



Ulrike Zartler | Sabine Erben-Harter |
Viktoria Parisot | Raphaela Kogler |
Marlies Zuccato-Doutlik

Concept Cartoons

Methodische Grundlagen und
Umsetzung in der Familienforschung

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus Zartler et al., Concept Cartoons,
ISBN 978-3-7799-7118-4 © 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7118-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7118-4)

Inhalt

1	Partizipative Forschungsprojekte mit Kindern: „Jetzt fühle ich mich leicht wie eine Maus.“	7
2	Mit Kindern über Familien forschen	12
2.1	Partizipative Forschung mit Kindern	12
2.2	Vielfalt und Veränderung in Familien aus kindlicher Perspektive	14
2.2.1	Kinder in Familien	14
2.2.2	Warum ist es sinnvoll, mit Kindern über Familien, Trennung und Scheidung zu forschen?	19
2.3	Forschungsethische Aspekte	21
3	Sozialwissenschaftliches und praktisches Arbeiten mit Concept Cartoons	24
3.1	Was sind Concept Cartoons?	24
3.2	Entwicklung von Concept Cartoons	26
3.2.1	Concept Cartoons im Forschungsprozess	26
3.2.2	Entwicklung textbasierter Elemente	28
3.2.3	Entwicklung visueller Elemente	28
3.3	Durchführung von Concept Cartoon-Diskussionen	30
3.3.1	Vor der Diskussion: Einleitende Erklärungen	30
3.3.2	Diskussionsbeginn	31
3.3.3	Diskussionsverlauf	32
3.3.4	Diskussionsabschluss	37
3.3.5	Herausforderungen in der Durchführung von Concept Cartoon-Diskussionen	38
3.4	Sozialwissenschaftliche Analysen von Concept Cartoons	41
3.4.1	Analyse sprachlicher Daten	41
3.4.2	Analyse visueller Daten	42
4	Erläuterungen und Hintergrundwissen zu 25 Concept Cartoons	46
4.1	Was ist eine Familie?	48
4.2	Was ist für Kinder in Familien wichtig?	50
4.3	Wenn ein Kind zu Hause Probleme hat ...	52
4.4	Wenn Eltern sich trennen ...	54
4.5	Was bedeutet Scheidung?	56
4.6	Wie kann die Trennung von Eltern verhindert werden?	58
4.7	Wie sollen Kinder bei einer Scheidung mitreden?	60
4.8	Welche Gefühle haben Kinder bei einer Scheidung?	62
4.9	Wie geht es Kindern nach der Trennung der Eltern?	64
4.10	Ein Kind kann besser mit der Trennung der Eltern umgehen, ...	66
4.11	Was macht eine Familienrichterin?	68
4.12	Was ist ein Kinderbeistand?	70
4.13	Wie wohnen Kinder getrennter Eltern?	72
4.14	Was verändert sich für Kinder, wenn Eltern nicht mehr zusammenwohnen?	74
4.15	Wenn sich die Eltern nach einer Trennung streiten, wo ihre Kinder wohnen ...	76
4.16	Wenn das Kind nach einer Trennung bei der Mama wohnt ...	78

4.17	Wie feiern Kinder nach einer Scheidung ihren Geburtstag?	80
4.18	An welche Regeln sollen sich Eltern nach einer Trennung halten?	82
4.19	Wenn Mama einen neuen Freund hat ...	84
4.20	Wenn Papa eine neue Freundin hat ...	86
4.21	Was sind Halbgeschwister und Stiefgeschwister?	88
4.22	Wenn eine Familie aus einer Mama und ihren Kindern besteht, dann ...	90
4.23	Was ist eine Stiefmama?	92
4.24	Wie ist es für ein Kind, mit einer Stiefmutter zu leben?	94
4.25	Wenn ein Kind einen Stiefpapa hat...	96
5	Didaktische Einbettung der Concept Cartoons	98
5.1	Assoziations-Bilder-Spiel	100
5.2	Collagen und Zeichnungen	102
5.3	Auflockerungsspiele	104
5.4	Kurzgeschichten	106
5.5	Tipps für Kinder und Eltern	111
5.6	Symbole zu Trennung und Scheidung zeichnen	117
5.7	Concept Cartoons gestalten	119
5.8	Concept Cartoon-Variationen	123
6	Conclusio und Ausblick	125
	Literatur	127
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	137
	25 Concept Cartoons zum Thema „Familien, Trennung und Scheidung“	139

1 Partizipative Forschungsprojekte mit Kindern: „Jetzt fühle ich mich leicht wie eine Maus.“

Dieses Buch basiert auf zwei Forschungsprojekten, die wir gemeinsam mit 142 Kindern im Volksschulalter¹ durchgeführt haben. Methodisch haben wir mit vielen unterschiedlichen Zugängen gearbeitet und stellen hier vor allem die Verwendung von Concept Cartoon-Diskussionen in der sozialwissenschaftlichen Forschung und in der praktischen Arbeit mit Kindern in den Mittelpunkt. Inhaltlich haben wir gemeinsam mit den Kindern das Thema elterliche Scheidung und Trennung² bearbeitet – ein sensibles Forschungsfeld, das große forschungsethische Sorgfalt erfordert. Umso erfreulicher ist, dass die teilnehmenden Kinder sich auf die Auseinandersetzung mit dem Thema einließen und Freude an der gemeinsamen Forschung hatten. Ein Mädchen sagte am Ende der gemeinsamen Projektarbeit: „Das *SMiLE*-Projekt war toll: Am Anfang habe ich mich bei dem Thema so schwer gefühlt wie ein Elefant. Aber jetzt, jetzt fühle ich mich leicht wie eine Maus.“ (Milena, w)^{3,4}

Ziel dieses Buches ist es, eine praxisbezogene Grundlage für die Verwendung von Concept Cartoon-Diskussionen im sozialwissenschaftlichen und praktischen Kontext zu schaffen und unsere Erfahrungen mit dieser Forschungsmethode zu teilen. Damit bieten wir Möglichkeiten, die Themen Familien, Trennung und Scheidung mit Kindern im Volksschulalter partizipativ zu bearbeiten. Am Beispiel dieser Forschungsthemen zeigen wir Anwendungsmöglichkeiten, um Perspektiven von Kindern angemessen zu erheben und sichtbar zu machen. In diesem Kapitel betten wir zunächst unsere methodischen und inhaltlichen Zugänge in der Kindheitsforschung ein und erläutern die Datengrundlage der Projekte.

In den letzten Jahrzehnten haben sich die sozialwissenschaftlichen Vorstellungen über Kinder und Kindheit stark verändert: Kinder wurden nicht mehr als passive Objekte betrachtet, sondern zunehmend als eigenständige Subjekte wahrgenommen (Bühler-Niederberger 2005, 2017; Fölling-Albers 2001; Honig 2009a; Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007). Dementsprechend veränderten sich im Lauf der letzten Jahrzehnte auch Forschungsstrategien und -zugänge: In der Kindheitsforschung etablierten sich Methoden, die es ermöglichen, kindliche Perspektiven angemessen zu erfassen, Kinder und ihre Sichtweisen ernst zu nehmen und ihre alltäglichen Kommunikationsstrukturen zu berücksichtigen (Bender 2011; Christensen/James 2017; Clark 2017; Fraser et al. 2004; Friebertshäuser/Boller 2013; O'Reilly/Dogra 2017; Vogl 2015; Zartler 2018b).

