



Subjektive Bedarfe von Kindern und Jugendlichen

Esther Herfurth, Ramona Steinhauer, Dr. Heinz-Jürgen Stolz
Institut für soziale Arbeit e.V.

Impressum

© Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
April 2023

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich

Antje Funcke
Sarah Menne

Bildnachweise

Montage: © Christian Schwier; Inka - stock.adobe.com (Seite 1)
© Fotostudio Clemens, © Steffen Krinke, © Kai Uwe Oesterhelweg (Seite 7)

Gestaltung

Markus Diekmann, Bielefeld

Druck

Hans Gieselmann Druck und
Medienhaus GmbH & Co. KG

DOI 10.11586/2023010

ID1761

Subjektive Bedarfe von Kindern und Jugendlichen

Forschungsbericht zur Pilot- und
Machbarkeitsstudie für eine Bedarfserhebung

Esther Herfurth, Ramona Steinhauer, Dr. Heinz-Jürgen Stolz
Institut für soziale Arbeit e.V.

Inhalt

Vorwort	6
1 Einleitung	8
2 Ziele und Forschungsdesign der Studie	9
2.1 Fragestellungen und methodisches Vorgehen	9
2.2 Rücklauf und Stichprobenbeschreibung	9
3 Welche Bedarfe haben Kinder und Jugendliche und wie ermittelt man sie?	11
3.1 Voraussetzungen und Prämissen zur Ermittlung von Bedarfen	11
3.2 Identifizierte Bedarfsdimensionen und ihre Bedeutungshierarchie	13
3.3 Zusammenhänge zwischen Bedarfen und ungleichen Ressourcen	14
3.4 Homogene und sozial-selektive Bedarfe	15
4 Ausgewählte Bedarfe von Kindern und Jugendlichen im Fokus	16
4.1 Junge Menschen in ihren finanziellen Bedarfen ernstnehmen	16
4.2 Bedarfe für eine kind- und jugendgerechte (Ganztags-)Schule	19
4.3 Mehr selbstbestimmte, freie Zeit für junge Menschen	29
5 Resümee und Empfehlungen für zukünftige Bedarfserhebungen	32
5.1 Befragungssetting	32
5.2 Inhalte und Fragestellungen	33
5.3 Ungleichheitssensible Auswertung	33
5.4 Ausblick	34
Literatur	35
Zusammenfassung / Abstract	38
Über die Autor:innen	39

Abbildungen und Tabellen

TABELLE 3.1	Untersuchte Themenfelder & Bedarfsdimensionen in der Pilotstudie	12
TABELLE 3.2	Ungleichheitsmerkmale unter einem erweiterten Ressourcenverständnis	12
ABBILDUNG 3.1	Rangliste der Bedarfsdimensionen in der Pilotstudie	13
TABELLE 3.3	Homogene und sozial-selektive Bedarfe	15
ABBILDUNG 4.1.1	Würdest du sagen, du brauchst mehr Geld für ... (Kinderbefragung)	16
ABBILDUNG 4.1.2	Würdest du sagen, du brauchst mehr Geld für ... (Jugendbefragung)	18
ABBILDUNG 4.2.1	Wie wichtig ist es dir, bei den folgenden Dingen in der Schule mitbestimmen zu dürfen? (Kinderbefragung)	19
ABBILDUNG 4.2.2	Wie wichtig ist es dir, bei den folgenden Dingen in der Schule mitbestimmen zu dürfen? (Jugendbefragung)	20
ABBILDUNG 4.2.3	Wie sehr brauchst du die folgenden Dinge von deinem/deiner Klassenlehrer:in/ Betreuer:in? (Kinderbefragung)	22
ABBILDUNG 4.2.4	Wie sehr brauchst du die folgenden Dinge von deinen Lehrer:innen? (Jugendbefragung)	24
ABBILDUNG 4.2.5	Wie wichtig sind dir die folgenden Aussagen? In der Schule sollte(n) ... (Jugendbefragung)	26
ABBILDUNG 4.2.6	Wie wichtig ist es dir, dass in der Schule folgende Themenbereiche vermittelt werden? (Jugendbefragung)	27
ABBILDUNG 4.2.7	Wie sehr brauchst du folgende Aspekte, damit du gut lernen kannst? (Jugendbefragung)	28
ABBILDUNG 4.3.1	Brauchst du insgesamt mehr freie Zeit, in der du tun kannst, was du willst?	29
ABBILDUNG 4.3.2	Brauchst du mehr Zeit für folgende Personen oder Dinge? (Kinderbefragung)	30
ABBILDUNG 4.3.3	Brauchst du mehr Zeit für folgende Personen oder Dinge? (Jugendbefragung)	31

Vorwort

Alle Kinder und Jugendlichen haben das Recht auf Beteiligung und Mitbestimmung. Das lösen wir in Deutschland allerdings nur sehr eingeschränkt ein. Kinder- und Jugendstudien belegen dies immer wieder. Dabei sind junge Menschen Expert:innen ihrer Lebenswelt; sie können und wollen ihre unmittelbare Umgebung und auch unsere Gesellschaft mitgestalten. Wir müssen ihnen nur Räume, Strukturen und Gelegenheiten eröffnen, in denen sie gefragt, gehört und ernst genommen werden. Daran fehlt es derzeit vielfach.

Mit der Idee einer Bedarfserhebung für und mit Kinder(n) und Jugendliche(n) wollen wir einen Beitrag leisten, hier besser zu werden. Wir schlagen vor, dass Kinder und Jugendliche systematisch, regelmäßig und repräsentativ zu ihren Bedarfen, Interessen und Sorgen befragt werden. Eine solche Erhebung gibt es bisher in Deutschland nicht. Daher fehlt vielfach auch das Wissen und die Grundlage für eine kind- und jugendgerechte Politikgestaltung – sei es in der Kommunal- oder Bildungspolitik, aber auch in der Sozialpolitik bei der Einführung einer Kindergrundsicherung.

Mit der hier vorliegenden Pilot- und Machbarkeitsstudie zeigen wir, dass Kinder und Jugendliche sehr gut, differenziert und realistisch Auskunft über ihre Bedarfe geben können und dass es wichtig ist, sie selbst zu hören. Dazu haben Esther Herfurth, Ramona Steinhauer und Heinz-Jürgen Stolz vom Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) in Münster Fragebögen mit weiteren wissenschaftlichen Expert:innen und Jugendlichen unseres JugendExpert:innenTeams entwickelt und sowohl

Grundschul Kinder in Nordrhein-Westfalen als auch Jugendliche von 16 bis 20 Jahren zu ihren subjektiven Bedarfen befragt.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass junge Menschen vielfältige Bedarfe haben, die für ein „gutes“ Leben bzw. gelingendes Aufwachsen bedeutsam sind. Dabei gibt es allgemeingültige, homogene Bedarfe, die über beide Altersgruppen hinweg benannt werden, wie den Bedarf nach freier Zeit oder auch schulischer Mitbestimmung. In beiden Bereichen weisen auch weitere Studien auf Defizite hin. Es gibt aber auch je nach Alter unterschiedliche Bedarfe bzw. Präferenzen. So ist im Grundschulalter der Wunsch nach Zuwendung und Fürsorge durch die Familie stärker ausgeprägt, während im Jugendalter hohe Bedarfe mit Blick auf Schule und Bildung benannt werden. Und auch die konkrete Lebenslage und ihre subjektiven Erfahrungen prägen das, was junge Menschen als wichtig bzw. notwendig erachten: Erleben Kinder viel Zuwendung in ihrer Familie, so benennen sie hier auch hohe Bedarfe. Jugendliche, die hingegen weniger Zuwendung und Unterstützung im familiären Kontext erfahren haben, sehen die Unterstützung und Motivation durch Lehrkräfte als besonders wichtig an. Machen sich junge Menschen Sorgen um die finanzielle Situation in der Familie, so benennen sie auch vermehrt finanzielle Bedarfe.

Das, was junge Menschen an Bedarfen formulieren, ist dabei sehr realistisch und bescheiden – in keinem Fall ein „Wunschkonzert“, wie es ihnen immer wieder unterstellt wird. Zudem zeigen gerade die Fragen zu den finanziellen Bedarfen ihre

Sensibilität mit Blick auf Belastungen und Sorgen der Eltern sowie ihren starken Bezug auf die Zukunft. Wenn sowohl Dritt- und Viertklässler:innen als auch Jugendliche auf die Frage „Würdest du sagen, du brauchst mehr Geld für...“ an erster Stelle mit 71 bzw. 66 Prozent angeben „zum Sparen“, dann weist das z. B. auch darauf hin, wie genau sie wissen, dass Rücklagen in Krisenzeiten wichtig sind und sie Geld für größere Anschaffungen oder wichtige Schritte der Verselbständigung wie den Auszug, Führerschein oder Studiengebühren zurücklegen müssen. Dieser Wunsch, sich zukünftige Handlungsoptionen schaffen zu können, sollte gerade mit Blick auf eine Kindergrundsicherung berücksichtigt werden.

Die vorliegende Studie bietet einen ersten Einblick in ausgewählte Ergebnisse der Pilotstudie. Aktuell diskutieren wir die Befunde noch mit Jugendlichen, die uns helfen, die Daten besser einzu-

ordnen und die auch ihre eigene Kommentierung dazu vornehmen werden. Und schließlich werden wir an der Konzeption der Bedarfserhebung in den kommenden Jahren weiterarbeiten und eine für Deutschland repräsentative Befragung von Kindern und Jugendlichen durchführen, um diese ersten Ergebnisse zu validieren und zu zeigen: Wenn wir es ernst nehmen, damit eine kind- und jugendgerechte Bildungs- und Sozialpolitik gestalten zu wollen, geht es nur gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen und nicht über deren Köpfe hinweg.

Wir danken den Autor:innen für die tolle Zusammenarbeit und freuen uns auf die gemeinsamen nächsten Schritte. Und ganz besonders danken wir allen Kindern und Jugendlichen, die an der Befragung beteiligt waren, als Tester:innen der Fragebögen, Teilnehmende, Kommentator:innen etc. Wir haben viel gelernt!



Antje Funcke
Senior Expert Familie und Bildung
Bildung und Next Generation



Arne-Christoph Halle
Senior Project Manager
Bildung und Next Generation



Sarah Menne
Senior Project Manager
Bildung und Next Generation

1 Einleitung

Was brauchen Kinder und Jugendliche für ein chancengerechtes, gelingendes Aufwachsen? Diese Frage empirisch belastbar zu beantworten, ist nicht nur mit Blick auf die Frage der Ausgestaltung einer angemessenen monetären Kindergrundsicherung von Bedeutung, sondern steht auch im Kern jeglicher öffentlich verantworteten Infrastrukturentwicklung in diesen Handlungsfeldern – Stichworte hierzu sind z. B. „Präventionsketten“, „integrierte Sozialplanung“, „kommunale Bildungslandschaften“, „Ganztagsbildung“, „soziale Inklusion und Teilhabe“, „Kinderrechte“ und „Health in All Policies“. Die Vieldimensionalität der Bedarfsartikulation und der dynamischen Bedarfsentwicklung (etwa im Übergang von den in sich weiter zu differenzierenden Kindheits- zu Jugendphasen) steht somit in unmittelbarem Zusammenhang mit der Vieldimensionalität der gemeinwohlorientierten gesellschaftlichen Aufgabe, gelingendes Aufwachsen zu befördern: Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen.

Die empirische Bedarfsermittlung als Element einer künftig zu rhythmisierenden Sozialberichterstattung zu Kindern und Jugendlichen steht dabei vor der doppelten Herausforderung, die spezifischen Bedarfe in diesen Lebensphasen zu ermitteln (Kinder sind keine „halben Erwachsenen“ – und ihre z. B. monetären Bedarfe sind auch so nicht abschätzbar) und dabei zugleich ungleichheitssensibel vorzugehen, da nicht in allen Bedarfsdimensionen von einer homogenen, sozialstrukturell nicht beeinflussten Bedarfsartikulation auszugehen ist. Kinder, die in familiärer Einkommensarmut aufwachsen, haben also vermutlich auch spezifische Bedarfe, die andere Kinder so nicht äußern. Zusammenhänge dürfen in quantitativen Erhebungen nicht „ausgemittelt“, sondern müssen gerade erst sichtbar gemacht werden.

Die hier vorgelegte Machbarkeitsstudie hat daher in doppelter Hinsicht einen innovativen Charakter: Nicht nur galt es zu prüfen, inwiefern (auch jüngere) Kinder und Jugendliche ihre Bedarfe differenziert und realitätsbezogen zu artikulieren vermögen, sondern dies sollte darüber hinaus auch in der Weise ungleichheitssensibel erfragt werden, dass – über die bekannten Indikatoren zur Ermittlung des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals der Familien hinaus – auch das subjektive Erleben (z. B. prekärer Lebenslagen) in den Blick gerät.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass dieses Vertrauen in die Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen gerechtfertigt ist. Sie machen abschätzbar, welche Bedarfsdimensionen „homogen“ der generationalen Ordnung entsprechen und welche durch konkrete Lebenslagen differenziell geprägt werden. Es werden Möglichkeiten, aber auch Grenzen einer quantitativen Bedarfsermittlung sowie Anknüpfungspunkte für „qualitative Tiefenbohrungen“ sichtbar, deren Ergebnisse wiederum das quantitative Befragungsinventar differenzieren und bereichern können.

Kinder und Jugendliche sind gesellschaftliche Wesen und als solche durch die „symbolische Macht“ ihres Sozialmilieus mitgeprägt. Oft wirken Bedarfsartikulationen gerade von Kindern in prekären Lebenslagen bedrückend „bescheiden“. Der Fachdiskurs hat dies in der Ergebnisinterpretation zum Zwecke des Bedarfsumfangs zu reflektieren: Für ein gelingendes, chancengerechtes Aufwachsen braucht es mitunter mehr als das, was arme Kinder artikulieren.

2 Ziele und Forschungsdesign der Studie

2.1 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Die Pilotstudie „Bedarfserhebung für und mit Kinder(n) und Jugendliche(n)“ fand im Zeitraum November 2021 bis Dezember 2022 statt und hat die Funktion, Kinder und Jugendliche mittels einer quantitativen Erhebungsmethodik zu ihren subjektiv wahrgenommenen Bedürfnissen zu befragen, um auf Basis der Ergebnisse Aussagen über die für ein gelingendes Aufwachsen notwendigen Bedarfe treffen zu können. So ist das Ziel der Studie zum einen, die Ergebnisse daraufhin zu analysieren, inwiefern es möglich ist, durch die Zielgruppe realistische und empirisch belastbare Aussagen zu Bedarfen zu generieren. Zum anderen gilt die Studie dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse als Antwort auf die Frage „Welche Bedarfe müssen aus Sicht der Kinder und Jugendlichen gedeckt sein, damit gutes Aufwachsen gelingt und faire Bildungs- und Teilhabechancen gewährleistet sind?“ Zur Beantwortung dieser Fragen wurden mittels standardisierter Fragebögen Daten von Kindern im Alter von acht bis zehn Jahren und Jugendlichen im Alter von 16 bis 20 Jahren erhoben.



KINDER
im Alter von
8 bis 10 Jahren



JUGENDLICHE
im Alter von
16 bis 20 Jahren

Erhebungsablauf

Mit den Kindern wurde eine begleitete Paper-Pencil-Befragung im Klassenverband bzw. nach Jahrgang an verschiedenen offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) durchgeführt. Für die Jugendlichen stand bundesweit ein Online-Fragebogen zur Verfügung. Die Akquise erfolgte bei den Jugendlichen sowohl über Schulzugänge als auch über diverse Verteiler und soziale Netzwerke.

2.2 Rücklauf und Stichprobenbeschreibung

Innerhalb der Altersgruppe der Acht- bis Zehnjährigen beteiligten sich insgesamt sieben Ganztagsgrundschulen aus NRW an der Studie, womit potenziell 620 Kinder im 3. und 4. Jahrgang zu erreichen gewesen wären. Durch die Teilnahme von 307 Kindern konnte dementsprechend ein Rücklauf von 49,4 Prozent realisiert werden. Ein bewusstes Oversampling bewirkte dabei, dass vier der sieben Schulen einen höheren Sozialindex der Stufe 6¹ haben und somit in der Stichprobe überwiegend Kinder aus benachteiligten Lebenslagen vertreten sind. Ein Landesvergleich zeigt, dass insgesamt ein gutes Abbild der Grundgesamtheit gelungen ist: Die anteilige Vertretung der Geschlechter (Mädchen: 52,6 %, Jungen: 47,7 %), der Altersgruppen (Jg. 3: 63,1 %, Jg. 4: 36,9 %), der Kinder mit Migrationshintergrund (58,1 %) oder auch der Kinder, die in traditionellen Familienformen leben (79,5 %), weichen kaum von den NRW-Werten ab.

¹ Der Sozialindex wird auf den Stufen 1-9 vergeben. Er basiert auf (1) der SGB II-Quote der Minderjährigen im geschätzten Einzugsgebiet der Grundschulen; (2) dem Anteil der Schüler:innen mit vorwiegend nichtdeutscher Familiensprache sowie (3) mit Zuzug aus dem Ausland und (4) mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (vgl. Ministerium für Bildung und Schule NRW 2020).

Demgemäß sind in der Stichprobe verhältnismäßig weniger Einzelkinder (17,9 %) sowie ein höherer Anteil an Schulen mit hohem Sozialindex als üblicherweise in NRW vertreten.

Durch den offenen und unverbindlichen Befragungsmodus bei den Jugendlichen sowie der deutschlandweiten Akquise ist die Schätzung einer Anzahl von potenziell erreichbaren Jugendlichen nicht möglich. Mit einer Anzahl von insgesamt 589 teilgenommenen Jugendlichen ist dieser jedoch als sehr gering einzuschätzen. Insgesamt konnten im Sample der Jugendlichen 26 Schulen identifiziert werden, aus denen sich Jugendliche

beteiligt haben. Davon waren 20 Schulen einer Sozialindexstufe zuzuordnen. Von diesen weisen neun Schulen leicht höhere Indexstufen (hier: der Stufen 3 und 4) auf. Im Bundesvergleich konnte die Grundgesamtheit annähernd abgebildet werden. Anteilig sind in der Stichprobe jedoch weniger Einzelkinder (19,4 %) und weniger Jungen (36 %) als üblicherweise in Deutschland vertreten. In weiteren Merkmalen, wie z. B. dem Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund (39 %) oder dem der noch zu Hause Lebenden (beide Geschlechter jeweils ca. 90 %), sind kaum Abweichungen feststellbar.

