist die Vermittlung von Finanzkompetenz jedoch kein offizielles Unterrichtsthema, sondern abhängig vom Engagement der Lehrer. Piorkowsky konnte beispielsweise in seiner Evaluation zum Projekt Geldkunde (als

Unterrichtsfach) feststellen, dass „Jugendliche mit vorheriger Geldkunde einen erheblichen Kompetenzvorsprung vor Jugendlichen ohne vorherige Geldkunde haben." (a.a.O., 2010, S.17). Auch May führt an: „Der von frühester Kindheit an in komplexe wirtschaftliche Sach- und Problemverhalte gestellte Mensch wird auf diese Lebenssituation schulisch nicht hinreichend vorbereitet. Seiner Befähigung zur ökonomischen Lebensmeisterung wird nicht im erforderlichen Umfang entsprochen. Eine ihn dafür ausstattende Grundbildung muss deshalb zum integralen Bestandteil der schulischen Allgemeinbildung werden." (May, 2011, S.3). Wie sich zeigte, sind diese Themen auch in der heutigen Zeit immer noch aktuell und notwendig, diskutiert zu werden (vgl. Engartner/Nijhawan, 2019). Denn nur so kann eine Umwelt geschaffen werden, die Kindern erlaubt, selbstbestimmt ihren Weg zu gehen, eigenständig Strategien zu entwickeln sowie Erfahrungen (positive wie negative) zu sammeln, um mit der Entwicklung einer ökonomischen Finanzkompetenz in der heutigen konsumorientierten Gesellschaft zu bestehen.

LITERATUR

Auhagen, Ann Elisabeth/ von Salisch, Maria (1993): „Zwischenmenschliche Beziehungen“ (S.81-117). Göttingen: Hogrefe.

Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (2009): „Geld“ (Nr.26/2009). Frankfurt am Main: Bundeszentrale für politische Bildung.

Arendt, Hannah (1998): „Vita activa oder vom täglichen Leben“ (The human condition, University of Chicago, 1958, deutsch 1967), 10. Taschenbuchauflage. München: Piper Verlag.

Baacke, Dieter (2000): „Kinder zwischen Markt und Kultur“. In: Fromm, Martin/ Haase, Frank/ Schlottke, Peter F. (Hrsg.): „Inszenierte Wirklichkeiten - Lernen und Entwicklung in der Medienwelt“, Schriftenreihe Band 3. Baden-Baden: NOMOS Verlagsgesellschaft, (S.103-115).

Bennewitz, Hedda (2010): „Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft“. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.43-60).

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005): „Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven“. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Besand, Anja/ Overwien, Bernd/ Zorn, Peter (Hrsg.) (2019): „Politische Bildung mit Gefühl“, Band 10299. Bonn: Schriftenreihe der bpb.

Betz, Tanja/ Gaiser, Wolfgang/ Pluto, Liane (Hrsg.) (2010): „Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse und gesellschaftliche Herausforderungen“. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Bönig, Jürgen (2012): „Zur Geschichte der Kinderarbeit“. In: APuZ, 62. Jahrgang, 43/2012. Frankfurt am Main: Bundeszentrale für politische Bildung, (S.3-9).

Binswanger, Hans-Christoph (2009): „Die Rolle von Geld und Kapitel in unserer Gesellschaft“. In: APuZ „Geld“, 26/2009. Frankfurt am Main: Bundeszentrale für politische Bildung, (S. 3-5).

Bohnsack, Ralf (2005): „Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Beiheft Nr. 4, Wiesbaden: Springer Verlag, (S.63-81).

Bohnsack, Ralf (2008): „Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung“. Leverkusen: Opladen Verlag Barbara Budrich.

Bourdieu, Pierre (1993): „Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität“. In: Berg, Eberhard/ Fuchs, Martin (Hrsg.): „Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, (S.365-374).

Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2002): „Das Experteninterview“. Wiesbaden: Leske + Budrich Opladen.

Boyden, Jo/ Ling, Brigitta/ Myers, William (1998): “What works for working children”. Stockholm: Save the Children & Unicef.

Brezinka, Wolfgang (1990): „Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft“, Gesammelte Schriften, 4, 5.Auflage. München/ Basel: Ernst Reinhardt.

Britten, Uwe (2010): „Kindheit in der Dritten Welt“. In: APuZ, 38/2010, Frankfurt am Main: Bundeszentrum für politische Bildung, (S.31-37).

Brox, Hans/ Walker, Wolf-Dietrich (2003): „Allgemeiner Teil des BGB“. München: Verlag Franz Vahlen.

Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ, Hrsg.) (2001): „Darf ich mal den Ausweis sehen? Altersgrenzen im Kinder- und Jugendschutz“. Bonn: BAJ.

Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkasse (Hrsg.) (2009): „Taschengeld und Hinzuverdienst“. In: LBS- Kinderbarometer Deutschland. Münster: RDN-Verlags GmbH & Co KG, (S.151-168).

Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkasse (Hrsg.) (2012/2014/2016/2018): „LBS-Kinderbarometer Deutschland 2012/2014/2016/2018“. Münster: RDN-Verlags GmbH & Co KG.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008): „Lebenslagen in Deutschland - 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung“. Berlin: Bundesanzeiger Verlag.

Bundesverband deutscher Banken (Hrsg.) (2012): „Jugendstudie 2012 – Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur“, Ergebnisbericht. Berlin: Bundesverband Deutscher Banken.

Bpb: Bundeszentrale für politische Bildung (2010): „Haushalt – Markt – Konsum“. In: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 308/2010. Bonn: bpb.

Claar, Annette (1996): „Was kostet die Welt? Wie Kinder lernen, mit Geld umzugehen“. Berlin: Springer Verlag.

Creutz, Helmut (2009): „Die 29 Irrtümer rund ums Geld“, Sonderproduktion 2. Auflage. Wien: Signum Verlags GmbH.

Cussianovich, Alejandro (2015): "Was ist das für ein Arbeitsbegriff?". In: terre des hommes Magazin 4/2015. Osnabrück: terre des hommes, (S.5).

Denzin, Norman K. (1977): „The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods". New York: Taylor & Francis Inc.

Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode (2000): „Bericht der Bundesregierung über Kinderarbeit in Deutschland", Drucksache 14/3500. Berlin: Deutscher Bundestag.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2009): „Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland". Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk.

Deutsches NRO-Forum Kinderarbeit (2009): „Kinderarbeit – Kinderrechte". Heidelberg: Deutsches NRO-Forum.

DIW (2003): „Jobben von Jugendlichen beeinträchtigt weder Schulleistungen noch Freizeit. Ergebnisse des SOEP für die Jahre 2000 bis 2002". In: Wochenbericht des DIW, Nr. 38. Berlin: DIW, (S.574-575).

Dölle, Gilla (1997): „Die (un)heimliche Macht des Geldes". Frankfurt am Main: Dipa Verlag GmbH.

Drewes, Ralf (1993): „Identität". Münster, New York: Waxmann.

Dubbert, Nicole/ Hufnagel, Rainer (2006): „Taschengeld und Sparverhalten bei Grundschulkindern". In: IÖB-Diskussionspapier, Nr. 3/06, Münster: IÖB.

Easterlin, Richard A. (1974): „Does Economic Growth Improve the Human Lot?". In: David, Paul A./ Reder, Melvin W. (Hrsg.): „Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz." New York: Academic Press, (S.89-125).

Elbdudler (2018): „Jugendstudie 2018". Hamburg: YouGov. In: www.jugendstudie.elbdudler.de zuletzt 01.02.2020.

Engartner, Tim/ Krisanthan, Balasundaram (2013): „Ökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Kontext – oder: Aspekte eines Konzepts sozioökonomischer Bildung". In: GWP - Gesellschaft, Wissenschaft, Politik, Heft 2/2013. Leverkusen: Budrich Verlag, (S.243-356).

Engartner, Tim/ Krisanthan, Balasundaram (Hrsg.) (2017): „Wieviel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?". In: Schriftenreihe der GPJE. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Engartner, Tim/ Nijhawan, Subin (2019): „Emotionen in der sozioökonomischen Bildung als Lernanlässe und Lernvoraussetzungen". In: Besand, Anja/ Overwien, Bernd/ Zorn, Peter (Hrsg.): „Politische Bildung mit Gefühl". Bonn: bpb, (S.367-379).

Erikson, Erik Homburger (1973): „Identität und Lebenszyklus“, 1.Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

FAZ – Institut für Management-, Markt- und Medieninformationen GmbH, Geld und Haushalt Beratungsdienst der Sparkassen-Finanzgruppen (Hrsg.) (2010): „Finanzkompetenz“. Frankfurt am Main: Boschen Offsetdruck GmbH.

Feierabend, Sabine/ Klingler, Walter (2000): „Jugend und Medien zur Jahrtausendwende“. In: Fromm, Martin/ Haase, Frank/ Schlottke, Peter F. (Hrsg.): „Inszenierte Wirklichkeiten - Lernen und Entwicklung in der Medienwelt“, Schriftenreihe Bd. 3. Baden-Baden: NOMOS Verlagsgesellschaft, (S.11-34).

Feil, Christine (2003): „Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit“. Weinheim/ München: Juventa Verlag.

Fend, Helmut (1990): „Vom Kind zum Jugendlichen“, Band 1. Bern: Verlag Hans Huber.

Fend, Helmut (1991): „Identitätsentwicklung in der Adoleszenz“, Band 2. Bern: Verlag Hans Huber.

Fischer, Andreas/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): „Sozioökonomische Bildung“. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1436. Bonn: bpb.

Flick, Uwe (1999): „Qualitative Forschung“, 4. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe (2004): „Triangulation. Eine Einführung“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe (2005): „Standards, Kriterien, Strategien. Zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung“. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), Heft 2. Leverkusen: Budrich Verlag, (S.191-210).

Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag.

Friebertshäuser, Barbara/ Panagiotopoulou, Argyro (2010): „Ethnographische Feldforschung“. In: Friebertshäuser/ Langer/ Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage: Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.301-322).

Fries, Stefan (2002): „Kinder und ihre Freizeit“. In: LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.): „Kindheit 2001“. Opladen: Budrich Verlag, (S.169-191).

Friesen, Astrid von (1994): „Erziehung im Konsumrausch - Geld spielt keine Rolle“. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Ganssmann, Heiner (1986): „Geld – ein symbolisch generalisiertes Medium der Kommunikation“. In: „Prokla“, Zeitschrift für politische Ökonomie und sozialistische Politik, 16. Jg., Nr. 2. Berlin: Rotbuch Verlag, (S.6-22).

Gehrmann, Johannes/ Reuel, Günter/ Schuhe, Helga (1976): „Geld“. Berlin: Pädagogisches Zentrum.

Glaser, Barney G. (1992): „Basics of Grounded Theory Analysis”. Mill Valley: CA.

Glaser, Barney G. (2011): „Vierzig Jahre nach The Discovery: Grounded Theory weltweit“. In: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): „Grounded Theory Reader”, 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, (S.53-68).

Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L. (1967): „The discovery of grounded theorey”. Chicago: Aldine.

Gräbe, Sylvia (Hrsg.) (1998): „Vom Umgang mit Geld. Finanzmanagement in Haushalten und Familien“. Frankfurt a.M./ New York: Stiftung „der private Haushalt“.

Grunenberg, Heiko/ Kuckartz, Udo (2010): „Deskriptive Statistik in der qualitativen Sozialforschung”. In: Friebertshäuser/ Langer/ Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag. (S.487-500).

Gudjons, Herbert (1995): „Pädagogisches Grundwissen“, 4.Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hannover, Jantje (2002): „Kinder wollen arbeiten – Kinderarbeit in Deutschland“, WDR ServiceZeit Familie vom 10. Juli 2002. In: https://web.archive.org/web/20070929211928/http://www.wdr.de/tv/service/familie/inhalt/20020710/b_5.phtml zuletzt 01.02.2020.

Haubl, Rolf (2005): „Selbstwert und Geldwert – die psychologische Bedeutung des Geldes“ – Vortrag auf dem 3. Forum Supervision und Politik. Berlin: DGSv.

Haupt, Gisela/ Müller-Michaelis, Matthias (2001): „So lernen Kinder mit Geld umzugehen“. München: Südwestverlag.

Haußer, Karl (1983): „Identitätsentwicklung“ (dt.-sprachig). New York: Harper & Row Publishers.

Heidel, Klaus (2003): „Kinderarbeiten in Zeiten der Globalisierung“. Heidelberg: Werkstadt Ökonomie e.V.

Heinze, Thomas/ Müller, Ernst/ Stickelmann, Bernd/ Zinnecker, Jürgen (1975): „Handlungsforschung im pädagogischen Feld“. München: Juventa Verlag.

Heinzel, Frederike (Hrsg.) (2000): „Methoden der Kindheitsforschung“. Weinheim/ München: Juventa Verlag.

Heinzel, Frederike (2010): „Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung“. In: Friebertshäuser/ Langer/ Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.707-722).

Hengst, Heinz (1996): „Kinder an die Macht!“. In: Zeiher, Helga/ Büchner, Peter/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): „Kinder als Außenseiter?“. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.117-133).

Hengst, Heinz (2000): „Die Arbeit der Kinder im Umbau der Arbeitsgesellschaft“. In: Hengst, Heinz/ Zeiher, Helga (Hrsg.): „Die Arbeit der Kinder“. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.71-97).

Hengst, Heinz (2002): „Zur Verselbständigung der kommerziellen Kinderkultur“. In: Zeitschrift Televizion, 15 / 2002 / 2. München: Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI), (S.45-51) unter www.br-online.de/jugend/izi/text/hengst15_2.htm zuletzt 01.02.2020.

Hengst, Heinz (2003): „Kinder und Ökonomie. Aspekte gegenwärtigen Wandels“. In: Krätzl-Nagl, Renate/ Mierendorff, Johanna/ Olk, Thomas (Hrsg.): „Kinder im Wohlfahrtsstaat“, Frankfurt/ New York: Campus Verlag, (S.235-266).

Hengst, Heinz (2013): „Kindheit im 21. Jahrhundert“. Weinheim/ München: Beltz, Juventa Verlag.

Hengst, Heinz/ Zeiher, Helga (Hrsg.) (2000): „Die Arbeit der Kinder“. Weinheim/ München: Juventa Verlag.

Hessisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) (1994): „Kinderarbeit in Hessen“. Hessen: Hausdruck.

Hofer, Manfred; Wild, Elke; Noak, Peter (Hrsg.) (2002): „Lehrbuch Familienbeziehungen“, 2. Auflage. Göttingen/ Bern/ Toronto/ Seattle: Hogrefe Verlag.