Wenn wir Kindheit als eine sozial konstruierte Lebensphase verstehen und Kinder als Expert:innen ihrer eigenen Lebenswelten betrachten, ist es konsequent, nicht *über* Kinder, sondern *mit* Kindern zu forschen. Kinder werden daher zunehmend partizipativ in Forschungen involviert (Honig 2009b; Hunleth 2011; Mey 2013). Auch Methoden, die visuelle Elemente beinhalten, haben an Bedeutung gewonnen. Sie erscheinen in der Forschung mit Kindern besonders vielversprechend, weil sie eine unmittelbare Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen zulassen und Kindern ermöglichen, Zeichnungen, Fotografien, Bastelarbeiten und

1 Für Deutschland: Grundschulalter

2 Im Folgenden werden die Begriffe Scheidung (Auflösung einer Ehe) und Trennung (Auflösung einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft) synonym verwendet, was aufgrund der steigenden Anzahl nichtehelicher Lebensgemeinschaften sowie der rechtlichen Gleichstellung ehelicher und unehelicher Kinder zulässig erscheint.

3 Alle hier verwendeten Personennamen der teilnehmenden Kinder wurden pseudonymisiert.

4 Siehe <https://impact-sowi.univie.ac.at/faecher/soziologie/trennung-jetzt-fuehle-ich-mich-leicht-wie-eine-maus/>

weitere haptische und visuelle Materialien zu verwenden (Eldén 2012; Fassetta 2016; Friebertshäuser 2007; Kogler 2018; O’Connell 2013; Zartler 2014b).

Eine Möglichkeit, partizipative und visuelle Ansätze zu verbinden, sind Concept Cartoons: Illustrationen, die unterschiedliche Standpunkte zeigen, unterstützen Diskussionen zum jeweiligen Thema. Die unterschiedlichen Ansichten oder Antworten auf eine Frage werden im Concept Cartoon jeweils durch einen anderen (kindlichen) Charakter in Sprechblasen präsentiert. Das ermöglicht es Kindern, die artikulierten Standpunkte zu kommentieren, ohne sich zu exponieren oder über ihre eigenen Erfahrungen zu berichten: Sie sprechen nicht über sich selbst, sondern über das Statement eines Concept Cartoon-Charakters. Das Ziel dabei ist nicht, eine „richtige“ Antwort in einer der Sprechblasen zu identifizieren. Vielmehr geht es darum, verschiedene Denkmöglichkeiten anzubieten, unterschiedliche Perspektiven zu diskutieren und Standpunkte kritisch zu hinterfragen.

Concept Cartoons bieten Anreize für Diskussionen, machen kindliche Vorstellungen sichtbar, erleichtern es Kindern, sich zu artikulieren, und motivieren sie, bei komplexen Thematiken differente Standpunkte zu berücksichtigen. Trotz dieser Vorteile fanden Concept Cartoon-Diskussionen bislang kaum Anwendung in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, sondern wurden vorwiegend als didaktisches Mittel im Schulunterricht eingesetzt (Kogler/Zartler/Zuccato-Doutlik 2021; Zartler/Kogler/Zuccato-Doutlik 2020a). Das hier vorgestellte Konzept ermöglicht auch die Erforschung sensibler Themen, wie beispielsweise Familienkonstellationen oder Scheidung und Trennung.

Kinder sind heute häufig mit elterlichen Trennungen konfrontiert, sei es in der eigenen Familie oder in den Familien von Freund:innen oder Schulkolleg:innen. Die Scheidungsforschung hat sich bislang vorwiegend mit den Erfahrungen jener Kinder, die eine Scheidung der eigenen Eltern erleben, beschäftigt. Dazu gibt es zahlreiche Forschungsbefunde, beispielsweise zu den Fragen, wie Kinder eine elterliche Scheidung erleben, welche Herausforderungen und Folgen sich für sie ergeben, oder welche Unterstützungsangebote hilfreich für sie sind (Birnbaum/Saini 2012; Maes/De Mol/Buysse 2012; Zartler 2021). Hingegen wissen wir nur sehr wenig darüber, wie Kinder generell über Familienveränderungen in Zusammenhang mit Trennung denken – unabhängig davon, ob sie diese selbst erleben oder ob Personen in ihrem sozialen Umfeld davon betroffen sind, z. B. wenn sich die Eltern der besten Freundin, der Onkel oder die Lehrerin scheiden lassen. Wir wissen nicht, welche Konzepte und Vorstellungen Kinder entwickeln und wie sie sich im Freund:innenkreis dazu austauschen.

Im Rahmen von zwei Forschungsprojekten haben wir uns unter anderem mit der Frage beschäftigt, welche methodischen Zugänge geeignet sind, um mit Kindern im Volksschulalter zum Thema Scheidung zu forschen. Das Projekt *SMiLE* („Scheidung mit Illustrationen erforschen“) wurde 2017–2019 durchgeführt und vom Bundesministerium für Wissenschaft und Familien (BMWF) im Programm *Sparkling Science* gefördert. Das Nachfolgeprojekt *CoCa* („Concept Cartoons in partizipativer Familienforschung mit Kindern“) wurde 2021–2024 durchgeführt und vom Jubiläumsfonds der Oesterreichischen Nationalbank finanziert.

In beiden Projekten wurden – neben zahlreichen weiteren Zugängen – gemeinsam mit Kindern Concept Cartoons erstellt und für die sozialwissenschaftliche Forschung anwendbar gemacht. Insgesamt waren an beiden Projekten 142 Kinder im Alter zwischen acht und zwölf Jahren beteiligt, die in ihren Volksschulklassen gemeinsam mit dem Forschungsteam mehrere Vormittage lang zu den Themenbereichen Familie und elterliche Trennung arbeiteten. Das Forschungsteam verbrachte insgesamt mehr als 200 Stunden in den neun beteiligten Volksschulklassen. Im Sinne eines most different cases design (Behnke/Baur/Behnke 2014) wurden beide Projekte sowohl in einem städtischen als auch in einem ländlichen Umfeld durchgeführt, nämlich in Wien und in Tirol. Das sind jene österreichischen Bundesländer mit der höchsten Gesamtscheidungsrate (Wien 2022: 37,3 %) bzw. mit der österreichweit niedrigsten Scheidungsrate (Tirol 2022: 29,4 %) (Statistik Austria 2023a). Auch bezüglich infrastruktureller Bedingungen und Einwohner:innenzahl stellen die beiden Erhebungsgebiete Gegenpole dar: die Großstadt

Wien im Osten Österreichs (1,98 Mio. Einwohner:innen) mit hohen Infrastrukturstandards bietet einen maximalen Kontrast zur ausgewählten Gemeinde in Tirol (Westösterreich) mit rund 3 500 Einwohner:innen. Die beteiligten Kinder lebten in unterschiedlichen Familienformen (siehe Tabelle 1), wobei die Verteilung jeweils in etwa der gesamtösterreichischen Relation entsprach (Kaindl/Schipfer 2022): Der Großteil der Kinder (73 %) lebte in einer Kernfamilie, ein kleinerer Teil in einer Ein-Eltern-Familie (18 %) oder einer Stieffamilie (9%)⁵. Rund ein Viertel der beteiligten Kinder hatte selbst geschiedene oder getrennte Eltern.

Die Schüler:innen waren jeweils am gesamten Projekt beteiligt und konnten jene Themen einbringen, die sie selbst als relevant erachteten. Auf spielerische Weise konnten so die kindlichen Konzepte und Vorannahmen sichtbar und besprechbar gemacht werden. Die Ergebnisse wurden bisher in einigen wissenschaftlichen Publikationen verbreitet (Kogler/Zartler/Zuccato-Doutlik 2021; Kogler/Zuccato-Doutlik/Zartler 2021; Zartler/Kogler/Zuccato-Doutlik 2020a). Darüber hinaus wurde das generierte Wissen den relevanten Zielgruppen (u. a. Kindern, Eltern, Pädagog:innen) breiter zugänglich gemacht (Zartler/Kogler/Zuccato-Doutlik 2019, 2020b), und zwar durch die Entwicklung von Informations- und Unterrichtsmaterialien sowie die Erstellung einer Broschüre für Kinder⁶. Ein zehnköpfiger Projektbeirat mit Kolleg:innen aus den Bereichen Entwicklungspsychologie, Pädagogik, Didaktik, Familienrecht und Familiengerichtshilfe, Beratung sowie Methodenentwicklung unterstützte das Forschungsteam dabei.