Wir möchten uns herzlich bei allen Kindern und Jugendlichen bedanken, die sich an unserer Befragung beteiligt haben und durch deren Mitwirkung die Durchführung der Studie möglich wurde. Unser Dank gilt auch allen anderen Beteiligten, darunter den Kolleg:innen der Bertelsmann Stiftung, die Expert:innen der stiftungsinternen Jugend- und Beiratsgruppe, allen Ansprechpartner:innen der beteiligten Schulen und eingebundenen Netzwerke und PD Dr. Rolf Strietholt, der uns bei allen statistischen Fragen Klarheit verschaffte sowie Emma Rüther, die uns als studentische Hilfskraft mit viel Geduld und Tatendrang unterstützte.

Wir freuen uns darauf, die gewonnenen Erkenntnisse in den kommenden Jahren gemeinsam weiterzuentwickeln.

3 Welche Bedarfe haben Kinder und Jugendliche und wie ermittelt man sie?

3.1 Voraussetzungen und Prämissen zur Ermittlung von Bedarfen

Eine quantitative Bedarfserhebung zu der Frage, was Kinder und Jugendliche für ein gelingendes Aufwachsen und für faire Bildungs- und Teilhabechancen brauchen, ist inhaltlich wie methodisch eine komplexe Aufgabe. Ein großer Vorteil liegt darin, ein repräsentatives Bild über die Bedarfe von jungen Menschen erhalten zu können. Zudem besteht die Möglichkeit, statistische Zusammenhänge aufzudecken und Aussagen darüber zu treffen, welche Merkmale die Konstruktion von Bedarfen mitprägen. Die Befragungsmethodik birgt jedoch auch einen Nachteil, da sich die Befragten nur im Rahmen der vorgegebenen Themenbereiche und Antwortformate äußern können und somit die Gefahr besteht, dass wesentliche Bedarfseinschätzungen gar nicht oder nicht vollständig erfasst werden. Vor diesem Hintergrund ist es von zentraler Bedeutung, die jungen Menschen am Forschungsprozess partizipativ zu beteiligen und bereits bei der Auswahl von Themen und Fragestellung einzubeziehen. Nur dadurch eröffnet sich ein Zugang zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, der gewährleistet, dass die richtigen Themen bespielt und die richtigen Fragen gestellt werden.

Zu diesem Zweck arbeitet die Bertelsmann Stiftung seit 2017 umfassend und gemeinsam mit Jugendlichen (JugendExpert:innenTeam) und Wissenschaftler:innen zu der Frage, welche Be-

darfsdimensionen von Kindern und Jugendlichen als Voraussetzung für gutes Aufwachsen und Teilhabe gelten.² Anknüpfend an diese Vorarbeiten und ausgehend von dem Auftrag der Pilotstudie, Bedarfseinschätzungen von jungen Menschen aus möglichst vielen Lebensbereichen zu erhalten, wurden 14 Themenfelder mit altersspezifischen Schwerpunkten ausgewählt und entsprechende Fragen entwickelt. Dabei wurde ein Schwerpunkt bei den Kindern auf die „Zuwendung und Unterstützung durch Erwachsene“ (familiäre Bezugsperson, schulische Akteure) und bei den Jugendlichen auf die Themen „Beteiligung und Mitbestimmung“ (in der Schule/Wohngegend) sowie „Bildung“ (Schulsystem, Bildungsinhalte, Lernbedingungen) gelegt (vgl. Tab. 3.1).

Dem Forschungsvorhaben liegt eine terminologische Unterscheidung der Begriffe „Bedürfnisse und Bedarfe“ zugrunde: Unter *Bedürfnissen* werden reale, situationsgebundene und individuelle Bedingungen, Vorstellungen und Wünsche für ein gutes Leben aus der Subjektperspektive verstanden, aus denen *Bedarfe* als situationsübergreifende stabilisierte Bedürfnis-Dispositionen abgeleitet werden. Bei diesem Verständnis wird demnach in der Pilotstudie über die Bedürfnisartikulationen rekonstruktiv auf Bedarfe geschlossen.³

Im Rahmen der Pilotstudie wurden die Fragen innerhalb der festgelegten Themenfelder mit dem Tenor „Wie sehr brauchst du (...)?“ gezielt in den Bedarfsfokus gerückt, um Einschätzungen

² Weiterführend hierzu: Bertelsmann Stiftung (2017), Andresen et al. (2019), JugendExpert:innenTeam (2019) und Althaus et al. (2022).

³ Zu berücksichtigen ist, dass die Bedürfnisartikulationen seitens Erwachsener interpretiert wird und anhand dessen die Ableitung von Bedarfen erfolgt (vgl. Jordan/Schone 2010: 144). Um Fehlinterpretationen und eine „Enteignung“ der Befragten zu vermeiden, werden die Ergebnisse perspektivisch mit der befragten Zielgruppe (JugendExpert:innenTeam der Bertelsmann Stiftung) kritisch diskutiert und von ihnen kommentiert.

TABELLE 3.1 **Untersuchte Themenfelder & Bedarfsdimensionen in der Pilotstudie**

BEDARFE MIT BLICK AUF...	KINDER	JUGENDLICHE
Wohngegend	x	x
Ansprechpersonen/Anlaufstellen	x	x
Freie Zeit	x	x
Unterstützung und Zuwendung durch Bezugsperson*	x	x
Freund:innen/Peers	x	x
Mitbestimmung in der Schule	x	x
Klassenlehrer:innen	x	x
Betreuer:innen im außerunterrichtlichen Bereich	x	nicht erhoben
Finanzielle Bedarfe	x	x
Schulische Unterstützung durch Bezugsperson*	x	nicht erhoben
Mitbestimmung in der Wohngegend	nicht erhoben	x
Lernbedingungen	nicht erhoben	x
Bildungsinhalte	nicht erhoben	x
Bildungssystem	nicht erhoben	x

* Die Kinder und Jugendlichen wurden gebeten, die Fragen nur für eine ausgewählte familiäre Bezugsperson zu beantworten (z. B. Mutter/Vater).

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

zu den subjektiven Bedürfnissen und nicht zum Status quo bzw. zur Zufriedenheit bestimmter Aspekte zu erhalten, aus denen die Bedürfnisse nur spekulativ abzuleiten wären.

Unter der Annahme, dass die Bedürfnisartikulation der jungen Menschen durch verschiedene Lebenskontexte, Sozialisationsprozesse und alterstypische Entwicklungsherausforderungen beeinflusst wird, wurden nicht nur Fragen zu den Bedürfnissen der jungen Menschen, sondern auch Informationen zu ihren ungleichen Lebenslagen und Ressourcenausstattungen erhoben. Die Fragen zu den sogenannten „Ungleichheitsmerkmalen“ wurden dabei unter einem „erweiterten“ Ressourcenverständnis entwickelt. Grundlage bildet dabei die These, dass nicht nur objektivierte Lebenslagenindikatoren relevante Ressourcen darstellen (z. B. soziale Herkunft, Bildungsstand, finanziell-materielle Ausstattung), sondern auch die subjektiv wahrgenommene Alltags- und Lebenswelt (z. B. Zeit, Zuwendung, Fürsorge, das Erfahren von Wertschätzung und eine beteiligungsorientierte Haltung von Erwachsenen), welche die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen mitprägen. Aus diesem Grund wurden entsprechende Ungleichheitsmerkmale im Rahmen der Pilotstudie ergänzt und ihre Wirksamkeit erprobt (s. Tab. 3.2).

TABELLE 3.2 **Ungleichheitsmerkmale unter einem erweiterten Ressourcenverständnis**

Personenangaben	Alter/Geschlecht/eigene Wohnung/Nebenjob/ Nachmittagsbetreuung bzw. Ganztagschule	
	OBJEKTIVIERTE UNGLEICHHEITSMERKMALE	SUBJEKTIV WAHRGENOMMENE UNGLEICHHEITSMERKMALE
Soziale Herkunft Familie	<ul style="list-style-type: none"> • Migrationshintergrund • Familienform 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung soziale Herkunft • Zeit, Zuwendung und Unterstützung durch Bezugsperson
Kulturelles Kapital	<ul style="list-style-type: none"> • Elterliches kulturelles Kapital • Schulleistung der Kinder und Jugendlichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erlebtes elterliches kulturelles Kapital • Kulturelle Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen
Ökonomisches Kapital	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzielle & materielle Ressourcen 	<ul style="list-style-type: none"> • Empfundene finanzielle Ressourcen
Soziales Kapital	<ul style="list-style-type: none"> • Quantität Sozialkontakte 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualität Sozialkontakte

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

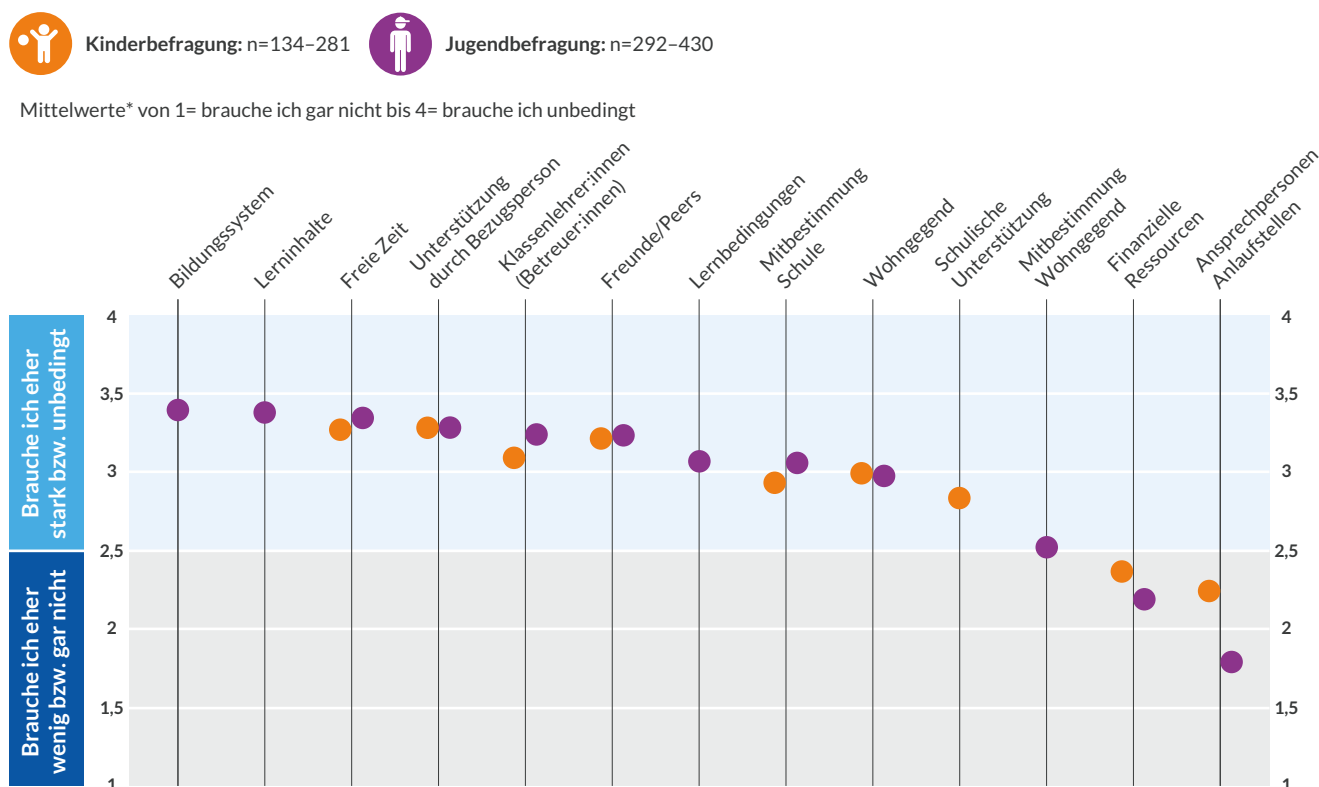
3.2 Identifizierte Bedarfsdimensionen und ihre Bedeutungshierarchie

Nach Abschluss der Erhebungen lagen vielfältige Bedürfnisangaben der Kinder und Jugendlichen zu den 14 Themenfeldern vor. Um übergeordnete Bedarfe ableiten zu können, wurden die Daten zwei Analyse- und Bearbeitungsschritten unterzogen. Dabei diente der erste Schritt der Bündelung der subjektiven Bedürfnisse zu latenten Konstrukten bzw. zu Bedarfsdimensionen. Geprüft wurde dabei, ob die einzelnen Bedürfnisangaben der Befragten zu einem Themenfeld auf eine einzelne oder mehrere Bedarfsdimensionen abzielen. Im zweiten Schritt wurden die so herausgestellten Bedarfsdimensionen auf gegenseitige Wechselbe-

ziehungen untersucht. Im Ergebnis ließen sich nur wenige und zudem nur geringe Zusammenhänge zwischen den Bedarfsdimensionen ausmachen.⁴ Insgesamt konnten somit im Rahmen der Pilotstudie 13 getrennte Bedarfsdimensionen identifiziert werden. Sie bilden die Grundlage für alle weiteren Analysen.

Diese 13 Bedarfsdimensionen wurden zunächst miteinander verglichen und in eine Bedeutungshierarchie gebracht. Daraus lässt sich ableiten, welche Bedarfe aus Sicht der befragten Kinder und Jugendlichen für ein gutes Leben als bedeutsam und welche als eher nachrangig eingeschätzt werden: In Abbildung 3.1 wird deutlich, dass Kinder und Jugendliche insgesamt hohe Bedarfe in sämtlichen Lebensbereichen wahrnehmen, denn auf der Skala von 1=„brauche ich gar nicht“ bis

ABBILDUNG 3.1 Rangliste der Bedarfsdimensionen in der Pilotstudie



*Die ursprünglich binären Skalen der Dimensionen „Freie Zeit“ und „Finanzieller Absicherung“ wurden für die Vergleichbarkeit auf Skalen von 1-4 gestreckt.

Quelle: Pilotstudie 2022 – Kinder- und Jugendbefragung.

| BertelsmannStiftung

⁴ Lediglich die Bedürfnisse der befragten Kinder zu den „Klassenlehrer:innen“ und zu den „Betreuer:innen“ zeigten so starke Gemeinsamkeiten, dass diese aufgrund ihrer hohen Korrelationen und ihrer inhaltlichen Plausibilität zu einer gemeinsamen Bedarfsdimension „Interaktion mit schulischen Akteuren“ zusammengelegt wurden.

4=„brauche ich unbedingt“ bewegen sich die meisten Einschätzungen zwischen 2,8 und 3,4 und sind somit bei „brauche ich eher stark“ einzuordnen (vgl. Abb. 3.1). Im Vergleich spielen bei den Jugendlichen insbesondere Bedarfe mit Blick auf das Bildungssystem (MW=3,4) als auch auf die Bildungsinhalte in der Schule (MW=3,4) die größte Rolle. Bei den Kindern liegt der höchste Wert und damit der größte Bedarf auf der Zuwendung und Unterstützung durch die Familie bzw. einer familiären Bezugsperson (MW=3,3). Auch für die Jugendlichen hat dieser Bereich mit einem Mittelwert von 3,3 noch eine hohe Bedeutung. Sowohl für Kinder als auch Jugendliche werden weiterhin hohe Bedarfe in absteigender Reihenfolge mit Blick auf die eigene frei verfügbare Zeit, aber auch mit Blick auf Freund:innen, sowie auf die Interaktion mit schulischen Akteuren, die schulische Mitbestimmung und nicht zuletzt auf die eigene Wohngegend geäußert.

Erst mit Blick auf die finanziellen Ressourcen und Ansprechpersonen/Anlaufstellen werden eher wenig Bedarfe von den Kindern und Jugendlichen benannt.⁵

3.3 Zusammenhänge zwischen Bedarfen und ungleichen Ressourcen

Anhand der 13 Bedarfsdimensionen konnte in einem nächsten Schritt analysiert werden, in welchem Zusammenhang die Bedarfe mit den ungleichen Lebenslagen und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen stehen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Erweiterung des Ressourcenverständnisses bewährt hat (s. Kapitel 3.1): Die Analysen zeigen, dass Bedarfe auch maßgeblich durch das subjektive Empfinden von Ressourcen und Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen mitgeprägt werden.⁶ So zeigte sich bspw. im Rahmen der Dimension „Zuwendung und Unterstützung

durch die Bezugsperson“, dass die Bedarfe der Kinder hier außerordentlich stark mit ihrer bisherigen Zuwendungserfahrung in Verbindung stehen, aber deutlich weniger z. B. mit dem strukturellen Faktor „Familienform“ (z. B. Kind lebt in einer traditionellen Kernfamilie). Gegenläufig zu der verbreiteten These, dass Bedarfe aus einer Mangelsituation heraus entstehen, zeigt sich außerdem, dass gerade die Kinder, die in ihrem bisherigen Leben intensive Zuwendungserfahrungen mit ihrer familiären Bezugsperson erlebt haben, auch besonders hohe Bedarfe mit Blick auf die erforderliche Zuwendung äußern.⁷ Bei den subjektiven Zuwendungserfahrungen der Kinder sind auch Übertragungseffekte mit Blick auf die Interaktion mit anderen Erwachsenen erkennbar: Erlebt das Kind zu Hause viel Fürsorge und Unterstützung in der Familie, fallen analog dazu auch die Erwartungen und Bedarfe mit Blick auf Lehrer:innen und Betreuer:innen in der Schule höher aus (s. Kapitel 4.2.2).

3.4 Homogene und sozial-selektive Bedarfe

Nicht für alle Dimensionen ließen sich bedeutende statistische Zusammenhänge zwischen den Bedarfen sowie den Lebens- und Erfahrungskontexten der jungen Menschen ausmachen. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass einige Bedarfsdimensionen auch hohe generationale Gemeinsamkeiten aufweisen und als homogen für die jeweilige Altersgruppe bezeichnet werden können. Anhaltspunkte liefern dabei pro Bedarfsdimension statistische Werte, die zum einen anzeigen, wie weit die Bedarfseinschätzungen der Kinder und Jugendlichen auseinanderliegen bzw. vom jeweiligen Mittelwert durchschnittlich entfernt liegen (Standardabweichungen). Zum anderen können Werte herangezogen werden, die vermitteln, wie stark die Schwankungen im Antwortverhalten durch bestimmte Einflussvariablen erklärt werden können.⁸ Mit anderen Worten: Ist ein Bedarf von den Kindern oder Jugendlichen sehr

5 Die Bewertung der Bedarfe mit Blick auf Ansprechpersonen (Hilfe bei Problemen) ist zurückhaltend zu interpretieren: Vielen Kindern waren die dort aufgeführten Hilfesysteme (z. B. Schulpsycholog:in, Beratungsstellen u. a.) nicht bekannt. Zudem konnte die Fragestellung aus forschungsethischen Gründen nicht problemspezifisch gestellt werden.