Honig, Michael-Sebastian/ Lange, Andrea/ Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999): „Aus der Perspektive von Kindern“. Weinheim/ München: Juventa Verlag.

Hradil, Stefan (2009): „Wie gehen die Deutschen mit Geld um?“. In: APuZ „Geld“, 26/2009. Frankfurt am Main: bpb, (S.33-39).

Hülst, Dirk (2010): „Grounded Theory“ In: Friebertshäuser/ Langer/ Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.281-300).

Hungerland, Beatrice/ Liebel, Manfred/ Liesecke, Anja/ Wihstutz, Anne (2005): „Bedeutungen der Arbeit von Kindern in Deutschland. Wege zu partizipativer Autonomie?“. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, Vol. 14, Nr. 2. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, (S.77-93).

Hurrelmann, Klaus (1986): „Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit“. Weinheim/ München: Beltz-Verlag.

Hurrelmann, Klaus/ Grundmann, Matthias/ Walper, Sabine (2008): „Handbuch Sozialforschung“. Weinheim: Beltz-Verlag.

ILO (2017): Bericht „Global estimates of child labour – results and trends 2012-2016“. Genf: ILO.

Jugendarbeitsschutzgesetz (1998). In: „Arbeitsgesetzte“, 54. Auflage. München: Beck-Texte im Deutschen Taschenbuch Verlag und www.gesetze-im-internet.de zuletzt 01.02.2020.

Kambartel, Friedrich (1993): „Arbeit und Praxis“. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Heft 41, Berlin: De Gruyter, (S.239-249).

Kelle, Helga/ Breidenstein, Georg (1996): „Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung“. In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie, 16/1. Weinheim: Juventa-Verlag, (S.47-67).

Kellermann, Paul (1991): „Gesellschaftlich erforderliche Arbeit und Geld“, Klagenfurter Beiträge zur Bildungswissenschaftlichen Forschung 22. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlags-GmbH.

Kids Aktiv (2002): „Wir wünschen uns Arbeit, die Spaß macht, und eine Welt, die friedlich und gesund ist“. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 26, 2. Wien: Pabst Science Publishers, (S.37-39).

Kids-Verbraucher-Analyse (2004/ 2008/ 2010/ 2012): „Kids-Verbraucheranalyse“. Berlin: Egmont Ehapa Verlag unter www.ehapa-media.de zuletzt 01.02.2020.

Kirchhöfer, Dieter (2004): „Kinderarbeit in einer sich entgrenzenden Arbeitsgesellschaft“. In: Hungerland, Beatrice/ Overwien, Bernd: „Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, (S.143-159).

Klika, Dorle (2010): „Methodische Zugänge der historischen Kindheitsforschung“. In: Friebertshäuser/ Langer/ Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.687-706).

Könneker, Wilhelm (1971): „Über das Geld und seine Verwaltung“. Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt.

Krappmann, Lothar (1998): „Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen“. In: Hurrelmann, Klaus/ Ulrich, Dieter (Hrsg.): „Handbuch der Sozialforschung“, Studienausgabe. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, (S.355-375).

Krappmann, Lothar (2000): „Soziologische Dimensionen der Identität“, 13.Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Krappmann, Lothar/ Oswald, Hans (1995): „Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktion und Sozialbeziehungen“. Weinheim/ München: Juventa Verlag.

Kruber, Klaus-Peter (1977): „Konsum und Arbeit“. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.) (1997): „Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung“. Bergisch-Gladbach: Hobein.

Krüger, Alfred (1975a): „Das Geld – Geschichte, Aufgaben und Funktionen“, 3. Auflage. Bad Harzburg: Verlag WWT.

Krüger, Alfred (1975b): „Das Geld rollt – Kreislauf und Außenwert des Geldes“, 3. Auflage. Bad Harzburg: Verlag WWT.

Krüger, Alfred (1976): „Einkommen – Auskommen; Familienhaushalt; Sozialprodukt“, 3.Auflage. Bad Harzburg: Verlag WWT.

Küppers, Barbara (2012): „Gibt es „gute“ Kinderarbeit? Plädoyer für den kinderrechtlichen Ansatz“. In: APuZ, 62. Jahrgang, 43/2012. Frankfurt am Main: bpb, (S.23-28).

Küppers, Barbara (2015): „Kinderarbeit. Ehrgeizige Pläne und kleine Schritte”. In: terre des hommes: „Kinderarbeit“, Heft 4/2015. Osnabrück: terre des hommes, (S.3-7).

Landesamt für Soziales und Familie (2000): „Kinderarbeit im Freistaat Thüringen. Ergebnisse einer Schwerpunktaktion 1999”. Thüringen: Hausdruck.

Landesstelle Baden-Württemberg gGmbH (Hrsg.) (2009): „Kinder und ihr Umgang mit Geld und Konsum”, Schriftenreihe Nr. 44. Stuttgart: Burger Druck.