Im Folgenden werden das Sample und die Datenbasis der beiden Projekte im Überblick dargestellt (siehe auch Tabelle 1).

Das Projekt *SMiLE* („*Scheidung mit Illustrationen erforschen*“) setzte sich zum Ziel, kindliche Konzepte über Scheidung zu erfassen und zu verstehen, wie Kinder in ihren Gleichaltrigengruppen über das Thema kommunizieren. An diesem Projekt waren 60 acht- bis zehnjährige Schüler:innen (30 Mädchen, 30 Buben) beteiligt. Sie besuchten insgesamt vier Volksschulklassen (dritte und vierte Schulstufe, zwei Klassen in Wien, zwei in Tirol). 44 Kinder lebten in einer Kernfamilie, acht mit einem alleinerziehenden Elternteil und acht Kinder in einer Stieffamilie. 15 Kinder (neun aus Wien und sechs aus Tirol) hatten geschiedene bzw. getrennte Eltern, d. h. ein Viertel des Samples. Die Studie umfasste Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Ein Fünftel der Kinder (12 von 60) wurde im Ausland geboren (vorwiegend Syrien und Balkanländer), und insgesamt hatte knapp die Hälfte der beteiligten Kinder (28 von 60) zumindest einen im Ausland geborenen Elternteil.

Das Projekt *CoCa* („*Concept Cartoons in partizipativer Familienforschung mit Kindern*“) fokussierte auf die kindlichen Konzepte und Wissensbestände über Familien *nach* einer Scheidung und wollte erfassen, wie diese Konzepte in Gleichaltrigengruppen entwickelt, kommuniziert und diskutiert werden. Hier wurden die bereits vorliegenden Concept Cartoons aus dem Projekt *SMiLE* verwendet und zusätzlich weitere Concept Cartoons zu spezifischen Themen in Nachscheidungsfamilien partizipativ erstellt. An dieser Studie nahmen 82 Kinder aus fünf Volksschulklassen teil (dritte und vierte Schulstufe, drei Klassen in Wien und zwei Klassen in Tirol). 59 Kinder lebten in Kernfamilien, 17 in Ein-Eltern-Familien und sechs in Stieffamilien. Der Großteil der beteiligten Kinder war acht bis zehn Jahre alt; einige wenige waren bereits 11 oder 12 Jahre alt, weil sie aus unterschiedlichen Gründen eine oder zwei Klassen wiederholt hatten. Fast ein Viertel der Kinder (19 von 82) wurde im Ausland geboren (diverse Geburtsländer, mit einem größeren Teil aus dem Balkangebiet). Knapp zwei Drittel der Kinder (51 von 82) hatten zumindest einen im Ausland geborenen Elternteil (überwiegend Eltern der in Wien lebenden Kinder). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Datenbasis der beiden Studien.

5 Basierend auf dem statistischen Kernfamilien-Konzept definieren wir als Kernfamilien jene Familien, in denen Eltern gemeinsam mit dem Kind in einem Haushalt leben (auch falls Halbgeschwister in einem anderen Haushalt wohnen). In Ein-Eltern-Familien leben Kinder mit einem leiblichen Elternteil im Haushalt. Kinder in Stieffamilien leben gemeinsam mit einem Stiefelternteil und ggf. Halbgeschwister(n) im selben Haushalt.

6 Beides kostenfrei abrufbar unter <https://smile.univie.ac.at/home/>

Tabelle 1: Sample und Datenbasis

	SMiLE (2018–2019)	CoCa (2021–2024)	Gesamt
Kinder	60	82	142
Geschlecht	30 Mädchen, 30 Buben	34 Mädchen, 48 Buben	64 Mädchen, 78 Buben
Alter	8–10 Jahre	8–12 Jahre	8–12 Jahre
Familienform	44 Kernfamilien 8 Ein-Eltern-Familien 8 Stieffamilien	59 Kernfamilien 17 Ein-Eltern-Familien 6 Stieffamilien	103 Kernfamilien 25 Ein-Eltern-Familien 14 Stieffamilien
Empirische Methoden	12 Gruppendiskussionen	15 Gruppendiskussionen	27 Gruppendiskussionen
	115 Concept Cartoon-Diskussionen	123 Concept Cartoon-Diskussionen	238 Concept Cartoon-Diskussionen
	Visuelle Methoden (ca. 90 Einzelbilder: Zeichnungen, Comics, Cartoons)	Visuelle Methoden (ca. 200 Einzelbilder: Zeichnungen, Comics, Cartoons)	Visuelle Methoden (ca. 290 Einzelbilder: Zeichnungen, Comics, Cartoons)
	52 Einzelinterviews	/	52 Einzelinterviews
Didaktische Methoden	Spiele, Kurzgeschichten, Basteln, Tipps, Quiz, Portraits		

Auf Basis dieser beiden Studien wurde eine umfassende Sammlung von Concept Cartoons zum Thema Familien, Trennungen, Scheidungen und deren Folgen erarbeitet, die wir nun für sozialwissenschaftliche und praktische Zwecke zur Verfügung stellen möchten. Das Buch richtet sich an zwei Zielgruppen von Personen, die mit Kindern arbeiten und in ganz unterschiedlicher Weise an kindlichen Perspektiven interessiert sind: (a) Forschende sowie Studierende im Bereich der Sozialwissenschaften, die partizipativ mit Kindern forschen möchten und dafür Ideen, Beispiele und Anleitungen suchen; (b) Praktiker:innen, welche die Methode der Concept Cartoon-Diskussionen im schulischen Umfeld für die Themenbereiche Familien und Scheidung einsetzen oder für andere Themen weiterentwickeln möchten, bzw. in beratenden Kontexten mit Kindern arbeiten. Sie alle finden in diesem Buch wissenschaftliche Grundlagen für die Anwendung partizipativer und visueller Methoden, eine detaillierte Erläuterung der zentralen Elemente von Concept Cartoons sowie konkrete Anregungen, wie Concept Cartoons in der Forschung und im pädagogischen und praktischen Kontext mit Kindern verwendet werden können.

Das Buch ist wie folgt aufgebaut: Wir skizzieren zunächst, wie mit Kindern partizipativ über Familien, Trennung und Scheidung geforscht werden kann und welche forschungsethischen Aspekte hier zu berücksichtigen sind (Kapitel 2). Danach erläutern wir die zentralen Funktionen, Formen und Elemente von Concept Cartoons und zeigen, wie Concept Cartoons in der sozialwissenschaftlichen Forschung mit Kindern partizipativ entwickelt, diskutiert und in Forschungsteams analysiert werden können. Im Zuge dessen stellen wir exemplarisch Diskussionsverläufe mit Concept Cartoons dar, die auch für die praktische Arbeit mit Kindern hilfreiche Hinweise geben können (Kapitel 3). Anschließend stellen wir eine Auswahl von 25 partizipativ entwickelten Concept Cartoons vor (Kapitel 4) und zeigen, wie Concept Cartoon-Diskussionen in der sozialwissenschaftlichen sowie in der praktischen Arbeit mit Kindern didaktisch eingebettet werden können (Kapitel 5). Am Ende folgen abschließende Überlegungen über

die Verwendung von Concept Cartoons und ihre Potenziale in sozialwissenschaftlichen und praktischen Kontexten (Kapitel 6). Im Anhang finden sich jene 25 Concept Cartoons, die in Kapitel 4 detailliert erläutert wurden, als Kopier- und Arbeitsvorlage.