6 Den Tabellenanhang mit den Ergebnis- und Skaldokumentationen finden Sie unter: www.bertelsmann-stiftung.de/bedarfe-kinder-tabellenanhang. Hier s. Tabellenanhang, Tab. 264.

7 S. Tabellenanhang, Tab. 271.

8 S. Tabellenanhang, Tab. 284.

heterogen eingeschätzt worden und lässt sich die Heterogenität auf bestimmte Ungleichheitsmerkmale zurückführen, kann der entsprechende Bedarf als sozial-selektiv betrachtet werden. Ist ein Bedarf jedoch eher einheitlich von den Befragten eingeschätzt worden und stehen die Unterschiede kaum oder gar nicht im Zusammenhang mit ungleichen Lebenskontexten und Erfahrungsräumen, so kann der Bedarf folglich als homogen bezeichnet werden (s. Tab. 3.3).

Die homogenen Bedarfe sind demnach eher als grundsätzliche Bedarfe in der Kindheit und der Lebensphase Jugend anzusehen und weniger auf individuelle und sozialespezifische Lebenssituationen und Einschätzungen zurückzuführen. Dies betrifft im Rahmen der Pilotstudie in beiden Altersgruppen die Bedarfe nach freier Zeit⁹ und nach schulischer Mitbestimmung.¹⁰ Auch die (geringe) Bedeutung von finanziellen Bedarfen bei Kindern und demgegenüber die hohen Bedarfe mit Blick auf die Zuwendung ihrer familiären Bezugsperson sind nicht auf bestimmte Gruppen einzuschränken.¹¹ Bei den Jugendlichen rufen die Themen Freundschaften sowie Schule und Bildung (Lehrer:innen, Bildungsinhalte u. a.) sehr ähnlich ausgeprägte Bedarfe hervor, sodass diese ebenfalls als homogen für die Lebensphase Jugend beschrieben werden können.¹²

Als sozial-selektiv stellen sich dagegen sowohl bei den Kindern als auch den Jugendlichen z. B. die Bedarfe mit Blick auf ihre Wohngegend heraus. Dabei unterscheiden sich die Meinungen der Kinder nach ihren vorhandenen zeitlichen und sozialen Ressourcen und bei Jugendlichen nach ihren kulturellen Aktivitäten sowie der Ausübung eines Nebenjobs.¹³ Darüber hinaus bewerten die Kinder Bedarfe in Bezug auf die eigenen „Freunde“ differenziert nach Grad ihrer familiären Zuwendungserfahrungen sowie der ökonomischen und sozialen Ressourcenausstattung.¹⁴

Auch die Bedarfe mit Blick auf die Interaktion mit schulischen Akteuren stehen bei Kindern mit den familiären Zuwendungserfahrungen und ihrem Autonomisierungsgrad in Zusammenhang und sind als sozial-selektiv anzusehen.¹⁵ Bei den Jugendlichen werden dagegen die Bedarfe mit Blick auf die Zuwendung durch die familiäre Bezugsperson durch ihre jeweiligen sozialen Erfahrungen mit den Peers geprägt.¹⁶ Weiterhin unterscheiden sich ihre Bedarfe in Bezug auf die Mitbestimmung in der Wohngegend je nach ihren kulturellen Tätigkeiten, ihrem Alter oder dem Nachgehen eines Nebenjobs.¹⁷

Der Unterscheidung in homogene oder sozial-selektive Bedarfe liegt keine Bewertung oder Gewichtung zugrunde. Sie enthüllt lediglich, dass es allgemeingültige Bedarfe gibt und solche, die mit bestimmten Lebenskontexten und -wirklichkeiten in Bezug gesetzt und entsprechend differenziert betrachtet werden müssen und eben nicht pauschal für alle junge Menschen gleichermaßen gelten.

TABELLE 3.3 Homogene und sozial-selektive Bedarfe

HOMOGENE BEDARFE	SOZIAL-SELEKTIVE BEDARFE
BEIDE ALTERSGRUPPEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Freie Zeit • Schulische Mitbestimmung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wohngegend
 NUR KINDER	
<ul style="list-style-type: none"> • Finanzielle Bedarfe • Zuwendung durch Bezugsperson 	<ul style="list-style-type: none"> • Freunde • Schulische Akteure (Lehr- und Fachkräfte) • Schulische Unterstützung durch Bezugsperson
 NUR JUGENDLICHE	
<ul style="list-style-type: none"> • Freund:innen • Klassenlehrer:innen • Bildungsinhalte, Bildungssystem, Lernbedingungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuwendung durch Bezugsperson • Mitbestimmung in der Wohngegend

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

9 S. Tabellenanhang, Tab. 270 und 279.

10 S. Tabellenanhang, Tab. 265 und 273.

11 S. Tabellenanhang, Tab. 271 und 280.

12 S. Tabellenanhang, Tab. 277-278 und 281-283.

13 S. Tabellenanhang, Tab. 269 und 274.

14 S. Tabellenanhang, Tab. 267.

15 S. Tabellenanhang, Tab. 266.

16 S. Tabellenanhang, Tab. 280.

17 S. Tabellenanhang, Tab. 276.

4 Ausgewählte Bedarfe von Kindern und Jugendlichen im Fokus

4.1 Junge Menschen in ihren finanziellen Bedarfen ernstnehmen

Eingeschränkte soziale Teilhabe oder erlebte Chancenungleichheiten, als nur zwei benennbare Folgen von ökonomischer Deprivation, sind in der Forschung und Fachöffentlichkeit intensiv diskutiert (u. a. Andresen et al. 2013, Otto et al. 2018, Chassé et al. 2010). Im politischen Kontext wird mit der geplanten Kindergrundsicherung das Ziel verfolgt, bessere Chancen für Kinder und Jugendliche zu schaffen und negativen Folgen von Armut vorzubeugen (s. Koalitionsvertrag 2021–2025). Damit einher geht die Anforderung an eine Neubestimmung des soziokulturellen Existenzminimums, wofür die Etablierung neuer Verfahren zur Bedarfsermittlung von Kindern und Jugendlichen notwendig wird (vgl. Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e.V. 2022). Bei der Gestaltung von jungen Menschen betreffenden Belangen und Maßnahmen werden die Kinder und Jugendlichen bislang jedoch selten beteiligt, wodurch finanzielle Leistungen weder an ihre Lebenswelt angepasst noch im Sinne der Ermöglichung vollumfänglicher Teilhabe ausgestaltet sind (vgl. Andresen und Möller 2019: 8).

Die Wichtigkeit, die Meinungen junger Menschen selbst zu berücksichtigen, wird auch in der vorliegenden Pilotstudie deutlich. Es konnten eindrückliche Befunde über das Bewusstsein junger Menschen hinsichtlich der Bedeutung des Geldes aufgedeckt werden, durch welche Annahmen von einer stets gegenwartsorientierten Haltung oder unrealistischer Bedarfsartikulationen von Kindern und Jugendlichen zu widerlegen wären: Die Ergebnisse zeigen entgegen diesen Annahmen eine

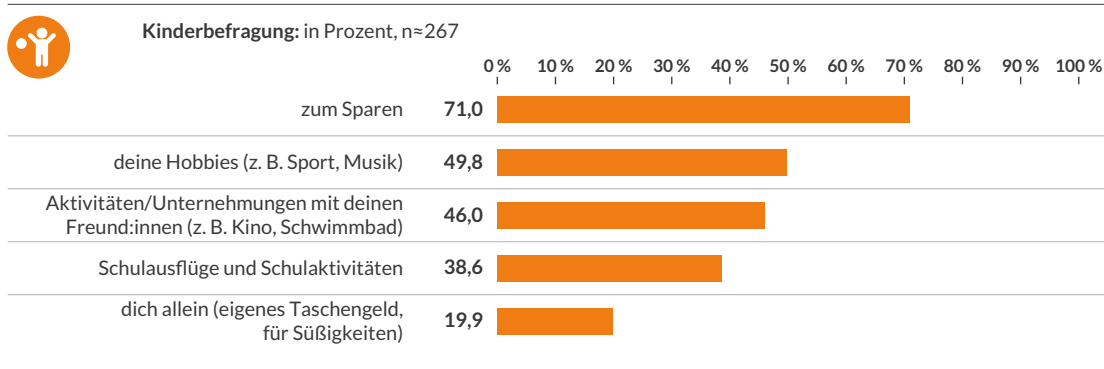
hohe Zukunftsorientierung und ein stark ausgeprägtes Bewusstsein für die Relevanz des nachhaltigen Umgangs mit der Ressource Geld. So gibt die Mehrheit der Kinder (71 %) auf die Frage „Würdest du sagen du brauchst mehr Geld für (...)?“ an, Geld zum Sparen zu benötigen. Geld für Hobbies (49,8 %) sowie für Aktivitäten mit Freund:innen (46 %) benennen etwa die Hälfte und Geld für Schulausflüge (38,6 %) noch ein gutes Drittel der Kinder. Mit knapp 20 Prozent artikulieren gerade ein Fünftel das Bedürfnis nach mehr Geld für eigenes Amüsement wie z. B. Süßigkeiten (s. Abb. 4.1.1).

Welchen markanten Einfluss die Häufigkeit, zu der sich die Kinder Sorgen über die finanzielle Situation ihrer Familie machen, auf verschiedene Aspekte in ihrem Erleben (z. B. Sicherheitsgefühl, Ausgrenzungserfahrungen) hat, ist in der Children's World+ Studie ausdrücklich zum Vorschein gekommen (vgl. Andresen und Möller 2019: 88 ff.). Und auch im Rahmen der vorliegenden Pilotstudie kann ein solcher markanter Einfluss des Sorgeaspekts bekräftigt werden: So wird in weiterführenden Analysen belegt, dass die artikulierten Bedürfnisse der Kinder neben dem Geschlecht (hier: Jungen) insbesondere im Zusammenhang mit den subjektiv wahrgenommenen finanziellen Ressourcen der Herkunftsfamilie (hier: Geldsorgen) stehen. Folglich sind es vor allem die Kinder, die sich über die finanzielle Situation ihrer familiären Bezugsperson sorgen, die hohe Bedarfe nach mehr Geld äußern.¹⁸

Entgegen der erwartbaren Annahme eines Einflusses der materiellen Ressourcenverfügbarkeit, steht das tatsächliche ökonomische Kapital in keinem nachweisbaren Zusammenhang mit den Bedarfen. So spielt es aus statistischer Sicht

18 S. Tabellenanhang, Tab. 268.

ABBILDUNG 4.1.1 Würdest du sagen, du brauchst mehr Geld für ...



Quelle: Pilotstudie 2022 – Kinderbefragung.

| BertelsmannStiftung

keine Rolle, ob die Kinder zu Hause mit „wichtigen Dinge für ein gutes Leben“ ausgestattet sind – darunter Güter wie z. B. neue Möbel, eine Internetanbindung sowie technische Geräte wie etwa Drucker oder ein eigenes Handy.¹⁹ Ebenso wenig hat der Erhalt von Taschengeld oder das Leben in einer Ein-Eltern-Familie (als besonders von Armut gefährdet (vgl. IAQ 2022)) einen statistisch bedeutsamen Effekt. Das erscheint insofern nicht verwunderlich, da belegt ist, dass Eltern in finanziell belastender Lebenssituation einer „situativen Bewältigungsstrategie“ (El-Mafaalani 2021: 200) des Mangels folgen, durch die es dem Kind an nichts fehlen soll. So ist davon auszugehen, dass Eltern ihre monetären Ressourcen bei dem eigenen Kind bündeln, um dessen Bedürfnisse trotz Prekarität zu erfüllen. Kinder zeigen eine hohe Sensibilität für das Thema Geld, sodass sie die Belastungen, Sorgen oder Empfindungen wie Traurigkeit der Eltern wahrnehmen (vgl. Chassé et al 2010: 235 f.). Dadurch scheinen sie ihre eigenen Ansprüche an die finanziellen Ressourcen der Eltern anzupassen und als Resultat dieser Situation hohe Bedarfe, insbesondere nach mehr Geld, zum Sparen zu äußern.

Die Jugend ist eine Phase der Identitätsarbeit, geprägt von der Anforderung einer Selbstpositionierung in der Gesellschaft bei gleichzeitiger Bewältigung der Herausforderung, einen persönlichen Zukunftsentwurf zu entwickeln. Das macht die Phase zu einer durch virulente Spannungsverhältnisse zwischen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung gekennzeichneten Zeit (vgl. BMFSFJ 2017: 270 f.), was sich auch in den artikulierten

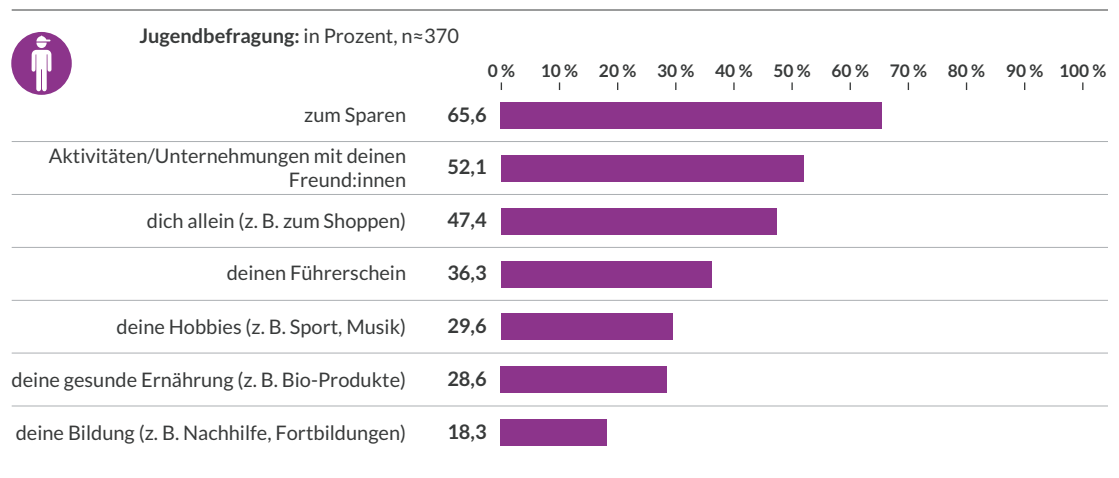
Bedürfnissen der Jugendlichen niederschlägt. So zeigen sie mit dem mehrheitlichen Bedarf nach mehr Geld zum Sparen (65,6 %) ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Relevanz einer zukunftsorientierten Perspektive auf Geld.

Auch hier lässt sich dieses Bewusstseins durch die Betrachtung der Frage nach den Sorgen der Jugendlichen hervorheben, bei der etwa 41 Prozent angeben, sich „eher bis sehr häufig“ über ihre eigene finanzielle Situation zu sorgen (MW=2,67, Skala 1=sehr häufig bis 4=gar nicht). Dieselbe Kategorie wählten auch ein Drittel der Jugendlichen (33,3 %) bezüglich der Finanzsituation ihrer familiären Bezugsperson.²⁰ Deutlicher kommt das Ausmaß des Sorgenaspektes durch vergleichbare Befunde weiterer Studien zum Ausdruck: In der Trendstudie „Jugend in Deutschland“ (2022) wird nachgewiesen, dass sich 71 Prozent der jungen Menschen in den gegenwärtig von Unsicherheit geprägten und krisenreichen Zeiten (u. a. bedingt durch Corona, Kriege, Klimawandel) große Sorgen machen und insbesondere Angst vor einer hohen Inflation haben (vgl. Schnetzer 2022). Solche Empfindungen manifestieren sich in Veränderungen des Spar- und Konsumverhaltens der Jugendlichen, die aufgrund befürchteter inflationärer Entwicklungen durch Preissteigerungen und Geldabwertung in ihrem Alltag vermehrt auf Dinge verzichten, welche sie zum Ausleben ihrer Jugend unter anderen Umständen konsumiert hätten (z. B. Mitgliedschaft im Fitnessstudio, Kleidung, Essen). Demgemäß ist das starke Bedürfnis, Geld für die Zukunft zurücklegen zu können, als das Resultat dieser von den Jugendlichen als Belastung

19 S. Tabellenanhang, Tab. 41.

20 S. Tabellenanhang, Tab. 155.

ABBILDUNG 4.1.2 Würdest du sagen, du brauchst mehr Geld für ...



Quelle: Pilotstudie 2022 – Jugendbefragung.

| BertelsmannStiftung

und als „das Ende der Wohlstandsjahre“ empfundenen (gesellschaftlichen) Situation zu verstehen, woraus auch eine von ihnen in der Trendstudie thematisierte Angst vor einer künftigen Altersarmut entsteht (vgl. ebd.).

Die Tragweite dieser Erkenntnisse spiegelt sich auch in der Frage nach den Dingen wider, welche sich die Jugendlichen von 100 Euro mehr im Monat leisten würden: So geben die meisten Jugendlichen an, das Geld zum Sparen für z. B. Studiengebühren und den Führerschein oder zum Anlegen und Investieren zu nutzen, während Ausgaben für Shopping und Unternehmungen mit Freund:innen etwas seltener genannt werden.²¹

Mit weiterem Blick auf die Dinge, für welche die Jugendlichen angeben, mehr Geld zu brauchen (s. Abb. 4.1.2), wird auch der für die Jugendphase bedeutsame Selbstverwirklichungsaspekt deutlich: Etwa 52 Prozent äußern das Bedürfnis nach mehr Geld für Aktivitäten mit Freund:innen und knapp 47 Prozent für sich selbst (z. B. Shopping). Dagegen wird Geld für den Führerschein (36,3 %) oder für die eigenen Hobbies eher als nachrangig empfunden (29,6 %).²²

Zudem ist die Mehrheit der Jugendlichen gut versorgt, sodass sie zu Hause (bei ihrer familiären Bezugsperson) über elementare Ressourcen wie ein eigenes Zimmer (87,4 %), einen Schreibtisch (94,5 %), oder für den Alltag wichtige technische Dinge wie einen Drucker (87,7 %), Internet (97,8 %) sowie gesunde Nahrungsmittel (93,6 %) verfügen.²³ Demgemäß fehlt es den Wenigsten an wichtigen Dingen für ein gutes Leben, sodass weniger als ein Fünftel der Befragten angibt (14,6 %), eine in dieser Hinsicht von Mangel geprägte Situation zu erfahren. Für diejenigen Jugendlichen, die wiederum fehlende Dinge angeben, zeichnet sich ein solcher Mangel vor allem durch materielle Güter, wie z. B. ein Fahrrad, Auto oder Führerschein aus.²⁴ Da Mobilitätspraktiken einen bedeutsamen Stellenwert bei der lebensweltlichen Verselbstständigung in der Jugendphase einnehmen und gleichzeitig massiv von sozialer Ungleichheit geprägt sind (vgl. BMFSFJ 2017: 175, 270), erscheint es nicht verwunderlich, dass diese Aspekte relevant gemacht werden.²⁵

Resümierend kann auch in Verbindung mit Ergebnissen anderer Studien die vertiefende Untersuchung der als homogen identifizierten (s. Kapitel 3)

21 S. Tabellenanhang, Tab. 170.

22 Die Untersuchung bzw. Analyse von mit den Bedarfen im Zusammenhang stehenden Effekten ist aufgrund einer sehr geringen Anzahl valider Fälle nicht möglich gewesen.