Lange, Elmar (2004): „Jugendkonsum im 21. Jahrhundert”. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lange, Elmar/ Fries, Karin (2006): „Jugend und Geld 2005“. Münster/ München: IJF (Institut für Jugendforschung).

Langmeyer, Alexandra/ Winklhofer, Ursula (2014): „Taschengeld und Gelderziehung“. München: Deutsches Jugendinstitut.

Ledig, Michael (1988): „Auswirkungen gewandelter Familienstrukturen auf heutige Kindheit – neue Perspektiven für öffentliche Erziehung“. In: Harms, Gerd/ Preissing, Christa (Hrsg.): „Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderungen von Kindheit“, 1. Auflage. Berlin: Fipp-Verlag, (S.9-36).

Levison, Deborah (2000): „Children as economic agents”. In: Feminist Studies, 6, 1. (S.125-134).

Liebel, Manfred (1999): „Child Labour oder Child Work? – Unterschiedliche Begriffe und ihre Bedeutung für die Analyse und Beurteilung von Kinderarbeit”. In: Bernd Overwien/ Claudia Lohrenscheid/ Gunnar Specht (Hrsg.): „Arbeiten und Lernen in der Marginalität“. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag, (S.85-94).

Liebel, Manfred (2001): „Kindheit und Arbeit”. Frankfurt a. M./ London: IKO-Verlag.

Liebel, Manfred (2008): „Forschende Kinder“. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 38 (3). Lahnstein: Verlag Neue Praxis, (S.239-251).

Liebel, Manfred/ Nnaji, Ina/ Wihstutz, Anne (Hrsg.) (2008): „Kinder. Arbeit. Menschenwürde – Internationale Beitrag zu den Rechten arbeitender Kinder“. Frankfurt a. M./ London: IKO-Verlag.

Liebel, Manfred/ Meade, Philip/ Saadi, Iven (2012): „Brauchen Kinder ein Recht zu arbeiten? Kindheitskonzepte und Kinderarbeit“. In: APuZ, 62. Jahrgang, 43/2012. Frankfurt a. M.: bpb, (S.35-41).

Liebenow, Hermann (2009): „Gelderziehung und Taschengeld“. In: Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP), www.familienhandbuch.de zuletzt 01.02.2020.

Liebert, Nicola (2012): „Der Kampf der ILO gegen Kinderarbeit“. In: APuZ, 62. Jahrgang, 43/2012. Frankfurt a. M.: bpb, (S.10-16).

Loerwald, Dirk/ Schröder, Rudolf (2011): „Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung”. In: ApuZ, 12/2011. Frankfurt a. M.: bpb, (S.9-15).

Marotzki, Winfried/ Tiefel, Sandra (2010): „Qualitative Bildungsforschung”. In: Friebertshäuser/ Langer/ Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.73-88).

Marx, Karl (2013): „Das Kapital”, Band 1, 40. Auflage.Berlin: Dietz Verlag Berlin.

May, Hermann (2011): „Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung”. in: ApuZ, 12/2011. Frankfurt a. M.: bpb, (S.3-9).

Media (2005): „Wir entdecken die Welt des Geldes mit Spiel und Spaß“. Scheidegg: Media Verlagsgesellschaft mbH.

Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1991): „Expertinneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion“. In: Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus (Hrsg.): „Qualitativ-empirische Sozialforschung“. Opladen: Westdeutscher Verlag, (S.441-471). (wiederabgedruckt in: Bogner; Littig; Menz 2002, S.71-93).

Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): „Grounded Theory Reader”, 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Miethe, Ingrid (2010): „Forschungsethik”. In: Friebertshäuser/ Langer/ Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.927-938).

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW (Hrsg.) (1991): „Kinderarbeit“. Köln: Moeker Merkur Druck GmbH.

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen (Hrsg.) (1994): „Kinderarbeit im Land Brandenburg“. Potsdam: Hausdruck.

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg (2015): „1. Armuts- und Reichtumsbericht für Baden-Württemberg“. Stuttgart: Hausdruck.

Neuenschwander, Markus P. (1996): „Entwicklung und Identität im Jugendalter”. Bern/ Stuttgart/ Wien: Verlag Paul Haupt.

Nnaji, Ina (2007): „Müssen Kinder vor Arbeit geschützt werden?“. In: Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz Nr. 1/43, Jahrgang März 2007. Stuttgart: Aktion Jugendschutz, (S.12-21).

Neumann, Hans-Peter (1974): „Arbeit und Lohn“. Bad Harzburg: Verlag WWT.

Neuner, Michael/ Raab, Gerhard / Reisch, Lucia A. (2008): „Kaufsucht bei Jugendlichen“. In: Klein, Michael: „Kinder und Suchtgefahren“. Stuttgart: Schattauer GmbH, (S.162-173).

Niffka, Erwin (1976): „Sparen – Dienst an der Gesellschaft“, 3. Auflage. Bad Harzburg: Verlag WWT.

North, Michael (1994): „Das Geld und seine Geschichte“, 1. Auflage. München: C.H.Beck.