2 Mit Kindern über Familien forschen

In diesem Kapitel stellen wir dar, wie mit Kindern partizipativ über Familien und familiäre Vielfalt geforscht werden kann. Wir präsentieren eine kompakte Zusammenfassung der aktuellen Forschungsbefunde zu Veränderungen, die sich für Kinder nach einer elterlichen Trennung oder Scheidung ergeben. Am Ende des Kapitels erläutern wir, welche forschungsethischen Aspekte in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden müssen.

2.1 Partizipative Forschung mit Kindern

Die Sichtweisen über Kinder und Kindheit haben sich in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert. Ausgehend von den konzeptuellen Grundlagen im Bereich der *childhood studies* wird Kindheit nicht mehr als ein vorübergehendes Entwicklungsstadium betrachtet, in dem Kinder sich erst im Lauf der Zeit zu vollwertigen Gesellschaftsmitgliedern entwickeln. Kindheit wird vielmehr als eine sozial konstruierte Lebensphase verstanden, und Kindern wird, unabhängig von ihrem Alter und ihrem Entwicklungsstand, eine eigenständige Rolle in der Gesellschaft zugestanden (James/Prout 1997; Qvortrup et al. 1994; Qvortrup/Corsaro/Honig 2009). Kinder werden als soziale Akteur:innen und als Expert:innen ihrer Lebenswelt betrachtet, die ihre soziokulturelle Umwelt aktiv mitgestalten (Alanen 2014; Bühler-Niederberger 2011; Honig 2009b; Honig/Lange/Leu 1999; James/James 2012; Mey/Schwentesius 2019).

Dementsprechend haben sich auch Forschungsstrategien und -methoden verändert, wie in Handbüchern und Überblickswerken umfassend dargelegt wird (Friebertshäuser/von Felden/Schäffer 2007; Hartnack 2019; Heinzel 2012; Krüger/Grunert/Ludwig 2022): Kinder werden nicht als passive Forschungsobjekte betrachtet, sondern als kompetente soziale Akteur:innen ernst genommen. Die Erfassung ihrer Perspektiven steht im Mittelpunkt und ihre Mitwirkung an Forschungsprozessen wird aktiv unterstützt. Die zentralen Anliegen dabei sind, kindliche Relevanzsysteme angemessen zu erfassen, Kinder und ihre Sichtweisen ernst zu nehmen und ihre alltäglichen Kommunikationsstrukturen zu berücksichtigen (Christensen/James 2017; Clark 2017; Fraser et al. 2004; O'Reilly/Dogra 2017; Tisdall/Davis/Gallagher 2009; Vogl 2015; Zartler 2018b). Diese Ziele können im Rahmen partizipativer Forschungsansätze besonders gut erreicht werden.

Partizipative Forschung zielt auf die gleichberechtigte Einbindung von Forschungsteilnehmenden als Mitforschende ab und verbindet Wissenschaft und Praxis (von Unger 2014). Die Einbeziehung von Kindern in Forschungsarbeiten über kindliche Lebenswelten basiert auf Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention von 1989. Dort wird festgelegt, dass jedes Kind das Recht hat, sich eine eigene Meinung zu bilden und in allen Angelegenheiten, die es betreffen, seine Meinung frei zu äußern. Weiters wird darauf hingewiesen, dass die Meinung des Kindes „angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ berücksichtigt werden soll. Ein zentraler Grundkonsens in der Kindheitssoziologie ist daher das Bestreben, Forschung aus der Perspektive von Kindern zu ermöglichen: Geforscht wird nicht *über* Kinder als passive Forschungsobjekte, sondern *mit* Kindern als aktive, gestaltende Subjekte (Büker et al. 2018; Zartler 2018b). Dementsprechend gewannen partizipative Ansätze in der Kindheitsforschung an Bedeutung und wurden in den letzten Jahren intensiv weiterentwickelt (Büker et al. 2018; Grunert 2022; Johnson/West 2022; von Unger 2014; Wöhrer et al. 2016).

Partizipative Forschung erhöht die Handlungsfähigkeit und Beteiligung von Kindern und ermöglicht einen begleiteten Lern- und Erfahrungsprozess (Hüpping/Velten 2022; Lundy/McEvoy 2012). Sie ist methodisch herausfordernd (Facca/Gladstone/Teachman 2020; Spyrou

2011), erfordert eine offene und wertschätzende Grundhaltung (Mey/Schwentesius 2019) und legt während des Forschungsprozesses ein besonderes Augenmerk auf die aktiven Teilhabemöglichkeiten der Kinder (Christensen/James 2017; Clark 2017; Groundwater-Smith/Dockett/Bottrell 2015; Horgan 2017; Kellett et al. 2004; Wöhrer et al. 2016). Kinder partizipativ in Forschungsprozesse einzubeziehen erfordert „die Übernahme von Verantwortung der erwachsenen Forscherin bzw. des Forschers dafür, dass das Recht des Kindes auf Mitbestimmung [...] unter den gegebenen Kontextbedingungen auf höchst mögliche Weise berücksichtigt und auf eine dem Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes angemessene Weise eingelöst wird.“ (Büker et al. 2018, S. 110). Konkret bedeutet dies, respektvoll zu agieren, vertrauensvolle Beziehungen und eine unterstützende Atmosphäre aufzubauen und Kinder in all ihren Äußerungen ernst zu nehmen, damit sie ihre Perspektiven angemessen artikulieren können (Johnson/West 2022). Partizipative Forschung in diesem Sinne ermöglicht ein „wechselseitiges Profitieren von Co-ForscherInnen und akademischen ForscherInnen“ (Sitter 2019, S. 104). Trotz dieser Potenziale ist partizipative Forschung gerade mit Kindern im Grundschulkontext derzeit (im Vergleich zu Studien in der Elementar- oder Sekundarstufe) nur wenig verbreitet (Hüpping/Velten 2022).

Kindliche Partizipation kann in Forschungskontexten sehr unterschiedlich gestaltet werden, und der Grad an Beteiligung kann jeweils stark divergieren: Kinder können als Informant:innen, als soziale Akteur:innen oder als Co-Forschende involviert sein oder auch einen Forschungsprozess selbst initiieren, organisieren und durchführen (Christensen/Prout 2002; Eßer/Sitter 2018; Lansdown 2018). Häufig wird zur Veranschaulichung das Modell einer Sprossenleiter (Partizipationsleiter) verwendet, auf deren einzelnen Stufen der Partizipationsgrad steigt (Hart 1992). Das Spektrum reicht von Formen der Beteiligung, die nicht als partizipativ zu betrachten sind (die ersten drei Stufen umfassen: Manipulation, Dekoration, Alibi-Teilhabe), bis hin zu unterschiedlichen Graden von Partizipation im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention: diese ist gegeben, wenn Kinder klare Rollen als Mitforschende einnehmen und sie angemessen informiert werden (Stufe 4), wenn sie explizit konsultiert werden und ihre Meinung ernst genommen wird (Stufe 5) oder wenn Entscheidungen gemeinsam mit Kindern getroffen werden (Stufe 6). Die Stufen 7 und 8 erfassen Partizipationsprozesse, die auf kindlicher Initiative beruhen und von Kindern durchgeführt werden, was in der Forschungspraxis nur selten der Fall ist (Büker et al. 2018; Wöhrer et al. 2016).