23 S. Tabellenanhang, Tab. 147.

24 S. Tabellenanhang, Tab. 173.

25 Aufgrund der wenigen offenen Angaben (51) sind diese Ergebnisse unter Vorbehalt zu interpretieren.

und von Sorgen geprägten finanziellen Bedarfe der Kinder und Jugendlichen als Empfehlung abgeleitet werden. Das aufgedeckte und stark ausgeprägte Sparbedürfnis beider Altersgruppen kann dabei im Sinne einer Nutzen- und Funktionsorientierung als das Resultat der Abwägung von Notwendigem bewertet werden, was insbesondere vor dem Kontext des eigenen strukturellen Mangels bedeutsam wird (vgl. El-Mafaalani 2021: 201). So wären vor allem die Ergründung der Ursachen und Motive für das ernstzunehmende Sparbedürfnis ein aufschlussreicher Anknüpfungspunkt für künftige Bedarfserhebungen. Qualitative Zugänge könnten dabei die Eruierung möglicher Belastungen ermöglichen.

4.2 Bedarfe für eine kind- und jugendgerechte (Ganztags-) Schule

4.2.1 Mitbestimmung in Schulen nachhaltig ermöglichen

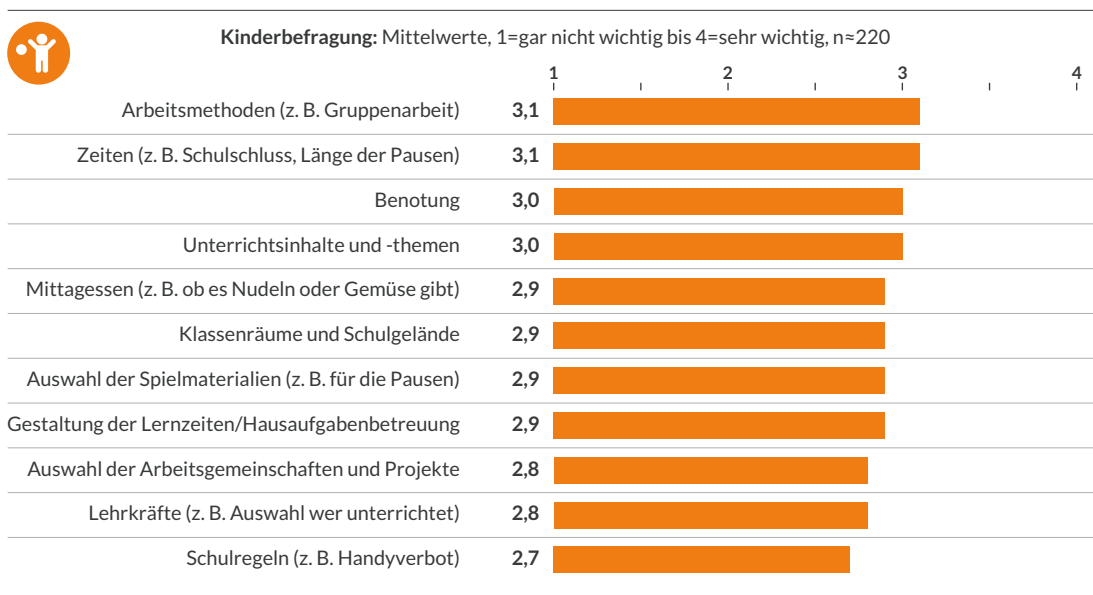
Durch den Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention wird allen jungen Menschen das uneingeschränkte Recht auf freie Meinungsäußerung und auf Gehör bzw. eine altersangemessene Be-

rücksichtigung eben dieser zugesprochen (vgl. Roth 2022: 7). Vor diesem Hintergrund muss auch in Schulen ganz im Sinne einer demokratischen Lernkultur die Ermöglichung der „Gelegenheit zur Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung von relevanten inhaltlichen und methodischen Unterrichtsfragen“ (BMFSFJ 2020: 178) als ein grundlegendes Qualitätsmerkmal für alle Schüler:innen gewährleistet sein (vgl. KMK 2018: 4).

Studien zeigen, dass die meisten Kinder und Jugendlichen in der Schule demgemäß zwar mitentscheiden können und dies auch als bedeutsam und positiv empfinden (u. a. Andresen und Möller 2019; Schneider et al. 2010; BMFSFJ 2020). Die formellen Mitbestimmungsmöglichkeiten werden jedoch im Schulalltag vielfach als „Schein- und Alibipartizipation“ erlebt, da sich die konkrete Mitbestimmung häufig auf Aspekte wie z. B. die Sitzordnung oder Planung von Klassenfahrten beschränkt – also auf Themen, bei denen weiterreichende Konsequenzen von Entscheidungen unwahrscheinlich sind (vgl. Roth 2022: 10).

Wie wichtig den Kindern die nachhaltige Mitbestimmung bei schulischen Themen ist, zeigt sich an ihren Bedürfnissen, etwa anhand der Frage „Wie wichtig ist es dir, bei den folgenden Dingen in der Schule mitbestimmen zu dürfen?“ (s. Abb.

ABBILDUNG 4.2.1 Wie wichtig ist es dir, bei den folgenden Dingen in der Schule mitbestimmen zu dürfen?



4.2.1). An erster Stelle bewerten sie die Mitbestimmung von Arbeitsmethoden als „eher wichtig“ (MW=3,1, Skala 1=gar nicht wichtig bis 4=sehr wichtig).

Im gleichen Maße werden von ihnen die schulischen Zeiten, etwa in Form von Pausen- oder Schulschluss (MW=3,1), gefolgt von der Mitsprache bei der Notengebung sowie der Auswahl an Unterrichtsinhalten und -themen (jeweils MW=3,0) wahrgenommen. Nachrangig, aber ebenfalls als „eher wichtig“, bewerten sie darüber hinaus die Mitbestimmung bei der Auswahl an Spielmaterialien, der Gestaltung der schulischen Räume, der Ganztagsangebote (MW=2,9) sowie den Rahmenbedingungen, hier den schulischen Regeln oder der Auswahl an Arbeitsgemeinschaften und Lehrkräften (MW=2,8 bzw. 2,7).

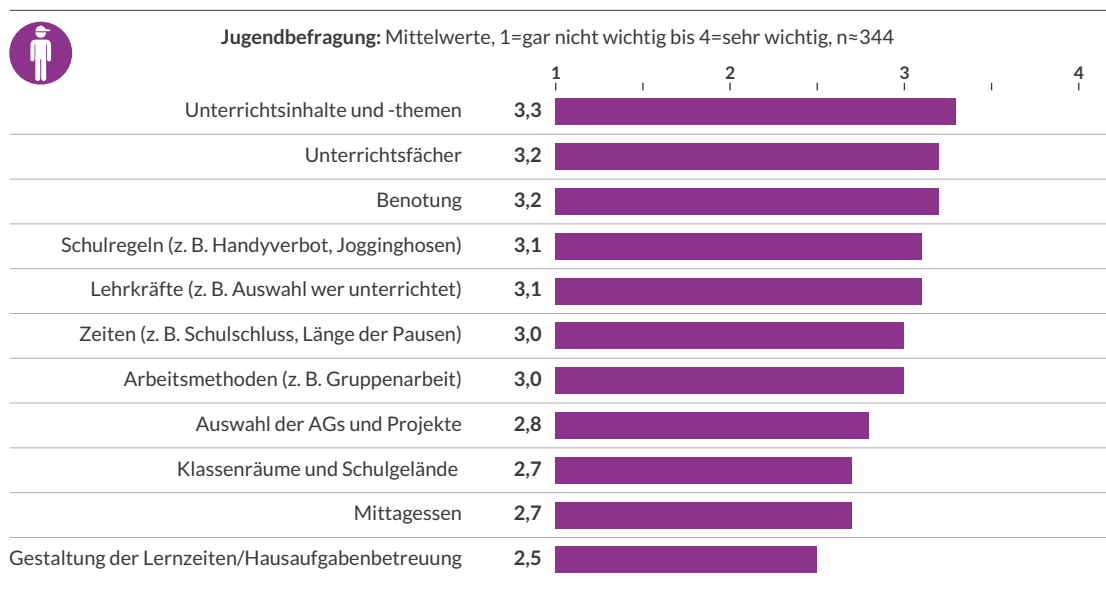
Die Allgemeingültigkeit bzw. identifizierte Homogenität des Bedarfs der Kinder nach schulischer Beteiligung (s. Kapitel 3) kommt durch die Ergebnisse weiterführender Analysen dieser Studie zum Ausdruck. Anhand dieser konnten keine Zusammenhänge aufgedeckt werden, durch die Unterschiede in dem Bedarf als Abweichung der Homogenität zu erklären wären. So spielt weder das Alter noch die Tatsache, ob die Kinder eine Nachmittagsbetreuung (z. B. Ganztagschule)

nutzen, eine Rolle. Ebenso wenig zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den elterlichen Bildungsdispositionen in Form von kulturellem Kapital (hier: Bücheranzahl im Haushalt) oder den kulturellen Tätigkeiten des Kindes (u. a. Lesen, Sport, Musizieren). Auch ungleichheitsbegründende Aspekte wie die soziale Herkunft oder das Geschlecht bieten keine Erklärung.

Die von den Jugendlichen an die Schulen gestellten inhaltlichen Qualitätsansprüche werden bereits in der Children’s Worlds+ Studie (2019) diskutiert (s. weiterführend hierzu Kapitel 4.2.3). Die vorliegende Studie kann die dort aufgeführten Ergebnisse bestätigen, denn die Jugendlichen äußern auf die Frage nach der Wichtigkeit bestimmter Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule ein starkes Bedürfnis hinsichtlich unterrichtsbezogener Aspekte und der fachlichen Ausrichtung von Schule (s. Abb. 4.2.2). So bewerten sie insbesondere die Mitbestimmung von Unterrichtsinhalten und -themen (MW= 3,3) sowie Unterrichtsfächern und die Mitsprache bei der Notengebung (MW=3,2) als relevant.

Als noch immer „eher wichtig“ wird die Mitbestimmung schulischer Rahmenbedingungen wie die Schulregeln oder die Wahl der Lehrkräfte (MW=3,1) sowie der Zeiten (Pausen, Schulschluss)

ABBILDUNG 4.2.2 Wie wichtig ist es dir, bei den folgenden Dingen in der Schule mitbestimmen zu dürfen?



Quelle: Pilotstudie 2022 – Jugendbefragung.

und Arbeitsmethoden (MW=3,0) artikuliert. Die Auswahl an Arbeitsgemeinschaften und Projekten (MW=2,8) sowie die Gestaltung der schulischen Infrastruktur (MW=2,7) oder von Ganztagsangeboten nehmen dagegen eine eher nachrangige Bedeutung ein (MW=2,7 bzw. 2,5).

Anhand weiterführender Analysen kann gezeigt werden, dass die geäußerten Bedürfnisse im Zusammenhang mit der Schulform und den kulturellen Tätigkeiten der Jugendlichen stehen. So wird deutlich, dass insbesondere Jugendlichen, die eine Schule mit Sekundarstufe II (Gymnasium, Gesamtschule) besuchen und häufig kulturelle Aktivitäten ausüben (u. a. Lesen, Sport Musizieren), Mitbestimmungsaspekte in der Schule signifikant wichtiger sind.²⁶ Diese Zusammenhänge könnten wie folgt interpretiert werden: Unterschiedliche Schulformen gehen mit unterschiedlichen pädagogischen Schwerpunktsetzungen und unterrichtlichen Orientierungen einher, für die schulische Beteiligung stärker oder schwächer vorgesehen ist (vgl. Schmidt 2002). So ist folglich anzunehmen, dass höhere Partizipationsansprüche oder allgemein ein höheres Bewusstsein für Beteiligung an Gymnasien oder Gesamtschulen vermittelt werden. Vor diesem Hintergrund wäre der Bedarf primär über die Bildung und den damit einhergehenden Werteorientierungen zu erklären, durch die eine gewisse Bereitschaft zur schulischen Mitbestimmung resultiert. Durch die Ausübung kultureller Tätigkeiten würde diese Bereitschaft folglich verstärkt.

Für künftige Bedarfserhebungen bietet sich dementsprechend die Frage danach an, durch welche Themen oder Anreize die Beteiligungsbereitschaft von insbesondere Jugendlichen aus bildungsfernerem Umfeld erhöht werden kann. Gründe dafür liefern andere Studienergebnisse wie die des Kinderrechte-Index (DKHW 2019), der Mitbestimmungsdefizite insbesondere bei Themen aufdeckt, welche die fachlichen Ausrichtungen der Schulen tangieren. So ist die Umsetzung von Beteiligungsmöglichkeiten an den deutschen Schulen noch nicht im Sinne eines schulalltäglichen Elements zu verstehen und diesbezüglicher Aufholbedarf erkennbar.

Deskriptive Analyseergebnisse der vorliegenden Pilotstudie bieten aufschlussreiche Anknüpfungspunkte, wenn sie darauf hinweisen, dass solche Mitbestimmungsdefizite Formen der Resignation und Erwartungsminimierung hervorbringen können. So ist bei der Frage nach vermuteten Gründen für die häufig ausbleibende Beteiligung seitens der Schüler:innen ein eher pessimistisches Meinungsbild der Kinder und Jugendlichen deutlich geworden: 60 Prozent der Kinder und 75,2 Prozent der Jugendlichen sind der Meinung, durch ihre Beteiligung werde sich nichts verändern und dass die „Erwachsenen lieber allein bestimmen“ (Kinder: 55,5 %, Jugendliche 75,1 %). Darüber hinaus geben 70 Prozent der Kinder und sogar 81,6 Prozent der Jugendlichen fehlendes Wissen über Beteiligungsmöglichkeiten als Erklärungsgrund an, während ca. die Hälfte der Kinder (52,7 %) und nur etwa zwei Fünftel der Jugendlichen (42,7 %) glauben, dass die Schüler:innen nicht Willens sind, sich zu beteiligen.²⁷ Der Vorwurf eines nicht bestehenden Interesses junger Menschen an schulischer Partizipation ist anhand dieser Befunde somit zu widerlegen. Gemäß der seitens der Kinderrechtsbewegung formulierten Formel „Nichts für uns ohne uns!“ (vgl. Roth 2022: 9) wäre die kritische Frage nach Transparenz über Mitbestimmungsmöglichkeiten und durch schulische Strukturen verursachten „Blockaden“ der Umsetzung in künftigen Untersuchungen denkbar.

4.2.2 Schulische Akteure als wichtige Bezugspersonen für Kinder und Jugendliche

Gute pädagogische Beziehungen zwischen jungen Menschen und Erwachsenen gelten im schulischen Kontext als wichtige Voraussetzung für das Gelingen des „Lebens, Lernens und einer demokratischen Sozialisation“ (Reckahner Reflexionen 2017: 4). In diesem Zusammenhang ist die Rolle der Lehrkräfte im Erfahrungsort der Schule bereits vielfach in Studien untersucht worden (z. B. TALIS-Studie 2017–2020, World Vision Kinderstudie 2013, StEG 2005–2010, COACTIV-Studie 2004). Dabei konnten u. a. eine positiv verlaufende Lehrenden-Lernenden-Beziehung als ein Qualitätskriterium für guten Unterricht und als relevanter Einfluss auf die Leistungsmotivation und -entwicklung sowie das Interesse der Schüler:innen konstatiert werden (vgl. Dalhaus 2017: 375).

26 S. Tabellenanhang, Tab. 273.

27 S. Tabellenanhang, Tab. 83 und 203.

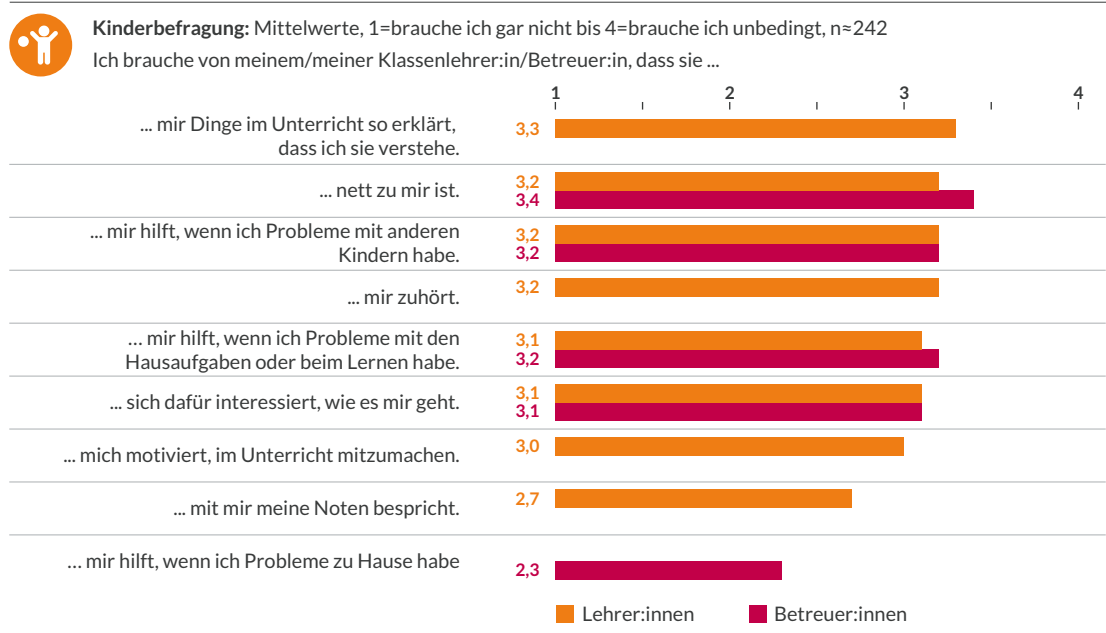
Darüber hinaus besteht in der Fachöffentlichkeit insbesondere vor der Debatte um Ganztagsbildung ein breiter Konsens darüber, dass neben den Kompetenzen der Lehrkräfte auch die anderer Berufsgruppen für die „Schaffung eines Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Coelen 2009: 89) unerlässlich sind. Diesbezüglich wird vor dem Hintergrund des mit dem Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG 2021) rechtlich verankerten Anspruchs auf Ganztagsbetreuung ab 2026 über notwendige Qualitätsstandards diskutiert. Eine optimale Begleitung und Förderung der Schüler:innen zur Gewährleistung einer gesicherten Bildungsqualität werden dabei als Forderungen an die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal gestellt (vgl. GEW 2020).