Oerter, Montada (Hrsg.) (1998): „Entwicklungspsychologie“, 4.Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Oswald, Hans (1997): „Was heißt qualitativ forschen“. In: „Forschungsmethoden“. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.71-87).

Oswald, Hans (2008): „Helfen, Streiten, Spielen, Toben. Die Welt der Kinder in einer Grundschulklasse“. Opladen: Farmington Hills.

Oswald, Hans (2010): „Was heißt qualitativ Forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten“. In Friebertshäuser/ Langer/ Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.183-202).

Parsons, Talcott (1967): „On the concept of political power“. In: „Sociological theory and modern society“. New York: Free Press.

Piaget, Jean (1986): „Das moralische Urteil beim Kinde”. München: DTV.

Piorkowsky, Michael-Burkhard (2009): „Lernen, mit Geld umzugehen“. In: APuZ: „Geld“, 26/2009. Frankfurt a. M.: bpb, (S.40-46).

Piorkowsky, Michael-Burkhard (2010): „Evaluation des Projektes Geldkunde“. Berlin/ Bonn: Das Diakonische Werk Steglitz und Teltow-Zehlendorf e.V., Universität Bonn, Professur für Haushalts- und Konsumökonomik.

Prengel, Annedore/ Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje (2010): „Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung”. In: Friebertshäuser/ Langer/ Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.17-42).

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2000): „Kinderarbeit in Deutschland“. In: Sozialpolitische Umschau, Nr. 186, Berlin: Hausdruck.

Raab, Gerhard (2007): „Süchtiges Kaufverhalten: Die Schattenseiten unserer Konsumgesellschaft“. Ludwigshafen am Rhein: Hochschule für Wirtschaft.

Retzmann, Thomas (2011): „Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung“. In: APuZ 12/2011. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, (S.15-21).

Rosendorfer, Tatjana (2000): „Kinder und Geld. Gelderziehung in der Familie“, Frankfurt a. M.: Campus Verlag GmbH.

Rousseau, Jean-Jacques (1995): „Emil oder über die Erziehung“, 12. Auflage. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Schöningh.

Schlehe, Judith (2003): „Formen qualitativer ethnographischer Interviews”. In: Beer, Bettina (Hrsg.): „Methoden und Techniken der Feldforschung“. Berlin: Reimer Verlag, (S.71-94).

Schlösser, Hans-Jürgen/ Neubauer, Maria/ Tzanova, Polia (2011): „Finanzielle Bildung“. In: APuZ 12/2011. Bonn: bpb, (S.21-27).

Schmidt, Christiane (2010): „Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews“. In: Friebertshäuser/ Langer/ Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.473-486).

Schneider, Thorsten/ Wagner, Gerd G. (2003): „Jobben von Jugendlichen beeinträchtigt weder Schulleistungen noch Freizeit“. In: Wochenbericht des DIW, Nr. 38. Berlin: DIW, (S.574 – 575).

Schründer-Lenzen, Agi (2010): „Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung“. In: Friebertshäuser/ Langer/ Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.149-158).

Schütze, Fritz (1983): „Biographieforschung und narratives Interview“. In: Neue Praxis 13 (3) Lahnstein: Verlag Neue Praxis, (S.283-293).

Seeber, Günther (2006): „Der sozioökonomische Ansatz in der Fachdidaktik am Beispiel Ökologischer Ökonomie“. In: Fischer, Andreas (Hrsg.): „Ökonomische Bildung – quo vadis?“. Bielefeld: Bertelsmann, (S.28-44).

Senatsverwaltung für Soziales Berlin (Hrsg.) (1994): „Kinderarbeit in Berlin - Zwischenbericht“. Berlin: Hausdruck.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): „Shell Jugendstudie - Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich“. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Sparda Herbststudie (2007): „Finanzverhalten in Hessen: Jugend und Geld“. Hessen: Sparda Bank.

Sparda-Studie (2011): „Finanzverhalten in Hessen: Kinder und Geld“. Hessen: Sparda-Bank.

Stange, Waldemar (2010): „Partizipation von Kindern“. In: APuZ 38/2010, Frankfurt a. M.: bpb, (S.16-24).

Stiftung Warentest (Hrsg.) (2003): „Jugend und Geld“, 3. Auflage. Berlin: Stiftung Warentest.

Strauss, Anselm L. (1998): „Grundlagen qualitativer Sozialforschung“; 2. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.

Strauss, Anselm L./ Corbin, Juliet (1996): „Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung“. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.

Strübing, Jörg (2002): „Grounded Theory“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 54, Heft 2. Wiesbaden: Springer Verlag, (S.318-342).

Tiefel, Sandra (2005): „Kodierung nach der Grounded Theory, lern- und bildungstheoretisch modifiziert“. In: ZBBS - Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Jg. 6, Heft 1/2005. Leverkusen: Budrich-Verlag.

Tully, Claus/ van Santen, Eric (2012): „Das verfügbare Geld im Jugendalltag von 13- bis 17jährigen Schülern und Schülerinnen: Empirische Ergebnisse“. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2/2012. Leverkusen: Budrich-Verlag, (S.197-211).