Kritisch wird argumentiert, dass Forschung auf einer höheren Stufe dieser Partizipationsleiter nicht zwingend höhere Qualität bedeutet und dass Partizipation nicht in allen Stadien des Forschungsablaufs in gleichem Ausmaß gewährt sein müsse. Darüber hinaus ist es wesentlich, partizipative Mitbestimmungsprozesse, abhängig vom Alter, auch angemessen umzusetzen. Mitwirkung von Kindern im Forschungsprozess ist also nicht per se schlechter als ein gänzlich von Kindern selbst bestimmter Forschungsprozess, und alleine das Erreichen der höchsten Partizipationsstufe im Modell ist nicht gleichbedeutend mit einer vollständigen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation in der Forschung (Büker et al. 2018; Eßer/Sitter 2018). Dennoch: Eine weitreichende Umsetzung der in der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Grundsätze gelingt nur in einem kleinen Teil der Studien in der Kindheitsforschung, wie eine Analyse entsprechender Forschungsarbeiten zeigt (Mayne/Howitt/Rennie 2018).

Mittlerweile werden Modelle basierend auf der hierarchischen Idee der Partizipationsleiter ergänzt durch Modelle in Form einer Matrix, welche zusätzlich vier zentrale Partizipationsbereiche berücksichtigt, nämlich die Kinderrechte auf Information, Verständnis, Mitsprache sowie Einfluss (Büker et al. 2018; Mayne/Howitt/Rennie 2018). Das ermöglicht es, zu eruieren, inwiefern kindliche Partizipationsmöglichkeiten jeweils tatsächlich umgesetzt werden, welche Rolle Kindern als Co-Forschenden zugestanden wird und wie sie an der Analyse der Daten und der Präsentation der Forschungsergebnisse mitwirken können.

Die Umsetzung der skizzierten Grundüberzeugungen in der Forschungspraxis erfordert die Verwendung adäquater methodischer Zugänge und ist durchaus voraussetzungsreich. Die partizipative Kindheitsforschung macht deutlich, dass eine Anwendung unterschiedlicher

möglichst kreativer Methoden sinnvoll ist. Dies bedeutet beispielsweise, Kinder in ihren alltäglichen Lebensumwelten aufzusuchen („going out to where the children are“), vertrauensfördernde spielerische Elemente wie Puppen, Spiele oder Lieder zu verwenden (research „should not be boring“) und unterschiedliche, auch visuelle, Ausdrucksmöglichkeiten wie Zeichnen, Basteln, Fotografieren oder Filmen zu fördern (Johnson/West 2022, S. 315). Wie in Forschungsprozessen generell zeigt sich auch in der Forschung mit Kindern, dass der kombinierte Einsatz unterschiedlicher Methoden den potenziellen Erkenntnisgewinn vergrößert (Maschke/Stecker 2022).

Sprachzentrierte Methoden nehmen einen wichtigen Platz im Methodenspektrum der partizipativen Forschung mit Kindern ein. Wurden zunächst vor allem Interviews verwendet, so kommen mittlerweile immer häufiger unterschiedliche Varianten von Gruppendiskussionen zum Einsatz (Brenneke/Tervooren 2019; Gibson 2012; Lange/Mierendorff 2009; Morgan et al. 2002; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2014; Vogl 2015). Sie ermöglichen einen Zugang zu kindlichen Diskussionsprozessen sowie Einsichten in die Interaktionen von Gleichaltrigen (Grunert 2022; Hoffmann 2022). Gruppendiskussionen können das in der Kindheitsforschung potenziell immer bestehende Machtungleichgewicht ausbalancieren, da die erwachsenen Forschenden den teilnehmenden Kindern zahlenmäßig (stark) unterlegen sind. Aufgrund ihrer unterstützenden und schützenden Funktion haben Gruppen das Potenzial, auch schüchterne Kinder zum Sprechen zu animieren. Sprachzentrierte Methoden können durchaus kreativ abgewandelt werden; so können Gruppendiskussionen beispielsweise auch Elemente wie Erzählungen, Geschichten, Spiele oder visuelle Teile beinhalten oder Teilnehmende können die gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse in Form von Theateraufführungen präsentieren (Johnson/West 2022; Morgan et al. 2002; Wheeler/Bivens 2022).

In partizipativen Studien mit Kindern wird zunehmend auch mit visuellen Methoden gearbeitet, um die Perspektiven der Kinder mithilfe visueller Ausdrucksformen einzubinden (Eldén 2012; Fassetta 2016; Kogler 2018; O’Connell 2013; Zartler 2014b). Dies ermöglicht es, Kinder abseits sprachlicher oder textbasierter Beiträge zur Beteiligung zu ermächtigen (Clark 2010, 2017; Eldén 2012; Horgan 2017; Johnson/Pfister/Vindrola-Padros 2012; Mannay 2016; Nentwig-Gesemann 2013). Sehr häufig werden in der qualitativen Forschung Kinderzeichnungen verwendet, deren Potenzial für die Sozialwissenschaften enorm ist und weit über die ursprünglich (entwicklungs)psychologisch und psychoanalytisch geprägten Anwendungsformen hinausgeht (Gernhardt/Rübeling/Keller 2013; Kekeritz/Kubandt 2022; Kogler 2022; Leitch 2007). Besonders vielversprechend erscheint eine Verschränkung von partizipativen und visuellen Methoden, wie sie durch Concept Cartoon-Diskussionen ermöglicht werden.

2.2 Vielfalt und Veränderung in Familien aus kindlicher Perspektive

2.2.1 Kinder in Familien

Nahezu alle Kinder wachsen in einer Familie auf, entweder mit beiden leiblichen Elternteilen (Kernfamilie), mit einem leiblichen Elternteil (Ein-Eltern-Familie) oder mit biologischen und sozialen Elternteilen wie Stiefmutter oder Stiefvater (Stieffamilie). In Österreich leben knapp 80 % aller Kinder unter 18 Jahren bei einem Elternpaar, circa 10 % bei alleinerziehenden Müttern und 1 % bei alleinerziehenden Vätern, und knapp jedes zehnte Kind (9 %) lebt in einer Stieffamilie bzw. Patchworkfamilie (Kaindl/Schipfer 2022, S. 57). Kinder erleben heute ganz unterschiedliche Familienformen, sowohl in ihrer eigenen Biografie als auch in den Lebenszusammenhängen von Freund:innen und Verwandten. Das Aufwachsen in einer Familie gilt als prägendes Grundmuster der kindlichen Lebensrealität: Was Kinder in ihren Familien erleben, welche Ressourcen, Werthaltungen, Erziehungs- und Kommunikationsstile ihnen dort begegnen, ist prägend für ihr weiteres Leben (Brake/Büchner 2022).

Auch elterliche Trennung und damit verbundene Veränderungen in der Familie sind heute ein Bestandteil kindlichen Lebens. In Deutschland macht jedes fünfte Kind (18%) diese Erfahrung vor dem 15. Lebensjahr, in Österreich jedes vierte Kind (26%) (Andersson/Thomson/Duntava 2017, S. 1092). Österreich weist eine im europäischen Schnitt durchschnittliche Gesamtscheidungsrate von 35% auf, und jährlich erleben rund 12 000 minderjährige Kinder eine Scheidung ihrer Eltern (Statistik Austria 2023a). Das „Scheidungsrisiko“ aus Kindersicht, d. h. die Wahrscheinlichkeit, bis zum 18. Geburtstag eine elterliche Scheidung zu erleben, beträgt 20% und steigt auf 30%, wenn auch Trennungen nichtehelicher Lebensgemeinschaften mitberücksichtigt werden. Allerdings erleben Kinder mit unverheirateten Eltern deutlich häufiger eine Trennung als Kinder, deren Eltern verheiratet waren (Andersson/Thomson/Duntava 2017; Zartler/Berghammer 2013). Kinder sind also häufig – sei es in ihren eigenen Familien oder in jenen von Freund:innen, Schulkolleg:innen oder Verwandten – mit dem Thema Trennung konfrontiert und machen sich darüber Gedanken. Ihre Vorstellungen darüber bringen sie in ihr soziales Umfeld ein, insbesondere innerhalb der alltäglichen Lebenswelt Schule.