Der daran anschließenden Frage nach Eigenschaften einer guten Lehrperson wurde bereits in zahlreichen Forschungsarbeiten nachgegangen: Als entscheidende Kriterien haben sich u.a. ein durch Vertrauen und Akzeptanz gekennzeichnete Umgang (vgl. Dahlhaus 2017: 376) sowie eine anregende, effektive Unterrichtsgestaltung bei gleichzeitiger kognitiver Aktivierung der Lernenden herausgestellt (vgl. Lipowsky 2006: 60 ff.).

So ist nicht nur entsprechendes Fachwissen, sondern ebenso eine wertschätzende Haltung Erwachsener gegenüber jungen Menschen wichtig. Die Jugendexpert:innen der Bertelsmann Stiftung kommentieren dazu: „Wir brauchen Erwachsene, die ‘mit uns’ und nicht ‘für’ uns denken“ (Jugend-Exper:innenTeam 2019b: 14).

Diese Aspekte spiegeln sich auch im Rahmen dieser Pilotstudie in den Bedürfnissen der Kinder nach einer guten Beziehungsumgebung zu den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal (z. B. Sozialpädagog:innen, Erzieher:innen) wider. Zu diesem Zweck wurde folgende Frage gestellt: „Wie sehr brauchst du die folgenden Dinge von deinen Lehrer:innen bzw. Betreuer:innen?“ (Skala 1=„brauche ich gar“ nicht bis 4=„brauche ich unbedingt“). Entscheidend für die Kinder ist die verständliche Vermittlung von Unterrichtsinhalten durch die Lehrkräfte (MW= 3,3) und dass die pädagogischen Fachkräfte nett zu ihnen sind (MW=3,4), wobei sie von beiden gleichermaßen Hilfe bei Problemen mit anderen Kindern benötigen (MW jeweils 3,2). Die Hilfe bei Problemen mit Hausaufgaben oder beim Lernen bewerten die Kinder dabei ebenfalls nur mit geringfügigen Abweichungen eher stark (MW 3,2

ABBILDUNG 4.2.3 Wie sehr brauchst du die folgenden Dinge von deinem/deiner Klassenlehrer:in/Betreuer:in?



Quelle: Pilotstudie 2022 – Kinderbefragung.

bzw. 3,1). Noch stärker brauchen sie von ihren Lehrkräften, dass sie ihnen zuhören (MW=3,2). Hingegen sind den Kindern die Anregung seitens der Lehrpersonen zur Beteiligung am Unterricht (MW=3,0) sowie die Besprechung der Noten (MW=2,7) ein geringeres Bedürfnis (s. Abb. 4.2.3). Das Interesse am kindlichen Wohlergehen seitens der Lehr- und Fachkräfte stellt sich als gleichermaßen starkes Bedürfnis der Kinder heraus (MW jeweils 3,1), während die Hilfe von pädagogischen Fachkräften bei Problemen zu Hause das Schlusslicht der Nennungen bildet (MW=2,3).

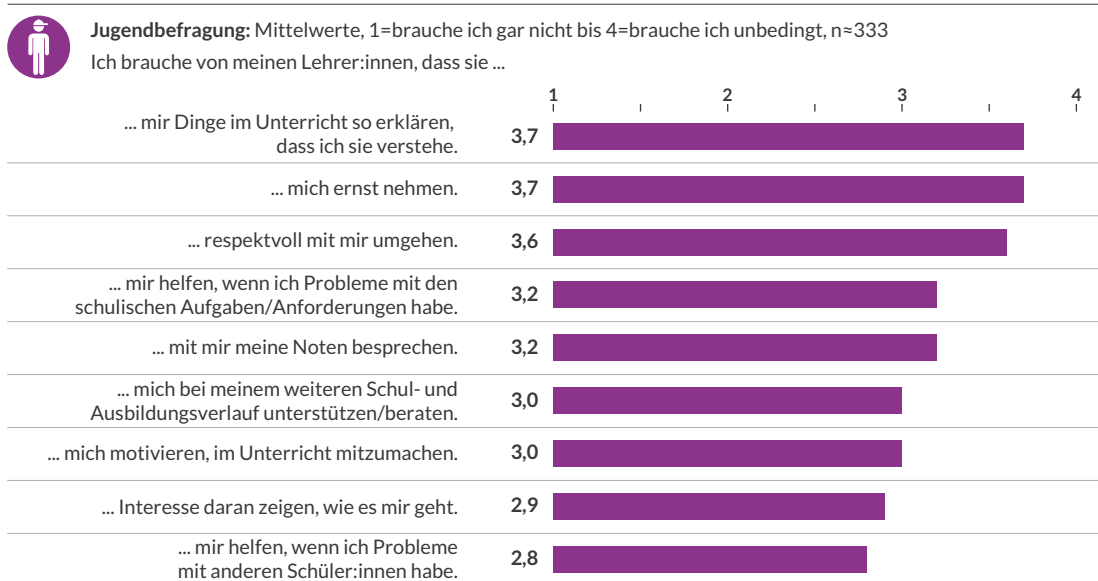
Für den Zweck weiterführender Analysen wurden die Skalen der Lehrkräfte und der pädagogisch tätigen Fachkräfte aufgrund hoher Korrelationen und inhaltlicher Plausibilität zu der Dimension „schulische Akteure“ zusammengeführt (s. hierzu Kapitel 3). Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass sich die geäußerten Bedürfnisse insbesondere durch die individuellen Erfahrungswerte der Kinder erklären lassen, da die Zuwendung, welche die Kinder in Form von Unterstützung und Fürsorge von ihrer familiären Bezugsperson erhalten, einen statistisch bedeutsamen Effekt auf die Bedürfnisartikulationen hat.²⁸ Demgemäß äußern die Kinder, die einen zuwendungsreichen Umgang aus

dem familiären Kontext gewohnt sind, hohe Bedarfe an ihre Lehr- und Fachkräfte.

Fest steht, dass insbesondere jüngere Kinder ein stark ausgeprägtes Bindungsbedürfnis haben (vgl. Becker-Stoll 2018: 1), weswegen die schulischen Akteure eine derart bedeutsame Rolle für sie einnehmen. Unter diesem Gesichtspunkt ließe sich auch der zweite im Zusammenhang stehende negative Alterseffekt erklären, durch den sich das Bedürfnis insbesondere jüngerer Kinder nach z. B. einem netten Umgang zeigt.

Auch die Jugendlichen haben eine klare Vorstellung davon, welchen Anforderungen (gute) Lehrkräfte gerecht werden müssen. Dieses wird anhand ihrer subjektiv wahrgenommenen Bedürfnisse deutlich, bei denen sie drei wesentliche Aspekte hervorheben: So brauchen die Jugendlichen von ihren Lehrer:innen „unbedingt“ eine verständliche Vermittlung von Unterrichtsinhalten und dass sie von ihnen ernstgenommen werden (MW jeweils 3,7), wobei sie einen respektvollen Umgang als ebenso relevant bewerten (MW=3,6). Dieser starke Bedarf nach einer guten Kommunikation bei gleichzeitig respektvollem und anerkennendem Umgang wird auch in der Children's World+ Studie (2019) be-

ABBILDUNG 4.2.4 Wie sehr brauchst du die folgenden Dinge von deinen Lehrer:innen?



Quelle: Pilotstudie 2022 – Jugendbefragung.

| BertelsmannStiftung

tont und durch die Peer2Peer Studie (Althaus et al. 2022) bestätigt. Dabei besteht die Notwendigkeit eines sensiblen Umgangs mit den bestehenden Machtasymmetrien seitens Erwachsener, damit sich ein auf Augenhöhe begegnender Dialog zwischen Lehrkräften und den Jugendlichen entfalten kann (vgl. Büker et al. 2020: 395 f.).

In diesem Kontext zwar geringer bewertet, aber von den Jugendlichen immer noch als „eher stark“ benötigt angegeben, ist die Besprechung der Noten (MW=3,2), was sich bereits als ein wichtiges Mitbestimmungsbedürfnis (s. Kapitel 4.2.1) herausgestellt hat. Darüber hinaus kommt den Lehrpersonen eine wichtige Bedeutung bei der Unterstützung bei schulischen Aufgaben und Anforderungen (MW=3,2) zu, während die Jugendlichen die Hilfe bei sozialen Problemen als vergleichsweise weniger bedeutsam wahrnehmen (MW=2,8).

Entgegen zahlreichen Annahmen möglicher Einflussfaktoren, stehen die Bedürfnisse in keinem Zusammenhang mit objektivierten Merkmalen wie bspw. der sozialen Herkunft, den Schulnoten oder veranlagten Bildungsdispositionen aus dem Elternhaus (hier Bücheranzahl). Dagegen zeigt sich, dass auch bei Jugendlichen die Bedarfe vor allem mit der subjektiv-wahrgenommenen Zuwendung durch ihre Bezugsperson zusammenhängen.²⁹ Hierbei handelt es sich jedoch um einen negativen Effekt, sodass tendenziell diejenigen Jugendlichen, die wenig oder keine Zuwendung durch ihre Bezugsperson in Form von Unterstützung, Fürsorge und Zuneigung erfahren, hohe Bedarfe an die Lehrkräfte äußern.

Anders als bei den Kindern lässt sich dies nicht mehr plausibel durch ein altersbedingtes Bindungsbedürfnis oder einen übertragenen Erfahrungswert erklären. Gepaart mit der alters- bzw. lebensphasenspezifischen Loslösung von den Eltern (vgl. Hurrelmann 1994: 34 ff.), könnte hier ein alternativer Ansatz die Annahme eines Kompensationseffekts durch die Lehrkräfte darstellen, sodass diese ausgleichen, was Jugendlichen seitens ihrer familiären Bezugsperson nicht erhalten.

Diese Annahme ist jedoch nur als eine mögliche Tendenz zu verstehen, da die vorliegenden Befunde dafür keine Daten liefern.

Zusammenfassend kann somit auch in der vorliegenden Studie die Relevanz guter Beziehungen zwischen den schulischen Akteur:innen und Schüler:innen zum Ausdruck gebracht werden. Mit Blick auf jüngere Kinder sollte dabei ein Fokus auf der emotionalen Unterstützung liegen, bei der die Lehrkräfte und die pädagogisch tätigen Fachkräfte für soziale Probleme unter den Kindern sensibilisiert werden – auch um möglicherweise daraus resultierenden Gewalt- und Ausgrenzungserfahrungen entgegenwirken zu können. Hinsichtlich der subjektiven Bedürfnisse der Jugendlichen hat sich, insbesondere nach einer verständlichen Erklärung der Unterrichtsinhalte und einer anerkennenden Beziehung, bei der die Jugendlichen von den Lehrkräften ernstgenommen und respektiert werden, eine Sensibilisierung der Lehrkräfte bezüglich eines bewussten Umgangs mit den aus dem Elternhaus stammenden Defiziten als bedeutsam erwiesen.

4.2.3 Lebensweltnahe Bildungsinhalte und ein respektvolles Schulklima für junge Menschen

Bildung ist nicht nur als Recht in der Kinderrechtskonvention (Art. 28, 29 KRK), sondern in zahlreichen (inter-)nationalen Konventionen³⁰ geregelt (vgl. Wapler 2020: 16). Dabei umfasst das Recht auf Bildung nicht nur den gleichberechtigten Zugang, sondern auch die Qualität der Bildungsinhalte wie bspw. die Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabungen und Fähigkeiten des Kindes, die Vorbereitung auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft sowie die Menschenrechtsbildung (vgl. Art. 29 KRK, Art. 24 Abs. 1 BRK).

Bildung hat bei den Jugendlichen nach wie vor einen hohen Stellenwert und wird als Schlüsselrolle für das weitere Leben wahrgenommen (vgl. Leven u. a. 2015: 65ff.; Leven u. a. 2019: 165 ff.). So zeigt die Shell-Jugendstudie seit einigen Jah-

²⁹ S. Tabellenanhang, Tab. 278.

³⁰ Z. B. in der Behindertenrechtskonvention (Art. 24 BRK), EU-Grundrechtecharta (Art. GrCH), dem Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Art. 13 Abs. 1 IPwskR), der Frauenrechtskonvention (Art. 10 CEDAW) und dem ersten Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention (Art. 2 ZP 1).

ren, dass eine gesteigerte Bildungsmotivation und damit verbunden hoch gesteckte Bildungsziele bei jungen Menschen beobachtet werden können (vgl. ebd.). Der Bildungsdruck ist inzwischen jedoch so hoch, dass selbst Freizeitaktivitäten möglichst effektiv für die eigene Qualifizierung genutzt werden und Ruhe, Freizeit und Erholung infolgedessen zu kurz kommen (vgl. National Coalition Deutschland 2019: 59 / s. hierzu auch Kapitel 4.3).

Die Lebensphase Jugend ist neben Bildung im Sinne der Qualifizierung auch von den Herausforderungen der Verselbstständigung und der Selbstpositionierung gekennzeichnet, die sich aus den gesellschaftlich-funktionalen Zuschreibungen an das Jugendalter ergeben (vgl. BMFSFJ 2017: 49, 96 ff.). Das bedeutet, Jugendliche müssen nicht nur allgemeinbildende, soziale und berufliche Handlungsfähigkeit erlangen, sondern auch eine Balance zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit finden und eigenverantwortlich den Übergang in das Erwachsenenalter gestalten (vgl. ebd.). All dies prägt die Konstruktion von Bedarfen der Jugendlichen im Bereich Bildung wesentlich mit und erklärt auch den hohen Stellenwert dieser Bedarfsdimensionen im Vergleich zu den anderen (s. Kapitel 3). Im Einzelnen wurden in der Pilotstudie bei den Jugendlichen Bedarfe mit Blick auf (1) das Bildungssystem im Allgemeinen, (2) die Bildungsinhalte, welche in der Schule vermittelt werden sollten, sowie (3) gute Lernbedingungen erhoben.

Anforderungen an das Bildungssystem

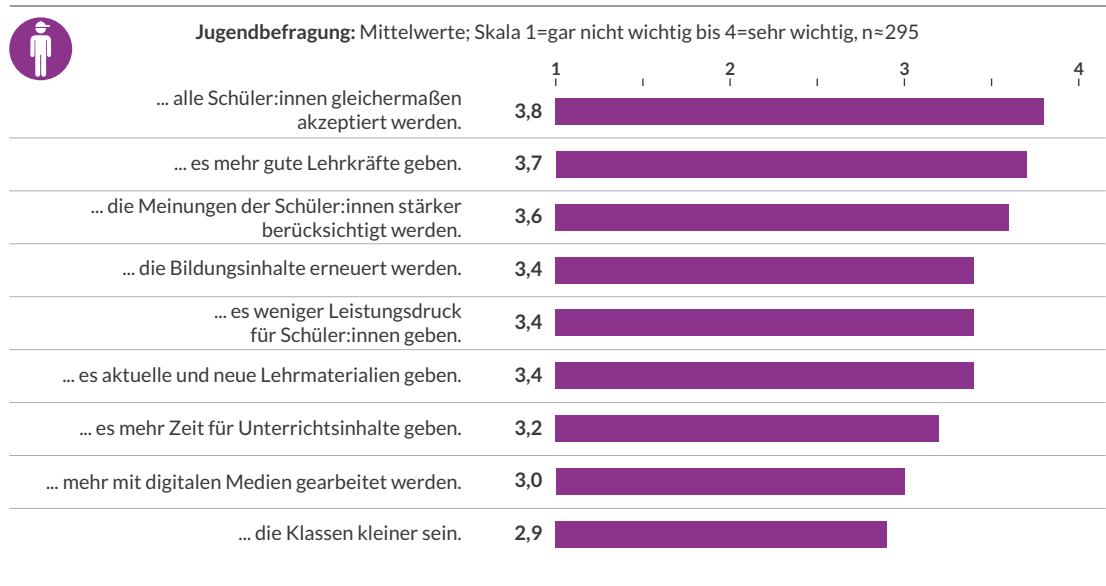
Die Jugendlichen wurden um eine Einschätzung gebeten, wie die Schule grundsätzlich gestaltet sein muss, damit sie einen Beitrag für ein gelingendes Aufwachsen und faire Bildungs- und Teilhabechancen leisten kann. Auf einer Skala von 1 = „gar nicht wichtig“ bis 4 = „sehr wichtig“ wurden alle der aufgeführten Aspekte als „eher wichtig“ bis „sehr wichtig“ bewertet (MW=2,9 bis 3,8), jedoch lassen sich auch Akzentuierungen beobachten (vgl. Abb. 4.2.5). So finden es die befragten Jugendlichen besonders wichtig, dass alle Schüler:innen in der Schule gleichermaßen akzeptiert werden (MW=3,8). Dies verdeutlicht die Relevanz humanistischer Werte wie Toleranz und Empathie für die Jugendlichen (vgl. Calmbach u. a. 2020: 33). Die Gleichbehandlung aller Schüler:innen wird jedoch im Rahmen des Bildungssystems in Deutschland

nicht zufriedenstellend verwirklicht: Zahlreiche Studien belegen, dass junge Menschen aufgrund bestimmter Eigenschaften, Merkmale oder gesellschaftlicher Zuschreibungen in ihrem Recht auf Bildung nicht nur strukturell benachteiligt werden (vgl. National Coalition Deutschland 2019: 55), sondern auch konkret negative Erfahrungen in den Interaktionen mit Lehrer:innen erleben (vgl. Hagedorn 2017: 19; vgl. Andresen/Möller 2019: 60). Aus diesem Grund überrascht auch das zweite Ergebnis in der Pilotstudie wenig: Jugendliche finden es sehr wichtig, dass es in der Schule mehr gute Lehrkräfte geben soll (MW=3,7). Eine gute Lehrkraft kennzeichnet sich dabei aus Sicht der befragten Jugendlichen nicht nur durch didaktische Kompetenzen, sondern ebenso durch einen respektvollen Umgang mit den Schüler:innen (s. Kapitel 4.2.2). Beide gewünschten Aspekte wurden auch von Mitgliedern des JugendExpert:innenTeams der Bertelsmann Stiftung geäußert: „Wir wollen Schulen, in denen jeder mit seinen unterschiedlichen Eigenschaften und Talenten geschätzt und gefördert wird und Lehrer:innen, die uns nicht nur bewerten, sondern begleiten. Soziales Lernen muss einen festen Platz in der Schule haben. Hier lernen wir zusammen zu leben.“ (vgl. JugendExpert:innenTeam 2019: 15).