Twist, Lynne (2005): „Die Seele des Geldes“. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Verbraucherzentrale Bundesverband (2009): „Schuldenreport 2009“. Berlin/ Freiburg: Verbraucherzentrale Bundesverband e.V.

Von Friesen, Astrid (1994): „Geld spielt keine Rolle. Erziehung im Konsumrausch“. Hamburg: Rowohlt.

Weber, Birgit (Hrsg.) (2018): „Alltagswissen, Wirtschaftswissen und sozioökonomische Bildung“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Wihstutz, Anne (2004): „Arbeit als Lernfeld für Kinder“. In: Hungerland, Beatrice/ Overwien, Bernd (Hrsg.): „Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, (S.111-127).

Wihstutz, Anne (2009): „Verantwortung und Anerkennung“. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.

Witzel, Andreas (1982): „Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen“. Frankfurt am Main/ New York: Campus.

World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2007): „Kinder in Deutschland. 1. World Vision Kinderstudie“. Frankfurt: Fischer Verlag.

Uhlendorff, Harald/ Prengel, Annedore (2010): „Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden”. In: Friebertshäuser/ Langer/ Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. Auflage. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.137-148).

Unicef (2008): „Kinderarbeit“. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e.V.

Unverzagt, Gerlinde (2012): „Arbeitende Kinder: Deutschlands fleißige Kids“. In FAZ Menschen und Wirtschaft unter: www.faz.net/aktuell/wirtschaft/menschen-wirtschaft/arbeitende-kinder-deutschlands-fleissige-kids-11820484.amp.html zuletzt 01.02.2020.

Unverzagt, Gerlinde/ Hurrelmann, Klaus (2001): „Konsum-Kinder“. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

ZDF (2009): „Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland“. Mainz: ZDF.

Zelizer, Viviana (2002): „Kids and commerce“. In: “Childhood” Vol. 9 (4). New York: Sage Publishing (S.375-396).

Zimbardo, Philip G. (1992): „Psychologie”, 5. Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag.

Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): „Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht“. Weinheim: Beltz-Verlag.

Zinnecker, Jürgen (1995): „Pädagogische Ethnographie“. In: Behnken, Ihmke/ Jaumann, Olga (Hrsg.): „Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulforschung und Kindheitsforschung“. Weinheim/ München: Juventa Verlag, (S.21-38).

Internetseiten:

(zuletzt 01.02.2020)

www.berliner-sparkasse.de

www.gesetze-im-internet.de

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/normativeinstrument/wcms_c138_de.htm

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/normativeinstrument/wcms_c182_de.htm

www.kinderrechtskonvention.info

www.llb.de

www.pronats.de

LEITFADEN

für die Befragung von Kindern zu ihren Arbeiten – <u>Allgemeiner Einstieg</u>

<u>ALLTÄGLICHER TAGESLAUF</u> **Typischer Tagesablauf** - <u>Erzählen lassen</u> - Wer ist zuhause? - Was muss gemacht werden? - Typischer Nachmittag und Abend	Thematisierung von **Pflichten**
Tagesplan, Ablaufplan - Gibt es einen Plan? - Wie sieht der aus? - Funktioniert er? - Wer hat ihn gemacht? Wie entstanden?	*Mitbestimmung, generationales Verhältnis*
Typische Woche - Erzählst du zu Hause, was du so am Tag gemacht hast? - Wie die Schule war? - Von deinen Arbeiten?	*Anerkennung* *Generationales Verhältnis* *Selbstbild*
Tage mit besonderen Aktivitäten: - Wie bekommst du die Verpflichtungen an diesem Tag mit deinen anderen Aktivitäten zusammen? - Bekommst du Probleme mit den Hausaufgaben? - Kommst du später ins Bett? - Was machst du, wenn du ganz viel zu tun hast, wie schaffst du dann alles?	*Selbstorganisation* *Selbstbild* *Differenzierung der Arbeit in Tätigkeiten mit unterschiedlichem Grad von Verbindlichkeit*:
Wochenende - Erzählen lassen	*Pflichten und Arbeiten*
<u>DIE ARBEITSTÄTIGKEIT(EN)</u> **Beschreibung der Arbeit(en)** - <u>Erzählen lassen</u> - Das erste Mal? - Wie kam das? Wer hatte die Idee? - Wen konntest du fragen, wie es geht? Wer hat dir was erklärt? - Wie oft? - Wie lange brauchst du / wirst du gebraucht? - Alleine oder zusammen?	Ablauf, Warum, Wie *Motivation* *Generationales Verhältnis (Team oder Über-/ Unterordnungsverhältnis)* *Rationalisierung*
Noch nicht thematisierte Tätigkeiten? - Früher schon gearbeitet? - In den Ferien? - Warum machst du das nicht mehr?	
<u>SPAß</u> - Macht dir deine Arbeit Spaß? - Wenn ja: Was ist denn das Gute daran? - Wenn nein: warum nicht? - Warum machst du es trotzdem? - Was ist dir an deiner Arbeit wichtig? - Was kannst du besonders gut? - Hat es dir was gebracht, dass du-----machst? Was? - Ist das jetzt anders als früher? Was/wie?	**Alle** Tätigkeiten abfragen!!!! **Vorteile** und **Nachteile** aufzählen lassen! *Motivation* *Kompetenzen* *Anerkennung*