Nach einer Scheidung ist eine Reorganisation der Familienbeziehungen und des Familienlebens erforderlich. Das erfordert von Kindern ebenso wie von Erwachsenen umfassende Anpassungsleistungen (Amato 2000, 2010; Amato/Sobolewski 2001; Arránz Becker 2023; Hetherington/Kelly 2002; Kelly/Emery 2003; Poortman 2018; Zartler 2021). Dies betrifft beispielsweise räumliche Veränderungen (z. B. Umzug, Auszug eines Elternteils, Verkleinerung des Wohnraums), Veränderungen der Eltern-Kind-Beziehung und der Alltagsorganisation (z. B. neue Regeln und Routinen in der Familie), Neugestaltung der Sozialbeziehungen (z. B. zu Verwandten, Familienmitgliedern, Freund:innen oder Schulkolleg:innen) bzw. Kontaktverluste oder die Umsetzung von Sorge-/Sorgerechtsregelungen in komplexen Familienverbänden, z. B. wenn Kinder aus mehreren Beziehungen mit unterschiedlichen Kontakt- und Sorgerechtsregelungen gemeinsam in einer Stieffamilie leben (Castrén/Widmer 2015; Fomby 2018; Ganong/Coleman 2017; Ganong et al. 2018; Heintz-Martin/Entleitner/Langmeyer 2015; Miller/Cartwright/Gibson 2018; Pylyser/Buysse/Loeys 2018; Steinbach 2023; Walper/Entleitner-Phleps/Langmeyer 2020).

Die ökonomische Lage von Familien nach einer Scheidung ist eine zentrale Herausforderung. Besonders die Situation von Alleinerziehenden und ihren Kindern ist deutlich prekärer als jene anderer Familienformen: Ihr Armutsgefährdungsrisiko ist mehr als doppelt so hoch wie jenes von Zwei-Eltern-Familien (Bernardi/Mortelmans 2018; Heintz-Martin/Langmeyer 2020; Heitzmann/Pennerstorfer 2021; Lersch et al. 2021; Nieuwenhuis/Maldonado 2018; Zagel 2018). Die Familien alleinerziehender Mütter sind in einer deutlich schlechteren finanziellen Lage als jene alleinerziehender Väter (Heitzmann/Pennerstorfer 2021; Mortelmans 2020). In der Folge sind Kinder in Ein-Eltern-Haushalten besonders stark von Kinderarmut betroffen: Jedes zweite österreichische Kind in einem Ein-Eltern-Haushalt ist armutsgefährdet (48%), während dies in Paarhaushalten jedes fünfte Kind betrifft (19%) (Zartler/Berghammer 2023). Im Umgang mit den daraus resultierenden Herausforderungen entwickeln Alleinerziehende und ihre Familien unterschiedliche Strategien und Kompetenzen (Zartler/Beham 2011).

Auf emotionaler Ebene empfinden Kinder nach einer elterlichen Scheidung starke Gefühle wie Angst, Wut oder Trauer. Sie erleben Loyalitätskonflikte, weil sie das Gefühl haben, sich einem Elternteil gegenüber loyal verhalten zu müssen, oder haben mitunter ein schlechtes Gewissen, weil sie befürchten, selbst an der elterlichen Trennung schuld zu sein. Dementsprechend zeigen viele Studien negative Auswirkungen einer elterlichen Scheidung für Kinder, z. B. ein verringertes Wohlbefinden, Verhaltensprobleme, Lernschwierigkeiten oder einen verringerten Lebensstandard aufgrund ökonomischer Schwierigkeiten (Amato 2010; Bjarnason et al. 2012; Fomby/Cherlin 2007; Härkönen/Bernardi/Boertien 2017; Perkins 2019; Raley/Sweeney 2020; Zartler 2021). Allerdings steht die Scheidung nicht per se mit bestimmten Auswirkungen in Zusammenhang. Vielmehr ist jeweils Art, Ausmaß, Anzahl und Zeitpunkt der entsprechenden Veränderungen zu berücksichtigen, da jede einzelne Veränderung (Transition) Anpassungs-

und Verhandlungsprozesse erfordert; Rollen und Routinen müssen in den Familien neu organisiert werden. Ein wichtiger Risikofaktor für Kinder ist das Erleben mehrerer Übergänge (multiple Transitionen), wenn sie also zusätzlich zur elterlichen Scheidung mehrere weitere Veränderungen erleben wie z. B. Umzüge, Schulwechsel, (wiederholte) neue Partnerschaften der Eltern oder deren Auflösung (Amato 2010; Zartler/Berghammer 2013). Dies kann Stress auslösen und sich negativ auf Gesundheit und Wohlbefinden auswirken (Arránz Becker 2023; Osborne/McLanahan 2007; Raley/Sweeney 2020; Shafer/Jensen/Holmes 2017). Mittelfristig kann sich ein Großteil der Kinder aber gut an die Situation in der Nachscheidungsfamilie anpassen (Raley/Sweeney 2020).

Wichtig für die kindliche Entwicklung nach einer elterlichen Scheidung sind Faktoren, die vor allem von den Eltern beeinflussbar sind: das betrifft die Beziehungsqualität und das Konfliktniveau zwischen den Eltern, aber auch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Becher et al. 2019; Walper/Amberg/Langmeyer 2022; Zartler 2021). Als besonders relevant für Kinder erweist sich die Möglichkeit, den Kontakt zu beiden Elternteilen aufrecht erhalten zu können, ohne Loyalitätskonflikte zu erleben. Auch die Frage, wie Kinder über die bevorstehende elterliche Scheidung informiert werden, und welche Gespräche darüber mit den Eltern geführt werden können, ist zentral. Angemessene, altersadäquate und zeitgerechte Informationen wirken unterstützend, ebenso wie die Zusicherung, dass die Beendigung der elterlichen Partnerschaft die Eltern-Kind-Beziehung nicht beeinträchtigen soll (Birnbaum/Saini 2012).

Im Rahmen einer elterlichen Scheidung muss eine (rechtlich formale) Einigung über die Obsorge⁷ für Kind(er) getroffen werden, d. h. die Eltern müssen entscheiden, wie künftig die Betreuung, Erziehung und Versorgung des Kindes bzw. der Kinder sichergestellt wird und wie sich beide Eltern in die Sorge für das Kind einbringen werden. Die Obsorge umfasst in Österreich die Pflege und Erziehung, die Vermögensverwaltung sowie die gesetzliche Vertretung des Kindes. Die Obsorge beider Elternteile (häufig als „gemeinsame Obsorge“ oder „gemeinsames Sorgerecht“ bezeichnet) ist heute in zahlreichen Ländern – so auch in Österreich und in Deutschland – der rechtlich verankerte Standard: diese sieht vor, dass nach einer Scheidung beide Elternteile mit der Obsorge betraut sind und damit Verantwortung für das Kind übernehmen und Entscheidungen für das Kind treffen dürfen. Weiters besteht die Möglichkeit der alleinigen Obsorge, wo das Kind mit einem (sogenannten „residenziellen“) Elternteil lebt. Auch wenn die alleinige Obsorge eines Elternteils vereinbart oder gerichtlich festgelegt wird, hat der nicht obsorgeberechtigte Elternteil das Recht, sein(e) Kind(er) zu treffen, in deren Leben involviert und über wichtige Angelegenheiten im Leben des Kindes informiert zu bleiben (Kontakt- und Informationsrechte). Auch das Kind hat das Recht auf regelmäßige persönliche Kontakte, wie im österreichischen Bundesverfassungsgesetz über die Rechte des Kindes verankert. Damit soll die Beziehung zu beiden Elternteilen gefördert werden, und die Kontakte sollen jeweils sowohl Freizeit als auch Betreuung im Alltag des Kindes umfassen. Bei der Kontaktregelung müssen die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt werden, und wie in allen Obsorgeangelegenheiten und -entscheidungen steht das Kindeswohl an oberster Stelle. Kindeswohl ist nicht unbedingt gleichbedeutend mit dem Kindeswillen; grundsätzlich gilt aber: „Je älter das Kind, desto eher wird seinen Wünschen entsprochen.“ (BMVRDJ 2018, S. 12). Ab dem Alter von zehn Jahren müssen Kinder in Österreich in Verfahren über Obsorge oder Kontaktrecht vom Gericht angehört werden. Jüngere Kinder sollen „tunlichst“ gehört werden; gegebenenfalls unter Einbezug von Sachverständigen oder der Familiengerichtshilfe.