Weiterhin wurde die stärkere Berücksichtigung der eigenen Meinung als wichtig erachtet (MW=3,6), womit einmal mehr die Notwendigkeit betont wird, in der Schule verbindliche sowie altersangemessene Prozesse und Strukturen einzuführen, welche die Selbst- und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen in den Bildungseinrichtungen garantieren (vgl. National Coalition Deutschland 2019: 57; s. hierzu auch Kapitel 4.2.1).

Erst auf den nachfolgenden Plätzen, aber dennoch relevant, werden von den Jugendlichen curriculare, didaktische und leistungsbezogene Aspekte in der Schule benannt. So sollte aus ihrer Sicht nicht nur der Leistungsdruck insgesamt geringer werden (MW=3,4), sondern Bildungsinhalte erneuert (MW=3,4) und Lehrmaterialien aktualisiert werden (MW=3,4). Das Schlusslicht der abgefragten Aspekte bilden organisatorische und methodische (Unterrichts-)Strukturen: So sollte ebenfalls mehr Zeit für Unterrichtsinhalte zur Verfügung stehen (MW=3,2), stärker mit digitalen Medien gearbeitet werden (MW=3,0) und Schulklassen insgesamt kleiner sein (MW=2,9).

ABBILDUNG 4.2.5 **Wie wichtig sind dir die folgenden Aussagen? In der Schule sollte(n) ...**



Quelle: Pilotstudie 2022 – Jugendbefragung.

BertelsmannStiftung

Mit Blick auf die Ausgestaltung der Schule wurde die theoretische Annahme aufgestellt, dass sich bei den Jugendlichen z. B. je nach besuchter Schulform, bei Schul- oder Integrationsschwierigkeiten oder weiteren kulturellen Hintergründen Meinungsunterschiede aufzeigen. Tatsächlich ließen sich hier jedoch keine Zusammenhänge zu ausgewählten Ungleichheitsmerkmalen identifizieren, weswegen die o. a. Aussagen mit Blick auf eine „gute“ Schule eine starke Allgemeingültigkeit unter den Jugendlichen aufweisen.³¹

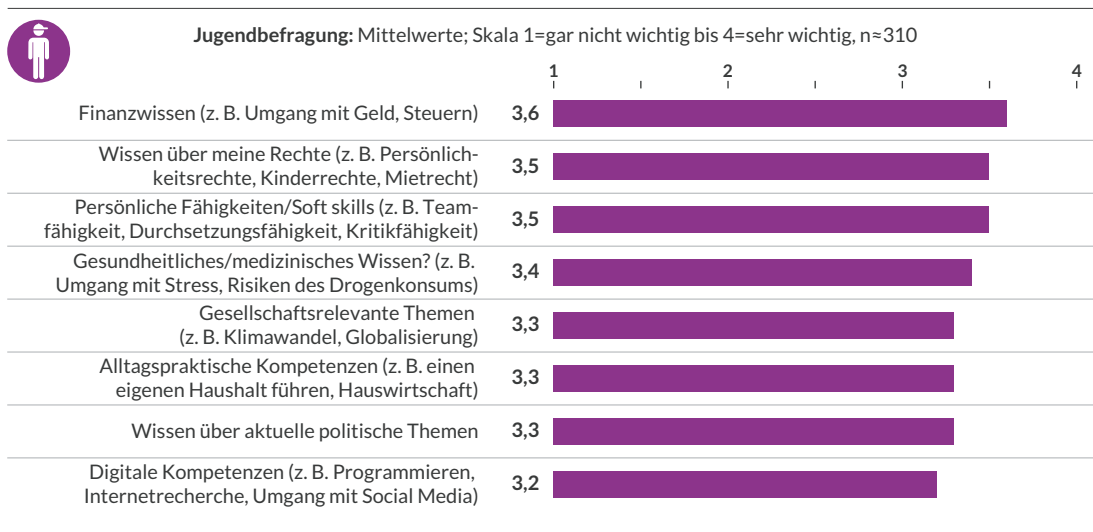
Erforderliche Bildungsinhalte in der Schule

Die jungen Menschen wurden im Rahmen der Pilotstudie auch um Auskunft gebeten, wie wichtig es ist, dass die Schule bestimmte Themenbereiche vermittelt. Das JugendExpert:innenTeam der Bertelsmann Stiftung hat hier bereits klar Stellung bezogen und fordert einen Lehrplan, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch lehrt, wie man „handelt“. Dazu gehört soziales Lernen ebenso wie die Vermittlung und das aktive Umsetzen der Kinderrechte in der Schule (vgl. JugendExpert:innenTeam 2019: 15). Jugendliche wollen erfahren, was ihnen zusteht und welche Unterstützungsmöglichkeiten es in der Gesell-

schaft für sie gibt. Sie wollen in der Lage sein, selbst Verantwortung zu übernehmen: für sich, andere, ihre Umwelt und die Gesellschaft. Diese Anforderungen verstehen sie als Bildung fürs Leben (vgl. JugendExpert:innenTeam 2019: 15).

Die Ergebnisse der Pilotstudie bestätigen dieses Meinungsbild. Auch hier wurden auf einer Skala von 1 = „gar nicht wichtig“ bis 4 = „sehr wichtig“ alle aufgeführten Themenfelder als eher bis sehr wichtig bewertet (s. Abb. 4.2.6). Insbesondere Finanzwissen (der Umgang mit Geld, Steuern) stellt das zentrale Thema dar, welches sich Jugendliche in der Schule wünschen (MW=3,6). Diesen Befund bestätigt auch die Trendstudie „Jugend in Deutschland – Winter 2022/23“ von Hurrelmann und Schnetzer: Viele Jugendliche wünschen sich mehr Finanzbildung an Schulen (vgl. Schnetzer 2022). An zweiter Stelle finden es die befragten Jugendlichen wichtig, dass sie über ihre Rechte informiert sind (MW=3,5). Das schließt nicht nur die Kinderrechte nach der UN-Kinderrechtskonvention, sondern auch Persönlichkeitsrechte oder bspw. Mietrecht mit ein. Insgesamt werden die Rechte des Kindes zwar vermehrt als Unterrichtsgegenstand behandelt, jedoch wird die gesamte Schulwirklichkeit dem Anspruch der UN-

31 S. Tabellenanhang, Tab. 283.

ABBILDUNG 4.2.6 **Wie wichtig ist es dir, dass in der Schule folgende Themenbereiche vermittelt werden?**

Quelle: Pilotstudie 2022 – Jugendbefragung.

| BertelsmannStiftung

Kinderrechtskonvention nicht ausreichend gerecht (vgl. National Coalition Deutschland 2019: 57). Laut Kinderreport 2018 haben rund 84 Prozent der 1.000 befragten Kinder und Jugendlichen (10–17 Jahre) nur wenig bis noch gar nichts von den Kinderrechten erfahren (vgl. Krüger u. a. 2019: 33), sodass hier der Staat stärker in die Pflicht genommen werden muss (vgl. National Coalition Deutschland 2019: 57).

Während die gewünschte Finanzbildung und das Wissen über die eigenen „Rechte“ stark die Selbstständigkeit der Jugendlichen tangiert, sind auch Themen zur sozialen und beruflichen Handlungsfähigkeit von Bedeutung: So finden es die befragten Jugendlichen weiterhin wichtig, dass an Schulen auch persönliche Fähigkeiten bzw. Soft Skills wie z. B. Teamfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit und Kritikfähigkeit vermittelt werden (MW=3,5). Ebenfalls steht die Vermittlung von gesundheitlichem Wissen (wie z. B. Umgang mit Stress, Risiken des Drogenkonsums) hoch im Kurs (MW=3,4). Das Thema Gesundheit ist auch bei dem Forschungsprojekt Peer2Peer markant hervorgetreten (vgl. Althaus et al. 2022). Hier konnte gezeigt werden, dass dies nicht allein durch die Corona-Pandemie hervorgebracht wurde, sondern

Aspekte physischer und psychischer Gesundheit bereits vorher ein relevantes Thema für die Jugendlichen waren (vgl. ebd.: 28 f.). Nicht zuletzt erwarten die Jugendlichen auch, dass die Schulen gesellschaftsrelevante Themen (z. B. Klimawandel, Globalisierung), aber auch aktuelle politische Themen (jeweils MW=3,3) sowie alltagspraktische Kompetenzen (z. B. einen eigenen Haushalt führen; Hauswirtschaft; MW=3,3) und digitale Fähigkeiten (z. B. Programmieren, Internetrecherche, Umgang mit Social Media; MW=3,2) vermitteln.

Mit Blick auf mögliche Zusammenhänge zwischen den gewünschten Bildungsinhalten in Schulen und den ungleichen Lebenslagen sowie Erfahrungsräumen der Jugendlichen lassen sich insbesondere zwei Effekte festmachen:³² So sind es zum einen die jungen Menschen, die eine weiterführende Schule mit gymnasialer Oberstufe besuchen, welche die oben genannten Bildungsinhalte als wichtig erachten. Dies ist womöglich auf die unterschiedlichen Lehrpläne und Schwerpunkte der jeweiligen Schulformen zurückzuführen: Während Haupt-, Real- und Sekundarschulen noch stärker auf praxisbezogenen Unterricht und Praktika setzen, spezialisieren sich viele Gymnasien auf bestimmte Fächer und bieten wirtschaft-

32 S. Tabellenanhang, Tab. 282.

liche, naturwissenschaftliche oder künstlerische Schwerpunkte an, so dass gerade hier ggf. alltagspraktische und gesellschaftsrelevante Themen oder auch Aspekte des sozialen Lernens kürzer kommen und von den Jugendlichen verstärkt eingefordert werden. Zum anderen zeigt sich ein Zusammenhang zu einem eher niedrigen elterlichen, kulturellen Kapital. Dies könnte ein Hinweis auf geringe Vermittlungstätigkeiten der Eltern hinsichtlich der oben gezeigten Bildungsinhalte sein, die aus Sicht der Jugendlichen demzufolge in der Schule kompensiert werden müssen.

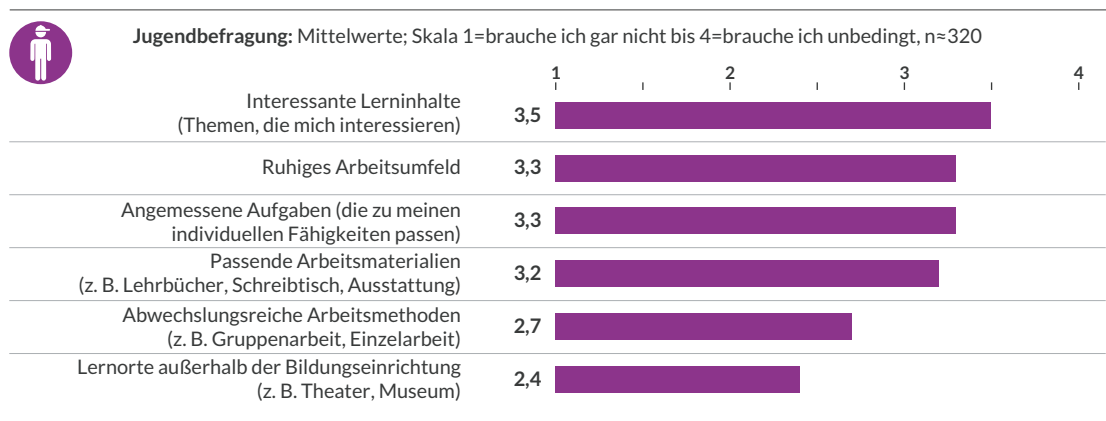
Bedingungen für gutes Lernen

Nicht zuletzt wurden die Jugendlichen gefragt, was sie brauchen, um gut lernen zu können (Abb. 4.2.7). Auf einer Skala von 1 = „brauche ich gar nicht“ bis 4 = „brauche ich unbedingt“ tritt erneut und in Anlehnung an die Ergebnisse aus Kapitel 4.2.1 insbesondere das Bedürfnis nach interessanten Lerninhalten hervor (MW=3,5). Neben den Inhalten wird auch ein ruhiges Arbeitsumfeld (MW=3,3), angemessene Aufgaben, die zu den individuellen Fähigkeiten passen (MW=3,3) sowie angemessene Arbeitsmaterialien, wie z. B. Lehrbücher, Schreibtisch und eine entsprechende Ausstattung (MW=3,2) benötigt. Geringere Bedürfnisse haben die Jugendlichen dagegen mit Blick auf die abwechslungsreichen Arbeitsmethoden (z. B. Gruppenarbeit, Einzelarbeit; MW=2,7) oder Lernorte, die außerhalb der Bildungseinrichtungen (z. B. Theater, Museum) liegen (MW=2,4).

Die Bedeutung von außerschulischen Lernorten und die damit verbundene Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Kooperationspartnern gilt es jedoch neben den Lernorten Familie und Schule weiterhin positiv zu betonen. Damit wird nicht nur das Ziel verfolgt, jungen Menschen ganzheitliche Bildungsgelegenheiten anbieten zu können, sondern vor allem auch denen einen Zugang zu Angeboten zu ermöglichen, die herkunftsbedingt häufig geringere Teilhabechancen haben (vgl. Züchner/Arnold 2011; bkj 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

Bei der Überprüfung möglicher, mit dem Bedarf nach guten Lernbedingungen im Zusammenhang stehender Kontexte, ließen sich nur geringe Zusammenhänge feststellen:³³ So spielt bei dieser Bedarfsdimension weder das (elterliche) kulturelle noch das ökonomische Kapital eine statistisch bedeutsame Rolle. Ebenso wenig wiesen die schulischen Gegebenheiten (besuchte Schulform, Ganztagschule) oder das Alter der Befragten signifikante Effekte auf. Lediglich die soziale Herkunft (Migrationshintergrund, Kernfamilie) hat bei der Bedarfsartikulation eine statistisch geringfügige Bedeutung. Insgesamt, so scheint es, sind sich die Jugendlichen damit eher einig, dass sie dann gut lernen können, wenn sie das Thema interessant finden und die Aufgaben zu ihrem individuellen Leistungsprofil passen. Dabei muss das Lernumfeld ruhig und mit entsprechenden Arbeitsmaterialien ausgestattet sein.

ABBILDUNG 4.2.7 **Wie sehr brauchst du folgende Aspekte, damit du gut lernen kannst?**



Quelle: Pilotstudie 2022 – Jugendbefragung.

BertelsmannStiftung

33 S. Tabellenanhang, Tab. 281.

Zusammenfassend zeigen die dargestellten Ergebnisse, dass die jungen Menschen hohe homogene Bedarfe im gesamten Bildungsbereich wahrnehmen und dies nicht nur die Qualifizierung, sondern auch die Bereiche der Selbstpositionierung und Verselbstständigung umfasst. Dies spiegeln sowohl die Antworten der Jugendlichen mit Blick auf ihre gewünschten Bildungsinhalte (Finanzbildung, Rechte, Soft Skills u.a.) als auch die Forderungen an das Bildungssystem im Allgemeinen (soziale Gleichbehandlung, gute Lehrkräfte, Partizipation u.a.) wider. Darüber hinaus gilt es, passende Lernbedingungen in der Schule (angemessene Inhalte und Aufgaben, ruhige Atmosphäre u.a.) zu schaffen. Junge Menschen sollten Teilhabe und die Qualität von Kinderrechten in Schule selbst erfahren können (vgl. National Coalition Deutschland 2019: 58).

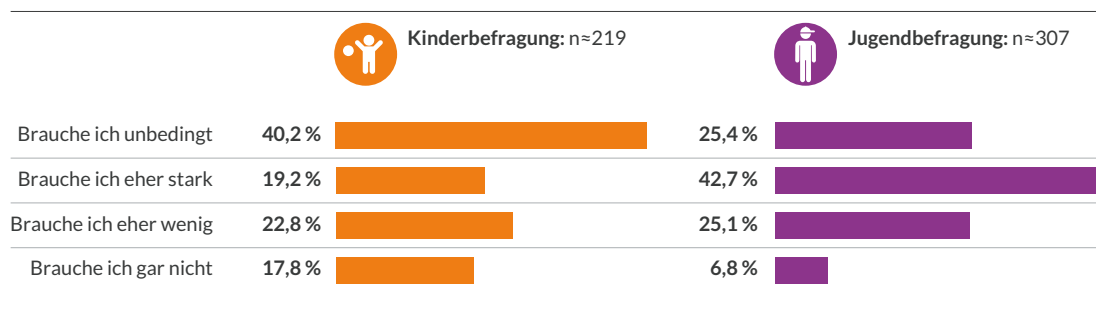
4.3 Mehr selbstbestimmte, freie Zeit für junge Menschen

Für ein gutes Leben und ein gelingendes Aufwachsen brauchen Kinder und Jugendliche genügend frei verfügbare Zeit, die sie nach ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen gestalten können. So genannte unverzweckte Freiräume sind für Kinder und Jugendliche wichtige Gelegenheiten, Selbstwirksamkeit zu erfahren, Peers zu treffen sowie freiwillig und ohne Druck kreativ zu sein (vgl. National Coalition Deutschland 2019: 59). Im Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention wird das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie

Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben beschrieben. Selbstorganisierte und ansprechende Freiräume sind für viele junge Menschen jedoch nicht ausreichend vorhanden: So hieß es bereits im Bundesfamilienbericht 2013, dass Kindern und Jugendlichen weniger „disponible Zeit (...) außerhalb und abseits von Schule“ (BMFSFJ 2013: 42) zur Verfügung stehe. Räume für Freizeit und Erholung nehmen immer weniger Platz ein und die Gründe dafür sind vielfältig: Zunehmende Verzweckung von Freizeit, Beschleunigung und Verdichtung der Bildungsbiographien sowie eine stärkere Zeitregulierung des Alltags sind dabei nur einige zu nennende Schlagworte (vgl. National Coalition Deutschland 2019: 59). Auch der zunehmende Ausbau der Ganztagschulen verstärkt seit jeher die Sorge, dass für junge Menschen nicht mehr genügend freie Zeit zur Erholung, für Familie, für Gleichaltrige oder etwa für Aktivitäten und freiwilliges Engagement bleibt (vgl. Züchner 2013; Lange 2013; Lange/Wehmeyer 2014).