VERANTWORTUNG - Arbeit anders als Verantwortung Schule? - Warum / nicht? - Erzählst du anderen, was du machst? - Freunde Lehrer? - Wenn nein: warum nicht? - Wenn ja: Wie reagieren sie? - Hat sich was verändert, ist das jetzt anders als früher? Was/wie?	*Kompetenzerwerb* *Selbstbild* *Selbstorganisation*
KONFLIKTE UND KRISEN - Was machst du, wenn du arbeiten musst, aber keine Lust dazu hast? - Kommt das öfter vor? - Gab es schon mal Probleme oder Stress wegen deiner Arbeit? - Wie kam das - Wie habt ihr / hast du das dann gelöst? Wie kann man das Problem lösen? - Streitet ihr manchmal in der Familie? - Über was wird denn gestritten? - Fühlst du dich noch als kleines Kind behandelt? Von wem? - Was bedeutet das für dich, was sollte sich ändern?	Konflikte mit: Vater/ Mutter Geschwistern ArbeitgeberInnen Schule FreundInnen KollegInnen *Anerkennung* *Kompetenz* *generationales Verhältnis*
GELD - Bekommst du für deine Hilfe/Arbeit Geld?	Nach Tätigkeiten differenzieren
Verdienst - Wie viel? - Konntest Du den Lohn aushandeln? - Ist er veränderbar? - Ist/war die Höhe des Lohnes entscheidend für die Aufnahme der Arbeit?	jedes Mal, in der Stunde, am Tag, in der Woche? Lohnsteigerung nach Zeit oder Leistung? *Gratifikation* *Anerkennung* *generationales Verhältnis*
Kein Geld - Bekommst du etwas anderes dafür? - Ist das o.k. für dich? - Wer hat das festgelegt? Wie?	*Gratifikation* *Anerkennung* *generationales Verhältnis*
Taschengeld - Bekommst Du regelmäßig Taschengeld? - Wie viel? - Gebunden an Aufgaben oder Ausgaben? Welche? - Wer hat es festgelegt? - Wie viel Taschengeld bekommen Deine Geschwister? - Bekommst du von woanders noch ab und zu oder regelmäßig Geld? - Woher/ wieviel?	*"Social meaning of money"*
Entscheidung über Geld (Eigenes Geld): - Wer legt fest, was mit deinem Geld passiert? - Findest du das in Ordnung so? - Was machst du so mit deinem Geld? - Unterscheidest du dabei, woher du das Geld bekommen hast? Warum?	Entscheidung über Verteilung und Neuanschaffungen *Entscheidungskompetenz* *Spar- und Konsumverhalten*

Familiengeld: - Redet ihr in der Familie allgemein über Geldangelegenheiten? - Warum nicht? - Wie? Was besprecht Ihr? - Findest du, dass Kinder in die Entscheidungen über Ausgaben und Einkünfte in der Familie (mehr) mit einbezogen sein sollten? - Wie? Wieso nicht?	*Generationales Verhältnis / Entscheidungskompetenz*
Sparen - Sparst du auch? - Wie? - Wofür? - Was sagen die Eltern dazu?	*Kompetenzentwicklung*
ELTERLICHE BEURTEILUNG DER ARBEIT - Was sagen deine Eltern dazu, dass du ------machst? - Was finden sie daran gut / schlecht? - Wie merkst du das? - Unterstützen sie dich? Wie? - Finden sie, du machst zu viel? - Oder solltest du mehr machen? - Haben sie dir das von vorneherein zugetraut? - Meinst du, sie sind stolz auf dich?	nach Vater und Mutter bzw. Bezugsperson **differenzieren** *Generationales Verhältnis* *Gesellschaftliche Partizipation* *Selbstbild* *Kompetenzerwerb* *Anerkennung*
ARBEIT DER ELTERN - Erzählen deine Eltern, was sie früher als Kinder gemacht/gearbeitet haben bzw. machen mussten? - Was arbeiten deine Eltern? - Zeiten, Tätigkeiten? - Interessiert dich, was Deine Eltern arbeiten?	*Soziale Herkunft* *Generationales Verhältnis* *Gesellschaftliche Partizipation*
- Hast du schon eine Idee, was du später mal werden möchtest? - Glaubst du, dass dir das was du jetzt tust, für später nützt? - Wenn ja: Inwiefern? - Wenn nein: wieso nicht? - Wenn du drei Wünsche frei hättest, was würdest du in deinem Leben ändern?	Berufswunsch *Selbstbild* *Kompetenzerwerb*