Unterschiedliche Modelle der Obsorge werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für das kindliche Wohlbefinden diskutiert. Die Obsorge beider Elternteile bzw. das gemeinsame Sorgerecht scheint die Vater-Kind-Kontakte zu fördern: Väter mit gemeinsamem Sorgerecht haben häufigere Kontakte mit ihren Kindern (Keil/Langmeyer 2020; Köppen/Kreyenfeld/Trappe 2018).

7 In Österreich wird der Begriff Obsorge, in Deutschland der Begriff Sorgerecht verwendet.

Auch höher gebildete Väter mit einem höheren sozioökonomischen Status sowie Väter, die zum Zeitpunkt der Geburt mit der Mutter des Kindes zusammenlebten, und jene, die nach der Trennung keine neue Partnerin haben, bleiben eher in Kontakt mit ihrem Kind (Kalmijn 2015a; Köppen/Kreyenfeld/Trappe 2018). Väter, die vor der Trennung intensiv in die Begleitung und Betreuung der Kinder involviert waren, sowie jene, die nach der Trennung regelmäßig Unterhaltszahlungen leisten, haben ebenfalls häufigeren Kontakt mit ihren Kindern (Kalmijn 2015b; Keil/Langmeyer 2020; Köppen/Kreyenfeld/Trappe 2018). Zentral für die Aufrechterhaltung befriedigender Vater-Kind-Kontakte ist vor allem das Engagement des Vaters vor der Trennung (Poortman 2018). Auch die Qualität der Vater-Kind-Beziehung und die Art, wie Väter und Kinder nach der Scheidung ihre gemeinsame Zeit verbringen, ist bedeutsam (Palkovitz 2019).

Am häufigsten leben Kinder nach einer elterlichen Scheidung überwiegend bei einem Elternteil, während sie den anderen – abhängig von ihrem Alter – in einem festgelegten Rhythmus am Wochenende oder während der Woche sehen. Der außerhalb lebende (sogenannte „nicht-residenzielle“) Elternteil ist häufig der Vater. Für Deutschland wurde für etwa 14-jährige Kinder geschiedener Eltern gezeigt, dass jedes dritte Kind (35 %) zumindest wöchentliche Kontakte zum außerhalb lebenden Vater hat und ein Fünftel (21 %) gar keinen Kontakt hat. Jene, die in Kontakt zu ihrem außerhalb lebenden Vater stehen, schätzen die Beziehungsqualität mehrheitlich (86 %) als gut oder sehr gut ein. 14 % beurteilten die Beziehungsqualität allerdings als (sehr) schlecht (Kalmijn 2015a). Entsprechende Zahlen für Österreich fehlen leider. Kontaktabbrüche sind wahrscheinlicher, wenn die Wohnentfernung zwischen den Eltern groß ist oder wenn diese nicht verheiratet waren (Keil/Langmeyer 2020; Köppen/Kreyenfeld/Trappe 2018; Schier/Hubert 2015).

Obsorgemodelle, in denen Kinder ähnlich große Zeitanteile mit jedem Elternteil verbringen, werden unter dem Begriff Doppelresidenz oder Wechselmodell intensiv diskutiert (Bernardi/Mortelmans 2021; Steinbach/Helms 2022; Walper/Entleitner-Phleps/Langmeyer 2020). Hierunter fallen jedoch sowohl gleichteilige Modelle, in welchen das Kind gleich viel Zeit bei jedem Elternteil verbringt (50:50) als auch Modelle mit 70:30 Verhältnissen, die vom Großteil der Eltern gelebt werden, wie für Deutschland gezeigt wurde (Steinbach/Augustijn 2021). Während Doppelresidenzmodelle in Ländern wie Belgien oder Schweden von ungefähr 40 % der geschiedenen Eltern gelebt werden, ist ihr Anteil in anderen europäischen Ländern deutlich geringer (Steinbach 2019). Aus Kinderperspektive zeigten Bjarnason und Arnarsson (2011), dass in 29 von 36 westlichen Ländern 1 % oder weniger der Kinder im Alter von 11, 13 und 15 Jahren jeweils zu gleichen Teilen im Haushalt jedes Elternteils lebten. Doppelresidenz wird vor allem mit Kindern im Volksschul- und frühen Jugendalter gelebt, während sie für jüngere und auch für ältere Kinder deutlich seltener gewählt wird. Im Vergleich zu anderen Modellen ist sie das über die Zeit hinweg am wenigsten stabile Arrangement. Darüber hinaus besteht eine hohe Selektivität: vor allem engagierte Eltern mit einem niedrigen Konfliktniveau, hoher Bildung und hohem sozioökonomischen Status wählen nach einer Scheidung die Doppelresidenz (Poortman/van Gaalen 2017; Steinbach 2019). Dementsprechend zeigen etliche Studien positive Effekte sowohl für Eltern als auch für Kinder (Bastaits/Pasteels 2019; Baude/Pearson/Drapeau 2016; Bauserman 2012; Nielsen 2014, 2018; Smyth 2017; Steinbach 2019; Steinbach/Helms 2022). Uneinigkeit besteht hingegen darüber, wie Doppelresidenz sich auswirkt, wenn Eltern fortbestehende Konflikte und geringe Kooperationskompetenzen haben. Insgesamt zeigt sich, dass dieses Modell für Eltern, insbesondere für Väter, tendenziell vorteilhafter ist als für Kinder, und dass das Wohlbefinden von Kindern in Doppelresidenzmodellen ähnlich hoch oder etwas besser ist als jenes von Kindern, die überwiegend bei einem Elternteil leben (Steinbach 2019; Steinbach/Augustijn 2022). Studien, welche die Perspektive von Kindern erfassen, verweisen auf logistische Herausforderungen und erhöhte Stresslevels aufgrund der permanent erforderlichen Anpassungsprozesse an das Leben in zwei Haushalten. Kinder wünschen sich vor allem Flexibilität und Mitspracherecht bezüglich der Wechselrhythmen und Alltagsarrangements (Bergström et al. 2015; Jensen 2009; Kitterød/Lidén 2021; Marschall 2017; Merla 2018;

Merla/Nobels 2024; Zartler/Grillenberger 2017). Lösungen wie das Nestmodell, wo das Kind permanent im selben Haushalt lebt und die Eltern wechseln, werden in der Praxis (auch aus Kostengründen) nur sehr selten gelebt und sind kaum erforscht.