Die freie Zeit von Kindern und Jugendlichen bildet daher ein zentrales Thema innerhalb der Pilotstudie. Dabei geht es nicht um Veränderungen und Entwicklungen im Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen (s. hierzu weiterführend World Vision Studie, LBS-Kinderbarometer, Shell-Jugendstudie, SINUS-Studie u.a.), sondern konkret um den Stellenwert und das Bedürfnis nach freier Zeit insgesamt. Zunächst offenbart die grundsätzliche Frage danach, ob Kinder und Jugendliche insgesamt mehr freie Zeit benötigen, erste große Defizite: So äußert die Mehrheit der Kinder mit knapp 60 Prozent, dass sie mehr freie Zeit

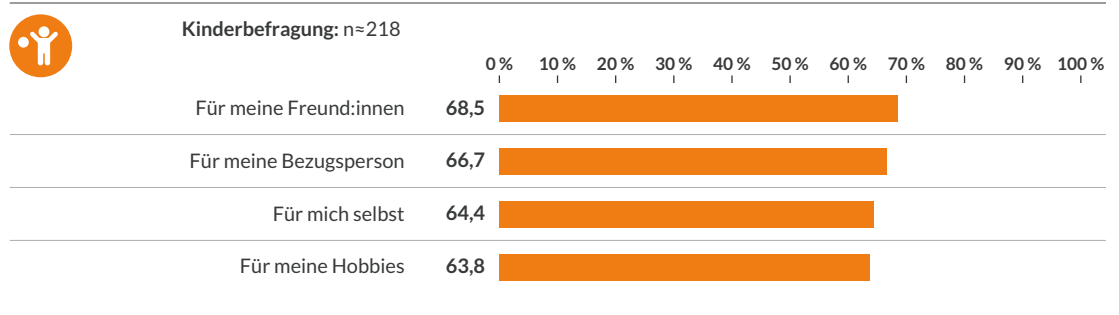
ABBILDUNG 4.3.1 Brauchst du insgesamt mehr freie Zeit, in der du tun kannst, was du willst?



Quelle: Pilotstudie 2022 – Kinder- und Jugendbefragung.

| BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 4.3.2 Brauchst du mehr Zeit für folgende Personen oder Dinge?



Quelle: Pilotstudie 2022 – Kinderbefragung.

BertelsmannStiftung

benötigen, in der sie tun können, was sie wollen (s. Abb. 4.3.1). Bei der vertiefenden Frage danach, für welche konkreten Bereiche mehr Zeit benötigt wird, lassen sich keine Schwerpunkte identifizieren, da jeweils rund zwei Drittel der Kinder sowohl mehr Zeit für ihre Freund:innen (68,5 %), für ihre Bezugsperson (66,7 %) als auch für sich selbst (64,4 %) bzw. ihre Hobbies (63,8 %) brauchen (s. Abb. 4.3.2). So entsteht vielmehr der Eindruck, dass den Kindern flächendeckend für sämtliche Dinge Zeit fehlt.

Weiterhin wurde geprüft, was den Bedarf nach freier Zeit verstärken könnte.³⁴ In diesem Kontext bestehen eine ganze Reihe an Vorannahmen: Neben schulbezogenen Gründen (Ganztagsschule/Schulleistungen), Verpflichtungen in der Familie und im Haushalt können auch kulturelle oder soziale Aktivitäten als mögliche Erklärungsmuster herangezogen werden. Wenngleich Kindheitsstudien zeigen, dass die Ausgestaltung der Freizeit maßgeblich von dem familiären und sozioökonomischen Hintergrund der Kinder beeinflusst wird (vgl. LBS-Kinderbarometer 2011, Dresdner Kinderstudie 2012), beeinträchtigt dieser nicht gleichzeitig auch ihren Bedarf nach grundsätzlich mehr freier Zeit. In den Zusammenhangsanalysen der Pilotstudie konnte lediglich ein geringerer Effekt zwischen dem Bedarf nach freier Zeit und den "empfundene elterlichen finanziellen Ressourcen" identifiziert werden: Wenn sich die Kinder Sorgen machen, dass ihre Eltern nicht genug Geld haben könnten, dann äußern sie höhere Bedarfe mit Blick auf ihre freie Zeit. Dieser Befund ist schwierig zu interpretieren und wirft

Anschlussfragen auf, die mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden können. Da die Zusammenhangsstärke zudem gering ausfällt, ist die entscheidende Erkenntnis vielmehr, dass Kinder grundsätzlich mehr frei verfügbare Zeit in der Kindheit benötigen und sich dieser Befund nicht wesentlich nach bestimmten Gruppen oder Merkmalen unterscheiden lässt, sondern als homogener Bedarf eingeordnet werden sollte (vgl. Kapitel 3).

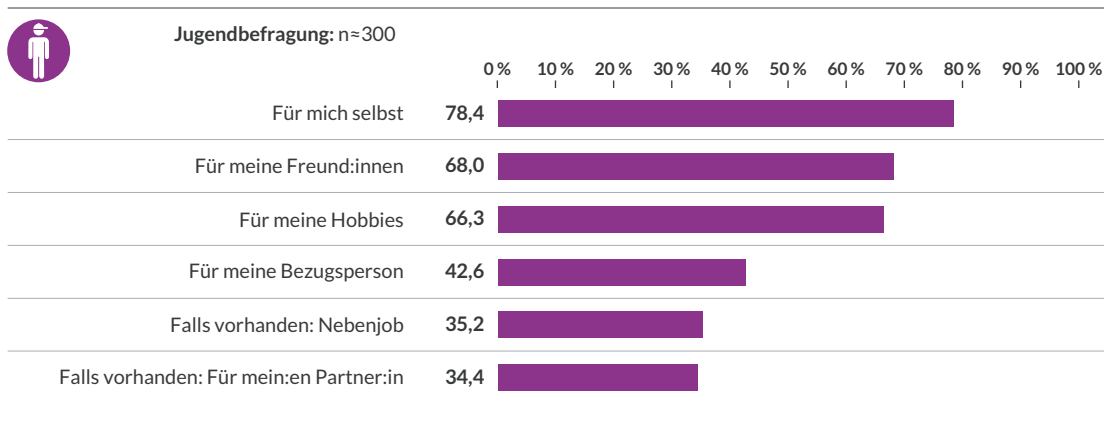
Werden die Einschätzungen der Jugendlichen betrachtet, ergibt sich ein noch kritischeres Bild als bei den Kindern: So geben 68,1 Prozent der Befragten an, mehr freie Zeit zu brauchen (s. Abb. 4.3.1). Jugendlichen fehlt dabei insbesondere Zeit für sich selbst (78,4 %). Jeweils zwei Drittel brauchen zudem mehr Zeit für Freund:innen (68 %) und ihre Hobbies (66,3 %) sowie 42,6 Prozent der Jugendlichen auch für ihre Bezugsperson (s. Abb. 4.3.3). Mehr Zeit für den/die Partner:in oder für die Ausübung eines Nebenjobs benötigt jeweils ein Drittel der Befragten (35,2 % bzw. 34,4 %). Insgesamt sind hier Unterschiede zu den Kindern erkennbar und naheliegend, denn mit fortschreitendem Alter wird der Wunsch nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie größer und die eigene Zeit für die „Selbstfindung“ wichtiger. Diese Bedürfnisse und Wünsche spiegeln sich in den Einschätzungen der Jugendlichen in der Pilotstudie wider.

Ebenfalls wurde bei den Jugendlichen der Bedarf nach freier Zeit auf mögliche Zusammenhänge mit sozialen Ungleichheiten untersucht.³⁵ Insgesamt ließen sich auch in dieser Altersgruppe nur ver-

³⁴ S. Tabellenanhang, Tab. 270.

³⁵ s. Tabellenanhang, Tab. 279.

ABBILDUNG 4.3.3 Brauchst du mehr Zeit für folgende Personen oder Dinge?



Quelle: Pilotstudie 2022 – Jugendbefragung.

| BertelsmannStiftung

hältnismäßig wenig Varianzen in der Bedarfsartikulation aufklären. Herausgestellt wurde jedoch, dass vor allem junge Frauen, aber auch die kulturell aktiven Jugendlichen höhere Bedarfe mit Blick auf ihre freie Zeit äußern. Zudem spielen auch die subjektiven Erfahrungswerte mit den Freund:innen eine Rolle: Sind die Freundschaften der befragten Jugendlichen stark durch Respekt und gegenseitiges Interesse gekennzeichnet, also als „gute Freundschaften“ zu bezeichnen, äußern sie stärker das Bedürfnis nach mehr freier Zeit. Dieser Befund erscheint plausibel, denn hinter dem Bedarf nach mehr freier Zeit verbirgt sich schließlich der Wunsch, diese mit den guten Freund:innen verbringen zu können.

Wenngleich sich bei den Jugendlichen einige leichte Zusammenhänge zwischen dem Bedarf nach freier Zeit und bestimmten Ungleichheitsmerkmalen aufdecken ließen, wird vor allem deutlich, dass viele erwartbare Effekte – wie bspw. durch den Besuch einer Ganztagschule, schulisches Lernen oder die Ausübung eines Nebenjobs – ausbleiben und nicht als erklärende Ursache herangezogen werden können. Dies bestätigen mittlerweile auch Ganztagschulstudien, die keine grundsätzlichen Differenzen bezüglich der Freizeitkapazitäten zwischen Halbtags- und Ganztagschüler:innen aufdecken konnten (vgl. Züchner 2013, Soremski 2013; Haenisch 2014).

Ähnlich wie bei den Kindern überwiegen auch bei den Jugendlichen vielmehr die generationalen Gemeinsamkeiten, die sich durch eine allgemeine, zeitliche Verdichtung ihres Alltags beschreiben lassen (vgl. Kapitel 3). Daraus resultiert die Frage, wie Kindern und Jugendlichen das Recht auf freie Zeit und Erholung – auch innerhalb der Institution Schule – stärker ermöglicht werden kann. Diese Frage ist auch im Rahmen des Ausbaus von Ganztagschulen in Deutschland zu berücksichtigen: Auch hier gilt es, genügend freie und nicht verpflichtende Angebote und Freiräume zu schaffen, um selbstbestimmtes Engagement und Erholung auch im Rahmen der Schule zu fördern (vgl. Wapler 2020: 18, National Coalition Deutschland 2019: 59).

Mit Blick auf eine zukünftige Bedarfserhebung für ein gelingendes Aufwachsen und faire Bildungs- und Teilhabechancen müsste zudem vertiefend untersucht werden, ob die jungen Menschen aus ihrer Sicht ausreichende Möglichkeiten haben, im Rahmen ihrer freien Zeit kulturellen und sozialen Aktivitäten zur Erholung nachgehen zu können und ob diesbezüglich strukturell bedingte Benachteiligungen und eingeschränkte gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten bestehen (vgl. ebd.).

5 Resümee und Empfehlungen für zukünftige Bedarfserhebungen

Mit Blick auf die forschungsleitenden Fragen der Pilotstudie konnten erste wissenschaftlich fundierte Antworten darauf gegeben werden, welche Bedarfe Kinder und Jugendliche aus ihrer Sicht für ein gelingendes Aufwachsen und faire Bildungs- sowie Teilhabechancen benötigen. Anhand der Erfahrungen und Erkenntnisse der Pilotstudie lassen sich Empfehlungen für eine regelmäßige und repräsentative Bedarfserhebung aussprechen, die sich sowohl auf das Befragungssetting, die Befragungsinhalte, die Fragestellungen und den Auswertungsansatz, als auch auf die Forschungsmethodik beziehen.

5.1 Befragungssetting

Junge Menschen können nicht nur realistische und tragfähige Informationen darüber geben, was sie für ein gutes Leben benötigen, sondern empfinden es zudem als wichtig und wertschätzend, dass ihre Meinungen und Einschätzungen gehört werden. Gleichzeitig lässt die ohnehin knapp bemessene Freizeit (s. Kapitel 4.3) von Kindern und Jugendlichen oder auch Skepsis seitens der Eltern die Teilnahmebereitschaft häufig sinken. Soll eine möglichst breite Zielgruppe erreicht werden, muss eine quantitative Bedarfserhebung aus diesem Grund transparent, altersgerecht und motivationsförderlich gestaltet werden. Dabei sind auch wertschätzende Rahmenbedingungen mit Blick auf das Befragungssetting relevant. Werden die beiden unterschiedlichen Erhebungsmodi der Kinder- und Jugendbefragung der Pilotstudie miteinander verglichen (begleitete Paper-Pencil-Befragung in Schule und anonyme Online-Befragung), so hat sich nicht nur der begleitete Befragungsmodus insgesamt, sondern – trotz weitläufig verbreiteter Vorbehalte – der Befragungsort Schule bewährt. Befürchtungen, dass die befragten Kinder in dem

hierarchiegeprägten Kontext nicht freiwillig oder anonym teilnehmen könnten, haben sich nicht bestätigt. Jedoch bildet die Begleitung durch die Erhebungsleiter:innen vor Ort und die konsequente Abwesenheit der Lehrkräfte eine notwendige Befragungsvoraussetzung.

Den Erhebungsleitenden kommt eine wesentliche Rolle zu, indem sie eine Vertrauensbasis zu den jungen Menschen schaffen und für Fragen und Erklärungen bereitstehen. Die Kinder (und Eltern) wurden ausdrücklich auf die Einhaltung ihrer Anonymität (Datenschutz) und die Freiwilligkeit der Befragung (keine Testsituation) hingewiesen. Kinder, die nicht teilnehmen oder abbrechen wollten, konnten dies jederzeit tun. Bei Einhaltung dieser Standards wird auch im Befragungsort Schule ein geschütztes und freiwilliges Befragungssetting möglich. Darüber hinaus musste von den Teilnehmenden keine Freizeit für die Befragung investiert werden, da diese in die Unterrichtszeit integriert wurde. Dadurch konnte die Teilnahmebereitschaft deutlich erhöht werden, was sich wiederum positiv in den Rückläufen niederschlug.

Dies liefert im Umkehrschluss auch eine mögliche Erklärung für die geringe Teilnahme der Jugendlichen an der für sie angelegten Online-Befragung in der Pilotstudie. In diesem Kontext gab es keine Unterrichtsfreistellungen oder anderweitige Befragungsanreize. Auch die Länge der Fragebögen und eine lebensweltnahe Ausrichtung der Fragen ist für die Teilnahmemotivation entscheidend. Aufgrund des alarmierend geringen Rücklaufs in der Jugendbefragung ist daher für zukünftige Bedarfsermittlungen ebenfalls ein begleiteter und verbindlicher Erhebungsmodus, aber auch ein kürzerer Fragebogen zu empfehlen, da eine zu kleine Stichprobe zu weniger belastbaren Aussagen führt.

5.2 Inhalte und Fragestellungen

Wie in Kapitel 3 beschrieben, liegt die Einschränkung in einer quantitativ ausgerichteten Bedarfserhebung darin, dass die jungen Menschen sich größtenteils nur im Rahmen von vorgegebenen Themen und festen Antwortformaten äußern können. Gemäß des Leitsatzes „Fragt uns was ihr fragen sollt“ (Andresen und Möller 2019: 9), gilt es daher stets zu prüfen, welche Themenfelder und Fragestellungen aus Sicht der Kinder und Jugendlichen relevant sind. Dies lässt sich nur über einen partizipativen Zugang ermöglichen, der gewährleistet, dass die richtigen Fragen lebensweltnah gestellt werden.

Mit Blick auf die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen für ein gelingendes Aufwachsen konnte die Pilotstudie in einer Bedeutungshierarchie veranschaulichen, welche der abgefragten Themen den bedeutsamsten Stellenwert für Kinder und Jugendliche einnehmen. Erkennbar war, dass die jungen Menschen nicht in einzelnen, sondern in vielen unterschiedlichen Lebensbereichen Bedarfe auf einem hohen Niveau wahrnehmen und sich dabei nur geringe altersspezifische Abweichungen abzeichnen: Während Jugendliche hohe Bedarfe im Bildungsbereich verorten, sehen Kinder stärkeren Bedarfe mit Blick auf die Zuwendung und Fürsorge durch die Familie. Bedarfe im Bereich der finanziellen Absicherung stehen im Vergleich dazu für beide Altersgruppen eher weniger im Vordergrund. Werden perspektivisch einzelne Bedarfsbereiche vertiefend betrachtet, dann im Bewusstsein, dass dies für junge Menschen nur ein „Bedarfsausschnitt“ darstellt, der mit Blick auf ein gelingendes Aufwachsen dekontextualisiert wird.

Auch konnte die Pilotstudie zeigen, dass junge Menschen Bedarfe für bestimmte (Lebens-)Bereiche unterschiedlich bewerten und sich diese auch nur in einem begrenzten Maße wechselseitig beeinflussen. So bringen Dimensionen wie z. B. Zeit oder Zuwendung für junge Menschen unterschiedliche Bedürfnisse hervor. Lassen sich diese normativ zusammenlegen (wie bspw. im Segelboot-Modell vgl. Bertelsmann Stiftung 2017), müssen sie jedoch spätestens in einer Bedarfserhebung getrennt betrachtet werden. Kinder und Jugendliche brauchen für ein gutes Leben weder „alles“, noch lassen sich ihre Bedürfnisse auf wenige „Grundbedarfe“ verkürzen.

5.3 Ungleichheitssensible Auswertung

Die Analyse und Darstellung von subjektiven Bedarfen kann nicht eindimensional bzw. rein deskriptiv erfolgen, denn verschiedene Faktoren wirken an der Konstruktion von Bedarfen mit, die bei der Interpretation berücksichtigt werden müssen, um Pauschalzuschreibungen zu vermeiden. Die geläufige, aber zu einseitige Annahme, dass Bedürfnisse stets aus einer Mangelsituation heraus entstehen, betont zumindest das Bewusstsein, dass diese durch die Ressourcenausstattung der Befragten beeinflusst werden könnten. Jedoch entstehen Bedürfnisse nicht nur ausschließlich als Reaktion auf Defizite.

Ebenso (wenig) können Ressourcen, die Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehen, nicht auf finanzielle oder materielle Ausstattung reduziert werden. Die Ressourcenmerkmale sind weitaus komplexer zu denken. So können auch Erfahrungswerte sowie das Erleben und Bewerten der eigenen Lebenswelt angeführt werden. Auch diese können ungleich ausfallen, wie das tatsächlich vorhandene (elterliche) ökonomische oder kulturelle Kapital.