Auf der Einstellungsebene ist nach wie vor eine negative Haltung gegenüber Scheidung beobachtbar, resultierend aus der idealisierten Vorstellung einer Kernfamilie, in der zwei Eltern glücklich und harmonisch mit ihren biologischen Kindern leben (Marschall 2016; Saint-Jacques/Godbout/Ivers 2020; Zartler 2012). Mehrere Studien verweisen auf eine normative Präferenz für Kernfamilien oder Zwei-Eltern-Familien: diese werden als vorteilhaft, stabil und wünschenswert betrachtet. Kinder haben zwar einen umfassenden Familienbegriff – dieser ist allerdings stark am Idealbild der traditionellen Kernfamilie orientiert. Nicht-kernfamiliale Lebensformen werden von Kindern oft nicht als „richtige“ Familien wahrgenommen und mit negativen Konnotationen verbunden (Mason/Tipper 2008; Morrow 1998; Moxnes 2003; Rigg/Pryor 2007; Röhr-Sendlmeier/Greubel 2004; Smart 2006; Smart/Neale/Wade 2001; Vorheyer 2005; Zartler 2012, 2014a, 2015, 2018a). Familien, die nicht dem Idealmodell der Kernfamilie entsprechen, erleben nach wie vor normative Stigmatisierungen und negative Reaktionen in ihrem sozialen Umfeld (Schneider/Diabaté/Ruckdeschel 2015; Zartler 2012, 2014a). Vor allem Ein-Eltern-Familien gelten als defizitär: Sie werden – sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen – kritisch betrachtet (Carroll/Yeadon-Lee 2022; Jochim 2020; Lück/Ruckdeschel 2018; May 2010; Zartler 2014a; Zartler/Berghammer 2023).

Nach einer Trennung oder Scheidung erleben Kinder häufig neue elterliche Paarbeziehungen und die Entstehung von Stieffamilien (Andersson/Thomson/Duntava 2017; Steinbach 2023). Dies erfordert weitere kindliche Anpassungs- und Reorganisationsprozesse: Zuständigkeiten müssen geklärt, Zeiten und Räume neu verteilt und Alltagsrituale adaptiert werden; Umgangsweisen mit Stiefgeschwistern und anderen neuen Verwandten müssen gefunden und in den Familienalltag integriert werden; im Zeitverlauf kommen eventuell Halbgeschwister, d. h. gemeinsame Kinder des neuen Paares, hinzu. Die Komplexität der neu entstehenden Familie kann herausfordernd sein, und es darf nicht übersehen werden, dass Kinder mitunter sowohl in der Familie des leiblichen Vaters als auch in jener der leiblichen Mutter Stieffamilienkonstellationen erleben. Unabhängig davon, ob sie gleiche oder ungleiche Zeiteile bei beiden Eltern verbringen, kann dies durchaus als schwierig erlebt werden, allein schon aufgrund der unterschiedlichen Obsorge- und Kontaktregelungen der verschiedenen Kinder, die innerhalb der Familie organisiert und in den Familienalltag eingepasst werden müssen. Häufig sind die Familiengrenzen nach einer Stieffamiliengründung unklar und es besteht Unsicherheit, wie die einzelnen Personen sich zueinander verhalten sollen (Brown/Manning/Stykes 2015; Castrén/Widmer 2015; Fang/Zartler 2023; Ganong/Coleman 2017; Jensen 2021; Landon/Ganong/Sanner 2022). Diese Komplexität kann dazu beitragen, dass das Wohlbefinden von Kindern in Stieffamilien geringer ist als von jenen, die mit beiden biologischen Elternteilen leben (Härkönen/Bernardi/Boertien 2017; Steinbach 2023). Aus Kindersicht ist weiters zu erwähnen, dass Paare in Stieffamilien überdurchschnittlich häufig unverheiratet zusammenleben: Während 21 % aller Paare mit Kindern unter 18 Jahren unverheiratet sind, betrifft dies 46 % der Paare in Stieffamilien (Statistik Austria 2023b). Unverheiratete Paare haben jedoch ein deutlich höheres Trennungsrisiko als verheiratete. Für Kinder in Stieffamilien bedeutet dies, dass sie mit einer wesentlich höheren Wahrscheinlichkeit eine weitere Trennung erleben und damit dem Risiko multipler Transitionen ausgesetzt sind (Amato/Sobolewski 2001; Cooper et al. 2009; Osborne/McLanahan 2007; Zartler/Berghammer 2013).

2.2.2 Warum ist es sinnvoll, mit Kindern über Familien, Trennung und Scheidung zu forschen?

„Ich hab gehört, wenn die Eltern öfter als dreimal pro Woche streiten, heißt das, dass sie sich scheiden lassen.“

„Genau. Und dann musst du einem Richter sagen, bei wem du wohnen willst.“

„Ja. Aber die Julia sagt, Scheidung ist im Gesetz verboten, wenn die Kinder jünger als acht sind, habt ihr das gewusst?“

– Gespräch zwischen drei Volksschülerinnen in einer Wiener U-Bahn –

Dieses Gespräch zwischen drei Volksschülerinnen, das wir zufällig in einer Wiener U-Bahn gehört haben, zeigt beispielhaft, welche Gedanken Kinder sich über elterliche Trennungen machen, wie sie darüber kommunizieren und welche (Fehl-)Informationen sie austauschen – und es macht deutlich, dass ein systematisches Erfassen von solchen kindlichen Gedanken und Konzepten notwendig ist. Dies war die Ausgangssituation für die Durchführung unserer beiden Studien *SMiLE* und *CoCa*⁸. Im Folgenden skizzieren wir die zentralen Basisannahmen dieser Studien, die auch als Grundlage für die methodische Umsetzung und das Erhebungsdesign dienten.

(a) Alle Kinder entwickeln Konzepte über Familien, Scheidung und Trennung.

Familie ist ein Thema, das Kinder beschäftigt: Während sie aufwachsen, lernen sie unterschiedliche Familienformen in ihrem sozialen Umfeld kennen, sie beschäftigen sich in der Schule mit dem Thema Familie, und sie nehmen in ihrem Alltag mediale Darstellungen von Familien wahr (Brake/Büchner 2022; Ecarus/Schierbaum 2022; Lange/Kammerl 2021; Zartler/Kogler 2021). Zahlreiche Studien untersuchten die direkten Trennungs- und Scheidungserfahrungen, die Kinder in ihrer eigenen Familie gemacht haben, denn in Forschungsarbeiten werden nahezu ausschließlich Kinder, die eine Scheidung der eigenen Eltern erlebten, einbezogen (Birnbaum/Saini 2012; Flowerdew/Neale 2003; Haugen 2010; Hogan/Halpenny/Greene 2003; Kurdek/Fine/Sinclair 1995; Maes/De Mol/Buysse 2012; Merla/Nobels 2024; Neale 2002; Robinson et al. 2003; Smart 2006; Smart/Neale/Wade 2001; Smith/Taylor/Tapp 2003; Zartler 2021). Allerdings gibt es nur wenige wissenschaftliche Studien, die danach fragen, wie Kinder – unabhängig von ihrer eigenen Familienform – Trennung im Allgemeinen verstehen, in welcher Weise sie indirekt von Scheidungen betroffen sind und welche (Vor-)Urteile und (Fehl-)Informationen sie haben.

Wir gehen davon aus, dass sich prinzipiell alle Kinder mit den Themen Trennung, Scheidung und Nachscheidungsfamilien beschäftigen – sei es, weil sie in ihren eigenen Familien damit konfrontiert sind oder in jenen von Freund:innen, Klassenkolleg:innen, Verwandten, Lehrpersonen oder Nachbar:innen. Dementsprechend entwickeln sie auch Konzepte, Vorstellungen und Interpretationen über Trennung, Scheidung und Nachscheidungsfamilien und bringen diese in ihr soziales Umfeld ein. All diese kindlichen Konzepte sind aus unserer Sicht relevant – unabhängig davon, ob Kinder direkt oder indirekt von elterlicher Trennung betroffen sind. Unsere beiden Studien bezogen daher alle Kinder ein – unabhängig davon, ob sie in ihrer eigenen Familie Trennungserfahrungen gemacht hatten und in welcher Familienform sie selbst lebten. Wir machen damit Konzepte und Wissensbestände von Kindern aus unterschiedlichen Familien sichtbar und ermöglichen ein breiteres Verständnis kindlicher Konstruktionen von Nachscheidungsfamilien.

⁸ Informationen zu beiden Projekten siehe Kapitel 1 sowie <https://smile.univie.ac.at/>