Die Pilotstudie hat hier einen innovativen Weg beschritten und umfassende Informationen zu den ungleichen Ressourcen der jungen Menschen im erweiterten Sinne erhoben. Deutlich wurde im Ergebnis, dass Bedarfe eben nicht nur durch tatsächlich vorhandene Ressourcen und objektivierte Merkmale (wie z. B. soziale Herkunft, elterliches kulturelles oder ökonomisches Kapital), sondern auch stark durch das subjektive Erleben und Empfinden dieser (und anderer) Ressourcen mitgeprägt werden. Dabei sind es keineswegs nur Mangelerscheinungen, die Bedürfnisse wecken oder verstärken: So bewirken z. B. hohe positive Erfahrungswerte auch perspektivisch hohe Bedarfe und Erwartungen (z. B. erzeugen bisherige hohe Zuwendungserfahrungen auch hohe Bedarfe mit Blick auf die benötigte Zuwendung). Im Umkehrschluss dürfen jene Bedarfe, die statistisch als gering eingestuft werden würden, nicht ohne Kontext interpretiert werden: Geringe Bedarfe können eben auch ein Resultat von geringen Erfahrungswerten (im Sinne von Nicht-Wissen oder Nicht-Kennen) sein oder aus zu großer Bescheidenheit

heraus verkannt werden. Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, darf keine zu mechanische Ableitung aus den statistischen Daten erfolgen, sondern Bedarfe müssen stets in den gesamten Lebenskontext der jungen Menschen eingeordnet und entsprechend interpretiert werden. Folglich kann durch die Befunde ein lebensweltlicher Bezug hergestellt werden, wodurch die Bedarfe besser erklärt und Handlungsmaßnahmen für bestimmte Kinder- und Jugendgruppen (z. B. zur Bekämpfung von Kinderarmut bzw. zur Gewährleistung eines gelingenden Aufwachsens) differenzierter abgeleitet werden können.

Doch nicht alle Bedarfe stehen im Zusammenhang mit ungleichen Ressourcen und sind demnach als sozial-selektiv zu charakterisieren. Auch dies ist eine zentrale Erkenntnis aus der Pilotstudie: So zeigen ebenfalls einige Bedarfe generationale Gemeinsamkeiten und sind somit als alterstypisch homogen zu bezeichnen (z. B. Bedarfe nach freier Zeit oder schulischer Mitbestimmung). Dies schmälert keineswegs deren Bedeutungsgehalt, sondern zeigt vielmehr, dass in der Kindheit und Lebensphase Jugend aus Sicht der jungen Menschen allgemeingültige Bedarfe für ein gutes Leben bestehen.

Insgesamt geht aus der Pilotstudie die Empfehlung hervor, die Bedarfe auch in künftigen Erhebungen ungleichheitssensibel und unter einem erweiterten Ressourcenverständnis zu analysieren.

5.4 Ausblick

Die im Rahmen der Pilotstudie entwickelten Erhebungsinstrumente beinhalten ein erstes geprüftes Tableau geeigneter Fragestellungen, die für künftige quantitative Erhebungen genutzt und weiterentwickelt werden können. Aus den Ergebnissen und Erfahrungen der Pilotstudie können auch Empfehlungen ausgesprochen werden, welche Themen und Fragestellungen künftig aufgegriffen oder vertieft werden sollten. Im Sinne der Kinder und Jugendlichen müssten insbesondere Bedarfe weiter erkundet werden, die für sie

einen hohen Stellenwert einnehmen (u.a. Zuwendung, freie Zeit und Bildung). Entsprechend sollte z. B. ergründet werden, wie aus Sicht der Kinder und Jugendlichen mehr freie Zeit und Erholung gemäß der Kinderrechtskonvention (Art. 31) innerhalb und außerhalb von institutionellen Kontexten ermöglicht werden kann. Auch wäre der Frage nachzugehen, ob eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten an kulturellen und sozialen Aktivitäten bestehen, die der Erholung dienen oder ob sich hinter dem hohen Bedarf nach freier Zeit vielleicht auch anders gelagerte Bedarfe (wie z. B. nach mehr Selbstbestimmung) verbergen.

Jenseits davon sind die wiederholt geäußerten hohen Bedarfe der Jugendlichen nach neuen und jugendorientierten Bildungsinhalten (z. B. Finanzbildung), einem von Toleranz und Respekt geprägten sozialen Umgang (z. B. Gleichbehandlung aller Schüler:innen, respektvoller Umgang) sowie besseren Mitgestaltungsmöglichkeiten in der Schule (z. B. bei Methoden, Benotung) Themenfelder mit deutlichem Vertiefungspotential. Weitere Anhaltspunkte liefern die offenen Angaben der Kinder und Jugendlichen: Hier kritisierten die Befragten, dass z. B. die Bereiche Mobilität und Technik vernachlässigt wurden und für ein gutes Leben eine hohe Relevanz hätten. Aber auch aus weiteren Studien wie z. B. dem Forschungsprojekt Peer2Peer (vgl. Althaus et. al 2022) ergeben sich relevante Themenfelder wie z. B. Gesundheit, die auch (ergänzend) quantitativ betrachtet werden könnten. Dabei sind Bedarfe je nach Erkenntnisinteresse ggf. qualitativ zu erheben. So lassen sich bspw. die Bedarfe nach Anlaufstellen und Ansprechpersonen (z. B. Fragen zu Hilfe bei Problemen) aus mangelnden Ausdifferenzierungsmöglichkeiten aber auch insbesondere aus forschungsethischen Gründen nicht standardisiert abfragen und sollten daher mit qualitativen Methoden untersucht werden.

Die Erhebung von Bedarfen von Kindern und Jugendlichen für ein gelingendes Aufwachsen und faire Bildungs- und Teilhabechancen kann demzufolge nur in einem triangulativen Ansatz von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden erfolgen.

Literaturverzeichnis

- Althaus, N./ Kämpfe, K./ Andresen, S. (2022):** „Es geht ja darum: Was wollen wir!“. Bedarfe von Jugendlichen partizipativ ermitteln. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/peer2peer-1 [07.02.2023].
- Andresen, S./Fegter, S./ Gerarts, K./ Hurrelmann, K./ Jänsch, A./ Pupeter, M./ Schneekloth, U./ Schroeder, D. (2013):** Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie, in: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Andresen, S./Möller, R. (2019):** Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de/cwplus-gesamtauswertung [01.10.2021].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016):** Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Becker-Stoll, F. (2018):** Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität, https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2019/01/BeckerStoll2018_Interaktionsqualität.pdf [26.11.2022].
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017):** Expertenbeirat & Projekt Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken. Konzept für eine Teilhabe gewährleistende Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/konzept-existenzsicherung-kinder [12.09.2021].
- Bertelsmann Stiftung (2019a):** „Wie wir leben und was wir brauchen“. So geht es Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/cwplus-einfach-erklart [27.03.2023].
- bkj – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (Hrsg.) (2015):** „Kulturelle Bildung ist Koproduktion“. Außerschulische und schulische Kulturelle Bildung wirksam entfalten. Positionspapier des BKJ-Fachausschusses „Kultur macht Schule“. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - BMFSFJ (Hrsg.) (2013):** 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - BMFSFJ (2017):** 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ (2020):** 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin: BMFSFJ.
- Calmbach, M./Flaig, B./Edwards, J./Möller-Slawinski, H./Borchard, I./Schleer, C. (2020):** Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Frankfurt am Main. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SINUS-Jugendstudie_ba.pdf [23.11.2021].
- Chassé, K. A./ Zander, M./ Rasch, K. (2010):** Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen, 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coelen, T. (2009):** Ganztagsbildung im Rahmen einer Kommunalen Kinder- und Jugendbildung, In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89-104.
- Dalhaus, E. (2017):** Emanzipation durch Schule. Zum Bildungshabitus junger Frauen mit Migrationshintergrund, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e.V. (2022):** Stellungnahme Bündnis KINDERGRUNDSICHERUNG zur Kindergrundsicherung im Koalitionsvertrag von SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP von 2021-2025, http://www.kinderarmut-hat-folgen.de/download/Stellungnahme_BuendnisKGS_KGSimKoa_Vertrag_2022_03_16_FINAL.pdf [24.11.2022].

- Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin/ Deutsches Jugendinstitut e. V. München/ MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam/ Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. Potsdam (2017):** Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen, https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/Reckahner_Reflexionen.pdf [24.11.2022].
- Deutsches Kinderhilfswerk - DKHW (2019):** Kinderrechte-Index. Die Umsetzung von Kinderrechten in den deutschen Bundesländern – eine Bestandsanalyse 2019, Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk.
- EI-Mafaalani, A. (2021):** Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft, Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- GEW (2020):** „Ganztag ist eine Aufgabe für Fachkräfte!“, <https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/gew-ganztag-ist-eine-aufgabe-fuer-fachkraefte> [23.11.2022].
- Grünkorn, J./ Klieme, E./ Praetorius, A.-K./ Schreyer, P. (2020):** TALIS-Videostudie Deutschland. Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland, Frankfurt am Main. DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformationen.
- Haenisch, H. (2014):** Gebundene Ganztagschule – Ansätze zur Gestaltung. Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 19. Münster.
- Hagedorn, J. (2017):** Jugend und Schule – Konstruktionen und Bilder von Jugend in Schule und Schulforschung. Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht. In: Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht. München. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/15_KJB_Hagedorn_zu.pdf [27.09.2021].
- Heinemann, U. (2017):** Bewegter Stillstand. Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA, Weinheim: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K. (1994):** Lebensphase Jugend - Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Institut für Arbeit und Qualifikation – IAQ (2022):** Armutsgefährdungsquoten von Familien/Kindern, Deutschland 2005-2021, https://www.sozialpolitik-aktuell.de/files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Einkommen-Armut/Datensammlung/PDF-Dateien/abbVII106_Thema_Monat_07_2022.pdf [11.11.2022].
- Jordan, E./Schone, R. (2010):** Jugendhilfeplanung als Prozess - Zur Organisation von Planungsprozessen, in: Maykus, S./ Schone, R. (Hrsg.), Handbuch Jugendhilfe. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven, 3. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 115-156.
- JugendExpert:innenTeam (2019):** „Fragt uns“. Anmerkungen von jugendlichen Expert*innen zur Studie Children’s Worlds+. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/fragt-uns [23.11.2022].
- Krüger, T./Hofmann, H./Kamp, U./ Ohlmeier, N./Schiller, S. (2018):** Kinderreport Deutschland 2018. Hrsg. Deutsches Kinderhilfswerk. Berlin, S. 33.
- Kultusministerkonferenz - KMK (2018):** Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf [21.10.2022].
- Lange, M. (2013):** Jugend und Freizeit. In: Rauschenbach, T./Borrmann, S. (Hrsg.): Herausforderungen des Jugendalters. Weinheim und Basel, Beltz, S. 101-118.
- Lange, M./Wehmeyer, K. (2014):** Jugendarbeit im Takt einer beschleunigten Gesellschaft. Veränderte Bedingungen des Heranwachsens als Herausforderung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2015):** Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: Albert, M./ Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): 17. Shell Jugendstudie. JUGEND 2015. Frankfurt am Main: Fischer, S. 74-110.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2019):** Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In: Albert, M./ Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): 18. Shell Jugendstudie. JUGEND 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz, S. 163-186.
- Lipowsky, L. (2006):** Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler, in: Allemann-Ghionda, C/ Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, Weinheim und Basel: Beltz, S. 47-70.

Ministerium für Bildung und Schule des Landes Nordrhein-Westfalen – MSB NRW (2020): Bericht zum Thema „Sachstand zum schulscharfen Sozialindex für Nordrhein-Westfalen, <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-3933.pdf> [18.11.2022]

National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e.V. (2019): Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 5./6. Ergänzender Bericht an die Vereinten Nationen, Berlin. https://umsetzung-der-kinderrechtskonvention.de/wp-content/uploads/2019/10/NC_ErgaenzenderBericht_DEU_Web.pdf [20.11.2022]

Otto, H.-U./ Thriersch, H./ Treptow, R./ Ziegler, H. (2018): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 6. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2021): Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP, <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc353d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1> [24.11.2022].

Roth, R. (2022): Partizipation in der Schule, in: Pädagogik, Jg. 74, Nr. 10/22, S. 7-11.

Schmidt, R. (2022): Partizipation in Schule und Unterricht, <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/25929/partizipation-in-schule-und-unterricht/> [13.11.2022].

Schneider, H/Stange, W./Roth, R. (2010): Kinder ohne Einfluss? Eine Studie der ZDF-Medienforschung zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009. In: Schächter, M. (Hrsg.): Ich kann. Ich darf. Ich will – Chancen und Grenzen sinnvoller Kinderbeteiligung, Baden-Baden: Nomos, S. 114-152.

Schnetzer, S. (2022): Veröffentlichung: Jugend in Deutschland -Trendstudie Winter 2022/23, <https://simon-schnetzer.com/blog/veroeffentlichung-jugend-in-deutschland-trendstudie-winter-2022-23/> [23.11.2022].

Soremski, R. (2013): Keine Zeit für Freizeit? Ganztagschule im Alltag Jugendlicher. Gießen: BMBF.

Wapler, Friederike (2020): Chancen guten Ganztags für Kinder im Grundschulalter: menschenrechtliche Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Züchner, I./Arnold, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklungen, Wirkungen, Qualität. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 267-290.

Züchner, I. (2013): Jugendalltag zwischen Ganztagschule, Peers und außerschulischen Aktivitäten. In: Bock, K./Grabowsky, S./Sander, U./Thole, W. (Hrsg.): Jugend. Hilfe. Forschung. Hohengehren, S. 45-65.

Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche haben ein Recht darauf, gehört und beteiligt zu werden. Sie sind die Expert:innen für ihr eigenes Leben und können entsprechend Auskunft geben, was für sie zum gelingenden Aufwachsen dazugehört und welche Bedarfe sie haben. Ihre Einschätzungen bilden die zentrale Grundlage für eine kind- und jugendgerechte Politik, sowohl bei der Ausgestaltung einer angemessenen monetären Kindergrundsicherung als auch generell in der Bildungs-, Sozial- oder Kommunalpolitik.

Die hier vorgelegte Pilot- und Machbarkeitsstudie liefert erste wissenschaftliche Erkenntnisse für eine quantitative Bedarfserhebung mit Kindern und Jugendlichen. Mittels standardisierter Fragebögen wurden Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren und Jugendliche im Alter von 16 bis 20 Jahren befragt. Dabei wurde zum einen geprüft, inwiefern junge Menschen ihre Bedarfe in verschiedenen Lebensbereichen differenziert und realitätsbezogen zu artikulieren vermögen. Zum anderen wurden die ermittelten Bedarfe ungleichheitssensibel analysiert. Neben den typischen Indikatoren zur Ermittlung des sozioökonomischen Hintergrundes wurde dabei auch das subjektive Erleben (z. B. prekärer Lebenslagen) seitens der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt. Im Ergebnis konnte so gezeigt werden, welche Bedarfsdimensionen „homogen“ der generationalen Ordnung entsprechen und welche durch konkrete Lebenslagen differenziell geprägt werden. Auch werden die Möglichkeiten und Grenzen einer quantitativen Bedarfsermittlung herausgestellt.

Abstract

Children and young people have a right to be heard and to be involved. They are the experts for their own lives and can therefore provide information about what they require to grow up successfully and what their needs are. Their perceptions form the central basis for child- and youth-friendly policies, both in the design of an appropriate monetary basic security for children and in education, social and local government policy in general.

The pilot and feasibility study presented here provides initial scientific findings for a quantitative needs assessment with children and young people. Standardized questionnaires were used to survey children aged eight to ten and young people aged 16 to 20. The survey examined how young people can articulate their needs in different areas of life in a differentiated and realistic way. The needs identified were analyzed in an inequality-sensitive manner. In addition to the typical indicators for determining the socioeconomic background, the subjective experience (e.g., precarious living conditions) on the part of the children and young people was also considered. As a result, it was possible to show which dimensions of need correspond “homogeneously” to the generational order, and which are differentially shaped by concrete life situations. The possibilities and limits of a quantitative assessment of needs are also highlighted.

Über die Autor:innen



Esther Herfurth

hat nach dem Studium der Politologie ihren Master in Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt in Management und Regulierung von Arbeit, Wirtschaft und Organisation absolviert. In dieser Zeit sammelte sie Erfahrungen in unterschiedlichen qualitativen wie quantitativen Projektkontexten. Nach ihrem Studium arbeitete sie im Rahmen der Pilotstudie zur Bedarfserhebung für und mit Kindern und Jugendlichen als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster. Seit erfolgreicher Beendigung der Studie ist sie bis heute als Regierungsbeschäftigte an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW beschäftigt und führt dort ihre wissenschaftlichen Tätigkeiten innerhalb eines Verbundprojektes fort.



Ramona Steinhauer

ist Erziehungswissenschaftlerin (Dipl. Päd.) und arbeitet seit mehr als 15 Jahren als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen insbesondere in Forschungsprojekten an der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule sowie im Bereich Prävention. Hierzu zählen verschiedene landes- und bundesweite Forschungsarbeiten wie z. B. die „Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGa NRW 2010–2018)“. Im Jahr 2021 übernahm sie die Projektleitung der Pilot- und Machbarkeitsstudie zur Bedarfserhebung für und mit Kindern und Jugendlichen. Die konkrete Zusammenarbeit mit jungen Menschen war stets ein bedeutsamer Aspekt sowohl in ihrer wissenschaftlichen Arbeit als auch zuvor in ihrer langjährigen Tätigkeit als Referentin im Bereich Erwachsen- und außerschulische Jugendbildung.



Dr. Heinz-Jürgen Stolz

ist Soziologe und Leiter des Arbeitsbereichs Prävention am Institut für soziale Arbeit e.V., Münster (ISA). Aktuelle Themenschwerpunkte: Kommunale Präventionsketten; Lokale Bildungslandschaften; Resilienz als diskursive Konstruktion; ungleiche Kindheiten. Er leitete von 2012 – 2022 die kommunale ISA-Fachbegleitung im Landesprogramm „kinderstark – NRW schafft Chancen“.

Kontakt

Antje Funcke

Bildung und Next Generation

Telefon +49 5241 81-81243

Fax +49 5241 81-681243

antje.funcke@bertelsmann-stiftung.de

Sarah Menne

Bildung und Next Generation

Telefon +49 5241 81-81260

Fax +49 5241 81-681260

sarah.menne@bertelsmann-stiftung.de



bertelsmann-stiftung.de

Bertelsmann Stiftung

Carl-Bertelsmann-Straße 256

33311 Gütersloh

Telefon +49 5241 81-0